

Deise Lucy O. Montardo
Márcia Regina C. F. Rufino
organização

SABERES E CIÊNCIA PLURAL

Diálogos e interculturalidade
em Antropologia



SABERES E CIÊNCIA PLURAL:

diálogos e interculturalidade em
Antropologia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Reitor

Ubaldo Cesar Balthazar

Vice-Reitora

Catia Regina Silva de Carvalho Pinto

EDITORA DA UFSC

Diretora Executiva Interina

Flavia Vicenzi

Conselho Editorial

Agripa Faria Alexandre

Antonio de Pádua Carobrez

Carolina Fernandes da Silva

Evelyn Winter da Silva

Fábio Augusto Morales Soares

Fernando Luís Peixoto

Ione Ribeiro Valle

Jeferson de Lima Tomazelli

Josimari Telino de Lacerda

Luis Alberto Gómez

Marília de Nardin Budó

Núbia Carelli Pereira de Avelar

Priscila de Oliveira Moraes

Sandro Braga

Vanessa Aparecida Alves de Lima

COMITÊ EDITORIAL DA COLEÇÃO BRASIL PLURAL

Vânia Zikán Cardoso (Coordenadora da Coleção)

Alicia Castells

Esther Jean Langdon

Márcia Grisotti

COMITÊ GESTOR DO INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA BRASIL PLURAL

Deise Lucy Montardo (UFAM)

Eliana Elisabeth Diehl (UFSC)

Esther Jean Langdon (UFSC)

Sônia Weidner Maluf (UFSC)

Vânia Zikán Cardoso (UFSC)

Editora da UFSC

Campus Universitário – Trindade

88040-900 – Florianópolis-SC

Fone: (48) 3721-9408

editora@contato.ufsc.br

www.editora.ufsc.br

Deise Lucy Oliveira Montardo
Márcia Regina Calderipe Farias Rufino
organização

SABERES E CIÊNCIA PLURAL:

diálogos e interculturalidade em
Antropologia



editora **ufsc**
2021

© 2021 (e-book) Editora da UFSC [Nota do Editor = mesmo conteúdo]
© 2017 (impresso)

Coordenação editorial:

Cristiano Tarouco

Capa e editoração:

Paulo Roberto da Silva

Roberta Gomes da Silva

Revisão:

Isabel Maria Barreiros Lucktenberg

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina

S115 Saberes e ciência plural [recurso eletrônico] : diálogos e interculturalidade em Antropologia / Deise Lucy Oliveira Montardo, Márcia Regina Calderipe Farias Rufino, organização. – Florianópolis : Editora da UFSC, 2021.

322 p. : il. – (Coleção Brasil Plural)

E-book (PDF)

Disponível em: <https://doi.org/10.5007/978-65-5805-030-8>

ISBN 978-65-5805-030-8

1. Indígenas – Educação. 2. Antropologia – Educação. 3. Usos e costumes. I. Montardo, Deise Lucy Oliveira. II. Rufino, Márcia Regina Calderipe Farias. III. Série.

CDU: 391/397

Ficha catalográfica elaborada por Fabrício Silva Assumpção – CRB-14/1673



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais.

br.creativecommons.org

Sumário

Prefácio	8
Antonio Carlos de Souza Lima	
Apresentação	10
Márcia Regina Calderipe Farias Rufino	
Deise Lucy Oliveira Montardo	
Parte I ■ Coletividades específicas, redes e instituições.....	25
Antropologias e saúdes no plural: diálogos, engajamento e a pesquisa interdisciplinar	26
Esther Jean Langdon	
Cosmología y territorialidad entre los pueblos indígenas de Oaxaca, México.....	48
Alicia M. Barabas	
“Você quer mesmo escutar e cantar <i>increr cahàc-re?</i> ” As classificações dos cantos de <i>cà</i> (pátio) para os Ràmkôkamẽkra/Canela	73
Ligia Raquel Rodrigues Soares	
Odair Giraldin	
Educação, infância e diversidade: desafios à Antropologia e às Políticas Públicas	95
Antonella Tassinari	
Deise Lucy Oliveira Montardo	
Clarissa Melo	
Emilene Sousa	
Melissa Oliveira	
Suzana C. de Jesus	
Diógenes Cariaga	
Viviane Vasconcelos	
Denize Refatti	

Parte II ■ Saberes e diálogos simétricos.....118

Las identidades imaginadas: algunos problemas del
diálogo intercultural en una sociedad plural 119

Miguel Alberto Bartolomé

Papera kumu: caminho de formação de xamã de leituras145

João Paulo Lima Barreto

Ações afirmativas na pós-graduação: percepção de uma
Kaingang no Programa de Pós-Graduação em
Antropologia Social da UFSC154

Joziléia Daniza Jagso Inacio J. Schild

Parte III ■ Socioambiente e saberes tradicionais 163

Da temporada da tainha à temporalidade da paisagem164

Rafael VictorinoDevos

Gabriel Coutinho Barbosa

Viviane Vedana

Participação pública no processo de tomada de decisão
para as ações das políticas de planejamento no litoral sul
de Santa Catarina, Brasil182

Neres de Lourdes da Rosa Bitencourt

A água só falta falar: memória, patrimônio ambiental
e transformações na ocupação de áreas úmidas na cidade
de Manaus, AM202

Márcia Regina Calderipe Farias Rufino

Parte IV ■ Educação intercultural e cosmologias 231

A Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata
Atlântica da UFSC em algumas incursões quanto a
percepções e atuações territoriais dos/com Guarani,
Kaingang e Laklãnõ-Xokleng..... 232

Maria Dorothea Post Darella

Educação intercultural e o intercâmbio de conhecimento
indígena245

João Rivelino Rezende Barreto

Práticas escritas em contexto multilíngue: política linguística e promoção das línguas indígenas na licenciatura indígena da UFAM em São Gabriel da Cachoeira, AM.....	255
--	-----

Frantomé Bezerra Pacheco

Os indígenas Pankararu e a educação intercultural na cidade de São Paulo	286
--	-----

Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque

Edson Yukio Nakashima

Sobre os autores	314
------------------------	-----

Prefácio

A PLURALIDADE E OS SABERES

Antonio Carlos de Souza Lima

Saberes e Ciência Plural apresenta-nos alguns dos fecundos desenvolvimentos realizados a partir do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Brasil Plural – INCT Brasil Plural, sediado na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, sob a liderança de Esther Jean Langdon, e com a importante participação de pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Resultante de um colóquio realizado em 2014 na UFAM, o livro contém contribuições de antropólogos não indígenas, indígenas pesquisadores e pesquisadores indígenas, seja em autorias individuais ou em coautoria, referidas a contextos nacionais e estrangeiros. Como denominador comum, a busca de uma relação de horizontalidade entre os produtores, a quebra da postura mais clássica do “antropólogo desbravador dos saberes nativos”, o reconhecimento de que, em saberes outros, há cientificidade ainda que obedecendo a outras regras de produção da verdade. Aqui estão conjugadas as perspectivas dos pesquisadores posicionados desde a academia com as daqueles seus interlocutores e interpeladores.

Além de resultado dos investimentos dessa proposta inovadora, os textos redundam também em uma conjuntura importante em que se abriam cursos destinados à formação de indígenas, as chamadas licenciaturas interculturais, destinadas à formação de indígenas professores profissionais com a tarefa de, uma vez formados, desenvolverem a formação no nível de ensino médio nas aldeias. Foi também nesse período que, graças a programas como o Programa Internacional de Bolsas

(International Fellowships Program), criado pela Fundação Ford para atuar fornecendo bolsas de estudo a segmentos sociais menos favorecidos em 23 países mundo afora, bem como pela ação de indígenas e docentes, os cursos de pós-graduação passaram a contar com a presença de indígenas, até então presentes como “nativos” nas etnografias. Produtores sobre si, em breve esperamos que críticos do que sobre eles a Antropologia tradicionalmente apresentou como verdade.

O livro nos delineia o amplo e ainda impreciso campo da intercien-tificidade, das novas práticas e posturas, indígenas e não indígenas, mostrando o borramento de fronteiras historicamente constitutivas do saber antropológico, mas não só desse. Dos textos, vemos assomarem as novas práticas, em que vídeos, fotos e outros registros audiovisuais são essenciais, mas também vemos formas renovadas das práticas etnográficas mais corriqueiras, agora sob a chave do diálogo e da interlocução. Alargam-se os horizontes das instituições, de indígenas e não indígenas investigadores, em reconhecer que as barreiras entre a universidade e os universos sociais pesquisados são construções fruto de atos de força e deslocamento.

Como outros livros que vêm surgindo, o presente volume é o testemunho das dinâmicas e das inquietudes que animam nosso campo disciplinar, e da extensa presença dos indígenas nele. Que venham muitos outros dessas mesmas fontes!

Apresentação

Márcia Regina Calderipe Farias Rufino
Deise Lucy Oliveira Montardo

Saberes e Ciência Plural foi o tema do colóquio realizado em 2014, na Universidade Federal do Amazonas, em Manaus, que deu origem a esta coletânea produzida com a colaboração de vários pesquisadores, diferentes instituições e países. Se “contribuir para a elaboração e construção de uma ciência plural” é o objetivo geral do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Brasil Plural, os trabalhos produzidos na área da Antropologia, da Linguística e da Gestão Socioambiental que compõem este livro foram resultado de um processo dialógico junto a populações e comunidades. Saberes são trocados, como dádivas (MAUSS, 1974), nas experiências de uma ciência feita a muitas mãos, redes e entrecruzamentos que indicam a pluralidade de contribuições que as pesquisas de campo podem trazer para os debates contemporâneos na academia. Trata-se de ir mais além e descentralizar a produção dos conhecimentos, ou melhor, reconhecer que os conhecimentos não são prerrogativa de uma ciência que os produz em laboratórios, salas de aula, gabinetes, mas estão nas ruas, nas aldeias, no cotidiano, nas experiências de vida de indivíduos, grupos e comunidades com os quais os pesquisadores buscam uma interlocução. Mas como se compõe uma ciência plural? Que contribuições metodológicas e epistemológicas pode apresentar para o campo científico brasileiro? Como pode contribuir para uma reflexão crítica sobre as articulações com políticas públicas e com as populações-alvo dessas políticas e objeto das pesquisas realizadas pelos diversos campos da ciência? O que a pesquisa etnográfica e qualitativa pode trazer para pensar essa ciência plural e seu caráter necessariamente dialógico?

Os artigos apresentados na coletânea respondem a essas interrogações e o fazem dentro de uma pluralidade de perspectivas, considerando que, além de trazerem a contribuição de pesquisadores

que possuem larga experiência em pesquisas de campo e construíram uma relação com os seus interlocutores baseada em trocas, também apresentam o ponto de vista de pesquisadores indígenas ou indígenas pesquisadores que sempre foram alvo de pesquisas em suas comunidades e hoje estão nas instituições de ensino superior pensando sobre o que é fazer ciência e trazendo contribuições metodológicas e epistemológicas inovadoras para alargar o campo das ciências no Brasil. Esses pesquisadores não só ampliam a produção, como a pluralizam, mudam seu eixo, construindo novas formas de intervenção e de diálogo. Trata-se de pensar num diálogo simétrico que necessariamente deve incluir indivíduos, grupos e comunidades que antes eram objeto de pesquisas e passaram a ser produtores de pesquisas. Sem dúvida, isso traz para as instituições e seus projetos não apenas um ponto de vista, aquele do pesquisador, mas conhecimentos que têm sido produzidos por coletividades específicas ao longo de suas trajetórias. Nesse sentido, os artigos apresentados indicam que o compromisso vai além da produção de uma dissertação, uma tese, um relatório, um vídeo ou qualquer outra produção escrita e/ou audiovisual, pois uma ciência plural requer certo tipo de iniciação por parte do interessado – que o digam os sabedores das etnias com as quais alguns artigos dialogam –, requer um conhecimento e uma aproximação de outro ponto de vista, já que a produção dessas ciências não se dá da mesma forma. Se as ciências ocidentais compõem seu *corpus* por meio da produção de vários indivíduos, uma ciência do concreto, como Lévi-Strauss (1976) a definiu, é produzida pelos sujeitos preparados para tal, é de pertencimento coletivo e principalmente compartilhada para que esse coletivo possa dela se beneficiar de forma equânime. Para possibilitar a produção das pesquisas a partir de outros pontos de vista, o Instituto Brasil Plural – IBP incentivou e financiou a realização de trabalhos de campo, bem como apoiou as iniciativas de implantação de políticas afirmativas na UFSC e na UFAM, as principais IESs em que esteve sediada sua coordenação e foi desenvolvida a maior parte das pesquisas.

A história dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social que deram origem e corpo ao IBP está permeada por iniciativas nesse sentido. O PPGAS da UFSC, criado em 1985, tem desenvolvido significativas pesquisas junto a povos e comunidades tradicionais, produzindo reflexões inovadoras para o campo da etnologia, do mundo rural e de populações das cidades brasileiras. Em 2011, numa proposta interdisciplinar, foi criada na UFSC, como Darella expõe em seu artigo nesta coletânea, a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata

Atlântica (LII), na qual acadêmicos Guarani, Kaingang e Laklãnô-Xokleng, provenientes da região Sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul –, da região Sudeste – Espírito Santo e Rio de Janeiro – e da região Centro-Oeste – Mato Grosso do Sul –, discutem sobre territórios indígenas, questão fundiária e ambiental. Quanto ao PPGAS da UFAM, em 2010 realizou sua primeira seleção com vagas reservadas para indígenas e povos tradicionais. Antes disso, um indígena Tukano e um indígena Cambeba já haviam ingressado no curso. Os primeiros alunos das políticas afirmativas iniciaram o curso em 2011 e, desde então, indígenas de diferentes etnias – Wapichana, Tukano, Tikuna, Piratapuya, Tariano, Kokama, Macuxi e Baré – ingressaram nos cursos de mestrado e, em 2015, um indígena Tukano e uma afrodescendente, no de doutorado. Em 2014, houve uma interrupção das políticas afirmativas na pós-graduação da UFAM porque a administração resolveu elaborar uma regulamentação dessa política no âmbito da pós-graduação, o que foi realizado por meio de uma resolução que incluiu, além dos indígenas, pretos e pardos. Em 2015, por reivindicação dos estudantes indígenas, o PPGAS da UFAM aprovou a escritura das dissertações e das teses em língua nativa, o que possibilita devolver às comunidades indígenas os conhecimentos produzidos pelos indígenas no âmbito acadêmico e contribuir para a política de cooficialização das línguas indígenas, no caso dos pós-graduandos da região de São Gabriel da Cachoeira, tema tratado no texto de Pacheco nesta coletânea.

Em 2013, o PPGAS da UFSC iniciou sua política de ação afirmativa reservando vagas para candidatos autodeclarados negros e indígenas. Na primeira turma, em 2014, uma aluna indígena, Joziléia Daniza Jacodsen Schild, que participou do colóquio e possui um texto nesta coletânea, e uma aluna negra foram selecionadas para cursar o mestrado. Na segunda turma, em 2015, um aluno negro e uma aluna indígena Kaingang entraram no mestrado e um aluno Tukano no doutorado. O doutorando João Rivelino Barreto foi o primeiro discente indígena do PPGAS da UFAM, participou do colóquio e apresentou um texto nesta coletânea, além de ser docente na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII). Sua pesquisa foi financiada pelo IBP e suas contribuições têm sido chave para reposicionar as produções de conhecimento e pensar nas políticas públicas propostas pelo INCT Brasil Plural.

Esta coletânea apresenta pesquisas realizadas junto a diferentes povos e comunidades tradicionais no Brasil, no Chile, na Colômbia e no México. No Brasil, destacam-se as etnias Guarani, Kaingang e Laklãnô-Xokleng, na

região Sul; Pankararu, em São Paulo; Baniwa, Tukano, Yanomami, Tuyuka, Tariano, Kubeo, Kotiria, Desana e Mudurucu, na região amazônica; grupos indígenas Xavante, na região Centro-Oeste; e Rãmôkamekrá/Canela na região Nordeste. No México, destacam-se os indígenas Zapotecos, Mixtecos, Mixes, Chinantecos, Mazatecos, Triquis, Nahuas, Chatinos, Chochos, Chontales, Zoques, Huaves, Cuicatecos, Amuzgos, Ixcatecos, Mayas, indígenas habitantes de Oaxaca; no Chile, os grupos Mapuche; e, na Colômbia, os indígenas Siona. Os trabalhos apresentados dão ênfase à pesquisa de campo etnográfica e qualitativa de longa e média durações, como aquelas realizadas nos cursos de mestrado e doutorado, ambas caracterizando-se pela permanência e pela interlocução com as comunidades pesquisadas. Apresentam um *corpus* etnográfico inovador que se constitui como aporte teórico importante produzido no contexto dos grupos formadores da rede do Instituto Brasil Plural, contribuindo com duas questões que foram básicas no desenvolvimentos do Instituto: o conhecimento atualizado de dinâmicas sociais contemporâneas; e uma reflexão sobre a natureza de políticas públicas e de direitos diferenciados fundamentadas nas pesquisas etnográficas.

As abrangências étnica e territorial das pesquisas e das interlocuções que dão corpo a esta coletânea mostram o interesse da rede e de seus participantes em promoverem e pensarem a produção científica na América Latina como forma de trazer para o debate antropológico e linguístico e para o conhecimento de um público amplo questões sobre educação, saúde, territorialidades e línguas nativas, na perspectiva dos povos e das culturas tradicionais. Tais questões são apresentadas em importantes territórios étnicos, internamente diversificados, como na região do Alto Rio Negro, no estado do Amazonas (Brasil) e no estado de Oaxaca (México), onde línguas, cosmologias e saberes são invisibilizados pelos Estados Nacionais e sua geopolítica centralizadora. A aproximação com esses grupos e regiões nos possibilita identificar o que Langdon denomina como “pluralidade de saberes”.

Na divisão desta coletânea em quatro partes – 1) Coletividades específicas, redes e instituições, 2) Saberes e diálogos simétricos, 3) Socio-ambiente e saberes tradicionais e 4) Educação intercultural e cosmologias –, procuramos juntar as reflexões que dialogam em torno de temas e questões amplas que nortearam as pesquisas desenvolvidas no âmbito da rede de pesquisadores do INCT Brasil Plural. Ao organizarmos o Colóquio, foram convidados pesquisadores que estavam discutindo a produção de saberes a partir de diferentes lógicas de pensamento. Foi crucial pensar nas contribuições no plano

acadêmico, mas também no plano sociopolítico. A transversalidade de questões como políticas afirmativas, educação intercultural, pesquisa compartilhada e conhecimentos tradicionais está presente nos artigos e, em conjunto, traduz os interesses e o esforço de trabalho e pesquisa mobilizados no âmbito do IBP para contribuir, de forma sistemática, com a pauta acadêmica e sociopolítica brasileira. Como pesquisadores inseridos na vida científica do país, somado ao nosso compromisso com a contribuição na elaboração de políticas públicas que atendam às necessidades de suas cidadãs e seus cidadãos, a questão da pluralidade, de um *Brasil Plural*, não está apenas no nome do IBP, mas é o eixo norteador de suas produções, bem como da construção de uma política acadêmica que valorize especialistas, colaboradores, sábios indígenas, xamãs e produtores de cultura popular e os traga para as suas instituições, mas saiba estar com elas e com eles para uma viagem nas culturas que transcenda o lugar comum no qual as ciências ocidentais têm operado.

Na primeira parte, denominada Coletividades específicas, redes e instituições, o texto que dá início à coletânea é de Esther Jean Langdon, “Antropologias e saúdes no plural: diálogos, engajamento e a pesquisa interdisciplinar”, o qual responde a algumas das indagações feitas no início desta introdução. Com uma narrativa autobiográfica, Langdon mostra como, ao radicar-se no Brasil, descobriu as práticas de diferentes antropologias e diferentes saúdes. Vinda dos Estados Unidos, onde a Antropologia Médica constituía-se em uma área consolidada, percebeu que no Brasil não havia nada similar. Como professora na UFSC, ela participou da própria formação do subcampo Antropologia da Saúde no Brasil. Através das diversas parcerias que foi estabelecendo, a autora narra sua ação na política pública de construção de um sistema de saúde indígena, viabilizado nos processos de redemocratização e elaboração da Constituição de 1988. Langdon inclusive credita sua vontade de permanecer no país a essa vivência, à prática de uma antropologia que sai dos muros da universidade e influencia na vida, de forma prática e mais imediata. Em sua atuação de 30 anos trabalhando com a questão da saúde indígena, principalmente com temas relacionados à noção de atenção diferenciada contida na Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, a autora mantém uma discussão crítica sobre a política de interculturalidade, bem como sobre a sua operacionalidade e adequação à diversidade indígena brasileira. Além das pesquisas, a autora narra seu esforço para manter um diálogo aberto com os profissionais de saúde que trabalham com povos indígenas, na atenção primária, através de cursos e outras atividades de formação.

Langdon historiciza a formação da rede latino-americana de discussões sobre saúde pública, a fundação e a solicitação da Associação Brasileira de Medicina Social – Abrasco. Fica ressaltado no texto também o quanto o INCT Brasil Plural consolidou e reforçou, através da Rede de Pesquisa em Saúde: Práticas Locais, Experiências e Políticas Públicas, as colaborações com pesquisadores em instituições nacionais, como a Universidade de Brasília – UnB, a Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT e a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, e também internacionais (França, México, Colômbia, Argentina). Nesse texto a autora apresenta os conceitos que têm sido elaborados “[...] a partir de paradigmas que a rede de pesquisadores latino-americanos vem propondo e discutindo para orientar investigações, as quais procuram lidar com preocupações locais e nacionais em saúde”, os quais marcam uma distinção em relação às antropologias metropolitanas. Os conceitos trabalhados são “modelos de atenção à saúde e práticas de autoatenção” e “intermedicalidade”. Ao expô-los, Langdon ressalta, com clareza, o quanto

[...] o paradigma biomédico não suplanta outras formas de conhecimento. Pelo contrário, ao mesmo tempo que a biomedicina se expande, as práticas de saúde populares e alternativas também florescem nos países da América Latina, bem como em outras partes do mundo, ou seja, as dinâmicas relacionadas aos processos de saúde/doença são caracterizadas por uma negociação entre diferentes práticas e formas de conhecimento, formando, muitas vezes, nesse processo novas sínteses e hibridações.

A autora ressalta, por fim, o quanto esse engajamento propicia uma melhor qualidade nos serviços públicos de saúde prestados à população.

A segunda contribuição é de Alicia Barabas, “Cosmología y territorialidad entre los pueblos indígenas de Oaxaca, México”. O texto de Barabas apresenta uma bela introdução ao conceito de cosmologia para, em seguida, mostrar a relação forte que há entre essa e a territorialidade nos povos da diversificada região de Oaxaca, no México. A autora trabalha na região há cerca de 40 anos e fala com conhecimento de causa sobre como os mitos e os rituais, os “[...] conceptos y prácticas están estrechamente entrelazados con los medios ambientes naturales-culturales de los pueblos que los habitan”. Barabas discorre sobre as

relações que se estabelecem entre os humanos e os seres extra-humanos, relações que são regidas por uma ética. Assim, os humanos sabem que, se extrapolarem os limites, os donos dos bens naturais se revoltarão e a terra ficará árida, entre outras consequências. Os territórios exibem marcas da ação dos heróis criadores, marcas essas que os protegem, mas que exigem contrapartidas, por exemplo, em forma de rituais, dos quais a autora nos dá alguns exemplos. As montanhas sagradas em Santa Cruz de Mitla é um deles, a montanha principal, os habitantes da região peregrinam no dia 6 de janeiro para pedir abundância e saúde, e oferecem seus tacos preferidos. A autora segue narrando detalhadamente alguns mitos de grupos da região e estabelecendo nesses mitos relações com o que ela denomina de etnoterritórios. Barabas discute algumas possibilidades interpretativas em curso para tratar das relações entre humanos e não humanos, ou extra-humanos, tais como animismo, de Descola, ou perspectivismo, de Viveiros de Castro, ou ainda, “epistemología relacional” (BIRD-DAVID, 1999), e conclui enfatizando as relações que são estabelecidas entre os seres. Em suas palavras, nesse

[...] contexto cada ritual lejos de ser sólo una reiterada *performance* se convierte en una interacción única entre los númenes y los humanos en los lugares sagrados, regida por un sistema de valor que prescribe el modelo de las relaciones entre los humanos, y entre éstos y las entidades extrahumanas concebidas como humanas.

Na continuidade, o texto de Ligia Soares e Odair Giralдин, “Você quer mesmo escutar e cantar *increr cahàc-re?*”, mergulha nas classificações que os Ràmkôkamekrá/Canela fazem dos cantos rituais, ao mesmo tempo que explanam sobre a pesquisa colaborativa que têm desenvolvido junto a esse povo, que faz parte do complexo Timbira, de língua Je. O texto nos dá uma mostra da complexidade das fusões ocorridas no passado entre cerca de 60 grupos e de como esses processos históricos estão presentes nos rituais. Os autores apontam também para ciclos de tempo para a formação de uma classe de idade, os quais compreendem intervalos de 20 anos para se completar. Toda essa complexidade é performatizada em rituais musicais. Nas palavras dos autores, tais “[...] músicas e cerimônias necessitam ser realizadas dentro de um sistema pensado e refletido pelos Ràmkôkamekrá/Canela como exigindo muito cuidado e muito atenção, por parte dos seus executores, referentes aos acontecimentos dentro da sociedade”. Os erros e as desatenções

podem ocasionar mortes. Por fim, os autores salientam a confluência de interesses dos pesquisadores com a preocupação dos indígenas no que se refere ao registro dos cantos, à busca de gravações feitas por outros pesquisadores no passado e à produção de materiais didáticos para a disponibilização entre os Timbira, caracterizando a colaboração intensa entre eles, ultrapassando os limites de um doutoramento ou uma pesquisa pontual e envolvendo várias instituições. Numa reflexão dialógica, Soares, realizando sua pesquisa de doutorado no PPGAS da UFAM, Odair Giraldin, como seu coorientador, identificados como pesquisadores *cupê* (não indígenas), Francisquinho Tephot e Abílio Tàami, como pesquisadores *mehĩ* (indígenas), realizaram uma reflexão em conjunto. O trabalho incluiu a pesquisa de campo, a gravação, a catalogação, a sistematização e a transcrição dos cantos.

O quarto capítulo deste bloco, “Educação, infância e diversidade: desafios à Antropologia e às Políticas Públicas”, reúne e resume resultados de pesquisas de nove projetos articulados e que desafiam a relação entre a Antropologia e a realização de políticas públicas. Tassinari *et al.* refletem sobre

[...] teorias nativas de conhecimento, processos próprios de sua transmissão, noções de infância e desenvolvimento da pessoa, considerando as estratégias nativas de inserção em redes extralocais de circulação de saberes, como educação escolar, ensino superior, jogos, performances, museus e acervos em hipermídia. A comunicação resume as principais contribuições desses trabalhos, refletindo sobre seu impacto em relação às políticas públicas de saúde, educação e direitos humanos voltadas às populações estudadas.

Os trabalhos são apresentados divididos em quatro temas: noções de infância e desenvolvimento infantil; modos de produção e circulação de conhecimentos; escola indígena e inclusão da diversidade cultural no ensino superior; e desafios em relação às políticas públicas. O descompasso entre as políticas públicas e as concepções nativas, os modos de cuidado com a infância, é evidenciado nas pesquisas. Tassinari *et al.* trazem exemplos de devolução de registros de pesquisas em diversas formas, seja através de hipermídia, seja através de produção de materiais didáticos.

A opção de abordar os modos próprios de produção e circulação de conhecimentos entre populações indígenas levou os autores a se debruçarem sobre questões e esferas de conhecimentos pouco

valorizadas pelo saber hegemônico e científico, como as crianças, os sonhos, as atividades agrícolas, a corporalidade, a música, assim como a ênfase na novidade e nos conhecimentos provindos do exterior, em detrimento do apego a um pretenso patrimônio do grupo. Esse é um dos pontos que os autores consideram descompassados entre as políticas públicas de educação e patrimonialização, geralmente pautadas em ideias de “tradição” e “patrimônio” como acervos fixos, não transitivos e não processuais.

Na segunda parte, Saberes e diálogos simétricos, apresentamos o artigo “Las identidades imaginadas: algunos problemas del diálogo intercultural en una sociedad plural”, escrito por Miguel Alberto Bartolomé. A proposta do autor, para além de dialogar com os antropólogos, vai ao encontro de um público mais amplo, aquele interessado em realizar um diálogo intercultural numa sociedade pluricultural. Dentre as problemáticas apresentadas em relação às populações indígenas do estado de Oaxaca, México, a primeira diz respeito ao não reconhecimento dessa pluralidade por parte dos não indígenas. O autor observa que as identidades têm uma dupla construção – pelos próprios sujeitos, como também por aqueles externos. No caso das populações indígenas, tanto histórica quanto politicamente, prevalece uma visão estereotipada pautada em sujeitos genéricos, “despojados de sua singularidade”, o que Bartolomé define como “indianidade genérica”. Embora muitos estudos tenham sido realizados sobre essas populações, são geralmente utilizados para a implantação de políticas públicas pelos governos e apresentados em discursos progressistas que se pautam numa visão ideologizada dos indígenas. Seu texto apresenta uma riquíssima etnografia dos grupos que se situam numa região do país considerada como indígena, mostrando de que forma “la etnicidad de la pobreza” os atinge. Outra problemática discutida é a implementação de uma educação intercultural num cenário de práticas integracionistas e de uma “castellanización forzada” que subjugou a diversidade linguística dos vários grupos indígenas e utilizou a língua materna para efetivar esse processo. Nas escolas, o autor ressalta a falta de formação dos docentes, o discurso ideologizado dos livros didáticos que apresentam certa indianidade “[...] abundan en la retórica exegética del glorioso pasado prehispánico, con especial atención a las configuraciones aztecas, mayas y eventualmente zapotecas, con pocas referencias a las culturas actuales”. Nesse caso, suas histórias, religiosidades, rituais e cosmologias não são reconhecidos, salienta o autor. Bartolomé ainda assinala que a utilização de um pensamento

único para tratar das questões indígenas impõe barreiras a uma efetiva e igualitária comunicação e troca de saberes entre as culturas.

No texto “*Papera kumu: caminho de formação de xamã de leituras*”, João Paulo Lima Barreto, doutorando do PPGAS da UFAM, apresenta sua trajetória como indígena e pesquisador em Antropologia. Na relação de idas e vindas com a sua própria história e com a perspectiva de se tornar um antropólogo, reflete sobre seu lugar no mundo e sobre a possibilidade de pôr em diálogo os conhecimentos da ciência ocidental e dos Tukano. Sua primeira tentativa de realizar uma etnografia foi em um laboratório de pesquisa em Ictiologia do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – Inpa, tomando os peixes como o ponto de referência para comparar os conhecimentos entre as duas formas de fazer ciência. Entretanto, ao perceber que teria que dialogar com toda uma produção científica que se distancia dos conhecimentos indígenas e não poderia ser abordada a partir dos narrativas míticas, o autor decidiu investir na sistematização dos conceitos e das classificações Tukano. Isso gerou uma segunda dificuldade que foi aproximar-se dos conhecimentos indígenas, pois sua trajetória como estudante o fez distanciar-se dessa cultura.

Num “exercício de reflexividade” produzido em diálogo com o seu pai, um benzedor Tukano, foi construindo sua versão *sobre* os conhecimentos indígenas, sendo iniciado e preparado nesses conhecimentos como especialista na sua cultura. Para escrever sobre esse repertório de conhecimentos, lançou mão de formas ocidentais de fazer ciência para dar visibilidade a conhecimentos tradicionais, como a noção de plataforma terrestre, apresentada esquematicamente, com o objetivo de descrever a relação dos Tukano com o universo. Segundo o autor, a plataforma terrestre, para os Tukano, está dividida em quatro espaços – água, terra, floresta e ar –, sendo cada um deles ordenado em espaços menores denominados de *casas de Wai-mahsã*. Os *Wai-mahsã* são os donos dos lugares, criaturas que possuem as mesmas qualidades e capacidades dos humanos, inclusive sua aparência física, mas são visíveis apenas para os especialistas, *Yai* ou *Kumu*, ou em sonhos – situações que permitem a interação entre eles. Nessa trajetória, sua resistência e preocupação somente com aquilo que lhe interessava o impediam de perceber tanto a lógica dos conhecimentos quanto dos caminhos de sua aprendizagem e da tradução entre um conhecimento e outro. À medida que aprofundou a relação com o especialista Tukano, seu pai, pôde aproximar-se dos mitos e dos conceitos Tukano.

No artigo “Ações afirmativas na pós-graduação: percepção de uma Kaingang no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC”, Joziléia Daniza Jacodsen Schild discute sobre ações afirmativas em programas de pós-graduação no Brasil, reflexão que nos convida a pensar na importância das políticas afirmativas nas instituições de ensino superior no Brasil. Ao contrário das políticas de cotas para a graduação, que têm se traduzido na criação de vagas em todas as áreas de conhecimento, nos cursos de pós-graduação isso tem sido esporádico e realizado prioritariamente pela área de ciências humanas. Schild observa que as ações afirmativas têm sido uma alternativa de ingresso para alunos indígenas. Entretanto, vários fatores dificultam a continuidade desses estudos, pois sua forma de escrita, tradução de seu pensamento e adequação às normas cultas da língua portuguesa, sendo esta uma segunda língua, nem sempre são acessadas da mesma forma pelos estudantes. Há, segundo a autora, uma dificuldade de expressarem-se na linguagem científica acadêmica, o que os impede, muitas vezes, de continuarem seus estudos. Essa crítica nos leva a pensar no quanto as políticas afirmativas precisam ser repensadas e aprimoradas em nossas instituições, pois não basta a oferta de vagas nos cursos, como já apresentamos na parte inicial desta introdução, mas políticas de permanência que considerem que os alunos indígenas produzem seu conhecimento de forma diferenciada. Em vista disso, o trânsito dos conhecimentos deve acontecer nos dois sentidos e sem uma hierarquia no acesso e no uso desses saberes.

O capítulo de Rafael Devos, Gabriel Barbosa e Viviane Vedana, que inaugura o terceiro bloco “Socioambiente e cosmologias”, “Da temporada da tainha à temporalidade da paisagem”, narra as propostas e os resultados de um projeto que utiliza fotos panorâmicas combinadas com narrativas audiovisuais e sequências fotográficas, “[...] investe em exposições itinerantes e hipermídia para provocar o leitor/expectador a ‘olhar ao redor’ e ‘ver peixe’, ampliando habilidades perceptuais na costa oceânica da cidade de Florianópolis”. A pesquisa realizada por esses três professores da UFSC tem seu foco na pesca de cerco na temporada da tainha na praia da Barra da Lagoa e desvenda as múltiplas ocupações que se dão no espaço da orla. Com esse foco, os autores discutem aspectos da legislação do patrimônio natural e as diversas questões que abrangem pensar o urbano e suas hierarquizações, mas, mais que tudo, nos brindam com uma etnografia belíssima das habilidades da vigia, das camaradagens e de toda uma série de conceitos nativos que envolvem a pesca da tainha e a percepção da paisagem por parte dos pescadores.

O texto “Participação pública no processo de tomada de decisão para as ações das políticas de planejamento no litoral sul de Santa Catarina, Brasil”, de Neres Bitencourt, docente do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGPLAN-UDESC), também tematiza o litoral, só que, nesse caso, nove cidades do litoral sul do estado de Santa Catarina, tendo como base os resultados de um diagnóstico feito sobre as políticas públicas para a gestão ambiental. A autora questiona a participação incipiente dos atores sociais no processo de tomada de decisão para a implementação dessas políticas, motivada, segundo sua análise, pelo escasso conhecimento dos atores sobre os instrumentos de planejamento e gestão territorial, criados ou em desenvolvimento na área de estudo. Bitencourt ressalta a necessidade “[...] do desenvolvimento de mecanismos que possam fazer com que seja melhorada na sociedade a participação pública, de maneira que esta se aproprie desses espaços nos quais podem realizar-se debates realmente democráticos”. As questões apontadas pela autora são próximas dos demais no tocante aos distintos usos dos territórios que o modelo de desenvolvimento atual propõe e que diferem, em muitos casos, da relação entre os humanos e o ambiente, uns dos outros. No caso do litoral sul de Santa Catarina, o aumento expressivo do turismo, por exemplo, gerou, segundo Bitencourt, um crescimento sem planejamento, com conflitos e problemas socioambientais. Além do turismo, são elencados outros problemas, sendo exploradas as respostas dos residentes nesses áreas, ficando evidente a necessidade de uma maior apropriação desses residentes pela gestão das políticas públicas.

O terceiro capítulo deste bloco, “A água só falta falar: memória, patrimônio ambiental e transformações na ocupação de áreas úmidas na cidade de Manaus, AM”, de Márcia Rufino, professora da UFAM, nos leva para o Amazonas e mostra a intensa transformação a que tem sido submetida a paisagem das áreas úmidas da cidade de Manaus por ações do Estado e como a população residente nessas áreas tem reagido a ela, contestando e/ou se apropriando dessas mudanças, numa relação entre memória e patrimônio. Em diálogo com Devos, a autora lembra como, ao mesmo tempo que o patrimônio ambiental é reconhecido, quando se trata das cidades, a situação não é bem essa. Há uma dificuldade em equacionar os interesses econômicos do capitalismo com a sustentabilidade dos moradores das áreas urbanas que contam com recursos naturais. Rufino traça as alterações, tais como aterros, promovidas, historicamente, pelo poder público desde fins do século

XIX e demonstra como essas têm uma continuidade com as polícias atuais, tendo em comum a desconsideração com a memória social dos habitantes das áreas úmidas e com os usos que a população em geral faz dessas áreas. E é quando entra nos dois igarapés, do São Raimundo e do Educandos, em sua pesquisa de campo, que a autora nos desvela as reações e as emoções dos moradores desses locais, ao perderem suas paisagens e acessos ao rio.

Na quarta e última parte desta coletânea, Educação intercultural e cosmologias, trazemos a reflexão de Maria Dorothea Post Darella, vinculada ao Museu de Arqueologia e Etnologia MARQuE da UFSC, que possui larga experiência em pesquisa entre os indígenas Guarani e, atualmente, tem atuado como gestora e docente num curso de graduação intercultural. Em seu artigo, “A Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC em algumas incursões quanto a percepções e atuações territoriais dos/com Guarani, Kaingang e Laklãnô-Xokleng”, Darella apresenta a referida licenciatura, que teve seu início em fevereiro de 2011, voltada para acadêmicos Guarani, Kaingang e Laklãnô-Xokleng, como ressaltado no início desta introdução. Afirma que o eixo norteador do projeto da licenciatura denomina-se “Territórios Indígenas: A questão fundiária e ambiental no Bioma Mata Atlântica” e tem como proposta político-pedagógica uma “pedagogia da alternância” que propõe uma experiência de aprendizado entre o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). A autora salienta que o curso trabalha na perspectiva dos modos de conhecer – a intercientificidade –, e não apenas na troca de conhecimentos – a interculturalidade. A autora apresenta as linhas gerais do curso, as principais conquistas, alguns dos problemas no decorrer da implantação; e traça um panorama das temáticas discutidas nos trabalhos de conclusão de curso. Um dos aspectos salientados é a grande contribuição e também os reflexos que essas interlocuções têm nas comunidades.

João Rivelino Barreto, indígena Tukano, mestre em Antropologia (UFAM) e doutorando em Antropologia (UFSC), em seu texto “Educação intercultural e o intercâmbio de conhecimento indígena”, também reflete sobre o mesmo curso; no entanto, do ponto de vista de um indígena, ele vai focar na interculturalidade entre os conteúdos, tanto entre indígenas e não indígenas quanto entre os próprios indígenas de etnias diferentes ou até mesmo entre subgrupos dentro de uma mesma etnia. Barreto atuou como docente na licenciatura e faz neste texto uma descrição da sua experiência acadêmica no trânsito

entre aldeia e universidade, ressaltando a importância de “[...] conhecer as diferenças culturais para entender e viver melhor a própria cultura, o próprio pensamento, a própria educação diferenciada indígena, sem deixar que um pensamento sobressaia sobre outro pensamento”. As observações do autor sobre a interculturalidade na sala de aula entre os Guarani, Kaingang e Lakrano são muito interessantes, pois nelas fica ressaltado o exercício constante de aceitação do outro e que não é fácil de ser equalizado. Barreto denuncia também a falta de equilíbrio na presença dos conteúdos indígenas na universidade, para além da licenciatura específica.

Da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, vamos para o Noroeste Amazônico com o capítulo intitulado “Práticas escritas em contexto multilíngue: política linguística e promoção das línguas indígenas na Licenciatura Indígena da UFAM em São Gabriel da Cachoeira, AM”. Frantomé Pacheco, docente da UFAM, contribui para a discussão da política linguística nos cursos de Licenciatura Indígena, expondo sua experiência de trabalho na licenciatura em São Gabriel da Cachoeira, a qual procura implementar, através de práticas de produção de material escrito, o que prevê a Lei nº 145, de 11 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a cooficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, juntamente com a Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira, AM, bem como sua regulamentação, estabelecida pela Lei nº 210, de 31 de outubro de 2006. Partindo dos conceitos de política linguística e planificação linguística, associados às discussões da relação entre oralidade e escrita em contexto de multilinguismo envolvendo línguas indígenas, bem como às práticas de produção discursiva, considerando que os povos indígenas possuem uma tradição oral marcada por essas práticas, o autor apresenta vários exemplos de como isto tem sido trabalhado para a valorização da oralidade, ao mesmo tempo que se privilegiam as escolhas do próprio grupo nas grafias escritas.

O último capítulo “Os indígenas Pankararu e a educação intercultural na cidade de São Paulo”, de Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque, professor na UERJ, e Edson Yukio Nakashima, explora o problema da educação indígena na cidade de São Paulo, que tem a terceira população indígena do país. Grande parcela dessa população é imigrante dos estados do Nordeste. E os autores expõem dados estatísticos impressionantes, demonstrando que, como em outros lugares do Brasil, os indígenas ficam fora da alçada das políticas públicas de educação indígena, voltadas mais para a atuação em Terras Indígenas reconhecidas. Focados em uma

pesquisa etnográfica sobre os Pankararu em São Paulo, realizada em 2008, os autores expõem as fragilidades a que ficam sujeitos os estudantes das mais de 50 etnias presentes na região metropolitana, pois, de maneira geral, as crianças frequentam escolas públicas nas quais o tema étnico está ausente. Os autores comentam a situação da escola que recebe os alunos Pankararu da comunidade do Parque Real e os consensos e os dissensos que estão presentes nas práticas pedagógicas ali instituídas. Por um lado, o consenso quanto aos direitos de serem reconhecidos como indígenas; por outro, um dissenso na definição do que é ser ou não ser indígena. Nesse quadro os Pankararu residentes em São Paulo ficam inseridos nos estereótipos de aculturados e assimilados e esses emergem nos exemplos etnográficos apresentados. É narrada a experiência da realização da Semana de Diversidade e Cultura na Escola, “[...] organizada em um trabalho conjunto da comunidade Pankararu, universidade (USP e UFSC) e escola, com o intuito de propor um modelo de atenção educacional diferenciada que valorizasse os Pankararu como uma comunidade étnica, apoiados pela recente Lei nº 11.465/2008”. Ao final da narrativa, os autores comentam como, ainda assim, alguns professores não se convenceram de que os alunos são indígenas, demonstrando a importância de políticas nesse sentido.

Como observamos no início desta introdução, o livro é resultado de um fazer coletivo que foi sendo construído ao longo dos mais de cinco anos do INCT Brasil Plural. Esperamos que os artigos contribuam efetivamente para a construção de uma ciência plural e a ampliação dos campos de pesquisa em que se inserem. Desejamos que os leitores apreciem, transitem e dialoguem entre as experiências e as trajetórias dos sujeitos, entre as reflexões teóricas e metodológicas, para que, apropriando-se delas, possam ampliá-las por diferentes caminhos.

Referências

BIRD-DAVID, N. Animism Revisited. *Current Anthropology*, USA: Wenner-Gren Foundation, v. 40, 1999. Supplement.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: _____. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Ed. USP, 1974.

Parte I

Coletividades específicas, redes e instituições

ANTROPOLOGIAS E SAÚDE NO PLURAL: DIÁLOGOS, ENGAJAMENTO E A PESQUISA INTERDISCIPLINAR¹

Esther Jean Langdon

Pretendo hoje falar sobre o desenvolvimento da Antropologia da Saúde como um campo acadêmico no Brasil através de dois temas muito caros para a nossa prática antropológica: o diálogo e o pluralismo de saberes. Seguindo a pensamento de Roberto Cardoso de Oliveira (1998), a Antropologia brasileira se fundamenta no diálogo e no ouvir, respeitando outros saberes e criando uma relação simétrica. Como norte-americana, minha vinda ao Brasil, trinta anos atrás, resultou em uma mudança altamente positiva para mim, pois aprendi que o diálogo implica o reconhecimento do pluralismo de saberes. Na preparação das primeiras disciplinas aqui, me dediquei a ler toda a produção brasileira que pude, aprendendo novas maneiras de pensar tópicos familiares. Aprendi uma outra antropologia através dessa leitura e do diálogo com os meus alunos, uma antropologia bastante diferente da que me foi ensinada nos Estados Unidos. Essa experiência revelou o pluralismo de Antropologias e como cada antropologia, independentemente de sua participação na cena acadêmica internacional, reflete as preocupações nacionais e as práticas locais.

¹ Revisão do artigo “Os diálogos da Antropologia com a saúde: contribuições para as políticas públicas” da revista *ACENO*, v. 2, n. 4, p. 55-77, ago./dez. 2015.

No primeiro momento de explorar o tema de saberes, podemos pensar no pluralismo de saberes que existe entre as Antropologias, não só porque os subcampos têm suas especificidades, mas também porque as Antropologias, nacionais ou regionais, sejam essas a brasileira, a norte-americana ou a japonesa, são emolduradas por contextos históricos e particulares. Não há uma antropologia universal, mas várias Antropologias. Cada antropologia emerge de uma história particular, local e regional. Não é novo o reconhecimento de que os conceitos e as problemáticas desenvolvidos por qualquer antropologia emerge de um contexto sócio-histórico específico. Max Weber, o importante teórico da Sociologia e da Antropologia, já apontou para a subjetividade das ciências sociais no início do século XX, reconhecendo que elas propõem diálogos e questões contextualizados a partir de histórias e valores específicos. Não são perguntas universais nem objetivas. Não existe uma antropologia única nem um conhecimento universal.

Para somar ao tema dos pluralismos, a Antropologia da Saúde vem argumentando que existem muitos “saberes médicos”. O saber oficial, no Brasil, é o biomédico: o sistema de saberes e práticas fundamentado em uma visão mecânica e biológica do corpo. Porém, há outras tradições médicas presentes na sociedade contemporânea. No Brasil, a acupuntura, a homeopatia e a antroposofia representam tradições validadas e incorporadas ao Sistema Único de Saúde – SUS, com presença importante nos serviços de saúde. E há também as “medicinas complementares”, tais como o termalismo, a fitoterapia, os florais de Bach, a aromaterapia, vários tipos de massagens, entre outras. Algumas delas já têm legitimação no SUS pela legislação recente, com a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, de 2006. Certas práticas podem ser consideradas expressão da vertente da *New Age*, na qual a espiritualidade e a saúde têm uma conexão forte. Por outro lado, há as tradições populares ou étnicas, tais como o catolicismo popular, os rezadores, os benzedores, as parteiras e os ervateiros, entre uma diversidade de curadores. Essa multiplicidade médica brasileira conta também com os especialistas em cura pertencentes a grupos étnicos, tais como pajés ou pais de santo. Todas essas práticas e especialistas servem, em um momento ou outro, como recursos importantes para a manutenção da saúde.

Faz quatro décadas que a Antropologia vem construindo seus próprios paradigmas sobre a saúde, examinando as práticas de atenção à saúde, bem como a produção de corpos pela mediação social, cultural e política. A intenção dos antropólogos que enfocam o tema saúde não é

desenvolver práticas de atenção à saúde, mas sim descobrir o que fazem os grupos específicos da população para atender a sua saúde, visando à produção de conhecimento para subsidiar as políticas e os serviços de saúde. Por incluir várias dimensões que não fazem parte dos saberes médicos oficiais, a Antropologia propõe uma visão alternativa à da biomedicina sobre os processos de saúde/doença. Não há uma rejeição da ciência biomédica como um saber. Na década de 1970, Arthur Kleinman, médico e antropólogo, definiu a biomedicina como um sistema cultural, igual a outros sistemas culturais como o parentesco, a política, a economia ou a religião. Segundo ele, a biomedicina também deve ser pensada como um sistema cultural, e não como uma ciência universal. A Antropologia procura apontar seus limites em entender a complexidade dos processos de saúde/doença, bem como indicar outras dimensões que interferem no adoecer e no curar.

A Antropologia da Saúde reconhece que os saberes locais têm igual importância nos processos de saúde e doença, apesar de serem pouco reconhecidos pela ciência médica. Esses saberes envolvem práticas e interpretações de coletividades para manter sua reprodução biossocial, orientam as interpretações e as ações que as pessoas colocam em prática quando enfrentam os infortúnios e as aflições da vida, porém abarcam dimensões que não fazem parte do domínio da saúde no paradigma biomédico. Por serem saberes e tradições orais, são altamente dinâmicos, com uma capacidade extraordinária de expropriar outros saberes através da experiência. São recursos que precisam ser respeitados como parte do pluralismo de saberes e por seu papel central na procura de tratamentos de saúde pelos atores sociais.

A Antropologia da Saúde, com o seu enfoque social, cultural e político, não existia como linha de pesquisa reconhecida no Brasil quando cheguei como professora visitante no começo da década de 1970. Ao chegar ao país com formação norte-americana, com ênfase na Antropologia Médica, e tendo dez anos de experiência com alunos de Enfermagem, fiz a proposta de ministrar Antropologia Médica como minha primeira disciplina na UFSC. Lembro a perplexidade de meus colegas, que alegavam que a Medicina não é do domínio da Antropologia. Repetindo Kleinman, argumentei que se tratava de estudar a construção de práticas e saberes em saúde como processos socioculturais, considerando as dimensões normalmente excluídas pela biomedicina. Tive a sorte de poder acompanhar e contribuir para a consolidação da Antropologia da Saúde no Brasil desde essa época. Como linha de pesquisa, a Antropologia da Saúde surgiu da Antropologia mais clássica

praticada no país em relação à Saúde Coletiva, a qual unia preocupações políticas e sociais com uma visão crítica de saúde. Nesse sentido, a Antropologia da Saúde brasileira se distingue da Antropologia Médica com origem no hemisfério norte.

Minha primeira experiência de conhecer antropólogos e sanitaristas preocupados com os contextos políticos e econômicos brasileiros aconteceu na I Conferência Nacional de Proteção à Saúde dos Povos Indígenas, em 1986. Essa experiência estabeleceu os rumos das pesquisas que venho desenvolvendo no Brasil, orientadas conceitualmente por teorias antropológicas, mas que procuram ter relevância para o desenvolvimento das políticas públicas de saúde direcionadas aos povos indígenas. Aquela conferência também deu origem a uma rede de pesquisadores importante, composta de antropólogos, médicos, enfermeiros, farmacólogos, nutricionistas e sanitaristas, que reuniu profissionais preocupados com o desenvolvimento da política de saúde indígena diante da implantação do SUS. A pesquisa em saúde indígena tem me permitido, durante todos esses anos, a possibilidade de praticar uma antropologia que não se limita às paredes do mundo acadêmico. Certamente essa foi uma das razões por que optei ficar no Brasil, e não voltar para a minha universidade de origem. Encontrei no Brasil uma antropologia rica e inovadora em discussões teóricas, com um olhar crítico e práticas de pesquisa relevantes para o país.

Assim, radicar-me no Brasil resultou muito mais transformador do que minha experiência na Colômbia, onde fui pesquisadora no Central Internacional de Medicina da Universidad del Valle-Tulane University, entre 1970 e 1974. Lá gozei de um visto de diplomata e recebia minha bolsa em dólares. Passei a maior parte daquele período vivendo entre os índios Siona da região amazônica, distante das preocupações cotidianas e nacionais dos colombianos. No Brasil não foi assim. Fui inserida na classe média brasileira como professora e funcionária pública, no final da Ditadura Militar, em meio a greves universitárias prolongadas e manifestações políticas pelas “Diretas Já”. Não só aprendi outra antropologia, mas também me adaptei a um mundo de incertezas, com uma economia instável de hiperinflação e uma democracia em construção. Penso que é importante reconhecer que a Antropologia da Saúde nasce nessa época, na década de 1980, em torno do projeto democrático e da reforma sanitária. Os pesquisadores estavam engajados em possibilidades e implicações da nova ordem de direitos humanos que se estabeleceram na Constituição Federal de 1988.

Tenho trabalhando nos últimos trinta anos com a questão da saúde indígena, principalmente com temas relacionados à noção de atenção diferenciada contida na Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. Mantenho uma discussão crítica sobre a política de interculturalidade, bem como sobre sua operacionalidade e adequação à diversidade indígena brasileira. Além das pesquisas sobre práticas de autoatenção entre vários grupos, indígenas ou não, também venho pesquisando com a minha equipe as práticas dos agentes indígenas de saúde e dos conselhos de saúde; a participação e a autonomia das organizações indígenas na gestão e no planejamento de seus serviços; o tratamento diferenciado de patologias crônicas entre povos indígenas, como, por exemplo, diabetes; e os fatores estruturais associados a problemas de abuso de bebidas alcoólicas e doenças mentais. Todos esses são temas relacionados à questão dos serviços de saúde e diversidade cultural.

Além de pesquisa, tenho me esforçado para manter um diálogo aberto com os profissionais de saúde que trabalham com povos indígenas, na atenção primária, através de cursos e outras atividades de formação. Participei durante vários anos da Comissão Intersetorial de Saúde Indígena – Cisi, ligada ao Conselho Nacional de Saúde, e do Conselho Distrital de Saúde Indígena do Distrito Sanitário Especial Indígena Interior Sul – Condisi Interior Sul, bem como de oficinas com os índios organizadas pela Fundação Nacional do Índio, pela Fundação Nacional de Saúde ou por Secretarias Municipais de Saúde. O diálogo com os profissionais de saúde é fundamental. Apesar de sua visão sobre as práticas de saúde entre povos indígenas ser inspirada, em grande parte, pela visão biológica e médica, eles compartilham as preocupações dos antropólogos e outros pesquisadores sobre saúde indígena. Precisamos manter um diálogo com esses profissionais, da mesma maneira que nos esforçamos para dialogar com indígenas ou outros grupos que pesquisamos. Às vezes, como antropólogos, ficamos encerrados em uma opinião fechada, presumindo que nossa disciplina tem todas as respostas. As realidades de saúde e as políticas de saúde, seja dos indígenas ou da população em geral, apresentam situações altamente complexas. No Brasil, a saúde é uma realidade multidimensional que não pode ser resolvida por um único campo de saberes ou de ações, tal como Medicina, Saúde Coletiva ou Antropologia.

Diálogo interdisciplinar

É aqui que gostaria de pensar em outra antropologia no plural, uma antropologia que valoriza e procura dialogar com saberes de outras disciplinas. No caso de formação da Antropologia da Saúde brasileira, o diálogo com a Saúde Coletiva tem sido central na constituição dessa linha de pesquisa.

A reforma sanitária na América Latina e o desenvolvimento do campo da Saúde Coletiva, na década de 1980, são caracterizados pelo reconhecimento da importância das dimensões sociais, culturais e políticas nos processos de saúde e, também, pela tentativa de buscar nas ciências sociais uma visão mais além da epidemiologia estatística. A Saúde Coletiva, conhecida como Medicina Social em outros países, é mais bem definida como um movimento sociopolítico, em vez de apenas um movimento médico. É formada por sanitaristas e outros atores preocupados com o direito universal à saúde em contextos de iniquidade e que trouxeram uma visão crítica ao olhar biologicista do paradigma biomédico.

A Saúde Coletiva é um fenômeno latino-americano, sendo a natureza desse campo, tanto quanto suas problemáticas, pouco entendida fora dessa região. Penso que essa falta de compreensão é devida ao assunto que levantei antes, que as perguntas feitas pelos latino-americanos sobre suas políticas de saúde emergem de contextos políticos, econômicos e sociais muito diferentes do hemisfério norte. Minha experiência de diálogo com os meus colegas dos Estados Unidos indica que não há entendimento do que é esse movimento, talvez por ser originado pelo argentino Juan César García (NUNES, 1989), um médico, sociólogo, intelectual e pesquisador da vertente marxista. Intelectual preocupado com a relação entre saúde, medicina e sociedade, ele teve um papel central nesse campo do conhecimento que se iniciava na América Latina nos anos 1960. Trabalhou na Organização Pan-Americana da Saúde – Opa durante 18 anos e tinha uma influência importante na pesquisa e em programas de atenção à saúde na América Latina. Entre os vários outros latino-americanos importantes no campo de saúde, política e ciências sociais, contamos com o brasileiro Sérgio Arouca, que participou no movimento da Saúde Coletiva no país.

Desde a década de 1960, iniciou-se uma rede em quase todos os países da América Latina formada por pesquisadores e ativistas do movimento sanitário. Em 1972, a Opa realizou uma reunião em Cuenca,

Equador, com o fim de examinar o quadro sanitário latino-americano usando o marco teórico do marxismo histórico-estrutural para entender o papel da instituição médica. Iniciou-se, assim, uma nova direção nas pesquisas das ciências sociais em saúde, particularmente da Sociologia, que diverge do enfoque no médico e nas relações médico-paciente. A reunião chamou atenção para a necessidade de reformas nas políticas de saúde e de um modelo alternativo em Medicina que examinasse as contradições internas dos sistemas de saúde, bem como as relações da saúde com os modos de produção e as formas socioeconômicas, ainda que esse modelo alternativo defina epistemologicamente as relações entre ciências biológicas e sociais e que explicita o papel da intervenção do Estado. Segundo Nunes (1999), as deliberações dessa reunião passaram a ser a marca de identidade e de legitimação da Saúde Coletiva, incluindo a participação das ciências sociais.

A rede de sanitaristas e cientistas sociais teve continuidade desde então, realizou várias conferências e fóruns, bem como promoveu a formação de organizações, tais como a Associação Brasileira de Saúde Coletiva – Abrasco, em 1979; a Associação Latino-Americana de Medicina, em 1984; o Fórum Latino-Americano de Ciências Sociais e Medicina; a Associação Latino-Americana de Medicina Social – Alames, entre várias outras. Os encontros realizados por essas organizações científicas foram apoiados, desde a década de 1990, frequentemente, pelo Fórum Internacional de Ciências Sociais e Saúde – IFSSH, pela Corporação Carnegie de Nova York, pela Fundação Ford, pela Fundação Rockefeller e pelo Centro de Investigações pelo Desenvolvimento Internacional – IDRC/CRDI do Canadá (veja o Quadro 1).

Quadro 1 – Encontros de Medicina com participação de cientistas sociais

Data	Evento	País
1991	I Congresso Latino-Americano de Ciências Sociais e Medicina	Chile
1993	Fórum Latino-Americano de Ciências Sociais e Medicina	Argentina
1994	Fórum Internacional de Ciências Sociais e Saúde	Venezuela
1995	III Congresso Latino-Americano de Ciências Sociais e Medicina/I Congresso Brasileiro de Ciências Sociais em Saúde/Abrasco	Curitiba, Brasil
1997	IV Congresso Latino-Americano de Ciências Sociais e Medicina	México

1999	V Congresso Latino-Americano de Ciências Sociais e Medicina	Venezuela
1999	II Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde/Abrasco	São Paulo, Brasil
2001	VI Congresso Latino-Americano de Ciências Sociais e Medicina	Peru
2003	VII Congresso Latino-Americano de Ciências Sociais e Medicina	Brasil
2005	III Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde/Abrasco	Florianópolis, Brasil
2006	Seminário “El Planteamiento de una epidemiologia sociocultural”	Cuernavaca, México
2007	IV Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde – Abrasco/X Congresso da Associação Latino-Americana de Medicina Social/XIV Congresso da Associação Internacional de Política de Saúde	Salvador, Brasil
2011	V Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde/Abrasco	São Paulo, Brasil
2012	XII Congresso Latino-Americano de Medicina Social/XIII Congresso Internacional de Política em Saúde/IV Congresso da Rede dos Atores Locais em Saúde	Uruguai
2013	VI Congresso Brasileiro em Ciências Sociais e Humanas/Abrasco	Rio de Janeiro, Brasil
2014	XIII Congresso Latino-Americano de Medicina Social e Saúde Coletiva	El Salvador

A Abrasco é a maior organização em Saúde Coletiva da América Latina, hoje em dia com megareuniões no campo da epidemiologia. Desde 1995, a Abrasco também realiza congressos com o tema específico de ciências sociais e saúde, os quais contam com mais de 1.600 pessoas, entre as quais muitos antropólogos brasileiros e de outros países latino-americanos.

O desenvolvimento da Antropologia da Saúde no Brasil

Os primeiros antropólogos brasileiros a pesquisar práticas de saúde que voltaram do exterior com os seus doutorados em

Antropologia se instalaram em programas em saúde. Lembro que, antes de estar consciente da relação entre Antropologia e Saúde Coletiva, eu fiquei perplexa com o fato de Marcos Queiroz, com doutorado na Inglaterra, e Maria Andrea Loyola, com doutorado na França, voltarem ao Brasil no início da década de 1980 para serem incorporados em faculdades médicas, e não em departamentos de Antropologia. A afiliação de Queiroz e Loyola na Medicina Social da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e no Instituto de Medicina Social da UERJ, respectivamente, reflete a tendência interdisciplinar e a preocupação com a política presente na origem da linha de estudos em saúde da Antropologia.

Porém, a Antropologia da Saúde não forma um subcampo especializado, considerando que os antropólogos que atuam nessa linha continuam engajados, em primeira instância, com questões teórico-analíticas da Antropologia que circulam no país. Esses antropólogos não se caracterizam por discussões especializadas que se encerram em uma visão do corpo como dado primeiramente biológico, da maneira que Luiz Fernando Duarte assinala ser o caso da Antropologia Médica norte-americana.

Isso é evidente no projeto que inaugurou as pesquisas na Antropologia da Saúde no Brasil, na década de 1970. Ele foi proposto por professores dos recém-formados programas de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília – UnB e do Museu Nacional, e financiado pela Financiadora de Estudos e Projetos – Finep. Intitulado “Hábitos e Ideologias Alimentares em Grupos Sociais de Baixa Renda”, o Projeto visava identificar o impacto do desenvolvimento e do momento político e econômico do país nas práticas cotidianas. Foram realizadas pesquisas sobre representações culturais e hábitos alimentares, sendo os resultados analisados a partir dos paradigmas do estruturalismo francês e da antropologia simbólica. Os estudos foram feitos entre camponeses, comunidades de pescadores e trabalhadores da agricultura e da indústria com o objetivo de entender como as forças políticas e econômicas influenciavam as estratégias de subsistência. Esse projeto estabeleceu a agenda de pesquisa em saúde, delineada a partir de conceitos e paradigmas contemporâneos, com poucas referências aos debates que circulavam na Antropologia Médica dos Estados Unidos e tampouco se identificava com a linha de pesquisas da Antropologia da Saúde.

Na década de 1980, o diálogo com a Saúde Coletiva e sua crítica a respeito do enfoque biologicista, universalista e individualista da

biomedicina já estavam presentes. Em uma revisão que procurou avaliar a direção da “Antropologia das Medicinas” em construção no Brasil, Queiroz e Canesqui (1986a, 1986b), ambos associados ao Centro de Ciências Médicas da Unicamp, salientaram a necessidade de se desenvolverem paradigmas capazes de analisar a subordinação ao modelo capitalista de processos sociais locais relacionados à saúde, refletindo a receptividade das vertentes marxistas presente na Saúde Coletiva. Nas pesquisas etnográficas, os antropólogos preocupados com as relações entre a biomedicina e as práticas locais de saúde procuraram desenvolver paradigmas alternativos à abordagem biológica e quantitativa, dominante no campo da saúde pública e em pesquisas epidemiológicas.

Com a chegada do início da década de 1990, a visibilidade de antropólogos e outros profissionais com pesquisas em ciências sociais e saúde começa a aumentar e se forma uma rede bastante variada de antropólogos e profissionais de saúde. Em 1993, o 1º Congresso de Antropologia Médica foi realizado na Bahia, com participantes da Saúde Coletiva e da Antropologia. Apesar de nunca ter sido realizado um segundo congresso e de o rótulo de “médica” ter sido suplantado pelo “da saúde”, aquela década foi importante para o crescimento e a diversidade das pesquisas em questões sociais e culturais de saúde no Brasil. Certamente, esse crescimento foi influenciado não só pela implantação do SUS, com os seus princípios de humanização, democratização e participação, mas também pela agenda internacional em saúde definida nos documentos da Organização Mundial da Saúde – OMS, da Opas e outros, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT.

Outro fator a dar visibilidade para a Antropologia da Saúde foi o crescimento alarmante de casos de Aids no Brasil e na África, um problema cujas causas sociais, culturais e econômicas precisavam ser entendidas para se alcançarem efetivo controle e prevenção da doença. A agenda internacional foi importante ainda na definição de outras doenças prioritárias, de grupos de risco e dos direitos de grupos minoritários. Agências internacionais contribuíram com recursos aos programas nacionais em saúde direcionados para certos temas e grupos-alvo, como DST/Aids, sexualidade, abuso de bebidas alcoólicas, saúde da mulher e da criança, doenças endêmicas e doenças crônicas como diabetes, obesidade etc. Esses recursos também estimularam as pesquisas nas áreas de ciências sociais por meio de editais publicados pelo Ministério de Saúde, geralmente em conjunto

com o CNPq. Começamos a ver, na década de 1990, a publicação de vários editais sobre problemas específicos em saúde que incluíam dimensões para a pesquisa social. O desenvolvimento e o rumo das pesquisas em Antropologia da Saúde também foram influenciados por esses novos recursos.

Como exemplo da influência da agenda global em saúde, posso citar o Programa Nacional de DST/Aids, que teve um impacto importante no desenvolvimento do campo por incluir pesquisadores e organizações não governamentais preocupadas com os fatores sociais, tais como práticas sexuais, relações de gênero etc., na transmissão da doença. Na segunda parte da década de 1990, época em que o Brasil estava entre os países com o maior número de casos de Aids, o Programa recebeu recursos financeiros do Banco Mundial que superaram o orçamento do Ministério de Saúde para todos os seus demais programas. Esse programa foi importante não só pela quantidade de recursos alocados do Banco Mundial (com contrapartida do governo brasileiro), mas também pelo foco nos direitos ao acesso universal à saúde e nos aspectos discriminatórios da doença e por incluir organizações não governamentais e outros setores da sociedade civil no combate e na prevenção da doença, tanto quanto na formulação da política (MONTEIRO; VILLELA, 2009).

Em 1996, foi criado o componente indígena do Programa Nacional de DST/Aids sob a coordenação de um médico que realizava seu mestrado em Antropologia na UFSC. Uma sequência de reuniões regionais foi financiada pelo Programa, juntando pesquisadores universitários, organizações não governamentais e lideranças indígenas, com o fim de elaborar propostas para a realização de oficinas de prevenção em DST/Aids através da formação de multiplicadores nas comunidades indígenas. O Núcleo de Estudos sobre Saúde e Saberes Indígenas – Nessi-UFSC submeteu o projeto “Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids junto à População Indígena de Santa Catarina” e recebeu financiamento do Ministério da Saúde. Oficinas de treinamento de multiplicadores foram conduzidas em parceria com uma organização não governamental local e com os profissionais do Departamento de Saúde Indígena da Fundação Nacional de Saúde. Depois o grupo participou de outras conferências e atividades, com alcance em nível regional, nacional e internacional, as quais contavam com pesquisadores de outras universidades, ativistas e profissionais de saúde. A meu ver, esse programa teve papel central no estímulo de conferências e pesquisas sobre saúde indígena entre 1995 e 1999.

Redes e o desenvolvimento de conceitos próprios

Roberto Cardoso de Oliveira (1999-2000), em um artigo publicado em inglês sobre a Antropologia brasileira, usa os termos “periférica” e “metropolitana” para falar das Antropologias mundiais e suas tensões. Assim como outros autores que trabalham com o desenvolvimento de novos paradigmas (RESTREPO; ESCOBAR, 2005), ele reconheceu os esforços das Antropologias periféricas para alcançar autonomia e um desenvolvimento efetivo em escala global. Entre os indicadores sugeridos por Cardoso de Oliveira para identificar a consolidação de uma antropologia outra está o desenvolvimento de um perfil metateórico independente dos paradigmas eurocêntricos. Em outras publicações (LANGDON; FOLLÉR, 2012; LANGDON; FOLLÉR; MALUF, 2012), temos avaliado a capacidade da Antropologia brasileira em buscar construir seu próprio paradigma sobre corpo, tanto na Etnologia Indígena quanto na Antropologia da Saúde.

Aqui gostaria de apresentar alguns paradigmas que a rede de pesquisadores latino-americanos vem propondo e discutindo para orientar investigações, as quais procuram lidar com preocupações locais e nacionais em saúde. São paradigmas que expressam nossas particularidades e nos distinguem das Antropologias metropolitanas. O desenvolvimento de conceitos nas ciências sociais é um processo altamente dinâmico, pois reflete contextos histórico-sociais e preocupações específicos (WEBER, 1986).

O conceito não tem a função de identificar categorias reais no mundo social, mas de orientar o olhar para facilitar uma compreensão possível de certa realidade e com certas preocupações – ambos os aspectos que mudam no devir da vida social. Estou argumentando que nessa rede da Antropologia da Saúde estamos empenhados no desenvolvimento de conceitos que reflitam a perspectiva, as situações e as preocupações latino-americanas. Tal empreendimento gera conceitos particulares para direcionar o olhar. Um desafio que marca as investigações na América Latina é entender a pluralidade nas práticas de saúde, bem como as articulações dinâmicas e criativas que as coletividades colocam em ação buscando resolver seus infortúnios. Não se trata de categorizar essas práticas como crenças, como subculturas ou como sistemas. Observando as práticas dinâmicas que as coletividades articulam para a sua reprodução sociobiológica, a definição de “práticas de saúde” necessariamente se alarga, amplia e estende bem além da

visão limitada da biomedicina. Esse é o desafio para a Antropologia da América Latina, cuja realidade e preocupações diferem das dos Estados Unidos, onde a hegemonia da biomedicina é muito mais forte e outras práticas, ligadas a medicinas complementares, alternativas, religiosas ou populares, são deslegitimadas.

Uma característica que diferencia a rede da América Latina da Antropologia Médica dos Estados Unidos é a construção da perspectiva crítica. A perspectiva crítica nos Estados Unidos iniciou na década de 1980 e se instalou na década seguinte de forma hegemônica e com uma visão que parte da posição global do país. Porém, os intelectuais da América Latina estavam com uma perspectiva crítica décadas antes, certamente devido à sua posição na ordem mundial, reconhecida por Darcy Ribeiro quando reformulou as teorias neoevolucionistas (1968) e introduziu a noção de dependência. Mesmo que muitos aqui presentes possam desconsiderar sua contribuição, alguns antropólogos e cientistas sociais consideram a reformulação de Ribeiro como uma teoria portadora de um projeto alternativo ao paradigma eurocêntrico no âmbito internacional (ARRUTI, 1997; MEGGERS, 1968; RIBEIRO, 2011). Ainda na década de 1960, Gilberto Freyre, em diálogo com uma vertente anglo-saxônica, propõe uma abordagem biocultural articulada entre saúde, doença e cultura e suas especificidades no ambiente e na cultura dos trópicos como instrumento para uma política sanitária adaptada à região (BERTOLLI FILHO, 2003; FREYRE, 1967).

Uma contestação à perspectiva norte-americana nas investigações em saúde foi apresentada pelo mexicano Guilherme Bonfil Batalla e publicada, em 1966, numa revista norte-americana de ampla divulgação. Nesse artigo ele já levanta a perspectiva de que a estrutura socioeconômica é a maior determinante da situação deplorable de saúde das populações subalternas na América Latina – e não as crenças culturais. Essa crítica foi feita à Antropologia aplicada dos Estados Unidos, que deu origem à Antropologia Médica, e cuja perspectiva culturalista da época procurava identificar práticas e crenças culturais que se constituíam como obstáculos para a aceitação de projetos de desenvolvimento e saúde. A visão crítica esteve presente na perspectiva latino-americana décadas antes de a Antropologia Médica incorporar os fatores de poder e iniquidade em seus modelos analíticos. E dou graças a Deus que vim para o Brasil aprender em primeira mão a perspectiva do Sul.

Essa perspectiva do Sul reconhece que as condições de saúde e as práticas das pessoas são resultantes dos processos hegemônicos e das

forças de poder, não de práticas culturais ou da falta de conhecimento. Desde o começo, essa visão crítica vem sendo inspirada pelos pensadores marxistas, como os da Escola de Frankfurt, Foucault, Gramsci e outros, mais atuais, como Seppilli (Itália), Bibeau (Canadá), Fassin (França) e Menéndez (México). Os pesquisadores dessa linha distanciam-se das indagações feitas pelos antropólogos que definiram seu papel como o de tradutores da cultura em projetos de saúde e são taxativos em insistir que seus trabalhos não estão a serviço do médico ou da medicina oficial, como na Antropologia aplicada. Eles vêm desenvolvendo conceitos teórico-metodológicos adequados para entender a situação da América Latina.

Em nossas pesquisas, podem-se identificar três eixos relacionados ao processo de saúde/doença, os quais pretendem contribuir com o diálogo entre saúde e política. O primeiro eixo privilegia as relações entre a biomedicina e as práticas de saúde locais, especialmente entre as políticas de saúde e/ou inclusão empreendidas pelo Estado e as formas através das quais as populações específicas dão respostas a essas mesmas políticas. O segundo enfatiza as práticas terapêuticas e os especialistas em saúde locais, assim como a emergência de novas formas de atenção à saúde. Já o terceiro eixo compreende a tentativa de desenvolver conceitos capazes de descrever as dinâmicas envolvidas nas práticas de saúde empreendidas pelos sujeitos em contextos etnográficos específicos, ressaltando as relações dessas práticas com processos sociocosmológicos e vivenciais.

Esses eixos teórico-metodológicos partem de paradigmas que analisam o processo de saúde/doença (LANGDON, 1994) como um fenômeno socialmente construído e contextual (YOUNG, 1976), bem como da premissa de que os diferentes sistemas médicos (KLEINMAN, 1973) possuem especificidades e estão em constante reconfiguração e interlocução (FOLLÉR, 2004; GREENE, 1998). Nossas pesquisas também ressaltam o caráter dinâmico e processual das práticas ligadas ao cuidado da saúde, bem como as ações de articulação entre diferentes conhecimentos e saberes com o intuito de descrever e analisar as particularidades, as interações, as negociações e os conflitos existentes nos processos sociais.

Como parte do INCT Brasil Plural, a Rede de Pesquisa em Saúde: Práticas Locais, Experiências e Políticas Públicas vem desenvolvendo colaborações com pesquisadores em instituições nacionais, como a Universidade de Brasília, a Fundação Oswaldo Cruz, a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal do Mato Grosso e a Universidade Federal de São Carlos, e também internacionais (França,

México, Colômbia, Argentina). Nesse momento, a Rede privilegia a elaboração de conceitos para buscar compreender as dinâmicas envolvidas nos saberes e nas práticas de saúde, empreendidos pelos sujeitos em contextos etnográficos específicos. Para os nossos objetivos, **modelos de atenção à saúde e práticas de autoatenção** – conceitos elaborados por Eduardo Menéndez (1982, 2003) – têm sido úteis para entender as chamadas situações interculturais que envolvem atividades de tipo biomédico, o que inclui todos os recursos terapêuticos empregados na busca de prevenção, tratamento, controle, alívio e/ou cura de doenças. Com tais conceitos, o modelo médico hegemônico, com as suas características de biologicismo, a-historicidade, a-culturalidade, eficácia pragmática, orientação curativa e medicalização dos padeceres, representa apenas um dos saberes acionados em processos de saúde/doença. Os outros correspondem às práticas terapêuticas populares e alternativas, as quais englobam conhecimentos populares sobre saúde; as medicinas de povos indígenas; as práticas terapêuticas *new age*; os grupos centrados na autoajuda; as práticas oriundas de outras tradições médicas acadêmicas e assim por diante.

As práticas de autoatenção são definidas por Menéndez (2009, p. 179) como

[...] [A]s representações e práticas que a população utiliza no nível do sujeito e do grupo social para diagnosticar, explicar, atender, controlar, aliviar, aguentar, curar, solucionar ou prevenir os processos que afetam sua saúde em termos reais ou imaginários, sem a intervenção direta, central e intencional de curadores profissionais.

O autor sublinha, portanto, o caráter autônomo dessas práticas. Segundo Menéndez, existem dois níveis nos quais as práticas de autoatenção podem ser pensadas: o primeiro, mais amplo, está ligado a todas as formas de autoatenção necessárias para assegurar a reprodução biossocial dos sujeitos e dos grupos no nível dos microgrupos, em especial do grupo doméstico. Assim, a autoatenção nesse nível inclui, não somente, o cuidado e a prevenção das enfermidades, mas também usos de recursos corporais e ambientais, dietética, normas de higiene pessoal e coletiva, organização social, rituais e assim por diante. O segundo nível, mais restrito, refere-se principalmente às estratégias, científicas e não científicas, de representação da doença e de práticas de cura e cuidados.

Crítico das tendências rápidas de pesquisa em saúde (RAP), Menéndez (2012) defende a pesquisa etnográfica clássica, de longa duração, por centrar-se nos sujeitos e nos grupos sociais. Desse modo, são reveladas as formas pelas quais esses diferentes modelos de atenção se articulam nos itinerários terapêuticos individuais, em que muitas vezes aparecem combinadas práticas terapêuticas e noções sobre saúde/doença definidas como antagônicas ou excludentes em outras instâncias. São os atores sociais, inseridos em redes de trocas de conhecimentos, que constroem influências mútuas entre diferentes modelos de atenção à saúde. Dessa maneira, as práticas e as concepções a respeito de saúde/doença são construídas e reconstruídas em um processo contínuo, dando lugar à emergência de novos modelos de atenção.

Resumindo, o conceito de autoatenção aponta para o reconhecimento da autonomia e da criatividade da coletividade, principalmente da família, como o núcleo que articula os diferentes modelos de atenção ou cuidados de saúde. Diferente do conceito médico de “autocuidado”, o conceito de Menéndez desloca a ação do profissional de saúde para os atores como coletividade. Enquanto o primeiro trata da adequação do paciente em incorporar os valores e as instruções da biomedicina, o segundo trata de sua autonomia na articulação dos recursos terapêuticos acessíveis, independentemente de sua origem, e da criação de novas articulações.

Em minha análise sobre os itinerários terapêuticos entre populações indígenas, argumento que o processo de articulação constrói o processo experiencial da doença para o grupo. Ver a doença como experiência implica entendê-la como um processo subjetivo construído através de contextos socioculturais e vivenciado pelos atores (LANGDON, 2005). O contexto sociocultural é relevante para compreender tanto a definição da doença em si quanto a escolha das práticas de cura empregadas. Dessa maneira, a cosmologia de um grupo é, também, um fator na constituição dos itinerários de diagnóstico e tratamento. Meus argumentos mostram como nos itinerários dos indígenas constroem-se negociações entre elementos provenientes de distintos sistemas terapêuticos e de diferentes cosmologias.

Os enfoques no local, no método etnográfico e na interação revelam a relação com fatores mais amplos de ordem política, econômica e ideológica, sejam eles as hierarquias presentes nos processos de comunicabilidade entre o profissional de saúde e a comunidade que ele atende (BRIGGS, 2005), sejam as condicionantes inerentes à posição socioeconômica do grupo, as quais influem em sua saúde e em suas

escolhas. As interações e as práticas locais refletem os contextos mais globais, revelando as relações de poder nas questões que dizem respeito à vida e à morte ou ameaçam o tecido social. As análises etnográficas ressaltam as intersecções e as articulações entre os fatores de ordem macroestrutural e as formas através das quais saúde/doença são pensadas localmente. Assim, as análises consideram as especificidades dos sistemas médicos particulares como processos regionais, nacionais e globais que transcendem o caráter local.

Outro conceito que tem sido frutífero para ressaltar os aspectos políticos, econômicos e ideológicos envolvidos nas práticas e nos conhecimentos relacionados à saúde e à doença se expressa no termo **intermedicalidade**. Esse conceito procura dar conta de contextos caracterizados pela convivência de diversos sistemas médicos e estratégias de poder, originando “sistemas médicos híbridos” (FOLLÉR, 2004; GREENE, 1998). A noção de intermedicalidade permite analisar a realidade social considerando que ela é constituída por negociações entre sujeitos politicamente ativos e destacando que nessas negociações todos os sujeitos envolvidos são dotados de agência social.

Ambos os conceitos, **intermedicalidade** e **práticas de autoatenção**, mostram que, apesar da contínua expansão da biomedicina na América Latina, o paradigma biomédico não suplanta outras formas de conhecimento. Pelo contrário, ao mesmo tempo que a biomedicina se expande, as práticas de saúde populares e alternativas também florescem nos países da América Latina, bem como em outras partes do mundo, ou seja, as dinâmicas relacionadas aos processos de saúde/doença são caracterizadas por uma negociação entre diferentes práticas e formas de conhecimento, sendo formadas, muitas vezes, nesse processo novas sínteses e hibridações.

Com base nessas premissas, os paradigmas que estamos desenvolvendo procuram dar conta das diversas formas em que os mais variados sistemas terapêuticos são acionados nos processos de saúde/doença. Procuramos com isso ressaltar aspectos como a interação e a relacionalidade inerentes às práticas sociais. As práticas, os conceitos e as ações dos indivíduos que compõem os grupos sociais articulam-se na ordem sociocosmológica, mas também se encontram ligados à reelaboração de diferentes aspectos do social. O enfoque no aspecto relacional e nas múltiplas vozes que integram o cenário social vincula-se a uma compreensão do caráter emergente e dinâmico das relações sociais imbricadas com os processos de saúde/doença. Ao mesmo tempo, a ênfase na perspectiva do ator social e em sua capacidade de agência

(ORTNER, 2007) aponta para o fato de que é a partir dos sujeitos e/ou grupos sociais que são construídas as articulações entre os diferentes conceitos e práticas relacionados ao processo de saúde/doença. Aponta ainda que, muitas vezes, essas articulações se dão através de ações que recombina elementos das mais variadas esferas e produzem outros aspectos do social. Esses paradigmas trazem para o campo da saúde coletiva e da elaboração e execução das políticas públicas uma visão da coletividade de um lado e delimitam o lugar da saúde no plano social de outro, reconhecendo os saberes plurais, a autonomia dos atores e dos fatores globais que estão presentes em situações locais.

Comentários finais

Os conceitos tratados antes não são os únicos desenvolvidos por pesquisadores latino-americanos capazes de salientar as complexidades da saúde na América Latina. Recentemente, um seminário realizado em Cuernavaca, México, *El Planteamiento de una epidemiologia sociocultural* (HARO, 2011), contou com pesquisadores de vários países no diálogo em torno da adequação do conceito “epidemiologia sociocultural”. O antropólogo colombiano Hugo Portela (2008) propõe “epidemiologia intercultural”, conceito que privilegia os saberes e as epistemologias indígenas. Por sua vez, Jaime Briehl (2010), médico equatoriano, fala de “epidemiologia crítica”, enquanto o brasileiro Naomar de Almeida Filho (2001) junta seus interesses como médico aos seus estudos em Antropologia e introduz o conceito “etnoepidemiologia”. Poderia citar muitos outros, mas espero que esses sejam suficientes para indicar que a Antropologia da Saúde na América Latina apresenta paradigmas alternativos que têm em conta forças de poderes, situações de dominação e saberes plurais.

Os conceitos refletem uma perspectiva de engajamento crítico, não só no que diz respeito aos fatores estruturais que impactam a saúde das populações latino-americanas, mas também às posições ideológicas implícitas no saber e na prática biomédica. O modelo biológico de saúde explica em parte o fenômeno, sem contemplar, contudo, os fatores sociais, culturais, políticos e econômicos envolvidos, nem processos e saberes outros introduzidos pelos paradigmas alternativos que estão sendo propostos e comentados aqui. A Antropologia, por sua parte, conceitua corpo como um dado simultaneamente biológico, psicológico e social que é produzido através da mediação de vários níveis de interação social.

Valoriza e analisa os saberes expressos nas práticas de autoatenção e as estratégias que as coletividades desenvolvem para viver bem.

Observando o engajamento da saúde coletiva, da Antropologia e de outras ciências sociais no sentido de entender a situação e as práticas de saúde locais, para lutar por um sistema de assistência à saúde mais democrático e justo, acho estranho que a Antropologia Médica crítica norte-americana não esteja engajada de maneira semelhante com as políticas de saúde nos Estados Unidos, que são baseadas em um sistema privado de seguros. Ao que parece, estamos preocupados com questões diferentes e temos níveis de engajamento bem distintos nas pesquisas e no desenvolvimento de nossos saberes acadêmicos. Diferente da Antropologia aplicada, os antropólogos brasileiros nunca aceitaram a aparente instrumentalização da Antropologia pelos serviços de saúde. Porém, as pesquisas que nós fazemos têm relevância para as políticas em saúde. O IBP, que coordeno há seis anos, tem esse objetivo de subsidiar políticas públicas através do fomento a pesquisas antropológicas de longa duração. Os resultados de nossas pesquisas são importantes para a prestação de serviços em saúde e a formação de recursos humanos e, também, para estimular a participação, a inclusão e a universalização. O desenvolvimento de conceitos específicos a esse objetivo representa um engajamento epistemológico que leva em conta a existência de saberes plurais.

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa qualitativa de longa duração é em si uma forma de engajamento, tanto prática quanto epistemológica. Voltando a Roberto Cardoso de Oliveira, eu diria que é uma metodologia que procura desenvolver um diálogo simétrico, e não hierárquico, em oposição às relações em saúde, que privilegiam os saberes e os poderes biomédicos.

Referências

- ALMEIDA FILHO, Naomar de. For a General Theory of Health: Preliminary Epistemological and Anthropological Notes. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 17, n. 4, p. 753-799, 2001.
- ARRUTI, José M. Uma antropologia Mameluca a partir de Darcy Ribeiro. *Lusofonia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa*, v. 21/22, n. 1, p. 301-312, 1997.
- BERTOLLI FILHO, Claudio. A sociologia de Gilberto Freyre e a educação para a saúde. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 1, p. 105-121, 2003.

- BONFIL BATALLA, Guillermo. Conservative thought in Applied Anthropology: A Critique. *Human Organization*, n. 25, p. 89-92, 1966.
- BRICEÑO-LEÓN, Roberto (Org.). *Ciencias sociales y salud en América Latina*: un balance. Caracas: Fundación Polar, 1999.
- BRICEÑO-LEÓN, Roberto; MINAYO, Maria Cecilia de S.; COIMBRA JÚNIOR, Carlos E. A. *Salud y equidad*: una mirada desde las ciencias sociales. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2000.
- BRIEHL, Jaime. La epidemiología crítica: una nueva forma de mirar la salud en el espacio urbano. *Revista de Saúde Coletiva*, v. 61, n. 1, p. 83-101, 2010.
- BRIGGS, Charles L. Perspectivas críticas de salud y hegemonia comunicativa: aperturas progressistas, enlaces letales. *Revista de Antropología Social*, n. 14, p. 101-124, 2005.
- BRONFMAN, Mario; CASTRO, Roberto. *Salud, cambio social y política*: perspectivas desde América Latina. Mexico, DF: Edmex, 1999.
- CÁCERES, Carlos et al. *La salud como derecho ciudadano*: perspectivas y propuestas desde América Latina. Lima: Facultad de Salud Pública y Administración de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2003.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- _____. Peripheral Anthropologies ‘versus’ Central Anthropologies. Epistemological Dimensions. *Journal of Latin American Anthropology*, v. 4, n. 2, p. 10-30, 1999-2000.
- FOLLÉR, Maj-Lis. Intermedicalidade: a zona de contato criada por povos indígenas e profissionais de saúde. In: LANGDON, Esther J.; GARNELO, Luiza (Org.). *Saúde dos povos indígenas*: reflexões sobre Antropologia participativa. Rio de Janeiro: ContraCapa; ABA, 2004. p. 129-148.
- FREYRE, Gilberto. *Sociologia da Medicina*: breve introdução ao estudo dos seus princípios, dos seus métodos e das suas relações com outras sociologias e com outras ciências. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1967.
- GREENE, Shane. The Shaman’s Needle: Development, Shamanic Agency, and Intermedicality in Aguaruna Lands, Peru. *American Ethnologist*, v. 25, p. 634-658, 1998. (Supl. 4).
- HARO, Jesus Armando. *Epidemiología sociocultural*: un diálogo en torno a su sentido, métodos y alcances. Buenos Aires: Lugar Editorial; Centro de Estudios en Salud y Sociedad, El Colegio de Sonora, 2011.
- KLEINMAN, Arthur M. Some Issues for a Comparative Study of Medical Healing. *International Journal of Social Psychiatry*, v. 19, issue 3/4, p. 159-165, 1973.

LANGDON, Esther J. A doença como experiência: a construção da doença e seu desafio para a prática médica. In: BARUZZI, Roberto; JUNQUEIRA, Carmen (Org.). *Parque Indígena do Xingu: saúde, cultura e história*. São Paulo: Unifesp; Terra Virgem, 2005. p. 115-134.

_____. Representações de doença e itinerário terapêutico entre os Siona da Amazônia colombiana. In: SANTOS, Ricardo V.; COIMBRA JÚNIOR, Carlos (Org.). *Saúde e povos indígenas*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994. p. 115-142.

LANGDON, Esther J.; FOLLÉR, Maj-Lis. Anthropology of Health in Brazil: A Border Discourse. *Medical Anthropology*, v. 31, n. 1, p. 4-28, 2012.

LANGDON, Esther J.; FOLLÉR, Maj-Lis; MALUF, Sônia W. Um balanço da Antropologia da Saúde no Brasil e seus diálogos com as antropologias mundiais. *Anuário Antropológico*, p. 51-89, 2012.

MEGGERS, Betty J. Forward. In: RIBEIRO, Darcy. *The Civilizational Process*. New York: Harper Torchbooks, 1968. p. v-x.

MENÉNDEZ, Eduardo L. El proceso de alcoholización: revisión crítica de la producción socioantropológica, histórica y biomédica en América Latina. *Cuaderno de la Casa Chata*, v. 57, n. 1, p. 61-94, 1982.

_____. Metodología cualitativa: varios problemas y reiteradas omisiones. *Index de Enfermería/Primer-Segundo Trimestre*, v. 21, n. 1/2, p. 62-68, 2012.

_____. Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciências e Saúde Coletiva*, v. 8, p. 185-208, 2003. (Supl. 1).

_____. *Sujeitos, saberes e estruturas: uma introdução ao enfoque relacional no estudo da saúde coletiva*. São Paulo: Hucitec, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S.; COIMBRA JÚNIOR, Carlos E. A. *Críticas e atuantes: ciências sociais e humanas em saúde na América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MONTEIRO, Ana Lucia; VILLELA, Wilza V. A criação do Programa Nacional de DST e Aids como marco para a inclusão da ideia de direitos cidadãos na Agenda Governamental Brasileira. *Psicologia Política*, v. 9, n. 17, p. 25-45, 2009.

NUNES, Everardo D. As contribuições de Juan César García às ciências sociais em saúde. In: _____. (Org.). *Juan César García: pensamento social em saúde na América Latina*. São Paulo: Cortez; Abrasco, 1989. p. 11-41.

_____. Sobre a Sociologia da Saúde. *Saúde em Debate*, São Paulo: Hucitec, 1999.

ORTNER, Sherry. Uma atualização da teoria da prática. In: GROSSI, Miriam P.; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter (Org.). *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas*. Blumenau: Nova Letra, 2007.

PORTELA, Guarin H. *La epidemiologia intercultural: argumentaciones, requerimientos y propuestas*. Popayan: Editorial Universidad del Cauca, 2008.

QUEIROZ, Marcos S.; CANESQUI, Ana Maria. Antropologia da Medicina: uma revisão teórica. *Revista de Saúde Pública*, v. 20, p. 152-164, 1986a. (Supl. 2).

_____. Contribuições da Antropologia à Medicina: uma revisão de estudos no Brasil. *Revista de Saúde Pública*, v. 20, p. 141-151, 1986b. (Supl. 2).

RESTREPO, Eduardo; ESCOBAR, Arturo. Other Anthropologies and Anthropology Otherwise: Steps to a World Anthropology Network. *Critique of Anthropology*, v. 25, n. 2, p. 99-128, 2005.

RIBEIRO, Adelia M. Darcy Ribeiro e o enigma Brasil: um exercício de descolonização epistemológica. *Sociedade e Estado*, v. 26, n. 2, p. 23-49, 2011.

WEBER, Max. A objectividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). *Weber*. São Paulo: Ática, 1986. p. 79-128. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

YOUNG, Allan. Some Implications of Medical Beliefs and Practices for Social Anthropology. *American Anthropologist*, v. 78, p. 5-24, 1976. (Supl. 1).

COSMOLOGÍA Y TERRITORIALIDAD ENTRE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE OAXACA, MÉXICO

Alicia M. Barabas

Compartiendo algunos conceptos

Oaxaca es el estado mexicano con mayor pluralidad etnocultural poblado desde la época prehispánica por diferentes grupos etnolingüísticos, la mayor parte de los cuales son idiomas originados en la gran familia lingüística Otomangue, aunque están presentes las lenguas mixe-zoque, el chontal de Oaxaca y el huave que no tiene todavía una adscripción lingüística precisa. En los 95,364 km² que ocupa conviven en la actualidad dieciséis grupos etnolingüísticos¹ distribuidos en medios ambientes muy diversos, cuya población asciende a 1'203,150 personas lo que representa el 33.75% de la población total del Estado (INEGI, 2010).² Pero no es el propósito escribir sobre la pluralidad de Oaxaca y la singularidad cultural de cada uno de sus grupos etnolingüísticos aun cuando todos ellos

¹ Amuzgos, cuicatecos, chatinos, chinantecos, chochotecos, chontales de Oaxaca, huaves, ixcatécos, mazatecos, mixes, mixtecos, nahuas o mexicanos, triquis, tzotziles (de lengua mayance y reciente arribo desde Chiapas), zapotecos y zoques Chimalapas.

² Este número se basa exclusivamente en el criterio del idioma materno hablado que adopta el Censo General de Población. No obstante, parte de la población que ha perdido el idioma materno se adscribe como indígena en referencia a otros diacríticos, como el parentesco, la territorialidad, la “costumbre” o cultura compartida. Una muestra censal de adscripción étnica realizada por el Censo 2010 del INEGI señala que el 58% de la población oaxaqueña se considera indígena.

tienen en común la matriz mesoamericana. En este texto, basado en mi conocimiento etnográfico de muchas de las culturas de nuestro ámbito adquirido a lo largo de más de cuarenta años, intento brindar unos pocos ejemplos y una síntesis reflexiva de algunos de los conceptos que tienen en común las cosmologías indígenas contemporáneas en Oaxaca, así como su anclaje en los procesos de construcción cultural del territorio.

Vale recordar que la piedra angular de los sistemas religiosos indígenas es la cosmología, sin duda la categoría más comprehensiva y constructora de significados sociales, que se refiere a los principios comunes a una sociedad que inspiran modelos o teorías en todos los niveles; esto es, que crean paradigmas para todas las concepciones. Los antropólogos solemos entender la cosmología, usualmente llamada cosmovisión, como una imagen general del universo y de la existencia que construye cada cultura y que le permite explicarse la realidad y establecer conceptos comunes que se plasman en la religión, la axiología y en todo campo de la vida social. Se conforma de representaciones colectivas acerca del universo, las entidades extrahumanas, los seres vivientes y no vivientes, la territorialidad, la organización social, que son compartidas, si no por todos, por buena parte de los miembros de ese grupo social. La cosmología tiene honda permanencia temporal pero al mismo tiempo es dinámica ya que se construye y se reconstruye dentro de procesos históricos de larga duración. Cada pueblo construye una cosmología propia y única por lo que existe una pluralidad de cosmologías que se expresan en las culturas y religiones étnicas. Desde mi perspectiva estas configuraciones simbólicas no deben ser seccionadas de acuerdo con las procedencias de los elementos culturales que las integran, en la medida que los actores sociales los han apropiado y reelaborado hasta constituirlos como nuevas totalidades simbólicas.

Como bien sabemos la cosmología suele investigarse a través de la mitología, que puede ser entendida como discursos colectivos de carácter sagrado, de alto contenido normativo, etiológico y emocional, y a través de los rituales que manifiestan en el campo de la *praxis* social un multifacético espectro de concepciones y creencias vinculadas con la mitología. Hacia la mitad del siglo XX varios autores, entre ellos y principalmente Mircea Eliade (1961, 1967, 2000 [1963]), comenzaron a pensar la mitología como una realidad compleja y múltiple ya que relata una historia sagrada y vivida como verdadera, constituye una filosofía que parte de la representación del universo como sagrado y animado y suele dar lugar a la creación de modelos ejemplares, en un sentido cósmico más que moral. También debe recordarse que la mitología

no es una elaboración inmutable o inalterable sino una construcción histórica que, al igual que la cosmología, se nutre de los acontecimientos de la historia y del presente para continuar elaborando explicaciones sobre el mundo dentro de la misma matriz simbólica.

Los mitos suelen relatar las concepciones de un pueblo sobre la creación del mundo, de la humanidad, de los animales y las plantas, sobre la organización de los dioses, sobre la creación de su territorio, sobre los héroes, y las proezas que realizaron, sobre el origen de los bienes culturales, de las costumbres y las reglas sociales y muchos otros aspectos de la realidad que van cambiando en el transcurso del tiempo y que son incorporados al discurso mítico. Pensemos si no en los nuevos mitos, como el del origen de los blancos o, en el caso de Oaxaca, en los nuevos episodios de los mitos heroicos que muestran las hazañas y peripecias de los héroes en la sociedad del presente. Un ejemplo casi cotidiano de incorporación simbólica de la realidad al mito lo ofrece el héroe de los mixes, el rey *Kontoy*. A su antigua y extensa saga como fundador del etnoterritorio y dador de bienes (BARABAS; BARTOLOMÉ, 1984) se le han ido sumando nuevas hazañas, como la visita al Palacio de Gobierno de Oaxaca para reclamarles a las autoridades, las peleas con la policía, la destrucción – bajo la forma de su nahual la culebra – de partes del poblado de Santa María Tlahuitoltepec acaecidas en una fuerte tormenta en el año 2010, como un castigo para las autoridades municipales entrantes por no haber llevado a cabo los rituales en su honor en el cerro Zempoaltépetl, o la reciente serie de visiones de una joven a quien se le aparecía el rey para tomarla por esposa.

En cuanto a los rituales en las sociedades indígenas, ésta ha sido una temática explorada por la antropología desde su construcción como ciencia social y ha tenido exponentes significativos dentro de todas las corrientes teóricas. En la actualidad muchos de los estudiosos aceptan que todo ritual, sea religioso o sea civil, es un sistema de símbolos; una trama de significados o conceptos enunciados en forma codificada y sintética y rodeados de fuerte afectividad. Sabemos que los símbolos rituales son hechos sociales y por ello deben ser estudiados en relación espacial y temporal con otros acontecimientos, si bien los rituales suelen tener mayor densidad y poder convocatorio que otros hechos sociales. En los rituales religiosos, que son los que nos ocupan, el involucramiento de la gente y su eficacia simbólica devienen en gran medida de la aceptación del trasfondo cultural que les subyace – mitos, valores, creencias, normas, conductas –, que los habilita como conductas compartidas. Los rituales son también procesos dinámicos

y los cambios sociales promueven la creación de nuevas formas de ejecución, así como de nuevos significados y parafernalias que pueden adherirse a ellos. Al respecto, Segalen (2002) apunta que una de las principales características del rito es su plasticidad, su capacidad de ser polisémico, de acomodarse al campo social.

Precisamente los mitos y los rituales nos muestran que las cosmologías indígenas son territoriales, ya que sus conceptos y prácticas están estrechamente entrelazados con los medioambientes naturales-culturales de los pueblos que los habitan.³ Esa interrelación construida entre los seres humanos y su territorio comienza aún antes de la concepción durante los ritos de pedimento de fecundidad que llevan a cabo los padres y futuros compadres (padrinos del niño) en santuarios naturales y devocionales (BARABAS, 2006b), y se concreta después del nacimiento en los rituales de determinación de la *tona* (*alter ego* animal) del recién nacido, el “entierro” de la placenta y la “siembra” del cordón umbilical, que le confieren el estatus de persona social dentro de su comunidad y en el territorio de pertenencia. En algunas de las culturas de Oaxaca, como los mixtecos de la región Alta, los triquis, los chatinos, la presentación social de la nueva persona culmina después de los veinte días de baño de temascal (baño de vapor) de la madre, en los que se ofrenda a una importante entidad extrahumana, la dueña-abuela del temascal, que encontramos en el ciclo mítico de los gemelos Sol y Luna entre los chatinos (BARTOLOMÉ; BARABAS, 1996).

Cosmología y territorialidad

En mi investigación sobre la territorialidad simbólica realicé una lectura etnográfica de los procesos de construcción-apropiación territorial protagonizados por los grupos indígenas valiéndome de un modelo de representación del espacio que articula las dimensiones

³ Los datos etnográficos que apoyan esta síntesis reflexiva son producto de mis investigaciones de campo y bibliográficas realizadas desde 1972 entre la mayor parte de los 16 grupos etnolingüísticos del Estado de Oaxaca, y se encuentran contenidos en numerosos libros y artículos publicados, varios de ellos conjuntamente con Miguel Bartolomé. La vigencia de muchas de las concepciones y prácticas que nosotros y nuestros colaboradores en el Proyecto Nacional Etnografía de los Pueblos Indígenas de México hemos observado en Oaxaca en los últimos diez años resulta ahora constatada en otras regiones de México por las etnografías publicadas en los cuatro volúmenes titulados *Diálogos con el territorio: simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México*, coordinados por Alicia Barabas (2003-2004), que muestran las nociones actuales sobre el espacio entre casi todos los grupos indígenas del país permitiendo la comparación y la reflexión generalizadora.

vertical y horizontal (ALTMAN; CHEMERS, 1980), que en las culturas de tradición mesoamericana como las de Oaxaca se estructuran como supramundo, superficie e inframundo, y las cuatro esquinas y el centro, respectivamente (BARABAS, 2003b). Este modelo me permitió organizar las representaciones del espacio recabadas en los grupos trabajados a partir de las categorías escogidas para la investigación: cosmología, tradición oral expresada en la narrativa y procesos rituales, seleccionadas en razón de que la búsqueda iba encaminada a investigar la etnoterritorialidad simbólica.⁴ En otro trabajo (BARABAS, 2006a) realicé un estudio de la variedad de procesos rituales que se realizan en los cerros y otros lugares sagrados; entre ellos los terapéuticos, los de pedido de daño, los adivinatorios, los de petición de lluvias y cosechas, los de cambio de autoridad, los de adquisición de poderes chamánicos, los de nacimiento, entre otros, así como los varios ritos de umbral que preceden y suceden a los anteriores, lo que me ha permitido observar la recurrencia de concepciones relevantes en las diversas cosmologías, como por ejemplo sobre las entidades anímicas de la persona y de las entidades territoriales, así como de los siempre presentes sistemas de intercambio recíproco de dones y ayuda. Una concepción persistente en la cosmología de los grupos indígenas de Oaxaca y de muchas otras regiones indígenas del ámbito mesoamericano es la de las cuatro orientaciones cardinales y el centro como estructuradores del universo cósmico, de la naturaleza, del mundo social y del cuerpo humano, como ya señalara López Austin (1984) para el tiempo histórico. Estas orientaciones las encontramos plasmadas en la estructura de la vivienda, de la milpa, de la comunidad y en la ubicación de los cerros emblemáticos del pueblo.

Los lugares sagrados principales que actúan como centros simbólicos de la etnoterritorialidad son generalmente santuarios naturales que forman parte del “complejo cerro”, que ocupa un lugar clave en la cosmología, la ritualidad y la representación del espacio de las culturas indígenas actuales. El complejo cerro tiene referentes naturales: *montaña, fuentes de agua, cuevas y árboles*, y referentes etnoculturales ya que a lo largo de la historia ha sido – y es – símbolo emblemático del pueblo que condensa a los ancestros tutelares, a los nahuales⁵ y a los

⁴ Vale aclarar que para los fines del análisis he seccionado la realidad vivida y considerado sólo los aspectos simbólico-religiosos de las múltiples relaciones que los indígenas mantienen con sus medios ambientes históricos, sin mencionar entonces otras dimensiones igualmente importantes, entre ellas los etnoconocimientos sobre clima, cultivo de especies, flora, fauna y otros recursos.

⁵ El nahualismo se entiende como la capacidad de transformación en el *alter ego* animal o meteoro que tiene el chamán y que le permite viajar al mundo alterno y actuar sobre las *tonas* de las personas.

santos patronos; todos ellos concebidos como protectores, donadores y defensores de los límites territoriales. Los cerros, por lo común, son concebidos como parejas de diferente género aunque se ubiquen muy separados uno de otro, y los habitantes de cada pueblo suelen construir una relación filial con el más alto o peculiar de su entorno geográfico. Numerosos relatos muestran que en la mayor parte de los grupos el cerro emblemático fue el espacio primigenio de fundación territorial (cuando la piedra era blanda y el mundo oscuro) llevada a cabo por el héroe cultural (a veces llamado rey), dador de bienes para su pueblo, quien sólo o en pareja dejó señales de su paso fundador en el cerro y otros lugares sagrados del etnoterritorio. En muchos casos ese cerro es concebido como la entrada al inframundo de los muertos, y también como cerro de “*mantenimientos*”; esto es, como reservorio de todo tipo de riquezas naturales (que recuerda al *Tlalocan* nahuatl) y, en la actualidad, también oro y dinero (BARABAS, 2003a).

Los espacios, en particular los del monte, se conciben poseídos por entidades extrahumanas muy poderosas, con figura, voluntad y gran capacidad de acción, ante las cuales las personas deben realizar cuidadosos rituales como ofrenda y sacrificio para recibir a cambio salud, bienestar, buenas cosechas. Esas entidades territoriales que poseen – son – los diferentes espacios son llamadas Dueños, Señores, Caballeros, Padres o Reyes de los lugares. Las relaciones que se desenvuelven entre humanos y extrahumanos siguen los lineamientos de lo que llamé *ética del Don*; que entiendo como el conjunto de concepciones, valores y estipulaciones que regulan las relaciones de reciprocidad equilibrada entre personas, familias, vecinos, autoridades y comunidades, en todos los campos de la vida social: el trabajo, el ciclo de vida, la fiesta, la política y lo sagrado (BARABAS, 2003a). En este último, la reciprocidad sustenta la relación entre los humanos y las entidades extrahumanas que se manifiestan en diversos lugares del entorno natural; relación basada en la concepción de que si se cumple con las exigencias del Don se obtiene bienestar y el equilibrio de la vida, si no, se pierde la protección de las entidades territoriales y también la “suerte” y los dones, ya que el territorio se vuelve árido, carente de vegetación, animales y agua. Lo anterior permite proponer que no es posible entender la interrelación humano – extrahumano en las culturas indígenas sin considerar la ética que rige sus relaciones, ya que mediante el Don se establece una alianza que permite la negociación entre ellos.

Mitología fundacional

A lo largo del desarrollo de la investigación sobre territorialidad simbólica entre los grupos indígenas de Oaxaca encontramos de forma recurrente un tipo de mitología que llamé fundacional, estrechamente relacionada con el territorio originario de cada grupo. Gran cantidad de los mitos recogidos son de creación o fundación territorial y constituyen la expresión más evidente de la apropiación socio-cultural que configura el espacio como territorio propio de cada grupo. Los mitos de fundación son paradigmáticos porque constituyen el acto primigenio de creación del territorio por parte de una entidad extrahumana que elige un espacio, lo recorre, lo nombra, lo marca con huellas alusivas a sus características y se lo entrega como propio al grupo que ha de habitarlo y cuidarlo. Por ello estos mitos son también centrales en los procesos de construcción de la identidad etnocultural.

Entre las entidades extrahumanas fundadoras he encontrado a los gemelos Sol y Luna, a los Reyes, a los Dueños de Lugar y sus nahuales, y a los Santos y Vírgenes aparecidos. Tanto unos como otros nombran los lugares y dejan sus huellas en el paisaje, lo que constituye el acto de creación-fundación y demarcación etnoterritorial. Los primeros tipos de relatos se refieren a la fundación del territorio étnico en el tiempo primigenio, en tanto que los de santos y vírgenes se elaboraron a partir de la evangelización colonial y son fundadores de comunidades locales. Los mitos fundacionales muestran, como se advertirá en el relato del rey *Camanderú*, que la entidad extrahumana fundadora y el pueblo que la reverencia tienen una identidad étnica en común, manifiesta en los gustos alimenticios típicos de su pueblo que ambos comparten. Por otra parte, estos mitos muestran la conflictividad de las relaciones interétnicas, generalmente entre grupos vecinos, cuando se trata de delimitar las territorialidades de unos y de otros, como se advierte en los numerosos relatos de peleas de los nahuales rayos que defienden las fronteras y los bienes de su pueblo contra el ataque de los nahuales de otro pueblo.

Muchos de los mitos fundacionales finalizan con episodios de pérdida de bienes y recursos que la entidad extrahumana se lleva consigo al abandonar el territorio del grupo. En ellos se expresa un conflicto entre las entidades territoriales y el pueblo que habita ese territorio que conduce al despojo de los bienes del grupo por parte del numen (OTTO, 1965); conflicto que no es ajeno al catolicismo y a las

religiones protestantes, que atacan las creencias y prácticas vinculadas a la naturaleza. Abandono de los rituales, errores en el desempeño, falta de “pago” (ofrenda), desatención, ofensa o falta de respeto con los númenes y sus espacios implican quiebras graves de la *ética del Don*, ya que se rompe la relación de reciprocidad con lo sagrado. Las entidades extrahumanas agraviadas deciden llevarse a otra parte los bienes que tenían en el cerro y entregárselos a otra comunidad o a otro grupo. Esas riquezas suelen ser naturales: agua, lluvia, semillas, milpas, ganado, frutos, pero en muchos relatos también se mencionan tesoros en joyas y dinero.

Pueden distinguirse varios tipos de mitos fundacionales que son semejantes en el desarrollo y culminación de los eventos, pero que son protagonizados por distintas entidades extrahumanas.

Los mitos de los *Reyes Fundadores* se relacionan con la búsqueda colectiva de un lugar propio para radicar y con la fundación del etnoterritorio. Son paradigmáticos de la creación del grupo y su tradición cultural así como de la creación del territorio y sus accidentes geográficos en el tiempo primigenio, el primer ciclo del mundo, cuando la piedra era blanda. Los antiguos reyes de estos relatos son figuras de difícil definición, ya que se trata de ancestros míticos o mitificados a los que se recuerda también como jefes históricos o antepasados iniciadores del linaje étnico. Son héroes culturales civilizadores que pueden también comportarse como *tricksters* (burladores), pero son eminentemente creadores de bienes culturales que entregan a su pueblo, y fundadores de los lugares sagrados y las fronteras del etnoterritorio que defienden frente a agresores externos. Muchas veces la creación y la marca de lugares específicos se llevan a cabo en el espacio del cerro emblemático, que opera entonces como metonimia del territorio más amplio. Por ejemplo, el mito fundacional del rey Cuicateco se desenvuelve en el cerro Mujer, el del rey *Chatín* en el cerro Gavilán y otros lugares sagrados de la subregión Alta chatina, el del rey *Kontoy* en cerros, cuevas y lagunas del etnoterritorio mixe y el del rey *Faneh Kantisini* en el cerro Jilote y otros cerros emblemáticos de un territorio chontal mucho más amplio que el que poseen en la actualidad (BARABAS, 2003a).

En Santa Cruz Mitlatongo, en la Mixteca Alta de Oaxaca, el cerro principal es el Monterey y está rodeado de otros siete cerros considerados sagrados en la cosmología local. El mito de fundación narra que en el Monterey vivía el rey *Camanderú* que competía contra

los “corrales de piedra”⁶ de otros reyes, como el de Tilantongo. Era muy hábil y con su astucia siempre lograba vencer a los otros reyes; así en la competencia de tiro lanzó una codorniz con su saliva en lugar de piedras y logró llegar más lejos, en la de romper un árbol, él lo ahuecó y de un golpe lo partió. De esta forma consiguió marcar un amplio territorio para su gente. Se iba a casar con la reina de Jaltepec pero decidió no hacerlo porque ella le llevaba comida de fuera y a él le gustaban los tacos de venado o chivo con salsa picante, ofrenda que hoy le lleva la gente del pueblo para el convivio posterior a los rituales. A este cerro se peregrina el 6 de enero para pedir abundancia y salud, en tanto que las autoridades del pueblo le ofrendan sus tacos favoritos para obtener éxito en sus funciones y por la paz del pueblo. La primera semana de mayo los especialistas en hablar con la lluvia, *yi’vi’ tatna*, y las autoridades realizan un importante ritual agrario de pedimento de lluvias en el cual peregrinan durante una semana por los siete cerros sagrados en torno de la comunidad, que son considerados como Casas del Viento y Casas del Agua. En las pequeñas cuevas de estos cerros los *yi’vi’ tatna* le rezan y le entregan ofrendas a la Santa Agua y observan el escurrimiento de las paredes para saber si lloverá.

Otro significativo relato fundacional es el del rey *Faneh Kantsini* o Tres Colibrí que articula partes del mito de los gemelos Sol y Luna, el episodio del águila que come niños, y las hazañas mediante las que traza las fronteras de un extenso territorio chontal:

Sobre el cerro Grillo, al sur de la comunidad de San Lorenzo Jilotepequillo (chontal Alta), se levanta una casita en donde vivía una pareja de ancianos nahuales, es decir que podían trasladarse a gran distancia en poco tiempo y comer seres humanos. Cierta día los ancianos pescaban langostinos en el río y descubrieron una hondura profunda, que forma una laguna que está encantada. A la orilla se podía distinguir un huevo grande, que se llevaron a su casa. Después de tres días había nacido un niño, que fue criado por los ancianos con el nombre de *Faneh Kantsini*, es decir Tres Colibrí. Creció rápidamente y enseñó a su padre a fabricar el arco y las flechas para cazar. A medida que iba creciendo también iba extendiendo su territorio para la caza. Este hecho preocupó a los ancianos porque sabían que en el cerro Jilote vivía un rey muy malo y que otro rey malo vivía en la Costa, estos dos reyes

⁶ Los mixtecos le dicen así a las sencillas construcciones de piedra que los ancestros construyeron en las cimas de los cerros emblemáticos, que sirven como espacios rituales y son símbolos de la territorialidad de cada pueblo.

comían carne humana. Le dijeron que no se acercara al cerro Jilote. Lejos de obedecer a sus padres el niño desde temprano fue a visitar al rey que vivía en el cerro Jilote, quien lo invitó a pasar. Una vez dentro, el niño dijo: – no me gusta la puerta de tu casa – y el rey le contestó: – si no te gusta arrégla la –. – Cierra tus ojos y verás –, dijo nuevamente el niño. El rey obedeció y al abrir los ojos la puerta ya estaba en otro lugar. Esto no le gustó al rey, quien ordenó encarcelarlo para ser cocinado al amanecer. Cuando los sirvientes del rey preparaban el agua para cocinarlo, *Faneh Kantsini* con su flecha cavó un túnel que salió por el cerro Pitallo de la jurisdicción de Santa María Lachixonace (Río Hondo), y por ahí escapó. Al día siguiente por la noche fue nuevamente a la casa del rey y esta vez lo mató con sus flechas y se llevó el hígado para comerlo en un desayuno con sus padres. Había matado al primer rey que no le permitía la extensión de sus dominios. Sus padres, más preocupados todavía, le sugirieron que no fuera a ver al rey que estaba en la costa de Huatulco pero *Faneh Kantsini* no le dio importancia a estas advertencias y al día siguiente ya estaba frente al rey de la Costa, quien amablemente lo invitó a sentarse en un banco. Pero el niño ya sabía que se trataba de una trampa, de un banco en el que la gente se quedaba pegada, por lo que sólo simuló sentarse y, durante la conversación, con sus uñas iba quitando el material que hacía que se quedaran pegadas las personas. Cuando la plática llegó a su fin el niño tranquilamente devolvió el banco. Esto no le pareció al rey y también lo mandó encarcelar, pero *Faneh Kantsini* salió corriendo tan veloz que nadie pudo alcanzarlo. Por la noche el niño volvió a la casa del rey para matarlo con sus flechas y llevar a su casa otro hígado para comerlo. Una vez eliminados los reyes malos *Faneh Kantsini* se fue a vivir al cerro Jilote como único rey. Desde ahí luchó por mejorar las condiciones de vida de su gente; les enseñó a cultivar nopales y criar la cochinilla y el gusano de seda. En ese tiempo había problemas fuertes con comunidades zapotecas, principalmente con Tlacolulita, por lo que *Faneh Kantsini* decidió acabar con esa comunidad. Para ello se convertía en águila y se iba a robar niños en la comunidad enemiga. Este suceso preocupó a los de Tlacolulita hasta que cierto día una persona de San Lorenzo, traicionando a su rey por tres monedas, informó que en el cerro Jilote había un rey que se convertía en águila y era quien se robaba los niños. Sin imaginar lo que le esperaba el traidor regresó a su pueblo pero fue interceptado por el rey en el lugar llamado “Las Calaveras”. Allí lo mató, acomodó su cuerpo en el camino, puso las tres monedas en su corazón y luego con su dedo cavó un hoyo en donde dejó caer la sangre del traidor. Hasta ahora se puede ver ese hoyo.

Mientras esto sucedía, los de Tlacolulita ya se habían organizado y se aprovisionaron de armas de fuego dispuestos a acabar con el rey chontal, pero como éste tenía poderes sobrenaturales hacía que aquellos no pudieran avanzar hacia donde estaba él. Pero, aunque estaba venciendo a los enemigos de su pueblo, *Faneh Kantsini* prefirió marcharse prometiendo volver algún día. Desde entonces, los pueblos chontales y principalmente San Lorenzo Jilotepequillo no se sienten solos porque saben que el rey volverá. Su figura está representada sobre una piedra dentro de una cueva en las afueras de Jilotepequillo. A ella van las autoridades de los pueblos a pedir consejos y favores cada tres de mayo.

Los mitos *Migratorios*, entre míticos e históricos, narran la migración – en cierta forma peregrinación – de un pueblo en busca de un sitio señalado como “lugar prometido” al que se llega bajo la guía de jefes (ancianos sacerdotes) a quienes las deidades o los antepasados envían sueños, revelaciones u oráculos que señalan el camino y constituyen augurios. Con frecuencia la prolongada migración incluye residencias temporarias en lugares que parecen ser adecuados, aunque más tarde demuestran no serlo, por lo que el grupo reinicia el camino hasta que el hecho excepcional esperado les indica que han llegado al lugar de fundación. Cuando se trata de relatos migratorios fundacionales del etnoterritorio los lugares abandonados por el grupo principal pueden constituir pueblos fundados donde se asientan otros sectores de la etnia u otros grupos. Es el caso del relato de los hermanos cuicatecos *Teutil* y *Papaloctipac*, que migran largamente con su gente fundando numerosos pueblos cuicatecos (hoy existentes) pero también otros, como Mazatlán Villa de Flores y Ayautla, después ocupados por mazatecos. Las narraciones migratorias suelen brindar datos puntuales sobre hitos geográficos del etnoterritorio reflejados en la toponimia, como muestran decenas de narraciones escuchadas en los valles y sierra norte zapoteca y en la región mixe.

El siguiente es un relato bien conocido en San Miguel Chimalapas (zoques), que narra la migración mítica dirigida por los Ancianos zoques desde Copainalá en Chiapas hasta el Lugar elegido por el Santo para la fundación de San Miguel:

Hace muchos años, San Miguel Chimalapas no era un pueblo, era una montaña, un paraje de paso. Dicen que encontraron un santo, San Miguel Arcángel, el Patrón de nosotros, que ahora tenemos. Encontraron ese santo en Copainalá, entonces ya que

lo encontraron se lo llevaron a Copainalá, pero no vivía en ese pueblo sino que se regresaba a su cueva siempre. Poco a poco unos señores del pueblo comenzaron a soñar que el santo no quería estar allá en Copainalá, Chiapas, sino que quería estar en un pueblo que es San Miguel. Nadie sabía dónde era San Miguel pero, poco a poco, en sueño, los Ancianos fueron guiados. De tanto soñar se decidieron doce hombres de allá a cargar el santo, que no pesaba. Venían por toda la sierra y donde dormían allí soñaban, así venían por todos los cerros, hasta que llegaron al cerro Venado, el cerro que está por Zanatepec. Allí el santo hacía soñar a un señor que el viaje tenía que hacerse rumbo al noroeste o más al norte, porque ya iban acercándose. Ya que caminaron muchos días y noches soñó un señor que llegaba a un lugar denominado Sitio, por eso le dicen Sitio Viejo (actualmente Cuauhtémoc Guadalupe). No vivía gente en aquel entonces en ese lugar, pero ya había señas. Dicen que soñó nuevamente un señor y que el santo le dijo que bajaran por todo el río para llegar al pueblo. Le dijo que al día siguiente llegarían. Ahí llegaron y fue cuando los encontraron los cazadores chimalapas. Se sorprendieron de encontrar unos cazadores que vivían en ese paraje, porque allí era montaña. Pero entonces los señores ya platicaron que traían un santo, un Patrón que quería vivir aquí, pero que quería un pueblo de nombre San Miguel. Los habitantes de este lugar se pusieron contentos y fundaron allí el pueblo que hoy en día se llama San Miguel. Entonces empezaron a rezar, a pedir perdón, a sahumar el santo que llegó. En aquel año celebraban al santo con un ritual bastante original, que se hacía de acuerdo con la costumbre de los pobladores del paraje, que más tarde se llamarían zoques.

Los mitos *del Águila que roba y come niños* están muy ligados a los anteriores y sus episodios son compartidos por cuicatecos, chinantecos, mazatecos, zapotecos de la sierra norte, mixes, triquis, mixtecos tacuates y chontales, como vimos en el relato del rey *Faneh Kantsini*. El mito es bastante similar en las numerosas versiones y aparece en el contexto de una migración de lugar en lugar en busca del sitio definitivo para la fundación del pueblo. La gente peregrina está en un sitio que parece ser adecuado cuando aparece el águila, roba y come a los niños dejando sus huesos en las cuevas, y por ello tienen que continuar el camino aun cuando logren vencerla con su astucia, colocándose canastos (*chiquihuites*) sobre la cabeza para que el águila se los lleve en lugar de los niños o para que no los vea. Como motivo aparece en el ciclo de los gemelos

chinanteco que vencen al águila y le roban los ojos para convertirse en Sol y Luna, y se relata también como parte de las hazañas del *chikón Tokosho* (dueño del cerro *Tokosho*) mazateco quién, al burlar al águila roba-come-niños, hizo posible a su gente residir en el territorio de alta montaña que Dios les había dado a cambio de oro (INCHÁUSTEGUI, 2001, p. 135). Lo que justifica considerarlos mitos fundacionales es un motivo siempre presente: después de mucho caminar perseguidos por el águila los gemelos míticos, u otras personas, salvan a los niños. A veces la vencen, o la matan, con lo que la gente consigue afincarse en un lugar y dejar de proporcionarle sacrificio y alimento.

Los mitos de los *Dueños de Lugar* narran la gesta de las entidades extrahumanas que moran en el territorio, frecuentemente acompañadas o sustituidas por su nahual, la culebra, que a su paso por la comunidad o por la región van creando-fundando lugares sagrados e históricamente emblemáticos para una específica comunidad o para el grupo. Las marcas dejadas por los dueños en la piedra blanda constituyen hitos geográfico-simbólicos muy importantes para la memoria y las identidades comunitarias y étnicas. Los ejemplos de esta modalidad de fundación territorial comunal o étnica son numerosos, entre ellos el del cerro Verde (entre Nativitas y Coixtlahuaca), emblemático de los chocholtecos, cuyo nahual culebra dejó huellas de su paso por el territorio étnico en camino a la Costa. Acerca del cerro Verde se relata que de sus amores con el Pico de Orizaba (mujer) nació un hijo, el cerro Palomo. El Verde es el dueño del cerro y del agua y tiene por nahual a la culebra. Existen diferentes versiones de los motivos que llevaron al desencuentro amoroso de la pareja: a) cerro Verde deja a Orizaba despechado porque ella que es muy blanca se burlaba de él que es prieto; b) Orizaba deja a Verde porque él la engaña con los cerros vecinos femeninos, como Correoso y Llorón; y c) los chochos inventan rumores que los distancian. Finalmente Orizaba se aleja y en su camino deja caer las joyas, el dinero, las semillas y los frutos que había traído de sus tierras (Veracruz). Los bienes resultan “encantados” (invisibles) en las Peñas Ahumadas y otros lugares (cerros, peñas, cañadas) del territorio, que son nombrados y creados. El mito fundador culmina con un motivo de privación de bienes, ya que los chochos pierden las riquezas traídas por Orizaba. En otra versión el cerro Verde, resentido por los rumores de los chochos, también abandona la región y su nahual culebra deja huellas por el camino que –según los chochos– se pueden observar cerca de Teposcolula, Yolomécatl y Tlaxiaco. Verde, antes de irse, le deja toda clase de semillas a una señora y ésta, enojada por su partida, las

arroja a la lumbre en el paraje Cañada de Lumbre y quema las riquezas naturales del hoy árido territorio chocholteca, que hasta ese momento era exuberante.

Un mito fundador significativo en la cosmología de los zapotecos del Valle (Quiatoni) es el de la inmensa culebra de Lachiriega y Quiatoni. Esta culebra fue atraída por un exceso de lluvias y surgió de la cueva Sagrada en el cerro Culebra. Su cuerpo se atoró en el cerro de Lachiriega y su cuerno hizo un hoyo por donde surgió el agua de la cueva formando una gran laguna que llegó hasta la iglesia. Huyendo del agua algunas gentes de Lachiriega se fueron hacia la loma fundando el pueblo de Quiatoni. Un anciano ofreció un niño en sacrificio a la serpiente para que se fuera, ella lo tomó y se fue dejando su huella en las lomas y las rocas (estas huellas son hitos del camino de los muertos) y la laguna se secó. En otra versión, los habitantes, intentando que la culebra siguiera su camino hacia la Costa, le ofrecieron niños y jóvenes en sacrificio, logrando finalmente que ella se moviera dejando su huella sinuosa en las rocas vecinas. En todos los casos el mito culmina con el episodio de privación del agua en favor de comunidades de la Costa.

En el fragmento de mito que se lee a continuación el papel de fundador de lugares le toca a *jchon nda vee*, la dueña del agua en la subregión mazateca Alta quien, junto con el *chikón Tokosho*, el dueño del cerro, son las entidades extrahumanas principales de los mazatecos.

Eran tres: el *chikón Tokosho*, la mamá del señor del Cerro de la Adoración, y la mujer del *chikón* que se llama *jchon nda vee*. La nuera fue a la milpa a cortar dos elotes pero la suegra se enojó porque traía un montón, y le decía “ya lo acabaste todo”, y la pobre nuera agarró miedo, o se enojó, dice “no, no corté bastante, sino dos nada más”, de ahí agarró el camino y se fue. Vivían ahí en el Cerro de la Adoración y empezó a bajar, primero pasó por el lugar que se llama **Plan de la Salida**, porque apenas estaba saliendo el Sol cuando pasó ella. Y siguió bajando, ahí hay un pocito de agua en el camino donde pasó ella y se sentó un rato, ahí se llama **Agua Siéntate**, y bajó la loma y siguió bajando hasta el río Escondido, ahí hay una piedra como mesa que está a la orilla del camino y ella traía un machete en la mano, y ahí afiló su machete, y por eso ahí se llama **Piedra de Afilar**, y de ahí siguió bajando, luego encontró frijoles, que son frijoles del monte pero que se pueden comer, agarró unos y siguió bajando, llegó al río, y varias personas se escondieron, por eso ahí se llama **Río Escondido**. Pasó ella y ahí empezó a subir para el camino de Mazatlán, y ahí hay una lomita cerca del río y ahí pasó un animal,

el corre camino, pasó corriendo, se llama **Xingui Loton**, siguió subiendo hasta llegar a la punta de la loma y ahí hay un patio largo, ahí se llama Do **Xoba**, ahí pasó, *ella va dejando el nombre de cada lugar donde va pasando*, y más allá se llama cabeza de león, **Nda ko xa** porque ahí estaba una cabeza de león, por eso se llama agua **Cabeza de León**. Ya en Mazatlán llegó a **Loma Grande**, para quedarse en el lugar donde se llama **Río Frío, nda tsia**. De esta mujer se dicen muchas cosas. De ahí nace un río grande, es un cerrote con un peñasco pero grande y por ahí cerca pasa el Río Salado, como a 50 m.

El mito, que es mucho más extenso, comienza con el rapto de la dueña del agua, *jchon nda vee* (*jchúm majé*, en la subregión Baja), quien era hija del rey de Tenango, por parte del *chikón Tokosho*, quien la embaraza y la lleva a vivir a su cerro de la Adoración o *Tokosho*. Durante todo el relato, pleno de incidentes, la dueña del agua y el dueño del cerro van nombrando los lugares importantes por donde pasan, ya sea por lo que allí les sucede o por las características singulares del lugar. En el acto de nombrar van fundando numerosos sitios referenciales o sagrados del territorio étnico, vinculados con los eventos que los tienen como protagonistas.

Los mitos de los gemelos *Sol y Luna* narran las hazañas de estos héroes responsables de numerosos actos de creación (de bienes culturales, de lugares, de animales, de técnicas) mediante los cuales los humanos quedan separados de los animales y tiene comienzo el mundo originado con la luz (BARTOLOMÉ, 1984). Es frecuente que estos antepasados míticos gemelos sean creadores de fenómenos naturales a su paso por el mundo terrenal en camino hacia el cielo, y que vayan fundando el territorio étnico y poblándolo de accidentes geográficos, de recursos, de bienes y de comunidades (Sol suele crear los cerros y los manantiales). Algunos episodios son similares en todos los grupos, por ejemplo el nacimiento de los hermanos a partir de un huevo que una anciana cuida, la relación marital entre la anciana y un venado, la burla a la anciana y la muerte del venado a manos de los hermanos y, finalmente, la saga de sus aventuras creadoras antes de subir al cielo.

Veamos unos episodios creadores del paisaje y otros recursos del territorio chinanteco:

[...] Los gemelos habían sido encontrados como huevos en el interior del tronco de un árbol de pochota (árbol panzón). Tiempo después la anciana que era su madre comenzó a

perseguir a los dos hermanos y cuando ya estaba por alcanzarlos Sol le pidió a Luna su pasador del cabello; Luna se lo dio y Sol puso el pasador en el camino y de allí mismo nació un cerro. Los hermanos continuaron corriendo y la anciana tardó mucho en pasar el cerro. Cada vez que los estaba por alcanzar Sol hacía un cerro para que ella se demorara y así fue que el suelo quedó cubierto de montañas, por eso hasta hoy están las montañas en la Chinantla. Llegaron entonces hasta un río muy crecido y los hermanos comenzaron a nadar para pasar al otro lado. La anciana también se tiró al río pero cuando estaba por la mitad los hermanos le arrojaron una bola de acuyo (hierba con sabor de anís) y la anciana cayó muerta y se hizo tepezcuintle (roedor del monte). De su sangre nacieron miles de animales [...]. En esa época no había manantiales, se escuchaba el rumor del agua que corría bajo de la tierra, pero no se veía el agua por ninguna parte. Entonces Sol arrancó un poco de zacate (pasto) y de allí comenzó a brotar un hermoso manantial, por eso hasta hoy hay manantiales; Sol fue quien creó los manantiales.

Los mitos de *Virgenes y Santos*, que pueden ser aparecidos o llegados al sitio milagrosamente o por migración, tienen como características centrales que los ejemplares sagrados aparecen en lugares significativos de los etnoterritorios, como cerros, cuevas y manantiales, y escogen ese lugar para que en él se construya su capilla y se funde el pueblo que debe acogerlo, del que más tarde resultan ser Santos Patronos y objeto de importantes celebraciones y mayordomías. El recurso del Santo o la Virgen para elegir su lugar y a la gente que ha de cuidarlo es hacerse pesado o regresar por sí mismo al sitio escogido. Decíamos que con frecuencia los mitos de fundación se articulan con los de pérdida de recursos. Entre los muchos ejemplos recabados puede mencionarse el de María Magdalena, la aparecida de Chilchotla, en la mazateca Media, que priva de agua y cosechas a su pueblo cuando se va (o es robada) para otro pueblo.

Retomando el ejemplo de Quiatoni, encontramos que, paralelamente a la fundación por la culebra, existe un mito de fundación por San Pedro. En esta versión, el santo apareció en la laguna y cuando la gente lo trasladaba a la capilla del pueblo regresaba a la laguna. Finalmente el pueblo de Quiatoni se re-fundó a orillas de la laguna pero la gente quiso secarla para construir la capilla. En este punto se mezclan las dos versiones ya que los Ancianos deciden sacrificar niños, y después jóvenes casaderos, al dueño de agua para

secar la laguna. Aun cuando lo consiguen y fundan allí el pueblo y la capilla de San Pedro, los Ancianos nahuales han visto al santo parado sobre los cuernos de una gran culebra que pugna por salir de la laguna “encantada” e inundar el llano. En sus diferentes versiones el mito fundacional se articula al final con el sentimiento colectivo de privación ya que la culebra se va llevándose el agua, o San Pedro, que había sido escondido en una cueva en el cerro para protegerlo de los soldados carrancistas (en los tiempos de la Revolución Mexicana) desaparece y debe ser reemplazado por una imagen sustituta, menos poderosa ya que las lluvias y las cosechas merman año tras año.

En el grupo chocholteca, las huellas dejadas por la Virgen aparecida en el paraje conocido como Llano de la Virgen, entre Nativitas y Buena Vista, y el reiterado regreso de la imagen al lugar, donde sólo los de Nativitas pudieron levantarla, contribuyeron a que este pueblo tuviera su Santa Patrona y su iglesia, a despecho de los intentos de la vecina cabecera de Coixtlahuaca por quedarse con la imagen. La gente del pueblo dice escuchar el sonido de la campana en las ruinas del pueblo viejo que abandonaron para fundar el nuevo en el sitio escogido por la virgen (BARABAS, 1995).

El carácter fundacional de las apariciones milagrosas se observa claramente tanto en los relatos antiguos (v.g., Juquila, Nativitas, Quiatoni) como en los actuales (v.g., Chilchotla, Tejalapam y muchos otros). En ambos casos las apariciones milagrosas han permitido la resacralización de antiguos lugares sagrados “peligrosos” y más tarde demonizados por el catolicismo (v.g., manantiales y cuevas). Tal parece ser el caso de la Virgen de la Concepción “Juquila hija” que apareció en 1995 en el pueblo de San Felipe Tejalapam (valle de Etla), resacralizando con el signo cristiano un pozo de agua muy fértil que desde antaño había producido visiones de la culebra, que es la figura con que aparece el rey *niza* o Dueño del agua, entre la gente del pueblo. La Virgen fue rápidamente conocida por sus milagros y cada año atrae gran cantidad de peregrinos regionales, estatales y extraestatales que la celebran el 8 de diciembre en tres lugares del pueblo: la iglesia del centro, el pozo de agua donde apareció y volvió, y el nuevo templo, cercano al lugar de la aparición, que los devotos le han construido ya que “ella eligió allí su lugar” (BARABAS, 1997).

Diversos estudios etnográficos (BARABAS, 2004) han registrado mitos aparicionistas entre todos los grupos del Estado y en diversas comunidades de ellos. En muchos casos estos mitos y los subsecuentes milagros atribuidos a la aparición fomentan las peregrinaciones y la

conformación de santuarios, ya sea de convocatoria comunal, regional o estatal. Un caso antiguo poco conocido es el del Santo Cristo negro de San Juan Tamazola, en la Mixteca Alta, que apareció en la cueva del Pedimento, en unas peñas con un manantial cerca del pueblo. Allí descansó, se refrescó y dejó sus huellas y las del caballo. Más tarde pidió posada en el pueblo y como lo atendieron bien se quedó en un llano verde donde fue hallado al siguiente día, ya crucificado. El pueblo de Santa Catarina Yucunui quiso llevárselo pero él volvió y Tamazola le hizo su iglesia. Se trata de tres Cristos hermanos que vinieron de Jalisco en sus caballos: el joven se quedó en Tamazola y los otros en San Pedro Teozacoalco y Yanhuatlán. Se visitan entre ellos, pero el de Tamazola no sale de la iglesia, sino otra imagen más pequeña y menos poderosa en su reemplazo (BARABAS, 2006b).

Para finalizar esta sección quiero insistir en que la cosmología nos habla del singular ordenamiento del mundo que hace cada sociedad, y éste es una construcción social que se transforma e incorpora hechos en relación con los contextos históricos y que al mismo tiempo los reelabora siguiendo las pautas del sistema simbólico de la cultura. En este sentido la investigación sobre estos temas nunca podrá darse por concluida en tanto las sociedades indígenas conserven su capacidad de simbolizar nuevos espacios, nuevos personajes significativos, nuevas situaciones sociales dentro de los paradigmas de conocimiento heredados de sus antepasados.

Cosmologías antropomorfas y sociomorfas

Parece preciso abundar sobre las relaciones existentes entre las entidades extrahumanas que se manifiestan corporalmente en el entorno natural que controlan, y las sociedades indígenas que las imaginan a su semejanza, tanto en lo humano como en lo social. Respecto de esas relaciones en los últimos años ha habido varios aportes que han transformado el antiguo concepto de *animismo* permitiendo diversas relecturas; como el “perspectivismo” (VIVEIROS DE CASTRO, 1998, 2002), el “animismo” y el “analogismo” (DESCOLA, 2001, 2005), y la “epistemología relacional” (BIRD-DAVID, 1999). Vale aclarar que no intento hacer una exposición de los conceptos desarrollados por estos autores; mi intención es sólo señalar algunos aspectos que, según nos muestran las etnografías realizadas en culturas de tradición mesoamericana, no encuentran correspondencia con sus aseveraciones.

Un aspecto positivo es que estas teorías etnológicas contemporáneas han contribuido de manera clave al cuestionamiento de las concepciones dualistas occidentales atribuidas a las cosmologías indígenas, como naturaleza-cultura o natural-sobrenatural, señalando que la distinción clásica entre naturaleza y cultura no puede ser utilizada para describir dimensiones internas de las cosmologías no occidentales (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). Por el contrario, las nociones de naturaleza deben entenderse como construcciones culturales de diferentes grupos, tal como señalaba Descola (2001), y muestran nuestras investigaciones publicadas en 2003.

El esquema de identificación que Descola (2005) denominó animista, también llamado ontología animista, se caracteriza por concebir que todas las especies tienen 'interioridades' (entidades anímicas) similares y 'corporalidades' heterogéneas. Sin embargo esta caracterización construida para las culturas amazónicas no se adecua a las nociones que observamos en las culturas indígenas de Oaxaca, ya que la corporalidad concebida para las entidades extrahumanas es casi en todos los casos antropomorfa, ya sea masculina, femenina, adulta o infantil (dueño del cerro, dueño del rayo, dueño/a de la lluvia, dueña/o de la tierra, dueña/o del agua, chaneques con forma de niños y espíritus predadores que deambulan por el monte con forma de mujer u hombre), aunque en ocasiones se presentan ante la gente en la figura de su nahual, como culebra, águila o felino salvaje. El único dueño que se corporiza también mediante la figura de los animales que controla es el dueño de los animales, que representa a cada especie de animal salvaje. En cuanto a la interioridad, humanos y extrahumanos comparten las entidades anímicas ya que ambos tienen *alter ego* compañeros, y los extrahumanos, al igual que los chamanes, poseen nahuales poderosos. Lo antes señalado nos induce a pensar que en las culturas de Oaxaca las entidades extrahumanas ostentan interioridad y corporalidad homogéneas y similares a las de los humanos.

Para los nahuas del centro de México al inicio de la Conquista, Descola construyó otro modo de identificación: la ontología analogista, en la que cada 'existente' reúne una pluralidad de instancias y el conjunto de los existentes está fraccionado en una multiplicidad de esencias, de formas y de sustancias separadas. Este modelo, elaborado a partir del libro *Cuerpo humano e ideología*, de Alfredo López Austin (1984), esto es, basado en el conocimiento etnohistórico de los nahuas, no puede generalizarse para la Mesoamérica histórica y mucho menos otorgársele validez contemporánea hasta disponer de

evidencias etnográficas que permitan su verificación. Claro está que las cuatro ontologías presentadas por Descola constituyen tipos ideales que no tienen correspondencia con los colectivos sociales que son las configuraciones culturales concretas, atravesadas por la historia, amalgamadas con diferentes tradiciones religiosas e involucradas en los más diversos procesos sociales, económicos y políticos. Pueden servirnos de referencia pero no explican la totalidad de una ontología como animista, totemista, naturalista o analogista ni tampoco las singularidades que cada ontología concreta imprime al tipo ideal.

Respecto del animismo Viveiros de Castro (2002, p. 347) recupera la relectura de Descola (2005), para quien en este esquema de identificación las categorías elementales de la vida social organizan las relaciones entre los humanos y las especies naturales, definiendo así una continuidad de tipo sociomórfico entre naturaleza y cultura, fundada en la atribución de “[...] disposiciones humanas y características sociales a los seres naturales”. Viveiros de Castro (2002) coincide con Descola (2001) en que el animismo puede ser definido como una ontología sociocéntrica que postula el carácter social de las relaciones entre humanos y no-humanos, y antropomórfica, en la medida que atribuye conciencia e intencionalidad de tipo humano a los seres no-humanos.⁷ Así, decir que los animales o espíritus son gente, personas, es atribuir a los no-humanos las capacidades de intencionalidad consciente y de agencia que facultan la posición de sujeto. Es sujeto quien tiene alma y tiene alma quien es capaz de un punto de vista que le da agencia.

Vale aclarar que estas propuestas que son parte de los aportes del posestructuralismo antropológico no son nuevas, hace ya muchos años la fenomenología había llamado “potencia” de las hierofanías o las teofanías, con voluntad y figura (ELIADE, 1967 [1957]), a la intencionalidad y la agencia de los ahora catalogados como “no-humanos”. E igualmente, Egon Schaden (1954, 1959) escribía en la década de 1950 sobre las concepciones animistas de la naturaleza entre las tribus del Brasil. No sólo son concepciones ya conocidas por las etnografías pioneras, sino que nos resultan fáciles de aceptar porque existen evidencias etnográficas actuales de tipo animista entre los grupos indígenas de Oaxaca y de México. Sin embargo, argumentar que las cosmologías indígenas son antropocéntricas y sociocéntricas

⁷ Vale aclarar que el concepto “no humanos” es ambiguo para calificar a los animales y las plantas y también puede ser erróneo cuando se les llama de ese modo a los antepasados difuntos y a otras entidades extrahumanas, término éste que utilizo en mis trabajos.

no es lo mismo que atribuirles una forma de pensamiento diferente del racional típico de los occidentales. Lo anterior tiene que ver con otras propuestas, más difíciles aceptar, como la de Viveiros de Castro, quien propone la existencia de un “pensamiento amerindio”, esto es, de un tipo de pensamiento propio de los pueblos indios del continente, que se caracterizaría por el “perspectivismo” o “multinaturalismo”, según el cual el mundo es habitado por diferentes especies de sujetos o personas, humanas y no-humanas, que aprehenden el mundo según “puntos de vista” distintos, lo que manifiesta la “cualidad perspectiva” o “relatividad perspectiva”. Esta generalización no sólo parece poco fundada, ante la carencia de evidencias etnográficas perspectivistas entre muchos de los pueblos indígenas del continente, sino que desdibuja la existencia de la muy real diversidad de las culturas. Podría pensarse que el pensamiento amerindio o la ontología animista, atribuidos a los aún llamados por la etnología “pueblos primitivos”, son rótulos que no por ser más adecuados van más allá de las muy criticadas nociones decimonónicas de mentalidad prelógica o pensamiento salvaje.

De las oportunas críticas realizadas por Pazos (2006, 2007) a algunas obras de estos autores quiero recuperar aquella en la que señala que la diferencia entre las ontologías animista o perspectivista y naturalista, atribuidas una al pensamiento primitivo y la otra al pensamiento racional, se derrumba cuando múltiples evidencias muestran que las formas de experiencia animista son numerosas en la sociedad occidental del presente entre las diferentes clases sociales. Por otra parte, caracterizar a la sociedad occidental moderna por el objetivismo implica endosarle a ésta y a su historia lo que es más bien una característica propia del pensamiento científico y teórico (PAZOS, 2006).

Por su parte Nurit Bird-David (1999) revisita el animismo en términos de una “epistemología relacional” en la cual las personas (humana o extrahumana) se construyen con base en relaciones sociales y en el seno de interacciones realizadas como intercambio recíproco entre ellas y el medio ambiente. A través de la exposición del clásico trabajo de Tylor de 1871, y de otros autores posteriores (Durkheim, Lévi-Strauss, Douglas) sobre animismo, realiza una crítica a las dicotomías positivistas (espiritual/material, cultura/naturaleza), que atribuyen a la “mente primitiva” características infantiles y erróneas por otorgar alma y vida a objetos y seres inanimados. Esta autora parte de la teoría de la persona y de la teoría ambientalista descartando las oposiciones binarias de corte evolucionista y acudiendo al concepto de persona “dividual” de

Strathern (1988); esto es, proponiendo que las personas se construyen con base en relaciones sociales, en el seno de interacciones sociales y en el contexto de relaciones de intercambio o reciprocidad entre ellas y el medio ambiente objetivado.

La epistemología relacional trata del conocimiento del mundo focalizándose en los aspectos relacionales entre los actores y el medioambiente, pero éstos mantienen esas relaciones sociales con otros seres no porque, como apuntaba Tylor, los consideren *a priori* personas sino porque crean con el medio relaciones humanizadas de reciprocidad que construyen a esos entes como personas, tal como lo hacen con la gente. Vemos así que el mantenimiento de relaciones de reciprocidad con otra gente y con las entidades extrahumanas que se manifiestan en el medio ambiente permite la construcción de la persona, y este proceso es crítico para la reproducción de la identidad social. En la epistemología relacional el conocimiento surge del mantenimiento de articulaciones con el entorno e implica una construcción participativa, ya que se trata de la socialización del medio y no de su dicotomización. Estas experiencias a las que acude la epistemología relacional son sociales y están enclavadas en las prácticas económico-sociales porque la gente construye a esas entidades socialmente.

La reciprocidad, en toda la gama que va desde la donación altruista hasta el intercambio equilibrado diferido, es un modelo de relaciones vigente en todos los campos de la vida social indígena y está sustentado en la donación recíproca y generalmente equilibrada de ayudas y bienes. En la medida en que se manifiesta como el motor de la vida social y de la relación humano-extrahumano, puede ser elevada a la categoría de un sistema de valor que prescribe el modelo de las relaciones entre los humanos y entre éstos y los entes extrahumanos concebidos como humanos (BARABAS, 2003a). En esa sociabilidad de dones, la ofrenda y el sacrificio y la recompensa en bienes materiales y no materiales son las formas culminantes. La gente ve a los entes territoriales como amigos y parientes, comen y beben con ellos, conversan con ellos en términos familiares, o mediante las palabras especializadas del chamán (BARABAS et al., 2010), y los eventos rituales que los convocan son los asuntos familiares y comunales principales que mantienen el sentido de identidad colectiva.

Desde mi perspectiva entiendo que la interacción social con las entidades territoriales en cada encuentro cotidiano o ritual, si bien es singular en cada ocasión, va creando un fondo de sedimentación de representaciones que permite a la colectividad elaborar un imaginario

social más o menos compartido acerca de las características y fisonomía de esas entidades extrahumanas. Es así como se llega a imaginarlas como antropomorfas y a su mundo como sociomorfo, adjudicación que no es apriorística sino que se va construyendo y validando en las interacciones sociales persona a persona. Ejemplo de lo anterior, y de la dinámica del imaginario sobre las entidades territoriales sagradas, es la representación que tienen hoy los zapotecos de Mitla, zona arqueológica y pueblo indígena muy frecuentados por turistas, del dueño del Cerro, visualizado como un norteamericano contemporáneo (BARABAS et al., 2005). Asimismo, el carácter sociomorfo del mundo alterno se pone de manifiesto en las concepciones sobre el mundo de los dueños, ubicado en el primer nivel del inframundo, como ciudades modernas llenas de riquezas y bienes naturales e industrializados en las que viven el dueño del cerro y su familia, en tanto que los cerros cercanos representan las autoridades del sistema de cargos semejante al de la comunidad y el mundo de los muertos es imaginado como un símil del mundo de los vivos.

Coincido con Bird-David (1999) en que la reciprocidad es el eje de una epistemología que conjuga las relaciones entre la persona, la sociedad y el medio ambiente. En este sentido la epistemología relacional es la que, desde mi punto de vista, mejor llega a explicar la visión y práctica indígena del mundo porque permite entender con mayor claridad la relación construida entre las personas y sus 'deidades', a las que, en nuestros términos, se antropomorfiza y sociomorfiza en cada interacción *debido a*, y mediante, la práctica de la ética del Don.

El pensamiento simbólico, a través de la constante reiteración de relaciones de sociabilidad con las entidades extrahumanas que pueblan el entorno geográfico, permite concebir a esos seres como otros sujetos humanos, con figura, voluntad, intenciones y gustos, pero también extrahumanos por la potencia y capacidad de acción que tienen, con los que construye un campo de relaciones de reciprocidad y de relaciones de poder. En ese contexto cada ritual lejos de ser sólo una reiterada *performance* se convierte en una interacción única entre los númenes y los humanos en los lugares sagrados, regida por un sistema de valor que prescribe el modelo de las relaciones entre los humanos, y entre éstos y las entidades extrahumanas concebidas como humanas.

Referencias

ALTMAN, Irwin; CHEMERS, Martin. *Culture and Environment*. California: Brooks; Cole Pub Company, 1980.

BARABAS, Alicia. *Diálogos con el territorio*: simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México. Santuarios y peregrinaciones. Coord. A. Barabas. México: Inah-Conaculta, 2004. v. 4. (Col. Ensayos, Serie Etnografía de los Pueblos Indígenas de México).

_____. *Dones, dueños y santos*: ensayos sobre religiones en Oaxaca. México: Porrúa-Inah, 2006a.

_____. *El aparicionismo en América Latina*: religión, territorio e identidad. La identidad: imaginación, recuerdos y olvidos. México: A. Pérez Castro; IIA-Unam, 1995.

_____. *Enoterritorialidad sagrada en Oaxaca*: diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México. Coord. A. Barabas. México: Inah-Conaculta, 2003a. v. 1. (Col. Ensayos, Serie Etnografía de los Pueblos Indígenas de México).

_____. La aparición de la Virgen en Oaxaca, México: una interpretación sobre la multivocalidad del milagro. *Thule. Rivista italiana di studi americanistici*, Perugia: Argo, 1997.

_____. *La ética del don en Oaxaca*: los sistemas indígenas de reciprocidad, La Comunidad sin Límites. Coord. S. Millán y J. Valle. México: Conaculta-Inah, 2003b. v. I. (Col. Ensayos, Serie Etnografía de los Pueblos Indígenas de México).

_____. Los santuarios de vírgenes y santos aparecidos en Oaxaca. *Rev. Cuicuilco*, México, v. 13, n. 36, 2006b.

BARABAS, Alicia; BARTOLOMÉ, Miguel. *El Rey Cong Hoy*: tradición mesiánica y privación social entre los Mixes de Oaxaca. Oaxaca: CRO-Inah, 1984.

BARABAS, Alicia et al. La Cueva del diablo: creencias y rituales de ayer y de hoy entre los zapotecos de Mitla. *Revista Cuadernos del Sur*, México, Oaxaca: Inah-Ciesas-IISUABJO, año 11, n. 22, 2005.

BARABAS, Alicia et al. La danza del viento y de la lluvia: un ritual agrario en la Mixteca Alta de Oaxaca. In: BARABAS, Alicia; BARTOLOMÉ, Miguel. *Dinámicas culturales*: religiones y migración en Oaxaca. Oaxaca, México: Gob. del Edo. de Oaxaca, Centro Inah Oaxaca, 2010.

BARTOLOMÉ, Miguel. *El ciclo mítico de los hermanos gemelos Sol y Luna en las tradiciones de las culturas oaxaqueñas*. Oaxaca: Cecoax-CRO-Inah, 1984.

BARTOLOMÉ, Miguel; BARABAS, Alicia. *Tierra de la palabra*: historia y

etnografía de los chatinos de Oaxaca. Oaxaca: Inah-IOC-Fonca, 1996. (1. ed. Inah, México, 1982).

BIRD-DAVID, Nurit. Animism Revisited. *Current Anthropology*, USA: Wenner-Gren Foundation, v. 40, 1999. (Supplement).

DESCOLA, Philippe. Construyendo naturalezas: ecología simbólica y práctica social. In: DESCOLA, Philippe; PÁLSSON, Gísli (Coord.). *Naturaleza y sociedad: perspectivas antropológicas*. México: Siglo XXI, 2001.

_____. *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard, 2005.

ELIADE, Mircea. *Aspectos del mito*. España: Paidós, 2000. (1. ed. en francés, 1963).

_____. *Lo sagrado y lo profano*. Madrid: Ediciones Guadarrama, 1967. (1. ed. Das Heilige und das Profane, Hamburgo, 1957).

_____. *Mitos, sueños y misterios*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora, 1961. (1. ed. Gallimard, Francia).

INCHÁUSTEGUI, Carlos. Entorno enemigo: los mazatecos y sus sobrenaturales. *Desacatos 5, Revista de Antropología Social*, México: Ciesas, 2001.

INEGI. *Censo General de Población y Vivienda*. México, 2010.

LÓPEZ AUSTIN, Alfredo. *Cuerpo humano e ideología: las concepciones de los antiguos nahuas*. México: IIA-Unam, 1984. v. 1.

OTTO, Rudolf. *Lo santo*. Madrid: Revista de Occidente, 1965. (1. ed. 1925).

PAZOS, Álvaro. Recensión crítica. *Revista de Antropología Iberoamericana*, v. 1, n. 1, 2006.

_____. Recensión crítica. *Revista de Antropología Iberoamericana*, v. 2, n. 2, 2007. Disponível em: <www.aibr.org>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guaraní*. São Paulo: Ed. USP, 1954.

_____. *A mitologia heroica de tribos indígenas do Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1959.

SEGALEN, Martine. *Ritos e rituais contemporâneos*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

STRATHERN, Marilyn. *The Gender of the Gift: Problems with Women and Problems with Society in Melanesia*. Berkeley: University of California Press, 1988.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

_____. Cosmological Dêixis and Amerindian Perspectivism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, v. 4, n. 3, 1998.

“VOCÊ QUER MESMO ESCUTAR E CANTAR *INCRER CAHÀC-RE*?” AS CLASSIFICAÇÕES DOS CANTOS DE CÀ (PÁTIO) PARA OS RÀMKÔKAMÊKRA/CANELA¹

Ligia Raquel Rodrigues Soares
Odair Giralдин

Introdução

Neste artigo apresentamos uma proposta de sistematização do universo músico-ritual² dos Ràmkôkamêkra/Canela. Essa proposta é parte de um mergulho inicial no mundo musical dos Ràmkôkamêkra/Canela. Temos clareza de que essa nossa proposta representa apenas

¹ Agradecemos o apoio financeiro recebido da Timbira Foundation, durante nossa estada em Washington no ano de 2013, para estudos no National Museum of Natural History, na Smithsonian Institution. Agradecemos a atenção prestada a nós por Barbara Watanabe (assistente do Dr. William Crocker) enquanto estivemos como *fellowship* no Departamento de Antropologia daquela instituição. Agradecemos a William Crocker, que nos acolheu em sua casa para frutíferas tardes de discussão sobre os Canela. Ao amigo William Fisher, pelas trocas teóricas e etnográficas e por sua amizade acolhedora durante toda a nossa estadia e também pelo carinho e atenção destinados a Irepti em nossa visita a Williamsburg. A Anthony Seeger agradecemos pelo diálogo e pela orientação durante o estágio de doutorado *sandwich* da coautora deste texto; e ao CNPq e à Capes, pelo apoio financeiro tanto para a realização da viagem aos Estados Unidos quanto para as pesquisas de campo. Agradecemos também ao INCT Brasil Plural, que financiou o trabalho de campo realizado no ano de 2012.

² O que estamos chamando de universo músico-ritual entre os Timbira é um todo amplo que possui situações ou cerimônias de rito sem música, mas não de música sem estar diretamente associada a uma situação ritual.

uma pequena parte de um universo intenso, amplo e recheado de musicalidades, teorias, saberes, construção de pessoas e corpos, concepções de estética, beleza e vida, que estão interligadas, à semelhança do que observou Montardo (2009) entre os Guarani. Sua abordagem complexa extrapolaria, entretanto, o âmbito deste texto.³

O universo músico-ritual dos Ràmkôkamêkra/Canela é denso, complexo e fascinante. Não imaginamos que, no intervalo de tempo de uma carreira acadêmica individual, alguém conseguisse ter uma dimensão clara de todo esse universo, pois a cada dia descobrimos um pouco mais e percebemos que ainda sabemos muito pouco.

Entrar nesse mundo foi, para nós, um prazer imenso. Aprendemos, conhecemos, construímos diálogos e relações e, por isso, agradecemos aos Ràmkôkamêkra/Canela a hospitalidade, as trocas de conhecimentos, o respeito e os diálogos estabelecidos entre pesquisadores *mehĩ*⁴ e *cupẽ*.⁵

Este texto foi instigado e construído a partir da frase “Você quer mesmo escutar e cantar *increr cahàc-re?*”, ouvida de uma exímia cantora (uma mulher *Hòkrepoj*). A frase citada nos despertou para a forma de os Ràmkôkamêkra/Canela classificarem o sistema dos cantos de pátio. Ao investigar essas formas de classificação, percebemos que os cantos de pátio fazem parte de uma tríade que inclui o *Krĩcapé* (caminho circular em frente às casas), o *Cà* (espaço no centro do círculo da aldeia) e *Wyhty* (casa relacionada a uma jovem selecionada para ser representante de cada uma das metades. Escolhida ainda criança para essa função, sua casa se torna ponto de reunião de membros da metade que representa enquanto durar o seu “mandato”, que se encerra quando ela atinge a idade de se casar). Juntos, esses espaços compõem um sistema cancional, conforme abordou Menezes Bastos (1999, 2010, 2013), estando, no caso aqui tratado, todos eles interconectados.

Ao longo das nossas pesquisas, percebemos que esse é apenas um dos muitos sistemas dentro do universo músico-ritual dos Ràmkôkamêkra/Canela, o qual é muito mais extenso, complexo e repleto de teorias ainda pouco discutidas e conhecidas.

Aqui trataremos especialmente dessa classificação nativa, que separa *increr cati*, *increr cahàc* e *increr cahàc-re* e que faz parte do sistema cancional *Cà* – *Krĩcapé* – *Wyhty*.

³ Uma abordagem nesse sentido foi empreendida na tese da coautora, apresentada ao PPGAS/UFAM em agosto de 2015 (SOARES, 2015).

⁴ Autodenominação de alguns povos Timbira, exceto os Apinaje, que se autodenominam *panhĩ*.

⁵ Termo utilizado para se referir aos não índios.

Pretendemos abordar, dentro do sistema cancional mencionado, as categorias dos cantos de pátio que perfazem esse sistema e as características de cada uma delas. Também pretendemos tratar da aplicabilidade desta pesquisa ao longo do trabalho de campo, iniciado em 2012, que consistiu, desde o início, numa pesquisa com gravação de áudio e vídeo do universo músico-ritual desses povos, pois a proposta de alguns membros da comunidade era a de que o trabalho (iniciado com a pesquisa de doutorado) pudesse contribuir com o aprendizado dos mais jovens sobre os cantos.

Um pouco sobre os Ràmkôkamẽkra/Canela

Os Ràmkôkamẽkra/Canela tornaram-se conhecidos na literatura antropológica a partir da monografia de Curt Nimuendajú em sua obra *The Eastern Timbira* (1946). Nimuendajú esteve com esse povo cerca de 15 meses entre os anos de 1929 e 1936. A semelhança da organização social e ritual desse povo com os demais povos Timbira permitiu a Nimuendajú a generalização de suas observações para um conjunto de povos.⁶

Além das semelhanças destacadas por Nimuendajú (como sistema de metades, sistema de classes de idade, complexos rituais de formação de pessoas), existem também semelhanças linguísticas e uma intensa e sofisticada rede de relações estabelecidas entre esses “diferentes” povos que são os Timbira, a qual já foi observada por outros antropólogos que realizaram suas pesquisas com diferentes povos Timbira (GIRALDIN, 2000, 2001, 2004; LADEIRA, 1982).

Essa rede de relações pode ser observada através do sistema de conhecimento médico tradicional (o que leva pessoas a buscarem auxílio consultando xamãs em outros povos) e de outros conhecimentos (como a agricultura), dos *amji kîn* (festas), das relações de casamentos e de parentesco.

Os Ràmkôkamẽkra/Canela vivem atualmente na Terra Indígena Kanela, onde está a aldeia Escalvado, localizada na divisão político-administrativa do município de Fernando Falcão (antigo povoado

⁶ Esse conjunto é conhecido como Timbira, que inclui, além dos Ràmkôkamẽkra/Canela, também os Apãjekra/Canela, os Krepymkateje, os Krêye, os Pyhcop catiji/Gavião e os Krikati, todos no estado do Maranhão. Existem ainda os Gavião Parakateje, no Pará, além dos Krahô, no Tocantins. A estes, Nimuendajú chamou de Timbira Oriental. Os Apinaje, Nimuendajú classificou como Timbira Ocidental.

Jenipapo dos Resplandes), município desmembrado de Barra do Corda em 1996. A TI Kanela dista 40 km de Fernando Falcão e 120 km de Barra do Corda, ao sul do estado do Maranhão, em região de cerrado, e possui área de 125.212 hectares, demarcada entre os anos de 1971 e 1983.

O território habitado por esses povos é cercado por povoados formados, em sua maioria, de pequenos produtores agropecuários. Entre esses povoados estão Buriti, Leandro, Bacabal dos Maciel e Sítio dos Arrudas, entre outros,⁷ que estiveram envolvidos nos ataques aos Canela em 1963, durante o primeiro movimento messiânico⁸ (SILVA JÚNIOR, 2006, p. 11). Mas essa região tem sofrido com o avanço desenfreado da monocultura, especialmente em torno das terras indígenas, o que tem ocasionado uma série de problemas e entraves para os indígenas da região.

Os Ràmkôkamêkra/Canela atuais são originários de uma reunião de vários povos Timbira⁹ (CROCKER, 2009; OLIVEIRA, 2002; SILVA JÚNIOR, 2006). Segundo Crocker (1978, 2009), por volta de 1700 os povos Canela viviam em aldeias entre os rios Parnaíba e Tocantins e, embora não se tenham dados exatos sobre a quantidade de povos Timbira que existiam, estima-se entre 30 a 50 povos, chamados pelos colonizadores portugueses como Timbira, mas que se autodenominavam *mêhĩ*. Esse termo é ainda utilizado como etnônimo por todos os outros povos, com exceção dos Apinaje.

Antes da fase considerada de pacificação, os diferentes povos Timbira eram inimigos e lutavam entre si durante os meses de seca. Havia aqueles que formavam alianças e negociavam, muito embora as alianças, segundo Crocker, não pudessem ser plenamente confiáveis de-

⁷ O sertão centro-oeste maranhense, na região dos Canela, é dividido por Oliveira (2002) em Alto e Baixo Sertão. Atualmente, os regionais e os Canela chamam essa região de Sertão I e Sertão II. Os povoados aqui citados foram, em sua maioria, fundados durante o começo da segunda metade do século XIX, em torno de 1845, conforme Crocker (1990) e Oliveira (2002).

⁸ Movimentos inspirados na crença do retorno de um herói mítico, libertador, messias, com poderes e atribuições que poderiam ser aplicadas ao cumprimento da causa de um povo ou grupo oprimido. Sobre movimentos messiânicos Canela, ver Crocker (1990), Carneiro da Cunha (1973, 2009), Silva Júnior (2006); e sobre messianismo Krahô, ver Melatti (1967, 1972).

⁹ *Ràmkôkamêkra* ou *Mêmortũmre*, Mateiros, que também foram chamados de *Irômcatêjê* (mato-povos), *Xôkamêkra* (filhos da raposa), *Carêckamêkra* (filhos do barro vermelho), *Apànjêkrakamêkra* (filhos dos *Apànjêkra*), *Crôrekamêkra* (filhos do porco caititu), *Côhtycrekamêkra* (filhos da água preta), *Kjhtikamêkra* (filhos da mata com muito cedro), *Kêncatêjêkamêkra* (filhos do povo da serra), *Krohtikamêkra* (filhos de mucura), *Krahôkamêkra* (filhos dos Krahô), *Krênjêkamêkra* (filhos dos Krenjê) e *Apinajekamêkra* (filhos dos Apinaje).

vido especialmente aos ataques de surpresa e repentinos que ocorriam, geralmente por vingança ou para manter em baixa o número de inimigos, causando dessa forma uma proliferação de rixas entre as diferentes “nações” Timbira (CROCKER, 2009, p. 15).

Segundo Crocker (2009, p. 16), os Ràmkkòkamêkra/Canela atualmente afirmam ser descendentes de pelo menos cinco diferentes povos Timbira, cujas identidades são explicitadas durante o ritual do *Pepcahàc*. O povo mais fortalecido naquele momento de reunião dos diferentes povos era o *Mêmortumre*. E esse processo de reunião desses cinco diferentes povos, formando os Ràmkkòkamêkra/Canela, deu-se por diferentes fatores. Como mostra Crocker (2009, p. 27), os *Xòkamêkra* (povo Raposa da aldeia Mucura) juntaram-se aos *Mêmortumre* em 1900, em decorrência da diminuição de sua população e por conta da usurpação das suas terras, promovida pelos conquistadores brasileiros; os *Carêckamêkra* (povo do barro vermelho), os *Crôrekamêkra* (povo filhos do caititu) e os *Iromcatejê* (povo da mata) juntaram-se por razões similares: perda de espaço territorial no processo de ocupação pelos não indígenas. Para essas reuniões dos povos, ocorreram cerimônias específicas no momento dessa unificação (CROCKER, 2009, p. 27-29), como as performances relacionadas ao que Crocker chamou de *veado cansado*, que era, na verdade, o ato de estabelecimento dos embaixadores, uma instituição presente entre os Timbira. O povo que deseja a paz envia um guerreiro desarmado agindo como se fosse uma caça ferida. Este, se aceito pelo povo visitado, torna-se o embaixador do povo visitado entre os visitantes, devendo atuar para defender os interesses do outro povo dentro do seu próprio povo. O povo visitado também designa um de seus guerreiros para ser o embaixador do povo visitante e defender os interesses dos visitantes dentro do seu povo de origem. Além disso, nessas situações estabelecem-se trocas de favores sexuais entre os membros dos dois povos e promovem-se casamentos entre os diferentes povos.

No entanto, após a reunião desses diversos povos em uma única aldeia, as tensões constantes levaram a acusações de feitiçaria entre eles, ocasionando a execução de um feiticeiro do povo *Xoo-kâm-mêkra* (Raposa), morto na ausência dos anciãos Raposa no Conselho dos Anciãos Canela, episódio que gerou a separação desses povos durante dez anos (CROCKER, 1978).

A organização social dos vários povos reunidos está colocada da seguinte forma: família elementar (pai, mãe e filhos), grupo doméstico (constituído por várias famílias elementares) e segmento residencial,

que se circunscreve a várias residências em determinada sequência de parentela, formam os grupos básicos da vida cotidiana da aldeia. Uma família elementar pode partilhar de uma mesma habitação junto com outras famílias elementares do mesmo segmento. No entanto, os pertences de cada família elementar concentram-se em determinado canto da casa. Ao servirem as alimentações, cada uma das famílias elementares que habitam a casa forma seus “*grupinhos*” separados para comer (CROCKER, 1990; MELATTI, 1978).

Entre os Ràmkkàmëkra/Canela, assim como ocorre entre outros povos Jê, em muitos casos o grupo doméstico não reside na mesma habitação, mas sim em habitações contíguas em que cada uma delas possui uma família elementar com os seus objetos de cozinha e outros equipamentos que podem ser emprestados com muita facilidade entre os parentes (TV, vídeo, fogão, geladeira, objetos para caça e para as roças).

Através de unidades de parentesco que vivem em lados diferentes da aldeia, que tem a forma circular, é que eles orientam o casamento. Estruturam-se em sistemas de metades e em sociedades cerimoniais e etárias (as classes de idade). Os Ràmkkàmëkra/Canela também se caracterizam por inúmeras associações transversais e relacionamentos formais e informais, ou seja, as denominadas amizades formais e informais (CROCKER, 1990; GIRALDIN, 2000). As aldeias dos Ràmkkàmëkra/Canela são circulares, com caminhos radiais que partem dos segmentos residenciais levando até o pátio da aldeia. No caso da aldeia Escalvado, que possui uma população de mais de dois mil habitantes, podem-se observar vários círculos concêntricos e outras ocupações mais afastadas do pátio.

A estrutura política do pátio dos Ràmkkàmëkra/Canela é composta de diferentes categorias, como major, conselho *Próhkâm mã* (conselho composto de anciãos) e pahhi (cacique, chefe, grande líder).¹⁰

Nessa estrutura do pátio existem duas metades às quais todos os homens se afiliam através das classes de idade: *Kýjcatejê* e *Harâhcatejê*, as quais têm ligações diretas com as diferentes funções e cargos masculinos no pátio, nas questões políticas e cerimoniais. A primeira metade é tida como a parte de cima da aldeia (associada ao sol nascente, ao leste); e a segunda, a parte de baixo da aldeia (lado do poente e oeste).

¹⁰ O fato de esse pátio ter essa estrutura pode ter relação com uma explicação da reunião de vários povos e dos contatos iniciais estabelecidos com a sociedade não indígena. Dentre os outros Timbira, como, por exemplo, os Krahô, o pátio é estruturado da seguinte maneira: um pahi e dois prefeitos (que são os responsáveis pela condução dos rituais) (AZANHA, 1984).

Segundo Crocker (2009), os Ràmkôkamêkra/Canela possuem cinco sistemas de metades e, restritos à esfera masculina, seis grupos do pátio central, cinco associações rituais, duas ordens hierarquizadas e cinco agrupamentos de homens. As mulheres não possuem associações, mas quase todos os grupos masculinos têm duas meninas indicadas como integrantes dessas agremiações masculinas. Vale a pena destacar os seis grupos de pátio, pois neles está contido o grupo dos *Próhkâm mã*, que é o conselho dos anciãos e soberano nas decisões políticas da aldeia. Cada uma das metades *Kýjcatejê* e *Harâhcatejê* possui três grupos que são classes de idade. Seus nomes variam, mas a inclusão de nova classe depende de um grupo de iniciandos passar pelas duas fases dos rituais *Ihkreré* e duas vezes pelo *Pepjê*. Para formar uma nova turma, demora-se em torno de 10 anos. Enquanto uma metade realiza a formação de uma nova turma, a outra metade aguarda. Dessa maneira, para a composição de uma nova classe de idade, demora-se em torno de 20 anos. As classes ocupam lugares preestabelecidos no pátio e vão mudando de local a cada vez que ingressa uma nova. A última classe dos *Harâhcatejê* é a dos *Próhkâm mã*. Essa classe é exclusiva aos membros dessa metade, exercendo o papel de autoridade suprema na aldeia.

A estrutura circular concentra dois importantes lugares: o “pátio” e os “segmentos residenciais”. Entre os Ràmkôkamêkra/Canela o pátio é um ambiente tipicamente masculino, local público em que acontecem as decisões políticas da aldeia e do qual as mulheres, na grande maioria das vezes, não fazem muita questão de fazer parte.

O pátio na concepção dos Ràmkôkamêkra/Canela é um local eminentemente masculino. Ali é o lugar de discutir assuntos que estão no âmbito masculino, de tomar decisões que competem somente aos homens e de fazer atividades masculinas (fumar, conversar, discutir e decidir sobre as festas) e discutir também sobre os serviços relacionados à aldeia (retirada de palha para cobrir as casas, limpeza do pátio e de alguns caminhos radiais). Pode até ser que as mulheres tenham influências em algumas decisões discutidas no pátio (através da influência nas conversas com os seus maridos no ambiente doméstico), mas elas não podem comparecer e ficar por lá. Quando isso acontece, as mulheres são alvo de conversas e são consideradas como pessoas sem respeito, porque aquele não é o seu lugar.

Já os segmentos residenciais são ambientes predominantemente femininos, local do privado que comporta os grupos domésticos, espaço em que esses grupos relacionam-se entre si. Entretanto, os segmentos residenciais entre os povos Timbira têm um grande peso nas “questões

políticas”, apesar de ser um fato que acontece de forma sutil e quase invisível.

Apesar de os segmentos residenciais serem um ambiente de domínio feminino, os sistemas são cognatos, isto é, reconhece-se o parentesco de igual valor para os lados paternos e maternos. No entanto, a residência pós-matrimonial é, para a maioria dos Jê, matrilocal ou uxorilocal (GIRALDIN, 2000; MELATTI, 1978). Isso gera nesses povos uma ideologia uterina, devido ao fato de as mulheres sempre permanecerem nas casas e serem os homens os que circulam pelas outras casas com o casamento. Entre os Ràmkkòkamêkra/Canela esse ainda é um sistema muito operante.

Assim como nos demais Jê Setentrionais, no caso dos Ràmkkòkamêkra/Canela não podemos falar em organização matrilinear por não haver nenhuma linearidade relacionada a um grupo de filiação de pessoas de sexo feminino. Entretanto, os dados levantados num primeiro trabalho de campo apontam para um tipo de filiação paralela aos grupos baseados nos povos que compõem os atuais Ràmkkòkamêkra/Canela, que alocam os filhos ao povo do pai, enquanto as filhas são consideradas pertencentes ao povo de origem da mãe.

Ao que tudo indica, há uma forma de demarcar claramente uma identificação dos descendentes dos povos que compuseram os atuais Ràmkkòkamêkra/Canela e tal identificação não é suprimida com a passagem do tempo, sendo, ao contrário, mantida exatamente por esse sistema de filiação. E o principal momento de explicitação dessa característica e de descoberta por parte daqueles que ainda não investigaram sobre as suas filiações se dá durante o ritual do Pep-cahàc.

Já entre os Jê Centrais (principalmente Xavante e Xerente) existem sistemas de filiação patrilinear que ligam as pessoas aos clãs de seus pais. Entre os Bororo, também existem clãs, mas com filiação matrilinear. A despeito disso, ali também se verifica a regra de residência pós-matrimonial uxorilocal.

Nas sociedades Timbira o termo referente a “pai” (*inxū*) é atribuído a todos os indivíduos que podem manter relações sexuais com a genitora de uma pessoa. Nesse caso todos os irmãos do “pai” são considerados “pai”, porque são sexualmente viáveis, assim como todos os homens que possuem o mesmo nome do marido da genitora são chamados de “pai”. No entanto, para os Ràmkkòkamêkra, o princípio da filiação paralela minimiza essa característica e maximiza a paternidade tida como “real”.

Assim como a “mãe” (*inxê*), todas as mulheres possíveis de manutenção de relações sexuais com o genitor, ou seja, as irmãs da “mãe”

ou aquelas que, por terem o mesmo nome que a mãe, são consideradas parceiras sexuais possíveis para o genitor, são chamadas de mãe.

Assim, outro ponto importante a ser comentado dentro da estrutura social é a transmissão de nomes, tema relevante dentro do sistema de parentesco entre os povos Timbira.

Para a maioria dos Timbira, os nomes pessoais fazem parte de um conjunto fechado e são transmitidos, para uma pessoa do sexo masculino, de alguém que esteja na posição de pai do pai, irmão do pai e todas as outras posições ascendentes pelo lado paterno. Ou por um pai da mãe, um irmão da mãe ou todas as outras posições ascendentes pelo lado materno. Além dessas posições genealógicas, interferem outros fatores como a posse ou a propriedade dos nomes e sua circulação entre “segmentos residenciais” Timbira ou “Casas” Kayapó (LEA, 2012).

Porém, entre os Ràmkôkamêkra/Canela existe, assim como para os demais Timbira, a transformação dos apelidos em nomes. Uma pessoa Ràmkôkamêkra/Canela também pode, deliberadamente, inventar nomes que explicitem suas características individuais. Esses nomes são dados para outras pessoas dentro do sistema de nominação e servem para aumentar o acervo de nomes do segmento residencial de nascimento da pessoa. Com o tempo, esses nomes que expressam características individuais são transformados em nomes que pertencem a determinado segmento residencial e que precisam voltar ao seu lugar de origem.

Ao conversar com os Ràmkôkamêkra/Canela sobre os nomes inventados, percebemos o quanto eles ficam orgulhosos de serem inventores de nomes considerados bonitos que os receptores se orgulham de portar.

O transmissor do nome tem responsabilidades sociais com os seus nominados. Será o nominador quem deverá confeccionar o maracá para o seu nominado caso ele seja escolhido como cantor novo de destaque (*Mêhômpani crer*). Da mesma forma, quando o conselho *Prohkâm* concede o *Kruwaxà* (bastão) e/ou o *Hàc jara* (cocar grande, literalmente, Asa de Gavião), com os quais se canta no *Kricapé* (caminho radial), cabe também ao nominador confeccioná-los. Cabe à nominadora confeccionar o *hahhĩ* (bandoleira feita com linhas de algodão trançadas ou com missangas), que é usado pelas cantoras quando as jovens são reconhecidas como tendo talento para a música a ser desenvolvido sob a orientação da nominadora. Ao nominador de um rapaz cabe a tarefa de ornamentá-lo quando ocorre o casamento, da mesma maneira que cabe ao nominador a principal parte do preço do noivo que é pago pela família da noiva.

Assim, podemos verificar que a construção da rede de parentesco fornece parte da estrutura social, assim como cria expectativas de comportamento que são importantes diretrizes para a ação. O que difere entre as diferentes culturas é como os diferentes seres humanos constroem e categorizam seus parentes e afins, e como se dirigem a eles ou se referem às pessoas nessas categorias (CROCKER, 2009, p. 66).

Para esses povos, os rituais se constituem em importantes eventos que propiciam o bom andamento na vida cotidiana da aldeia, pois através deles são evidenciados os ciclos de vida, por meio das festas de furação de orelha, dos ritos associados à morte e ao luto, dos rituais de formação da pessoa, como *Kétuwajê*, *Pepjê* e *Pep-cahàc*.¹¹ Todos eles definem as relações dos indivíduos com o povo, sendo esses rituais permitidos a todos da comunidade. Já os ritos que envolvem o nascimento de um bebê são realizados no âmbito da família (CROCKER, 2009, p. 102).

Além das divisões em metades apresentadas anteriormente, também são importantes as metades concêntricas *Càmakra* (os do pátio) e *Atykmakra* (os de fora do pátio). Os novos membros são incorporados pelos nomes pessoais; e essa afiliação é explicitada no ritual de *Ihkrérê*, quando os jovens são associados aos seus nominadores e, então, separados em dois grupos. Essa metade concêntrica também abrange demais seres do universo, segundo Nimuendajú (1946, p. 84), de acordo com a associação ao Sol (*Càmakra*) ou à Lua (*Atykmakra*).

O universo músico-ritual dos Ràmkòkamẽkra/ Canela

Os rituais dos povos Ràmkòkamẽkra/Canela foram pesquisados e etnografados por dois pesquisadores que inspiraram este trabalho. Curt Nimuendajú (que realizou pesquisa entre os anos de 1929 a 1936) e William H. Crocker (que fez trabalhos de campo entre os anos de 1957 a 2011).¹² Consideramos esses pesquisadores inspiradores pelo fato de

¹¹ Na língua dos Ràmkòkamẽkra/Canela, uma forma vocativa para chuva é *Mẽ Pahkrit-xwyjê*. Esse termo refere-se a uma situação em que um grupo de jovens estava na habitação tradicional dos *Pep-cahàc*, localizada fora do círculo de casas da aldeia. Conta-se que ninguém estava cuidando adequadamente do grupo de jovens, quando repentinamente se formou uma chuva muito forte que se abateu sobre a aldeia. Passada a tempestade, foram até a casa dos *Pep-cahàc*, mas não encontraram nenhum dos jovens lá. A chuva os havia carregado, por isso referem-se e relacionam-se intersubjetivamente com a chuva como uma turma de jovens iniciandos.

¹² Atualmente, este pesquisador vive em Washington (USA) e se dedica a escrever um livro sobre as festas dos Ràmkòkamẽkra/Canela.

terem etnografias consistentes e detalhadas e que ajudam pesquisadores (como é o nosso caso) a trilhar por outros temas e aprofundar outros mais. Nimuendajú e Crocker mostram em seus trabalhos¹³ o vigor e a intensidade da vida ritual dos Ràmkkôkamêkra/Canela, fazendo-nos refletir sobre esse universo ritual em si e como os rituais são importantes para a sobrevivência desses povos.

Com relação ao conceito de ritual, recorremos ao autor que nos possibilitou olhar para as nossas etnografias e perceber afinidades entre a prática dos sujeitos pesquisados e o conceito desenvolvido pelo autor aqui apresentado: Stanley Tambiah (1985). Para Tambiah, ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica, constituído de sequências ordenadas e padronizadas de palavras e atos frequentemente expressos por múltiplos meios com ação ritual performativa. Com esse conceito, podemos vislumbrar como esses rituais são visualizados pelos Ràmkkôkamêkra/Canela, especialmente quando conversamos com os cantadores. Percebemos que não basta apenas cantar o canto como é considerado correto (SOARES, 2010). Associado às palavras executadas nos cantos, é de suma importância realizar a performance adequada àquele momento ritual, como aquele “[...] conjunto de ações, elementos e sujeitos interligados e indissociáveis na execução do ritual musical” (SOARES, 2014, p. 156).

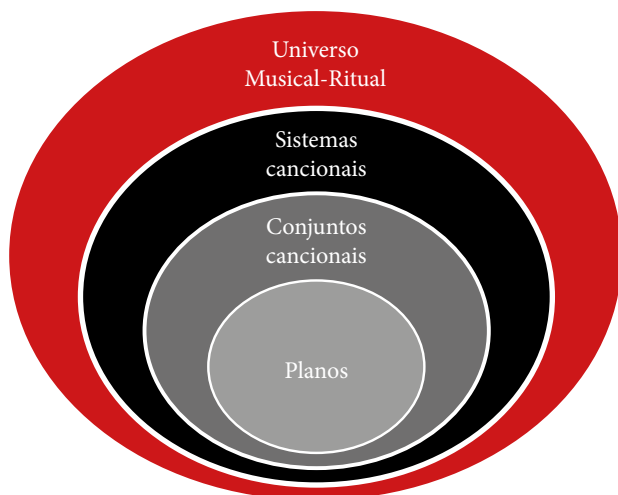
Para os Ràmkkôkamêkra/Canela, os rituais precisam ser realizados de forma cuidadosa e precisa para que não haja males, mortes prematuras e acidentes graves com os sujeitos envolvidos, principalmente com parentes da *Wyhty*. Todas as relações que os Ràmkkôkamêkra/Canela estabelecem são concebidas como ocorrendo entre sujeitos, seja com as doenças, os animais, as plantas (sejam elas cultivadas ou do cerrado) e também os instrumentos musicais.

Foi pensando inicialmente na produção e na reprodução dos seres (e de seus corpos) e do mundo (através dos rituais e dos cantos), verificando a grande quantidade de rituais e de momentos ritualizados nos eventos daquele povo, bem como no quanto esses momentos estão repletos de musicalidade que investimos no conceito de universo músico-ritual (ver Figura 1). Não se trata, é bom dizer, de um universo cósmico, como no caso do Kalapalo, trabalhado por Ellen Basso (veja adiante), mas de um universo no sentido amplo, universo enquanto uma totalidade, algo que possa retratar um conjunto total de todos

¹³ Nimuendajú (*The Eastern Timbira*), 1946; Crocker (*The Canela [Eastern Timbira]*) I: *An Ethnographic Introduction*, 1990.

os cantos existentes. Nesse universo musical, enquanto totalidade, existem sistemas cancionais que, por sua vez, são compostos de conjuntos de cantos. Estes possuem planos ou esferas específicas (como mostra o esquema adiante).

Figura 1 – Esquema do Universo músico-ritual Timbira



Nossas reflexões referentes ao universo musical, neste artigo, estão associadas, sobretudo, às leituras de Rafael José de Menezes Bastos (1999, 2010 e 2013) e de Ellen B. Basso (1985).

Basso trata, em seu livro *A Musical View of the Universe*, de uma visão musical do universo existente entre os Kalapalo. Esses, como a autora destaca, possuem muitos rituais associados com a ideia mitológica da origem de algum fenômeno musical, uma música ou um instrumento musical. E esse processo geralmente é parte integrante de determinando ritual. Além de uma constante associação com a música, há uma forte conexão entre a música e a cura xamanística.

Esse processo de cura xamânica com música não acontece entre os Ràmkôkamêkra/Canela. Apesar disso, na execução dos cantos e na realização dos rituais, os espíritos dos mortos se fazem sempre presentes. Nesse sentido é que um possível erro ou um choro do cantador, durante a execução de um canto, pode levar à morte de um indivíduo, especialmente na família da *Wyhty*.

Ao utilizar a categoria “universo” para tratar dos vários rituais e cantos dos Ràmkôkamêkra/Canela, não assumimos que a mesma

concepção dos Kalapalo é a dos Ràmkôkamêkra/Canela. Antes, queremos enfatizar como o conceito levantado por Basso nos fez refletir sobre como os rituais são pensados e estão dispostos dentro de um contexto, como um conjunto constituído por partes, as quais em determinados momentos compõem um todo e em outros momentos são o todo.

Portanto, conjugada a esse universo ritual existe uma grande quantidade de músicas e de cerimônias musicalizadas com determinada função para a vida social. Tais músicas e cerimônias necessitam ser realizadas dentro de um sistema pensado e refletido pelos Ràmkôkamêkra/Canela como exigindo muito cuidado e muito atenção, por parte dos seus executores, referente aos acontecimentos dentro da sociedade.

Portanto, a categoria “universo” busca destacar um quantitativo de rituais que existe entre os Ràmkôkamêkra/Canela, denotando que existe um todo (conjunto de rituais) formado por partes (rituais de formação, de “alegriar” (SOARES, 2010), de ensinar condutas e valores que os sujeitos devem ter em sociedade). E a boa conexão entre essas partes que formam o todo são primordiais para o equilíbrio da vida de todos os seres do cosmos, inclusive a dos próprios Ràmkôkamêkra/Canela.

Um universo músico-ritual aprendido e apreendido com outros sujeitos

Os Ràmkôkamêkra/Canela, ao falarem dos seus cantos, afirmam que eles tinham somente três cantos originalmente seus (cantos do lagarto, do coco e da mutuca). Todos os demais pertenciam aos outros seres e foram ensinados por algum *caj* (xamã) que os recebeu e aprendeu de outros seres (animais e plantas), os quais foram memorizados e ensinados para os povos Ràmkôkamêkra/Canela (SOARES, 2010).

Entre os Ràmkôkamêkra/Canela, assim como entre os Timbira, não há processos composicionais (SOARES, 2014). Os cantos dos rituais, assim como os cantos executados fora dos rituais (cantados no pátio, no *Kricapé*, nas residências e na casa de *Wyhty*) são cantos que foram aprendidos em outros mundos e executados desde então, não cabendo aos Ràmkôkamêkra/Canela compor músicas novas, o que os difere de alguns povos indígenas em que o processo composicional pode vir dos sonhos, como é o caso dos Xavante (GRAHAM, 1995), ou mesmo em situação de conflitos e suas resoluções (como entre os Iny [Karajá, Javaé e Xambioá]) (LOURENÇO, 2009).

Também não existem cantos infantis ou cantos que são apenas cantados pelas mulheres, o que difere dos homens, que possuem cantos que somente podem ser cantados por eles, como, por exemplo, *ahtu pôc crere* (canto realizado para a queimada do capim na aldeia). Após ser realizado esse canto, os homens podem sair para a caçada. Esse tipo de canto é realizado durante o *Pep-cahàc*, no tempo de *Wyhty*, executado apenas por homens. Nesse momento todos portam armas como facão, espingarda e arco e flecha, os quais são símbolos da caçada e da masculinidade. Outro exemplo são os cantos *catàmti crere* e *wacmêti crere* (toras referentes a dois momentos distintos ligados às metades *Atỳkmakra* e *Càmakra*, no tempo de *Mějpimràc*).¹⁴

Ao longo das nossas pesquisas com os povos Timbira relacionadas a parentesco, amizade formal, rituais e musicalidades, verificamos que entre os *Ràmkôkamēkra*/Canela existem algumas questões importantes de serem colocadas e rediscutidas, mesmo após os trabalhos etnográficos intensos e consistentes realizados por Nimuendajú e Crocker.

Conforme afirmamos no início deste texto, o que nos chamou atenção foi a pergunta ouvida de uma exímia cantora (uma *Hôkrepoj*), que nos despertou para a forma de os *Ràmkôkamēkra*/Canela classificarem o universo dos cantos de pátio (*Cà*).

Com isso, ao investigarmos as formas de os *Ràmkôkamēkra*/Canela classificarem seus cantos, percebemos que os cantos de pátio fazem parte de uma tríade (*Cà* – *Křicapé* – *Wyhty*) que compõe um *sistema cancional* interconectando os espaços de *Cà* (pátio), *Křicapé* (rua circular em frente das casas que confronta com o pátio da aldeia) e *Wyhty* (casas relacionadas a jovens escolhidas, com idade entre três a cinco anos, para serem rainhas representantes de cada uma das metades).¹⁵ A casa delas se torna ponto de reunião de membros da metade enquanto durar o seu “mandato”. Esse somente se encerra quando elas atingem a idade de se casarem (ver Figura 2).

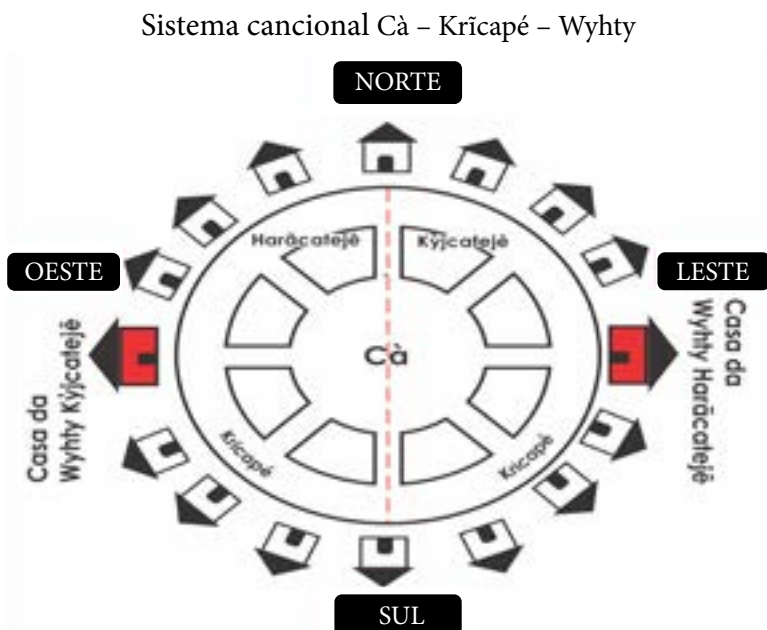
Ao longo da pesquisa, percebemos que esse sistema (*Cà* – *Křicapé* – *Wyhty*) é apenas uma pequena ponta desse universo musical que possui uma consistente teoria referente aos cantos e, também, que a quantidade de cantos existentes nesse universo é impossível de quantificar, neste

¹⁴ Os *Ràmkôkamēkra*/Canela concebem ao menos duas temporalidades: *Wyhty* e *Mějpimràc*. A primeira corresponde, *grosso modo*, ao período do ano no intervalo entre março a setembro; a segunda, no intervalo entre setembro e janeiro.

¹⁵ A metade *Haràcatejê*, localizada na parte oeste da aldeia, escolhe uma menina *Wyhty* numa casa na parte leste. O lado leste é a parte ocupada pelos *Kýjcatejê*, os quais, por sua vez, escolhem sua *Wyhty* numa casa que esteja no lado oeste da aldeia.

momento da pesquisa, por haver nesse universo um amplo repertório. Apesar de amplo, esse é um universo que sofre uma grande pressão por diferentes fatores e que corre um grande risco de desaparecer com o tempo, devido à situação de intenso contato com o mundo dos não indígenas.

Figura 2 – Sistema cancional Ràmkkamẽkra/Canela



Hoje, especialmente os cantores mais velhos Ràmkkôkamêkra/Canela reconhecem que existem alguns rituais dos quais eles não lembram mais o conjunto cancional, como *pôhy-pré*, *ahpỳnre*, *mêhhuwati* e *ahcahwrỳ*, por isso estão muito empenhados em fazer o registro do que ainda resta dos cantos para que não desapareçam.

E foi nessa relação com pesquisadores Ràmkkòkamèkra/Canela que surgiu a demanda deles de elaborar materiais musicais e incentivar os jovens a terem interesse também pelos saberes dos *mehi*, e não somente pelos saberes dos cupê, como vem acontecendo de forma intensa com a entrada das escolas nas aldeias indígenas. E foi nesse processo que sentimos a necessidade de pesquisar profundamente tal tema e iniciamos as investigações no universo musical dos Ràmkkòkamèkra/Canela.

A partir do discurso nativo, foi possível perceber que o sistema cancional (*Cà - Krīcapé - Wyhty*) possui cantos de *Cà* (pátio)

classificados da seguinte forma: *increr cati*, *increr cahàc* e *increr cahàc-re*. Além das formas de classificações para os cantos de pátio, procuramos observar e investigar critérios e características específicas relacionadas a essas três formas de classificar os cantos do Cà.

Verificamos que todos esses cantos são vocais, executados por um homem que utiliza o maracá (instrumento idiofônico) para acompanhar o canto e promover a alegria necessária que os cantos desse sistema exigem. Acompanhando esse cantador (*increr catê*) em segunda voz há um coro de vozes femininas que se encontram no pátio da aldeia em fileira e que constitui o conjunto de vozes das Hòkrepoj: “[...] com intervalos variados no qual desenham comportamentos vocais ascendentes e descendentes, além de manterem-se num paralelismo que emite extraordinário vigor” (SETTI, 2004, p. 64).

Os recursos vocais dos povos Timbira permitem construir texturas sonoras e montagens polifônicas, com usos de microtons nos cantos solistas e nos cantos das mulheres. As melodias, nos cantos Timbira, são construídas em escalas de três, quatro, cinco e seis sons frequentes e geralmente polarizados por centros tonais aproximados (SETTI, 2004).

É nesse cenário musical fascinante, com sujeitos em constante movimento e com eclosão e recuo de vozes (cantador, cantora, animador e outros sujeitos que fazem parte do plano musical), inicialmente num ritmo mais lento e em seguida em ritmo mais acelerado, que se constitui o sistema cancional composto dos cantos do Cà (pátio) (AZANHA, 2004).

A primeira classificação, *increr cati* (cantos principais), contempla um acervo de cantos especiais, esses relacionados a dois dos principais povos que hoje compõem os povos Ràmkôkamêkra/Canela, que são os *Mêmortumre* e os *Iromcatejê*. Esses cantos são executados em momentos especiais (como a finalização de resguardos, a entrega de *cwÿr* [comida] ao conselho de velhos, após corrida de tora *pàr*) e por cantadores experientes – *Mêhômpanhi* (cantadores mestres) – de uma das metades da sua classe de idade.

A segunda, *increr cahàc* (cantos comuns), faz parte de um conjunto de cantos relacionados aos outros povos que compõem os Ràmkôkamêkra/Canela, incluindo também os *Mêmortumre* e os *Iromcatejê*, mas incluindo sobretudo os *Crôrekamêkra*, *Carêcatejê*, *Kÿhtikamêkra*, *Apànjêkra*, *Krahôkamêkrá*, *Apinajê* e *Xôkamêkra*. Em sua maioria, são cantos alegres, bonitos, mas não especiais, como os *increr cati*. São cantos executados por cantadores experientes durante

a noite e durante o dia em momentos especiais (como na corrida da tora pâr – corrida de tora grande) e por cantadores em meio de carreira (que ainda estão em processo de aprendizado), mas que já receberam as honrarias de *Mêhõmpahi*.

A terceira classificação, *increr cahàc-re* (cantos comuns e pequenos, não verdadeiros e não autênticos cantos *Mêmortumre* ou *Iromcatejê*), é composta de cantos oriundos de outros povos Timbira, os quais foram e vêm sendo classificados como cantos comuns, de menos prestígios. Aqui são inclusos aqueles dos Apânjêkrá, Pÿkobjê, Křikati, Křenyê, Krahô e Apinaje, aprendidos e incorporados especialmente por jovens que manuseiam o maracá.

Esses são cantos executados, em sua maioria, por cantores que não são *Mêhõmpahi*. São executados à noite (das sete às dez horas) por um cantor que utiliza o *Cuhtôj* (maracá) e por jovens mulheres que cantam na fileira linear de mulheres *Hôkrepoj*. São destinados, sobretudo, aos jovens (menos aos reclusos e às mulheres casadas, a não ser que essas queiram namorar com rapazes jovens). São cantos que têm como finalidade proporcionar alegria e animação, fazer as pessoas se conhecerem melhor, brincarem e namorarem nos caminhos radiais do pátio e durante as danças no pátio (rodas ou fileiras intercalando homens e mulheres). Também são esses cantos que são executados no cerrado durante o *Crôjõpĩ*.¹⁶ Mas, assim como alguns cantos *increr cahàc*, podem também ser ali executados; diferente do *increr cati*, de cujo conjunto apenas um deles pode ser cantado nesse local.

Esse também é um momento em que a estética de beleza dos Ràmkkôkamêkra/Canela é destacada, pois as jovens que vão ao pátio nessa ocasião estão bem pintadas, com lindos colares (*Hônkrexê*) e braceletes, com os cabelos soltos, bem cheirosos e penteados. Nesse momento escutam-se risos e muita alegria, que acaba tomando conta de toda a aldeia.

Já os *increr cati* e os *increr cahàc* são geralmente cantados por mulheres *Hôkrepoj*, que já possuem *status* de boa cantadora. São mulheres maduras, reconhecidas pelos Ràmkkôkamêkra/Canela como exímias cantadoras e portadoras do *hahhĩ* (bandoleira utilizada no peito), objeto esse que comprova o *status* dessa cantora enquanto mestre

¹⁶ Evento realizado durante a finalização das três festas de formação dos jovens Ràmkkôkamêkra/Canela (*Ketuwağjê*, *Ihkrerê/Pepjê* e *Pep-cahàc*). Tradicionalmente, caititus eram caçados e serviam para retribuir os serviços sexuais das mulheres que quisessem participar do evento tendo relação sexual com diversos homens nesse dia. Ver sobre esse tema em Crocker (2009) e Panet (2010).

dos cantos. Esses dois tipos de cantos, mas especialmente o *increr cati*, exigem respeito, nenhuma conversa e seriedade por parte daqueles que executam os cantos, por serem eles cantos especiais e respeitosos.

Saberes, diálogos e produtos: pesquisadores *mehĩ* e *cupẽ* em colaboração

Iniciar e desenvolver uma pesquisa nunca é uma tarefa fácil ou pouco trabalhosa, assim como textualizar uma cultura ou nossas observações sobre ela, empreendimento bastante complexo, como coloca Cardoso de Oliveira (2000).

Tal atividade demanda despojo, audição atenta, tranquilidade, tempo e um investimento em ir e vir, construir e reconstruir perguntas, observações e textos, ainda mais quando esse texto terá como finalidade um produto que será visto, ouvido e analisado por diferentes sujeitos, especialmente sujeitos nativos de futuras gerações. E foi pensando nas futuras gerações, no pouco interesse dos jovens pelos cantos e nas preocupações dos velhos cantores, pois estes estavam indo embora e muito pouco dos cantos estava ficando com as gerações seguintes, que dois velhos cantores, Francisquinho Tephot Canela e Abílio Tàami Canela, trouxeram para si a responsabilidade de começar a registrar os cantos, tendo como meta que esses cantos chegassem às novas gerações e que essas pudessem aprender através das gravações, num tempo que certamente, segundo eles, não estarão mais presentes entre os vivos.¹⁷

Foi durante esse momento que o nosso caminho confluiu com o desses pesquisadores *mehĩ*. Nós, envolvidos com uma pesquisa que abordava cantos, mitos e meio ambiente,¹⁸ e eles, com a vontade, o desejo e os saberes necessários para elaborar planos e projetos voltados para a coleta e o registro desses conhecimentos.

Esse encontro de interesses comuns entre pesquisadores *mehĩ* e pesquisadores *cupẽ* foi um marco divisor para os nossos planos. Assim, investimos (uma como pesquisadora desenvolvendo o doutorado, outro como pesquisador e coorientador [Odair Giralдин], Francisquinho Tephot e Abílio Tàami – pesquisadores – e *Mêhõmpahi*

¹⁷ Foi o que aconteceu com Abilinho Tàami, que “viajou” para a aldeia dos mortos em julho de 2014.

¹⁸ A pesquisa com esse interesse começou no mestrado em Ciências do Ambiente na Universidade Federal do Tocantins (UFT), na qual se estudou a relação entre cantos, rituais e meio ambiente, conforme Soares (2010).

em diferentes sistemas cancionais e principais interlocutores) num trabalho de campo com pesquisa, gravação, catalogação sistemática e transcrição dos cantos.

Também nos foi solicitado, por parte da comunidade, ajudá-los a conseguir, com pesquisadores que haviam estado anteriormente nessa aldeia e também com outros povos Timbira, cópias gravadas de cantos que haviam sido deixados de ser executados e alguns esquecidos ao longo do tempo.

Dessa confluência de interesses, foram iniciados os trabalhos de pesquisa e elaboração de planos e projetos para uma pesquisa aprofundada sobre os cantos, isso em 2010.

Inicialmente, auxiliamos os pesquisadores com uma primeira elaboração referente ao ensino e à catalogação dos cantos, projeto esse que foi enviado ao Prêmio Culturas Indígenas do Ministério da Cultura e aprovado com a premiação de 15 mil reais, dinheiro com o qual foram comprados equipamentos.

Em seguida, conseguimos a aprovação de um projeto, intitulado “Cantar e Encantar o Mundo: o que é o cantar para os Ràmkôkamêkra/Canela”, junto ao Conselho Federal de Direitos Difusos (CFDD) do Ministério da Justiça, com cujo recurso financeiro estamos adquirindo, para o Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (Neai-UFT), equipamentos de áudio e vídeo que nos permitam realizar o registro audiovisual do universo músico-ritual dos povos Timbira. Além disso, com esses recursos também poderemos produzir materiais didáticos, além de CDs e DVDs sobre algumas festas e seus conjuntos cancionais, visando salvaguardar e também difundir esse conhecimento musical desses povos, pesquisa essa que pretendemos estender a todos os Timbira futuramente.

Referências

- AZANHA, Gilberto. *A forma “Timbira”: estrutura e resistência*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.
- _____. *Amjêkin: música dos povos Timbira*. CTI, out. 2004. Encarte do CD.
- BASSO, Ellen B. *A Musical View of the Universe*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Paralelo 15, 2000.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Les Études gé. *L'Homme*, ano 33, n. 126-128, p. 77-94, 1973.

CROCKER, William H. Estórias das épocas de pré e pós-pacificação dos Rãmókamêkra e Apànjêkra-Canela. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, n. 68, 1978.

_____. O movimento messiânico dos Canelas: uma introdução. In: SCHADEN, Egon (Org.). *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. *Os Canela*: parentesco, ritual e sexo em uma tribo da Chapada Maranhense. Rio de Janeiro: Museu do Índio; Funai, 2009. (Série Monografias).

_____. Os índios Canela hoje: nota prévia. *Antropologia. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, n. 2, jul. 1958.

_____. The Canela (Eastern Timbira), I: An Ethnographic Introduction. *Smithsonian Contributions to Anthropology*, Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press, n. 33, 1990.

GIRALDIN, Odair. *Axpên Pyràk*: história, cosmologia, onomástica e amizade formal Apinajé. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000.

_____. Um mundo unificado: cosmologia, vida e morte entre os Apinaje. *Campos*, n. 1, p. 31-46, 2001.

_____. Os filhos plantados: a relação Apinajé com as plantas cultivadas. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 2. Feira de Santana, Bahia, jul. 2004, Disponível em: <http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_II/odair_giraldin.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

GRAHAM, Laura R. *Performing Dreams*: Discourses of Immortality among the Xavante of Central Brazil. Austin, Texas: University of Texas Press Austin, 1995.

LADEIRA, Maria Elisa. *A troca de nomes e a troca de cônjuges*: uma contribuição ao estudo do parentesco Timbira. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

LEA, Vanessa R. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis*. São Paulo: Ed. USP, 2012.

LOURENÇO, Sônia R. *Brincadeiras de Aruanã*: performances, mito, música e dança entre os Javaé da ilha do Bananal (TO). Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MELATTI, Júlio C. *Índios e criadores: a situação dos Krahó na área pastoril do Tocantins*. Rio de Janeiro: Instituto de Ciências Sociais/UFRJ, 1967. Disponível em: <<http://www.juliomelatti.pro.br/livros/livro67.pdf>>. Acesso: 9 fev. 2017.

MELATTI, Júlio C. *O messianismo Krahó*. São Paulo: Herder, 1972. Disponível em: <<http://www.juliomelatti.pro.br/livros/livro72.pdf>>. Acesso: 9 fev. 2017.

_____. *Ritos de uma tribo Timbira*. São Paulo: Ática, 1978.

MENEZES BASTOS, Rafael José de. *A Festa da Jaguatirica: uma partitura crítico-interpretativa*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.

_____. *A musicológica Kamayurá: para uma antropologia da comunicação no Alto Xingu*. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

_____. Etnomusicologia das sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul. *Com Ciência – Revista eletrônica de jornalismo científico*, n. 116, 2010. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=54&id=688>>. Acesso em: 17 out. 2010.

MONTARDO, Deise L. O. *Através do Mbaraka: música, dança e xamanismo guarani*. São Paulo: Ed. USP, 2009.

NIMUENDAJÚ, Curt. *The Eastern Timbira*. Berkeley. Los Angeles: University of California, 1946.

OLIVEIRA, Adalberto L. R. de. *Ràmkkôkamêkra/Canela: dominação e resistência de um povo Timbira do centro-oeste maranhense*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002.

PANET, Rose-France de F. *‘T-mã a krupen prâm!’ Prazer e sexualidade entre os Canela*. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

SETTI, Kilza. Índios trovadores: acordes Timbira ecoam no cerrado. *D.O. Leitura – outras vozes*, São Paulo, ano 22, n. 4, p. 60-66, jul./ago. 2004.

SILVA JÚNIOR, Jonaton A. da. *Awkhê ressignificado: os movimentos messiânicos Canela*. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

SOARES, Ligia R. R. *Amji kîn e pjê cunêa: cosmologia e meio ambiente para os Ràmkkôkamêkra/Canela*. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2010.

SOARES, Ligia R. R. Canções, cantos e performance entre os Timbira: existe uma criatividade individual? In: MONTARDO, Deise L. O.; DOMÍNGUEZ, Maria Eugenia (Org.). *Arte e sociabilidade em perspectiva antropológica*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

_____. *“Eu sou o gavião e peguei a minha caça.” O ritual Pep-cahàc dos Ràmkôkamêkra/Canela e seus cantos*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, 2015.

TAMBIAH, Stanley J. *Culture, Thought, and Social Action: An Anthropological Perspective*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1985.

EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E DIVERSIDADE: DESAFIOS À ANTROPOLOGIA E ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

Antonella Tassinari

Deise Lucy Oliveira Montardo

Clarissa Melo

Emilene Sousa

Melissa Oliveira

Suzana C. de Jesus

Diógenes Cariaga

Viviane Vasconcelos

Denize Refatti

Introdução

Este artigo pretende articular os resultados das pesquisas realizadas pela equipe vinculada ao projeto “Compreensões Antropológicas sobre Conhecimentos Nativos: um diálogo em rede” com o objetivo de refletir sobre teorias nativas de conhecimento, processos próprios de sua transmissão, noções de infância e desenvolvimento da pessoa, considerando as estratégias nativas de inserção em redes extralocais de circulação de saberes, como educação escolar, ensino superior, jogos, performances, museus e acervos em hipermídia. As pesquisas foram desenvolvidas em contextos etnográficos diversos, sendo suas contribuições apresentadas em torno de quatro temáticas: 1) noções de infância e desenvolvimento infantil; 2) modos de produção e circulação de conhecimentos; 3) escola indígena e inclusão da diversidade cultural no ensino superior; e 4) desafios em relação às políticas públicas.

Os trabalhos que foram realizados ou estão em vias de conclusão têm apontado para contribuições importantes para a Antropologia, como a centralidade da infância para as populações indígenas e camponesas e o rendimento das análises com foco em crianças para novas compreensões sobre organização social e parentesco (PEREIRA 2013; TASSINARI, 2014b; VASCONCELOS, 2011); as consequências da ênfase na corporalidade nos processos educativos nativos (FERMINO, 2012; SEÁRA, 2012; TASSINARI, 2014c), considerando também uma população camponesa (SOUSA, 2014); a relação intrínseca que essas populações atribuem ao desenvolvimento da pessoa em sua relação com o ambiente e o território habitado (CARIAGA, 2013; JESUS, 2014; OLIVEIRA, 2014; PEREIRA, 2013; SOUSA, 2014; VASCONCELOS, 2011); as dinâmicas e as estratégias políticas nativas de circulação de conhecimentos que abarcam contextos indígenas e não indígenas, humanos e não humanos (ALBUQUERQUE, 2012; CARIAGA, 2015a; FERMINO, 2012; FURBRINGER, 2013; JESUS, 2014; MELO, 2014; OLIVEIRA, 2014; REFATTI, 2015; SOUSA, 2014; VASCONCELOS, 2011).

Acreditamos que as contribuições dessas pesquisas revelam vários desafios em relação às políticas públicas voltadas às populações pesquisadas, ao mesmo tempo que apontam algumas possibilidades para a sua superação. Destacamos alguns aspectos: o descompasso entre as políticas públicas que separam iniciativas voltadas a “saúde”, “educação” e “território” e as concepções nativas que articulam essas dimensões como fundamentais para o bom desenvolvimento e o bem-estar da pessoa; o descompasso entre as políticas públicas voltadas à proteção da infância e as visões nativas de infância das populações pesquisadas, especialmente no que tange às políticas de transferência de renda e direitos das crianças e dos adolescentes, com referência às práticas de circulação de crianças e adoção entre indígenas (CARIAGA, 2015a; VASCONCELOS, 2011); as dificuldades de inclusão da diversidade na educação escolar e no ensino superior, a partir das experiências das ações afirmativas e das licenciaturas indígenas (ALBUQUERQUE, 2012; ALMEIDA, 2013; FÜRBRINGER, 2013; MELO, 2014).

Algumas pesquisas mais recentes debruçam-se especificamente sobre a análise de políticas públicas de educação em diferentes contextos nacionais, trazendo à análise a possibilidade futura de um aporte comparativo em relação às políticas de educação e à constituição de Estados Nacionais – Rebolledo (2013) sobre o México; Cordovés Santiesteban (2014) sobre Cuba; Amâncio (2014) sobre Moçambique.

1) Noções de infância e desenvolvimento infantil

Destacam-se, nas pesquisas sobre infância, o reconhecimento da autonomia infantil e a importância das decisões infantis para o estabelecimento de redes sociais (como já havia apontado por Tassinari (2009)). Observa-se, de um lado, a autonomia infantil na tomada de decisão sobre suas atividades cotidianas e busca por aprendizagem (PEREIRA, 2013; TASSINARI, 2013, 2014b), os laços familiares que pretende manter ou reforçar, como no caso da circulação de crianças, estudada por Vasconcelos (2011), ou da escolha dos padrinhos, analisada por Sousa (2014). Por outro lado, observa-se a submissão das crianças às técnicas de produção do corpo que seus familiares lhes impõem, como as dietas, os benzimentos, os banhos e as terapias, analisados por Pereira (2013), Tassinari (2013), Melo (2014), Oliveira (2014), Sousa (2014), Jesus (2014) e Refatti (2015).

As análises com foco em crianças (CARIAGA, 2014; PEREIRA, 2013; SOUSA, 2014; VASCONCELOS, 2011) têm permitido analisar as redes de parentesco sob novas perspectivas, trazendo contribuições importantes para pensar as dinâmicas de produção das unidades domésticas e da composição das alianças.

Como exemplos no que se refere às pesquisas realizadas entre os Guarani do litoral de Santa Catarina, percebeu-se que suas noções de infância prezam a autonomia como um valor social (VASCONCELOS, 2011), de acordo com o que já havia sido apontado por Oliveira (2014). Desde muito cedo, as crianças são incentivadas a interagir com as atividades cotidianas dos mais velhos, facilitando assim a entrada ao mundo adulto. Isso implica diferentes modos de sociabilização, dentre os quais, nesse caso, se ressalta a circulação de crianças entre os vários fogos familiares. Além de importante conformadora da vida social, a circulação de crianças apresenta-se como uma das possíveis formas de constituição do Ser, dadas através da circulação das palavras de *Nhanderu* nessa terra imperfeita de *yvy va'i* e postas em prática nos momentos de *nhemongarai* – os aconselhamentos – dados ao redor do fogo. Esses representam um dos meios essenciais para a propagação das Palavras divinas. É ainda através da circulação de crianças e, desse modo, de sociabilização que se torna possível a própria perpetuação cultural Guarani, dada através dos ensinamentos compartilhados entre gerações e que possibilitam a criação de redes de reciprocidade, ao mesmo tempo sociais e de parentesco, que articulam diferentes ou mesmas

parentelas. Nem sempre motivadoras de laços entre parentelas, as crianças podem também gerar rompimentos entre essas.

Ao registrar as narrações de algumas histórias de vida, percebeu-se que, muito frequentemente, as lideranças políticas passaram algum tempo de suas vidas (geralmente por longo período) residindo longe de seus genitores, em parentelas diferentes da sua ou mesmo dentro da mesma parentela (VASCONCELOS, 2011). Tal fato proporcionava um maior contato com os diferentes fogos domésticos (PEREIRA, 2010) e modos de viver típicos de cada parentela, *teko laja* (BENITES, 2009), diversificando o acesso às diferentes formas de conhecimento culturais próprias. Dessa maneira, muitas lideranças colocam em prática esses saberes adquiridos nos contatos com as mais diversas parentelas, que propiciam não apenas o diálogo entre os Guarani, mas desses com os não indígenas. Essa prática de residência em diferentes fogos domésticos, pautada na maior parte das vezes nas decisões das próprias crianças e muito comum entre os Guarani, tem sido objeto de questionamento de conselhos tutelares.

A pesquisa de Vasconcelos (2011) com foco em crianças permitiu entender a composição do grupo doméstico Guarani sob nova perspectiva, reforçando pesquisas anteriores que analisaram os modos de viver de cada parentela (*teko laja*) e compreendendo a importância de experimentar diferentes *teko laja* para a constituição da pessoa. Em diálogo com Vasconcelos (2011), a pesquisa de Cariaga (2012, 2014) sobre os Kaiowa, coletivo falante de língua Guarani, que vivem em várias áreas no Mato Grosso do Sul, tem como objetivo demonstrar que a produção da pessoa, assim como os modos de produzir o corpo são relações que se dão através do cuidado e da educação das crianças. As crianças mobilizam uma extensa rede de relações que associam o parentesco à cosmopolítica, simetrizando as posições entre humanos e não humanos. Nesse sentido, atuam como mediadoras entre seus parentes na terra e *Nanderuvusu* – ser celeste criador do cosmo e dono do *ayvu* (alma) –, assim como entre as diferentes gerações. A partir de seu engajamento com o mundo, o modo do ser criança – *mitã reko* – auxilia a compreender como as parentelas elaboram reflexões sobre o modo de ser atual – *teko ko'anga* –, assim como produzem enunciados sobre princípios e valores pensados no âmbito da cultura e da tradição – *teko ymaguare*.

O autor aponta que, mesmo convivendo em ambientes de vida adversos à maneira como os Kaiowa concebem suas relações com o

modo de ocupar e circular pelo seu território tradicional – *tekoha*¹ –, devido aos problemas relacionados à identificação e à delimitação das terras indígenas no sul do Mato Grosso do Sul, as parentelas estão engajadas na produção da socialidade ajustada ao modo de vida atual. Ao se entender que a produção de modos de ser Kaiowa é múltipla e produz diferentes modos de ser (*teko laja retã*), é preciso refletir a partir das concepções nativas como percebem as transformações e, ao centrar nas descrições do modo de ser criança, é possível apreendermos como os Kaiowa formulam conceituações e reflexões sobre a inovação, em que os efeitos da intensificação das relações como os modos de ser dos brancos – *karai reko* – sejam pensados a partir do ponto de vista dos Kaiowa (CARIAGA, 2014, 2015a, 2015b).

A pesquisa de Pereira (2013) abordou diretamente as crianças Waikhana, população rio negrina de origem da autora, e também possibilitou um novo olhar sobre as relações de parentesco. Embora os estudos clássicos sobre o Rio Negro ressaltem a dispersão das mulheres como consequência de um sistema de parentesco baseado na exogamia linguística e na virilocalidade, a pesquisa de Pereira, baseada na própria experiência e com foco nas crianças, relativiza essa dispersão a partir de uma tendência em repetir as alianças entre as mesmas famílias. Dessa forma, através do casamento, as moças vão ao encontro das suas parentas com quem conviveram na infância.

Sousa (2014) analisa uma população camponesa endogâmica com foco em crianças e nos permite traçar paralelos importantes em relação à infância indígena, especialmente no que tange ao investimento na produção dos corpos das crianças e na relação que essas estabelecem com atividades produtivas. A autora sugere que a corporalidade, que vem sendo trabalhada como central para a produção da pessoa indígena (SEEGER; DAMATTA; VIVEIROS DE CASTRO, 1979), é também um idioma importante para a produção da pessoa camponesa. A pesquisa de Sousa (2014) aponta para a importância da relação da criança com o ambiente do Sítio Santana-Queimadas, vivenciada principalmente através de atividades produtivas, para o desenvolvimento adequado da pessoa Capuxu.

¹ A categoria *tekoha* refere-se à maneira como os Kaiowa relacionam seus modos de ser e conhecer a realização desses em lugar. Etimologicamente a palavra é composta de *teko*, que é traduzido comumente como cultura, tradições, conhecimentos; e pelo sufixo *ha*, que aponta para ação e realização. Podemos compreender que conceitualmente a categoria passou por muitas transformações, mas que o sentido mais comum é entender que *tekoha* refere-se aos lugares (territórios) onde as famílias Kaiowa podem viver de acordo com os seus ensinamentos familiares e sociocosmológicos (CARIAGA, 2015b).

Nesse sentido, a tese de Sousa (2014) revela uma interessante associação entre os investimentos feitos no corpo das crianças para a produção da pessoa Capuxu e a fabricação de uma identidade coletiva desse grupo camponês endogâmico. Esses investimentos estão pautados essencialmente na preocupação do grupo em criar um corpo forte, apto a sobreviver no sertão. Para isso, o grupo submete o corpo das crianças a constantes atividades produtivas cuja aprendizagem só decorre da experiência. Essas atividades terminam, junto a outros fatores, dando forma à pessoa e ao povo Capuxu.

O vídeo produzido por Tassinari (2013) também analisa a importância da relação das crianças com as atividades nas roças familiares e na casa de farinha para o desenvolvimento de um corpo forte e saudável, para “pegar o ritmo da aldeia”, aliada às técnicas de moldar o corpo efetuadas pelas parteiras e pelas mães através de massagens. Pereira (2013) analisa igualmente a aprendizagem das crianças Waihkana nas várias atividades cotidianas de suas famílias, incluindo atividades produtivas.

Essas pesquisas apontam para diferentes versões sobre o desenvolvimento infantil, incluindo a importância da participação das crianças em todas as atividades familiares para garantir a perpetuação de um modo de vida camponês ou indígena. Demonstrem, com exemplos claros, que as crianças são protagonistas nessa forma de aprendizagem, na medida em que a sua observação concentrada e suas tentativas de participação atenta nessas atividades lhes garantem uma aprendizagem global sobre os contextos de suas aldeias ou sítio. Trata-se de contextos nos quais a habilitação (INGOLD, 2010) para o trabalho é realizada desde cedo e não é considerada como oposta à educação, mas uma importante forma de educação.

Segundo Ingold (2010, p. 7),

É através de um processo de habilitação (*enskilment*), não de enculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de suas predecessoras. Isto me leva a concluir que, no crescimento do conhecimento humano, a contribuição que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção.

Os contextos analisados demonstram que essa “educação da atenção” ocorre através da participação infantil nas atividades produtivas familiares, de acordo com a sua idade e possibilidades. Esse é outro

aspecto da infância indígena e camponesa que vem sendo questionado pelos conselhos tutelares.

2) Modos de produção e circulação de conhecimentos

Nossos esforços para a compreensão das dinâmicas de produção, transformação e circulação de conhecimentos envolvem uma reflexão acerca das categorias nativas que definem tais processos e abarcam tanto a compreensão do saber cotidiano, percebido muitas vezes como não especializado, quanto o saber xamânico e outros conhecimentos especializados.

Jesus (2014), em sua pesquisa junto aos Mbya-Guarani da *tekoa Ko'enju*, localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, demonstra que, para esses, conhecer é um fenômeno sensorial, corpóreo, antes de ser um fenômeno mental de assimilação e acomodação de informações. O conhecimento é o que produz, move e transforma as pessoas e, por isso, não é estático e não possui uma única fonte.

Entre os Mbya-Guarani o termo que expressa a sabedoria humana é *arandu* – uma palavra composta na qual a partícula *ara* significa dia. *Arandu* seria saber entender o dia, resultado de estar em um estado que se traduz como de meditação, que em Guarani expressa-se através da palavra *japychaka*. O corpo apresenta-se como instrumento de conhecimento; e os sentidos são vias que possibilitam a compreensão de belas palavras, não apenas no ato de saber escutar, mas de sentir. Entender o dia também envolve a sensação de tudo o que se passa ao redor, o calor do sol, o vento etc. Trata-se de um saber localizado em um patamar avançado, alcançado por poucos. É diferente de tomar conhecimento de habilidades necessárias ao cotidiano, processo esse definido através do termo *kuaa*. Difere também da relação de ensino expressa pelo termo *mboè*.

Assim, os processos de produção de corpos e, portanto, de pessoas (SEEGER; DAMATTA; VIVEIROS DE CASTRO, 1979) estão estreitamente vinculados aos processos de circulação de conhecimentos. Cabe destacar que a pessoa Mbya é composta de corpo e dos duplos ou almas *ãngue* e *nhe'è*. A primeira ligada ao sangue, à dimensão material do corpo; e a segunda ligada a uma dimensão divina, de onde vêm todos os Guarani. Há muitas críticas, por parte dos próprios Guarani, acerca do modo como esses duplos são descritos, pois o *ãngue*, para muitos, é a mesma coisa que *mbogua*, ou seja, uma

sombra ou “fantasma” que permanece nesta terra, considerada uma terra imperfeita, após a morte da pessoa. Alguns interlocutores dizem que o mais adequado seria pensar apenas no *nhe'e* como a parte mais importante da pessoa, pois, mesmo antes de vir à terra para juntar-se ao corpo, já existe em um lugar divino, na terra dos verdadeiros pais daqueles que aqui vivem. Em outras palavras, percebem o *nhe'e* como um ser autônomo que lhes confere a vida.

Desse modo, o *nhe'e* pode ser descrito como uma parte divina que compõe cada ser humano e que se manifesta através da linguagem verbal. Por conta disso, uma das traduções mais utilizadas para esse termo, na etnologia Guarani, é alma-palavra (CADOGAN, 1997 [1959]; CLASTRES, 1978; MELIÁ, 2011). Na relação entre pessoa-corpo-conhecimento, os Mbya destacam que a falta de habilidade em manipular elementos do mundo *juruá* (não indígena) pode implicar o abandono do corpo pelo *nhe'e*. Se assim for, a pessoa virá a morrer rapidamente. Explicam que, quando o *nhe'e* deixa uma pessoa, dependendo das razões, ela até pode continuar viva por um tempo, mas irá sofrer muito, vindo a falecer por motivos banais. Sublinham que é mais comum casos de crianças em que o *nhe'e* lhes deixou, pois é a fase da vida em que a alma ainda não está totalmente neste mundo, mantendo uma ligação forte com a sua origem divina, por isso, se não forem mantidos os devidos cuidados, como evitar que a criança chore muito, evitar que se assuste e seguir devidamente as dietas alimentares, o *nhe'e* pode voltar à morada de onde veio (JESUS, 2014).

A pesquisa de Cariaga (2013) junto aos Kaiowa do Mato Grosso do Sul busca cotejar, por meio das categorias nativas, relações entre os modos de criação e produção de regimes de conhecimentos específicos, tomando como índices a produção da pessoa, o cultivo de plantas agrícolas, em especial do milho-branco – *avatĩ morotĩ* ou *jakaira* –, e as relações como os modos de conhecer dos brancos – *karai arandu*. Entre os Kaiowa, assim como em outros cenários etnográficos nas terras baixas da América do Sul, a produção da pessoa relaciona agências de seres humanos e não humanos. O nascimento de uma criança Kaiowa é entendido como o envio do *ayvu* ou *ñe'e* – parte celeste que compõe a pessoa enviada da morada de *Ñanderuvusu* – ser criador dos Kaiowa – que ocupa o patamar mais elevado da cosmografia Kaiowa – para conviver entre os humanos.

Ao chegar ao convívio com os humanos, o *ayvu* toma assento no corpo, sua condição é frágil e delicada, pois, quando convivia com *Ñanderuvusu*, o *ayvu* era um pássaro que vivia livre; para permanecer

entre os humanos, ele precisa ser cativado. Essa operação se realiza por meio da produção do parentesco: os pais precisam empenhar uma série de restrições alimentares, sociais e rituais que façam com que o “*ayvu* tome gosto em viver com os parentes”, conforme dito por um xamã durante um ritual de nominação das crianças. Esse ritual chamado *mitãnemongaraí* possui muitas analogias com o ritual de batismo do milho-branco – *avati moroti* – sobre os aspectos que enunciam relações com os conhecimentos provindos dos seres demiúrgicos, assim como o repertório mítico acessado durante esses rituais, conduzido pelos xamãs. Compete aos xamãs percorrer cada patamar celeste e dialogar com o seu respectivo dono – *jara* – sobre o modo como as pessoas na terra têm vivido e, assim, assegurar a existência do patamar de vida dos humanos – *yvy*. Ao regressar desse deslocamento, o xamã despende muito tempo narrando aos participantes dos rituais todos os acontecimentos à medida que avançava rumo à morada celeste – *yvaga*. Suas palavras são vistas como provenientes da experiência junto aos seres celestes, trazem consigo uma potência que é transformada em linguagens de comunicação que os não xamãs podem relacionar ao *ñemboè*.

O *ñemboè* são expressões verbais que, dependendo do contexto de enunciação, assumem formas distintas de apresentação: quando dito em situações que versam sobre cuidados com males que afetam a pessoa, é visto como uma reza; em outras situações, quando enunciado em ambiente como a escola, diz respeito aos aspectos do modo de ser Kaiowa – *ore reko*. Nesse aspecto da pesquisa em andamento (CARIAGA, 2013), interessa compreender a produção de objetificações e os efeitos do modo de ser Kaiowa em relação aos regimes de conhecimentos dos brancos – *karaí reko* –, partindo desse contexto para pensar a escola como “abertura à exterioridade” (TASSINARI; COHN, 2009), como demonstrou Lévi-Strauss (1993) em *História de Lince* ao se referir à importância da alteridade na produção da socialidade ameríndia, em que buscar os saberes dos outros é uma das formas de produção do próprio modo de ser.

A respeito dos Tukano, Oliveira (2014) analisa a experiência de dois clãs, os *Hausirõ* e os *Nahuri porã*, moradores do Médio Rio Tiquié, Alto Rio Negro. Sua pesquisa investiga processos de continuidade, descontinuidade e inovação na produção e na transmissão de conhecimentos (*mahsise*, *nirõ kahse*) considerados necessários para a composição da pessoa (*mahsã*) e a atualização de grupos (clãs, *mahsã kura*). Sua análise focaliza o modo como esses processos de alteração operam nos ritos relativos a fases importantes do ciclo de vida (nascimento, primeira menstruação,

iniciação, morte) e em experiências de ‘registro cultural’ que envolvem o diálogo com formas de conhecimento dos brancos – pesquisas colaborativas entre missionários e indígenas, antropólogos e indígenas e, principalmente, aquelas realizadas na escola indígena.

A autora aponta que ouvir (*Ti’ô*) e olhar (*Ī’ya*) são conceitos centrais no horizonte relativo ao conhecimento e à memória dos Tukano, e constituem outros conceitos como *Ti’ô yã’a*: v. TR. perceber, pensar, refletir, sentir. [*yã’a*: experimentar, tentar um fazer]; *Ti’ô yêê*: v. TR. entender, captar, um conceito. [*yêê*: v. TR. pegar, receber adquirir]; *Ti’ô kũu*, *ti’ô mií*: captar (um conceito); *Ti’ô mií*: memorizar ouvindo [*mií*: tirar, *kũu*: deixar]; *Ī’ya kũu*: gravar na cabeça, copiar em alguém; *Ī’yâ sãa*: memorizar, copiar (em alguém), captar (fisionomia, qualidades, defeitos de alguém); *Ī’ya yêê*: captar pela vista. Var. *Ī’yã*, *Ī’yó*: vtr. Mostrar (ver Ramirez (1997)).

Sugerindo que entre os Tukano a noção de *casa* (HUGH-JONES, 1993, 1995) está intimamente relacionada à de *conhecimento*, a autora argumenta que enquanto os conceitos de conhecimento (*mahsise*), habilidade (*merise*) e conhecimentos importantes (*nirô kahse*) estão atrelados à vida nas malocas (*Wii*), o conceito de *estudo* (*buese*), derivado do termo *Mboè* (*em Nheengatu* – aprender-ensinar), aponta para a introdução de um novo horizonte conceitual a partir da chegada dos missionários salesianos (a partir das primeiras décadas do século XX), relativo à constituição de uma nova casa, a escola (*Bueriwii*, *casa em que se estuda*). Processos atuais de produção e transmissão de conhecimentos combinam, de modo muitas vezes limitante e perigoso, formas e conteúdos referentes aos dois âmbitos. Por fim, identifica analogias entre as diferentes esferas de investigação que revelam que entre os Tukano os processos de produção de conhecimentos envolvem a criação de *companhias* ou *parcerias* (*bapatise*) com diferentes outros, a experimentação ou teste (*iñakeose*) de conhecimentos, *abrandamentos* (CABALZAR, 2010) e extensões/expansões de conceitos.

A pesquisa de Refatti (2015) focaliza os sonhos como fonte de aprendizagem e transmissão de conhecimentos. Em se tratando de populações ameríndias, é importante destacar que as viagens oníricas permitem mais que um diálogo entre o mundo sensível e o universo onírico, porque fazem parte das construções nativas que compõem desde as suas técnicas mais corriqueiras até suas mais complexas práticas religiosas. Levando isso em consideração, Refatti analisa os processos de aprendizagem relativos à prática de rememoração e interpretação dos sonhos entre os Ava-Guarani do Ocoy, no Paraná.

O trabalho procura analisar a dinâmica que envolve sonhos, canto, danças e transmissão de conhecimentos, considerando tanto os sonhos comuns quanto os xamânicos, demonstrando que os sonhos são, inegavelmente, fontes de transmissão de conhecimento pelos quais é possível aprender letras e melodias dos corais, reconhecer datas e momentos propícios para viagens, tomar decisões pessoais e coletivas, reconhecer as origens divinas das almas das crianças para dar-lhes seus nomes. Nesse sentido, a pesquisa também contribui com os estudos da Antropologia da Infância, ao demonstrar que as crianças não só se relacionam com o universo onírico, como ocupam um lugar de destaque nas dinâmicas relacionadas aos sonhos, porque entendem que “[...] a criança sonha mais forte ainda”, uma vez que ainda não estão contaminadas com as “sujeiras do mundo” e, portanto, ao sonhar conseguem estabelecer uma conexão ainda mais intensa com o sagrado.

Um aspecto comum nessas análises vem sendo apontado por Tassinari (2014a) a respeito da ênfase na aliança e na inclusão da alteridade nos processos indígenas de transmissão de conhecimentos, seja na forma da busca por saberes exógenos (especialmente aqueles advindos da escola), seja na introdução de formas alternativas de transmissão de conhecimentos (como a escola, a hipermídia, museus, competições esportivas) e na atração de diferentes detentores de conhecimentos. Em sua pesquisa específica sobre as linhas de transmissão de conhecimentos das parteiras Galibi-Marworno, a autora demonstra que, embora a aprendizagem seja majoritariamente feita entre mulheres consanguíneas, são os vínculos de aprendizagem com afins ou com estrangeiras que são valorizados nos depoimentos das parteiras.

De modo semelhante, Melo (2014) percebe entre grupos Guarani do litoral sul catarinense a valorização desse saber exógeno e a busca pelo ensino superior – analisada em sua tese sobre a presença indígena no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, sediado na Universidade Federal de Santa Catarina. O conhecimento advindo da escola, e mais especificamente na universidade, tem atraído muitos acadêmicos indígenas que se deparam, todavia, com distintos *modos de conhecer*. Nesse ambiente distinto de suas comunidades, buscam estratégias para lidar com as exigências corporais e os ritmos da universidade, utilizando-se, para tal fim, da constante presença de crianças – consideradas seres sagrados e mediadoras de grupos sociais e entidades cósmicas –; do *petyngua* – o cachimbo Guarani, que permite a comunicação com *Nhanderu* –; e do *kaa* – o *mate*, que aquece e protege o corpo dos possíveis males.

Outro trabalho que explora uma nova forma de transmissão de conhecimento é a pesquisa sobre o “Projeto *Podáali*: valorização da música Baniwa” (MONTARDO, 2011; SILVA; MONTARDO; SILVA, 2012). Ao atuar como consultora nesse projeto, Montardo tem acompanhado o processo de pesquisa e reativação das práticas ligadas ao complexo do xamanismo Baniwa que a família Laureano, residente há mais de 30 anos em São Gabriel da Cachoeira, tem empreendido. Nesse caso, motivada e/ou estimulada pelas possibilidades dos editais de apoio à valorização do patrimônio imaterial, essa família construiu uma maloca que serve como ponto de referência na cidade, produziu um vídeo sobre os trompetes *kuwai*, instrumentos sagrados, que ficaram submersos no igarapé Camarão, no Rio Ayari, sua comunidade de origem (BANIWA; BANIWA, 2011), entre outras atividades.

Destacamos que, ao focalizar os modos próprios de produção e circulação de conhecimentos entre populações indígenas, os trabalhos tiveram que se debruçar sobre questões e esferas de conhecimentos pouco valorizadas pelo saber hegemônico e científico, como as crianças, os sonhos, as atividades agrícolas, a corporalidade, a música, assim como a ênfase na novidade e nos conhecimentos provindos do exterior, em detrimento do apego a um pretenso patrimônio do grupo. Esse é um dos pontos de descompasso entre políticas públicas de educação e patrimonialização, geralmente pautadas em ideias de “tradição” e “patrimônio” como acervos fixos, não transitivos e não processuais.

3) Desafios das escolas indígenas e da inclusão da diversidade no ensino superior

As pesquisas desenvolvidas, embora não tenham se voltado especificamente para a análise das escolas indígenas, puderam observar vários aspectos relativos à escolarização como dinâmicas que estão atreladas aos processos nativos de ensino e aprendizagem e produção da pessoa. A relação entre conhecimentos nativos e acadêmicos no âmbito do ensino superior foi analisada por Fürbringer (2013) e Melo (2014) em relação à experiência dos acadêmicos indígenas do Curso de Licenciatura da UFSC.

Oliveira (2014) apresenta um caso de domesticação indígena da escola no qual dois clãs *parceiros* de hierarquia relativamente baixa, os *Hausirõ* e os *Ñahuri*, lideraram um processo em que a combinação da constituição de uma escola e a construção de uma maloca no âmbito de uma organização indígena, movimento sintetizado no uso do termo

maloca-escola, se tornaram centrais na produção de espaços-tempos dedicados ao reforço de laços de descendência e de aliança, seja com outros clãs, com os cunhados ou com os brancos. Nesse sentido, as atividades proporcionadas no âmbito da maloca-escola – sejam elas atividades de ensino ou encontros de pais e professores, oficinas pedagógicas, *dabucuris* (rituais de oferecimento) para professores e a grande cerimônia da formatura – possibilitaram a criação dessas relações e também o reforço de certo prestígio, prerrogativas e aumento de propriedade desses clãs.

Outros trabalhos identificaram como um desafio importante para a educação escolar indígena a articulação entre os distintos regimes de conhecimento que se fazem presentes na escola. Conforme Jesus (2014), uma das grandes preocupações dos Mbya-Guarani no Rio Grande do Sul é com o fato de que as explicações trazidas pelo conhecimento escolar ou científico são muito diferentes das visões de mundo Mbya. Uma das professoras da escola da *tekoa Ko'ênju* usa o fenômeno de formação da chuva para explicar essa preocupação. A escola ensina que a chuva decorre de um processo de condensação de água. Os Guarani explicam que se trata da chegada dos *Tupã Kuery*, os filhos de Tupã que produzem/carregam as chuvas, os ventos, os relâmpagos. No dia a dia escolar, as crianças não falam sobre esses ensinamentos, de modo que existe uma probabilidade de legitimarem a explicação científica e não refletirem de forma adequada sobre as explicações Guarani. Somado a isso, existem os aspectos presentes na merenda escolar e na cantina que tendem a ser dissociados das reflexões sobre currículo e organização do trabalho docente, mas que fazem parte dos processos de circulação de conhecimento Guarani, as quais perpassam a dimensão da produção do corpo e incluem as dietas alimentares.

Na merenda escolar e na cantina da escola são servidos alimentos saudáveis segundo os conceitos vigentes de nutrição, mas interditados nas dietas Mbya. As próprias crianças e também suas mães ficam atentas para cumprir adequadamente as restrições, sem contudo haver uma proibição deliberada, posto que nem tudo é proibido para todos. Há alimentos que não são permitidos em fases mais críticas da vida do indivíduo, como, por exemplo, quando há um recém-nascido em sua casa e não se pode comer carne. Mas há alimentos que são desaconselháveis, embora não sejam vedados por completo – são aqueles que se devem usar “na medida”.

Esse entendimento de dosagem, em geral, aplica-se a muitos outros elementos do mundo *jurua*, como postura, consumo e mesmo

educação. Diz-se que é necessário usar aquilo que seja suficiente, com vistas a não se tornar igual aos *jurua*, a não permitir que a transformação se dê por completo. Trata-se de um entendimento que é tanto de interdição quanto de fortalecimento, pois as doses de alteridade também impulsionam a persistência. Transformar-se em *jurua* é deixar de ser Mbya, o que implica transformações terrenas e divinas, posto que a alma (*nhe'ë*) de cada pessoa é oriunda da morada de um deus. Essa concepção está atrelada aos modos como os Guaraní concebem a produção de conhecimento, pois o *nhe'ë* é um o substrato divino que se manifesta através da linguagem. Com esse exemplo pode-se dimensionar a ordem dos conflitos presentes na escola.

Sobre os desafios da educação escolar indígena, Refatti (2015) também observa que entre os Ava-Guarani do Ocoy há uma grande preocupação com o modo e o tipo de conhecimentos entendidos como prioritários para ensinar às crianças, mas principalmente com o modo de funcionamento da escola, como os horários e o controle rigoroso da presença dos alunos, que dificulta algumas dinâmicas culturais. É o caso do compartilhamento dos sonhos, momento que ocorre assim que o dia amanhece, do qual as crianças que estudam no período da manhã não podem participar, porque nesse horário precisam estar na escola. Além disso, alguns de seus quadros oníricos são interpretados como perigosos, sendo nesses casos necessário permanecer em casa de resguardo para evitar acontecimentos ruins, mesmo assim, algumas famílias mandam seus filhos para a escola com receio de que sejam reprovados pelo número excessivo de faltas.

Do mesmo modo analisado por Jesus (2014) e Refatti (2015), conflitos envolvendo diferentes regimes de conhecimento também ocorrem com os acadêmicos indígenas na universidade (analisados por Melo (2014)), em que os Guaraní se esforçam para adquirir os conhecimentos advindos do exterior, mas sempre retornam para o seu universo cosmológico e todas as especificidades que o compõem. Esse movimento, semelhante à caminhada – *guata* –, é também marcado por um esforço de dosagem, que os autores traduziram por “doses homeopáticas”, que caracteriza a ida para a universidade e o retorno para a *opy* – casa de rezas Guaraní.

Esse movimento se torna imprescindível durante as relações entre esses universos distintos – com os seus ritmos próprios e regimes de conhecimento – e aponta para as interdições e as dietas alimentares, que exigem cuidados em diferentes fases da vida. Assim, as mulheres são centralmente afetadas por não conseguirem seguir os cuidados

necessários durante o período do *djatchy* (menstruação) quando estão na universidade. Além delas, jovens e adultos sentem o mal-estar causado pelos alimentos servidos no restaurante universitário (RU), alvo de constantes reclamações, que vão desde os temperos utilizados ao preparo não adequado aos modos Guarani. Por outro lado, os desafios são superados gradativamente através das estratégias Guarani, que têm seu alicerce na espiritualidade, nas cerimônias e nos rituais xamânicos. Assim, as etapas na universidade são intercaladas com os rituais Guarani, que recebem cada vez mais adeptos – sejam eles indígenas ou não.

Melo (2014) demonstra que, nesses processos de aquisição de conhecimentos advindos da universidade, esses grupos enfatizam as diferenças entre os modos de conhecer, mas também as possibilidades de diálogo e aprendizagem que essas experiências fazem emergir. Se, para os Guarani, o conhecimento está ligado ao sentir – *endu* – e a uma experiência sensorial e pessoal, percebem que na universidade essa experiência está ligada ao intelecto, à racionalidade e aos livros. Assim, durante esse tempo de formação, não apenas os acadêmicos indígenas aprendem, mas os professores e todos os envolvidos despertam para novos regimes de conhecimento e para a importância dos modos de conhecer indígenas.

Ainda em Melo (2014) podemos observar um encontro entre políticas públicas voltadas ao ensino superior indígena e a experiência dos acadêmicos no ambiente universitário e seus modos de conhecer. Tendo em vista a necessidade de sistematizar dados sobre o ensino superior indígena, sua tese contribui com um panorama sobre as experiências de Licenciaturas Indígenas no Brasil, articulando discussões e reflexões que percorrem toda a América Latina. Assim, sua pesquisa aponta – a partir da experiência concreta de acadêmicos indígenas – os limites e as possibilidades da inclusão de indígenas no ensino superior e discute os desafios vivenciados em um curso de licenciatura intercultural específico para povos Guarani, Xokleng e Kaingang sediado na Universidade Federal de Santa Catarina.

Nessas análises, evidenciam-se algumas questões que haviam sido apontadas por Tassinari (2001), ao sugerir a utilização da noção de “fronteira” como ferramenta analítica para uma reflexão sobre a escolarização indígena, segundo a análise de Barth (1969) em relação aos grupos étnicos:

[...] a abordagem teórica da escola indígena enquanto “fronteira” é extremamente útil por englobar tanto o reconhecimento das

possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimentos e fluxo de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca. Porém, essas interdições não constituem meras barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica, fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas. É por meio dessas zonas proibidas de diálogo que valores ou critérios de distinção entre os povos em contato são criados ou repensados. Falando concretamente, são esses limites que reforçam preconceitos de ambos os lados. Do ponto de vista da atuação prática nas escolas, o reconhecimento dos limites e das “zonas interditas” é um primeiro passo para redirecionar a atuação. (TASSINARI, 2001, p. 67-68).

As pesquisas demonstram várias situações de trânsito de conhecimentos, mas também de “zonas interditas” ao intercâmbio, além de apontar para estratégias das famílias indígenas para lidar com essas interdições, como as “dosagens” de conhecimentos e a manutenção à parte da escola de algumas práticas de transmissão de saberes. São estratégias para evitar que o conhecimento escolar se torne hegemônico (TASSINARI, 2009).

As pesquisas de Tassinari (2011), Albuquerque (2012) e Fürbringer (2013) refletem sobre iniciativas de retorno de dados de pesquisas antropológicas, disponibilizados através de recursos de hipermídia, para serem usados como fontes de pesquisas de acadêmicos indígenas. São experiências em curso, de construção de *blogs* com dados de pesquisa de Silvio Coelho dos Santos² (AVISC) e de Antonella Tassinari³ (Memórias do Oiapoque), visando a sua disponibilização para usuários indígenas, de maneira interativa. A ideia é de que, através das pesquisas de campo e do registro de narrativas, imagens e canções indígenas, os antropólogos são incluídos nas redes nativas de transmissão de conhecimentos (TASSINARI, 2011), introduzindo ali outras formas de circulação da memória, como as próprias redes virtuais. A reapropriação desses registros, através do *blog* AVISC, pelos estudantes da Licenciatura Indígena da UFSC foi fruto da pesquisa de Fürbringer (2013).

Ainda sobre os desafios da diversidade no ensino superior, a pesquisa de Almeida (2013) visou analisar diferentes dimensões associadas ao ingresso de jovens estudantes de baixa renda oriundos

² Disponível em: <www.avisc.wordpress.com>.

³ Disponível em: <www.memoriasoiapoque.wordpress.com>.

de escolas públicas, autodeclarados negros ou indígenas, no Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina, considerando as mudanças nos perfis, as demandas acadêmicas, sociais e culturais em diferentes dimensões da vida cotidiana universitária, assim como os arranjos institucionais provocados por essa experiência. Algumas conclusões desse trabalho, em especial o reconhecimento do perfil e dos desafios enfrentados pelos estudantes indígenas, subsidiaram o processo de renovação do Programa de Ações Afirmativas da UFSC, demonstrando a importância, para a avaliação das políticas públicas, das pesquisas que dão voz e visibilidade a esses sujeitos sociais e que demandam novas dinâmicas institucionais.

4) Desafios em relação às políticas públicas

Como desafios em relação às políticas públicas, apontamos dois grandes problemas a serem considerados: 1) o esfacelamento dos modos de produção e circulação de conhecimentos indígenas na tentativa de diálogo e adequação às políticas públicas; e 2) o crescente processo de criminalização das práticas de educação e políticas de conhecimento indígenas diante das políticas de proteção à infância, que assumem uma definição ocidental e burguesa de criança como parâmetro universal da infância.

As pesquisas enunciadas nos dois primeiros itens têm demonstrado que os cuidados relativos ao desenvolvimento das crianças prezam sua integralidade como seres e não distinguem domínios relativos a “educação”, “saúde”, “esporte”, “arte”, “patrimônio”, como o fazem as políticas públicas (TASSINARI, 2014c). Embora a inserção desses cuidados e práticas indígenas seja importante para a efetivação dos direitos dessas populações e sua inclusão de forma mais igualitária nos sistemas de políticas públicas, queremos chamar a atenção para o risco sempre presente de esfacelamento dos modos de produção e circulação de conhecimentos indígenas, fragmentando-os e reduzindo-os na busca de sua inserção e adequação às políticas públicas.

A respeito do segundo ponto, percebeu-se um movimento crescente de criminalização das práticas de educação e políticas de conhecimentos indígenas. Por exemplo, a partir do cenário de vida atual dos Kaiowa marcado pelo adensamento demográfico e pelo aumento da dependência das ações do Estado, nas reservas indígenas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio no início do século XX para assentamento

das parentelas Kaiowa no Mato Grosso do Sul, Cariaga (2015a) tem procurado demonstrar os equívocos em torno da implementação das políticas públicas, com enfoque na educação escolar e na assistência social, que tomam como índice a condição da vulnerabilidade econômica e social indígena no Brasil. Parte desses equívocos podem ser problematizados pelo modo como as políticas de Estado concebem noções como as de família, educação e direitos centrados numa lógica universalizante que tem como referência os conceitos ocidentais acerca da criança, da família e dos cuidados.

Melo (2014) também discute o descompasso existente entre “direitos universais” garantidos pela legislação voltada à infância e experiências indígenas e seus modos de ensinar e aprender. Durante a disciplina de Infância Indígena oferecida no Curso de Licenciatura Indígena da UFSC, que teve o objetivo de compreender como a infância é vivida nos diversos contextos indígenas, desnaturalizando categorias e desconstruindo uma noção hegemônica de infância, perceberam-se as distintas realidades vivenciadas por esses grupos indígenas. Em alguns casos, a educação infantil é uma realidade que, muitas vezes, afasta a criança de outros espaços de aprendizagem junto aos seus parentes. Além disso, o diálogo sobre os desafios e os descompassos entre legislação e as realidades indígenas demonstraram a importância de “aprender junto”, de realizar pequenas tarefas junto a seus pais e familiares, assim como permitir que a criança participe de diversos espaços sociais que em outros contextos não indígenas seria interdito a elas. Durante as aulas, surgiram vários depoimentos de conflitos com os conselhos tutelares em relação ao trabalho infantil e às práticas nativas de adoção.

As pesquisas apontadas nos itens 1 e 2 demonstraram a importância da participação de crianças nas atividades produtivas como estratégias educativas indígenas e camponesas para a transmissão e a manutenção de um patrimônio cultural e do vínculo com a terra e com um território coletivo. Dessa maneira, queremos ressaltar que, sob a máscara da proteção da infância, medidas que criminalizam as práticas educativas nativas têm servido para processos de desterritorialização dessas populações.

Conclusões

Como conclusões do conjunto de pesquisas, destacamos

- a importância e o rendimento de pesquisas focalizadas em crianças, cujas conclusões não se restringem às esferas infantil, mas contribuem com o entendimento das dinâmicas sociais e cosmológicas das populações analisadas;
- a importância de reconhecer e pesquisar fontes de conhecimentos não convencionais no meio acadêmico, mas centrais nos contextos indígenas e camponeses, com destaque para a corporalidade, o trabalho agrícola, o sonho, a criança, as práticas musicais, o silêncio;
- a necessidade de reconhecimento dessas fontes de conhecimento e de seus processos de transmissão nas dinâmicas de escolarização, não para incorporá-las ao cotidiano escolar, mas para evitar que as rotinas escolares impeçam a sua realização;
- a urgência do reconhecimento das formas nativas de compreensão da infância e do desenvolvimento infantil como estratégia para impedir medidas que criminalizam suas práticas e contribuem para a desterritorialização dessas populações; e
- a necessidade de rever as políticas públicas voltadas às populações indígenas e tradicionais para que possam superar o atual atendimento fragmentado, oferecido como “formas diferenciadas” dos sistemas nacionais de saúde e educação, entre outros, para possibilitar uma política global e mais integrada às dinâmicas de produção da pessoa e de manutenção do patrimônio dessas populações.

Referências

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. *Acervos antropológicos: da interculturalidade dos museus à dialogia dos hipertextos*. Relatório (Pós-Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ALMEIDA, José Nilton de. *Ações afirmativas em face de novas reconfigurações na UFSC*. Relatório (Pós-Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

AMÂNCIO, Helder Pires. *A construção de sucesso nas escolas secundárias moçambicanas: uma análise a partir de escolas selecionadas na cidade de Maputo*. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

AVISC. Disponível em: <www.avisc.wordpress.com>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BANIWA, Moisés; BANIWA, Paulinho. *Podáali – Um documentário da música Baniwa*. São Gabriel da Cachoeira: ACICC/FOIRN/Video de Maloca, 2011.

BARTH, Fredrik. Introductin. In: _____. *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston: Little, Brown & Company, 1969. p. 9-38.

BENITES, Tonico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowa: impactos e interpretações indígenas*. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CABALZAR, Flora. *Até Manaus, até Bogotá*. Os Tuyuka vestem seus nomes como ornamentos. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CADOGAN, Léon. *Ayvu Rapyta: textos míticos de los Mbyá-Guaraní Del Guairá*. 3. ed. edición preparada por Bartolomeu Melià. Asunción Del Paraguay: Ceaduc, 1997 [1959].

CARIAGA, Diógenes Egídio. *As transformações no modo de ser criança entre os Kaiowa em Te'yikue (1950-2010)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2012.

_____. “E quando a cultura vira um problema?”: relações entre a educação das crianças Kaiowa e Guarani e a rede de garantia de direitos em Te'yikue, Caarapó – MS. *Espaço Ameríndio*, v. 9, n. 3, p. 226-256, 2015a.

_____. *Modos de ser, modos de conhecer: produção de conhecimentos e sociabilidade entre os Kaiowa*. Projeto de Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

_____. “Para fazer nossa cultura aparecer”: equívocos e reflexividade entre os modos de conhecer Kaiowa e a educação escolar. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 5. *Anais...* 2015. UFRGS, 20-22 maio 2015b.

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

COROVÉS SANTIESTEBAN, Alexander. *Políticas de educação escolar em Cuba: limites e possibilidades de inclusão*. Projeto de Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FERMINO, Antonio Luis. *O jogo de futebol e o jogo das relações entre os Laklânô/Xokleng*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FÜRBRINGER, Nádia. *Coleções etnográficas: objetos, fotografias e registros de campo. Novas articulações e ressignificações*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

HUGH-JONES, Stephen. Clear Descent or Ambiguous Houses? A Re-examination of Tukanoan Social Organization. *L'Homme*, v. 126-128, p. 95-120, 1993.

HUGH-JONES, Stephen. Inside-out and Back-to-front: The Androgynous House in Northwest Amazonia. In: CARSTEN, Janet; HUGH-JONES, Stephen. *About the House: Lévi-Strauss and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

JESUS, Suzana Cavalheiro de. *Agência Mbya-Guarani na região das Missões: contribuições aos diálogos entre etnologia indígena e os estudos de gênero*. Relatório (Qualificação de Tese de Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LEVI-STRAUSS, Claude. *Anthropology and Myth: Lectures, 1951-1982*. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

_____. *História de Lince*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *The Way of Masks*. London: Jonathan Cape, 1983.

MELIÁ, Bartolomeu. *Teko Porã: formas do bem viver Guarani, memória e futuro*. In: SEMINÁRIO COMPREENSÕES ANTROPOLÓGICAS SOBRE CONHECIMENTOS GUARANI E VICE-VERSA, 2011, Nepi/Nessi/UFSC.

MELO, Clarissa Rocha de. *Da universidade à casa de rezas Guarani e vice-versa: reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir da experiência dos Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MEMÓRIAS OIAPOQUE. Disponível em: <www.memoriasoiapoque.wordpress.com>. Acesso em: 11 jan. 2016.

MONTARDO, Deise Lucy O. A música indígena no mundo dos projetos: etnografia do projeto “Podáali – valorização da música Baniwa”. *Trans*, v. 15, 2011.

OLIVEIRA, Melissa Santana de. *Transformações da casa e dos processos de produção de conhecimentos entre os Tukano do Médio Rio Tiquié, Noroeste Amazônico*. Relatório (Qualificação de Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Levi Marques. *A socialização da criança Kaiowa e Guarani: formas de socialidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida*. 2010. ENCONTRO NACIONAL DA AMPOCS, 34. 25-29 out. 2010. Caxambu-MG.

PEREIRA, Rosilene Fonseca. *Criando gente no Alto Rio Negro: um olhar Waikhana*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

RAMIREZ, Henri. *A fala Tukano dos Ye'pâ-Masa*. Manaus: Inspeção Salesiana da Amazônia Cedem, 1997. Tomo II Dicionário.

REBOLLEDO, Nicanor. Relatório de atividades (Pesquisador visitante em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

REFATTI, Denize. *Os sonhos e os caminhos do nheê: uma etnografia da experiência onírica como fonte de conhecimento entre os Ava-Guarani de Ocoy*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SEÁRA, Éliton Clayton Rufino. *Movimentos e diálogos interculturais: um estudo da dança Tchondaro dos Guarani da aldeia M'Biguaçu*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SEEGER, Anthony; DAMATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, n. 32, 1979.

SILVA, Moisés; MONTARDO, Deise Lucy O.; SILVA, Adeilson L. Projeto “Podáali: valorização da música Baniwa” e a Maloca Casa do Conhecimento: narrativa de um processo de transformação dos lugares do mundo. In: ANDRELLO, Geraldo (Org.). *Rotas de criação e transformação: narrativas de origem dos povos indígenas do Rio Negro*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Foirn, 2012. p. 72-89.

SOUSA, Emilene Leite de. *Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância*. 422 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TASSINARI, Antonella. Ajudando e aprendendo: a participação de crianças nas atividades produtivas da agricultura familiar. In: TASSINARI, Antonella; ALMEIDA, Jose N.; REBOLLEDO, Nicanor (Org.). *Diversidade, educação e infância: reflexões antropológicas*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014a. p. 97-131.

_____. *Criando corpo em Kumarumã*. vídeo 18 min, 2013.

TASSINARI, Antonella.. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

_____. Múltiplas infâncias: o que as crianças indígenas podem ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33. *Anais...* 2009. Disponível em: <<http://portal.anpocs.org/portal>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

_____. Others' Knowledge, Others' Knowledge Owners and Other Ways of Knowledge Transmission. In: CONGRESSO DA SALSA, 9, 2014b, Gotemburgo, Suécia.

_____. Práticas corporais indígenas em espaços interculturais: entre o ritual, o trabalho e o esporte. In: TASSINARI, Antonella; ALMEIDA, Jose N.; REBOLLEDO, Nicanor (Org.). *Diversidade, educação e infância: reflexões antropológicas*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014c. p. 163-171.

TASSINARI, Antonella. *Transmissão de saberes e produção da memória: a Antropologia e os povos indígenas do Oiapoque*. Projeto (Produtividade em Pesquisa/CNPq), 2011.

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

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

Parte II

Saberes e diálogos simétricos

LAS IDENTIDADES IMAGINADAS: ALGUNOS PROBLEMAS DEL DIÁLOGO INTERCULTURAL EN UNA SOCIEDAD PLURAL

Miguel Alberto Bartolomé

Por lo general los antropólogos escribimos para los antropólogos, pero muchas veces, como en este caso, se hace necesario ampliar el horizonte de lectores posibles. Quiero entonces dirigirme tanto a los colegas como a todos los que puedan estar interesados en un tema como el que ahora me ocupa: esto es, las posibilidades de un diálogo intercultural en una sociedad pluricultural y los obstáculos que enfrenta. Y uno de esos obstáculos es el desconocimiento que el sector no indígena manifiesta respecto a la población que se asume como indígena a nivel identitario.¹ En Oaxaca, México, han trabajado generaciones de antropólogos nacionales y extranjeros, investigando tanto las culturas como las dinámicas sociales, económicas y políticas. Por lo general sus obras son poco conocidas y aún menos socorridas por los sectores dirigentes e intelectuales locales, que son los encargados de desarrollar o asesorar políticas públicas para el ámbito de los Pueblos Originarios, las que se generan en un vacío cultural. Como en otras

¹ Los procesos históricos de las identidades étnicas son complejos y ya los he abordado con amplitud en otros trabajos (v.g., BARTOLOMÉ, 1997). Baste por ahora destacar que implican tanto una autoadscripción como una adscripción por otros, basadas en cambiantes rasgos culturales considerados contrastivos que establecen la diada “ellos” y “nosotros” y en la que la lengua no es único indicador posible.

partes de México (y de América Latina) aquí existe esa construcción artificial que son los “indios genéricos”, despojados de las singularidades que caracterizan a las distintas configuraciones culturales. Pero también esa “indianidad genérica” es argumentada por alguna intelectualidad “progresista” y dirigentes de organizaciones políticas, incluyendo las opositoras, contestatarias y antisistema, que reproducen otro irreal *constructo* ideologizado. Es decir, que se ha elaborado un sujeto genérico, tanto histórico y social, cuyo comportamiento en tanto actor político y cultural está sujeto a los más frecuentes prejuicios, y al que muchas veces se pretende entender e inducir a actuar de acuerdo a los estereotipos generados por las perspectivas externas. La discursividad imperante, tanto la oficial como la que no lo es, hace ahora suya la apelación al pluralismo, a la diversidad y a la interculturalidad que hasta hace pocas décadas negaba. Ya no es “políticamente correcta” la inducción a la “modernidad”, entendida como occidentalización compulsiva, aunque sus antiguos propulsores no vacilen en recurrir con frecuencia a las mismas antiguas estrategias sociales, enmarcadas con otras palabras, tales como el tan socorrido “desarrollo sustentable”, para intentar lograrla. También es ahora frecuente la apelación a las “tradiciones culturales profundas”, que por lo general son nuevos estereotipos externos, pero ahora positivos, adjudicados a sujetos cuyos sistemas axiológicos son artificialmente uniformizados por los nuevos apologistas de la “indianidad” imaginaria.

Como no quiero hacer lo mismo que cuestiono, tengo que comenzar esta exposición señalando quiénes son los indígenas y los considerados como no-indígenas de nuestro ámbito (y digo “nuestro” porque en él resido desde hace 35 años). Debo así reiterar que en los casi 95.000 kilómetros cuadrados de Oaxaca habitan más de 3.800.000 personas, de las cuales alrededor de la tercera parte de los mayores de 5 años habla alguna de las numerosas lenguas nativas (1.200.000); de ellas 210.000 son monolingües, a pesar de que un 60% se sigue identificando como indígena (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA – INEGI, 2010). Es decir, que sólo en las últimas décadas Oaxaca recobró su contingente demográfico prehispánico, estimado en más de tres millones de miembros, de acuerdo a los prolijos cálculos etnohistóricos de S. Cook y W. Borah (1960). Los mismos autores calculan que, para 1568, esta población se había reducido dramáticamente a poco más de un 12 o 13% de la original (unos 352.000). Así que la merma poblacional regional sería consistente con la producida en otros ámbitos de la Nueva España, de

un 80 a un 90%, como resultado de la compulsión biótica (plagas) a las que fueron tempranamente sometidos los colonizados. La recuperación fue lenta; un censo de 1793 registraba la presencia de 25.755 “españoles” (incluía criollos), 23.720 “castas” (negros, mulatos y mestizos) y más de 363.000 indígenas. Hacia mediados del siglo XIX y de acuerdo a las estadísticas de Antonio García Cubas de 1857, en Oaxaca había 531.768 personas (excluyendo el Istmo de Tehuantepec), de las cuales el 87% eran indígenas, el 12% mestizas y existía un 1% que incluía a 4.500 negros y a 156 europeos (documentado en González Navarro (1958)).

Figura 3 – Estado de Oaxaca dentro de los Estados Unidos Mexicanos



Fonte: González Navarro (1958).

Tenemos entonces que Oaxaca fue y es un ámbito indígena, la presencia de migrantes de otros países o regiones no ha sido demasiado acusada, ni logró transformar la composición étnica regional. De hecho, el Estado nunca recibió un masivo flujo migratorio en el siglo XX y ni siquiera en la época colonial la presencia hispana fue muy significativa a nivel numérico. Por ello, gran parte de los que no se consideran indígenas son en realidad “indios desindianizados”, como consecuencia del estigma adjudicado a la condición étnica en la época colonial, lo que se acrecentó después de la Independencia y especialmente de la Revolución Mexicana, con el afán estatal de construir una nación

lingüística y culturalmente homogénea. Es decir, que muchos de los no indígenas, llamados mestizos o campesinos genéricos, son testimonios vivientes del etnocidio colonial y republicano, y la mayoría de ellos de la castellanización compulsiva postrevolucionaria, así como de la evangelización y sus imposiciones ideológicas, que aún no cesan en su tarea de destrucción cultural. Por ello en el sistema interétnico local la visión de los “otros” es sumamente compleja, en la medida en que sus actores no pueden ser calificados linealmente como “indios”, “mestizos y “blancos”; ya que muchos de los miembros del sistema dominante son un “nosotros”, o una parte de un “nosotros”, que no puede menos que identificar entre “los otros” a algún abuelo hablante de un idioma local, algún periodo de la vida transcurrido en una ranchería, la presencia de interferencias lingüísticas en su castellano regional por parte de los idiomas nativos, un inocultable fenotipo o alguna creencia profunda que escapa al marco de la religión cristiana.

La población hablante se divide en 14 grupos etnolingüísticos autóctonos,² un grupo lingüístico alóctono (mayas provenientes de Chiapas asentados en la selva de Chimalapas desde la década de 1970) y una población racial y étnicamente diferenciada, los afromexicanos de la costa (BARABAS; BARTOLOMÉ, 1999). Sin embargo, tradicionalmente se ha hablado de los 16 grupos y de las 7 regiones de Oaxaca: lo que constituye parte del *constructo* imaginario que se niega a desaparecer. Incluso en un reciente documento de la Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2008), se registra la presencia de los tradicionales 16 grupos, incluyendo a los “tacuates” que en realidad son una comunidad mixteca con una historia política singular y alegremente se enumeran a 454 inexistentes hablantes del prácticamente extinto ixcatéco (quedarán una media docena de locutores de la lengua). En fin, los contingentes humanos nativos realmente existentes están asentados en una gran diversidad de nichos ecológicos, lo que determina una extensa gama de estrategias productivas relacionadas con los diferentes ecosistemas. Ello también influye en la gran riqueza de las construcciones simbólicas que expresan la convivencia de los seres humanos con su medioambiente. Oaxaca es uno de los lugares donde surgió el Estado en Mesoamérica, por lo que no es de sorprender que todas las culturas locales participen de la gran tradición civilizatoria mesoamericana. Sin

² Estos son los Zapotecos, Mixtecos, Mixes, Chinantecos, Mazatecos, Triquis, Nahuas, Chatinos, Chochos, Chontales, Zoques, Huaves, Cuicaticos, Amuzgos y los prácticamente extintos Ixcatecos. Los dos primeros tienen cientos de miles de miembros, otros superan los cien mil y algunos pocos millares.

embargo cada una de ellas constituye una configuración singular, en la medida en que todas realizaron una apropiación diferencial de este patrimonio común y lo sometieron a diversas reelaboraciones. Es decir, que constituyen configuraciones culturales singulares de una misma tradición civilizatoria.

Desde el punto de vista lingüístico es muy difícil establecer cuántas lenguas se hablan, ya que cada grupo etnolingüístico suele manifestar distintas variantes; cuanto mayor magnitud numérica exhiben, como los zapotecos (*bene*) y mixtecos (*ñuu savi*), más cantidad de variantes existen, probablemente debidas a la histórica separación territorial y política, que llegan hasta la mutua inentiligibilidad. Incluso algunos lingüistas no consideran a los arriba mencionados idiomas sino familias de lenguas emparentadas. En otros casos, como en el de los chontales (*laj pima*), la separación de *hábitats* (sierra y costa) de un mismo grupo, no muy numeroso, determinó una diferenciación lingüística tan intensa que ambos sectores de la etnia deben comunicarse en castellano, a pesar de compartir la misma cultura (BARABAS; BARTOLOMÉ, 1996). Por otra parte las variantes incluyen también hablas regionales y locales, configurando un panorama de una complejidad admirable. Veamos algunos aspectos del mundo intercultural contemporáneo, comenzando por las posiciones económicas actuales de los actores, las que reflejan las asimetrías históricas que han caracterizado al sistema interétnico regional y que condicionan hasta la actualidad las relaciones entre los sectores involucrados.

La etnicidad de la pobreza

No resulta ninguna novedad destacar que México es un país con cuantiosos recursos naturales, al cual las políticas económicas neoliberales de las últimas décadas ha empobrecido de manera radical y casi sorprendente. El país ofrece ahora (datos de 2013) un panorama global desolador, en el cual alrededor del 45% de la población nacional se encuentra en condiciones de pobreza multidimensional³ y el número de aquellos que enfrentan la pobreza alimentaria, es decir que no pueden

³ De acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (Coneval), la pobreza multidimensional es un indicador construido por una serie de carencias, tales como el rezago educativo, la falta de acceso a servicios de salud, la ausencia de seguridad social, la mala calidad de la vivienda, la falta de servicios en la vivienda, el pobre acceso a la calidad y cantidad de la alimentación etc.

satisfacer sus necesidades básicas, oscila en torno a los 23.000 millones de personas (21,6%). Como siempre, los indígenas son los más pobres de los pobres; de acuerdo con la Unicef, en 2006 el 75,6% de los indígenas vivían en la pobreza,⁴ en la actualidad ocho de cada 10 indígenas son pobres (80%). Una proporción sólo superada en el mundo por la que prevalece en la República Democrática del Congo, donde la relación es de 8,4 por cada 10, de acuerdo con datos publicados el 15/04/2012 por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Como de costumbre la situación de Oaxaca es peor a la del resto de la población nacional, ya que la pobreza multidimensional afecta al 62% de la población (2.200.000 personas) y la pobreza alimentaria alcanza al 28,8% para el 2011. Sólo un 9,4% de los habitantes del Estado se podrían considerar no pobres y no vulnerables (CONEVAL, 2011). En el 2010 la carencia por acceso a la alimentación se estimaba en 26,4%, pero en 2012 llegó al 31,7%, lo que equivale a un incremento del 5,3 por ciento en dos años (más de 1.200.000 seres humanos). El PIB per cápita estimado en Oaxaca alcanzó los 4 mil 4 dólares en 2010, lo que representa sólo el 28,8% del PIB per cápita nacional (13 mil 900 dólares), lo cual ubica a nuestra entidad, en términos de este indicador, a la par de países como la ya mencionada República del Congo, Cabo Verde o Iraq. En dos años, del 2010 al 2012 Oaxaca presentó un incremento de 5,3% en el indicador de carencia por acceso a la alimentación, el que se incrementó en 221.800 personas, de acuerdo a los resultados del Coneval para 2013. Cabe destacar que la información estadística ha demostrado históricamente ser poco fiable, por lo que se hace necesario, cuando es posible, validar a nivel cualitativo la información cuantitativa. Así, no faltan los datos optimistas, o decididamente falsos, como los que señalan que en los 127 municipios más pobres, en los que al menos el 71,2% de su población es hablante de alguna lengua nativa, la cobertura de salud por el Seguro Popular alcanzó un 45,62% para el 2010, sin destacar que este seguro es absolutamente precario y carente de recursos (observaciones e informaciones personales). Más allá de estos confusos datos, la situación de la población nativa es definitivamente precaria. Resulta

⁴ El 33,2% de los niños indígenas menores de 5 años sufría de baja talla en 2006, en comparación con el 12,7% de todos los niños de esa edad. La tasa de mortalidad infantil de la población indígena es 60 por ciento mayor que la de la población no indígena. Se estima que la tasa de analfabetismo es cuatro veces más alta (más de 26% de la población de 15 años y más) que el promedio nacional (7,4%). En 2005, apenas el 13% de los estudiantes del 6° grado de primaria en las escuelas indígenas se encuentra en el grupo más alto en términos de comprensión lectora, comparado con el 33% de promedio nacional. El 51% se encuentra en el nivel más bajo (el promedio nacional es de 25%).

bastante complejo discriminar entre la pobreza de los indígenas y la de los no-indígenas; en primer lugar por la ya mencionada ambigüedad de las adscripciones étnicas basadas sólo en la pérdida lingüística, y en segundo lugar debido a que las condiciones y estrategias productivas no son muy diferenciadas en el ámbito campesino.⁵

Ahora bien, Oaxaca tiene sin duda recursos, pero no es demasiado rica, ya que más del 70% de sus tierras no son consideradas aptas para la agricultura, aunque los bosques y selvas cubren las tres cuartas partes de la entidad (INEGI, 2010). Esto plantea una contradicción entre el pasado y el presente; recordemos que la sociedad prehispánica sobrepasaba, como ahora, los tres millones de individuos, los que tuvieron la capacidad de producir un excedente económico capaz de propiciar el surgimiento del Estado hace más de tres milenios. Asimismo podían generar una significativa transferencia de valor, plasmada en el desarrollo de un sistema tributario, el que posibilitaba la reproducción tanto de los linajes nobles y sacerdotales, como de las numerosas elites administrativas. La historiografía oaxaqueña ha demostrado que, desde el siglo XVI y hasta bien entrado el siglo XIX, los pueblos indios fueron los principales generadores de riqueza. Esto tuvo implicaciones determinantes en la estructura agraria y económica local, siendo la consecuencia más obvia su predominio como productores y como principales poseedores de la tierra. Ahora bien, para explicar esta situación se han propuesto diversas alternativas, entre ellas que la importancia de los pueblos tuvo que ver con el hecho de que la abrupta geografía oaxaqueña contuvo el avance de las empresas agrícolas y económicas europeas. La gran dispersión demográfica y una agreste geografía, pero con comunidades productoras de bienes demandados por la economía colonial, no hizo necesario que los españoles arriesgaran sus recursos en poseer la tierra, ya que bastaba controlar la circulación de sus productos (ARRIOJA, 2008). De hecho, la tenencia de la tierra no ha representado históricamente un factor empobrecedor en sí mismo, como lo comprueba que en el presente el 22,82% de las tierras agrícolas son ejidales, el 57,70% comunales y sólo el 7,6% privadas (PROCURADURÍA AGRARIA, 2000). Aunque a nivel un tanto especulativo, la respuesta más probable al empobrecimiento actual respondería a los cambios de las lógicas agrarias, ya que el

⁵ Hasta el presente la mayoría de la población de Oaxaca es rural y está repartida en unas 10.500 localidades, de las cuales más del 98% poseen menos de 2.500 habitantes, pero en las cuales viven casi el 53% de la población. Sólo hay un 1,5% de localidades que oscilan entre 2.500 y 15.000 personas, en las cuales habita el 22,1% del total y 0,1 localidades que albergan al restante 8,7% que sería en realidad la población propiamente urbana (INEGI, 2012).

capitalismo privilegia la rentabilidad sobre la sobrevivencia del medio, lo que supone la sobreexplotación de algunos ecosistemas, así como el abandono de otros. Es decir que, en conjunto, la racionalidad agrícola occidental altera radicalmente los ciclos ecológicos y la capacidad de renovación de los ecosistemas y de su misma diversidad (ORDOÑEZ; RODRÍGUEZ, 2008). Por otra parte, vastas áreas se desertizaron, en especial en la Mixteca, como resultado de la introducción del ganado caprino, se desarrollaron monocultivos privados expuestos a las fluctuaciones del mercado y la explotación de los bosques y minerales quedó en manos del Estado y de sus concesionarios.⁶ La pobreza hace que la migración sea un proceso que afecta a todas las regiones de la entidad. Las estimaciones más recientes indican que dicho proceso involucra a cerca de un millón de oaxaqueños, de los cuales alrededor de 750.000 corresponden a la migración estacional o permanente nacional, mientras que los restantes migran a Estados Unidos. Las remesas de los campesinos que trabajan en territorio estadounidense representan entre el 13 y el 15 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB) de la entidad. A la exacción tributaria y a la explotación ha seguido la exclusión campesina; ahora muchos lo arriesgan todo para ser explotados en ese bizarro “paraíso del proletariado” en que se ha transformado Estados Unidos.⁷

Dentro de este panorama extremo resulta muy difícil cuantificar la pobreza indígena, por lo menos en lo que atañe a los hablantes de las lenguas nativas. Al respecto, la información más confiable proviene de muestras y estudios de sondeo, como el realizado en el ámbito de la antropología médica (SESIA, 2006). En él se compara la media de Muerte Materna (MM) a nivel nacional que es del 63 x 100.000 casos, con la de Oaxaca que es de 95 x 100.000. Pero trabajando con una muestra de 21 municipios en los cuales los hablantes de lengua indígenas oscilaban entre el 90 y el 40%, la investigadora y sus colaboradores se encontraron con un panorama sobrecogedor. En ellos la media de Muerte Materna

⁶ De acuerdo con las leyes nacionales el Estado es propietario del subsuelo y de los bosques, aunque puede concesionar su explotación. Tradicionalmente ésta se ha otorgado a empresas paraestatales o privadas, aunque en los últimos años han surgido empresas forestales constituidas por comunidades indígenas asociadas, que han demostrado ser económicamente redituables.

⁷ Si se desea una mejor aproximación a la distribución regional de la pobreza en el estado, se puede consultar la recopilación estadística de los datos del Inegi, realizada por Pedro Maldonado, Julio Torres y Andrés Miguel Velasco (2011). En esta obra se advierte que para el 2000 de los 570 municipios sólo 29 tenían bajo nivel de pobreza, 137 pobreza moderada y 404 pobreza extrema (VELASCO, 2011, p. 65). La mayoría de los municipios preponderantemente indígenas se ubican en la condición de pobreza extrema.

ascendía del 348 al 357 x 100.000, es decir de 60 a 130 veces más que la de países tales como Suecia, Austria, España o Canadá. El 74,7% de las mujeres había fallecido en su casa solas o acompañadas por un familiar, de ellas el 44,21% sin partera y sólo el 21,2% habían tenido auxilio médico. Las causas de la mortalidad fueron las hemorragias en el 58% de los casos y las eclampsias en el 16,1%, es decir, padecimientos posibles de tratar con asistencia médica hospitalaria competente.

Otro trágico estudio de caso es el que nos presentan dos acuciosas investigadoras (RODRÍGUEZ; MENDOZA, 2007) sobre la población triqui del Estado,⁸ en la que comparan su información actual con la recopilada por el distinguido y pionero antropólogo físico Juan Comas en 1940. Así advirtieron que en 1940 el Índice de Masa Corporal de la casi totalidad de la muestra se situaba dentro de parámetros estándar, pero en la actualidad casi el 35% de la muestra presentaba sobrepeso u obesidad, con una mayor incidencia femenina (50%). Dicha condición puede deberse tanto a un efecto epigénico del metabolismo asociado a la desnutrición en los primeros años de la vida, como a la masiva ingesta de alimentos chatarra y bebidas azucaradas que tienden a reemplazar a la dieta tradicional. Sus conclusiones indican que *las condiciones nutricionales de los triquis son peores que hace 70 años*, ya que su estatura no ha aumentado y se mantiene en valores muy bajos, lo que guarda estrecha relación con la pobreza alimentaria generacional y a la desnutrición en los primeros años de la vida, lo que limita el crecimiento y el desarrollo físico. En Santiago Juxtlahuaca la prevalencia media de baja estatura para niños de entre 6 y 9 años fue de un abrumador 59%, con un altísimo riesgo de desnutrición en los primeros años. Por otra parte, las autoras advierten que, dadas las condiciones de miseria imperantes, las mujeres presentan mayor posibilidad de generar baja estatura, lo que conlleva un riesgo extra para la gestación. La desnutrición materna condena no sólo a los niños, sino a las generaciones posteriores a sufrir el resultado del hambre de sus antecesores. Tal como lo destaca una especialista (SOLIGUERA, 2008), en el caso de las madres desnutridas el peso inferior al normal de sus hijos es uno de los principales factores determinantes de la mortalidad infantil y de los adolescentes, así como también puede tener repercusión en la etapa adulta, donde se puede

⁸ Rosa Ramos pertenece al Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. A su vez, Karla Sandoval es integrante del Instituto de Biología Evolutiva de la Universidad Pompeu y Fabra de Barcelona, España. El estudio antropométrico se realizó en el 2002 sobre una muestra de 173 individuos (49 hombres y 124 mujeres) pertenecientes al municipio de Juxtlahuaca, con edades comprendidas entre los 15 y los 79 años.

ver afectado además del sistema inmunológico, el cardiovascular y el endocrino metabólico, manifestados por enfermedades como la diabetes mellitus, la obesidad y la hipertensión arterial. Por otra parte la malnutrición materna disminuye el nivel de aprendizaje infantil y puede producir retardo mental. De esta manera, todo un grupo étnico, o grandes sectores del mismo, padecerá en el futuro la crisis alimentaria que hayan vivido sus miembros en el presente. Evidentemente, este grupo de interlocutores del diálogo entre civilizaciones se encuentra en condiciones muy precarias para proponer un escenario digno para encuentros interculturales.

No sólo los indígenas requieren de educación intercultural

En un ámbito cultural y lingüísticamente plural el tema de la educación es, sin duda, de particular relevancia para la articulación social intercultural. La literatura sobre la educación indígena es sumamente abundante e incluye altamente sofisticados aportes teóricos y metodológicos, producidos por distinguidos pedagogos, lingüistas y antropólogos. A partir de la Revolución Mexicana la teoría y la práctica al respecto han cambiado de manera sensible, yendo desde la práctica compulsiva del integracionismo y la castellanización forzada, hasta la actual prédica de la educación indígena bilingüe intercultural (BARABAS; BARTOLOMÉ, 1996). Pero también se registra una copiosa literatura institucional, tan exitista como carente de resultados concretos, que denota la presencia de una burocracia educativa ávida, como todas, de generar las condiciones para su propia reproducción. Al parecer las autoridades de Educación Indígena, al igual que el sindicato, suponen que existe un imaginario “idioma indio” genérico, ya que con frecuencia colocan maestros indígenas en comunidades que hablan lenguas diferentes a la del educador. A la falta de capacitación de los maestros y a la ausencia de materiales didácticos, se le debe añadir el hecho de que la ideología del progreso a través del renunciamento étnico, creada por el integracionismo, sigue vigente en gran parte de los maestros bilingües, aunque tiendan a disfrazarla con la retórica institucional dominante. Por lo general, el uso del idioma materno en las escuelas continúa desempeñando el papel subordinado de instrumento inicial para la castellanización. Una vez más, el legítimo discurso pluralista cayó en manos de una burocracia institucional que

hizo de él una retórica. Sin embargo la infraestructura es vasta, ya que además de las numerosas escuelas primarias, existen 28 institutos de nivel medio superior, que son conocidos como Bachilleratos Integrales Comunitarios, hay también siete secundarias comunitarias bilingües y una Escuela Normal Bilingüe Bicultural. A pesar de ello, los miembros de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) afirmaban que, para el 2007, sólo el 25% de los niños indígenas asistían a escuelas bilingües, por lo que el 75% era educado exclusivamente en castellano. En marzo del 2002, con ocasión de su 27º aniversario, la CMPIO denunció públicamente la situación de la educación indígena en el estado:

[...] La educación en las comunidades indígenas está en completo abandono. La educación bilingüe intercultural sólo existe en los discursos, y las autoridades parecen ignorarlo o no interesarse. Esto se manifiesta en la falta de planes y programas para la educación indígena; falta de materiales didácticos apropiados, principalmente libros, pues se están usando los mismos de las escuelas de niños monolingües en español; falta de capacitación para el personal docente. (CMPIO, 2002).

A pesar de todas sus fallas⁹ la educación indígena es un proceso en marcha y que tiende cada vez más a ser apropiada por sus protagonistas. El llamado Movimiento Pedagógico iniciado en 1995-1996 tiene el propósito de construir alternativas educativas bajo seis principios orientadores: 1) revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas; 2) democratizar la educación; 3) hacer presente la ciencia en las escuelas; 4) humanizar la educación; 5) promover la producción del campo conservando el medio ambiente y los recursos naturales; y, por último, 6) hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas indígenas (CMPIO, 2008).

Pero lo que ahora me interesa destacar es que hay una dimensión de la educación intercultural mucho menos explorada por la reflexión pedagógica y casi inexistente en la práctica institucional. Me refiero a la

⁹ Para el Inee, es grave el hecho de que el 57 por ciento de los estudiantes indígenas estén en el nivel de competencia más bajo, porque eso no sólo les impide aprender español sino también el resto de las asignaturas. Estos alumnos tienen una comprensión muy literal de lo que leen, por lo que suelen tener problemas para abstraer ideas principales. Sólo un 12 por ciento de los alumnos de alguna etnia alcanza un nivel aceptable de lectura en relación con el promedio nacional de 17 por ciento, en los planteles indígenas apenas 0,67 por ciento del alumnado alcanza el nivel de competencia más alto mientras que en el ámbito nacional esta cifra es de 3,18 por ciento.

enseñanza sobre las culturas nativas que no se lleva a cabo en las escuelas e institutos de estudios elementales, medios y superiores del Estado, dedicados a la población que se considera como no-indígena. Este segmento demográfico está también involucrado en el mismo sistema intercultural del cual forma parte la población indígena; constituye el otro término del un conjunto articulado e interdependiente. Sin embargo no se considera necesario brindarle información sobre el mundo plural en el cual habita y con cuyos miembros deben y deberán convivir o, por lo menos, coexistir. Los libros de texto de la escuela primaria abundan en la retórica exegética del glorioso pasado prehispánico, con especial atención a las configuraciones aztecas, mayas y eventualmente zapotecas, con pocas referencias a las culturas actuales. En los textos complementarios que proporciona el Instituto Estatal de Educación Pública del Estado, se enumeran los grupos existentes, y se ofrece el tradicional y precario listado de rasgos de la cultura material de cada uno de ellos, incluyendo artesanías y alguna festividad que pueda resultar atractiva. Pero, en el mejor de los casos, se brinda una imagen pretérita y fosilizada de sociedades vivas y contemporáneas.

El libro de texto gratuito de Historia y Geografía correspondiente a Tercer Grado de primaria varía en cada Estado, estando dedicado a cada uno de ellos. En el caso de Oaxaca su redacción (1994, 2002, 2011) estuvo a cargo de un distinguido grupo de historiadores locales, no sociólogos ni antropólogos sino historiadores, quienes abordan las culturas indígenas contemporáneas de Oaxaca. Con afán didáctico comparan la diversidad cultural con un jardín de diferentes flores, entre las cuales incluyen como siempre a los inexistentes popoloca, a la vez que realizan una sutil apología del mestizaje cultural en las tradiciones y costumbres locales, distinguiendo sólo el “tequio” y otras formas de trabajo colectivo como específicamente indígenas. De allí se pasa a señalar que existen muchos idiomas y dialectos (confusamente diferenciados), para después elogiar las indumentarias y las artesanías que atraen turistas. Nunca se dice que esos distintos grupos tienen historias propias, sus propias formas de religiosidad, sus específicos rituales o diferentes formas de organización política y de concebir la vida y el mundo. Los capítulos de historia prehispánica y colonial son más coherentes con la especialización de los autores, pero a partir de la Independencia, el Porfiriato y la Revolución, los indígenas desaparecen de la escena y todo transcurre en “la patria del criollo” como sus únicos protagonistas. El libro de Cuarto Grado de Historia (1994, 2007, 2008) aborda el poblamiento de América, a los Toltecas y Mexicas, el pasado

Mesoamericano, la Conquista y la Independencia y contiene un solo breve párrafo (p. 39) donde asienta que ahora hay nueve millones de indígenas en México, con costumbres propias y que hablan sus propias lenguas. Finalmente, el libro de Historia de Sexto Grado (2010) contiene también un párrafo (p. 102-103) sobre minorías culturales como grupos étnicos, dando por ejemplo el caso de los aborígenes de Australia, donde es común “que los grupos mestizos” (¡que como todos saben dominan Australia!) suelen discriminar a las minorías nativas o de migrantes. En el caso de México las minorías culturales incluirían a indígenas (que son sólo el 8% de la población, *sic*), al igual que los menonitas, los judíos, los negros y los asiáticos. Es con este bagaje de información que los niños concluyen sus estudios primarios, en una época fundamental para percibir su entorno, con una nula capacitación formal para comprender su inserción dentro de una sociedad multicultural.

El indio imaginario y algunos de sus redentores

Las consecuencias de imaginar al otro y a las características de su “otredad” no son sólo ideológicas sino también materiales, en la medida en que tienden a encarnarse en prácticas sociales y políticas específicas, referidas, en muchos casos, a unos conciudadanos percibidos como distintos pero que pocas veces son muy diferenciados a nivel fenotípico. Como resultado del proceso histórico de descaracterización étnica, el no tan distante “otro” pasa a ser no sólo el depositario de las tradicionales fantasías occidentales, tales como el “buen salvaje”, el “bárbaro” o el “glorioso antepasado” constructor de pirámides, sino una parte compleja o no resuelta de la identidad social de un “nosotros” – estigmatizada por el histórico racismo –, a la que se hace responsable de una cierta ambigüedad existencial. De esta manera sobre los indígenas recaen ahora todas las acusaciones de lo que en las últimas décadas ha pasado a ser “políticamente incorrecto” en la sociedad nacional mexicana en general y oaxaqueña en particular. Un ejemplo de estas proyecciones es que los “indios” son borrachos, violadores, patriarcales, antidemocráticos, sexistas y golpeadores de mujeres. Y así como no faltaron ni faltan evangelizadores que han tratado y tratan de convertirlos a la “fe verdadera”, inducirlos a luchar por la “revolución” o incorporarlos al siempre fallido “desarrollo”, ahora proliferan acrílicos feminismos redentores que imaginan a las mujeres indígenas en sus propios términos. Sé que seré acusado de “políticamente incorrecto”, pero me refiero al feminismo

esencialista urbano, para el cual todas las mujeres de todas las culturas se encuentran en la misma condición. Como muy bien lo ha planteado R. Aída Hernández Castilho (2008, p. 86):

[...] En sus críticas las feministas poscoloniales han confrontado los discursos universalizantes de algunos feminismo académicos, que partiendo de las experiencias y necesidades de las mujeres blancas del primer mundo han establecido una perspectiva generalizadora de las relaciones de género.

Una de las más frecuentes representaciones del imaginario sobre lo indígena radica en las esencializaciones, que construyen sujetos ahistóricos dotados de una especie de “naturaleza” que les sería propia y que los define como tales. Los antropólogos asumimos que todos los científicos sociales saben que no existen “esencias” de lo humano, y que las identidades – incluyendo las de género – y sus consecuentes desempeños se construyen a lo largo de procesos sociales de larga duración. Sin embargo, no resultan infrecuentes las atribuciones esencialistas, tales como las que algunos grupos feministas adjudican a las relaciones de género entre los “indígenas” (una vez más, sin distinción entre culturas), caracterizándolas como patriarcales, sexistas, excluyentes; basadas en la dominación sexual del hombre sobre la mujer. Un indio es un violador en potencia, que puede golpear a su esposa a voluntad, ser infiel sin problema personal ni social alguno, comportándose, en fin, como una especie de antagonista del sexo opuesto, ante el cual hay que lograr el “empoderamiento” de las mujeres a través de su concientización feminista. No voy a citar autores (o autoras) concretas, de estas perspectivas, ya que sus propuestas están contenidas en las declaraciones de principios de numerosas organizaciones y se manifiestan en denuncias y acciones, tales como considerar al feminicidio o a la violación como actos de dominio patriarcal, y no de criminalidad genérica asociada a la miseria y a la anomia social o plantear que en la elevada muerte materna influyen más razones de género que de pobreza extrema. La alternativa es el llamado “empoderamiento” de las mujeres a través de una “concientización”, que es en realidad una occidentalización y ajena a las experiencias culturales nativas, ya que lo que se pretende es hacerlas eficientes agentes interculturales (*cultural brokers*) para mediar entre sus comunidades y el exterior. Así, por ejemplo, una antropóloga feminista plantea su estrategia política basada en el liderazgo del sector occidental ilustrado (STEPHENS, 1998, p. 313 [1991], mis cursivas):

[...] El trabajo de las futuras antropólogas feministas (implica que) [...]. En lugar de desbaratar la categoría de género hasta el punto de negar la marginación política y económica de las mujeres rurales, debemos desenredar los hilos institucionales e ideológicos que encadenan la feminidad a la marginación; debemos romperlos y *alentar la ampliación de las bases femeninas del poder*.

Un buen ejemplo de la atribución de fantasías denigrantes a las sociedades nativas son las reiteradas denuncias de “venta de mujeres” adjudicadas, entre otras, a la cultura triqui. De acuerdo con el periódico *La Voz del Sur* del 8 de Marzo del 2011 la presidenta de la Mesa Directiva de la Legislatura local, Eufrosina Cruz Mendoza,¹⁰ denunció que en Oaxaca persiste la venta de mujeres “con el argumento de los Usos y Costumbres”, por lo que consideró urgente adecuar las leyes en la materia para frenar este tipo de atentados contra los derechos humanos. También precisó que esta situación prevalece en la zona triqui, perteneciente a la región Mixteca, así como en la Sierra Sur, entre otras comunidades del estado regidas por Usos y Costumbres.

Discutir todo el párrafo anterior resulta interesante desde el punto de vista antropológico, ya que no requiere realizar una apología del relativismo cultural, sino de un poco de sentido común al tratar instituciones de otra cultura. La “venta de mujeres” se trata simplemente del pago de una especie de dote de la novia, arreglo sumamente frecuente entre muchas sociedades no sólo locales sino de todo México, que al ser sacadas de su contexto específico adquieren prácticamente el carácter de una trata de personas. En realidad el arreglo inicial se realiza entre los padres de los futuros novios, incluso cuando estos son niños, lo que no implica una necesaria convivencia sexual, ya que el matrimonio en las sociedades parentales es una alianza entre unidades domésticas y no entre personas, sino *a través* de las personas. El supuesto pago se trata de una compensación que la familia del novio otorga a la de la novia, por la pérdida de uno de sus miembros y que posibilitará la reproducción

¹⁰ Esta señora es una contadora pública y diputada local del PAN de ascendencia zapoteca, que logró gran reconocimiento al ser elegida como presidente municipal de su comunidad, contraviniendo sus lógicas políticas y haciendo valer su condición de profesional, para después ser desconocida como tal aparentemente por su condición femenina. Su caso tuvo gran resonancia en la prensa regional y nacional como argumento contra los usos y costumbres y evidencia del sexismo indígena, aunque ahora le conviene más fungir como defensora de los “indígenas” en la cámara de diputados.

de su propio grupo doméstico.¹¹ El supuesto pago no sólo tiene un valor económico, sino también simbólico y moral, en la medida que representa la colaboración entre los miembros de una unidad doméstica para reunir los bienes necesarios, así como manifiesta el principio de reciprocidad que debe guiar las relaciones entre unidades domésticas. La lectura equívoca de una lógica parental y cultural no conocida se traduce en una argumentación descalificadora. El amor romántico y la libre elección de la pareja son una creación del renacimiento europeo y no un valor universal que deben obligatoriamente ejercer todas las culturas. Ahora nos parece que es un “orden natural” de las cosas, pero como tantas otras es un orden cultural e históricamente constituido.

No contamos en Oaxaca con estudios de caso específicos sobre el “pago de la novia”, aunque la evidencia hace pensar que forma parte de la tradición cultural mesoamericana, tal como lo demostraría la prolija etnografía de Catharine Good Eshelman sobre los nahuas de Guerrero (2003). Uno de los resultados de su estudio señala que “[...] a diferencia de los estereotipos comunes de las sociedades indígenas, las negociaciones y los intercambios en el matrimonio demuestran la alta valoración de la mujer y del trabajo femenino [...]”. Los nahuas llaman en castellano “el derecho” a la los bienes o cantidades que se pagan por la novia, lo que consideran una demostración de superioridad moral ante los blancos, ya que casarse en sus comunidades es muy caro e implica mucho trabajo, a diferencia de las ciudades donde los hombres toman a sus mujeres “sin pensar”, tratándolas entonces como a perros (GOOD ESHELMAN, 2003, p. 167). Como se ve el prejuicio puede ser bidireccional. Una conclusión especialmente interesante del ensayo de Good Eshelman apunta a destacar que la familia del novio queda en una situación de inferioridad ante la de la novia, porque en realidad una esposa es una deuda (un don) permanente que nunca podrá ser reciprocado en su totalidad.

Como vemos la supuesta venta de mujeres tiene sentidos muy diferentes a los que se perciben desde el exterior. Volviendo al caso

¹¹ La antropología del parentesco de ha observado que el sistema de “[...] pago de la novia es particularmente frecuente en África, pero han preferido llamarlo ‘fondo de la novia’ en lugar de ‘pago’, y tiene el carácter de retribuir no a la persona en sí, sino a sus desempeños como esposa y futura madre” (MAIR, 1974, p. 59). En la constitución del fondo, suele participar toda la familia extensa del novio, reforzando los lazos de solidaridad de su parentela; por otra parte lo que recibe la familia de la novia posibilitará a su vez que algún varón de esa unidad doméstica pueda conseguir su propia esposa. Desde el punto de vista evolutivo de la antropología inglesa, el “pago de la novia” reemplaza al intercambio directo de mujeres propio de la exogamia, permitiendo a un grupo que no tiene suficientes mujeres adquirir una sin dar otra (FOX, 1972, p. 163).

triqui, nos encontramos con similares contenidos culturales de la institución matrimonial. Ello no quiere decir que deban permanecer de manera inmutable anclados a sus raíces tradicionales, provenientes de una sociedad organizada en linajes estructurados en clanes territoriales, que otorgaban su lógica específica a las alianzas matrimoniales. Probablemente dicha lógica se haya alterado e incluso corrompido en los campos de trabajo de Baja California, a los que concurren numerosos trabajadores migrantes pertenecientes a esta sufrida etnia, dando lugar a “compras” irregulares y culturalmente incorrectas que propiciaron algunas de las denuncias al respecto. En un coherente ensayo sobre el caso, derivado de investigaciones directas y no de prejuicios, la investigadora Beatriz Rodríguez Pérez ha demostrado los cambios que se están produciendo en la elección de parejas, debido a la mayor independencia de las mujeres migrantes y a su creciente participación política, los que no eliminan el “pago de la novia” ni la alta ritualidad del matrimonio. Así la autora señala que (PÉREZ, 2006, p. 172)

[...] El discurso dominante caracteriza a las mujeres indígenas como víctimas, inactivas, pasivas, ignorantes. En contra de esa imagen ahora las indígenas aparecen como agentes políticos críticos, propositivos y activos [...]. En pocas palabras podríamos decir que reivindican una cultura en continua construcción, una cultura viva y flexible que ofrezca espacios de cambio a sus integrantes. Las indígenas nos muestran que las dos alternativas ofrecidas por el discurso oficial, cambiar o seguir en el atraso de la tradición inmutable, es un falso dilema en el sentido que no abarca otras opciones [...]. Es decir, ellas se autoafirman a través de un nuevo equilibrio entre cambio y tradición, o mejor dicho a través de una cultura cambiante [...].

Algo similar al pago de la novia ocurre con la adjudicación de una violencia de género en las culturas nativas. Una buena síntesis del discurso esencialista al respecto la proporciona el reporte estadístico sobre *Igualdad de género y violencia*, elaborado con el apoyo de varias organizaciones feministas, cuya autora fija la posición fundamentalista que orienta la investigación desde un primer momento (ALDAZ VÉLEZ, 2010):

La violencia contra las mujeres es la manifestación extrema de las desigualdades históricas en las relaciones de poder entre mujeres y hombres presentes en casi todas las sociedades.

Independientemente de la edad, escolaridad, clase social, estado civil, religión, raza o etnia, las mujeres adolescentes y niñas se enfrentan a diversas formas de violencia por su condición de género.

Contradictoriamente, esta perspectiva universalista y sesgada de los géneros se contradice con los mismos resultados de la investigación, ya que reporta que en Oaxaca el 23% de las adolescentes mujeres habían sido víctimas de violencia física, aunque el 28% de los adolescentes varones también la habían padecido (ALDAZ VÉLEZ, 2010, p. 11). Un buen ejemplo de fundamentalismo es considerar al feminicidio como una expresión de la violencia “patriarcal”, y no una consecuencia más de una sociedad en crisis. Así en el 2011 se registraron 84 homicidios femeninos; 14 cometidos por sus parejas, 3 por exparejas, 6 por familiares y 61 por desconocidos. La muerte de una sola mujer ya sería trágica, pero en ese mismo periodo ocurrieron un total de 775 asesinatos totales, es decir que murieron 691 hombres, sin que el estudio repare en este apabullante índice de masculinidad de la violencia (datos da Procuraduría Estatal de Justicia de 2012). Los esencialismos ignoran que en las sociedades prehispánicas locales el adulterio de ambos sexos era castigado con la muerte (Relaciones Geográficas Siglo XVI), y esto no se debía a una cuestión moral, sino a que en las tradiciones basadas en la descendencia los principios parentales deben ser rigurosamente aplicados. En la actualidad, en muchas culturas regionales la violencia intrafamiliar conlleva penas de encarcelamiento público y humillante. Hay incluso penalidades extremas, como en el caso de los chinantecos de la parte baja, en cuyos pueblos (que no mencionaré) los violadores y asesinos de mujeres son quemados vivos en la plaza pública, como ejemplo para todos y en especial de los niños que son llevados a contemplar el evento. Todo esto no excluye que estamos hablando de colectividades humanas, muchos de cuyos miembros viven debilitados por la mala alimentación, embrutecidos por el alcohol, víctimas de padecimientos neurológicos producidos por la desnutrición materna e infantil, inferiorizados por el racismo, divididos por el capitalismo que alteró la tradicional división sexual del trabajo, humillados por las relaciones laborales injustas, luchando siempre por defender con violencia sus fronteras comunales, obligados al desarraigo y traumatizados por la migración. Situados, en fin, en situaciones de penuria y sufrimiento existencial, muy poco favorables para una ideal vida familiar y social. De todas maneras la migración, la lucha política y los cambios en la división sexual del trabajo

están produciendo transformaciones significativas en las relaciones de género: el 25% de los hogares de Oaxaca son matrifocales y se observa un gradual pero creciente nivel de participación femenina en los cargos políticos, antes exclusivamente reservados a los hombres.¹² Todas las sociedades cambian al cambiar sus circunstancias, puesto que se trata de colectividades abiertas a la historia y no inmovilizadas por la inercia de un supuesto tradicionalismo inmovilista. Mis 35 años de experiencia en el ámbito me han permitido ser testigo presencial de los cambios y no sólo pronosticarlos.

Sería deseable que el redentorismo feminista abdique de su etnocentrismo y, si lo desea, acompañe las luchas de las mujeres indígenas sin pretender guiarlas. Claro está que no todos los feminismos son tan poco comprensivos, baste leer los ensayos de Aída Hernández Castillo para advertir como una visión antropológica, basada en la experiencia de campo, puede brindar alternativas políticas feministas de mucho mayor alcance. Le cedo la palabra, no por su condición femenina sino por su calidad de especialista. Esta autora señala que (CASTILLO, 2008, p. 88)

Estas feministas poscoloniales han respondido con trabajo antropológicamente situado [...] con sus investigaciones históricas [...] con su producción literaria [...] a los discursos universalistas sobre “las mujeres” y el “patriarcado” y han confrontado la concepción binaria y simplista del poder, en la que el hombre es el dominador y la mujer la subordinada, que hasta muy recientemente hegemonizó las perspectivas feministas de la academia europea y norteamericana [...]. En sus críticas a los esencialismos feministas las académicas poscoloniales nos muestran que estas perspectivas universalistas del patriarcado y de las mujeres no sólo hacen “representaciones erróneas” de las mujeres que no comparten las normas de género que se presumen, sino que se tratan de discursos con efectos de poder que colonizan la vida de las mujeres [...]. Estas estrategias de colonización discursiva tienden a construir a la mujer del Tercer Mundo como: circunscrita al espacio doméstico, víctima, ignorante, pobre, atada a la tradición, que se convierte en un *alter ego* de la académica feminista que es liberada, que toma sus

¹² Para el trienio municipal 1998-2001 se nombraron 32 concejales propietarias – incluyendo 5 presidentas municipales – en 27 municipios; y para el trienio 2002-2004, se eligieron 54 concejales propietarias en 41 municipios – seis de estos con presidentas municipales. En promedio, en 8,5% de los municipios de U y C, hay mujeres desempeñando cargos. Para marzo de 2006, ocho municipios estaban gobernados por mujeres, se nombraron tres alcaldesas por el sistema de Usos y Costumbres, y cinco por partidos políticos (BARRERA-BASSOLS, 2006). Las cifras van en aumento.

propias decisiones, tiene control sobre su cuerpo y su sexualidad, es educada y moderna [...].

Básicamente, la autora nos está previniendo sobre la vieja dicotomía neocolonial, en la cual se supone que la sociedad “más desarrollada” impulsa los cambios positivos en “la sociedad tradicional”. Sin embargo, las mismas mujeres indígenas han demostrado en las últimas décadas su capacidad de cambiar los roles tradicionales que les fueran adscriptos, y no gracias a un discurso exterior apropiado, sino con base en la participación en la luchas políticas de sus pueblos. Desde los movimientos etnopolíticos de la década de 1970, pasando por el estímulo generalizado del zapatismo a partir de 1994, así como en la constante reivindicación contemporánea de las autonomías, la participación política femenina – que en realidad nunca estuvo ausente para los que convivíamos en las comunidades – adquirió una visibilidad que ha sorprendido a quienes las percibían como actores sociales pasivos. Estas perspectivas minusvaloran el hecho que las estructuras internas de las sociedades no son inmunes a la historicidad y a la dinámica de las luchas políticas, tal como lo demuestra el caso de las triquis.

Contradicciones de un diálogo intercultural

Como muchos otros conceptos que se vinculan a las sociedades multiculturales, los de comunicación y de diálogo intercultural han sufrido de un abuso discursivo que llega a desnaturalizarlos, al despojarlos de la singularidad de sentidos que les son propios. Cada autor suele otorgarles un significado particular, consecuente con sus intereses, aunque la precisión analítica requiera de un predicado unívoco que los haga válidos en los distintos textos y contextos. En primer lugar se debe señalar que la “Comunicación Intercultural” es una disciplina, que a su vez recurre a otras, tales como las Ciencias de la Comunicación, la Psicología, la Lingüística, la Antropología y demás, para tratar de entender y posibilitar la comunicación entre personas provenientes de distintas culturas.¹³ Esto incluye la posible relación entre ejecutivos de empresas transnacionales asiáticas con sus pares europeos, de políticos

¹³ Las distintas perspectivas analíticas al respecto pueden privilegiar distintas áreas del campo o proponerlas como áreas primordiales. Así hay aquellos que enfatizan el papel del lenguaje, otros se inclinan hacia las distintas vertientes de las teorías de la cognición, muchos, y en especial los influidos por el interaccionismo simbólico, se interesan en el proceso comunicativo como tal, y, finalmente, hay partidarios de estudio de las relaciones interpersonales o relaciones humanas.

árabes y congresistas estadounidenses y también –eventualmente– de indios y no indios, aunque la orientación predominante en estos estudios se refiera a vínculos entre miembros de Estados culturalmente diferentes (ALSINA, 1999). Por otra parte, el concepto de “diálogo intercultural” ha sido entendido, entre muchas otras cosas, como una proposición filosófica humanística que no puede ser monocultural (FORNET-BETANCOURT, 1994), una necesidad ética basada en un imperativo moral (APEL, 1992) o una demanda de la comunicación social de nuestro tiempo (HABERMAS, 1989). Desde mi punto de vista, que considero antropológico, es un imperativo político, que parte de una perspectiva que asume la diferencia cultural no sólo como un valor, sino como un dato constitutivo de una realidad dada. Al ser la pluralidad cultural un hecho fáctico, su existencia no requiere ser moralmente argumentada, sino entendida en función de la calidad diferencial específica de los actores intervinientes. Un diálogo intercultural equilibrado e igualitario debería constituirse como el mecanismo articulador normal de una sociedad plural. No se trata de proponer una utopía social, sino de la necesidad lógica de un sistema de esta naturaleza, que debe superar los múltiples obstáculos que encuentra.

Sin embargo, esa aparentemente necesaria lógica sistémica no se cumple ahora ni se ha cumplido a lo largo de cinco siglos. Resulta dificultoso entenderse de manera razonable en un acto comunicativo vertical, en el cual uno de los interlocutores tiene que someterse a la lengua, los símbolos, los referentes culturales, los códigos, la etiqueta, la “performance” y las lógicas argumentativas del otro. De hecho, una de las prácticas instrumentales más socorridas por la sociedad civil y la clase política local es la realización de “pseudoeventos comunicativos”, políticos o culturales, en los que se supone que participan líderes o representantes indígenas. Así, los aspirantes a cargos políticos o los mismos gobernadores, cuando visitan algunas comunidades nativas, son investidos con collares de flores o bastones de mando, que teóricamente representan una delegación del poder y que, en realidad, sus propias comitivas se han encargado de llevar para la ocasión. En la célebre fiesta dancística de la *guelaguetza*, importante fuente de recursos turísticos, coexisten antiguas coreografías nativas con bailables inventados por los maestros de danza (BARABAS; BARTOLOMÉ, 1990). De tal manera que lo indígena pasa a ser un artículo de consumo, para el imaginario de un público más atento a la belleza estética del aparente “folklore” local, que a la falsificación escénica de la diferencia. Y si califico a ambos casos como “pseudoeventos comunicativos”, es que ninguno tiene por

objetivo establecer una relación posible entre interlocutores, sino apelar al poder de los símbolos para simularla. Reemplazar el diálogo por la manipulación simbólica que se ejerce desde una posición hegemónica, en la medida que tiene la capacidad para construir al “otro” de acuerdo con sus propios intereses.¹⁴

Párrafo aparte merecen las luchas por la tierra y las más recientes demandas territoriales. Cuando los conflictos limítrofes y los pedidos de titulación certificada de las dotaciones agrícolas, era entendida por las instituciones estatales como una conflictividad intrínseca campesina, los mismos indígenas se vieron obligados a expresarse en esos mismos términos: es decir como solicitantes de un “medio de producción” al que tenían derechos legales; se invocaba a Zapata, a Villa, a la Reforma Agraria etc. Su discurso reivindicativo se expresaba en los mismos términos que el discurso oficial. Pero ahora los indígenas ya aluden a una dimensión desconocida de esas demandas; la calidad sacralizada de sus ámbitos laborales, residenciales y de tránsito, que forman parte de la geografía sagrada que constituye su noción de espacio humano (BARABAS, 2003). Este nuevo discurso desorienta al violentar las antiguas reglas y estrategias comunicativas, introduce una dimensión histórica, simbólica y cultural que estaba ausente de la lógica argumentativa del diálogo previo. Esta dimensión tiende a inducir al interlocutor a adaptarse a un ámbito discursivo que desconocía, pero que ya se ve obligado a incluir en sus retóricas con cierta condescendencia, aunque no esté muy seguro que lo que es “sagrado” para el otro no equivalga a “superstición”.

En lo que atañe al diálogo en sentido estricto, es decir a la comunicación verbal, el panorama no puede ser más unidireccional. Ya se ha señalado que, de los más de 1.200.000 hablantes de las diferentes lenguas locales, sólo 210.000 son monolingües, es decir que la inmensa mayoría ha aprendido el castellano buscando una comunicación más eficiente con el entorno regional; si bien este bilingüismo ha sido coercitivamente impuesto y responde a la asimetría estructural representada por el histórico poder hegemónico del castellano. De hecho, es frecuente que los idiomas indígenas sean popularmente llamados “dialectos”, aún por quienes los hablan. Pero lo que deseo destacar es que el camino opuesto es absolutamente infrecuente, son contados los casos en los que algunos criollos hayan aprendido lenguas nativas. En ninguna institución educativa del Estado es posible estudiar

¹⁴ El tema de las relaciones políticas y el sistema llamado de “usos y costumbres” es demasiado vasto para contenerlo en este artículo, por lo cual será objeto de un ensayo específico al respecto.

alguno de los idiomas indígenas, aunque en la Escuela de Idiomas de la Universidad se haya impartido alguna ocasional clase de zapoteco. Incluso los únicos casos de trilingüismo se dan entre indígenas, ya que no es infrecuente que muchos triquis, además del castellano, hablen el suficiente mixteco como para comunicarse con sus vecinos en los mercados regionales. De la misma manera son numerosos los zoques migrantes al istmo de Tehuantepec que hablan zoque, castellano y zapoteco, dada las necesidades de la convivencia istmeña, donde el zapoteco *binizá* se desempeña como lengua hegemónica. Por otra parte, en las últimas décadas el trilingüismo está incluyendo el inglés, como resultado de la intensa dinámica migratoria hacia Estados Unidos. Frente a esta actitud comunicativa abierta, tenemos una sociedad monolingüe de castellano, que en su mayor parte habla variantes empobrecidas de la lengua, adquirida de manera precaria de mayores que hablaban otros idiomas, a lo que contribuyen las falencias de la educación oficial y la generalizada ausencia de la lectura como práctica recreativa o medio de adquirir conocimientos.

Se podrían seguir multiplicando los ejemplos mucho más allá de los acotados límites fijados para este ensayo. Pero si nos refiriéramos a los requisitos mínimos de un diálogo intercultural, deberíamos partir de la base de que los interlocutores provienen de procesos de socialización diferenciados, que les proporcionan marcos de referencia culturales y por ende cognitivos distintos. Y si asumimos a dicha comunicación, no sólo como el diálogo entre individuos o grupos pertenecientes a diferentes culturas, sino también como un proceso de interacción simbólica entre gentes a las que la diferencia cultural les proporciona distintas formas de percepción y de conducta, es posible entender que esas diferencias afectarán de manera sensible el resultado de los encuentros interculturales. Por lo tanto, un requisito importante en estos encuentros consiste en evitar las generalizaciones acerca de los “otros”, es decir los estereotipos de los que he venido hablando. El estereotipo es una forma de generalización que supone clasificar un grupo o grupos de personas y considerarse capacitado para emitir opiniones sobre ellos. Tal como lo propone N. Asunción-Lande (1993) la comunicación intercultural se centra en las diferencias, por lo que es necesario ver más allá de las generalizaciones superficiales y advertir las diferencias que existen entre las culturas, así como sus complejidades.

Los participantes del diálogo intercultural deben desde un comienzo tomar conciencia de su propia cultura y de que ésta no es ni universal ni la única alternativa existencial posible. Esto implica

también un cierto conocimiento, o al menos interés por la otra cultura, para disminuir el número de inevitables malentendidos derivados de la diferencia de marcos referenciales, que suponen perspectivas y juicios valorativos conscientes o inconscientes. Hace ya algunos años R. Cardoso de Oliveira (1988) destacó que en que en los sistemas interétnicos la confrontación de normas está condicionada por la jerarquización de una cultura sobre otra, por lo que las reglas del diálogo estarían determinadas siempre por el discurso hegemónico. Por ello es fundamental transformar radicalmente las relaciones económicas asimétricas, inequitativas y excluyentes, posibilitando un más igualitario acceso a los recursos existentes. No es posible una comunicación eficiente basada en la asimetría económica, educativa, lingüística, el desconocimiento y la manipulación redentorista del Otro. Pero para romper con este contexto es necesario también renunciar al “pensamiento único”, a la supuesta universalidad de la perspectiva dominante de ver las cosas. Asumir que el “otro” es alguien del cual también podemos aprender y sobre el cual carecemos de ningún tipo de superioridad cultural y al que no estamos destinados a cambiar. Comprender que, de manera contradictoria, para tratar de manera igualitaria a los miembros de otra cultura debemos comportarnos ante ellos de manera diferente que con respecto al resto de nuestros conciudadanos. Como en muchos otros campos de la vida, la igualdad supone el reconocimiento de la diferencia.

Referências

- ALDAZ VÉLEZ, Evelyn. La promoción de la igualdad de género y las actitudes y conductas no violentas entre adolescentes de comunidades indígenas y rurales en México. *IPAS, México A.C.*, México, 2010.
- ALSINA, Miguel Rodrigo. *Comunicación intercultural*. Barcelona: España, 1999.
- APEL, Karl-Otto. La ética del discurso como ética de la responsabilidad: una transformación postmetafísica de la ética de Kant. In: APEL, Karl-Otto; DUSSEL, Enrique; FOURNET, Raul. *Fundamentos de la ética y la filosofía de la liberación*. México: Siglo XXI, 1992.
- ARRIOJA, Luis A. Díaz Viruel. *Pueblos de indios, tierra y economía: Villa Alta (Oaxaca) en la transición de colonia a república, 1742-1856*. Tesis (Doctorado en Historia) – El Colegio de México, México, 2008.
- ASUNCION-LANDE, Nobleza C. Comunicación intercultural. In: FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; DAHNKE, Gordon L. *La condición humana: Ciencia Social*. McGraw-Hill, 1993.

BARABAS, Alicia. La ética del Don en Oaxaca. In: MILLÁN, Saúl; VALLE, Julieta (Coord.). *La comunidad sin límites*. México: Inah, 2003. Tomo I.

BARABAS, Alicia; BARTOLOMÉ, Miguel (Coord.). *Configuraciones étnicas en Oaxaca: perspectivas etnográficas para las autonomías*. México: Inah-INI, 1999. III Tomos.

_____. *Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*. 2. ed. México A.C.: Inah; Conaculta, 1990 [1986]. (Colección Regiones).

_____. *La pluralidad en peligro: procesos de extinción y transfiguración étnica en Oaxaca*. México: Inah-INI, 1996. (Col. Regiones). [2. ed. 1990].

BARRERA-BASSOLS, Dalia. Mujeres indígenas en el sistema de representación de cargos de elección; el caso de Oaxaca. *Agricultura Sociedad y Desarrollo*, México, v. 3, n. 1, 2006.

BARTOLOMÉ, Miguel. *Gente de costumbre y gente de razón: las identidades étnicas en México, Siglo XXI*. México, 1997. [2. ed. 2000 y 3. ed. 2004].

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Paralelo 15; Ed. Universidade E. Paulista, 1988.

CASTILLO, Aída Hernández. De feminismos y postcolonialismos: reflexiones desde el Sur del Río Bravo. In: NAVARRO, Liliana Suárez; CASTILLO, Aída Hernández (Coord.). *Descolonizando el feminismo: teoría y práctica desde las márgenes*. Madrid: Cátedra, 2008.

CDI – COMISIÓN DE DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. *Condiciones socioeconómicas y Demográficas de la población indígena*. Oaxaca: Región Sur, 2008. Tomo I.

CMPIO – COALICIÓN DE MAESTROS Y PROMOTORES INDÍGENAS DE OAXACA. *Presentación pública de proyectos*. Oaxaca: Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca, 2002.

_____. *Presentación pública de proyectos*. Oaxaca: Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca, 2008.

_____. *Presentación pública de proyectos*. Oaxaca: Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca, 2009.

COOK, Sherburne; BORAH, Wodrow. The Indian Population of Central Mexico. *Iberoamericana*, Berkeley, USA, v. 44, 1960.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. San José, Costa Rica: Dei, 1994.

FOX, Robin. *Sistemas de parentesco y matrimonio*. Madrid: Alianza Ed., 1972.

GOOD ESHELMAN, Catharine. Relaciones de intercambio en el matrimonio mesoamericanos: el caso de los nahuas del Alto Balsas de Guerrero. In:

ROBICHAUX, David (Comp.). *El matrimonio en Mesoamérica ayer y hoy*. México: Universidad Iberoamericana, 2003.

HABERMAS, Jürgen. *Identidades nacionales y postnacionales*. España: Editorial Tecnos, 1989.

INEGI – INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. Informe Anual. México, 2010.

_____. Informe Anual. México, 2012.

MAIR, Lucy. *Matrimonio*. Barcelona: Barral Editores, 1974.

MALDONADO, Pedro; TORRES, Julio; VELAZCO, Andrés Miguel. *Análisis inter e intra regional de la pobreza en el estado de Oaxaca*. Oaxaca, México: Instituto Tecnológico de Oaxaca/México, 2011.

NAVARRO, Moisés González. Indios y propiedad en Oaxaca. *Historia Mexicana*, México, v. VIII, n. 2, 1958.

ORDOÑEZ, María; RODRÍGUEZ, Paloma. Oaxaca: el estado con mayor diversidad cultural y biológica de México y sus productores rurales. *Revista Ciencia*, México, n. 91, 2008.

PÉREZ, Beatriz Eugenia Rodríguez. Intercambio de mujeres y alianza matrimonial en indígenas triquis. *Revista Clío*, Nueva Época, México: Facultad de Historia, Universidad Autónoma de Sinaloa, v. 6, n. 36, 2006.

PROCURADURÍA AGRARIA. Informe Público. México, 2000.

RODRÍGUEZ, Rosa M. Ramos; MENDOZA, Karla Sandoval. Estado nutricional en la marginación y la pobreza de adultos triquis del estado de Oaxaca, México. *Revista Panamericana de Salud Pública*, v. 4, n. 22, 2007.

SESIA, Paola. Mujeres indígenas que mueren en la maternidad: pobreza, etnicidad y inequidad en Oaxaca. In: XXVIII CONGRESO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 2006, Mérida, Yucatán, México. *Actas...* Mérida, Yucatán, México, 2006.

SOLIGUERA, María del Carmen Leal. Bajo peso al nacer: una mirada desde la influencia de factores sociales. *Revista Cubana de Salud Pública*, v. 34, n. 1, 2008.

STEPHENS, Lynn. *Mujeres Zapotecas*. Oaxaca, México: Instituto Oaxaqueño de las Culturas, 1998. (Serie Dishá). [1. ed. en inglés de 1991].

PAPERA KUMU: CAMINHO DE FORMAÇÃO DE XAMÃ DE LEITURAS

João Paulo Lima Barreto

Eu nasci e cresci num período de intensa atividade dos missionários salesianos juntos aos povos indígenas do Rio Negro, com proposta de aculturação para a integração nacional. Quando terminei o ensino primário, saí da minha aldeia com destino ao Colégio Salesiano, num dos polos da Missão Salesiana, no distrito Pari-Cachoeira no Alto Rio Negro, em que concluí o ensino fundamental.

Minha mãe me incentivava a estudar, projetava minha vida para o sacerdócio, igual à dos padres Salesianos, que tinham o modelo de vida bem-sucedida e abastada. Contrariando o desejo de minha mãe, estava meu avô, um reconhecido *yai*¹ (xamã) Tukano que tinha predileção por mim, desejando me transformar em seu sucessor. Convivi com ele, como filho adotivo, até meus cinco anos. Aprendi narrativas míticas contadas para aquela idade; no entanto, minha mãe venceu a disputa, à custa da tristeza do meu avô.

No ano de 2010, após a conclusão de curso de Filosofia em Manaus, conheci alguns professores de Antropologia do Programa de Pós-Graduação da UFAM através de uma amiga, que fazia o seu mestrado nessa universidade. Ela me apresentou ao seu orientador, Gilton dos

¹ *Yai*, *kumu* e *baya* são três categorias de especialidades Tukano, adquiridas após longo período de formação.

Santos Mendes, que logo me convidou para participar dos seminários promovidos pelo Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena – Neai-UFAM e também para ingressar no mestrado em Antropologia Social, que acabava de decidir pela abertura de vagas reservadas aos estudantes indígenas.

No começo não fiquei nada empolgado com o convite, uma vez que conhecia vários antropólogos indígenas do Alto Rio Negro e não via neles nenhuma novidade para além de antropólogos não indígenas ou vantagem em fazer o que eles faziam, apesar do esforço em evidenciar os conhecimentos indígenas para além de narrativas míticas. Mais tarde, com insistência do convite, perguntei ao professor, um pouco satirizando, se era possível, então, “estudar os Brancos”, algum ritual, um fenômeno social ou os próprios antropólogos, da mesma maneira que estes estudam os grupos indígenas, há séculos.

A pergunta teve desdobramento, tanto que passei a elaborar uma proposta de projeto com o título “Um olhar indígena (Tukano) sobre a ciência: uma etnografia no laboratório de pesquisa em ictiologia do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa)”. A ideia que estava na minha cabeça era de rebater os conceitos científicos com os conceitos Tukano. Para isso, observar um laboratório de ictiologia me pareceu um bom lugar para prestar atenção em como os cientistas produzem conhecimentos a partir do peixe. Na verdade tomei o **peixe** como recorte de pesquisa, pois, na cosmologia Tukano, o peixe aparece como agente fundamental da gênese humana.

Ingressei no mestrado com a sensação de um “(re)encantamento” pela Antropologia, na medida em que vislumbrava aí a possibilidade de desenvolver uma pesquisa a partir das “teorias Tukano”, isto é, de estudar “o mundo dos Brancos” tendo como baliza os conhecimentos indígenas.

No primeiro ano cursei as disciplinas e no segundo comecei minha pesquisa de campo no Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia. Foi quando surgiu um dos tantos desafios, isto é, a primeira crise que tive que enfrentar. Até então, por mais que eu tivesse ideia, eu não tinha clareza do que fazer no laboratório, apesar de propor um estudo da ciência. Fazer isso implicava lançar mão da etnografia do laboratório e promover um debate com os autores, o que não era o meu objetivo.

Manifestei a crise ao meu orientador, falei que a literatura rionegrina na forma de narrativas míticas não me permitia promover um diálogo com a ciência. Ambos notamos que faltava uma sistematização “lógica” dos mitos, ou melhor, uma tradução dos conhecimentos

Tukano para além de narrativas míticas para então colocá-los em confronto com a ciência.

Tive longas horas de conversas com o meu orientador, dias, semanas, meses, seja no ambiente do Neai, no almoço, no final de semana e no bar. Em cada confronto, entre as narrativas míticas e a análise antropológica, caíamos no “abismo” com questões como: o que seria uma antropologia simétrica e uma antropologia cruzada? Tempo depois, a decisão foi tomar distância do laboratório e investir na sistematização dos conceitos e das classificações Tukano. A decisão não resolveu minha crise, pois meu pouco domínio sobre os mitos Tukano apresentava outra dificuldade a superar.

A alternativa encontrada foi chamar meu pai, Ovídio Lemos Barreto, um especialista nos conhecimentos e na arte do *bahsessé*² para morar comigo em Manaus. Quando chegou, diante do meu interesse sobre nossos conhecimentos, ele reagiu dizendo que, se eu quisesse ser um conhecedor e especialista Tukano, deveria voltar para a comunidade e submeter-me ao longo processo de preparação, que exige a formação de um especialista Tukano. Por outro, se tratava-se de ouvir, traduzir e escrever os mitos, era para publicar um livro em conjunto.

Fiquei sem resposta num primeiro momento, mas as perguntas colocadas serviram para que eu refletisse quanto à participação de meu pai no processo de produção do conhecimento antropológico – que não fosse apenas um informante para a transcrição de mitos. A conclusão cabível foi a de que o que se queria com a presença do meu pai era buscar um entendimento e uma explicação para certas questões colocadas pela Antropologia, isto é, o que estava em jogo era um “exercício de reflexividade”, de pensar *sobre* os conhecimentos indígenas, à maneira mesmo do ofício antropológico.

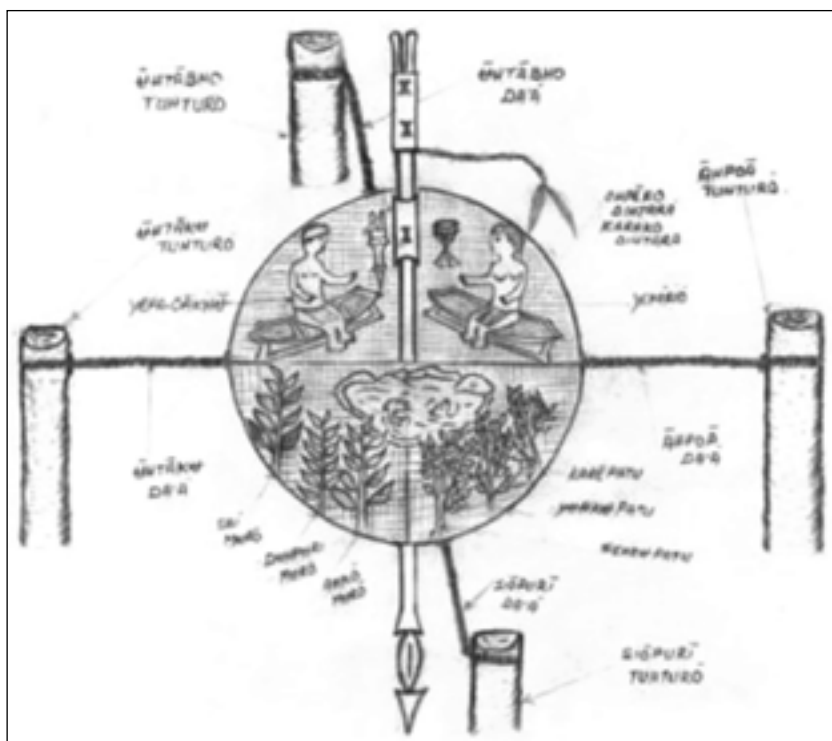
Após convencer meu pai do meu interesse, como pesquisador, a etnografia do laboratório serviu para longas conversas. Falando nossa língua, todas as manhãs, eu partilhava da vida no laboratório, mostrava fotos e comentava; ao ouvir e ver as fatos, seu Ovídio reagia contando mitos e lançava mão de *bahsessé*, isso rendia longas horas de conversas durante o café da manhã. Uma das atitudes que me chamaram bastante atenção durante as conversas foi que meu pai, sempre antes de falar

² Vulgarmente chamado de “benzimento”, o *bahsessé* é um repertório de palavras com poderes de destruição e de comunicação extra-humana. A ação destrutiva do *bahsessé*, especificamente chamada de *wai-bahsekaró*, objetiva a assepsia dos alimentos, promovendo a eliminação dos agentes patogênicos contidos nessas fontes. A comunicação, por sua vez, conhecida como *wetidarero*, é um diálogo formal entre especialistas humanos (*yai, kumu*) e os espíritos *wai-mahsã*.

dos mitos e de *bahsessé*, me pedia licença para fumar, depois bastante concentrado contava os mitos.

Ao contar os mitos, isto é, os *kihti*,³ começou com a origem do mundo, dos seres do mundo primordial e sua organização espacial. Ao narrar a origem do mundo, descrevia de maneira detalhada a ação do demiurgo, fazendo analogia com o engenheiro civil, visto que cada parte da estrutura do mundo terrestre, selada com nome, fora fixada no lugar exato e com função específica pelo mestre de obra, o que resultou numa plataforma terrestre. O desenho a seguir é um esforço de ilustração dessa narrativa.

Figura 4 – Narração da origem do mundo



³ *Kihti* é todo o conjunto de narrativas míticas que são o resultado das tramas sociais vivenciadas pelos demiurgos responsáveis pela origem do mundo e dos seres. O *kihti*, quando utilizado pelos especialistas para comunicação e interação com os *wai-mahsā* e assepsia de alimentos, é denominado de *bahsessé*. Quando acionado para a elaboração de discurso cerimonial no ritual de dabucuri para a interação social pelos especialistas, é chamado de *ukusse*. Quando acessado para a composição musical durante as festas, é chamado de *bahsamori*.

Dessa noção de plataforma terrestre, os Tukano organizam a terra em quatro grandes espaços – água, terra, floresta e ar. Cada espaço é ordenado em espaços menores que são denominados de *casas de wai-mahsã*, donos dos lugares.⁴ Os *wai-mahsã* são criaturas que possuem as mesmas qualidades e capacidades dos humanos, inclusive sua aparência física, mas que não são visíveis pelas pessoas comuns e na vida cotidiana. Eles só podem ser vistos por um especialista, *yai* ou *kumu*, ou em sonhos – situações que, inclusive, permitem a interação entre eles. Eles são os responsáveis, guardiões ou protetores dos espaços e de todos os bichos que neles circulam, o que não faz deles, no entanto, “donos” desses bichos, mas sim dos próprios espaços. Dessa forma, na concepção Tukano, cada espaço/ambiente, por menor que seja, é a morada ou a casa de *wai-mahsã*, e não há espaço – água, terra, floresta e ar com as suas respectivas subdivisões – sem a presença desses seres, donos dos lugares.

Os *wai-mahsã* são ainda seres de natureza múltipla, na medida em que são capazes de desenvolver qualidades e habilidades de animais e vegetais para agir em certas situações. Dada sua complexidade, encontrar uma tradução que dela dê conta é uma tarefa que optei por abandonar no trabalho de dissertação (BARRETO, 2013).

Em seguida, seu Ovídio contou a origem dos humanos e sua longa viagem, mas de forma imbricada com a primeira. Mais uma vez, desenvolveu a narrativa de forma bem detalhada, descrevendo cada parada da embarcação submarina e os perigos enfrentados pelos futuros humanos ao longo da viagem.

Para a minha pesquisa de dissertação, isso não respondia as minhas dúvidas, tanto que no primeiro momento eu fiquei chateado, pois queria logo as respostas das minhas perguntas. Com o tempo descobri que para o meu pai não importava se a narrativa mítica estava no contexto da minha pergunta ou da pesquisa, importava a sua lógica de ensinar o conhecimento Tukano. Quando captei a lógica do seu Ovídio, comecei a desprender ou desconstruir minha lógica e conceitos, passando a acompanhar o desenvolvimento discursivo sobre a origem das coisas e dos seres e a organização do cosmo.

Ao narrar os mitos, seu Ovídio sempre destacava algumas passagens ou personagens e falava “*essa passagem é o ponto de partida para bahsessé (benzimento)*”, logo começava a discorrer sobre o *bahsessé*, seja para a assepsia de alimento ou a comunicação com os *wai-mahsã*.

⁴ A noção de grandes espaços e sua divisão em espaços menores é apresentada na dissertação de mestrado: *Wai-mahsã: peixes e humanos – um ensaio de Antropologia Indígena*, de Barreto (2013).

Foi nessa passagem de narrativa mítica para a linguagem de *bahsessé* que descobri que seu Ovídio lançava mão da organização dos grandes espaços do cosmo (água, terra, floresta, ar) das classificações dos bichos e dos ambientes, e também lançava mão dos conceitos Tukano. Foi quando constatei que os mitos eram apenas uma introdução de *bahsessé* e logo descobri que existia *bahsessé* para a comunicação com os *wai-mahsã* e *bahsessé* para a assepsia de bichos e alimentação em geral. Isso foi fundamental para distinguir entre os humanos invisíveis, donos dos lugares e bichos.

Passados alguns meses, envolvi seu Ovídio em estudos sobre os mitos. Tomando alguns termos em Tukano ou personagem que ele usava bastante ao narrar, passei a fazer a “releitura” contextualizando os termos e os personagens. Durante essa “releitura” é que descobrimos equívocos de tradução. Um exemplo: quando perguntei ao meu pai se “peixe é gente”, no primeiro momento ele afirmava que sim, pois tinha aprendido traduzir que o termo *wai-mahsã*, ao pé da letra, significa: *wai*: peixe e *mahsã*: gente, pessoa. Assim, *wai-mahsã* era traduzido como “peixe-gente”. Entretanto, mais tarde, após bastante discussão e análise com exemplos e de diferentes formas de tradução que eu apresentei, seu Ovídio concluiu que o peixe não era gente, na medida em que o peixe foi pensado pelo demiurgo para o alimento dos futuros humanos desde o princípio.⁵

Para certificar o equívoco da tradução, depois de alguns dias, voltei a perguntar ao meu pai por que no primeiro momento ele garantia que o peixe era gente e ele, sem resistência, respondeu: “*Bom, eu entendo e falo muito pouco o português, e domino poucas palavras, muitas vezes não sei o que uma palavra significa. Antropólogo traduzia, me perguntava, e eu confirmava*”.

Assim concluímos que o peixe não era gente e nunca foi gente, é apenas o bicho que empresta o nome aos *wai-mahsã*, donos dos lugares. Além disso, os *wai-mahsã* usaram como roupa as qualidades (peixe) para sobreviver dentro da canoa submarina na longa viagem, do Rio Janeiro até o Rio Uapés. E ainda chegamos à conclusão de que a famosa canoa de transformação não foi o lugar em que os humanos sofreram o processo de transformação, crescimento, amadurecimento, foi apenas um transporte submarino utilizado para a passagem de *proto-humanos* para a condição humana, a ideia de gente ou pessoa é anterior à ideia de peixes.

⁵ Conferir no artigo de Barreto e Mendes dos Santos (2012): “Os seres e as espécies aquáticas: alguns aspectos da teoria Tukano sobre humanidade e animalidade”.

Aqui estava o centro de um problema antropológico, era preciso olhar mais de perto a diferença fundamental dentro das diferentes formas de *bahsessé*: isto é, entre *bahsessé* de *wetidarero* e *bahsessé* de *wai-bahsekaro*. De outra forma, o peixe é uma coisa e *wai-mahsã* é outra coisa. E é exatamente o que faz um especialista Tukano no ato do *bahsessé* (“benzimento”): por um lado, a comunicação – formalidade intitulada *wetidarero* – entre ele e os *wai-mahsã* (interação entre sujeitos), donos dos ambientes e protetores dos peixes; por outro, uma assepsia do peixe enquanto alimento, ação conhecida como *wai-bahsekaro*, em que o *bahsessé* tem o poder de destruição dos agentes patológicos impregnados nas fontes alimentares. Ambos são utilizados nos procedimentos de cura e prevenção de doenças entre os Tukano.

Esses dois modos, porém, não estavam suficientemente separados nas descrições e nas análises antropológicas, o que conferia e reforçava o entendimento sobre qualidades sociais e humanas atribuídas aos peixes.

Um dia, percebendo meu alívio ao descobrir a classificação e o ordenamento de peixes propriamente Tukano, bem-humorado meu pai disse: você é *papera kumu*, isto é, pajé ou xamã especialista de leituras de livros.

Essa leitura sobre minha atuação como estudante de Antropologia e agora como pesquisador aconteceu em vários momentos. A crítica veio na forma de ironia, brincadeira de mau gosto, de embate político e de debates nos seminários, nos fóruns e nas reuniões de indígenas da região do Rio Negro. Dois fatos me marcaram, um a ironia do meu irmão José Maria Barreto, outro o embate político com o meu primo Higino Tenório, conhecedor Tuyuka, num seminário de que participei como palestrante durante meus anos de estudo.

Meu irmão, morador da nossa comunidade e há alguns anos em processo de iniciação na arte do *bahsessé*, me disse as seguintes palavras: você, meu irmão, pode ser mestre ou doutor com as suas descobertas, mas você sequer sabe curar uma dor de barriga com as suas descobertas e muito menos sabe de *bahsessé*, razão pela qual tua presença na nossa comunidade é insignificante. No primeiro momento quase parti para a luta corporal, mas, controlando a animosidade, preferi partilhar o dito com o meu orientador.

Num outro momento, meu primo Higino, Tuyuka, durante sua exposição numa mesa de debate me dirigiu as seguintes palavras: esses jovens indígenas que estudam Antropologia se iludem em saber e escrever os conhecimentos indígenas, mas, quando se deparam

com alguém doente, não são capazes de “benzer”, pois não sabem *bahsessé*. Portanto, o que eles escrevem nas suas dissertações não são conhecimentos indígenas, apenas servem para ganhar título de mestres ou doutores. Ainda mais, esses jovens não são preparados para retornar às suas aldeias ou comunidades, pois são contaminados pelos prazeres da cidade.

A princípio eu me preocupava em revidar ou justificar. Mas, depois de muita análise, concluí que eles tinham razão. Conhecedor ou especialista indígena é aquele que domina o arcabouço de narrativas míticas e faz uso delas na forma de *bahsessé*, *bahsamori* e *ukusse*⁶ para a prevenção e a cura de doenças e para a comunicação com os *wai-mahsã*, donos dos lugares. Meu papel era promover o exercício de reflexividade, isto é, *pensar* sobre os conhecimentos Tukano.

Percorrido o caminho, devo dizer que o *exercício de reflexividade* sobre os conhecimentos Tukano pode-se tornar um instrumento para compreender as categorias, os conceitos, as classificações ou a taxonomia Tukano. Entretanto, essa tarefa não depende somente do aluno, é um esforço conjunto entre orientador e orientando e a política afirmativa do programa de pós-graduação.

Para construir minha dissertação, não importou o espaço nem o tempo do meu orientador. Na sala de aula, nos finais de semana, no almoço ou no bar, todos esses eram bons espaços de discussões e qualquer lugar era bom para pensarmos juntos. No lugar de recomendar as leituras de autores clássicos ou marcar horário de orientação, o orientador preferiu sacrificar seu tempo para instigar meu instinto Tukano a *pensar sobre* o conhecimento Tukano a partir de seu domínio teórico.

Por outro lado, implementar políticas afirmativas nos programas de pós-graduação, a meu ver, significa apostar na existência de diferença, de fato, entre os modelos de conhecimentos, longe da ótica de justiça social. Para isso, será preciso os programas “quebrarem” os próprios paradigmas de seleção, orientação, modelo de ensino etc. No caminho, muitas vezes foi necessário quebrar os critérios cristalizados pelo Programa, um deles foi a inclusão de uma liderança indígena Tukano, Domingos Barreto, conhecedor da realidade e das narrativas míticas Tukano na banca examinadora.

⁶ Três diferentes práticas de conhecimento Tukano.

Enfim, ao concluir minha dissertação, fiz o protagonismo de construção de um espírito reflexivo sobre os nossos conhecimentos Tukano para além de narrativas míticas. Nesse caminho, ao lançar mão da Antropologia, pude pensar e minimamente sistematizar o arcabouço de conhecimento Tukano na tentativa de contribuir com a etnografia.

Referências

BARRETO, João Paulo Lima. *Wai-mahsã: peixes e humanos – um ensaio de Antropologia Indígena*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

BARRETO, João Paulo Lima; MENDES DOS SANTOS, Gilton. *Os seres e as espécies aquáticas: alguns aspectos da teoria Tukano sobre humanidade e animalidade*. Relatório PROCAD, 2012.

AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: PERCEPÇÃO DE UMA KAINGANG NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL DA UFSC

Joziléia Daniza Jagso Inacio J. Schild

Introdução

Há alguns anos deu-se início um processo e também um embate com o sistema até então posto e aplicado nos programas de pós-graduação nas universidades federais brasileiras.

As demandas que surgiam em prol da qualidade de vida e de oportunidades reais para os brasileiros se colocavam diante do acesso ao sistema de ensino, especialmente o superior e público.

A primeira proposta de cotas para negros em universidades públicas federais surgiu na UnB, em 1999. A proposta apresentada ao Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE), pelos professores José Jorge Carvalho e Rita Laura Segato (CARVALHO; SEGATO, 1999), previa uma cota de 20% de vagas para estudantes negros. Em 2001, duas universidades já haviam adotado o sistema de cotas, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). (QUEIROZ; SANTOS, 2006, p. 720).

Foi em torno de muita luta que os movimentos sociais brasileiros conseguiram a garantia de direitos aos estudantes afrodescendentes e indígenas em universidades públicas.

De fato, nem o Estado nem a Sociedade Civil puderam permanecer indiferentes à expansão e à intensificação dos movimentos sociais que denunciaram as condições, as estratégias e as práticas de discriminação e exclusão e, ao mesmo tempo, formularam reivindicações visando à criação de políticas públicas de proteção, compensação e estímulo à pluralidade e à diversidade, com fundamento nos princípios dos direitos humanos e da justiça social. [...] O caso mais emblemático é o da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. (UFAM, [s./d.], p. 1-2).

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, deu a oportunidade ao Estado brasileiro de reparar minimamente os danos e as exclusões causados até esse momento aos segmentos indígenas e afrodescendentes da nossa sociedade no acesso ao ensino superior público.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB foi a pioneira na reserva de vagas para estudantes negros e indígenas no país. Desde 2007, essa instituição reserva 40% das vagas para negros e 5% para indígenas.

Na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, instituição em que realizei a pós-graduação, sou a primeira mestre do Programa, que conta com mais quatro indígenas, duas no mestrado e dois no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS, possui uma política de inclusão desde o Edital de 2013, com o acesso pelas ações afirmativas no ano de 2014. Entre os povos contemplados, somos duas Kaingang, eu do Rio Grande do Sul e a Adriana de Santa Catarina, uma (Ana Roberta Patté) Xokleng, um (Rivelino Barreto) Tukano e uma (Rosi Waikhon) Piratapuya, sendo estes últimos doutorandos e ambos vindos do Amazonas.

Este texto parte de minha própria experiência como indígena que ingressou na pós-graduação por meio de ação afirmativa. Dialogando com alguns autores que abordam, de um lado, a situação dos povos indígenas no Brasil e, de outro, as experiências de implantação de políticas afirmativas no Brasil, pretendo refletir sobre experiências de instituições de ensino superior que implementaram essa política, ao mesmo tempo que vou pensar sobre o meu lugar nesse processo como indígena Kaingang e o conhecimento que estou produzindo.

Ingressos e programas, breve levantamento de ações afirmativas em pós-graduações

No Sul do Brasil, os primeiros acadêmicos indígenas ingressaram nas universidades nos anos 1980 e um grupo maior iniciou seus cursos na década de 1990. Seu ingresso em universidades no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina aconteceu inicialmente em faculdades particulares ou comunitárias, em que se dava uma forma de “ação afirmativa”, pactuada entre universidades e a Fundação Nacional do Índio – Funai. Entre essas universidades estavam a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, a Universidade de Passo Fundo – UPF e a Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, que formaram principalmente professores nas diferentes áreas das licenciaturas, além de enfermeiros, advogados e engenheiros agrônomos.

Essas universidades particulares foram parceiras dos Kaingang e dos Guarani no início das nossas caminhadas na academia, algumas ainda hoje continuam com bolsas para acadêmicos indígenas e também com o projeto de Licenciatura Indígena, nesse caso a Unochapecó.

Depois da segunda metade da década de 2000, as universidades federais se abrem aos indígenas com vagas suplementares, formas de ingresso específico, através das ações afirmativas, do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, sendo as políticas implementadas de acordo com cada universidade.

E, como consequência, algumas universidades abriram as portas dos seus programas de pós-graduação. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS foi pioneira em uma pós-graduação *lato sensu* específica para indígenas. Lançou, no ano de 2010, uma pós-graduação em Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos com uma proposta diferenciada para indígenas – Proeja Indígena – que contou com 25 acadêmicos indígenas e 10 não indígenas, estes últimos entraram no curso pelo sistema de cotas para não indígenas. O Proeja Indígena foi uma proposta do MEC e da UFRGS para a educação de jovens e adultos – EJA em modalidade profissionalizante em programas de EJA nas aldeias.

O curso do Proeja anterior a esse específico para indígenas já acontecia na UFRGS e teve na edição de 2007, como alunas, as professoras Kaingang Maria Inês Freitas, Marcia Nascimento e Andila

Inácio, que foram professoras no Proeja Indígena em 2011. Andila Inácio acompanhou e defendeu a aprovação do Proeja Indígena junto ao Ministério da Educação – MEC, em Brasília, com a parceria das professoras da Faculdade de Educação da UFRGS, idealizadoras do curso, Maria Aparecida Bergamaschi e Tânia Beatriz Marques.

Após a aprovação desse curso junto ao MEC, foi realizado um processo seletivo com mais de 20 acadêmicos indígenas de várias aldeias, que, ainda, eram professores de vários cursos, como História, Geografia, Filosofia, Biologia, Matemática, Pedagogia, Letras, Educação Física, além de profissionais de outras áreas, como Direito, Enfermagem, Nutrição, Terapia Ocupacional. Concluímos o curso em 25 alunos, tendo as construções e as trocas entre as diferentes áreas do conhecimento sido intensas, com discussões sobre as pedagogias Kaingang e Guarani, os nossos direitos como indígenas, os nossos saberes e fazeres tradicionais, tanto na medicina dos nossos povos como nos nossos rituais e em nossa percepção no cosmos.

A docência, nas disciplinas do curso, foi compartilhada entre um professor não indígena e um professor indígena, praticando o saber acadêmico e o saber indígena em igual proporção e equivalência de importância.

Na realização do curso, enfrentamos desafios de ficar fora de casa e dificuldades para nos apropriarmos da cidade grande e aprendermos a nos mover dentro dela. Percebo hoje o quanto essa experiência foi promissora e penso que o fato de as professoras Kaingang Marcia, Maria Inês e Andila terem pensado junto com os idealizadores da UFRGS foi o que fez o resultado ter sido satisfatório.

As nossas pesquisas geraram a construção de um livro com artigos finais de cada trabalho versando sobre questões profissionalizantes para serem trabalhadas no EJA. Pesquisei a importância das nossas marcas – *Rá* na minha língua – no artesanato, estando essas marcas separadas idealmente em metades exogâmicas, Kamé e Kanhrú, sendo as metades do nosso povo, e como trabalhar essas metades no artesanato e a importância do artesanato na preservação das marcas. Cada um de nós, em suas áreas, pesquisou e escreveu artigos importantes para os nossos povos que estão registrados nesse livro.

Outra iniciativa promissora foi a da Universidade de Brasília – UnB, que idealizou e realizou em 2010 um mestrado em Sustentabilidade e Território, pensado para povos tradicionais e indígenas, que teve sua primeira turma formada em 2013. Foi um curso que reuniu na mesma turma acadêmicos indígenas de todas as regiões do país. E está com a

segunda turma em andamento, formando profissionais indígenas e de comunidades tradicionais.

Voltando para a UFRGS, tivemos a presença de quatro indígenas no mestrado em Educação e um em História nos anos de 2010 a 2016. Dois desses tiveram o apoio da Fundação Ford por meio de bolsas, pois entraram através de acesso especial sem concorrerem às bolsas dos programas de pós-graduação. Depois, tivemos mais um mestrando indígena na pós em Educação que concluiu o curso em 2013. Hoje temos outros pesquisadores indígenas no mestrado de Educação da UFRGS. Os cinco indígenas da UFRGS, mestres e mestrandos, são Kaingang.

Indo para o Norte do país, a Universidade Federal do Amazonas – UFAM lançou seu edital com reserva de vagas para ações afirmativas nos programas de pós-graduação em 2013, nos cursos de História e Antropologia Social, oferecendo cinco vagas em cada programa para negros e indígenas no mestrado. Em 2014, quando deveria ser comemorado um ano dessa política, essa foi cancelada pelo ato da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação em função do parecer negativo da Procuradoria Federal junto à UFAM. O motivo de o parecer ser desfavorável à aplicação da política de cotas na pós-graduação é o de que a aplicação da lei deveria ser exclusivamente na graduação e, se não havia previsão legal para ser aplicada na pós, então não poderia acontecer.

Depois desse parecer, outras ações foram realizadas e outras interpretações foram dadas, havendo no Edital de 2015 reserva de vagas para cotistas no mestrado e no doutorado em Antropologia Social da UFAM. Essas vagas foram estendidas para os cursos de pós-graduação como uma política afirmativa institucional, o que é uma conquista. Interessante ressaltar que as ações afirmativas já proporcionaram o ingresso de 12 indígenas no PPGAS-UFAM do total de 14. Destes indígenas, sete já estão titulados (informações obtidas com a Coordenação do PPGAS-UFAM).

O Museu Nacional, em 2014, também lançou em seu edital reserva de vagas para o mestrado e o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, que “[...] buscou com as ações afirmativas fortalecer a diversidade étnica” do curso, de acordo com João Pacheco de Oliveira Filho, professor do PPGAS-Museu Nacional.

A Universidade Federal de Pelotas – UFPel, em seu programa de mestrado em Antropologia Social, também lançou no Edital de 2014 as ações afirmativas para negros e indígenas com reservas de vagas no curso. E, em 2016, no seu primeiro edital para doutorado na Antropologia e na Arqueologia também reservou vagas para negros e indígenas.

Seguindo essa linha de reserva de vagas, a universidade mais ousada foi a Universidade Federal de Goiás – UFG, que, a partir de 2015, fez com que as ações afirmativas da pós-graduação fossem uma regra para todos os cursos, e não uma exceção de alguns programas. A UFAM seguiu a mesma linha e, em 2016, teve a resolução aprovada para a reserva de vagas em todos os cursos de pós-graduação.

No contexto acadêmico da Universidade Federal de Santa Catarina, a abertura do processo seletivo para as ações afirmativas nessa universidade já era uma discussão dos professores do PPGAS há algum tempo. Em 2013, entrei em contato com a Coordenação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH e com a Coordenação do PPGAS, realizando um pedido de vagas para o mestrado e o doutorado, através de reserva de vagas no Programa dessa instituição. Com a sinalização positiva e a posterior publicação no edital de seleção, que abriu uma vaga para o mestrado e uma para o doutorado, tanto para indígenas como para negros, houve inscritos e ingressos já no primeiro edital.

A partir do ingresso, novos desafios são postos para nós pesquisadores/acadêmicos indígenas porque o pensamento indígena, de modo geral, não pensa a partir de uma divisão sujeito e objeto, na cosmovisão Kaingang entendemos o todo como único, o objeto também é sujeito e vice-versa. Um exemplo disso é que não pensamos a nossa casa somente como a estrutura que nos abriga, pensamos a nossa casa como todo o lugar que habitamos, o mesmo ocorre com a nossa família, que não é composta apenas do núcleo familiar da residência, como para os não indígenas. O principal ponto, então, é como fazer valer a visão indígena sobre a unidade, quando na academia precisa ser fragmentada, cada pensamento tem seu lugar e, muitas vezes, um não conversa amistosamente com o outro?

Na ciência acadêmica não se discutem política, moral e muito menos espiritualidade de forma conjunta. Discute-se cada coisa em seu lugar e em seu momento, o que traz muitos embates para nós mesmos como indígenas. Ao enfrentarmos uma pós-graduação, nos colocamos o desafio de pensarmos sobre os processos de construção do nosso eu. Ainda mais, todo esse processo terá influência sobre as nossas comunidades e o que levaremos ou buscaremos nelas no momento em que não somos mais apenas membros daquele coletivo, e sim membros e pesquisadores, procurando respostas ou com tantos questionamentos que se relacionam com as nossas vidas cotidianas, mas que não víamos e a academia nos incitou a ver.

Em muitos momentos, questionei os saberes, os modos de vida e a cultura que nós povos indígenas tínhamos mostrado para as pesquisas antropológicas, porque em muitas discussões sobre “os povos ameríndios” não me reconhecia e não reconhecia meus parentes. Essa dificuldade foi sendo amenizada quando os relacionamentos foram se estreitando com os colegas, com alguns professores, com a universidade. À medida que nós indígenas vamos nos apropriando das leituras, das discussões e dos trabalhos e identificando atores/professores atentos e dispostos a tornar efetivamente essa universidade mais plural, concebemos a nossa importância nesse espaço.

No período em que estou na universidade e nesse contexto, percebo a importância de ter professores engajados na nossa causa, que são apoiadores na formação do pesquisador indígena, porque, diferentemente dos meus colegas, eu vim para o mestrado com o desafio de produzir uma pesquisa que contribua com a luta do meu povo, com a construção de argumentos que possam ajudar na defesa dos nossos territórios, com outras pesquisas indígenas, com empoderamento.

Aprender a se ver como objeto da própria pesquisa e buscar compreender o distanciamento e a proximidade são desafios postos e aceitos por nós.

Aprendi a valorizar as produções de outros colegas indígenas, o que vejo que ainda é pouco feita na academia. E já dito em outro momento sobre os pesquisadores negros no espaço acadêmico, aliás, pouco dito porque eles são ainda um número pequeno:

Gostaria de ilustrar essa situação de confinamento racial vivida por nós, acadêmicos brasileiros. Se juntarmos todos os professores de algumas das principais universidades de pesquisa do país (por exemplo, a USP, UFRJ, UNICAMP, UnB, UFRGS, UFSCAR e UFMG), teremos um contingente de, aproximadamente, 18.400 acadêmicos, a maioria dos quais têm doutorado. Esse universo está racialmente dividido entre 18.330 brancos e 70 negros; ou seja, entre 99,6% de docentes brancos e 0,4% de docentes negros (não há um único docente indígena). (CARVALHO, 2007, p. 34).

Nessa realidade, levantando o caso de docentes, o número de docentes indígenas na academia brasileira é atualmente bem inexpressível, nem é minha intenção seguir com esse debate, já que trouxe esse exemplo apenas para ilustrar nossa situação e alimentar ainda mais nossas discussões em torno dos cursos de pós-graduação e das ações afirmativas.

Desafios

O Programa da Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC tem sido bem corajoso em aceitar esse desafio de inclusão, especialmente porque a maioria dos professores desse programa tem suas pesquisas relacionadas com povos indígenas. Nesse sentido, percebi o quanto, para os meus professores, também é uma provocação ter alunos indígenas e negros. Afirmo isso porque ter como objeto de pesquisa indígenas ou um povo indígena, ou ainda, aspectos de um povo e escrever sobre cada particularidade, analisar fatos e relações é uma abordagem muito distinta de ter alguém que pertença a esse “objeto real” ali na sua aula. Não menos instigante deve ser propor-se a despertar o interesse e, porque não, o entendimento da dinâmica da Antropologia no objeto que passa a ser aluno.

Dentre os desafios, percebo que alguns professores não conseguem transpor uma barreira criada por suas próprias convicções, pois sabemos que alguns discordam da ideia das cotas para indígenas, não percebendo toda a construção plural que se origina nesses ingressos. Pesquisar a sabedoria indígena e suas relações com o cosmos, com a sociedade indígena, nossas plantas e conhecimentos tradicionais, nosso entendimento sobre a vida e a biodiversidade é instigante, mas, quando os indígenas entram nesses espaços acadêmicos como pesquisadores, trazendo nossas demandas, com dificuldades e quebras de paradigmas, em muitos casos já não somos tão bem-vindos.

E por isso vejo como uma ousadia do nosso curso e de todos os programas de pós-graduação o acesso através das ações afirmativas. São novos desafios que as universidades devem encarar na formação de pesquisadores. O PPGAS-UFSC está nesse processo abrindo espaços que precisam ser ampliados em outros programas na UFSC e por outras universidades em outros cursos de pós-graduação, especialmente porque há uma nova geração de pesquisadores e entre eles temos negros e indígenas que estão chegando à pós-graduação com muitas décadas de invisibilidade, mas buscando seus espaços como pesquisadores e, especialmente, como agentes políticos.

Referências

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *PADÊ: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos*, v. 2, n. 1, p. 32-50, 2007.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *Educ. Soc.*, v. 27, n. 96, p. 717-737, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a05v2796>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

UFAM – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. *Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas*: Documento do GT Ações afirmativas. Manaus, [s./d.].

Parte III

Socioambiente e saberes tradicionais

DA TEMPORADA DA TAINHA À TEMPORALIDADE DA PAISAGEM

Rafael Victorino Devos
Gabriel Coutinho Barbosa
Viviane Vedana

Este trabalho, realizado em parceria com colegas e estudantes do Departamento de Antropologia da UFSC¹ e com o apoio do Instituto Brasil Plural, volta-se para a produção de lugares na paisagem costeira da cidade de Florianópolis.

Os chamados conflitos de uso na orla da cidade de Florianópolis remontam a casos semelhantes de revisão do processo de ocupação do litoral brasileiro, de degradação ambiental, de grande valorização dos terrenos à beira d'água e de privatização da orla.

Entender as práticas de determinados habitantes da orla nos permite superar essas dicotomias entre público/privado, natureza/cultura, ao percebermos que a praia não é um cenário a ser ocupado, mas antes um lugar produzido pelas práticas de seus habitantes. Através de pesquisa etnográfica, acompanhamos a produção de lugares na paisagem da cidade durante a temporada de pesca da tainha nas praias de Florianópolis. O desafio que uma modalidade de pesca artesanal, a pesca de cerco na praia, coloca ao debate é o fato de que a praia precisa ser destinada exclusivamente a tais práticas, restringindo o acesso à praia por parte de outros agentes.

¹ Além dos autores do texto, o trabalho foi realizado com os estudantes Victor Vieira Paulo e Paulo Olivier Ramos Rodrigues.

Temporalidades de paisagens litorâneas

A paisagem urbana se apresenta como a consolidação de projetos interessados em ligar, separar, ordenar e hierarquizar pessoas e lugares. A característica de constante redefinição da paisagem nas margens de rios, córregos, lagos e costa litorânea em cidades brasileiras as sujeita à ação tanto de formas de uso e apropriação quanto de eventos relacionados a sua própria dinâmica ambiental. Entre o mapa viário urbano e o mapa de drenagem de suas bacias hidrográficas percebem-se diferentes mapeamentos – hierarquizando bairros, ruas, espaços entre o público e o privado, ou conectando e misturando lugares até então separados na geografia política da cidade. Mas não há duas paisagens sobrepostas – uma “física” e outra urbana, uma do solo, outra de córregos, lagos, lagoas, praias e mangues. Enquanto a lógica da proteção ambiental e do controle dos usos reproduz a dinâmica do patrimônio ao instituir “espaços públicos”, pesquisas etnográficas podem apontar outros caminhos para entender a produção de lugares em temporalidades diversas, a partir da inscrição no lugar de ritmos e movimentos capazes de produzir relatos de lugar. Investigando a dimensão narrativa de sua estrutura, tais ritmos relatam e associam nas correntezas da bacia hidrográfica sedimentos diversos – pessoas, animais, plantas, concreto, plásticos, metais, solos, ventos e águas. Sedimentam-se lugares que não são espaços vazios a serem planejados, ocupados ou reservados, mas, sim, descobertos na paisagem urbana.

Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, é um dos poucos centros urbanos do país com grande parte de seu território situado em uma ilha oceânica. É conhecida por suas belas praias, que ficam cheias de turistas no verão. Uma rápida consulta permite perceber que não há consenso, no entanto, sobre quantas são essas praias, que variam de 40 a 100 na cidade.² A falta de precisão nesse cálculo, que poderia indicar a inclusão ou a exclusão das praias de lagoas, ou mesmo da margem continental, indica também outra característica mais interessante e desafiadora da praia, as diferentes formas de moradores, banhistas, pescadores, agentes da política ambiental, gestores e empreendedores imobiliários estabelecerem fronteiras entre uma praia e outra, entre diferentes práticas de produção de lugares na paisagem urbana.

² Algumas fontes consultadas: <<http://www.feriasbrasil.com.br/sc/florianopolis/aspraias.cfm>>, <<http://www.clicrbs.com.br/especial/sc/praias-sc/capa-interna,860,0,0,0,Florianopolis.html>> e <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_praias_de_Florian%C3%B3polis>.

A praia pode ser entendida como o espaço de terra entre a subida e a descida da maré, movimento que em sua instabilidade, através da ação de muitos agentes, sujeita a praia ao depósito de materiais e a formas de ocupação diversas, mas também a sujeita à destruição e à reconfiguração pela ação dos mesmos agentes. Para quem frequenta ocasionalmente a praia, o litoral aparece como parte do território e ao mesmo tempo limite, lugar onde tudo começa e tudo termina, como já o definiu Alain Corbin (1988): território do vazio. Mas, para quem habita o litoral, esse vazio cede espaço à emergência constante de lugares e práticas.

Quem sabe seja mesmo certa concepção de território (como solo urbano) que complique por demais o entendimento dessa dinâmica do litoral. Recentemente,³ o Ministério Público Federal notificou a Prefeitura de Florianópolis da regularização da ocupação por imóveis na orla da Lagoa da Conceição. Cerca de 62 imóveis, entre casas de alto padrão construtivo, restaurantes e pousadas, precisarão adequar-se à regra de que os terrenos compreendidos em até 30 metros da beira da lagoa são considerados espaço público e a cada 125 metros paralelos à orla devem ser liberados acessos igualmente à beira da lagoa. Uma decisão que implica a demolição de parte da área construída de imóveis de milhões de reais, indenizações por parte da Prefeitura e um novo arranjo na lógica do mercado imobiliário para a ocupação da orla. Não se trata de uma decisão isolada, pois remonta a outros casos semelhantes de revisão de um processo de ocupação do litoral brasileiro que aponta para uma grande valorização dos terrenos à beira d'água e de privatização da orla. Tais ações fazem parte de ações do Ministério Público em nível nacional que visam reverter um processo de perda da orla no litoral brasileiro e nas regiões de lagoas e rios, uma ação destinada tanto aos usos públicos da orla quanto à preservação das características ambientais dessa, evitando catástrofes causadas pela erosão do solo, pelo assoreamento e pela destruição de dunas e outros patrimônios considerados naturais.

Tais noções de patrimônio público ou privado, embora pareçam claras para pensar o controle do acesso à orla, colocam novos desafios quando se trata de pensar as condições de uso da orla. Considerar o

³ Em 14 de agosto, ocorreu a reunião entre o Ministério Público, a União e a Prefeitura de Florianópolis, tendo sido tomada a decisão revendo um processo de irregularidade que desde 2005 permitia a privatização ilegal da orla da Lagoa. Ver: <<http://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/190574-prefeito-de-florianopolis-apresenta-acordo-em-acao-contra-ocupacao-na-orla-da-lagoa-da-conceicao.html>>.

litoral, os campos de dunas, as restingas, os costões e os mangues como patrimônio natural brasileiro a ser preservado nos coloca diante da chamada retórica da perda (GONÇALVES, 1996); a necessidade da preservação pode situar o objeto a ser preservado em uma originalidade irrecuperável, em desaparecimento. Encontramos a retórica da perda na morte social dos rios e dos córregos, na perda das praias poluídas, já discutida em outros estudos (DEVOS, 2009, 2010).

Apresentamos parte da etnografia que desenvolvemos acompanhando as temporadas de pesca da tainha nas praias de Florianópolis. A temporada da tainha permite compreender muitas temporalidades implicadas na constante formação da paisagem litorânea da cidade.

A temporada de pesca da tainha com rede de cerco ou de arrasto na praia é um dos momentos que colocam em destaque o movimento de um complexo arranjo. Na Barra da Lagoa, na ilha de Florianópolis, que elegemos para a realização da pesquisa, o uso da praia para o lazer com pranchas de surfe, *jet skis* e lanchas é suspenso. Moradores que trabalharam intensamente nos meses quentes tiram férias nos meses de maio, junho ou julho, quando a temporada do turismo de verão dá lugar à temporada da tainha no outono. Embarcações de pesca mecanizada se movimentam ao longo da costa, enquanto canoas bordadas, algumas com mais de meio século, são colocadas à beira-mar. Barracos e palanques de vigia de cardumes são erguidos e equipados sobre a areia da praia, pedras, dunas e encostas de morros. As áreas supostamente “naturais” e/ou “vazias” na areia da praia ou nas pedras, em frente às residências de verão, às pousadas e aos restaurantes, mudam de configuração. A paisagem retoma as muitas temporadas passadas que teceram redes de pesca, de vizinhança e de parentesco, que esculpiram canoas, pontais, pedras e costões com ressonância nos nomes da pesca: “Sargaço”, “Ponta do Marisco”, “Vigia do Paço”, “Pedra da Baleia”, “Vigia da Cruz”, “Ponta do Silveira”, entre outros tantos.

A temporada de pesca da tainha, em suas muitas modalidades (embarcada, com cerco na praia, com tarrafa etc.), se articula aos ciclos de alterações ambientais. As tainhas são percebidas em movimento. É à *corrida* das tainhas que os pescadores estão atentos. Sua *corrida* envolve seu agrupamento em grandes coletivos, nas alternâncias entre as frias correntezas que vêm do sul e aquilo que interrompe a *corrida*, a *entrada* das tainhas com as correntezas do norte e do nordeste que as aproximam dos costões, das praias e dos estuários. A temporada da tainha também retoma a presença dos cardumes nas redes, nos barcos, nas peixarias, nas churrasqueiras, nas trocas entre fregueses, vizinhos, parentes. Se algumas

modalidades longe da costa são mais eficazes em muitas toneladas de peixes capturados, outras mais perto da praia são mais eficazes na quantidade de pessoas que conseguem agregar. É a pesca de cerco na beira da praia que marca o encontro da cidade com o mar.

Acompanhando as parelhas de *canoas bordadas*, redes, *camaradas*, *patrões* e *vigias*, é possível aprender um tipo de engajamento com o mar que redesenha o litoral da cidade. Por várias praias assiste-se ao espetáculo das redes sendo puxadas do mar por uma linha de braços que vão se agregando ao esforço de finalizar o lanço e ver circular os *quinhões* de peixes entre sócios, clientes, amigos e parentes. Imagens que se repetem marcando o amor da cidade pela tainha e o mar. Mas há outro tempo que antecede o ritmo vigoroso do *lanço*, pouco percebido pelos olhares mais desatentos; é a espera pelos cardumes, na qual os pescadores podem permanecer horas, dias desconfiando dos movimentos do mar, atentos aos sinais e às maneiras das tainhas finalmente se mostrarem. Uma espera que se desfia nas conversas no *barracão*, nas remendadas de rede, nas partidas de *caixeta* e *dominó*, no convívio no *rancho de pesca*. Uma espera que disfarça outra prática fundamental da pesca, a observação dos ciclos de relação dinâmica entre chão, mar e céu; areia, água e vento; coletivos de gente, redes, canoas e peixes. Quem passa na praia e não conhece essa espera pode até não entender por que a areia e o mar precisam estar assim, calmos, sem barulhos e agito que possam assustar os peixes, pois estão todos sob estado de discreta atenção, concentrados em *ver peixe*.

Durante as temporadas de 2013 a 2016, acompanhamos parelhas de pesca artesanal em algumas praias da cidade. Anotamos, fotografamos e gravamos em vídeo a espera do peixe, os esforços do cerco e os saberes e gestos necessários para enxergar e conhecer o movimento dos peixes e a temporalidade dessa paisagem (INGOLD, 2000). Inspirados na cognição distribuída de Hutchins (1995) e na abordagem ecológica da percepção de Gibson (1986), a produção de panoramas fotográficos e sequências audiovisuais de tal paisagem foi a maneira escolhida para apresentar o desafio da pesquisa, de engajamento e de transposição dos ritmos e arranjos da paisagem da pesca para a paisagem das imagens em padrões dinâmicos de correlação. Os primeiros resultados compuseram a exposição “Ver Peixe” e o *site* <<http://www.verpeixe.tumblr.com>>, em um esforço de marcar a atualidade, o vigor e a importância da temporada da tainha nas praias de Florianópolis e as muitas habilidades e dinâmicas de relação com o ambiente marinho que ela devolve todos os anos à cidade.

Figura 8 – Lanço com a Canoa Sargaço (Barra da Lagoa, junho de 2014)



Ver peixe

Nos momentos de espera, *ver peixe* é o que todos os camaradas da pesca praticam para tomar a decisão de botar a canoa na água, lançar a rede, fazer o cerco, trazer para a praia, repartir os *quinhões*. Na companhia dos *vigias*, com quem aprendemos as sutilezas da percepção ambiental implicadas nessa prática, somos desafiados a ver de outra maneira – a olhar ao redor, varrer a costa panorâmica do mar com os olhos e os ouvidos, sentir na pele as mudanças no clima e nos situar em relação a tudo que se move e refaz a paisagem litorânea.

Os *vigias*⁴ são os camaradas da pesca que permanecem o dia todo observando o mar, atentos à chegada dos cardumes, estimando a quantidade de peixes, a direção e a velocidade em que seguem. Além disso, os *vigias* têm um papel importante na sincronização dos movimentos de canoas e redes com os movimentos de águas e cardumes, cabendo a eles orientar os demais pescadores na canoa e na praia sobre como lançar a rede: o momento de saída, a direção e a velocidade a seguir com a canoa, a abertura da curva a ser feita e o retorno à praia, a linha desenhada pela rede na água e o posicionamento do *copo*, parte central da malha da rede, que é retirada por último da água com o restante dos peixes cercados. Do desempenho do vigia pode depender a diferença significativa entre matar algumas poucas dezenas ou milhares de tainhas em um único *lanço* com a rede.

Ao longo da costa, valendo-se de seu relevo e disposição em relação ao mar e à incidência de correntes marinhas, são reerguidos

⁴ Também chamados de *espias* e *olheiros* em outras regiões do litoral brasileiro.

alguns postos de vigia em locais apropriados para se observarem o mar e a eventual presença de peixes. Destinados a abrigar os vigias do nascer ao pôr do sol, durante toda a temporada, esses postos são constituídos de bancos, palanques e mesmo pequenos barracos situados uns ao longo da praia, sobre a areia e em dunas, outros sobre pedras e encostas de morros. Nas praias mais extensas, como é o caso da Barra da Lagoa, alguns vigias podem ficar percorrendo-a a pé, de bicicleta ou motocicleta durante todo o dia.

Para ser vigia, diz-se ser necessário enxergar muito bem, o que parece óbvio. Todavia, quando posicionados a vários metros de distância do mar, os vigias não enxergam, de forma figurativa, um diminuto e ágil peixe na imensa extensão do oceano. E, no entanto, os bons vigias sabem ter visto um ou mais peixes, seu número aproximado, velocidade e direção. Como afirmam os próprios vigias e demais pescadores, “ver o peixe” não depende apenas do bom funcionamento dos sistemas ocular e neurofisiológico.

Figura 9 – Vigias Serreta e Pileco/Vigia do Paço (junho de 2013)



A tarefa do vigia não se limita a identificar a presença dos peixes. Em suas interações com a praia, os ventos, o mar e as ondas, os vigias desvendam o ambiente e percebem suas variações, ritmos e movimentos que indicam a presença das tainhas e os meios de cercá-las:

Às vezes, o vigia não enxerga tão bem, mas ele sabe como cercar o peixe. Não adianta nada ver o peixe se não souber como fazer para pegá-lo. É preciso ver o peixe e saber para onde ele vai, qual a velocidade. Então, vai dizer para botar a canoa na água assim [apontando com as mãos a posição da canoa na praia], colocar a rede, remar mais por fora. Se ele não souber, o peixe vai escapar. Vai bater na rede e correr para todo lado procurando uma saída. Se não tiver cercado direitinho, se demorar, quando a canoa chegar na praia, o peixe já terá escapado. (Baía, 15 jun. 2013).

É evidente que a visão desempenha um papel central na vigia. Todavia, o “olhar” e “ver” dos vigias é orientado pela percepção multissensorial e pelo conhecimento refinado do ambiente: os sons da

paisagem, as temperaturas do ar e da água, a claridade do céu e do mar, a direção e a intensidade de ventos e correntes marinhas, o conhecimento do comportamento dos peixes e do relevo do fundo do mar. Todos esses e outros fatores são considerados conjuntamente pelos vigias, dirigindo sua atenção. É com base neles que o vigia decide para onde olhar e por quais sinais perceptuais buscar como indícios da presença e da movimentação dos peixes. Em certo sentido, os bons vigias são capazes de antecipar a aparição das tainhas. “*Eu já sei onde ela [a tainha] vai boiar. E meu tio também sabia. É ali, onde não tem pedras. O peixe corre por cima da pedra. E quando ele chega naquele pedaço onde não tem pedras, ele se assusta – eu não sei – e boia*” (Pileco, 28 maio 2013).

Há diferentes maneiras de enxergar o peixe, ou melhor, de a tainha aparecer ou “se mostrar”, conforme a localização do posto de vigia (altitude, direção e distância do mar), as condições do ambiente e o comportamento dos próprios peixes: *correndo a onda, no vermelhão, ou no amarelo, na aguada, ou no arrepio e no pulo*. Posicionado na praia, sobre as dunas ou sobre um palanque edificado provisoriamente pelos camaradas, mas não muito acima do nível do mar, o vigia precisa observar a extensão da praia para encontrar o peixe na onda que quebra na praia. Como não pode ver o fundo do mar, precisa esperar o momento em que a tainha *brilha* na onda, se apresenta em contraste com a cor mais escura da água ou quando uma mancha escura formada por uma grande quantidade de peixes, o *vermelhão* ou o *amarelo*, destaca o cardume na água mais clara. Mas não é apenas uma percepção de contraste que está em jogo. A direção da maré, a textura da superfície e a própria cor da água têm relação com a direção e a velocidade do vento, indicando igualmente a direção do movimento das tainhas. Conhecer a profundidade e a disposição dos bancos de areia no fundo do mar, se há buracos, elevações ou *sargaço* (acúmulo de conchas, algas e outros detritos marinhos), também é parte dessa revelação dos cardumes de tainhas, já que esses outros elementos também formam manchas escuras que podem confundir o vigia, sobretudo se ele não conhece o lugar. Há períodos do dia em que as tainhas “se mostram” mais, quando se agrupam ao amanhecer, meio-dia e final de tarde, ou ainda, no *reponto da maré*, transição entre as marés vazante e enchente. Esse é um período de atenção redobrada. Como nos disse Baía: “*Um vigia não pode abandonar o posto*”. Precisa estar sempre atento ao mar. É essa atenção que afirma as diferenças de ver em dias de sol ou de céu nublado, das dificuldades de enxergar em dias de muito vento e mar agitado. São cúmplices ainda as gaivotas e outras aves que sobrevoam os

cardumes, confundindo as tainhas (peixe que as gaivotas não capturam) com *manjubas*.

Olha lá passou agora lá. Pena que vocês não estavam olhando, senão vocês iam ver. Passou no mar umas quatro ou cinco. Correu assim. Ela passou lá no mar, pô! Na hora que fez assim ela correu. Tu tens que acompanhar a onda, estás entendendo? Tu acompanha a onda, a onda como vem ali agora, ela vai fechar, se ela correr ali tu vê, ela corre sempre na onda. Ela tava bem branquinha... Se não for na onda, só quando é cardume. Dois, três peixes que passam, na meia água tu não vê. (Baía, jun. 2013).

Figura 10 – Vigia Baía (Praia da Barra da Lagoa, junho de 2013)



Sobre pedras, encostas de morro e pontais alguns metros acima do nível do mar, o vigia pode enxergar em profundidade a presença e o movimento de cardumes sob a forma de manchas coloridas mais ou menos compactas e/ou alterações na textura da superfície da água. Com base no tamanho e na tonalidade dessas manchas, os vigias estimam o tamanho dos cardumes, desde as manchas mais claras e amareladas de *magotes* com algumas dezenas de peixes, até grandes *mantas* em tons vermelho mais escuro, com centenas ou milhares de tainhas. Quando não há vento e os peixes são muitos, a agitação desses próxima à superfície pode alterar a textura da água, produzindo *marulhos*, que os pescadores chamam de *aguada* ou *arrepio*. De qualquer maneira, há sempre o risco de o vigia confundir os sinais perceptuais, tomando manchas avermelhadas de camarões e manjubas ou *aguadas* de vento por aquelas de tainha. Por fim, seja da praia, seja da encosta de morros e costões, é também possível ver as tainhas *nos pulos* e nas *barrigadas*, quando produzem reflexos brancos e prateados na superfície da água ao se mover.

Daqui [da Pedra da Cruz] vê-se no arrepio, na roda, como ele [o peixe] vem, só [em] cardume. Na praia o pessoal vê duzentos, trezentos [peixes]. Eles vêm correndo na onda. Aqui não tem onda para eles correr. Na praia eles correm, pulam. Daqui só [dá para ver] o cardume. (Diquinho, 1 jun. 2013).

Do morro se enxerga mais longe. Daqui [da Pedra] da Baleia eu já vi cardume grande ali na Ponta Grossa. Mas estava sol, água clara, pouco vento. Na pedra é melhor [para avistar os peixes]. Mas a vantagem da praia é ver na onda a tainha correndo na onda. (Cláudio, 1º jun. 2013).

Junto com o vigia está o rádio, instrumento pelo qual se pode anunciar aos camaradas que estão na praia o momento exato de partir para a água. Durante a espera, muitas impressões sobre as andanças das tainhas são trocadas, seja com quem se junta ao vigia (para levar comida, café), seja pelo rádio ou mesmo pelo celular. Monitoram os movimentos das praias vizinhas. Deixam, por vezes, escapar aos camaradas da canoa concorrente, em tom de desafio, que as tainhas saíram do seu pedaço da praia e foram em direção aos outros pontos de vigia. Em contato com outros pescadores da costa sul do Brasil, comentam que grandes mantas de tainha foram vistas no litoral do Rio Grande do Sul, que escaparam dos barcos em Rio Grande, que vieram das águas frias do Uruguai, ou ainda, que chegaram até os estados ao norte de Santa Catarina. É como se o vigia enxergasse muito mais do que a praia à sua frente, vigiando o movimento das tainhas por quilômetros no oceano, aguardando sua passagem em frente ao seu ponto de vigia, torcendo para que os cardumes escapem de outras redes.

Noutros tempos, sem o rádio, o vigia precisava balançar a camiseta branca anunciando a presença do cardume num sinal em cadeia que se reproduzia entre os demais vigias nos seus pontos estratégicos. Tanto Baía quanto Serreta relembram a infância, quando levavam o almoço ou o lanche para o pai, que ficava de vigia na Barra da Lagoa, quando aprenderam o ofício juntando-se à espera dos cardumes de tainha. Um aprendizado que depende mais das interações entre os atores e desses com o ambiente e de observações da paisagem e suas formas do que propriamente da transmissão de informações ou de saberes. Trata-se de revelação, e não de transmissão, como nos apresenta Ingold (2010). Revelação do conhecimento decorrente de uma ecologia sensível na qual o mundo se abre para o corpo através do engajamento do vigia com as coisas e a paisagem. Esse conhecimento que é parte do fazer-se vigia é descoberto através das pistas que consegue reconhecer nas águas, nas marés e nos ventos, nas sutis transformações do ambiente, um saber que se desenvolve na observação de outros vigias, daquilo que esses mostram ao enxergar o peixe no mar, mas também a partir de como a tainha se mostra.

Vigiar, portanto, é mais do que perceber com os olhos a presença do peixe em determinado instante. Podemos situar o que é ver nesse contexto, nas reflexões de James Gibson (1986) sobre a matriz ambiental envolvida na percepção visual. A percepção visual do vigia é um gesto que se distribui amplamente entre o ponto de vigia e os demais lugares em relação a esse. O que é visto espacialmente leva em conta as posições diversas ocupadas corporalmente em um lugar, de modo a produzir uma imagem tridimensional, sensível, orientando percepções do que está à frente, por trás, ao lado, distante, perto. Ou seja, o vigia não olha apenas em perspectiva, e não é à toa que não faz uso de binóculos ou outros instrumentos de ampliação da visão, porque sua visão é panorâmica. Varre a área completa da praia e avalia relacionalmente o que está acontecendo a cada instante em seu campo de visão – o que se passa com a sucessão das ondas e as pequenas alterações que podem indicar a presença do peixe; as manchas escuras na água que se movem, seja indicando a sombra das nuvens, seja alternando movimentos que podem mostrar a presença do cardume. Avalia a direção em que tais alterações se movem, pois precisa antecipar o momento em que um cardume *entra* no espaço de captura no qual a rede será lançada.

Figura 11 – Vigia Cláudio (Pedra da Baleia, junho de 2013)



Adotamos o desafio de produzir fotografias panorâmicas para apresentar essa matriz ambiental na qual a percepção do vigia é acionada. Mais do que o objeto da vigia, é o lugar de vigia que se destaca nas imagens, não como um ponto na paisagem, mas como um lugar que irradia conexões com outros lugares. Ainda com Gibson, comentado por Paterson (2009), perguntamo-nos se, de fato, é a figura do peixe destacada do fundo que o vigia vê ou se é, antes, o próprio cenário em movimento que é percebido. Na espera da vigia e no ritmo frenético do *lanço* a percepção visual se completa com os demais sentidos, que não podem ser pensados em separado.

Quando a canoa é acionada, o vigia avalia outras percepções corporais em jogo – a ondulação, o tamanho e o peso da canoa e da rede, o movimento do cardume e o movimento da canoa, a velocidade

dos *remeiros* (remadores) sincronizada ao gesto do *chumbereiro* (que lança a rede ao mar) e a sincronia entre os dois braços da rede puxados por muitos braços em terra. O vigia aparece, então, como um maestro que, se possível, se libera de puxar a rede em terra para coordenar as descontinuidades de tantos ritmos, dando gritos de ordem aos camaradas. Participar da vigia e do lanço demanda, portanto, uma educação da atenção aos ritmos desses gestos todos.

O vigia precisa antever tais movimentos para que se consiga *matar peixe*. Muitos relatos de *mantas* e *magotes* perdidos, vistos por todos, anunciam que o vigia experiente é o que vê primeiro, em tempo de efetivar a captura do peixe, quase como adivinhasse ou pressentisse sua chegada. Uma percepção ambiental que pode ser pensada no contexto do que Tim Ingold (2000) retoma de Gibson (1986), quanto à percepção engajada corporalmente no ambiente, e de Gregory Bateson (1972), quanto ao conhecimento depender mais de revelação do que de representação. Os sinais para ver o cardume estão nas ondas e nas correntezas, no vento, no lugar mais do que na mente ou nos olhos do vigia. São sinais, conforme Bateson propõe, que permitem entender a praia como um conjunto de enunciados presentes nessa paisagem em movimento. Se pensarmos à luz do conceito de cognição distribuída, de Edwin Hutchins (1995, 2010), a percepção ambiental do vigia pode ser entendida como um sistema de percepções que se distribui entre os camaradas da pesca em meio às suas trocas pelo rádio, mas também entre os demais agentes presentes nesse ambiente emissores de pistas que ajudam a conhecer melhor o comportamento dos cardumes e dos pescadores: animais, correntes de vento e de maré, objetos técnicos, a topografia do solo e da costa, entre outros. O vigia não aciona um conhecimento específico, nem quanto à espécie da tainha e suas propriedades, nem mesmo quanto à geografia do lugar. Seus conhecimentos estão distribuídos em diferentes elementos que revelam a presença dos cardumes em relação à canoa e aos camaradas posicionados na praia para a pesca.

Os pontos de vigia e de pesca revelam sua existência na temporada da tainha, explicitando os significados dos topônimos associados às pedras, aos sacos, aos cantos, às dunas que se conectam pela prática da pesca, marcando uma anterioridade das práticas tradicionais na paisagem costeira em relação à sua faceta de balneário. A noção de espaço público, longe de promover o uso a todos os espaços costeiros, pode limitar práticas locais em prol de práticas de lazer difundidas pelo turismo e pelo mercado imobiliário. Enquanto o mercado imobiliário

divide a costa em zonas de padrões diferenciados de ocupação, as práticas da pesca dividem a costa em espaços diversos de observação e captura de cardumes. O cardume que é capturado é o cardume que escapou de outra rede, da parelha vizinha, das praias vizinhas ou distantes, dos barcos que fazem o cerco em alto-mar. A relação de *camaradagem* implica uma parceria na prática da pesca que revela hierarquias, relações de gênero, vizinhança, disputas e alianças que não correspondem à ideia de comunidade pesqueira como algo isento de conflitos. Tais práticas justamente nos provocam a pensar os usos coletivos do ambiente marinho que formam a praia.

A pesquisa que realizamos se volta para o papel dos pescadores enquanto habitantes do litoral na formação criativa da paisagem litorânea a partir das temporalidades que a pesca coloca em movimento.

O ambiente costeiro não é apenas representado simbolicamente de forma diferente pelos pescadores: tanto o pescador quanto o ambiente são (re)produzidos pelas interações nas quais se inserem as práticas pesqueiras. O conceito de paisagem é aqui norteador da investigação: paisagem como desenho, rastro, arranjo das marcas deixadas por tais interações entre os movimentos das correntes de ventos, das marés, dos cardumes, dos bancos de areia, das embarcações, das redes, dos pescadores e dos habitantes do litoral em ritmos sazonais à beira-mar.

Lugares acontecem

A praia da pesca da tainha não é a mesma praia do turismo de verão, a praia é parte do sistema da pesca. A pesquisa demonstra que o chamado conflito de uso do litoral não é de uso de um mesmo lugar, mas, antes, de formação de lugares diversos que retomam sua existência a cada temporada.

A paisagem revela sua forma a partir da inscrição no lugar de diversos ritmos, de repetições de movimentos. Movimentos e ritmos de pessoas, das tainhas, das gaivotas, dos pinguins, dos golfinhos e das baleias que marcam a temporada por serem capazes de produzir relatos de lugar (CERTEAU, 1990). Relato aqui tem o sentido de relatar – religar, relacionar, produzir associações (LATOUR, 2005) –, pois o relato, seja numa narrativa ou numa imagem, revela um arranjo, uma conexão, que é temporal e espacial. Tais arranjos atuam na produção dos lugares. Os lugares “acontecem” (CASEY, 1996), são feitos, marcando seu caráter de evento, sinalizando a sua dimensão enunciativa (CERTEAU, 1990).

São lugares que devem ser experienciados a partir de suas dinâmicas ecológicas, engajando-se em diversas práticas cotidianas que são a condição de sua percepção.

De fato, um lugar não existe senão em relação a outros lugares, regionalizando-se (CASEY, 1996) em fronteiras fluidas como a água. Enquanto a política ambiental propõe a valorização de unidades (bacias, biomas) ambientais, a lógica do lugar revela que não há senão descontinuidades em tais unidades. O que há do outro lado da margem depende da margem em que nos situamos. Situar-se no lugar e atravessar regiões e fronteiras é a condição de percepção e produção da paisagem. Essa perspectiva ecológica de percepção (INGOLD, 2000), que situa o sujeito corporalmente engajado no ambiente, é a condição para que se investigue a lógica relacional do lugar atuando na produção da paisagem. A paisagem que importa aqui não é um cenário estático que pudesse existir sem que o movimento da vida estivesse nele ocorrendo, mas antes a paisagem que é feita e refeita todos os dias. As ruas estreitas, as residências, o canal, as vielas e as trilhas de acesso às praias e aos mirantes são parte da mesma paisagem da costa, marcando temporalidades da paisagem, na qual podemos encontrar as pistas, as marcas de tais enunciações de lugares.

Os conflitos entre os pescadores e os surfistas é conhecido já da temporada de pesca da tainha no litoral catarinense. Em reuniões entre associações de pescadores e de surfistas, são justamente as noções de patrimônio público, natural associado à orla, que se opõem à ideia de patrimônio cultural, imaterial, tradição que os pescadores têm acionado nos debates. No entanto, entre os próprios pescadores e entre os próprios surfistas tal dicotomia natural/cultural não se sustenta. No caso da pesca, as distinções entre o tradicional, o artesanal e o industrial são constantemente refeitas e negociadas, pois implica o ponto de vista da fiscalização de suas práticas pelos órgãos como o Ibama, no controle do uso de instrumentos técnicos – malha da rede, tipo de rede – que seriam ou não prejudiciais à reprodução dos estoques pesqueiros no mar. Entre os pescadores, no entanto, como vimos com os vigias, não é o tipo de instrumento usado, mas um sistema de conhecimento relacional, distribuído, que inclui a própria paisagem que pode ser pensada como artesanal, pois coloca o pescador em relação ao ambiente e submetido à sua dinâmica, em oposição aos objetivos da pesca industrial, de justamente subjugar o ambiente em busca de otimização do trabalho da pesca para alcançar cada vez maiores quantidades de pescado.

No caso do surfe, Celso Alves Senna (2011), em seu TCC de graduação em Ciências Sociais, estudou o fenômeno do localismo entre surfistas na praia do Campeche. O localismo consiste na prática dos surfistas locais em defender o direito a ocupar os melhores picos, locais privilegiados de formação de ondas na praia, mas também de controle para que todos possam surfar as ondas, já que se colocar no caminho pegando a onda que já foi pega por outro surfista acaba com a chance de aproveitar a onda, assim como pode causar acidentes graves. As formas de exercer tal controle lembram os conflitos dos pescadores com os surfistas – da advertência verbal a ações mais enfáticas. A figura do *local* no surfe justamente oferece uma dinâmica de relação com o ambiente, que inclui os surfistas, as ondas, os ventos, que está ausente numa oposição *nativo x haole* (estrangeiro), como tais conflitos costumam ser vistos. Para se tornar um surfista *local*, é preciso inserir-se no lugar, no pico, reconhecê-lo como algo que tem uma dinâmica de ondulações propícias ao surfe, mas que tem também uma temporalidade, é feito pelas condições do mar, mas também pelos surfistas, na medida em que, se todos tentarem surfar a mesma onda, ninguém conseguirá (SENNA, 2011). Os surfistas locais estabelecem relações com os pescadores, muitos sendo seus vizinhos e parentes, a ponto de participarem da prática da vigia de cardumes e do remo na canoa e de se inserirem nas redes de conhecimento distribuído.

Entre os pescadores, tais lógicas também se apresentam. Embora sejam recorrentes os discursos de tradição e identidade, são outros os elementos acionados entre os pescadores nos diversos coletivos de pesca para negociar o direito às partes da costa, entre areia e mar, a pesqueiros nos costões. Na praia do Campeche,⁵ por exemplo, um mesmo pedaço de praia é dividido entre os dias da semana por duas parselhas diferentes. Assim como no surfe, há uma competição que envolve habilidade no aproveitamento da praia, é preciso estar sempre pronto. Na ilha, a temporada da tainha coloca essa rivalidade da pesca em destaque, as parselhas competem para ver quem tem o maior lanço. O cardume que é capturado é geralmente pensado como o cardume que escapou de outra rede, na praia vizinha. Os vigias são monitorados pelos outros vigias, pois a falha de uma canoa na captura é a oportunidade para outra captura; uma disputa que ocorre também com os barcos que fazem o cerco em alto-mar, pois tanto os cardumes de tainha podem correr para a praia quanto sair para o mar aberto.

⁵ Os dados sobre a pesca na praia do Campeche foram obtidos através da pesquisa de iniciação científica dos estudantes Victor Vieira Paulo e Paulo Olivier Ramos Rodrigues.

A relação de *camaradagem* entre os pescadores implica uma parceria na prática da pesca que revela hierarquias, relações de gênero, vizinhança que não corresponde à ideia de “comunidade pesqueira” como algo isento de conflitos. Tais práticas justamente nos provocam a pensar os usos coletivos do ambiente marinho, na gênese da praia. A noção de espaço público, longe de promover o uso livre dos espaços costeiros, acaba por limitar práticas locais em prol de práticas difundidas internacionalmente pelo turismo e pelo mercado imobiliário se não existirem legislações específicas e fiscalização que garantam o direito de uso da praia por parte de coletivos como as parselhas de pesca. As definições desses limites, permissões e proibições são refeitas todos os anos em diversas cidades do litoral do Sul do Brasil.

Os chamados estudos de “antropologia marítima” ou “de populações costeiras”⁶ vêm lidando há bastante tempo com conflitos socioambientais que envolvem a figura do pescador tradicional em oposição ao ambientalismo internacional, à pesca industrial e ao mercado do turismo. Embora traga importantes contribuições para o estudo da prática da pesca, tal antropologia marítima toma os ambientes costeiros como cenário e objeto de conflitos de ocupação, representação e usos diversos, como recurso natural a ser preservado, controlado, gerido. A pesquisa que realizamos se volta para o papel dos pescadores enquanto habitantes do litoral na produção criativa da paisagem litorânea a partir das temporalidades que a pesca coloca em movimento.

O ambiente costeiro não é apenas representado simbolicamente de forma diferente pelos pescadores: tanto pescador quanto ambiente são (re) produzidos pelas interações nas quais se inserem as práticas pesqueiras. O conceito de paisagem é aqui norteador da investigação: paisagem como desenho, rastro, arranjo das marcas deixadas por tais interações entre os movimentos das correntes de ventos, das marés, dos cardumes, dos bancos de areia, das embarcações, das redes, dos pescadores, dos turistas e dos habitantes do litoral em ritmos sazonais à beira-mar.

⁶ Referimo-nos aos trabalhos de Mussolini (1980), Diegues (1983) e Maldonado (1994), e aos estudos inspirados em suas obras.

Referências

- BATESON, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. San Francisco: Chandler Pub. Co, 1972.
- BISPO, Fábio. Prefeito de Florianópolis apresenta acordo em ação contra ocupação na orla da Lagoa da Conceição. *Notícias do Dia*, 14 ago. 2014. Disponível em: <<http://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/190574-prefeito-de-florianopolis-apresenta-acordo-em-acao-contra-ocupacao-na-orla-da-lagoa-da-conceicao.html>>. Acesso em: 28 ago. 2014.
- CASEY, Edward S. How to Get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time: Phenomenological Prolegomena. In: _____. *Getting Back into Place*. Bloomington: Indiana University Press, 1996. p. 317-348.
- CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien 1: arts de faire*. Paris: Galimard, 1990.
- CLIC RBS. *Guia de praias*: Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/especial/sc/praias-sc/capa-interna,860,0,0,0,Florianopolis.html>>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- CORBIN, Alain. *Le territoire du vide: L'Occident et le désir du rivage, 1750-1840*. Paris: Aubier, 1988.
- DEVOS, Rafael Victorino. A crise ambiental sob a perspectiva da memória e dos itinerários no mundo urbano contemporâneo. *Ambiente & Sociedade*, v. 12, 2009.
- DEVOS, Rafael Victorino et al. Habitantes do arroio: memória ambiental das águas urbanas. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, v. 22, 2010.
- DIEGUES, Antonio Carlos. *Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar*. São Paulo: Ática, 1983.
- FÉRIAS BRASIL. *As praias de Florianópolis*. Disponível em: <<http://www.feriasbrasil.com.br/sc/florianopolis/aspraias.cfm>>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- GERBER, Rose. *Mulheres e o mar: uma etnografia sobre pescadoras embarcadas na pesca artesanal no litoral de Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.
- GIBSON, James. *The Ecological Approach to Visual Perception*. New York: Psychology Press, 1986.
- GONÇALVES, José Reginaldo. *A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Iphan, 1996.
- HUTCHINS, Edwin. *Cognition in the Wild*. Cambridge, USA: MIT Press, 1995.

HUTCHINS, Edwin.. Cognitive Ecology. *Topics in Cognitive Science*, v. 2, issue 4, p. 705-715, 2010.

INGOLD, Tim. *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. London; New York: Routledge, 2011.

_____. *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London; New York: Routledge, 2000.

LATOUR, Bruno. *Reassembling the Social: An Introduction to Action-Network-Theory*. New York, Oxford: Oxford University Press, 2005.

_____. *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Harvard University Press, 1987.

MALDONADO, Simone. *Mestres e mares: espaço e indivisão na pesca marítima*. São Paulo: Annablume, 1994.

MUSSOLINI, Gioconda. *Ensaio de antropologia indígena e caiçara*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

PATERSON, Mark. Haptic Geographies: Ethnography, Haptic Knowledges and Sensuous Dispositions. *Progress in Human Geography*, v. 33, n. 6, p. 766-788, 2009.

SENNA, Celso Alves. *O pico dos surfistas e os surfistas do pico: sociabilidade, territorialidade e surfe na Vila dos Peixes*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SIMMEL, George. A filosofia da paisagem. *Revista Política & Trabalho*, João Pessoa, n. 12, p. 15-24, 1996.

VERPEIXE. Disponível em: <<http://www.verpeixe.tumblr.com>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

WIKIPÉDIA. *Lista de praias de Florianópolis*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_praias_de_Florian%C3%B3polis>. Acesso em: 20 jan. 2015.

PARTICIPAÇÃO PÚBLICA NO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO PARA AS AÇÕES DAS POLÍTICAS DE PLANEJAMENTO NO LITORAL SUL DE SANTA CATARINA, BRASIL¹

Neres de Lourdes da Rosa Bitencourt

Introdução

O modelo atual de desenvolvimento tem gerado grande impacto na relação entre o ser humano e o meio ambiente. O incremento da exploração dos recursos naturais, na maioria das vezes, não é acompanhado de um processo de planejamento que vise buscar soluções de desenvolvimento socioambiental.

Essa situação é observada no litoral sul catarinense, que, nas últimas décadas, vem sendo um polo de atração populacional turístico, residencial e laboral permanente. Tais ocorrências têm como

¹ Os resultados deste trabalho são oriundos do projeto de pesquisa de pós-doutorado *Diagnóstico socioambiental da região costeira sul catarinense* (BITENCOURT, 2009) e do projeto “Uso da percepção ambiental como instrumento de gestão: atores sociais do entorno da Lagoa do Sombrio, sul de Santa Catarina, Brasil” (BITENCOURT, 2011), incluído na rede de pesquisa “Navegando nas imagens: patrimônio ambiental e antropologia visual”, vinculado ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Brasil Plural (INCT-CNPq). Instituições apoiadoras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Instituto Nacional de Pesquisa Brasil Plural (INCT); e Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGPLAN-UDESC).

consequência um crescimento sem planejamento, com conflitos e problemas socioambientais decorrentes do uso e da ocupação do solo. Aliado a isso, o enfrentamento desses pela sociedade ainda é incipiente e, muitas vezes, precário.

Nesse litoral ocorrem graves problemas de uso e ocupação do território, entre os quais a extração de areia das dunas; o depósito de lixo e despejo de esgotos em corpos d'água; construções irregulares em praias; a invasão de áreas de preservação permanente, como campos de dunas móveis pelo vento ou fixadas pela vegetação nativa, por banhados e por lagoas costeiras. Essa ocupação, portanto, se dá em ambientes com alta vulnerabilidade e cuja degradação pode decorrer em graves impactos sociais e econômicos.

Este trabalho tem por objetivo trazer uma discussão acerca da participação da sociedade no processo de tomada de decisão para as ações das políticas de planejamento territorial e gestão ambiental. Para tanto, é analisada a participação referente aos instrumentos em processo de criação e/ou implementação nos municípios. Esses instrumentos são o Plano Estadual de Gerenciamento Costeiro; a Agenda 21; o Plano Diretor; e o Projeto Orla. A área da pesquisa abrange os municípios de Araranguá, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Balneário Rincão, Içara, Passo de Torres, Santa Rosa do Sul, São João do Sul e Sombrio, formadores da microrregião costeira sul catarinense.

Principais aspectos dos ambientes costeiros

Os ambientes naturais costeiros são formados por diversos ecossistemas. Ecossistemas são constituídos por um conjunto de populações que convivem em uma área geográfica, interagindo entre si, sofrendo influências químicas e físicas do meio, ao mesmo tempo que provocam alterações no próprio meio. Portanto, um ecossistema é considerado unidade funcional básica na ecologia, por ser constituído de fatores bióticos² e abióticos³ (ODUM, 1985). Pode ser conceituado como um espaço físico, constituído por um ambiente abiótico, que comporta um solo e um relevo sobre o qual se desenvolvem uma flora e

² "BIÓTICO (BIO = vida) – fatores ocasionados pela presença de seres vivos ou suas relações". Disponível em: <http://www.ib.usp.br/ecosteios/textos_educ/costao/zonacao/bioticos.htm>.

³ "ABIÓTICO (A = ausente, BIO = vida) – fatores ausentes da presença de seres vivos ou suas relações, mas sim pelas propriedades físicas e químicas da biosfera (fatores ambientais)". Disponível em: <http://www.ib.usp.br/ecosteios/textos_educ/costao/zonacao/abioticos.htm>.

uma vegetação adaptada a esse ambiente, que está inserido numa região climática específica. Nessas condições, podem-se desenvolver uma flora e uma fauna características.

Partindo da premissa de que as ciências naturais são importantes para a compreensão do funcionamento dos ecossistemas, as ciências sociais são essenciais para a compreensão do comportamento humano que provoca a degradação ambiental; essa ciência também estuda seu comportamento para encontrar maneiras de contribuir com a solução desses problemas (BERNAL, 2006).

Nesse sentido, há estudos que visam a soluções para a problemática ambiental partindo do próprio significado de ecossistema. Essa abordagem ecossistêmica diz respeito às estratégias de gestão ambiental de forma integrada. O manejo dos recursos naturais de forma equilibrada “[...] depende do uso inteligente dos princípios ecológicos para resolver ou prevenir problemas ambientais, e para suprir o nosso pensamento e práticas econômicas e sociais” (RICKLEFS, 2003, p. 2). Trata-se de abordagem metodológica que tem como objetivo promover a conservação e o uso sustentável de forma equitativa dos recursos naturais. Nessa perspectiva, o ser humano com a sua diversidade cultural é reconhecido como parte integral dos ecossistemas (IOC-UNESCO, 2006). Ainda, por sua vez, o objetivo de manter a qualidade do meio ambiente pode ser expresso no sentido de conservar as propriedades desse meio, sendo essas geológicas, físicas e químicas de determinado ecossistema, de modo a manter sua qualidade ambiental, como, por exemplo, da água, do solo e do *habitat* (IOC-UNESCO, 2006).

Ecossistemas costeiros brasileiros são aqueles que resultam da influência climática do Oceano Atlântico sobre a parte continental do Brasil. Esses ecossistemas se encontram numa área que tem grande dimensão, desde a foz do Rio Oiapoque até a foz do Rio Chuí, e dos limites de todos os municípios que estão na faixa costeira, a oeste, indo até as 200 milhas náuticas no Oceano Atlântico (BRASIL, 2010).

Configurando essa vasta extensão de zona costeira, encontram-se ali importantes ecossistemas, representados por praias arenosas, restingas, costões rochosos, recifes de corais, banhados, áreas alagadas, manguezais, estuários, lagunas e marismas, os quais abrigam inúmeras espécies de seres vivos e fornecem recursos ambientais que são essenciais à sobrevivência humana, como alimentos e diversos serviços.

Essa configuração espacial na zona costeira é muito importante e apresenta fragilidade diante dos processos de usos degradatórios pelos seres humanos, portanto, sendo necessários instrumentos de

planejamento e gestão territorial que visem a sua conservação. Diante disso, essa área é definida por diversos instrumentos normativos, como leis e decretos federais. Esses ambientes são, ainda, resguardados pela Constituição Federal (art. 225, parágrafo 4º) como “Patrimônio Nacional” (BRASIL, 2012b).

Área de estudo e método de pesquisa

A região costeira do extremo sul catarinense localiza-se entre 28°50' e 29°20' de latitude sul e 50° e 49°10' de longitude oeste. A área de estudo é uma planície costeira que politicamente está inserida nos municípios de Araranguá, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Balneário Rincão, Içara, Passo de Torres, Santa Rosa do Sul, São João do Sul e Sombrio (Figura 12), com 1.410,708 km² de extensão, agregando 186.259 habitantes (IBGE, 2010).

Figura 12 – Mapa com a localização dos municípios costeiros do sul de Santa Catarina



Fonte: Bitencourt (2016).

Essa região está fortemente marcada pela presença humana, registrando-se atividades de intensa agricultura, sendo os principais

cultivos as plantações de fumo, arroz, banana; a silvicultura de eucaliptos, principalmente para a secagem do fumo e da produção de madeira; e, ainda, a silvicultura de *pínus*, concentrada em Passo de Torres. Em menor escala, têm-se as lavouras de mandioca, milho, feijão, cana-de-açúcar, laranja, maracujá, entre outras. Soma-se a isso o acelerado processo de industrialização, incluindo as fumageiras e as agroindústrias.

A urbanização na região teve um crescimento significativo a partir da década de 1970, decorrente, sobretudo, da construção da estrada federal BR-101, e vem sendo acentuada com a sua duplicação, visto que a facilidade de locomoção, ligando o Sul ao Sudeste brasileiro, favorece o conhecimento, a visitação e o povoamento do solo.

Nessa área de estudo, buscou-se apreender a percepção dos participantes acerca da sua realidade. Buscou-se entender a realidade para construir uma representação dela a partir daquilo que as pessoas compreendem como sendo a verdade. Para Ricoeur (1978), é possível captar a percepção de uma pessoa a partir do discurso que ela apresenta, pois esse é repleto de significados próprios.

Segundo o filósofo Ricoeur (1977), o discurso tem uma realidade extralinguística, pois existem nele o que fala e o que escuta. O autor esclarece a natureza do discurso, afirmando que o ato de comunicar é uma ação articulada e carregada de normas, símbolos e significados próprios de quem faz um enunciado. Ainda, além do que é falado e expressado, tem também o que não é falado, como os preconceitos (RICOEUR, 1978). Em outras palavras, podemos falar aquilo que queremos, mas também escondemos aquilo que não queremos falar.

Assim, é possível perceber que a verdade manifestada por quem fala, por quem faz o discurso, quando captado o seu discurso, revela a sua percepção da realidade, mas não é a realidade em si mesma. Dessa forma, o que se tem é uma subjetividade registrada a partir de uma fala repleta de significados próprios. Assim sendo, a realidade é subjetiva.

Nesse sentido, a intenção da pesquisa é obter uma aproximação da verdade, ouvindo o discurso das pessoas (os atores sociais entrevistados) e trazendo à tona, por meio da interpretação, o conteúdo escondido em seus discursos.

Del Rio (1996) apresenta uma abordagem sobre a realidade do discurso descrevendo-a através de um esquema do processo cognitivo em que é expressa a realidade do discurso. Assim, essa abordagem pode ser expressada por quem fala por meio de suas sensações (instantâneas); sua motivação (interesse, necessidade); sua cognição (memória,

imagens); sua avaliação (julgamentos, expectativa); e sua conduta (opinião, comportamento e ação).

Assim, com base no enunciado anterior, a pesquisa foi realizada com atores sociais que sentem os problemas e convivem com eles, além da sua própria realidade. As etapas da pesquisa basearam-se nos trabalhos de Bitencourt (2016), sendo este um dos resultados dos projetos de pesquisa *Diagnóstico socioambiental da região costeira sul catarinense*, realizado no período de 2009 a 2013, e *Uso da percepção ambiental como instrumento de gestão: atores sociais do entorno da Lagoa do Sombrio, sul de Santa Catarina, Brasil*, em que são abordados diversos aspectos da área socioambiental do litoral sul catarinense. Essas etapas incluíram a realização de levantamento de informações dos municípios através de revisão bibliográfica e a observação em campo com registros fotográficos, além da realização de entrevistas com os atores sociais (pessoas-chave). As entrevistas foram realizadas com a aplicação de um roteiro em forma de questionários direcionados a representantes de 132 instituições governamentais e não governamentais dos municípios, sendo as instituições não governamentais ONGs atuantes na área de estudo, associações, conselhos, cooperativas, sindicatos, entre outros. As instituições governamentais entrevistadas foram a Secretaria de Planejamento, a Secretaria de Educação, a Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina, entre outras. O roteiro continha 92 questões semiestruturadas, entre fechadas e abertas, sendo estas as questões que nortearam este trabalho: Você tem conhecimento de algum dos instrumentos “Agenda 21, Projeto Orla, Plano Estadual de Gerenciamento Costeiro e Plano Diretor”, que foram criados ou estão em implementação no estado e ou no município? Caso o participante da pesquisa tivesse conhecimento dos instrumentos, em uma conversa era indagado se ele havia participado de alguma reunião, oficina, audiência pública, entre outros. Caso tivesse participado, questionava-se a sua percepção sobre o instrumento.

Nas instituições a investigação foi feita seguindo um roteiro-guia norteando o assunto. Porém, geralmente o assunto era introduzido de forma espontânea em uma conversa. A estrutura do roteiro envolveu amplos aspectos socioambientais. A pesquisa foi pautada levando sempre em consideração a existência do saber popular produzido e experienciado pelos atores sociais indagados, levando em conta que tal experiência faz parte do senso comum, nas tradições e nas crenças das pessoas que convivem naquele local.

Para tanto, foram analisadas as questões referentes aos instrumentos que estavam em processo de implementação nos municípios de

Araranguá, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Balneário Rincão, Içara, Passo de Torres, Santa Rosa do Sul, São João do Sul e Sombrio. Foram abordados principalmente os instrumentos Agenda 21, Plano Estadual de Gerenciamento Costeiro, Projeto Orla e Plano Diretor, que estava em criação nos municípios.

Resultados e discussão

As perguntas norteadoras da pesquisa abordaram a Agenda 21, que já existe desde 2004 em Santa Catarina; o Gerenciamento Costeiro de Santa Catarina (GERCO/SC), que está em implementação nos municípios costeiros do estado; o Projeto Orla, por ter sido implementado em municípios costeiros brasileiros desde 2007 e também por estar sendo implementado em municípios costeiros catarinenses, no momento desta pesquisa, já tinham acontecido alguns encontros abertos para a participação pública na Sede do Gerenciamento Costeiro, que abrange os municípios da área de estudo, em Araranguá. Além disso, abordaram o Plano Diretor, que no momento da pesquisa estava sendo implementado pelos municípios.

Agenda 21

A Agenda 21 Catarinense é um documento no qual são apresentadas as diretrizes para as ações consideradas necessárias para se atingir o desenvolvimento sustentável do estado de Santa Catarina. O referido documento foi publicado em março de 2004 pela Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social, Urbano e Meio Ambiente – SDS, que, segundo consta, contou com uma ampla comissão executiva e com a participação de diversas instituições do estado (AGENDA 21 CATARINENSE, 2004).

A Agenda 21 tem grande importância por ser um instrumento que visa ao desenvolvimento sustentável através de ações implementadas pelos gestores municipais e pela sociedade, pois nela são abordadas as prioridades para o desenvolvimento com qualidade ambiental do estado. Portanto, visa à sustentabilidade de cada um dos municípios. Entre os que participaram desta pesquisa, apenas 2% manifestaram conhecer a Agenda 21, mas disseram que não haviam participado de nenhuma reunião, debate ou outra atividade relativa a este instrumento.

Plano Estadual de Gerenciamento Costeiro

O gerenciamento costeiro consiste basicamente no desenvolvimento de ações voltadas ao ordenamento e à gestão dos recursos da Zona Costeira.

A Zona Costeira brasileira é considerada “[...] o espaço geográfico de interação do ar, do mar e da terra, incluindo seus recursos renováveis ou não, abrangendo uma faixa marítima e outra terrestre que serão definidas pelo Plano” (BRASIL, 1988). Essa é considerada “patrimônio nacional”, dada sua relevância, cuja criação do Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro (PNGC) se deu em 1988 pela Lei nº 7.661, que em seu artigo 3º dispõe:

O PNGC deverá prever o zoneamento de usos e atividades na Zona Costeira e dar prioridade à conservação e proteção, entre outros, dos seguintes bens:

I – recursos naturais, renováveis e não renováveis; recifes, parcéis e bancos de algas; ilhas costeiras e oceânicas; sistemas fluviais, estuarinos e lagunares, baías e enseadas; praias; promontórios, costões e grutas marinhas; restingas e dunas; florestas litorâneas, manguezais e pradarias submersas;

II – sítios ecológicos de relevância cultural e demais unidades naturais de preservação permanente;

III – monumentos que integrem o patrimônio natural, histórico, paleontológico, espeleológico, arqueológico, étnico, cultural e paisagístico. (BRASIL, 1988).

A referida lei determina, ainda, que os estados e os municípios poderão instituir seus Planos de Gerenciamento Costeiro, ressaltando que devem observar a norma do Plano Nacional.

O Plano Estadual de Gerenciamento Costeiro de Santa Catarina (PEGC) foi criado pela Lei nº 13.553, de 16 de novembro de 2005, e está a cargo da Secretaria de Estado do Planejamento.⁴ Esse plano define as responsabilidades e os procedimentos institucionais para a sua execução, tendo como base o Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro (PNGC). Embora tenha sido criado em 2005, ainda não está implementado no estado. Até o momento foi criado apenas o Zoneamento Ecológico-Econômico Costeiro (ZEEC) e iniciado um plano de gestão.

⁴ Disponível em: <<http://www.spg.sc.gov.br/index.php/acoes/20-gerco>>.

O Plano Estadual de Gerenciamento Costeiro é conhecido por menos de 25% das pessoas que participaram da pesquisa, em torno de 10% disseram que haviam participado de alguns dos processos do Plano, assim como de alguma reunião. Nas falas percebe-se a preocupação dos participantes da pesquisa com a delimitação de Áreas de Preservação Permanente⁵ (BITENCOURT, 2016, p. 198):

– Está dando muito trabalho para o município. Fizeram mapas com áreas de preservação ambientais muito grandes.

– *Participei e achei que foi muito falho, pois não é compatível com o município, temos muitas dunas e lagoas, não pode ser tudo Área de Preservação.* (Respondente de Balneário Gaivota).

Também pode ser constatado pelas respostas que falta mais clareza do processo para que as pessoas entendam e participem dando suas contribuições (BITENCOURT, 2016, p. 198):

Deixa um pouco a desejar. Não há uma integração entre os municípios. Se têm vários municípios ao redor da lagoa do Sombrio e o gerenciamento costeiro abrange tudo, então por que não tem uma integração? (Respondente de Santa Rosa do Sul).

Em relação a essa fala, pode-se observar que o participante da pesquisa considera que as discussões deveriam ser realizadas por região, e não em cada município, o que não está incorreta essa observação, pois diversos autores como Nicolodi, Zamboni e Barroso (2009), Carneiro, Cardoso e Azevedo (2008), Tundisi (2006) e Silva e Porto (2003) consideram a importância da gestão ambiental integrada, isto é, deve ser levada em conta a gestão de bacias hidrográficas. Alguns defendem que, para haver qualquer planejamento territorial, deve ser considerado o território da bacia hidrográfica, e não individualmente por município.

Projeto Orla

O Projeto de Gestão Integrada da Orla Marítima – Projeto Orla é um plano que visa principalmente “[...] a realização do ordenamento dos usos das áreas pertencentes ao Patrimônio da

⁵ Área de Preservação Permanente (APP) é uma “[...] área protegida, coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas” (BRASIL, 2012a).

União, terrenos de marinha, que estão localizadas na orla litorânea”. Este tem como principais instrumentos “[...] um roteiro metodológico para a classificação da orla litorânea” e para a confecção de um plano de intervenção para a orla marítima. O referido projeto foi criado pelo Governo Federal, sendo coordenado pelo Ministério do Meio Ambiente (BITENCOURT, 2005, p. 61).

Para a implementação do referido projeto, há guias e manuais disponíveis aos interessados no *site* do Ministério do Meio Ambiente (PROJETO ORLA, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2006c).

O Projeto Orla é disciplinado pela Lei nº 7.661/1988 e pelo Decreto nº 5.300/04, que a regulamenta. De acordo com os referidos instrumentos de normatização, a orla marítima alcança uma faixa contida na zona costeira, de largura variável, compreendendo uma porção marítima que corresponde à isóbata de 10 metros de profundidade em que há influência das ondas sobre o fundo marinho. A terrestre abrange 50 metros em áreas urbanizadas ou 200 metros em áreas não urbanizadas, demarcadas a partir da linha de preamar ou do limite final de ecossistemas, como as praias, as dunas, as restingas e os manguezais, entre outros (BRASIL, 2004).

No Brasil, a partir de 2007 vários municípios deram início aos seus planos de Gestão Integrada da Orla Marítima e, em Santa Catarina, alguns municípios já elaboraram seus planos de gestão para a orla marítima parcial ou total de seus municípios. São eles: Itajaí, Navegantes, Bombinhas, Itapema, Porto Belo, Balneário Camboriú e Florianópolis.⁶

Na área desta pesquisa, ocorreram alguns encontros abertos para a participação pública na Sede do Gerenciamento Costeiro sobre a gestão costeira e o Projeto Orla. Diante de tal fato, os participantes da pesquisa foram indagados se conheciam o referido projeto. Apenas 4% disseram que conheciam. Entretanto, reafirma-se aqui que, no período da realização desta pesquisa, estavam ocorrendo oficinas regionais na Secretaria do Desenvolvimento Regional, em Araranguá.

Plano Diretor

O Plano Diretor é um instrumento municipal que visa ao ordenamento e ao desenvolvimento do município. Porém, para que isso ocorra, ele deve ser criado com a participação de toda a sociedade. Assim,

⁶ Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/gestao-territorial/gerenciamento-costeiro/projeto-orla/municipios-atendidos#santa-catarina>>.

conforme o Estatuto da Cidade, a sociedade por meio de debates, audiências e consultas públicas vai ajudar a decidir o melhor destino para o município, como, por exemplo, a delimitação das áreas urbanas em que poderá ser edificado e assim por diante. Além disso, com a Lei nº 10.257/2001 – Estatuto da Cidade, os municípios brasileiros são obrigados a elaborar os seus Planos Diretores adotando a nova ordem urbanística estabelecida, com a regulamentação do uso da propriedade urbana em prol do interesse público e com a participação da sociedade civil.

O Plano Diretor é o principal documento do processo de planejamento local. Por estabelecer os objetivos a serem atingidos, contendo as atividades, quem deve executá-las e os prazos para executá-las, é denominado plano. E é denominado diretor porque estabelece as diretrizes destinadas ao desenvolvimento do município (SILVA, 2008).

Além disso, conforme o Estatuto da Cidade, Lei nº 10.257/2001, em seu artigo 40, para a criação do Plano Diretor deve ser garantida “[...] a promoção de audiências públicas e debates com a participação da população e de associações representativas dos vários segmentos da comunidade” (BRASIL, 2001).

Esclarece-se aqui que todos os municípios da área desta pesquisa estavam incluídos na lista dos 34 municípios localizados na área de abrangência do empreendimento, a duplicação da BR-101 no trecho compreendido entre os estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Assim, para compensar as determinações contidas no Estatuto da Cidade, esses estados receberam verba do Orçamento Geral da União⁷ e tiveram que rever ou elaborar seus respectivos planos diretores por intermédio da Companhia de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – CODESC, que, por meio do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira PG-208/2000-2001 com o Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes – DNIT, administrou a questão contratando empresas para implementar os referidos planos diretores, como a empresa ENGEMAP – Engenharia, Mapeamento e Aerolevantamento Ltda e a empresa Consórcio Hardt-Engemin (SILVA, 2015).

Assim, foi com base nessas informações de que os municípios estavam em processo para a implementação dos referidos planos que, entre as perguntas norteadoras da pesquisa, se abordou o Plano Diretor.

A maioria dos participantes da pesquisa, correspondendo a mais de 60%, disse que conhecia o Plano Diretor. Em relação à participação

⁷ Cf. O Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes. Assessoria de Cadastro e Licitação. Edital nº 186/2004. Brasília: 2004. Disponível em: <http://www1.dnit.gov.br/anexo/Edital/Edital_edital0186_04-00_1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

em reuniões, debates e outros, relativos aos instrumentos abordados anteriormente, como a Agenda 21, o Gerenciamento Costeiro e o Projeto Orla, foi constatado que a maior participação ocorreu nos processos realizados para a implementação do Plano Diretor municipal. Eis algumas respostas dos participantes (BITENCOURT, 2016, p. 198):

É bom, mas tem que ser bem pensado. Pensar bem no futuro. Acho que está sendo discutido, pensado coletivamente, antes era muito pior. (Respondente de Araranguá).

Nós aqui no município estudamos tudo detalhadamente e usamos muito a comunidade para planejar o plano de bairro em bairro. Até criamos alguns problemas, não aceitamos a forma como foi colocado. No início, era com pouca participação popular, temos características peculiares daqui, mas depois houve muita participação. (Respondente de Balneário Arroio do Silva).

A fala de alguns dos participantes da pesquisa aponta para a efetivação da participação da sociedade nas reuniões. Isso mostra que, em alguns municípios, houve participação. Outros discordaram da atuação de empresas contratadas pela Companhia de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina para a elaboração dos respectivos Planos Diretores, como pode ser constatado pelas respostas a seguir (BITENCOURT, 2016, p. 198):

A comunidade não tem se envolvido muito, não tem sido participativa, apesar das constantes alternativas. Estão procurando uma forma de fazer a população participar, que tem sido muito fraca. (Respondente de Içara).

Acho legal quando o povo entende que tem que participar sem ser partidário. Mas o problema é que, por ser o dinheiro da Compensação da duplicação da BR-101, foi contratada uma empresa de Curitiba, mas essa quer fazer tudo do escritório. (Respondente de Araranguá).

Pois eu acho que não foi discutido de maneira correta com o povo. Eu acho que tinha que ter muito mais trabalhos de discussão em cima do plano. Trata-se de planejamento do município para os próximos anos, que atende a questão ambiental e social. Então, como é que não querem discutir a fundo? (Respondente de Sombrio).

Verifica-se que, em certos municípios, a participação não tem acontecido. Outros fazem críticas contra as empresas contratadas pela CODESC na elaboração dos planos. Ainda, conforme esta última fala do participante da pesquisa, constata-se que existe uma preocupação com o resultado do planejamento municipal sem a devida participação pública no processo.

Uma breve reflexão

Os planos, programas e projetos são importantes instrumentos de planejamento e gestão socioambiental. Esses, uma vez implantados nos municípios, tendem a melhorar as condições socioambientais à medida que conciliam aspectos sociais, ambientais, econômicos e culturais.

Os instrumentos de diretrizes, planejamento e gestão territorial como a Agenda 21, o Projeto Orla, o Plano Estadual de Gerenciamento Costeiro de Santa Catarina e o Plano Diretor são necessários e fundamentais para qualquer administração de municípios costeiros. Mais importante ainda é que esses não sejam realizados com a presença mínima de participantes para somente legitimar um evento e ocorrer o processo, pois, dessa forma, de fato não se legitima o processo participativo da população. Um processo participativo implica interferir no processo político, com propostas de melhorias, e isso é participação cidadã.

Conforme as respostas dos participantes da pesquisa, pode-se constatar que o processo de participação pública para a implementação de planos, programas e projetos tem sido pouco representativo na área de estudo.

Outra constatação é de que, em muitos casos, a participação é vista apenas como uma maneira de legitimar o processo, e não como um espaço para serem debatidas as questões de ordenamento municipal.

Assim, ainda há muito a ser melhorado em termos de participação efetiva das pessoas nas políticas públicas para alavancar as ações socioambientais.

Sobre essa questão, Baquero (2001), ao analisar a cultura política de participação entre as diversas conjecturas, expôs que na história da política brasileira ocorreram eventos de autoritarismo governamental que contribuíram para a precária participação social. Concorde-se com esse autor no que se refere à participação social nos processos de tomada de decisão quando da implementação de políticas públicas sociais, ainda há essa cultura enraizada na sociedade brasileira.

Para o mesmo autor, seria interessante que fossem desenvolvidos mecanismos que levassem em conta ações que instiguem a sociedade à participação:

Trata-se, portanto, de considerar importante que hoje o desenvolvimento de redes baseadas na confiança interpessoal poderia constituir o mecanismo de resgate da sociedade civil, para um comportamento mais crítico e fiscalizador da coisa pública. O que se observa, entretanto, é um sentimento generalizado de desconfiança entre as pessoas e em relação ao Estado e suas instituições. (BAQUERO, 2001, p. 103).

Além disso, o ato de participar na implementação de uma política pública faz com que os envolvidos sintam-se como parte do processo e isso os instiga a participarem ainda mais nos procedimentos decisórios. Assim, como argumenta Milani (2008, p. 10), “[...] por meio da participação, é possível construir a cidadania e fortalecer os direitos sociais”. Contudo, o mesmo autor afirma que, entre os desafios dos governos locais para promover a participação popular, é preciso obter meios para se conseguir a mobilização da cidadania. Outro desafio é promover ações de democratização dos processos de decisão quando da implementação das políticas públicas.

Ainda sobre essa questão, Vidal et al. (2008) elencam seis aspectos sobre experiências participativas. São eles: 1) a cidadania como protagonista: o autor enfoca a importância de promover e motivar a participação, isto é, não basta anunciar o evento, como tem acontecido na maioria dos processos, deve haver uma motivação para que a participação efetiva ocorra; 2) a participação como oportunidade de adaptação da cidade ao cidadão: isto é, o espaço público deve proporcionar a adaptação dos vários usos desses espaços ao longo do tempo, como, por exemplo, o que pode ser melhorado. O cidadão pode sentir-se muito mais envolvido quando também decide o que pode ser melhorado em seu bairro; 3) a emergência da criatividade nos processos: criar novos usos, novos pontos de conexão, novas formas a partir das necessidades e das sensibilidades de todos os interessados ou de todos os participantes. Se for necessário acrescentar bancos em uma praça ou mesmo criar uma nova praça, por exemplo; 4) a relação entre participação, representação e geração de identidade: quer dizer que, num processo participativo, as pessoas podem chegar a um consenso sobre a representação de algo fortemente estabelecido, a identidade histórica, por exemplo. Elas podem escolher ou apontar quais elementos são simbólicos. Ao mesmo tempo, estão criando a identidade

futura; 5) o conceito de apropriação do espaço público: essa apropriação se dá quando a participação é entendida como o desenvolvimento, no ambiente imediato das áreas de atuação da pessoa, afetando o senso de controle e compromisso com o seu meio ambiente, deixando a marca e incorporando os processos cognitivos e afetivos ativamente; e 6) a necessidade de permeabilidade por parte dos agentes envolvidos: parte do pressuposto de que qualquer transformação urbana é essencial ser trabalhada de forma interdisciplinar, devendo haver uma cultura de interação tanto entre as diferentes disciplinas técnicas e científicas como também com outros atores profissionais em uma cultura receptiva da visão do outro.

A participação da sociedade é imprescindível em qualquer política pública que realmente visa ao planejamento territorial. Mas o poder público deve fazer a sua parte, isto é, instigar a participação nos processos de tomada de decisões. Para isso, não basta somente legitimar o processo, pois deve legitimar é a participação do cidadão.

Ainda, sobre essa questão, Moraes (2005) argumenta que o ordenamento territorial é um instrumento da ação do poder público, com a articulação entre os setores e as instituições, visando, assim, ao planejamento integrado. Segundo esse autor, a responsabilidade para a sua execução deve ser do Estado, pois esse pode conciliar os múltiplos interesses.

Considerações finais

O litoral sul catarinense apresenta ambientes naturais ricos e diversificados, com uma grande diversidade de elementos que o constituem. Há paisagens naturais com pouco adensamento populacional. Esses ambientes podem transformar-se em algo ordenado, com o desenvolvimento de atividades praticadas de forma sustentável. Mas, para que isso ocorra, o planejamento e a gestão ambiental adequados são imprescindíveis.

Além disso, as áreas que ainda não são usadas sofrerão pressão para serem ocupadas. Como consequências, surgem as ameaças do bem comum de uso do povo, como, por exemplo, as praias. Esses ambientes costeiros estão entre as principais ameaças pela vulnerabilidade para a conservação da biodiversidade, resultando na perda de ecossistemas. O texto do Plano Estadual de Gerenciamento Costeiro determina a proibição de qualquer tipo de edificação em dunas, pois essas são

consideradas por lei Áreas de Preservação Permanente. Portanto, não podem ser ocupadas nem edificadas. Mas o Plano ainda não foi implementado em sua plenitude.

Assim, com a ocupação crescente do litoral da zona costeira, esse ecossistema vai ser impulsionado cada vez mais para o desenvolvimento de atividades turísticas, sendo, dessa forma, imprescindível um planejamento desse espaço, visto que o turismo sazonal, principalmente, tende a ser o principal motor econômico da região.

Nesta pesquisa, os resultados mostram que as políticas públicas estão sendo implementadas com a participação incipiente da sociedade. A análise revelou a urgente necessidade do desenvolvimento de mecanismos para atrair a participação da sociedade nos processos de tomada de decisão para a implementação de políticas públicas de planejamento e gestão territorial.

Ainda, a participação pública na tomada de decisão para o planejamento e a gestão dos municípios da zona costeira deve ser realizada de forma a não negligenciar o conhecimento de sua população local. Os gestores governamentais devem ouvir as pessoas que se sentem afetadas pela tomada de decisão.

Será que os ambientes costeiros vão continuar sendo degradados porque a sociedade não participa dos processos de decisão para o planejamento e a gestão ambiental de seus respectivos municípios?

A sociedade civil tem pouca participação nos processos decisórios, mas o poder público precisa se atentar a isso e desenvolver mecanismos para que possa haver conhecimento, interesse e participação social. Caso contrário, resta-nos a preocupação com a degradação ambiental observada nos últimos anos e com os problemas ambientais causados por ações humanas.

A pesquisa revelou a existência de um importante ecossistema costeiro, com praias, dunas, restinga, orla de lagoas e rios e terrenos brejosos que precisam ser preservados. Para tanto, deve haver a preocupação dos agentes estatais e dos habitantes locais com a qualidade dos ecossistemas naturais do litoral sul catarinense. A partir da análise dos resultados, obtidos através dos integrantes de instituições governamentais e de órgãos representativos da população dos municípios estudados, fica demonstrada a necessidade do desenvolvimento de mecanismos que surtam efeito na participação efetiva das populações nos processos decisórios para essa região.

Na sociedade, deve haver mecanismos que valorizem e que efetivem a participação popular nos processos de decisão, pois a sociedade civil é que deve ser a maior interessada em transformar o seu local em algo melhor para viver.

Referências

- AGENDA 21 CATARINENSE. *O desenvolvimento sustentável em Santa Catarina*. Florianópolis: Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente, 2004.
- BAQUERO, Marcelo. Cultura política participativa e desconsolidação democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 4, 2001.
- BERNAL, Patrício A. Prefácio. In: UNESCO. *Intergovernmental Oceanographic Commission – IOC of UNESCO. A Handbook for Measuring the Progress and Outcomes of Integrated Coastal and Ocean Management. Manuals and Guides*, 46; ICAM Dossier. Paris: Unesco, 2006.
- BITENCOURT, Neres de L. da R. *A problemática da conservação ambiental dos terrenos de marinha: o caso da orla do canal da Barra da Lagoa, Ilha de Santa Catarina*, Florianópolis. 2005. 189 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- _____. *Diagnóstico socioambiental da região costeira sul catarinense*. Projeto de pós-doutorado. Florianópolis: UDESC, 2009.
- _____. *Patrimônio ambiental e conflitos de uso do território no litoral sul catarinense*. Florianópolis: Insular, 2016.
- _____. *Uso da percepção ambiental como instrumento de gestão: atores sociais do entorno da Lagoa do Sombrio, sul de Santa Catarina, Brasil*. Projeto de Pesquisa. Florianópolis: IBP/UFSC, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012a. (Série textos básicos; n. 67).
- _____. Decreto nº 5.300, de 7 de dezembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 7.661, de 16 de maio de 1988, que institui o Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro – PNGC, dispõe sobre regras de uso e ocupação da zona costeira e estabelece critérios de gestão da orla marítima, e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 2004.
- _____. Lei nº 7.661, de 16 de maio de 1988. Institui o Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 1988.

_____. Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os art. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 2001.

BRASIL. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nºs 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, D.O.U., 2012b.

_____. Ministério do Meio Ambiente. *Municípios*: PGI elaborados. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/gestao-territorial/gerenciamento-costeiro/projeto-orka/municipios-atendidos#santa-catarina>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Biodiversidade e Florestas, Gerência de Biodiversidade Aquática e Recursos Pesqueiros. *Panorama da conservação dos ecossistemas costeiros e marinhos no Brasil*. Brasília: MMA/SBF/GBA, 2010. 148 p.

CARNEIRO, Paulo R. F.; CARDOSO, Adalto L.; AZEVEDO, José P. S. de. O planejamento do uso do solo urbano e a gestão de bacias hidrográficas: o caso da bacia dos rios Iguaçu/Sarapuí na Baixada Fluminense. *Cadernos Metrópole*, v. 19, p. 165-190, 2008.

DEL RIO, Vicente. Cidade da mente, cidade real: percepção e revitalização da área portuária do RJ. In: DEL RIO, Vicente; OLIVEIRA, Livia de. (Org.). *Percepção ambiental: a experiência brasileira*. São Paulo: Studio Nobel; Universidade Federal de São Carlos, 1996.

DNIT. Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes. Assessoria de Cadastro e Licitação. *Edital n. 186/2004*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www1.dnit.gov.br/anexo/Edital/Edital_edital0186_04-00_1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 19 out. 2010.

IOC-UNESCO – Intergovernmental Oceanographic Commission. *A Handbook for Measuring the Progress and Outcomes of Integrated Coastal and Ocean Management*. Manuals and Guides, 46; ICAM Dossier, 2. Paris: Unesco, 2006.

MILANI, Carlos R. S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 551-579, maio/jun. 2008.

MORAES, Antonio C. R. Ordenamento territorial: uma conceituação para o planejamento estratégico. In: BRASIL. Ministério da Integração Nacional. *Para pensar uma Política Nacional de Ordenamento Territorial*. Brasília, 2005.

NICOLODI, João L.; ZAMBONI, Ademilson; BARROSO, Gilberto F. Gestão integrada de bacias hidrográficas e zonas costeiras no Brasil: implicações para a região hidrográfica amazônica. *Revista da Gestão Costeira Integrada*, v. 9, n. 2, p. 9-32, 2009.

ODUM, Eugene P. *Ecologia*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1985.

PROJETO ORLA. *Fundamentos para gestão integrada*. Brasília: MMA; MPO, 2006a.

_____. *Guia de implementação*. Brasília: MMA; MPO, 2005.

_____. *Implementação em territórios com urbanização consolidada*. São Paulo: Instituto Polis; Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2006b.

_____. *Manual de Gestão*. Brasília: MMA; MPO, 2006c.

_____. *Subsídios para um projeto de gestão*. Brasília: MMA; MPO, 2004.

RICKLEFS, Robert E. *A economia da natureza*. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2003.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. *O conflito de interpretações*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

SANTA CATARINA. Lei nº 13.553, de 16 de novembro de 2005, que institui o Plano Estadual de Gerenciamento Costeiro e estabelece outras providências. Florianópolis: Palácio Barriga Verde, 2006.

_____. Secretaria de Estado do Planejamento. *Programa Estadual de Gerenciamento Costeiro de Santa Catarina – GERCO/SC*. Disponível em: <<http://www.spg.sc.gov.br/index.php/acoes/20-gerco>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

SILVA, Carlos H. D. da. *Plano diretor: teoria e prática*. São Paulo: Saraiva, 2008.

SILVA, Ricardo T.; PORTO, Monica F. do A. Gestão urbana e gestão das águas: caminhos da integração. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 47, p. 129-145, 2003.

SILVA, Vivian M. da. *A BR-101/Sul e suas implicações no município de Tubarão/SC: um confronto com os planos diretores*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

TUNDISI, José G. Novas perspectivas para a gestão de recursos hídricos. *Revista USP*, São Paulo, n. 70, p. 24-35, jun./ago. 2006.

USP. Instituto de Biociências. *Fatores abióticos*. Disponível em: <http://www.ib.usp.br/ecosteiros/textos_educ/costao/zonacao/abioticos.htm>. Acesso em: 29 mar. 2016.

USP. Instituto de Biociências. *Fatores bióticos*. Disponível em: <http://www.ib.usp.br/ecosteiros/textos_educ/costao/zonacao/bioticos.htm>. Acesso em: 29 mar. 2016.

VIDAL, Tomeu et al. Seis aspectos de la participación en procesos de transformación urbana. *Revista de Educación Social*, n. 7, 2008.

A ÁGUA SÓ FALTA FALAR: MEMÓRIA, PATRIMÔNIO AMBIENTAL E TRANSFORMAÇÕES NA OCUPAÇÃO DE ÁREAS ÚMIDAS NA CIDADE DE MANAUS, AM¹

Márcia Regina Calderipe Farias Rufino

Introdução

O objetivo deste artigo é identificar as intersecções entre memória e patrimônio ambiental entre os habitantes de igarapés de Manaus² diante das transformações que vêm ocorrendo na cidade. Observei áreas que estão sofrendo intervenções urbanísticas para pensar como esse processo tem sido construído e apropriado pela população.

Circular pela cidade dos igarapés durante o trabalho de campo foi experimentar sons, cheiros, texturas e visões para identificar a diversidade de usos das áreas úmidas e as lógicas de ocupação dos espaços urbanos. Como observa Pétonnet (2008, p. 100), “[...] a cidade

¹ Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no âmbito do INCT Brasil Plural, “Navegando nas Imagens”. O Instituto contou com a participação de pesquisadores vinculados a inúmeras IESs, sob a coordenação de pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

² Situada no estado do Amazonas, na região Norte, Manaus conta com uma população de 1.802.014. Destas, 9.133 pessoas vivem na área rural do município, enquanto 1.792.881 vivem na área urbana (IBGE, 2010).

é considerada como o lugar de todas as misturas, do movimento incessante, da circulação incontrolável dos homens e das coisas, da pluralidade, em suma”. Para estudar *na* cidade, a autora sugere realizar uma “observação flutuante” que consiste em não concentrar a atenção em apenas um objeto, mas deixá-la “flutuar” ao aproximar-se de situações sem um *a priori* e, somente após, buscar os pontos de referência e convergência. Dessa forma, como modos de entrada na cidade, aproximei-me de lugares, situações e movimentos, numa perspectiva relacional, local e micrológica (AGIER, 2010).

Na observação dos trajetos realizados cotidianamente por seus moradores, pude perceber o resultado das transformações de Manaus. Áreas de igarapés têm sido convertidas em condomínios, em parques, em grandes avenidas, tornando-se espaço de lazer e de circulação, especialmente para veículos. As águas que restam são confinadas a canais estéreis, cercadas por concreto, canalizadas em redes subterrâneas ou mantidas a distância para apreciação.

Observando essa realidade, entendo o patrimônio como político, no sentido proposto por Appadurai e Breckenridge (2007), pois resulta de disputas entre os interesses dos Estados e das localidades, assim como de grupos privados. A definição do patrimônio passa pela eleição de certos objetos e situações que representam interesses culturais e políticos. Quando os autores pensam sobre patrimônio na Índia e sua musealização, afirmam, que diferentemente das nações colonizadoras, o patrimônio é um componente ativo do ambiente humano e parte crucial de um processo de aprendizado. Da mesma forma, consideram que o passado é vivente, pois está no cotidiano das pessoas.

A definição de patrimônio ambiental passa pelas concepções de cultura dos diferentes grupos. O conceito de cultura pública, proposto por Appadurai e Breckenridge (2007), ajuda a pensar sobre o processo de eleição ou rejeição de certos bens:

Entendemos a cultura pública como nova arena cosmopolita, que é uma “zona de contestação” (Appadurai e Breckenridge, 1988). Nessa zona, interesses privados e governamentais, mídia cultural alta e baixa e diferentes grupos formulam, representam e debatem o que a cultura é (e deve ser). A cultura pública se articula e se revela em um conjunto interativo de experiências e culturas cosmopolitas das quais os museus e as exposições constituem uma parte crucial.

Quanto se trata de pensar sobre patrimônio e ambiente, Devos (2007) ressalta que a natureza como patrimônio ambiental tem sua origem em políticas internacionais e nacionais que, além de pensarem nos patrimônios culturais, incluíram os bens naturais e discutiram formas de proteção de áreas naturais. Ao lado disso, observa que as discussões sobre sustentabilidade na contemporaneidade têm se contraposto ao desenvolvimento capitalista e criado políticas específicas para manter seus patrimônios ambientais, embora implique tensões entre os agentes envolvidos nesse processo. Avalia que houve avanços em relação ao reconhecimento da identificação do patrimônio cultural de povos tradicionais e de patrimônios ambientais como a Mata Atlântica e a Floresta Amazônica, mas em relação às áreas que são consideradas naturais nos centros urbanos não há o reconhecimento de apropriações diferenciadas.

Segundo Devos (2009), as questões ambientais tornaram-se centrais também para as populações urbanas que têm ocupado o que restou de áreas naturais na periferia das cidades, passando a ser responsabilizadas pelo uso desses recursos naturais por meio de instituições que se colocam à frente das preocupações ambientais.

Em Manaus, essas preocupações ambientais passam pela regularização fundiária que o estado do Amazonas tem levado a efeito nas maiores bacias hidrográficas de sua área urbana. A iminente possibilidade de ser atingido pelos efeitos dessa política social e ambiental conduz a uma série de conflitos sociais (LEITE LOPES, 2006) e leva a população a novos itinerários pela cidade. Nesses conflitos estão envolvidas populações empobrecidas que lutam para manter-se na cidade, camadas médias e altas, gestores públicos e agentes externos que usufruem da cidade, como turistas, por exemplo, o que me leva a pensar: para quem Manaus está sendo construída? Como a memória social sobre áreas úmidas tem sido considerada na história da cidade e nas suas transformações? Como seu patrimônio ambiental tem sido cuidado, tratado? Quem define o patrimônio ambiental?

Essas são questões não completamente respondidas por este trabalho, mas informam sua direção e a possibilidade de uma continuidade. Na busca dessas respostas optei por realizar a pesquisa em diferentes localidades que fazem parte das duas maiores e mais populosas bacias hidrográficas de Manaus, a Bacia de São Raimundo e a Bacia de Educandos, tentando refletir não somente sobre a área dos rios e dos igarapés em si, mas também sobre o seu entorno, em que atuam vários agentes sociais, tanto locais como globais, além de

dinâmicas sociais e ambientais (LITTLE, 2006; DEVOS; ROCHA, 2010). Ao pensar sobre ocupações e intervenções urbanas em áreas úmidas, busco elementos com vistas a refletir sobre as múltiplas lógicas para pensar e situar-se nas cidades e de que forma o poder público pode atuar e produzir políticas para atender às demandas das populações residentes nessas áreas.

Dentre o referencial teórico que serve como base para as pesquisas realizadas, o conceito de bacia hidrográfica elaborado por Rocha e Devos (2010, p. 4) é fundamental para perceber, de forma mais ampla, a ocupação dessas áreas, pois as consideram

[...] um corpo hídrico que se forma pela convergência de diferentes fontes de água – provoca um jogo de escalas e valores, que vem sendo praticado do ponto de vista administrativo e econômico, na medida em que são também diferentes construções institucionais que se encontram envolvidas na disputa pelos direitos e pela cobrança de deveres com relação aos usos da água.

Para pensar os diferentes usos de igarapés e beiras de rio, utilizo o conceito de itinerários urbanos (ECKERT; ROCHA, 2005, 2010) no sentido de pensar que um território e suas modificações temporais são produto das múltiplas trajetórias de indivíduos. Os itinerários urbanos, segundo as autoras, mostram a apropriação da cidade por diferentes camadas sociais em territórios próximos e, no caso de Manaus, indicam uma clara hierarquia entre os que ocupam as áreas úmidas consideradas impróprias para moradia e os que possuem terrenos em áreas não alagadiças.

Na análise dos conflitos socioambientais, entendidos como “[...] um conjunto complexo de embates entre grupos sociais em função de seus distintos modos de inter-relacionamento ecológico” (LITTLE, 2006, p. 91), a agência humana e a natural devem ser analisadas na sua interação e complexidade, considerando que não são homogêneas.

Nos conflitos advindos desse processo, percebo a atuação dos órgãos públicos do Estado tentando implantar projetos que apresentam uma visão homogeneizadora da problemática socioambiental; a resistência dos moradores locais por meio de “jogos ocultos de poder” (LITTLE, 2006), uma vez que se encontram numa condição subalternizada; políticos, empresários e a mídia local e a nacional, que criam embates localizados e nem sempre visíveis. Estão implicadas

nesses conflitos não apenas questões políticas e econômicas, mas também elementos cosmológicos, rituais, identitários e morais nem sempre visíveis e que a etnografia pode identificar, como observa Little (2006).

Outro ponto a ser considerado é como compreender a Amazônia a partir de suas diferenças. Leonel (1998, p. 2), ao discorrer sobre a pluralidade de configurações sociais e históricas, bem como de relações com a natureza, fala em Amazônias, “[...] evitando-se generalizações arbitrárias, reducionistas e ineficazes para explicar situações multifacetadas, tanto em relação aos ecossistemas, como à diversidade das configurações sociais, a sua sociodiversidade”. Estendendo essa visão para a cidade, percebo Manaus como construída a partir de uma pluralidade de perspectivas que, mais do que se chocarem, se constituem como diferentes lógicas da cidade que se sobrepõe, se cruzam, por vezes dialogam.

Na primeira parte deste artigo trarei uma contextualização histórica e social para pensar sobre a construção de Manaus e o uso das áreas úmidas. Em seguida, apresentarei as áreas de pesquisa situando-as nas bacias hidrográficas. Na última parte apresentarei observações de campo a partir de histórias que considere representativas em termos de experiências de vida de moradores do Rio Negro e de igarapés.

A cidade de Manaus, suas áreas úmidas e transformações

A literatura que discute o urbano em Manaus aponta para a existência de uma história de eliminação de inúmeros cursos d’água que se iniciou pelo aterramento de igarapés de sua área central, por meio de projetos que visavam a um suposto embelezamento da cidade (DIAS, 2007; MESQUITA, 2009). Essas intervenções trouxeram à tona tensões e disputas entre órgãos públicos com visões sanitaristas e unilaterais e os moradores de camadas populares que ocupavam as referidas áreas, ocasionando a construção de novas territorialidades.

Ao analisar o processo de urbanização brasileiro, Maricato (2003) observa que os Códigos Municipais de Posturas do final do século XIX deram espaço para que o capital imobiliário dominasse áreas centrais das cidades, expulsando os pobres desses locais. Para a autora, as novas normatividades ordenaram o solo de partes da cidade e produziram uma segregação espacial que concentrou terra, renda e poder.

No caso de Manaus, a situação não foi diferente. Mesquita (2009) observa que na segunda metade do século XIX havia uma insatisfação com a imagem da cidade e seus administradores defendiam políticas de intervenção contraditórias, pois ao mesmo tempo que os códigos de postura recomendavam que cursos d'água fossem aterrados para fins de saneamento, também indicavam a proteção e a conservação de recursos naturais. O autor afirma que

O recorte natural da cidade era desenhado pelos leitos dos igarapés que a dividiam, mas esta característica era considerada inconveniente, pois além de impedir a regularidade das ruas e a comunicação entre os bairros, os igarapés comprometiam as pretensões de apresentar Manaus através de uma imagem saneada e higiênica. Em determinados períodos do ano, a irregularidade natural dos leitos dos igarapés que cortavam a cidade contribuía para a estagnação de águas que, misturadas ao acúmulo de lixo produzido pela população, gerava uma aparência desleixada. Na época, apontavam-se os igarapés como o principal foco das *emanações palustres* e as teorias vigentes levavam a apontá-los como uma das principais fontes de miasmas. (MESQUITA, 2009, p. 95).

Desde esse período, o aterramento dos igarapés já era uma medida recomendada pela administração central do Império, recomendação que dificilmente poderia ser executada dadas as dificuldades financeiras das províncias (MESQUITA, 2009). Assim como Maricato (2003), Mesquita (2009) observa que as formas de regulamentação dessas ações eram dadas pelos Códigos de Posturas, que indicavam as condutas sociais esperadas e as regras de higiene, buscando civilizar a região e produzir uma imagem pública da cidade que atendesse aos ideais das elites locais.

O incômodo provocado pelos igarapés era sentido também por causa da vegetação em suas margens, que os tornavam sombrios, fator que, segundo os higienistas da época, poderia desencadear inúmeras doenças. Diante disso, a ordem era limpar, higienizar, aterrar. Foi dessa forma, em nome da higiene e do embelezamento, que igarapés se transformaram em extensas e largas avenidas.³

Para Guglielmini (2005), as transformações pelas quais Manaus passou nesse período, tornando-a um centro de comercialização da borracha e também de produtos diversos para consumo, levaram à neces-

³ A primeira avenida possuía 50 metros de largura e se estendia da atual Praça da Polícia até o *boulevard Amazonas*, passando pela também atual Avenida Getúlio Vargas (VALLE, 2003, p. 162).

sidade de elaboração de regras urbanísticas, ambientais e de convivência, orientadas pelos Códigos de Postura, que sofriam adaptações conforme os interesses dominantes.

Essa forma de pensar a cidade pauta-se também por influências europeias – portuguesas, francesas e inglesas –, que serviram como modelo urbanístico em vários equipamentos, prédios históricos, monumentos, parte deles recuperados e inseridos no circuito cultural e turístico da cidade, outros ainda na espera de um projeto de revitalização enquanto são lugares de presença popular. Como observa Dias (2007), embelezar e modernizar Manaus era o grande objetivo de administradores que tinham como horizonte não o local, mas a inclusão da cidade em circuitos internacionais e num estilo de vida europeu.

Para alcançar esses objetivos, houve uma ruptura com socioespacialidades pretéritas, tendo em vista as mudanças contínuas a que foi exposta a cidade (OLIVEIRA, 2003), com base em um processo civilizador (ELIAS, 1994), conflitante e excludente. Essas mudanças podem ser pensadas a partir de interesses de determinados grupos e concepções, como a que predominou no governo de Eduardo Ribeiro, quando, em 1892, no auge da produção gomífera, foi elaborado o primeiro plano urbano para Manaus, projeto que experimentou construir uma “Paris nos Trópicos”, com amplas avenidas, *boulevards*, num modelo inspirado na Paris de Haussmann (BENJAMIN, 1991), com vistas a incentivar o crescimento de Manaus e torná-la referência de urbanização na região amazônica.

Porém, no início do século, a região experimentou alterações significativas com a queda da produção da borracha. E esse momento refletiu na cidade, como observa Michiles (2005, p. 284):

Em 1912, com a queda do preço da borracha, grande parte dos seus habitantes deixou quase tudo para trás, tendo as casas e os palacetes abandonados pela cidade se tornado substantivo, “as casas-velhas”. Também não chegava a ser uma cidade-fantasma, a vida continuava numa lassidão sem fim e nessa atmosfera da “terra que já-teve”, as pontes, as ruas, as avenidas, as praças e os monumentos pareciam um cenário que havia sido abandonado depois de utilizado numa filmagem.

A eliminação de parte de seus igarapés não impediu que as águas estivessem presentes, seja pela negação, seja pela necessidade de viver e estar próximo delas para fins de moradia e lazer. Como observa Oliveira

(2003), a cidade foi construída entre o Rio Negro e os inúmeros igarapés, seguindo seu curso e produzindo o contorno sinuoso que domina a maior parte da área urbana da cidade.

Um dos exemplos marcantes dessa apropriação das águas deu-se nos anos 1950, quando foi instalada uma cidade flutuante no Rio Negro, em frente a Manaus, tendo permanecido até 1965 (OLIVEIRA, 2003). Para Oliveira (2003), os principais aspectos para o surgimento dessas moradias sobre as águas foram a crise de empregos e a falta de moradias na cidade, somadas ao fato de que a água não se constitui como propriedade privada, ao contrário da terra, o que pode ser utilizado para pensar o uso dos igarapés.

Dentre os demais usos das áreas úmidas em Manaus, são recorrentes as histórias dos “banhos” localizados em áreas ainda não urbanizadas, utilizados pela população, principalmente nos finais de semana. Gomes (2004) observa que até a década de 1970 havia balneários na cidade, alguns administrados por associações de funcionários públicos e de empregados da iniciativa privada. Dentre os mais utilizados, a autora destaca as cachoeiras do Tarumã, a Ponte da Bolívia e o balneário do Parque Dez de Novembro, além dos igarapés do Franco, do Quarenta e do Mestre Chico. À medida que a cidade foi crescendo, deram-se a ocupação e a poluição desses inúmeros cursos d’água, tendo os três últimos já passado pela intervenção de obras de saneamento.

A subsequente ocupação de outros igarapés causou um significativo impacto ambiental e social na cidade que foi tomando maiores proporções com o seu crescimento, especialmente quando foi criada a Zona Franca e implantado o Distrito Industrial de Manaus, em 1967,⁴ hoje Polo Industrial de Manaus, na perspectiva de desenvolvimento regional pensado pelo governo militar, produzindo uma enorme migração de populações de fora da região, dos estados próximos e também do interior do estado do Amazonas para a área urbana. Os espaços à beira-rio e às margens dos igarapés se tornaram ainda mais importantes como possibilidade de moradia para esses migrantes, ocupando áreas que, nesse período, eram consideradas interiores e usadas pelos moradores como locais de lazer.

⁴ O Decreto-Lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967, do presidente Castelo Branco, “[...] implantou a ZFM enquanto área de livre comércio de importação, exportação e incentivos fiscais especiais, com o objetivo de criar para o interior da Amazônia, centros industriais, comerciais e agropecuários que fossem dotados de condições econômicas que permitissem seu desenvolvimento por conta dos fatores locais e da grande distância em que se encontram os centros consumidores de seus produtos” (GUGLIELMINI, 2005, p. 127). Ver também Seráfico e Seráfico (2005).

Numa observação das beiras de rio e das margens dos igarapés em Manaus que ainda não sofreram a intervenção do Programa, percebe-se a importância das áreas úmidas que se constituíram como espaços para moradia e sociabilidade para os moradores da cidade. Entretanto, esse modo de ocupação que há décadas compõe parte do cenário da orla fluvial da cidade não é reconhecido pela perspectiva urbanística instalada em Manaus e é alvo de estigmatização e preconceito, como observaram Meneghini e Menezes (2013). Numa etnografia sobre a ação dos agentes públicos no Parque Residencial Manaus, no qual residem moradores de igarapés da Bacia de Educandos que foram reassentados, as autoras ressaltam que esses moradores continuam a ser qualificados como “alagadinhos”, ao mesmo tempo que os técnicos da Unidade de Gerenciamento do Programa Social e Ambiental dos Igarapés – UGPI do Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus – PROSAMIM⁵ tentam enquadrá-los dentro de certas regras de etiqueta que consideram necessárias para não transformar os condomínios do Parque em favela e para que, tendo saído do igarapé, “tirem o igarapé de dentro deles”.

A urbanização instalada utiliza-se, desse modo, de uma política da diferença cuja base se fixa por meio da segregação socioespacial da cidade entre os do interior e os manauaras: os primeiros nos “igarapés”, nas margens dos rios e nos “sítios” à saída da floresta; e os segundos na malha urbana organizada em “conjuntos” e “condomínios” (SEIXAS, 2004).

Da mesma forma, Valle (2003) resalta as consequências do urbanismo imposto, cujas obras de transformação do espaço alteraram os cursos da água, venceram as barreiras naturais e desconsideraram a cultura local. A vida cotidiana é negligenciada; e a natureza passa a ser vista como fonte de lucro e recurso. Nessa perspectiva, a função dos igarapés também seria outra e gradativamente passaria do natural ao espaço humanizado/civilizado, os lugares por onde seriam despejados os dejetos (VALLE, 2003, p. 160).

Atualmente, tem-se ampliado em Manaus uma prática de gestão na qual a apropriação e o uso coletivo da beira-rio dão lugar à construção de condomínios, hotéis de luxos, portos privados, convertendo-a em área de grande apelo paisagístico e de intensa especulação imobiliária. O poder público chama para si a recuperação de alguns fragmentos da beira-rio, sendo responsável também por sua renomeação como orla

⁵ A Unidade de Gerenciamento do Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus está vinculada ao gabinete do governador do estado e possui autonomia administrativa e financeira. Disponível em: <<http://prosamim.am.gov.br/>>.

fluvial, criando “janelas para o rio”, em vez de pensar na cidade de frente para o rio (GUGLIELMINI, 2005).

O que acontece em Manaus, em termos de transformação urbanística, não está distante do ocorrido no período da borracha (1890 a 1910). Costa Júnior e Nogueira (2010), assim como Meneghini (2012), indicam que há uma continuidade entre as intervenções urbanísticas realizadas por Eduardo Ribeiro, no século XIX, e projetos deste século, que têm em comum a remoção de famílias das proximidades dos igarapés, o aterro, a canalização e a transformação desses canais fluviais em vias públicas. Para Meneghini (2012, p. 24),

[...] a busca por embelezamento e modernidade da cidade levou seus governantes, ao longo dos anos, a verem nos igarapés verdadeiros entraves ao progresso urbano. Chamo atenção para a existência de uma longa linha de continuidade histórica na relação entre administração pública e gestão da população de Manaus. O deslocamento e o controle da população, para disciplinar o uso dos espaços urbanos, conforme interesses econômicos, políticos e turísticos de determinados segmentos da sociedade, não é algo novo. A reforma urbana apresenta-se como um correlato da reforma de comportamentos. Não se trata de um episódio atual e isolado de projetismo urbano. O Prosamim vem a ser uma continuação da política de aterro de igarapé e de processo civilizatório de suas populações.

Os espaços continuam sendo modificados, principalmente para atender às exigências do mercado, do *business*, do *city marketing*. Esse processo, a exemplo do que ocorreu na Manaus do Fausto, ignora o tempo lento, aquele presente nas relações da população local com as águas, expressão de um vitalismo social (MAFESSOLI, 2010) que desconstrói a ideia de precariedade do lugar, improvisação e abandono.

Apresentando os lugares da pesquisa

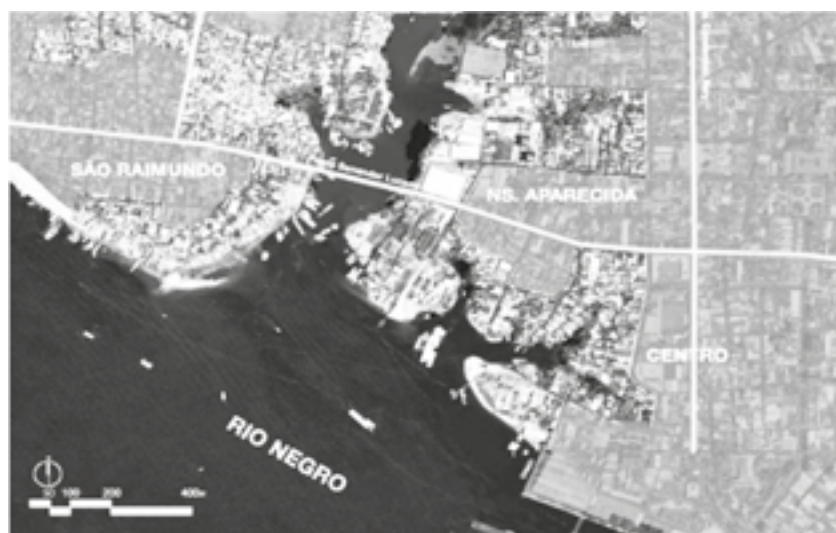
Uma especificidade da cidade de Manaus é estar situada na confluência de dois grandes rios da bacia hidrográfica do Amazonas, os Rios Negro e Solimões, que formam o Rio Amazonas. Essa peculiaridade faz com que toda a cidade seja entrecortada por braços de rios, localmente denominados como igarapés.

Esta pesquisa terá como foco habitantes do Igarapé de São Raimundo e de duas áreas relativas ao Igarapé do Educandos, na Bacia de

Educandos: a primeira localizada na Avenida Manaus 2000, bairro Japiim II, zona sul; e a segunda, na Comunidade do Igarapé da Sharp, localizada no bairro Armando Mendes, zona leste. São três situações sociais que indicam a dimensão da diversidade de estratégias no habitar a cidade.

O Igarapé de São Raimundo, localizado na zona oeste da cidade de Manaus, insere-se na bacia hidrográfica de mesmo nome, totalizando 10.625,00 hectares, abrangendo, entre outros bairros, Aparecida, São Raimundo, Glória, Presidente Vargas e Centro.

Figura 13 – Vista parcial da Bacia de São Raimundo, Avenida Beira-Mar à direita



Fonte: Relatório de Gestão Ambiental e Social – RGAS (GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS, 2011).

A Beira-Mar de São Raimundo, como a denominam seus moradores, é uma área de ocupação antiga que remonta à década de 1940,⁶ quando o acesso ao bairro dava-se pelo igarapé, por meio das catraias, dos pequenos barcos que levavam e traziam as pessoas seguindo o curso das águas (ALENCAR, 1985; GUGLIELMINI, 2005).

Nos relatos de Alencar (1985 apud GUGLIELMINI, 2005) sobre o bairro de São Raimundo, quando ainda se ligava ao Centro pelo

⁶ Segundo Alencar (1985, p. 11), o bairro se constituiu em um terreno que pertenceu aos herdeiros Raimundo, Francisco e Maria, que doaram a terra à Arquidiocese de Manaus, que depois disso passou a aforar terrenos com cerca de 10 metros de frente e 60 metros de fundos.

trabalho dos catraieiros, várias características eram comuns à beira-rio que observei: uma vida social significativa; uma economia local ligada ao trabalho no rio; a existência de pequenos comércios que se intensificavam durante o período da seca, ocupando as praias que se formavam; um movimento de barcos; atividades de lazer com jogos; e banhos de rio.

A Comunidade da Avenida Manaus 2000 e a Comunidade do Igarapé da Sharp localizam-se no Igarapé do Quarenta, fazendo parte da Bacia de Educandos.⁷ Essa bacia possui 3.833,80 hectares de área, perfazendo 44,87 km²; localiza-se ao sudeste da cidade e abrange parte do Centro e os bairros Praça 14, Cachoeirinha, São Francisco, Petrópolis, Raiz, Japiim, Coroado, Educandos, Colônia Oliveira Machado, Santa Luzia, Morro da Liberdade, São Lázaro, Betânia, Crespo, Armando Mendes, Zumbi dos Palmares e 80% do Distrito Industrial (SILVA; LIMA, 2008). Nesta figura pode-se observar a foz da bacia que deságua no Rio Negro:

Figura 14 – Foz da Bacia de Educandos



Fonte: Google Earth (2016).

Os locais de pesquisa têm sido foco da intervenção de governos do estado do Amazonas por meio do Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus, que teve suas obras iniciadas na cidade em 2006

⁷ Compõem essa bacia os igarapés do Quarenta, Cachoeirinha, Mestre Chico e Manaus – RGAS (GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS, 2011).

com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.⁸ As discussões a respeito dessa política fundiária do governo do estado do Amazonas para a cidade de Manaus iniciaram-se em 2003 na perspectiva de conter invasões e o aumento do número de moradias às margens dos igarapés, sendo escolhida a Bacia de Educandos para o início da intervenção por reunir um maior contingente populacional (OLIVEIRA, 2007). A Bacia de São Raimundo está sendo alvo da terceira etapa do Programa, que teve início em 2012.

Segundo o Plano de Reassentamento produzido para a implantação da terceira etapa do Programa, os principais igarapés do município de Manaus alcançam aproximadamente 70 km e nessa extensão não existia qualquer saneamento básico para os cerca de 400 mil habitantes, o que corresponderia a quase um quarto da população da cidade.⁹

Esses projetos públicos incidem sobre os igarapés efetivando ações de grande porte que preveem a retirada da maioria da população que vive nessas áreas para outros bairros da cidade ou para condomínios construídos na mesma área, como o Parque Residencial Manaus. Diante desse quadro de movimento e transformação que a cidade vem sofrendo, as formas de ocupação de áreas úmidas na região amazônica podem ser pensadas como estratégia de apropriação da cidade em diferentes momentos de sua história, como foi apontado no item anterior.

As áreas nas quais foram realizadas as observações e as entrevistas aproximam-se pelo modo de vida de seus habitantes, que compartilham de uma memória coletiva (HALBWACHS, 1990) sobre a vida e seus fluxos naquele ambiente. Encontrei casas em que residem os pais, as filhas e os filhos já casados que tiveram acesso aos igarapés quando havia poucos habitantes e podiam usufruir de suas águas não poluídas. A memória sobre águas límpidas e com peixes é um elemento comum nas narrativas que ouvi em várias localidades de Manaus, lembranças

⁸ O Programa oferece, como opções de reassentamento, as seguintes possibilidades: “Indenização: Solução em dinheiro, aplicada de acordo com o valor da benfeitoria; Bônus Moradia: Solução aplicada para aquisição de casa no mercado imobiliário. A casa encontrada será avaliada pelo Prosamim, devendo ser uma opção de moradia melhor que a anterior e não possuir débitos perante o município; Unidade Habitacional: Casas sobrepostas construídas na área de intervenção do Programa; Casa em Conjunto Habitacional: Casa construída fora da área de intervenção do Programa Minha Casa, Minha Vida; Cheque Moradia: Indenização assistida, no valor de R\$ 21.000,00; Auxílio-moradia: Custeio do aluguel por dois anos para inquilinos e cedidos no valor de R\$ 6.000,00”.

⁹ Queiroz (2009) afirma que o Centro de Manaus concentra a rede de esgoto, executada pelos ingleses em 1905, além de alguns conjuntos habitacionais localizados na zona centro-sul. Nas outras áreas da cidade, usa-se fossa sumidouro como sistema de esgotamento sanitário, filtro anaeróbio e similares, além do lançamento direto nos igarapés.

que também são compartilhadas por moradores do entorno que frequentavam os igarapés para fins de lazer.

As memórias representam diferentes momentos da ocupação da cidade e fornecem um significado para o que é viver naquele local. Embora seus moradores considerem a necessidade de obras de saneamento devido à densa ocupação, aos riscos de vida que correm e às doenças a que ficam expostos, esperam que sejam realizadas melhorias para permanecerem no igarapé ou nas suas imediações. Entretanto, com o início das obras de saneamento de grande porte, há uma ruptura nas relações com a localidade e sua vizinhança. Expressões como “o Prosamim vai passar por aqui” são recorrentes e trazidas à lembrança quando se observa, na entrada das casas, a marcação com a identificação do Programa e do número da residência que vai ser removida. Também é uma característica comum a incerteza quanto ao que vai efetivamente acontecer até que as placas das obras e as empresas responsáveis cheguem ao local retirando as casas que restaram após os processos de negociação com as famílias.

Situações e movimentos na cidade: o lugar da memória e do patrimônio ambiental

As formas de ocupação das áreas úmidas em Manaus, para os que observam pela primeira vez a cidade, podem causar espanto e perplexidade, seja pela intensidade com que estão presentes ao se observar sua orla, seja pelo inusitado das construções. As moradias erguidas sobre estacas de madeiras são construídas para enfrentar a alternância dos períodos de enchente e seca a que estão sujeitas também no perímetro urbano. As casas ligam-se por pontes, num labirinto surpreendente, ocupam áreas avaliadas como impróprias para moradia, tornando-se lugares do habitar, cheios de significado e vida, incluindo pessoas, animais, objetos, a própria água nos seus ciclos.

Há uma gritante diferenciação social entre os bairros erguidos nos igarapés e nas margens dos rios em termos de acesso de seus moradores à cidade. São cidades dentro da cidade como parte de um processo de criação constante do urbano que não tem o mesmo *status*. O Centro Histórico e Cultural, que abriga os prédios construídos a partir do século XIX, dentre eles o Teatro Amazonas, um dos emblemas da ilusão do Fausto (DIAS, 2007), é considerado mais digno de registro e observação nos folhetos turísticos, nos *sites* institucionais.

Nos lugares observados há diferentes intensidades no depósito de detritos e substâncias tóxicas, pois na área da beira-rio de São Raimundo há um maior volume de água circulando, enquanto nos igarapés da Manaus 2000 e da Comunidade da Sharp, de pequeno porte, a falta de saneamento e a deterioração do patrimônio ambiental são mais intensas.

Quando iniciei o trabalho de campo na “Avenida Beira-Mar” de São Raimundo, as obras do Prosamim ainda não haviam começado. Apenas se ouviam conversas sobre a chegada do Programa no bairro. Nesse período, podiam-se observar, já durante o deslocamento pela ponte que liga o bairro à área central da cidade, as casas que ocupavam a margem do Rio Negro, à direita, e aquelas que ocupavam o igarapé, à esquerda. Terminada a ponte, há uma pequena subida que leva a um largo onde se localizam o Serviço de Pronto Atendimento – SPA de saúde, a igreja católica da localidade e uma pequena praça em frente. Para descer até a antiga “beira-mar”, passa-se pela estação de ônibus, localizada na rua abaixo da praça. Descendo mais um pouco, fica a Rua Boa Vista, já próxima da beira-rio. Circular por essa rua dá uma dimensão de como as pessoas organizam-se no bairro – a maior parte das casas são de alvenaria forradas com cerâmica, não têm quintal, geralmente possuem dois pisos, há pequenos comércios, pessoas, carros e pequenos animais circulando na via estreita e asfaltada.

Continuando a caminhada, chegava-se a um dos principais acessos ao rio, uma escada de alvenaria entre as casas que se manteve depois da construção do Parque Rio Negro. Além desse acesso, havia outros secundários com escadarias feitas de madeira, geralmente precárias, com um enorme espaçamento entre os degraus ou mesmo a falta deles, o que tornava o trânsito perigoso para aqueles que desconheciam o local. Essas escadarias levavam a inúmeras passagens por trás das casas ou para outras passagens laterais, compondo vias tortuosas e de difícil acesso aos não moradores. Nesses espaços, a circulação de pessoas era intensa, bem como podiam ser encontradas sentadas nas suas varandas ou escadas, conversando e cuidando de seus pequenos jardins.

Essa paisagem e a circulação na localidade alteravam-se conforme o nível do Rio Negro. Na época da cheia pude observar os barcos ancorados do lado e abaixo da ponte, casas alagadas, pequenos botes atracados ao pé da escada e nas casas. Nem por isso o movimento diminuía, observei crianças tomando banho no rio, famílias na varanda das casas, botes circulando com pessoas e mercadorias.

Essa paisagem existe parcialmente. As casas localizadas na “Avenida Beira-Mar”, de frente para o Rio Negro, dispostas em camadas desde a encosta até o leito do rio foram retiradas, permanecendo as casas do lado de cima da Rua Boa Vista, agora cercadas por grades que impedem o acesso ao rio pela encosta. Acompanhei a retirada das palafitas localizadas naquela avenida, uma das primeiras intervenções na Bacia de São Raimundo que deu lugar ao Parque Rio Negro.

Nessa área, os moradores tinham a ligação fluvial com o Rio Negro a sul e a leste com o Igarapé de São Raimundo. Mesmo com os períodos de “alagação” das casas, na época de cheia, esses manifestavam seu interesse em continuar morando na região, contando com os benefícios das obras do Programa. Nas entrevistas realizadas foram encontradas famílias residindo no bairro há pelo menos três gerações, possuindo intensas relações com o rio para a realização de atividades de trabalho, como pesca, transporte de mercadorias por barco etc. Para os moradores que entrevistei, a saída do local era percebida como uma forma violenta e autoritária de intervenção que não atendia às suas necessidades.

Esse foi um momento dramático durante a pesquisa, dada a revolta da maior parte das famílias que estavam prestes a sair da localidade. Foi possível perceber o desapontamento de pessoas como o de Seu Antonio, pescador que possuía uma casa de alvenaria na Rua Boa Vista. Para ele, o governo deveria melhorar a infraestrutura da Beira-Mar e permitir que continuassem morando ali. Como essa alternativa já não era possível, planejava mudar-se para a localidade de Cacau Pirera, do outro lado do rio, em frente à área do bairro de São Raimundo, onde poderia manter suas atividades.

Assim como em outras moradias localizadas nas encostas, das janelas de sua casa podia apreciar o Rio Negro e sentir a brisa, deitado numa rede estrategicamente colocada em frente a uma das janelas, como fez questão de me mostrar. Sua vida estava ligada ao rio, tanto em termos de trabalho quanto nas suas horas de descanso. Pude perceber seu sofrimento por ter de sair daquele lugar onde construiu relações tão significativas com o patrimônio ambiental, com os seus vizinhos e com o entorno.

Luis, Helena e os filhos, moradores de uma das palafitas localizadas em frente ao rio, foram interlocutores importantes devido a sua experiência de vida na localidade e postura crítica em relação às mudanças que estavam acontecendo na comunidade. Sua família vivia numa casa de dois andares, localizada no leito do Rio Negro, na

qual funcionava um comércio com venda de alimentação. Na época da vazante, a casa podia ser ocupada também em sua parte inferior, enquanto no período da cheia removiam os móveis e demais objetos para o andar superior. Entre as idas a campo, acompanhei os diferentes momentos da família durante as alternâncias do Rio Negro, como pode ser observado nas fotos:

Figura 15 – Visão da Beira-Mar de São Raimundo no período de vazante, em 2012, com a casa de Helena e Luis ao centro (Foto 1) e a casa de Helena e Luis no período da cheia, em 2012 (Foto 2)



Fotos: Helen de Souza Oliveira (2012).

Luis foi crítico sobre o porquê da intervenção no local, ressaltando que os órgãos públicos e mesmo outros moradores de Manaus os viam como poluidores do rio, portadores de doenças transmitidas pelo contato com as águas contaminadas, mal-educados. Ao mesmo tempo, relatou seu conhecimento sobre o perigo de descarte de lixo no rio, tornando o local inadequado para viver. Segundo ele, “[...] na época da enchente a água entra e pega todo o lixo, o rio vem buscar o lixo e quando a água baixa fica tudo por ali e, por mais que a Prefeitura limpe, a situação perdura”.

Na sua memória traz a história de seus avós e pais que já moravam ali. Contou-me que seu pai morreu com 96 anos e morava numa casa depois da escada principal, que, naquele momento, ainda não tinha sido desmanchada. Segundo ele, seu pai era uma pessoa antiga, pois dormia na rua, numa rede. Relatou que há mais ou menos 30 anos ali era muito

diferente, moravam poucas famílias e eles podiam aproveitar o lugar, brincar na areia fina e branca, não havia tantas casas, mas depois foram chegando migrantes do interior e construindo “parede com parede”, ocupando totalmente a beira do rio.

Luis comparou a Beira-Mar com um garimpo no sentido de que bastava procurar trabalho e alimento para encontrá-los, pois os moradores podiam obter peixes sem pagar por eles, assim como realizar inúmeras atividades de trabalho na localidade. Citou como exemplo um dia em que comentou com uma vizinha que estava com vontade de comer peixe e logo ela retornou com três, quatro peixes. No seu entendimento, no local para onde forem terão que comprar os alimentos, por exemplo, quando ali dispunham de várias coisas sem a necessidade de pagamento.

Situação igualmente contraditória para eles foi o fato de serem retirados da localidade. Luis ressaltou que “[...] *peessoas humildes não têm direito de olhar para o rio*”, já que as mudanças poderiam ser feitas para que eles permanecessem na “Beira-Mar” e tivessem uma melhor qualidade de vida, considerando que ocupavam a área há décadas. Ressaltou que aquela área era muito rica e bela em termos de paisagem, sendo um local bom para morar pelo fato de estar em frente ao rio e apresentar um clima agradável.

No Igarapé do Quarenta observei situações diferenciadas em relação à Beira-Mar de São Raimundo quanto ao desejo dos moradores de continuarem residindo nessas áreas. Realizei observações na Avenida Manaus 2000, bairro Japiim (zona sul), uma área de 500 m de um total de 2.700 m que sofreu intervenção do Prosamim; e também na Comunidade da Sharp, situada no bairro Amazonino Mendes (zona leste), em que aproximadamente 6 mil pessoas viviam no igarapé. Ambas são áreas adjacentes ao Polo Industrial de Manaus e mostram formas peculiares de ocupar a cidade, considerando os espaços disponíveis para a construção de moradias.

A Avenida Manaus 2000 situa-se numa região que sofreu intervenções do Prosamim e também de programas municipais anteriores, que projetaram o Conjunto Habitacional Manaus 2000, formado por casas populares. Entre os anos de 2011 e 2012 foi construído o Complexo Viário Rodrigo Otávio, que se situa ao lado do hiper-mercado DB e próximo a um centro comercial denominado Studio 5. Essa avenida é um dos acessos à Avenida Buriti, uma das principais vias da área industrial de Manaus. Nessa intervenção, as casas foram retiradas da beira e do leito do igarapé e os moradores tiveram que sair, pois não

houve construção de casas para serem realocados no bairro. O igarapé foi canalizado e avenidas foram abertas ao lado das suas margens. Na Avenida Manaus 2000 encontrei moradores que residiam nos locais que foram anteriormente urbanizados.

As obras foram realizadas até a ponte que divide o Complexo Viário do restante do Igarapé. Embora a maior parte das casas tivesse sido retirada, a cada retorno à localidade, percebo novas construções ou recuperação de destroços do que havia restado. Quanto a isso, há um controle por parte dos moradores que ficaram na localidade e dos que ocupam as casas populares em frente ao igarapé com vistas a cuidar para que não volte a ficar tomado por casas e mesmo por pequenos comércios de venda de frutas e verduras, ervas medicinais, barbearia e lavagem de carros que ocupam a calçada. A mudança para outra área de um mesmo igarapé ou para o que estiver mais próximo tem sido uma estratégia de ocupação da cidade presente nas áreas observadas, considerando que as formas de indenização ou deslocamento para conjuntos populares em áreas distantes desses bairros não são viáveis para as famílias atingidas. Nesse caso, os itinerários urbanos de parte dos moradores acontece dentro da mesma bacia hidrográfica.

Outra característica da obra do Prosamim nessa região, diferentemente dos conjuntos habitacionais construídos em outros pontos da Bacia de Educandos, tem sido produzir espaços heterogêneos em termos de lógica de ocupação, pois, no entorno das obras finalizadas, uma parte dos moradores antigos permanece, mantendo sua lógica de habitar. Observam-se vias estreitas, becos que fogem ao modelo imposto pela urbanização, labirintos em áreas de terra firme.

Na finalização de uma obra como a realizada nesta localidade, desde a Avenida Silves, importante via de ligação da região sul ao centro de Manaus, até o hipermercado DB, observam-se os cortes abruptos resultantes do traçado linear – marcas de paredes retiradas das casas, muros cortados, paredes que restaram de uma antiga cozinha, cicatrizes que podem ser pensadas como resistências de um passado, como observam Certeau et al. (2008, p. 189) ao se referirem aos projetos de urbanização de Paris entre os séculos XIX e XX, que buscavam criar uma cidade transparente, embora encontrassem resistências, obstáculos ao novo urbanismo, que denominaram como “fantasmas da cidade”. Se em Manaus esses fantasmas estão colocados mais por uma forma de organização e vida na cidade do que pelas edificações em si, vinculam-se as experiências socioafetivas de seus moradores. Essas

marcas vão parcialmente desaparecendo com a melhoria nas casas, nas pinturas, nas reformas, agora mais viáveis com a finalização da obra e o reconhecimento de uma propriedade individual.

Considerando outros locais próximos onde há um número denso de moradores, na Avenida Silves, os 500 m ocupados possuem em torno de 50 casas, situada a maior parte delas na margem interna do igarapé, ou seja, oposta à Avenida, utilizando pontes para terem acesso à via. Um dos entrevistados na Avenida Manaus 2000 foi Antonio, que já tinha sido morador de outro trecho do igarapé, agora canalizado em meio a duas avenidas. Moram na casa ele, a esposa, um filho e sua sogra. Ambos trabalhavam com a comercialização de materiais de construção, objetos de metal, madeira, eletrodomésticos e tudo o mais que conseguem recolher nas ruas de Manaus, incluindo os igarapés. Na época, Maria estava grávida e somente Antonio estava trabalhando. Sua casa situa-se sobre o canal do igarapé e sua varanda mostra-se repleta dos materiais coletados por meio de uma Kombi. Os tempos em que enfrentavam inundações fazia parte do passado, pois relatou que, após as obras no restante do igarapé, especialmente o Complexo Viário Rodrigo Otávio, as águas têm vazão suficiente para não inundarem as casas. Relatou que morar no igarapé não é o ideal, mas a região oferece o que necessita e não conseguiria ter uma casa como a atual se tivesse que comprar um terreno.

Durante a entrevista na varanda localizada quase na margem oposta da Avenida, pude observar a movimentação embaixo do igarapé, naquele momento com pouca água, e, além dos materiais estocados por Antonio, embalagens plásticas, materiais orgânicos, madeiras e inúmeros materiais considerados como lixo estavam espalhados pelo terreno. No tempo da seca a área é utilizada por seus moradores, principalmente os jovens, que o consideram como mais um espaço para lazer etc.

Embora organizados de forma semelhante em termos de construção das casas e formas de ocupação das áreas, na Avenida Beira-Mar, os detritos existentes no rio dispersam-se na época das chuvas e, na época das secas, o leito do rio é limpo pela Prefeitura e somente em alguns pontos há resíduos sólidos malcheirosos. No igarapé da Avenida Manaus 2000, a existência de pouca água, como em outros igarapés poluídos da cidade, exala um mau cheiro extremamente forte que pude experimentar durante a entrevista. Nesse momento, percebi o quanto o que agentes públicos consideram como uma água quase morta, dada sua carga de contaminação por dejetos de várias naturezas, pode agir de forma tão violenta com aqueles que com ela convivem. Se para eles a intensidade dos odores talvez apresente graus diversos, para mim

foi invasivo e quase insuportável permanecer ali respirando os gases que tomavam conta do ambiente. Mesmo assim, Antonio mostrou-se satisfeito com a sua moradia, a família que construiu com Maria, seu trabalho e a forma como aproveita todos os materiais que encontra e armazena na sua própria casa e nas adjacências. Orgulha-se, igualmente, de ter mudado de vida e estar construindo sua família, depois de ter tido uma vida tumultuada quando morava na outra área do igarapé.

Os problemas que elenca dizem respeito ao tráfico de drogas, que acontece na área, embora ressalte que é uma pessoa considerada pelos demais moradores e não se envolve nessas situações. Fala de uma ética e estratégias de relacionamento que aprendeu com a convivência na sua antiga moradia. Na atual localidade, considera que sua motivação para o trabalho e boa conduta o colocam numa posição privilegiada entre os demais moradores.

Das três localidades observadas, a Comunidade do Igarapé da Sharp, um dos afluentes do Igarapé do Quarenta (CORREA et al., 2013), caracterizava-se por uma densa ocupação das encostas e do leito do igarapé. Devido à elevada população que vivia no local, não havia meios de escapar do risco iminente de desmoronamento e inundação na época de chuva ou mesmo quando ocorria uma chuva esparsa torrencial. Nessa área também acompanhei a retirada de casas nos anos de 2014 e 2015, embora as obras não tenham sido concluídas nesse período.

No igarapé conheci Dora, líder comunitária que me foi apresentada pela equipe que desenvolveu um diagnóstico arqueológico (CORREA et al., 2013) com o intuito de verificar a existência de sítio arqueológico na área para posterior verificação e realização de educação patrimonial e, por fim, intervenção por meio do Prosamim. Na primeira ida a campo as palafitas não haviam sido retiradas, o que foi acontecendo entre 2013 e 2014, com interrupções nos trabalhos.

Dora, assim como outros moradores e moradoras, pertence a uma família que migrou do interior do estado para Manaus e se estabeleceu na área que surgiu nos anos 1990, conforme relatou, com a ocupação pelos trabalhadores de várias fábricas do Polo Industrial de Manaus, que foram adotadas como nomes para as ruas da localidade: Sharp, Moto Honda, Gradiente, Estrela, Semp Toshiba, CCE, Oriente, Multibrás, Xerox. Embora nem todas as vias ou parte delas estejam no leito e nas margens do igarapé, nas épocas de chuva há uma inundação que as atinge e, dependendo da intensidade, pode invadir casas em áreas que corresponderiam ao leito expandido do igarapé.

Dora relatou que sua casa, situada fora do igarapé, é inundada quando há muita chuva, o que pude acompanhar durante uma observação na localidade depois de uma forte chuva. Nesse momento, os comerciantes correm para tirar a água e proteger suas mercadorias, enquanto a circulação de pedestres pela rua continua. São momentos de cuidado e solidariedade entre vizinhos, o que ocorre dentro do igarapé também, pois pessoas que perdem suas casas são abrigadas por outros moradores. Como líder na localidade, Dora mostrou-se conhecedora das histórias e das dificuldades de seus vizinhos, amigos e parentes (irmã, sobrinhos, filhos) que também residem ali.

Em mais de um momento fez referência ao sofrimento dos moradores que tiveram suas casas retiradas do igarapé e passaram a receber o aluguel social fornecido pelo Programa, que, pelo baixo valor, não permite o aluguel de casas fora da localidade e os leva a alugarem quartos nas casas dos vizinhos. Segundo ela, ficavam mudando-se constantemente, muitas vezes pela falta de pagamento, aguardando uma solução mais apropriada em termos de moradia. Também ressaltou a dificuldade de comprar um imóvel com o valor da indenização paga pelo estado do Amazonas.

A retirada de parte das casas e do lixo acumulado revelou-se como uma solução temporária para o problema dos alagamentos, pois, segundo Dora e sua irmã Elisa, moradora no leito do igarapé, a água passou a ter maior poder de vazão. Os moradores que restaram estavam aguardando a retirada de sua casa e a indenização que os permitisse sair daquele local, desejo da maior parte deles, dadas as condições insalubres em que viviam.

Estive na casa de Elisa por duas vezes: primeiro quando Dora caminhava comigo pelas principais vias (pontes) do leito do igarapé e chamou-me atenção o pequeno quintal na frente da casa no qual havia árvores e plantas cultivadas em materiais recicláveis, como caixas de computador, cestos de máquina de lavar roupa, potes plásticos. Da ponte mal se enxergava para dentro do quintal, que era protegido por pequenos cães. Ao reparar na casa, Dora me disse que era de sua irmã e logo a chamou. Elisa nos recebeu na sala e depois mostrou o terreno do qual na frente localizava-se sua casa e de um filho que ocupava um dos quartos. Depois de passar por uma segunda cozinha na varanda atrás da casa, chegava-se à casa de sua filha viúva, que morava com dois filhos. A terceira casa, à qual tive acesso por uma passagem lateral diretamente no terreno, pertencia a outro filho casado. No fundo do terreno, próximo da encosta, havia uma base feita de cimento que restou

da casa desmanchada e que pertencia a sua outra filha. Mostrou que parte das madeiras, escoradas na cerca, seria utilizada para reconstruir a moradia da filha, mas estavam aguardando a possibilidade de adquirir os materiais necessários. Nesse momento, falou-me sobre as dificuldades de viver ali, especialmente nos períodos de enchente, quando tudo o que há embaixo das casas, como criação de animais, e mesmo no terreno, como os banheiros, fica impossibilitado de uso. Dirigindo-se à casa dos vizinhos que foi construída direto no leito do igarapé, ressalta que eles sofrem mais ainda com as águas.

Na memória ambiental sobre a ocupação dos moradores dos igarapés expressa-se o que Rocha e Devos (2010) denominam como “dualidade das águas”, ou seja, as narrativas falam das dádivas do rio ou do igarapé, especialmente em tempos pretéritos em que eram usados para banhos, pesca etc.; e nas últimas décadas, com a ocupação por moradias, os alagamentos são sentidos como perigosos e até mesmo assustadores ao levar as casas e os pertences “para o fundo”,¹⁰ trazer animais perigosos como cobras e ratos, além de lama. A frase apresentada no título “A água só falta falar” foi dita por Elisa ao narrar um alagamento na sua comunidade que atingiu a casa de sua filha, numa referência à violência e/ou à agência da água, que invade as casas, levando móveis, objetos, constituindo-se num risco para a própria vida.

Considerações finais

Na concepção de bacia hidrográfica como um corpo hídrico que provoca um jogo de escalas e valores, observo que os direitos aos usos da água têm sido definidos por grupos hegemônicos representados pelo Estado e por instituições internacionais que operam de forma orquestrada em várias regiões do Brasil, tanto administrativa quanto economicamente. Nessa disputa, as populações que ocupam áreas consideradas como públicas são atingidas por projetos de grande porte, envolvendo recursos financeiros de fontes como o Banco Interamericano de Desenvolvimento, com diretrizes homogeneizadoras nos meios que utilizam para deslocar as populações e em termos de resultados quanto à urbanização.

Pude perceber que há uma circulação dos moradores entre áreas de igarapés mesmo depois de receberem indenização ou ajuda para aluguel,

¹⁰ As falas dos interlocutores serão apresentadas entre aspas.

na perspectiva de que continuam a viver no bairro, aqui entendido como “[...] um domínio do ambiente social, pois ele constitui para o usuário uma parcela conhecida do espaço urbano, na qual, positiva ou negativamente, ele se sente reconhecido” (MAYOL, 2008, p. 40). Nessa situação, o que conta para continuar habitando aquele local não são apenas as facilidades práticas como a proximidade a certos bens e serviços, mas também o domínio do espaço em termos de conhecimentos de como viver ali e a proximidade afetiva com as pessoas.

Com apresentei na terceira parte, dentro de cada bacia hidrográfica há vários bairros que são considerados, nos itinerários das famílias, possíveis lugares para habitar, especialmente na continuidade do igarapé em que vivem ou também naqueles próximos. Embora alguns desses bairros sejam de camadas populares, ainda é inviável a compra de novas moradias pelos atingidos pelo Programa. No igarapé da Comunidade da Sharp, havia um movimento de ocupação de uma área no bairro João Paulo que se localiza a meia hora de carro dessa localidade. A família de Dora estava envolvida nessa ocupação, e tive a oportunidade de acompanhá-la, junto com o seu marido, João, para conhecer os terrenos que estavam limpando e cercando. Lá um irmão de Dora estava morando numa pequena casa de madeira e cuidava dos terrenos da família. A área estava toda dividida, começando pelo terreno plano, em cima do morro, descendo por encostas até atingir outro platô. A floresta que havia ali foi retirada, restando um pequeno igarapé entre os morros.

Essa apropriação do espaço pauta-se também pela busca da equidade de direitos, indo de encontro aos poderes instituídos, públicos e privados, que operam na implementação de grandes projetos. Batista e Ribeiro (2014), num artigo em que discutem sobre a espacialização promovida pelo Prosamim, observam sua ineficiência ao não promover uma inclusão igualitária e, por conseguinte, produzir uma injustiça socioambiental à medida que a maior parte da população removida das áreas de igarapés e beiras de rio, 77,26% segundo os autores, foi para áreas sem infraestrutura, comprometendo o que denominam como “equilíbrio ecológico” das cidades.¹¹ Nesse caso, o acesso ao patrimônio ambiental não acontece de forma igualitária, produzindo diferenciações entre os moradores da cidade.

¹¹ No caso de Manaus, está havendo uma degradação do ambiente nas bacias hidrográficas do Tarumã, na zona norte, e em bacias hidrográficas da zona leste, as quais foram diretamente afetadas com a transposição de moradores sem a existência de infraestrutura para recebê-los (BATISTA; RIBEIRO, 2014).

As obras realizadas no âmbito do Prosamim têm como um dos seus parâmetros a preocupação ambiental. A recuperação do ambiente dos igarapés, sua fauna e flora, é tomada como um dos eixos principais para a retirada das populações que vivem nesses espaços considerados poluídos, com o intuito de oportunizar a melhoria de sua qualidade de vida. Essas intervenções podem ser lidas a partir da “ambientalização dos conflitos sociais” (LEITE LOPES, 2006), visto que as questões ambientais são construídas e instituídas por certos agentes sociais e utilizadas como vetores para conflitos que são de diferentes ordens.

Entre os diferentes conflitos, Oliveira (2007) observa que os problemas socioambientais vêm sendo usados como justificativa para as transformações urbanísticas pelas quais a cidade vem passando em nome da recuperação/requalificação de áreas ambientalmente frágeis, ocupadas por populações de baixa renda, tidas como inimigas da qualidade de vida e do meio ambiente. A retirada das populações sem tratar de forma diferenciada cada uma das situações que podem ser observadas na cidade, como as três experiências que trouxe para essa reflexão, evidencia mais conflitos na transposição dessas populações. Maricato (2003, p. 152) observa que

A segregação urbana ou ambiental é uma das faces mais importantes da desigualdade social e parte promotora da mesma. A dificuldade de acesso aos serviços e infra-estrutura urbanos (transporte precário, saneamento deficiente, drenagem inexistente, dificuldade de abastecimento, difícil acesso aos serviços de saúde, educação e creches, maior exposição à ocorrência de enchentes e desmoronamentos etc.) somam-se menos oportunidades de emprego (particularmente do emprego formal), menos oportunidades de profissionalização, maior exposição à violência (marginal ou policial), discriminação racial, discriminação contra mulheres e crianças, difícil acesso à justiça oficial, difícil acesso ao lazer. A lista é interminável.

Penso que o habitar deve ser pensado de forma ampla, considerando o seu significado para as pessoas que ali vivem. Não são apenas as condições materiais que importam, mas a rede de relações construídas no seu entorno, as condições de circulação pela cidade, a produção de espaços próprios, o acesso aos serviços básicos, ou seja, a construção de sua história na cidade como sujeitos que são parte dela e precisam ser reconhecidos enquanto tal, embora tenham a noção de que estão numa cena de disputas e antagonismos.

O enfoque na memória ambiental permitiu descrever e analisar as formas de uso das águas e a construção de uma realidade socioambiental contemporânea (DEVOS, 2010) que se estrutura por meio de saberes tradicionais e relações de solidariedade entre seus moradores e aqueles que atuam como reguladores dessas relações. Essa memória ambiental pode ser identificada também por meio da literatura sobre o urbano em Manaus, a partir de trabalhos realizados em disciplinas como História, Sociologia, Geografia, Artes Plásticas, numa perspectiva interdisciplinar.

Devos e Rocha (2010), quando abordam a ocupação de áreas úmidas pelos moradores de Porto Alegre, observam que as águas comportam diferentes características, ou seja, ao mesmo tempo são águas naturais e esgotos poluídos. Tal situação faz parte de um processo que se constitui pela mediação entre determinado padrão de urbanização diante das características ambientais da cidade, tendo como contraponto os projetos de grupos sociais, que veem as áreas úmidas como uma alternativa para viver na cidade. Considero que esse processo está presente em Manaus nas relações entre os agentes que vivem e pensam a cidade.

Em termos de patrimônio ambiental, cabe ressaltar não só o valor das paisagens, com as suas águas e florestas, mas os conhecimentos sobre as condições de vida numa beira de rio ou igarapé, que requer ativar certas estratégias continuamente. Penso que faz parte desse patrimônio ambiental o conhecimento a respeito dele como vivo no sentido de que as pessoas e os ambientes estão vivos e seguem seu fluxo conjuntamente (INGOLD, 2015). As águas não estão mortas devido as suas condições, ao contrário, possuem vida que mostra diferentes faces na cheia e na vazante dos rios. Portanto, para além de um espaço poluído, os igarapés carregam muitos sentidos para aqueles que convivem diretamente nas suas margens e leitos. As águas são hoje disputadas por diferentes projetos que lutam por afirmar seus interesses e sua imagem pública da cidade.

Referências

- AGIER, Michel. *Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2010.
- ALENCAR, Amaro Vieira de. *São Raimundo dos meus amores*. Manaus: Sociedade de Televisão Ajuricaba, 1985.
- APPADURAI, Arjun; BRECKENRIDGE, Carol. Museus são bons para pensar: o patrimônio em cena na Índia. *Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia*, n. 3, p. 10-26, 2007.

BATISTA, Selma Paula M.; RIBEIRO, Wagner C. Mecanismos da produção de injustiça socioambiental em ambientes urbanos. In: SCHOR, Tatiana (Org.). *Dinâmica urbana na Amazônia Brasileira*. Manaus: Valer, 2014. v. 1.

BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. In: KOTHE, Flávio (Org.). *Walter Benjamin*. São Paulo: Ática, 1991. p. 30-43.

CERTEAU, Michel de et al. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2008. v. I.

CORREA, Marcus V. et al. *Projeto diagnóstico arqueológico*. Manaus: Iphan, 2013.

COSTA JÚNIOR, Waldemir Rodrigues; NOGUEIRA, Amélia R. B. De Eduardo a Eduardo: a cidade sobre os igarapés. *Revista Eletrônica Aboré*, ed. 5, p. 190-209, 2010.

DEVOS, Rafael. A baía de todas as águas. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 11, 2010.

_____. A crise ambiental sob a perspectiva da memória e dos itinerários no mundo urbano contemporâneo. *Ambiente & Sociedade*, n. 2, p. 293-306, 2009.

_____. *A questão ambiental sob a ótica da antropologia dos grupos urbanos, nas ilhas do Parque Estadual Delta do Jacuí, bairro Arquipélago, Porto Alegre, RS*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DEVOS, Rafael; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. *Habitantes do Arroio: imagens para uma cosmografia das águas urbanas*. In: ENCONTRO ANUAL DA AMPOCS, 34. 25-29 out. 2010. Caxambu-MG. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/porta1/34_encontro_mr/MR04/devos.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

DEVOS, Rafael; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; SOARES, Ana Paula M. *Habitantes do Arroio: memória ambiental das águas urbanas. Desenvolvimento e Meio Ambiente*, UFPR, v. 22, 2010.

DIAS, Ednea M. *A ilusão do Fausto*. Manaus 1890-1920. Manaus: Valer, 2007.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Cidade narrada, tempo vivido: estudos de etnografias da duração. *Rua*, Unicamp, v. 1, p. 1-24, 2010.

_____. *O tempo e a cidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

GOMES, Karla da Silveira. *Os igarapés de Manaus na percepção de jovens manauaras*. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2004.

GOOGLE EARTH. Disponível em: <<https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Programa Ambiental e Social dos Igarapés de Manaus (PROSAMIM III) BR-L1297. *Relatório de Gestão Ambiental e Social* – RGAS. Manaus, 2011.

GUGLIELMINI, Luíza Angélica Oliveira. *Manaus à beira-rio: a produção e reprodução do espaço urbano*. 2005. 194 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais e Sustentabilidade na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Sustentabilidade na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. *Revista dos Tribunais*, São Paulo: Vértice, 1990.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 19 out. 2015.

INGOLD, Tim. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LEITE LOPES, José Sérgio. Sobre processos de ‘ambientalização’ dos conflitos e sobre os dilemas da participação. *Horizontes Antropológicos*, ano 12, n. 25, 2006.

LEONEL, Mauro. *A morte social dos rios: conflito, natureza e cultura na Amazônia*. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 1998.

LITTLE, Paul. Ecologia política como etnografia: um guia teórico e metodológico. *Horizontes Antropológicos*, ano 12, n. 25, 2006.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARICATO, Erminia. Metrôpole, legislação e desigualdade. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 48, p. 151-166, 2003.

MAYOL, Pierre. O bairro. In: CERTEAU, Michel de et al. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. v. I.

MELO, Lucilene Ferreira de; PINTO, Renan Freitas. O migrante rural e a reconstrução da identidade do imaginário na cidade. In: OLIVEIRA, José Aldemir et al. *Cidade de Manaus: visões interdisciplinares*. Manaus: Edua, 2003. p. 15-48.

MENEGHINI, Marcia. *A construção de uma nova etiqueta urbana e ambiental: um estudo etnográfico do Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus (PROSAMIM)*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

MENEGHINI, Marcia; MENEZES, Thereza. Casa nova, etiqueta nova: etnografia da política de reassentamento urbano em Manaus (Amazonas). *Ponto Urbe*, USP, v. 7, p. 1-20, 2013.

MESQUITA, Otoni M. de. Cartilha para civilizar. *Somanlu*, ano 9, n. 2, p. 85-110, 2009.

MICHILES, Aurélio. O quintal da minha casa. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 53, p. 275-293, 2005.

OLIVEIRA, Helen de Souza. *Vida cotidiana e ambiente na beira-rio de Educandos*. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais e Sustentabilidade na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Sustentabilidade na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

OLIVEIRA, José Aldemir de. *Os igarapés no contexto do espaço urbano de Manaus: uma visão ambiental*. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Centro de Ciências do Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1999.

_____. *Manaus de 1920 a 1967: a cidade doce e dura em excesso*. Manaus: Valer, 2003.

PÉTONNET, Colette. Observação flutuante: o exemplo de um cemitério parisiense. *Antropolítica*, n. 25, p. 99-111, 2008.

PROSAMIM. Disponível em: <<http://prosamim.am.gov.br/>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

QUEIROZ, Aldenira Rodrigues. *Prosamim: desafios de implantação de infraestrutura de saneamento e ocupação do solo urbano na cidade de Manaus*, Amazonas. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais e Sustentabilidade na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Sustentabilidade na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

SEIXAS, Paulo Castro. Selva tropical ou tropicalização da selva? Ensaio sobre a cidade de Manaus. *Revista de Antropologia Urbana*, ano 1, v. 1, n. 1, 2004.

SERÁFICO, José; SERÁFICO, Marcelo. A Zona Franca de Manaus e o capitalismo no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 54, p. 99-113, 2005.

SILVA, Silvana Lima da; LIMA, Marcos Castro de. *Impactos socioespaciais da intervenção urbana aos ribeirinhos da cidade de Manaus* – AM. 2008. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro4/cd/ARQUIVOS/GT8-1070-1043-20080509215031.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. *Imagens e representações da cidade ribeirinha na Amazônia: uma leitura a partir de suas orlas fluviais*. Belém: UFPA, 2003. Mimeografado.

VALLE, Artemísia Souza do; OLIVEIRA, José Aldemir de. A cidade de Manaus: análise da produção do espaço urbano a partir dos Igarapés. In: OLIVEIRA, José Aldemir de et al. (Org.). *Manaus: visões interdisciplinares*. Manaus: Edua, 2003. p. 151-184.

Parte IV

Educação intercultural e cosmologias

A LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA DA UFSC EM ALGUMAS INCURSÕES QUANTO A PERCEPÇÕES E ATUAÇÕES TERRITORIAIS DOS/COM GUARANI, KAINGANG E LAKLÃNÕ-XOKLENG

Maria Dorothea Post Darella

Contextualização

No decorrer do Colóquio Saberes e Ciência Plural no INCT Brasil Plural¹ (Manaus, 24 a 26 de novembro de 2014) foram expostos alguns aspectos relacionados ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, iniciado em fevereiro de 2011, que à época navegava em direção à formatura de sua primeira turma, ocorrida em abril de 2015.² Composto de acadêmicos Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, provenientes dos estados de MS, ES, RJ, PR, SC e RS, esse

¹ No contexto da mesa-redonda “Educação intercultural”, que teve como objetivo examinar as experiências de educação intercultural, refletindo sobre suas dificuldades, êxitos e desafios, considerando particularmente os dois programas de Licenciatura Intercultural Indígena da UFAM e da UFSC, e outras experiências educativas com grupos minoritários.

² Dada a finalização do Curso junto à primeira turma, ora são acrescentados alguns dados relacionados à trajetória da LII, tendo como horizonte a sua institucionalização na UFSC a partir de 2016.

curso presencial tem como substrato a questão e os direitos territoriais, a partir do seu eixo norteador, denominado Territórios Indígenas: a questão fundiária e ambiental no bioma Mata Atlântica.³ Embasa-se em direitos constitucionais e imprescritíveis à educação própria de cada povo e comunidade indígena, como professado na Constituição Federal de 1988 e na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, entre outras múltiplas legislações nacionais e internacionais.

A apresentação versou sobre temas trabalhados no transcorrer da graduação, tanto por alunos quanto pela Coordenação, no que tange a a) Trabalhos Tempo Comunidade – TTC; b) Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC; c) Estágio Curricular; e d) Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACCs.

Os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena no Brasil pressupõem metodologicamente a organização centrada na Pedagogia da Alternância, que viabiliza a experiência entre o Tempo Universidade – TU e o Tempo Comunidade – TC. O Tempo Universidade é constituído de períodos presencias e intensivos de formação no *campus* da UFSC, em Florianópolis, e/ou nas escolas em Terras Indígenas ou o mais próximo delas, a depender de possibilidades e viabilidades acordadas entre turmas, comunidades indígenas e a Coordenação. Totalizou 20 etapas intensivas de duas a três semanas, considerando as cargas horárias de disciplinas no semestre. Já o Tempo Comunidade destina-se a estudos orientados, projetos de pesquisa e de intervenção comunitária. Com carga horária menor, ocorre entre uma etapa presencial e outra. No Tempo Comunidade a participação de sábios/especialistas indígenas significa um extraordinário recurso para a aprendizagem.

O TC deveria ocorrer continuamente com a supervisão de professores do Curso nas aldeias; todavia, registraram-se dificuldades para a efetividade de tal pressuposto, pautadas, sobretudo, na inexistência de corpo docente específico na LII da UFSC, situação a ser superada com a regularização do Curso a partir de 2016, consoante uma política pública permanente, expectativa que precede a sua implantação como curso piloto na Ifes. Vale ressaltar que tal horizonte potencializou-se a partir da

³ A primeira versão do Projeto Político-Pedagógico – PPP foi organizada pela Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena – Ciesi, respaldada por portarias do Gabinete da Reitoria da UFSC, a saber: Portaria nº 223/GR/2007, Portaria nº 660/GR/2007, Portaria nº 275/GR/2008, Portaria nº 976/GR/2008 e Portaria nº 678/GR/2009. A Comissão era composta de equipe interinstitucional com presença de indígenas, integrantes da UFSC, da Funai e da Secretaria de Estado da Educação/SC – SED e membros de entidades indigenistas não governamentais.

consolidação do Curso, sua avaliação e aprovação pelo sistema e-MEC⁴ no segundo semestre de 2014 e de sua primeira formatura em 2015.

Nesse sentido, no segundo semestre de 2013 a Coordenação da LII solicitou ao Gabinete da Reitoria providências para a continuidade do projeto. Também a Comissão Guarani Nhemonguetá⁵ se pronunciou a respeito. Dessa forma, o Gabinete da Reitoria expediu a Portaria no 2.412/2013/GR, de 20 de dezembro de 2013,⁶ visando à criação de comissão interinstitucional para a elaboração de proposições relacionadas à continuidade da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, como processo seletivo, matriz curricular, participação de especialistas/colaboradores/sábios indígenas, entre outros aspectos.

Em sete encontros da Comissão LII 2015, devidamente documentados, ocorridos entre os meses de janeiro e julho de 2014, sempre nas etapas Tempo Universidade, buscou-se avaliar o Curso e, para além desse patamar de análise, objetivou-se debater, reformular e consolidar nova proposta,⁷ considerando vigorosamente a demanda das escolas e das comunidades Guarani, Kaingang e Laklãnô-Xokleng, apresentada pelos acadêmicos e pelas lideranças, tendo em vista, ainda, o contexto vivenciado em outras terras indígenas que não contaram com alunos em formação na LII. No novo Projeto Político-Pedagógico da LII (2015), resultado de farto exercício em 2014-2015, estão ora incluídos itens de pareceres dos 10 departamentos afeitos ao Curso LII, a saber: História,

⁴ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três dimensões: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos relacionados a ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações, entre outros. A operacionalização da avaliação está a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. A Comissão constituída para proceder à avaliação da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (Avaliação nº 101.432), efetivada em 2014, exarou o conceito final 4,0 (quatro). O reconhecimento do Curso foi publicado no D.O.U. de 20 de abril de 2015, pela Portaria Seres/MEC nº 304, sob o Registro e-MEC nº 201.306.602.

⁵ A Comissão Guarani Nhemonguetá, composta de lideranças Guarani em Santa Catarina, protocolou na UFSC expediente de 22 de agosto de 2013 solicitando tanto a continuidade do Curso de Licenciatura Indígena com nova turma e vestibular em 2014 quanto a criação de outros cursos específicos para povos indígenas na UFSC.

⁶ Posteriormente, o Gabinete da Reitoria expediu a Portaria n. 517/2014/GR, de 24 de março de 2014, oportunizando a continuidade dos trabalhos empreendidos pela Comissão, formada por profissionais da UFSC, da Funai, da SED-SC, do Cimi, da Capi e de representantes discentes Guarani, Kaingang e Laklãnô-Xokleng.

⁷ Documentação entregue pela Coordenação da LII ao Gabinete da Reitoria e à Secadi/MEC em setembro e novembro de 2014, respectivamente.

Antropologia e Geociências (Centro de Filosofia e Ciências Humanas); Estudos Especializados em Educação e Metodologia de Ensino (Centro de Ciências da Educação); Ecologia e Zoologia (Centro de Ciências Biológicas); Engenharia Sanitária e Ambiental (Centro Tecnológico); Direito (Centro de Ciências Jurídicas); e Libras e Língua e Literatura Vernáculas (Centro de Comunicação e Expressão). O vestibular específico da nova turma a formar parte da UFSC a partir de abril de 2016 ocorreu em fevereiro do mesmo ano.

Trabalho Tempo Comunidade

Nos primeiros semestres do Curso, os TTCs foram solicitados disciplina a disciplina, acarretando uma multiplicidade de tarefas que, muitas vezes, os acadêmicos, em sua maioria professores nas escolas de suas comunidades, não conseguiam executar. Posteriormente, foram definidos temas de trabalho semestrais, articulados e interdisciplinares, com apresentação individual ou em grupo para todo o corpo discente e docente. Tal estratégia didática teve resultado positivo. No semestre 2013.2, quando os alunos já estavam subdivididos em terminalidades e ênfases distintas (Linguagens – Línguas Indígenas; Humanidades – Direitos Indígenas; e Conhecimento Ambiental – Gestão Ambiental), o tema geral intitulou-se *Etnomapeamento*, com o seguinte enunciado: “Pensando na relação entre aspectos como recursos naturais, linguagem e cultura na construção e na definição de um território, o que você selecionaria para caracterizar o seu território? Como você faria essa representação? Por que você faria essas escolhas? Como essas escolhas se conectam com as disciplinas de sua terminalidade? (Para esse trabalho, o território pode ser interpretado como o espaço da vivência do povo; da Terra Indígena; da aldeia/setor; da bacia hidrográfica; da escola; da casa de reza, entre outros.)”

Os alunos, desafiados ante o solicitado, trabalharam temas englobantes. Vamos a alguns títulos:

- Etnomapeamento da TI M’Biguaçu;
- Etnomapeamento da Aldeia Morro dos Cavalos;
- Etnomapeamento da Aldeia Limeira;
- Etnomapeamento da TI Laklãnô;
- Etnomapeamento da TI Guarita/RS – “Aspecto físico e ambiental”;

- Território do Setor da Bananeira – TI Guarita;
- Ocupação territorial da TI Guarita/RS – Observando o Setor Laranjeiras;
- O território e a invasão dos europeus, pontos de memória e suas histórias;
- Organização social e política do Guarita;
- Rio Xapecó – Mais que um rio, uma fonte de história;
- Toponímia na TI Xapecó;
- TI Xapecó – Antes/hoje;
- Histórias da Aldeia Paiol de Barro – Antes e agora;
- Apresentação da TI Yvykatu;
- Guarani – Território de ocupação – Linha Gengibre: aspectos históricos e origem do nome;
- Desmatamento e poluição;
- Conservação das nascentes de água;
- O solo e a água da TI Morro da Palha – Itanhaê;
- Plano de gestão para a TI Morro dos Cavalos;
- Sustentabilidade ambiental;
- Organização social da Aldeia Boa Esperança/ES – Atual;
- Território Indígena Xokleng;
- Território da Aldeia Coqueiro;
- Barragem Norte;
- Banho de rio – Locais de natação antes e após a construção da Barragem Norte;
- Etnomapeamento do uso da língua Xokleng na EIEB Laklânô;
- O território do Cacique Nonoai;
- Visão Guarani sobre o território;
- Modo de vivência e espaço Mbya; e
- Mapa da TI Toldo Chimbanguê Kaingang – Observação da Aldeia Guarani.

E ainda seguiu a abordagem de trabalhos a respeito de ervas medicinais, crenças, convivência social, uso das línguas indígenas, histórias locais, danças, armadilhas, alfabetização e linguagem, e artesanato.

Alguns alunos analisaram a Terra Indígena de maneira geral e outros preferiram considerar o espaço de sua comunidade específica. Chamou a atenção a significativa gama de subsídios relacionados a recursos hídricos. Nascentes, riachos, rios, captação de água, barragem etc. se fizeram marcadamente presentes nos TTCs, com apresentação de figuras como mapas, imagens de satélite, desenhos e fotografias, além de alguns DVDs, denotando significativa preocupação dos estudantes quanto à água em seus territórios. Os alunos responderam de forma prática e afirmativa, gerando avaliação positiva por parte tanto do corpo discente quanto do docente.

Estágio Curricular

No que se refere aos Estágios I a IV, que somaram observação, diagnóstico e práticas de ensino, temos uma diversidade de assuntos em voga:

- Animais sagrados;
- Animais silvestres e domésticos;
- Bichinhos de madeira e colar Guarani;
- Cantos e brincadeiras infantis;
- Brinquedos e brincadeiras de antigamente;
- Alfabetização;
- Jogos matemáticos;
- Resgates de histórias, mitos e lendas Guarani;
- Origem e significado do nome em Guarani;
- Agricultura tradicional Guarani;
- Arte e artesanato;
- Armadilhas Guarani;
- Os significados e a importância da pintura corporal;
- Música e canto Guarani;
- Ervas medicinais;
- A casa de reza/Opy;
- Universo da criança indígena;
- Língua Guarani;
- Escrita Guarani;

- Direitos indígenas;
- Cestaria, traçado e grafismo;
- A importância da água para a comunidade;
- Calendário cosmológico Guarani;
- História da aldeia;
- Saúde indígena na aldeia;
- Organização social antiga dos Guarani;
- Mudanças socioambientais na comunidade Xokleng/Laklãnô a partir da construção da Barragem Norte;
- As histórias da formação das aldeias;
- Cosmologia na visão Xokleng;
- Barragem Norte: impacto social na TI Laklãnô;
- Produção de material didático;
- Alimentação tradicional e atual e suas consequências;
- Artefatos arqueológicos no território Laklãnô/Xokleng;
- A importância da natureza para o povo Xokleng/Laklãnô: o olhar das novas gerações;
- Lixo na Terra Indígena Laklãnô;
- Gestão ambiental Laklãnô;
- Espaço tradicional Xokleng;
- Texto literário Xokleng;
- A importância da cerâmica Xokleng;
- A história do Mõg e a importância dessa bebida para o povo Laklãnô/Xokleng;
- Cultura do povo Laklãnô/Xokleng;
- Poesia na escola Laklãnô: romantismo no Brasil;
- Vajeky óg goj ta kapó jó: leitura e produção textual; e
- Convívio familiar e social Kaingang.

Vemos que alguns temas se repetem nos TTCs e nos Estágios, o que não significa que seja pelo(s) mesmo(s) aluno(s). De modo geral, verifica-se grande diversidade das matérias abordadas. Para a consolidação desses trabalhos, são justamente efetivadas pesquisas nas comunidades/aldeias, sobretudo com os experientes mais velhos, também denominados sábios, conhecedores, especialistas. O termo

“pesquisa” possui contundente significado para os alunos, vindo a ofertar-lhes certo empoderamento ante a temática escolhida e o trabalho finalizado. O tratamento aluno – sábio/especialista – foi se constituindo no transcurso da LII em termos de formas e dificuldades na abordagem, na interação, nos aprendizados de tratamento, no avanço de conhecimento.

Trabalho de Conclusão de Curso

Os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC⁸ foram percebidos de grande encargo por todos os estudantes, sendo os temas pensados com vigor por aluno ou pelas duplas, uma vez que o Curso permitiu TCCs em coautoria. Verificaram-se temas ecoados com os dos Estágios e, em menor grau, com os dos TTCs. Dessa forma, os temas arrolados são distintos em relação aos demais já mencionados, evitando-se repetição:

- Saúde do parto Guarani;
- Petyngua:⁹ símbolo da vida Guarani;
- A diversidade da língua Guarani;
- Fases da vida Guarani – Infância;
- Sistema Nacional de Educação: um paradoxo para o currículo das escolas indígenas da Grande Florianópolis;
- História dos mais velhos da comunidade;
- Juventude Guarani do Espírito Santo: crise de identidade? Quem sou eu?;
- O papel social da mulher Kaingang;
- Resguardo e alimentação do povo Kaingang;
- Ecologia Kaingang: relação do conhecimento Kaingang com o ambiente;
- Conhecimento do Kujá;¹⁰
- Práticas corporais Kaingang;

⁸ A maior parte dos TCCs da LII pode ser acessada na página. Disponível em: <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br>>.

⁹ Petyngua, palavra em língua Guarani, significa cachimbo. “Pety” = tabaco e “-gua” = local de. Ver Silva (2015).

¹⁰ Kujá, em língua Kaingang, é traduzida como rezador, curandeiro, remedieiro. Ver Padilha de Biazzi e Ercigo (2014) e Bento (2015).

- Casamento Kaingang no passado e no presente;
- Educação e formação de professores bilíngues indígenas Kaingang;
- Ritual da viúva Kaingang;
- As muitas faces da violência na TI Xapecó/SC no século XX (1902-1989);
- Práticas culturais Kaingang na TI Xapecó: caça e pesca;
- O SPI na visão dos anciões e das lideranças na TI Inhacorá;
- Rituais de plantação Kaingang na comunidade Baixo “Samburá”;
- Fauna e flora na TI Guarita;
- Educação escolar indígena na TI Inhacorá;
- Educação inclusiva na escola Laklãnõ;
- Cerâmica Xokleng;
- Consequências das cheias do Rio Itajaí e seus efeitos sobre a TI Laklãnõ;
- Convivência familiar (conjugal) Kaingang-Xokleng;
- Dois irmãos: produção de histórias em quadrinhos baseadas nas histórias Xokleng; e
- Preservação da água nascente e como preservar a mata “ciliar” na TI Ibirama Laklãnõ.

O que dizer de tal diversidade e interesse dos acadêmicos? Percebe-se o espriamento dos temas nas famílias, nas aldeias, nas escolas, nas terras indígenas. O pesquisador Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng vai se consolidando em sua comunidade e para além dela, inclusive no que diz respeito a distintos projetos de atuação. Os direitos indígenas efervescem. Estão presentes o olhar, o questionar, o pensar, o observar, o perceber, o entender, o escrever, o transmitir, o atualizar, o dialogar. Está em andamento um farto processo de reconhecimento, o processo justamente no qual o aluno se percebe enquanto conhecedor e também protagonista. Colegas de turma também são convidados a contribuir com os seus saberes.

Os TCCs, cujas bancas ocorreram em 2014 e 2015 em locais escolhidos pelos alunos (UFSC ou comunidades indígenas), repercutiram intensamente entre os alunos, o corpo docente, lideranças, famílias, escolas e comunidades. Evidenciaram práticas de pesquisa, relações com

os mais velhos elegidos, formatos, dificuldades e limites, possibilidades. Novos horizontes despontaram, inclusive, quanto ao desígnio de inserção em programas de pós-graduação, especialização e mestrado.

Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACCs integram a estrutura curricular do Curso, totalizando 252 h/a. Propostas pela Coordenação, por estudantes e por professores, ocorrem, sobretudo, no transcorrer das etapas Tempo Universidade. Envolvem uma multiplicidade de proposições, distribuídas em diferentes modalidades. Essas atividades têm por finalidade oferecer aos acadêmicos indígenas oportunidades ao enriquecimento curricular. Visam contribuir com a formação, oferecendo ambientes culturalmente ricos e diversos, voltados para o debate de temas complementares direta ou indiretamente relacionados ao eixo norteador do Curso e aos distintos contextos indígenas no Brasil. Em diferentes AACCs, a participação de sábios/especialistas indígenas é essencial, sejam convidados, sejam alunos. Uma amostra das temáticas – e seus formatos – abarcadas no transcorrer do período 2011-2014 está apresentada a seguir.

- Visita à reserva técnica do Museu de Arqueologia e Etnologia Prof. Osvaldo Rodrigues Cabral/UFSC.
- Exibição e debate de documentários como: *Muita terra para pouco índio?*, *Lei nº 11.645/2008* e *Debate sobre as Escolas nas Aldeias, Oceanos* etc.
- Exibição e debate dos filmes *Xingu*, *Rio*, *A Missão*, *A Ilha das Flores*, *Uma História de Vida* etc.
- Visitas às exposições *Guarani*, *Kaingang* e *Xokleng: Memórias e Atualidades ao Sul da Mata Atlântica* (organizada pelo MARquE, a partir de curadoria compartilhada com alunos da LII), *Ticuna em Dois Tempos* (MARquE) e *Arqueologia em Questão: percorrendo o Litoral de Santa Catarina* (MARquE).
- Palestra e debate com os docentes Renato Athias (UFPE) e Rodrigo Grunewald (UFCG) sobre as licenciaturas indígenas dessas universidades federais.
- Debate com o antropólogo Márcio Meira, presidente da Funai.
- Aula magna com a Procuradora da República Analúcia de Andrade Hartmann e o Professor Gersem José dos Santos Luciano (Baniwa).

- Debate com o antropólogo e professor Gérsem Baniwa, à época coordenador geral de Educação Escolar Indígena da Secad/MEC e atualmente da UFAM.
- Palestra e debate com a docente Lux Vidal (USP).
- Palestra e debate com a escritora e jornalista Rosana Bond.
- *Oficina de Imagem, Memória e Antropologia Visual*, com o professor Rafael Devos (UFSC).
- Seminários temáticos com sábios indígenas: I Saberes sobre a Terra; II Saberes e Práticas Medicinais; III Saberes e Práticas Alimentares; e IV Saberes Indígenas e a Relação com o Universo do Imaterial.
- Vivência com povos indígenas: Egon Heck (Cimi), Fabíola Andrea Silva (MAE/USP) e Bartomeu Melià (Cepag – Paraguai).
- Evento: Retomada de Terras em Mato Grosso do Sul: Histórias e Experiências na Terra Indígena Yvy Katu.
- Evento: A PEC 215 contra os direitos indígenas, quilombolas e ambientais.
- Evento: A Política Indigenista sob Comando do Agronegócio. E agora, Brasil?
- IV Seminário Interuniversitário: Terras Indígenas e Crescimento Econômico: Tempos de dúvidas e desafios.
- Seminário Mídias e Terras Indígenas no Brasil.
- Manifestação pública de solidariedade aos Guarani Kaiowá.
- Seminário A Terra Indígena Toldo Chimbangue e a vida de Ana da Luz Fortes do Nascimento – Fen'nó.
- Seminário sobre Licenciaturas Interculturais Indígenas em Universidades Federais Brasileiras: Contextos e Perspectivas.
- Seminário Cem Anos de Egon Schaden.
- Seminário Violência e Tortura contra os Povos Indígenas na Ditadura Militar: O Relatório Figueiredo.
- Encontro com lideranças indígenas Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng: Um intercâmbio de conhecimento entre aldeia e universidade.
- Palestra e debate com o docente José Ribamar Bessa Freire (Unirio).

- Palestra e debate com a pós-doutoranda Ana Paula Brandão.
- Mesa-redonda e apresentação cultural: 100 Anos de Contato. Resistência Laklãnô Xokleng.

Os temas – significativos, vastos, exigentes e pertinentes – se transversalizam, intercambiam, dialogam e reforçam, ofertando base para percepções e atuações dos alunos, dos docentes, da equipe de coordenação, de lideranças indígenas, de parceiros e de outros pesquisadores. O conjunto visa acentuar e socializar *expertises* para a potencialização e a composição de ciências e universidades plurais, nas quais os próprios indígenas sejam docentes mestres e doutores, a exemplo da Universidade de Auckland (Nova Zelândia), na qual os Maori criaram, após décadas de diligências, o Departamento de Estudos Maori, em que os docentes Maori desenvolvem pesquisas inclusive quanto a demandas de terras e projetos sobre soberania e autodeterminação Maori no país, como menciona o antropólogo e professor Ranginui Walker, natural de Whakatōhea, na Ilha do Norte, descendente dos Opotiki.

A LII/UFSC conta com alunos que desempenham o papel de professores em escolas indígenas, que são xamãs/rezadores, lideranças políticas, agentes indígenas de saúde e agentes indígenas de saneamento. O Curso intenta trabalhar em conjunto e em consonância com os Guarani, os Kaingang e os Laklãnô-Xokleng, para quem o conhecimento possui substrato no sentimento, como bem enfatiza Melo (2014). A autora refere modos de conhecer – intercientificidade –, e não apenas troca de conhecimentos – interculturalidade. “Temos que nos questionar sobre o lugar do conhecimento. Observar que na universidade predominam os modos de saber dos não indígenas, em detrimento de outros modos de saber, isso deve ser transformado” (MELO, 2014, p. 326).

Para além da superação de falhas e equívocos ocorridos no transcurso, trata-se de um central desafio à LII/UFSC, o da sofisticação de atuação e desempenho para a sua continuidade, o da transformação quanto aos modos de conhecer.

Referências

BENTO, Armandio Kankar. *Kujá e suas ervas medicinais*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

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

MELO, Clarissa Rocha de. *Da universidade à casa de rezas Guarani e vice-versa: reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir da experiência dos Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes*. Genebra, 1989.

PADILHA DE BIAZI, Adriana Aparecida Belino; ERCIGO, Terezinha Guerreiro. *A formação do Kujá e a relação com seus guias espirituais na Terra Indígena Xapecó-SC*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PRIPRÁ DE ALMEIDA, Walderes Coctá. *O Mõg como instrumento pedagógico na educação escolar indígena: uma experiência Laklãnô/Xokleng*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SILVA, Belarmino da. *Petyngua: símbolo da vida Guarani*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Projeto Político-Pedagógico: Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica*. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

WALKER, Ranginui. Identidade e antropologia Maori na Nova Zelândia. Entrevista concedida a Yara Schreiber em 1996. *Revista Mana*, v. 3, n. 1, p. 169-178, 1997.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E O INTERCÂMBIO DE CONHECIMENTO INDÍGENA

João Rivelino Rezende Barreto

Interculturalidade indígena

Nos dias atuais a educação indígena enfrenta o desafio do diálogo intercultural na medida em que está envolvida com a universidade e com a escola formal, e passa a assentar sobre um princípio pedagógico mais extensivo, mesmo que continue prevalecendo a visão particular de cada cultura na compreensão educacional, uma vez que, do ponto de visto teórico, o reconhecimento dos outros como sujeitos de sua individualidade enquanto portadores de uma identidade cultural própria se deve ao acolhimento da diversidade cultural, linguística e igualdade entre os sexos, que passa a ser discutido em contextos socioculturais indígenas.

Um dos desafios da interculturalidade indígena está no próprio âmbito sociocultural interno, no modo de ser, viver, pensar e se organizar de cada povo, com as suas características e projeções culturais e educacionais. No que diz respeito ao desafio do diálogo intercultural na academia, nas licenciaturas indígenas, parece-me ser mais alarmante e mais desafiante, porque exige uma operacionalização cambiante, ou seja, com proporções acadêmicas que contemplem tanto quem é indígena quanto quem não é indígena. Vale ressaltar que o diálogo intercultural indígena não se limita apenas ao âmbito acadêmico, pois existem outros

espaços, como organizações políticas não governamentais, movimentos indígenas, igreja, religiões, estados, municípios.

A questão é que a noção de interculturalidade indígena é muito fácil de ser pensada, mas difícil de ser compreendida, interpretada e praticada, pois exige de praxe uma renúncia do sujeito de si mesmo para a contemplação da ideia do outro como sujeito de sua própria autoafirmação. Assim, essa ideia também não é uma contemplação coletiva, mas uma ideia particularizada e limitada, especificamente pensada na academia pelas ciências sociais. Se as instituições governamentais, a princípio, compreendessem realmente a importância da interculturalidade indígena, teríamos a presença indígena na academia não apenas nas áreas das ciências humanas, não haveria limitações de vagas em outros cursos universitários.

Entende-se por interculturalidade, no âmbito das questões indígenas, aquela ideia de que um modelo educacional contempla os objetivos educacionais das diferenças socioculturais, numa espécie de equacionalização de ensino, com funcionamento equivalente para todos, em que a cultura de um seja compreendida, respeitada e valorizada por outras culturas, especificamente por outras pessoas, porque a cultura, quem faz e vive, são as pessoas, e isso só não acontece praticamente por causa da resistência etnocêntrica. Claro, a discussão sobre isso é boa, persistente e promissora, pois já temos efeitos correspondentes a isso; portanto, não podemos negar o seu lado positivo, mesmo que limitado, por se tratar de uma ideia que proporciona a compreensão da existência das diferentes culturas, línguas, costumes, rituais, danças, cerimônias. Contudo, o valor da interculturalidade indígena se constitui especificamente da renúncia etnocêntrica para a relatividade cultural.

Esse desafio se constata também nas licenciaturas indígenas. Falo aqui a partir da experiência profissional que tive na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina, em que atuei como professor e coordenador pedagógico. Em certo momento, entrei na sala de aula sabendo que a turma estava formada por membros de três etnias: Guarani, Kaingang e Laklãnô-Xokleng. Depois de três dias de aula, resolvi trabalhar em equipes e pedi que os alunos formassem as equipes por livre e espontânea vontade. Para minha surpresa, passados os 30 minutos, ninguém se movimentou, todos continuaram em sala de aula, ainda bem. Percebendo que tinha alguma coisa errada, perguntei o que tinha acontecido, quando um dos alunos que estavam em minhas proximidades respondeu: *“Professor, aqui estamos divididos por etnias, e ninguém gosta de se misturar”*.

Só então é que passei a verificar que era isso mesmo e que era por isso que a proposta não estava funcionando, pois, quando passei a conhecê-los melhor, pude perceber que, de fato, os alunos estavam divididos e muito bem divididos estrategicamente. De um lado, na entrada, estavam os Laklânô-Xokleng; no centro, estavam os Guarani; e, do outro lado, estavam os Kaingang. Os Kaingang partilhavam a cuia de chimarrão só entre eles. Os Guarani eram os mais calados, só respondiam o necessário. E os Laklânô-Xokleng eram mais alarmantes, sorridentes, extrovertidos. A questão é que, em tudo que se discutia em sala de aula, tinha que ser pensado para a contemplação coletiva das três etnias. Nesse caso foi que percebi, quando passei a trabalhar em equipes formadas por etnias, uma equipe só de Guarani, outra equipe só de Kaingang e, por último, uma equipe só de Laklânô-Xokleng, que cada equipe deveria trabalhar sobre a noção da formação humana em seus termos, compreensões, interpretações e “conceitos teóricos”. Assim, percebi que as três etnias tinham percepções e compreensões diferenciadas e, por isso mesmo, era importante trabalhar metodologicamente a interculturalidade.

Essa percepção foi profissional e acadêmica, pois, eu mesmo sendo pertencente a uma etnia do noroeste amazônico, Tukana, vivo essa experiência etnocêntrica cultural que é o desafio contínuo para o processo de desenvolvimento da interculturalidade indígena. Aliás, não é apenas um desafio indígena, mas, sim, um desafio presente em outros meios sociais.

A questão é que as culturas indígenas passaram a participar de uma educação intercultural pensando na acolhida da diversidade, passando essa acolhida a dar protagonismo à luta dos direitos indígenas diante da desigualdade humana que resulta da transversalidade de culturas, de modo que esse comportamento intercultural pudesse proporcionar um reconhecimento do pluralismo cultural, isto é, aceitar a presença das várias culturas e desenvolver hábitos mentais e atitudes de abertura e diálogo entre as culturas diferenciadas (CANDAU, 2011; SACRISTIÁN, 1995).

Precisamente, é nesse contexto que os professores e os alunos indígenas convivem, seja nas universidades, seja nas escolas, nas comunidades de base, nas aldeias. Esse procedimento se dá pela pluralidade crescente de pessoas e grupos indígenas que saem de suas bases e que aumentam, assim, a interação entre pessoas de diferentes lugares, culturas e línguas. Por outro lado, essa interação entre pessoas de diferentes culturas e lugares ocorre pela intensificação da migração, que acaba acontecendo como consequência do aumento das desigualdades,

da pobreza, da falta de oportunidades, da ausência de atenção do Estado, que não alcança os espaços e os lugares que não sejam áreas urbanas.

Para os acadêmicos indígenas, no caso do ponto de vista da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, essa convivência com pessoas diferentes envolve também o conhecimento de diferentes etnias e diferentes linguagens, passando a educação intercultural a apresentar uma formação que sugere que as decisões da equipe escolar sobre os objetivos escolares e a organização curricular reflitam as necessidades formativas dos diversos grupos sociais na escola e na universidade, bem como especificamente em conexão entre atividade do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade, isto é, entre aquilo que se aprende em sala de aula nas universidades e aquilo que se vive nas bases, nas aldeias.

É importante entender também que os objetivos para a educação intercultural não pretendem reduzir o currículo aos interesses dos vários grupos culturais que frequentam a escola ou a universidade. Pelo contrário, é uma proposta que tem como base relevante uma atitude coletiva a partir da qual a escola ou a universidade deve definir e pensar a educação no pluralismo cultural, portanto, que incorpore uma visão intercultural. Para isso, não podemos pensar apenas no currículo formal, uma vez que a educação intercultural perpassa a organização escolar, as relações humanas entre os profissionais e a clientela da escola, enfim, o respeito a todas as pessoas que nela trabalham e dela passam a sentir-se como parte institucional. Dessa forma, não se trata apenas de mudança ou adequação estrutural física, mas principalmente de uma mudança de mentalidade, pensamento, sentido, comportamento em relação aos outros.

Por outro lado, existem os desafios que assolam o dia a dia quando se pensa numa educação intercultural do ponto de vista indígena, entre os quais está a necessidade da compreensão e do reconhecimento de que os alunos indígenas trazem para a escola e as universidades um conjunto de significados, valores, crenças e modos de agir que resultam de uma aprendizagem informal de uma cultura paralela ou um currículo extraescolar.

Com isso, uma educação intercultural exige que a instituição escolar e a comunidade educativa, precisamente os professores, articulem essas culturas ajudando os alunos a fazerem as ligações entre a cultura elaborada e a sua cultura vivenciada no dia a dia para que possam adquirir instrumentos conceituais, formas de pensar, sentir e, assim, aprender a interpretar a realidade e intervir nela.

Tempo Comunidade e Tempo Universidade

Nos dias de hoje a universidade não está distante das populações indígenas, mas é de suma importância ter clareza e compreensão de que a universidade é um dos caminhos que levam a uma formação, haja vista que existem especificamente caminhos próprios que estabelecem a formação indígena.

Quando alunos indígenas ingressam nas universidades, seja através de processos seletivos regulares, seja através de políticas afirmativas, muitos entram em choque cultural, na medida em que essa formação exige que assumam uma responsabilidade acadêmica, com horários específicos para entrar e sair, além de outros eventos acadêmicos proporcionados pela universidade.

Do ponto de vista de quem não é indígena, toda exigência da universidade é normal, porque uma formação acadêmica requer um desempenho para fins qualitativos, haja vista que a universidade é uma ponte para o mercado de trabalho. E, quando o acadêmico indígena conclui seu curso e passa a se projetar para o mercado de trabalho, caso não tenha demonstrado um bom desempenho acadêmico ou um bom aproveitamento na formação, muitas vezes, acaba não tendo espaço no âmbito de diferentes instituições externas de sua realidade cultural. Por outro lado, um acadêmico indígena passa a ser uma referência dentro de sua comunidade.

Diante desses desafios, as licenciaturas indígenas no Brasil passaram a fazer diferenças, visto que apresentam um Projeto Político-Pedagógico diferenciado, especificamente pensando para que o acadêmico indígena estabeleça sua formação a partir do conhecimento de sua própria cultura, isto é, seu modo de viver, pensar, educar e se organizar. É o que tem acontecido no âmbito das atividades acadêmicas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina, sediada na cidade de Florianópolis, do qual passei a atuar como coordenador pedagógico.¹ Mas reconhece-se que dentro de uma Licenciatura Indígena cada desafio é um aprendizado.

O Tempo Universidade é justamente o período em que os acadêmicos indígenas estão presentes na universidade para atividades

¹ Agradeço aos professores Lucas Bueno e Maria Dorothea Post Darella, que me confiaram essa função. Pude aprender muito com essa responsabilidade junto às atividades acadêmicas com os alunos das etnias Kaingang, Laklânô/Xokleng e Guarani.

acadêmicas do Curso de Licenciatura Indígena. Até o final do Curso, que durou quatro anos, tivemos 20 etapas. Entre os desafios impostos aos alunos, destacam-se a própria permanência em contexto urbano e, especificamente, o desempenho acadêmico. Nesse caso, os professores do Curso, sejam esses efetivos da UFSC ou de outras instituições federais conveniadas, bem como os professores contratados, antes de atuarem em nível da Licenciatura Indígena, já tinham alguma experiência com as questões indígenas, seja como pesquisadores, seja como professores. Nesse caso, é de suma importância pensar nos profissionais que irão atuar como professores dos acadêmicos indígenas.

Essa questão não representa uma desculpa, ou uma inferioridade, mas é importante pensar nos valores das diferenças culturais que se manifestam de várias formas, seja pelo temperamento, seja pelo raciocínio. Assim, passa-se a ideia de que a formação indígena também vem de dentro para fora, e vice-versa. E a questão do tempo de atividade em sala de aula é outro desafio, mas uma dinâmica a partir das sugestões e das ideias dos alunos proporciona uma equalização metodológica entre o professor e acadêmicos.

Uma equalização de metodologia de ensino passa pela abertura de conhecimento entre ambas as partes, o professor, pela sua formação acadêmica; e os alunos indígenas, pela formação que vivem dentro de suas culturas. Isso leva a entender que é importante que o professor tenha conhecimento ou experiência com as populações indígenas para não correr o risco de querer padronizar o ensino. Do mesmo modo, por parte do aluno também é importante que tenha abertura para o conhecimento sendo compartilhado com o professor para pensar melhor a sua própria cultura. E, para pensar melhor a própria cultura, é necessário conhecê-la.

Esse conhecimento passa pelo acesso a diferentes caminhos de formação estabelecidos pela educação indígena, seja no dia a dia na família, na comunidade, na convivência e no aprendizado com os mais velhos, que detêm conhecimentos tradicionais, bem como no acesso escolar, no acesso acadêmico e na cultura metropolitana para muitos povos indígenas. Vale ressaltar que a formação acadêmica hoje é um dos caminhos de formação para os indígenas, não é o único caminho, mas passou a ser considerado “o mais importante” pelos próprios indígenas, à medida que foi estabelecendo um processo de transformação no contexto indígena através da presença de escolas regulares.

O importante, portanto, para os indígenas que ingressam nas universidades é ter um equilíbrio entre o conhecimento ou a vivência cultural que carregam dentro de si para buscar uma formação acadêmica

que dialogue consigo mesmos ou, precisamente, com a sua cultura de conhecimento.

Interculturalidade e sistemas interno e externo

Quando um jovem indígena sai de sua base cultural para o contexto urbano, especificamente para um contexto acadêmico das universidades, passa por um novo processo de transformação cultural. Arrisca-se em afirmar que nesse caso ele não permanece com a mesma concepção de cultura.

Esse processo, à medida que o aluno indígena passa a conviver dentro de um contexto urbano, faz com que ele acabe adotando costumes diferentes. Essa adoção envolve aspectos como a linguagem, o tempo e o espaço. Linguagem, em princípio, tem a ver com o próprio aprendizado da Língua Portuguesa, que dá a proporção para o aprendizado de outras linguagens diferentes daquilo que o aluno indígena está acostumado a falar quando está na sua base cultural: a aldeia/comunidade.

Quanto ao tempo e ao espaço, são ordenamentos e compromissos que passam a exigir um novo modelo de cronograma de atividade, isto é, tempo para tudo, mas com espaço limitado. Não significa que o aluno indígena venha a aprender ou cumprir um horário a partir desse procedimento, pois ele vem com uma experiência de tempo e vida em ação em seu espaço específico – no convívio familiar, nas atividades comunitárias, no espaço de pesca e caça e até mesmo no envolvimento escolar local –, mas no caso é uma exigência que, se não cumprir ou seguir aquele cronograma de atividade, passa a nortear um tempo perdido. Essa dinamização passa a ser necessária, pois requer uma adoção de mecanismos de linguagens urbanas para o diálogo com o Outro, seja para o contexto acadêmico, seja para a socialização em ambientes em que passa conviver.

Esse é o processo pelo qual muitos alunos indígenas passam a ter em sua meta de formação acadêmica, de modo que o acesso ao sistema de ensino externo passa a norteá-los para questões de contextos metropolitanas. Em certo momento, não há espaço para falar do “eu indígena”, visto que está submisso à ideia de valores do contexto e da cultura metropolitana. À medida que a formação avança, percebe-se, portanto, que, a seu modo, o método de ensino acadêmico não prepara o indígena para a sua realidade sociocultural, o que acontece é o inverso, isto é, prepara-o para a sua permanência no contexto urbano. Isso não significa uma negação ao acesso à educação, pois hoje é de suma

importância para as populações indígenas. O que está em discussão é como devemos tirar proveito da educação/formação acadêmica nas universidades para pensar melhor a “nossa própria” cultura indígena.

De fato, existe uma preocupação em relação ao retorno cultural, quando se pensa nos procedimentos que os acadêmicos indígenas, depois de formados, passam a adotar na vida profissional. É certo que, pelo modelo de ensino adotado até então para os estudantes indígenas, durante o processo de vida acadêmica um indígena é preparado para o contexto urbano, mas não para o contexto de sua base cultural. Dito de outra forma, retornar para uma aldeia com uma faculdade é o mesmo que estar como um “peixe fora d’água” em dois universos: indígena e urbano. Primeiro, porque não teve uma formação cultural de sua tradição; segundo, porque, mesmo tendo sido formado em contexto urbano, não consegue constituir-se nele. Isso devido à exigência extrema do mercado de trabalho, que faz sua escolha classificando os melhores para o seu quadro de funcionários. É certo que muitos conseguem se estabelecer em alguns órgãos, mas, em sua maioria, nos cargos de confiança proporcionados pelas políticas indígenas.

Há pelo menos 20 anos que vem sendo discutida a questão da importância de uma educação diferenciada nas aldeias indígenas. Em prática, muitos projetos entraram em ação, mas se esbarraram no sistema interno e externo. Alguns tiveram sucesso, outros não. O sistema interno é justamente a forma como os indígenas entendem e aceitam a nova proposta de educação diferenciada que envolve recurso e financiamento, tornando-se, muitas vezes, o centro de conflitos na comunidade. Diante desses desafios, ainda em nível do sistema interno, fica difícil pensar e pôr em prática a metodologia de ensino de uma educação diferenciada, porque a própria comunidade indígena ainda não entendeu bem o significado e os valores de uma educação diferenciada. Assim, muitas vezes acaba pensando que só é bom aquilo que é ensinado pelos “brancos”. Na verdade, nesse caso, os próprios indígenas acabam negando seus valores culturais na medida em que discordam de uma metodologia específica de ensino diferenciado. Com isso, muitos preferem levar seus filhos para o contexto urbano a fim de que estudem em escolas regulares, enquanto as comunidades de base vão se evaporando.

Por outro lado, tem o sistema do governo (federal, estadual e municipal), que até o momento não possui uma lei ou plano específico voltado para a concretização de uma educação diferenciada nas comunidades indígenas. Existem, sim, escolas nas comunidades indígenas, e isso é ótimo, mas essas precisam de uma proporção metodológica

que garanta sua independência, com corpo docente especificamente tradicional, estrutura escolar bem mais confortável, modelo de avaliação elaborado pela equipe pedagógica com a participação da comunidade, enfim, é preciso condicionar para que o próprio pensar indígena estabeleça seu modelo de ensino de uma tradição em diálogo com as mudanças em seu entorno. Mas, para que isso aconteça de fato, é necessário o Estado compreender tudo isso e garantir dentro do seu sistema orçamentário recurso e investimento em parceria entre as Secretarias de Educação dos governos federal, estaduais e municipais. Portanto, não basta dar ou apresentar uma ideia de educação para os povos indígenas, é necessário que a própria ideia de educação dos indígenas tenha sua fluxividade.

Considerações finais

As culturas indígenas, sem dúvida, têm seus valores particulares pela sua tradição. Essa compreensibilidade vai se constituindo a cada geração que entende o valor cultural na preservação de língua, músicas, histórias, curas, ritos, enfim, o dia a dia de sua organização sociocultural.

Se cada etnia, cada sib,² cada grupo indígena compreende os valores culturais de seu povo de uma forma, logo se torna um desafio quando se depara com um diálogo entre as diferentes etnias. Um exemplo é quando ocorrem reuniões de maior expressividade movimentadas pelas políticas indígenas, pois, para se chegar a um acordo, passam-se horas e horas para que uma decisão corresponda à vontade e aos interesses de cada participante que representa uma etnia. Muitas vezes a presença de maior número de pessoas de determinada etnia acaba prevalecendo sobre outras.

Esse desafio passou a se estender hoje para o contexto acadêmico com o ingresso dos alunos indígenas nas universidades. Nesse caso, é de suma importância uma abertura que proporcione um diálogo entre o conhecimento indígena e o pensamento acadêmico. Creio que nesse âmbito um aluno indígena não deve se vitimizar, muito menos entrar em processo de “ostracismo cultural” de seu conhecimento. Dito de outro modo, “ostracismo cultural” pode ocorrer quando em contexto acadêmico um aluno indígena perde o espaço de diálogo. De certo modo, esse efeito, muitas vezes, ocorre por falta de abertura da metodologia de

² Sib é um “Conjunto de seus cognatos ou consanguíneos” (LABURTH-TOLRA; WARNIER, 2008, p. 111).

ensino estabelecida por um programa de curso, ou ainda, pelo professor ou pela professora que não tenha uma abertura de diálogo acadêmico com os alunos indígenas.

Assim, torna-se difícil querer pensar como os “brancos” pensam nas universidades, querer interpretar autores da forma como os alunos não indígenas realizam, com mais facilidade. Por outro lado, sentindo essa dificuldade, o aluno indígena passa a se reservar muitas vezes no momento de participação em sala de aula, bem como demonstrar certa timidez. Teoricamente é para a quebra dessa timidez que se pensa em uma educação diferenciada, assim como em uma avaliação diferenciada, por que não?

Creio que temos muitos desafios que surgem diariamente, e cada desafio se torna um aprendizado quando se assume uma responsabilidade acadêmica. No meu entender, uma proposta de atividade acadêmica intercultural passa também pela responsabilidade que cada aluno assume na sua formação, principalmente na abertura de conhecimento ao ser construído através de diálogos de diferentes conhecimentos. Do contrário, corre-se o risco de nos fecharmos em “nossas concepções”, podendo nos isolar intelectualmente, isto é, ao mesmo tempo que buscamos valorizar as razões e as fundamentações culturais, é preciso ter abertura de nossa intelectualidade indígena, sendo isso muito importante para entender melhor nosso modo de ser indígena, seja nas universidades e especialmente nas aldeias. Interculturalidade, do ponto de vista indígena, penso que é, portanto, essa abertura ao conhecimento de culturas diferentes que possibilita uma compreensão melhor de sua própria cultura. E, por fim, a abertura de um conhecimento cultural para outro conhecimento cultural não representa o fim de um conhecimento cultural.

Referências

CANDAU, Vera Maria (Ed.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

LABURTH-TOLRA, Philippe; WARNIER, Jean Pierre. *Etnologia – Antropologia*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

SACRISTÍAN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Ed.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PRÁTICAS ESCRITAS EM CONTEXTO MULTILÍNGUE: POLÍTICA LINGUÍSTICA E PROMOÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NA LICENCIATURA INDÍGENA DA UFAM EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, AM

Frantomé Bezerra Pacheco

Introdução

Pretende-se discutir neste trabalho como a Licenciatura Indígena da UFAM em São Gabriel da Cachoeira procurou implementar, através de práticas de produção de material escrito, a partir de pesquisas originadas na discussão de problemáticas levantadas pelas primeiras turmas desse curso, o que prevê a Lei nº 145, de 11 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a cooficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, juntamente com a Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira, AM, bem como sua regulamentação, estabelecida pela Lei nº 210, de 31 de outubro de 2006 (cf. anexos em ALMEIDA et al., 2007).

Partimos dos conceitos de política linguística e planificação linguística, associados às discussões da relação entre oralidade e escrita em contexto de multilinguismo envolvendo línguas indígenas, bem como às práticas de produção discursiva, considerando que os povos indígenas possuem uma tradição oral marcada por essas práticas, vinculadas a diversos gêneros discursivos e a diferentes eventos de fala (BAKHTIN, 2003; BAUMAN, 1984), dominando o conhecimento

das estruturas e das funções discursivo-pragmáticas dessas práticas sociolinguísticas (CALVET, 2011; COULMAS, 2014; GOODY, 2012, entre outros).

Políticas linguísticas: considerações gerais

Segundo Calvet (2007, p. 11), a intervenção humana nas situações de uso das línguas não é novidade. Sempre houve indivíduos ou grupos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma das línguas (e seus dialetos). Para ter uma ideia dessas intervenções políticas, basta olharmos para as línguas europeias, tradicionalmente escritas, como o português falado tanto em Portugal como no Brasil, observando quantas foram as propostas de escrita e os acordos realizados nas diversas fases de sua história com o objetivo de organizar o modo de escrever as palavras e os textos nessa língua (AZEREDO, 2008, p. 18-19).¹ Cita-se aqui, igualmente, a política da coroa portuguesa para as línguas indígenas no período que vai do século XVI até finais do XIX, que levou à expansão, à proibição e ao declínio do Nheengatu ou Língua Geral Amazônica – LGA.² Devido a sua promoção por parte da coroa portuguesa e da igreja, a LGA tornou-se uma língua supraétnica através de uma política de

¹ Azeredo informa que a grafia ou escrita do português passou por três ciclos antes de ser configurada do modo como a concebemos hoje: 1^o) o da ortografia fonética (do século XIII ao XVI); 2^o) o pseudoetimológico (do século XVI até 1904); e 3^o) fase simplificada (de 1904 até os dias atuais). No primeiro ciclo, a ortografia era de base fonética, ou seja, as palavras eram escritas, empregando-se o alfabeto latino (i.e., seus grafemas), conforme eram pronunciadas; no segundo, a escrita sofreu forte interferência da tradição escrita greco-latina por influxo do pensamento da Renascença (por exemplo, empregando “th” para escrever “theatro”, “ph” para “phosphoro”, “ch” para “chrisma”); o terceiro ciclo surgiu com o trabalho do foneticista português Gonçalves Viana, que publicou em 1904 a obra *Ortografia nacional*. Essa proposta elimina grafemas (letras e dígrafos) que eram empregados para escrever as palavras a partir de sua origem histórica, além de regularizar a acentuação gráfica. Acrescentamos, no âmbito da ortografia utilizada no Brasil (que demandaria, por si só, um trabalho específico, dada sua complexidade), que uma grande reforma, ocorrida em 1943, entre outras coisas, suprimiu, por exemplo, os referidos dígrafos.

² Rodrigues (1996, p. 8-10) discute o desenvolvimento de duas línguas gerais, desenvolvidas a partir do Tupinambá, no Brasil colonial, sendo: 1^a) Língua Geral Paulista – LGP: essa língua foi usada pela população paulista entre os séculos XVII e meados do século XVIII. Sua origem é a língua dos índios Tupi de São Vicente e do Alto Rio Tietê, tendo seu domínio geográfico se estabelecido pelas bandeiras paulistas, deixando sua marca no vocabulário popular e na toponímia dos territórios conquistados pelos bandeirantes; e 2^a) Língua Geral Amazônica – LGA ou *Nheengatu*: historicamente desenvolvida a partir do Tupinambá falado no Maranhão e no Pará, foi a língua de colonização dos portugueses na Amazônia desde o século XVII, expandindo-se pelas calhas do Rio Amazonas e afluentes. Subindo o Rio Negro, a LGA chegou à Amazônia venezuelana e colombiana. A partir do século XIX, passou a ser chamada também de Nheengatu, nome difundido por Couto de Magalhães (cf., também, RODRIGUES, 1986).

dominação econômica e ideológica das populações amazônicas durante o período colonial e, depois, o Império (período pós-independência) e a República (período pós-proclamação da República).³ Segundo Freire (2003, 2004), houve motivações de ordem econômica na formulação e no desenvolvimento das políticas linguísticas na Amazônia, onde a força de trabalho indígena era essencial para a manutenção do sistema colonial. Nesse quadro, promover a língua geral para os intercâmbios entre as populações indígenas, as de origem indígena e os não indígenas que residiam nas vilas e nos povoados controlados pela Igreja e pelo governo colonial, era fundamental para o controle do comércio na região. No entanto, após deixar de cumprir sua função como língua de contato e comunicação, com o crescente bilinguismo LGA/português, principalmente na calha do Rio Amazonas, conjugado com leis proibitivas de seu uso, com o decréscimo de falantes, ocorrido durante a Cabanagem e a Guerra do Paraguai, e, posteriormente, com a chegada em massa de falantes monolíngues do português no ciclo da borracha, a LGA perde seu espaço para o português e seus dialetos, ocorrendo gradualmente o seu declínio, tornando-se o português hegemônico na região. Como consequência, as comunidades que, outrora, falavam a língua geral ao lado do português incipiente adotam apenas o português, tornando-se monolíngues nessa língua (FREIRE, 2009, p. 213-214). Note-se que na região do Rio Negro esse processo se deu de outra forma, encontrando-se ainda hoje falantes do Nheengatu (LGA), que se tornou uma língua de identidade e identificação indígena através de um processo de reindianização, ocorrido em comunidades que assumiram ser indígenas, reconfigurando sua etnicidade, conforme aponta, entre outros, Borges (1999 apud FREIRE, 2009, p. 210).

Note-se que essas políticas, envolvendo o uso e o estatuto social das línguas indígenas, foram desenvolvidas pelos colonizadores não apenas na América de colonização portuguesa, mas também na espanhola (cf. ALFARO, 2001; HAMEL, 1988; LANDABURU, 2005, entre outros)

Política e planejamento linguístico

Calvet (2007, p. 11) afirma que, apesar de ser conhecida a história da intervenção humana sobre as línguas, privilegiando-se uma ou outra língua ou mesmo impondo-se uma língua sobre outras (incluem-se

³ Sobre as políticas desenvolvidas pelos diferentes governos do Brasil para os povos indígenas, cf. Gomes (2012, p. 75-139).

aqui os dialetos), “política linguística” e “planejamento linguístico” são conceitos recentes que englobam apenas, em parte, essas antigas práticas. Considerando-se uma situação sociolinguística inicial (S1), que depois de analisada é considerada como não satisfatória (para a maioria dos falantes ou para os falantes de minorias étnicas) e a situação sociolinguística que se almeja alcançar (S2), a *política linguística* constitui-se como campo de intervenção da delimitação das diferenças entre (S1) e (S2) e o *planejamento linguístico* enfrentará o problema de como passar de (S1) para (S2) (cf. CALVET, 2007, p. 61). Abaixo, segue uma descrição de cada um desses domínios.

- a) **Política linguística:** é a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade (CALVET, 2007, p. 11). A escolha de um alfabeto para uma língua origina-se da política linguística, por exemplo, assim como a forma como os textos e os documentos escritos são formatados. Em casos extremos, tenta-se legislar até sobre a diversidade dialetal e o multilinguismo encontrados numa sociedade, prescrevendo normas valorativas unificadas/unificadoras da expressão dos agentes sociais, que passam a almejar posições sociais através do domínio dessas normas (capital linguístico-simbólico), legitimadas socialmente (Cf. BOURDIEU, 2008, p. 43).
- b) **Planejamento linguístico:** é a implementação de uma política linguística. A política linguística é inseparável de sua implementação. Segundo Calvet (2007, p. 12), a origem desse conceito (*language planning*) está em Haugen (1959, 1966), que procurou mostrar a intervenção normativa do Estado, por meio de regras ortográficas, para construir uma identidade nacional na Noruega, após séculos de dominação dinamarquesa. Acrescente-se que esse planejamento linguístico não pode desconsiderar um fato social importante: o conflito linguístico gerado pela relação desigual e hierárquica entre as línguas ou entre dialetos de uma língua (fenômeno conhecido como diglossia),⁴ geralmente associado a uma língua ou variedade

⁴ O conceito de “diglossia” (termo de origem grega, significando “duas línguas”) foi primeiramente empregado para descrever situações em que duas variedades de uma língua se encontram numa relação hierárquica e de prestígio: variedade A (alta) e variedade B (baixa). Esse conceito foi trazido para a Sociolinguística por Ferguson (1959 apud COULMAS, 2014), passando a identificar não apenas situações envolvendo duas (ou mais) variedades de uma língua, ou mesmo línguas próximas com funções e usos distintos, mas também línguas geneticamente diferentes em contato, associando-se, dessa maneira, diglossia a bilinguismo (cf. COULMAS, 2014, p. 75-76).

com maior prestígio social que passou por uma normatização escrita e literária, sendo, assim, mais valorizada nos contextos sociais e políticos formais e decisórios, de maior prestígio (cf. COULMAS, 2014, p. 75-79).

Não podemos deixar de mencionar que as intervenções, frutos do planejamento linguístico, empreendidas no léxico (constituindo-se dicionários), na definição de uma escrita (ortografia ou grafia normatizada), bem como na padronização linguística (definição de um sistema unificado que contemple as variedades ou dialetos), são ações que podem se realizar de dois modos: i) *in vivo* e ii) *in vitro*. No primeiro caso, a gestão das situações linguísticas procede ou deriva das práticas sociais e históricas da comunidade linguística, ou seja, as pessoas de uma comunidade procuram sempre resolver os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente; no segundo caso, ocorre uma intervenção, geralmente por obra de especialistas ou funcionários do Estado, sobre essas práticas, ou seja, em seus laboratórios, especialistas analisam a situação das línguas, descrevem-nas e levantam hipóteses para, em seguida, os políticos estudarem essas hipóteses e transformarem-nas em leis e regulamentos. Apesar de apresentarem diferenças, a gestão *in vitro* deve sempre estar em consonância com os sentimentos linguísticos dos falantes, considerando o fato de que o planejamento linguístico deve sempre partir de fenômenos que se manifestaram *in vivo* (CALVET, 2007, p. 69-71).⁵

Lei de cooficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa no município de São Gabriel da Cachoeira: aspectos sócio-históricos

Segundo Almeida et al. (2007, p. 12), as línguas indígenas, apesar de proibidas, inclusive através de leis, como o Diretório Pombalino de 1758, foram mantidas à margem da sociedade nacional sem seu devido reconhecimento jurídico, ou seja, o direito de falar em público numa língua indígena foi negado e reproduzido ano após ano pelo poder colonial e pelos Estados nacionais formados pós-independência (no regime monárquico e no republicano). As línguas indígenas, complementa o autor, resistiram como línguas domésticas, faladas principalmente nos estritos limites das casas e das aldeias, nos meandros

⁵ Para aprofundar esses dois tipos de gestão, cf. Oliveira; Altenhofen (2011).

da vida familiar ou nos fundos dos assobradados senhoriais. Assim, “[...] a língua que regia a vida doméstica passa a disciplinar relações políticas” (ALMEIDA et al., 2007, p. 14). Desse modo, o que se pode observar é que

A iniciativa de co-oficialização das línguas traz o território indígena para dentro das repartições públicas, dos logradouros públicos, das agências bancárias, das escolas, dos hospitais e dos locais de entretenimento. A identidade coletiva objetivada em movimento social passa a ter no fator lingüístico um de seus mais destacados fundamentos sociais de mobilização. (ALMEIDA et al., 2007, p. 12).

Esse movimento em direção à cooficialização das línguas indígenas em São Gabriel da Cachoeira é reflexo, portanto, de um processo histórico de afirmação étnica pela língua, tendo como índice as línguas indígenas, pois o lugar em que a língua se faz presente faz desse lugar “minha” comunidade de fala, sendo para muitos indígenas uma comunidade (de fala) multilíngue.⁶ A cooficialização, portanto, combate, através de mecanismos legais, a relação diglósica entre as línguas indígenas e a única língua até então oficial do Estado brasileiro, o português, rompendo as fronteiras que hierarquizam as diferentes línguas e suas respectivas modalidades oral e escrita, questionando-se, com essa ação, a hegemonia de uma língua única na burocracia de uma comunidade multilíngue.

Com relação aos aspectos jurídicos, mais especificamente os direitos linguísticos, Oliveira (2007) traça um panorama sócio-histórico da lei de cooficialização das línguas Baniwa, Nheengatu e Tukano, localizando-a num quadro jurídico que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas tradicionais e seus processos próprios de aprendizagem, apontando sua importância para as comunidades de falantes dessas línguas minoritárias. Esse

⁶ Segundo Labov (2008, p. 150), “[...] comunidade de fala não é definida por nenhuma concordância marcada no uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação [dos falantes] num conjunto de normas compartilhadas”. TRASK (2004, p. 61) emprega um conceito mais largo de comunidade de fala: “Um grupo de pessoas que interagem regularmente por meio da fala. Uma comunidade de fala pode ser grande ou pequena, e pode ser fortemente homogênea ou decididamente heterogênea”. Complementa afirmando que “[...] não é raro que um mesmo indivíduo pertença a várias comunidades [de fala] de diferentes tamanhos”. Em contextos bilíngues e multilíngues essas interações verbais dentro de uma comunidade de fala tornam-se exponencialmente mais complexas, tanto no nível dos falantes (multilinguismo individual) como no espaço social de circulação das línguas e de suas variedades (multilinguismo social) (cf. ROMAINE, 2003, p. 516).

autor afirma que a legislação sobre as línguas das minorias étnicas tem como um de seus objetivos centrais combater a discriminação linguística, ressaltando o direito ao uso dessas línguas e sua proteção, reconhecendo-as como legítimos modos de comunicação e interação, incluindo-se sua utilização em espaços públicos e institucionais (OLIVEIRA, 2003). Desse modo, a cooficialização das três línguas está prevista nas seguintes leis:

Lei nº 145 de 11 de dezembro de 2002:

“Dispõe sobre a co-oficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa no município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, Brasil”.

Lei nº 210 de 31 de outubro de 2006:

“Dispõe sobre a regulamentação da Co-oficialização das Línguas NHEENGATU, TUKANO E BANIWA, a Língua Portuguesa no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas”.

Ambas as leis foram aprovadas pela Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas (Brasil).

A estratégia de cooficialização das línguas em nível municipal deve-se ao fato de que nesse município os falantes de línguas indígenas são a maioria da população residente. Segundo Stenzel (FOIRN, 2015), em São Gabriel da Cachoeira, aproximadamente 90% dos habitantes são indígenas e vinculam-se a um dos 30 grupos etnolinguísticos da região, pertencentes a um dos cinco agrupamentos linguísticos nela encontrados (Aruák, Tucano Oriental, Yanomami, Maku ou Nadahup e Tupi-Guarani). Segundo a autora,

Não dispomos, no entanto, de estatísticas exatas de quantos falantes há de cada uma dessas línguas. Isso se deve, em parte, à própria dinâmica sociolinguística da região, que leva a maioria das pessoas a adquirirem conhecimento, com graus diferentes de fluência, de mais de uma língua indígena (e frequentemente de várias delas, além da língua nacional). É comum as próprias pessoas fazerem distinção entre as línguas que ‘escuta e fala’, as línguas que ‘escuta e fala um pouco’ e as línguas que só ‘escuta, mas não fala’. Esse tipo de classificação gradativa espelha bem a situação multilíngue dos indivíduos e mostra a percepção de graus diferentes de conhecimento linguístico, mas ao mesmo tempo dificulta a representação desses conhecimentos em termos de números. (FOIRN, 2015).

Sobre um panorama atual da situação linguística, com vistas a compreender a complexidade linguística e sociocultural do noroeste amazônico, indicamos a coletânea organizada por Epps e Stenzel (2013); sobre o conhecimento, atitudes linguísticas e crenças dos professores indígenas em relação às línguas cooficializadas, o trabalho de Silva (2013), que apresenta, igualmente, vários depoimentos dos sujeitos envolvidos na discussão e na elaboração da referida lei.

As línguas indígenas do noroeste amazônico: uma visão panorâmica

Os levantamentos realizados por linguistas apresentam um número de 150 a 180 línguas indígenas ainda faladas em território brasileiro (cf. MOORE, 2011, p. 222). As diferenças decorrem, segundo Moore (2011), por conta, geralmente, do critério da inteligibilidade para identificação das línguas e seus dialetos. Há também critérios étnico-políticos para considerar dialetos, definidos em termos linguísticos, como diferentes línguas por grupos historicamente relacionados, como é o caso das línguas Karíb do Alto-Xingu e das línguas Tukano orientais no Alto Rio Negro (sobre essas duas áreas multilíngues, cf. FRANCHETTO, 2001; STENZEL, 2005).⁷ Note-se que essas categorizações das línguas e suas variedades dialetais variam de acordo com a cosmovisão de cada comunidade linguística, sendo esse processo regido por critérios socioculturais internos de pertencimento, afastamento e parentesco adotados por grupo. Desse modo, o número de 274 línguas, sem contar as de índios isolados, encontrado no último censo do IBGE (2010) não reflete a real quantidade de línguas indígenas faladas no país.⁸ Com relação ao estado do Amazonas, constatou-se um número que varia entre 50 e 56 línguas ainda faladas, segundo levantamentos a partir das propostas de Moore (2011) e Rodrigues (2006).⁹

Abaixo, apresentamos um quadro com as línguas faladas no noroeste amazônico.

⁷ Para uma reflexão acerca das ideologias linguísticas em situações de multilinguismo, ver o trabalho de Bruno (2010).

⁸ Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada.html>>.

⁹ Para um panorama dos agrupamentos linguísticos (ou seja, a constituição de troncos e famílias linguísticas) envolvendo as línguas indígenas, ver a proposta histórico-comparativa de Rodrigues (1986).

Quadro 1 – Línguas do Noroeste amazônico, agrupadas por família linguísticas

Tukano Oriental	Aruak	Nadahup	Yanomami	Tupi-Guarani
Tukano	Baniwa	Hupda	Yanomami	Nheengatu (Língua Geral)
Desana	Kuripako	Yuhupde		
Kubeo (Tukano Central)	Warekena	Dow		
Wanano	Tariano	Nadöb		
Tuyuka	(Baré?)	*Kakwa		
Pira-Tapuya		*Nukak		
Miriti-Tapuya				
Arapaso				
Karapanã				
Bará				
Siriano				
Makuna				
*Tatuyo; Yuruti				
*Barasana; Taiwano			* Línguas faladas no lado colombiano	

Fonte: Adaptado de: Cabalzar e Ricardo (2006).

Ao apresentar a diversidade linguística na região do Alto Rio Negro, Stenzel (FOIRN, 2015) afirma que

Falta-nos ainda realizar um levantamento sistemático de uso das línguas em toda a região, que leva em conta fatores socioculturais e geográficos, que seja sensível às diferenças dos contextos urbanos e das comunidades, e que possa apontar processos de mudança, tanto os históricos quanto aqueles que estão atualmente em curso.

Observe-se que, para algumas línguas, não se encontra mais nenhum falante, sendo consideradas “extintas”, mesmo que os povos ou comunidades que as falavam ainda as mantenham em sua memória, estando ligados a elas através do vínculo a seus ancestrais, que as

dominavam. São elas: o Baré, o Miriti-Tapuya e o Arapaso. Algumas delas contam com poucas dezenas de falantes, como o Warekena e o Tariana, estando, nesse caso, extremamente ameaçadas de desaparecer (MOORE; GABAS JÚNIOR, 2005; STENZEL, 2006).

Note-se, conforme informa Mori (2010, p. 6), que

[...] uma língua está seriamente ameaçada quando apenas os avós e as pessoas de gerações mais adultas falam a língua. Os membros das gerações mais jovens entendem ainda a língua nativa, mas as pessoas não falam entre si, nem a transmitem para seus descendentes mais próximos.

Sobre o processo de desaparecimento linguístico e as estratégias para o fortalecimento de línguas minoritárias, sugerimos a obra de Crystal (2000). Para um panorama das línguas minoritárias nas diferentes regiões da Terra, indicamos o material organizado por Moseley (2010).¹⁰

A Licenciatura Indígena “Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável”: política linguística, autonomia e ensino via pesquisa

A Licenciatura Indígena “Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” é desenvolvida em três polos da UFAM em São Gabriel da Cachoeira, dentro da Terra Indígena Alto Rio Negro, localizados nas principais calhas de rio dessa região: Tukano (Rio Uaupés), Baniwa (Rio Içana) e Nheengatu (Rio Negro). Sua organização está baseada na territorialidade linguística e no multilinguismo encontrados na região. Foi um projeto discutido amplamente com as comunidades indígenas da região do Alto Rio Negro em parceria com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, a Secretaria Municipal de São Gabriel da Cachoeira e a Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino no período de 2005 a 2009 (FARIA; SILVA; OLIVEIRA, 2010). Recentemente, duas turmas especiais da Licenciatura Indígena foram abertas nessa região: uma funcionando na sede de Santa Isabel do Rio Negro, atendendo alunos

¹⁰ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001870/187026e.pdf>>. Esse material oferece informações gerais sobre as cerca de 2.500 línguas em situação de perigo ao redor do mundo.

indígenas que falam o Nheengatu; e outra em Maturacá, atendendo os professores Yanomami.¹¹

Em setembro de 2015, foi realizada a seleção da terceira turma da Licenciatura Indígena para os três polos citados. Note-se que, por se tratar de um curso regular, estão previstas seleções para ingresso no Curso a cada dois anos. Durante a seleção de alunos para ingressar no Curso, são avaliados os domínios oral e escrito nas línguas indígenas faladas na calha de rio onde funcionará a turma, pois as atividades didáticas e de pesquisa são realizadas majoritariamente nas línguas indígenas do polo em questão.

A proposta metodológica do Curso é baseada no ensino via pesquisa, integrando ensino, pesquisa e extensão na prática docente, que orientará os componentes curriculares de acordo com as pesquisas e os projetos dos alunos. Com relação à proposta curricular, não se define um currículo previamente. A partir das problemáticas escolhidas no início do Curso e das pesquisas desenvolvidas para a sua reflexão, o currículo vai sendo construído e ao final chega-se a um produto, que é o resultado do que realmente foi trabalhado durante o Curso. É por esse motivo que esse tipo de proposta é designado de *currículo pós-feito*, por ser o resultado das discussões de problemáticas e de pesquisas realizadas pelos discentes, orientados pelos docentes, de cada polo/turma. Desse modo, cada turma terá um currículo diferenciado, resultado de suas pesquisas. Ao final, a formação é indicada, para fins de cumprimento dos requisitos exigidos pelas instituições ou pelos órgãos educacionais, pela monografia de final de curso, que é resultado da experiência com as pesquisas realizadas durante as atividades de cada turma.

A proposta do ensino via pesquisa parte do pressuposto de que ela, a pesquisa, deve conduzir a construção de conhecimentos pelos alunos, considerados os sujeitos da aprendizagem. A meta é não apenas “ensinar”, mas empregar a pesquisa como ferramenta para a aprendizagem, não a separando do ensino e da extensão, sendo, desse modo, um meio para a formação de sujeitos críticos e autônomos que, em sua prática educativa na escola indígena e na comunidade, reverberem esse método na resolução

¹¹ Segundo o *site* da UFAM (2014): “Para a turma Yanomami foram abertas 50 vagas, que contemplaram os das comunidades dos Rios Cauaburis e Afluentes, Marauí e Demini, localizados nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos”. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/index.php/comunicacao-old/3224-povo-yanomami-inicia-o-1-curso-superior-indigena-especifico-ofertado-pelo-ichl-ufam-licenciatura-indigena-politicas-educacionais-e-desenvolvimento-sustentavel>>.

de problemas nos diversos contextos em que eles se encontrem inseridos (cf. esses princípios, em DEMO, 2010, p. 16-19).

As línguas indígenas nas aulas e na produção das pesquisas: a política linguística da Licenciatura Indígena da UFAM

Cada polo tem uma ou mais línguas indígenas conhecidas pelos alunos ao lado do português e, em alguns casos, do espanhol. Desse modo, as turmas são formadas considerando-se a territorialidade linguística: para cada calha de rio, uma língua indígena principal ao lado do português – no Uaupés, o Tukano; no Içana, o Baniwa-Kurripako; no Rio Negro, o Nheengatu, bem como outras línguas e dialetos falados pelos alunos. Essas línguas principais são as cooficializadas pela Lei Municipal nº 145. Ressalte-se, porém, que, durante as atividades de planejamento e discussão das pesquisas, um grupo de alunos pode se reunir a partir de sua língua de identidade étnica. Por exemplo, o grupo de alunos Tuyuka, ao se reunir, interage e discute as suas questões na língua Tuyuka. Note-se, por outro lado, que muitos alunos se identificam como pertencentes a um povo, mas falam contemporaneamente somente o Tukano, sendo o caso dos alunos Tariana no polo Tukano.¹²

As pesquisas e demais trabalhos são escritos e expostos oralmente nas línguas cooficiais e de trabalho de cada polo, bem como nas demais línguas igualmente usadas pelos alunos. As aulas são realizadas com tradução intercalada para a língua principal do polo e, inversamente, para o português, no caso de o professor responsável pela discussão não dominar a(s) língua(s) indígena(s) do polo. Em todo o processo de discussão das pesquisas, procura-se reduzir o emprego do português,

¹² Os Tariana são um povo que possui 10 subdivisões ou clãs. Uma parte importante dos seus membros não emprega mais a sua língua tradicional, o Tariana, mas, sim, o Tukano, adotado a partir de décadas de contato com os falantes Tukano. Como afirma Neves (2012, p. 229), “[...] os Tariano localizam suas origens em outro local, em Apuí-cachoeira, no rio Aiari, que podem ser alcançadas a pé, através de uma das trilhas que parte de Caruru-cachoeira, no rio Uaupés. Atualmente a língua tariano está quase desaparecida. É falada somente em duas povoações – Periquito e Santa Rosa – no médio Uaupés, ambas ligadas a ramificações da trilha que atravessa a região de interflúvio do Aiari-Uaupés. O processo de substituição da língua tariano por tukano já estava bem avançado no início do século XX, quando Theodor Koch Grünberg e Curt Nimuendajú viajaram pela área”. Segundo Aikhenvald et al. (2001, p. 9), “A língua Tariana é falada na área linguística da bacia do rio Uaupés, numa situação lingüística de multilingüismo forçado, pouco comum, ditado pelos princípios de exogamia lingüística. Tariana é a única língua Aruák falada na região do Uaupés; as outras línguas pertencem ao subgrupo do Tukano Oriental. Há uma forte inibição contra mistura de línguas (‘language mixing’) vista em termos de empréstimos lexicais”.

diminuindo-se, assim, a diglossia e respeitando-se, com isso, as línguas faladas pelos alunos. As diferentes línguas passam a se relacionar através da tradução, uma prática necessária em contextos multilíngues com várias línguas de diversas origens em contato (sobre o contato de línguas indígenas no noroeste amazônico, cf. AIKHENVALD, 2002).

Com relação à produção de textos, emprega-se na produção escrita das pesquisas a língua indígena que o falante fala ou domina mais habilmente. O português ou o espanhol pode ser empregado nessas atividades, contanto que não se ressalte a relação diglôssica entre as línguas não indígenas majoritárias e as línguas indígenas minoritárias. Acrescente-se que o português é trabalhado durante o Curso como segunda língua, evitando-se que ele seja tratado como a primeira língua dos alunos ou culturalmente mais relevante. Com isso, o português assume um papel funcional para os alunos, que o aprendem, principalmente, em sua modalidade escrita, servindo como instrumento auxiliar de comunicação, de acordo com o seu contexto de uso (sobre o português como segunda língua em contextos mais formais, cf. AMADO, 2012).

Sistemas de escrita alfabética para as línguas indígenas: o caso das línguas Tukano e Nheengatu¹³

Os sistemas de escrita permitem aos leitores reconstruir a mensagem linguística baseada em signos escritos. Dessa forma, as ortografias são sistemas de escrita padronizada com relação a i) um conjunto de símbolos gráficos (grafemas) que envolve signos, caracteres, letras, diacríticos, marcas de pontuação, entre outros; e ii) um conjunto de regras ou convenções, como as regras ortográficas e de pronúncia, regras de fronteira de palavras e de pontuação, uso de letras maiúsculas, entre outras. Portanto, uma ortografia é definida como uma relação entre o conjunto de grafemas, que formam o alfabeto, e o conjunto de regras que regulam seu uso, de modo que ambos, os símbolos e seu uso, são padronizados e codificados (SEIFART, 2006, p. 276-277).¹⁴

A escrita de base alfabética das línguas indígenas tem diferentes origens políticas e históricas, apresentando variados graus de produção

¹³ Para distinguir a forma escrita da forma fonológica das palavras, grafam-se as palavras fonológicas entre barras “/ /”, a sua pronúncia usual entre colchetes “[]” e a forma ortográfica entre colchetes angulados “< >”, conforme orientam, entre outros, Sampson (1996) e Seifart (2006).

¹⁴ Para mais informações sobre os sistemas de escrita e sua tipologia, cf. SAMPSON, 1996.

de material escrito. Cada povo tem uma experiência diferente de contato com a escrita do português e com as escritas que foram criadas por agentes externos às comunidades indígenas. Somente recentemente, após a Constituição de 1988, a formação dos professores indígenas passou a ser responsabilidade do MEC (cf. BRASIL, 2014), e os professores em formação, com o apoio de assessoria pedagógica e linguística, passaram a refletir sobre os aspectos sociais e convencionais dos sistemas de escrita, bem como a conhecer as tecnologias de gramatização desenvolvidas no Ocidente, ou seja, a constituição de gramáticas e dicionários, produzidos a partir de escritas propostas para as línguas, incluindo-se as indígenas (sobre as tecnologias da escrita, cf. AUROUX, 1992, p. 65). Geralmente, a metodologia de criação de *alfabetos* para línguas sem tradição de escrita parte do inventário de fonemas, sendo escolhidas para representá-los graficamente as letras do alfabeto latino, constantes no Alfabeto Fonético Internacional,¹⁵ ao lado de outros símbolos que representam os sons e os traços prosódicos encontrados nas línguas naturais. Estabelece-se, então, uma relação biunívoca entre os sons distintivos (os fonemas) e os grafemas/letras, com as devidas adaptações tipográficas, constituindo-se um inventário de grafemas consonantais e vocálicos a serem empregados na escrita, com algumas regras para orientar a grafia de palavras fonologicamente complexas, como as que contêm ditongos, hiatos, fonemas com articulação secundária, traços suprasegmentais, entre eles a nasalidade, o tom e o acento lexicalmente distintivo. Partindo de uma perspectiva linguística, a escrita das línguas indígenas deve, portanto, ser pautada pelas estruturas da língua oral.¹⁶

No entanto, é comum encontrarmos línguas indígenas com mais de uma possibilidade de inventário de grafemas ou letras para escrever as palavras da língua, sendo esse construído por diferentes agentes externos, havendo, em muitos casos, disputas entre os diferentes proponentes, dependendo dos grupos de falantes aos quais se vinculam. Como Franchetto (2008) argumenta, há, nesses casos de disputa, uma “guerra de alfabetos” envolvendo instituições (igrejas, ONGs, órgãos e instituições governamentais, entre outros) que usam os alfabetos criados para o controle dos modos de produção escrita das comunidades,

¹⁵ Para conhecer o Alfabeto Fonético Internacional, disponível em: <http://www.fonologia.org/arquivos/tb_ipa_chart.pdf>, que contém uma tabela com a classificação dos sons e dos elementos suprasegmentais produzidos pela fala humana, organizada pela Associação Fonética Internacional – AFI.

¹⁶ Sobre o processo de construção de uma proposta de escrita para línguas de tradição eminentemente oral, cf. Pacheco (2006).

realizando um tipo de dominação simbólica pela linguagem, nos termos de Bourdieu (2008). Desse modo,

Os agentes educacionais, governamentais ou não, procuram a estandardização e a “nacionalização”, motivados por imperativos pragmáticos, ignorando e aniquilando diferenças dialetais e características estruturais das línguas, mas não hesitam em produzir e usar várias ortografias para uma mesma língua quando o que está em jogo é a disputa para o controle de projetos, financiamentos, almas, territórios. Os índios ainda observam perplexos as danças das letras, ou por elas são levados. (FRANCHETTO, 2008, p. 53).

Na região do Uaupés ocorreu um processo histórico de criação de alfabetos e regras de escrita com fins de normatizar a escrita do Tukano (*Yehpa-Mahsã*), língua largamente falada nessa calha, proposta ou apoiada por diferentes agentes externos, entre eles a Igreja, a academia, na figura de seus pesquisadores, e ONGs. Destacam-se duas propostas de escrita, uma delas difundida pelos salesianos, elaborada pelo linguista Henry Ramirez (1997b) a partir de sua pesquisa linguística (cf. RAMIREZ, 1997a); e outra, desenvolvida no contexto das escolas indígenas Ye'pa-Mahsã (Associação da Escola Indígena Tukano Ye'pá Mahsã – AEITYM) e Yupuri (Associação da Escola Indígena Tukano Yupuri – AEITY), entre outras.¹⁷ Esta proposta serviu de base para a definição da escrita utilizada pela Licenciatura Indígena, empregada na escrita de textos e materiais nessas línguas. Note-se que as diferenças entre a escrita elaborada por Ramirez e a adotada nas escolas indígenas, base para o acordo ortográfico Tukano, são, basicamente, a não marcação tonal, indicada por acentos na proposta de Ramirez (1997b); o uso de <ʉ> para indicar a vogal posterior não arredondada; o registro da aspiração, antes de consoantes surdas <p>, <t>, <k>, <s> (indicada por” <h>); e o til (~), que marca a nasalidade da palavra e é colocado na sílaba final do radical nasal ou da palavra nasalizada. Permite-se, ademais, que as variações fonéticas de valor sociolinguístico sejam registradas, marcando-se os diferentes modos de falar essa língua ao longo dos Rios Uaupés, Tiquié e seus afluentes.¹⁸

¹⁷ Sobre a Escola Indígena Yupuri, cf. Oliveira; Van Der Veld; Azevedo (2012); sobre a Escola Indígena Ye'pa Mahsã, cf. Pedrosa (2012).

¹⁸ Sobre as formas de representar as palavras escritas do Tukano falado no lado colombiano, indicamos, a título de exemplo, o material pedagógico de West e Welch (2004).

Destaque-se, também, a proposta de unificação de escrita para as línguas Tukano orientais realizada por Gomez-Imbert e Buchillet (1986), tendo em vista normatizar a representação escrita nos países onde se encontram povos da família Tukano, em particular, o Brasil e a Colômbia. Essa proposta prevê, entre outros aspectos, o uso de <i> (i “cortado”), a marcação do tom alto distintivo e a marcação da nasalidade, indicada por um til antes do radical nasal.¹⁹

A partir disso, apresentamos a seguir as propostas de grafemas para a escrita das palavras na língua Tukano (Figura 16), Tuyuka (Figura 17), Kubeo (Figura 18) e Desana (Figura 19), adotadas pelos professores dos povos que falam essas línguas na Licenciatura Indígena da UFAM.²⁰

Figura 16 – Grafemas da língua Tukano (Ye'pa Mahsā)

• Ye'pa Bahuari Mahsā ye merā ohase

Ũhsā pahkase bu'ese ta'tia karā bu'e mumarā licenciatura kharā dahsea
ye ukurī mahsā phetiri merā ukūl amesuo, a'te marī ohatere atikese kuwū.

Ohase Ohori: a, b, d, e, g, h, i, y, m, n, ñ, o, p, k, r, s, t, u, u,w, '.

Yakure ukūse: a, e, i, o, u, u. Ni 'kā muse nikā pika perī peharo

Ohase ohori buhsu wihase: b, d, g, h, y, m, n, ñ, p, k, r, s, t, w, '.

Diacrítico: (˘) m, n wero nohō buhsu whiakā wegu

Fonte: Faria e Schwade (2012, p. 12).

¹⁹ As autoras apresentam a nasalidade como um problema de difícil resolução na representação escrita das palavras com radicais nasais. Além disso, a marcação da nasal através do til sobre as vogais em radicais nasais choca-se com a marcação do tom alto distintivo, feita através do acento agudo. Diante disso, afirmam que, “[...] sem dúvida, haverá um problema de legibilidade quando for necessário marcar a nasalidade e o tom alto numa mesma vogal. Por isso, não há que descartar a representação morfêmica”, no caso da marcação da nasalidade (GOMEZ-IMBERT; BUCHILLET, 1986, p. 35). Para uma discussão atualizada sobre as propostas de escrita e de transcrição a serem empregadas nos projetos de documentação linguística, com ênfase nas línguas Tukano, consultar Seifart (2006).

²⁰ Os trechos constantes nas figuras foram extraídos de Faria e Schwade (2012), organizadores do material produzido pelos professores da primeira turma do polo Tukano da referida licenciatura.

Figura 17 – Grafemas do Tuyuka (ʉtāpinopona)

ʉtāpinopona hoare: a, b, d, e, g, h, i, y, l, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, ʉ, w
Yasañu wedesere: a, e, i, o, u, ʉ
Hoare wori busuwitire: b, d, g, k, h, y, l, m, n, ñ, p, r, s, t, w
Wedeseri bayiro m, n, biro busuwitirore hoarepure peore: ä, ë, î, ô, û, ʉ
Wori sotoa pesaro: (~) m, n biro busuwitiri tiro

Fonte: Faria e Schwade (2012, p. 14).

Figura 18 – Grafemas da língua Kubeo

• Toiyaye pamië/kubeo

Toiyaye pamië: a, b, ç, d, d, e, i, h, k, m, n, ñ, o, p, r, t, u, v, y, ʉ
Toivaye Buhine pare etaiye: b, ç, d, d, h, k, m, n, ñ, p, r, t, v, y
Mahie haharovarî yavaye: a, e, i, o, u, ʉ
Mahie haharovarî uekaïta ume etaiye: ä, ë, î, ô, û, ʉ
Yope arôhe Yava Ðama o kupeka Ðama: a, ba, çe, da, ða, e, i, há, ka, ma, na, ña, o, pa, ra, ta, u, va, ya, ʉ

Fonte: Faria e Schwade (2012, p. 14).

Figura 19 – Grafemas da língua Desana (ʘmuri Mahsā)

• ʘmuri Mahsā Gohori

Pagá gohori: a, b, d, e, g, h, i, y, m, n, ñ, o, p, k, r, s, t, u, ʘ, w.

Mëhtārīgā gohori: a, b, e, g, h, i, y, m, n, ñ, o, p, k, r, s, t, u, ʘ, w.

Yakure Werenirī: Pagá Gohori: a, e, i, o, u, ʘ.

Mëhtārīgā gohori: ā, ē, ī, ō, ū, ǣ.

Werenirō tahpigu: (')

Werenirī Īgīrūge wirikū igu: (~)

Fonte: Faria e Schwade (2012, p. 16).

Ressalte-se que as discussões sobre a escrita Desana foram assessoradas por Wilson Silva; as do Kotiria, por Kristine Stenzel; e as do Kubeo, por Thiago Chacón, sendo as propostas resultados de projetos realizados por esses povos (professores, lideranças indígenas e outros falantes) com o apoio desses especialistas.²¹ Com relação ao acordo ortográfico Tukano, destaque-se que as discussões foram promovidas pela Coordenação da Licenciatura da UFAM, com o apoio dos discentes do Curso, incluindo-se os alunos Tukano já formados na primeira turma, e de representantes das comunidades de falantes, em parceria com a FOIRN.

A escrita como símbolo de resistência linguística²²

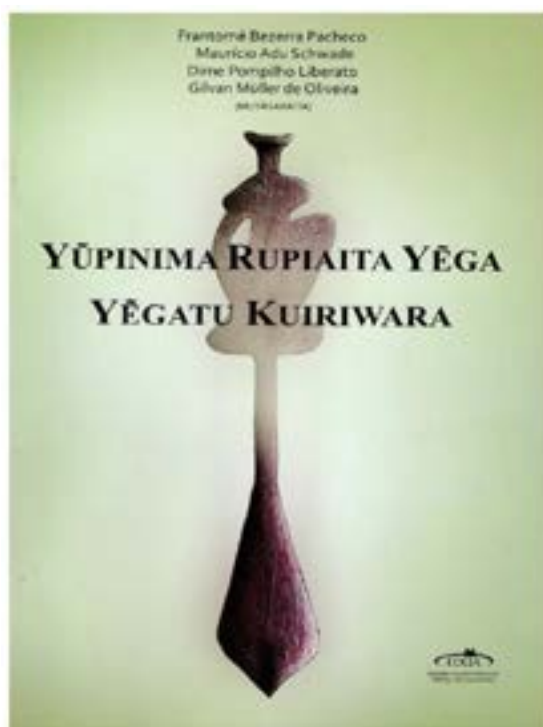
No polo Nheengatu, ocorreu durante as atividades de pesquisa da primeira turma uma discussão acerca da escrita do Nheengatu ou

²¹ Mais detalhes sobre a representação escrita desenvolvida para essas línguas com a respectiva assessoria linguística, bem como uma detalhada descrição gramatical podem ser encontradas em Silva (2012), para o Desana; Stenzel (2004), para o Kotiria; Chacon (2012), para o Kubeo. Sobre a política linguística construída pelos Tuyuka, incluindo-se a definição do seu sistema de escrita, cf. Tuyuka, (2012); Oliveira (2012).

²² As reflexões aqui apresentadas surgiram de nossa participação na etapa de julho de 2012 na turma do polo Nheengatu, realizada em Cucuí. A partir das discussões das pesquisas sobre a escrita da língua realizadas durante o Curso, os alunos/professores decidiram elaborar o material aqui discutido, tendo como finalidade a divulgação das ideias dos professores desse polo diante de propostas de escrita do Nheengatu/Yëngatu que vêm de fora da comunidade de falantes dessa língua, realizadas sob o comando de não indígenas e sem a participação da comunidade de falantes da referida língua.

Yëngatu,²³ que, na maioria dos casos, foi definida por agentes externos às comunidades de falantes da língua. Em uma reação a essas propostas, os professores do Curso elaboraram um material para divulgar a proposta que vinha sendo discutida desde o magistério indígena, sendo já bastante usada na elaboração de textos na língua pelos alunos da Licenciatura (cf. Figura 20).²⁴

Figura 20 – Capa do livreto organizado pelos professores durante a Licenciatura Indígena – Polo Nheengatu



Fonte: Pacheco et al. (2012).

²³ O nome da língua é grafado dessa forma, respeitando-se as regras de escrita definidas durante o Curso para a escrita das palavras nessa língua.

²⁴ Uma descrição da fonologia e da gramática do Nheengatu falado no Alto Rio Negro foi publicada por Cruz (2011), oferecendo uma visão bastante clara e abrangente de aspectos linguísticos da referida língua.

[illegible]

O material, todo escrito em Yëngatu, apresentando a proposta de escrita pensada durante a Licenciatura é um símbolo de resistência dos professores diante das imposições feitas por agentes externos que procuram determinar o modo de escrever a sua língua, sem a participação da comunidade de falantes nessas decisões. Os professores assumiram o papel de protagonistas do processo de decisão da escrita de sua língua, exercendo o seu direito sobre a definição da escrita do Yëngatu, língua que é a marca de sua identidade cultural. Note-se, além disso, que esses materiais produzidos sem a participação da comunidade de falantes propagam, de modo geral, um discurso normativo e generalizante da língua e de sua escrita, a partir de sua vinculação histórica com o Tupinambá falado no período colonial, ignorando, na maioria das vezes, sua contemporaneidade e suas funções políticas e comunicativas no contexto sociocultural do Rio Negro.²⁵

²⁵ Note-se que há críticas a esse processo de constituição de escritas para as línguas indígenas e seu impacto sobre as formas tradicionais de transmissão de conhecimentos. Gnerre (2003, p. 110), por exemplo, trata o processo de criação de escritas para as línguas indígenas como uma “redução’ das formas orais da língua para os moldes da racionalidade escrita” e afirma, a partir de

Desse modo, é preciso compreender esse complexo processo de apropriação das tecnologias da escrita pelos professores, que almejam seu controle e seu uso para os fins que eles e suas comunidades buscam determinar. Acreditamos que, nesse processo de apropriação e domínio das ferramentas da escrita para grafar uma língua de identidade étnica, os sujeitos são movidos pelo desejo de continuar sendo iguais e diferentes ao que sempre foram, num constante fluxo de devir e se reinventar. Pensamos, portanto, que essas tecnologias escritas são incorporadas à vida dessas pessoas, funcionando como novos diacríticos ou símbolos de novos modos de ser e se identificar a partir de suas tradições, incluindo-se a língua, que historicamente os acompanha em séculos de contato com os não indígenas.²⁶

Algumas considerações sobre a equipagem das línguas: a constituição dos glossários ou léxicos especializados no contexto da Licenciatura Indígena

Durante o desenvolvimento das etapas da Licenciatura, foi-se promovendo a criação de glossários a partir dos termos empregados nas discussões das pesquisas pelos docentes do Curso. Esse é um processo bastante recente para os falantes de línguas indígenas, pois, costumeiramente, os indígenas, em vez de criar termos próprios em suas línguas, fazem o empréstimo terminológico para expressar conceitos, relacionados, principalmente, a instituições não indígenas (como igreja, escola, polo de saúde, exército etc.), bem como a aspectos da tecnologia (por exemplo, equipamentos para facilitar os diversos tipos de trabalhos e para realizar a comunicação de modo mais eficiente, como o telefone e o rádio, entre outros), com os quais os falantes passam a manter contato através das interações interculturais. Alguns autores consideram o processo de empréstimo vocabular natural, pois o léxico das línguas se modifica e se expande no decorrer dos contatos tanto linguísticos como culturais.

sua experiência com os Shuar, que esse processo leva ao que chama de “decadência do diálogo”, pois conduz a mudanças que “[...] reduzem a posição do ouvinte ou interlocutor até o ponto de desaparecer qualquer referência direta ou indireta a ele, em favor de um tipo de discurso mais abstrato, mais objetivo ou mais absoluto”. Esse é um aspecto que pode também ser considerado nessa discussão, mas que não será aqui desenvolvido por não ser esse o foco deste trabalho.

²⁶ Para uma visão geral sobre a etnicidade e suas vinculações socioculturais, cf. Fenton (2003).

Quando se trata de uma língua minoritária em contato com uma língua majoritária e de prestígio, que historicamente está associada ao poder dominante, deve-se adotar como estratégia a criação de léxicos especializados (em formato de dicionários ou enciclopédias) a fim de fortalecer a língua e promover suas funções comunicativas num ambiente de valorização da capacidade linguística de expressar conceitos, representar o mundo e os conhecimentos da cultura dominante. Segundo Calvet (2007, p. 65), a terminologia é o domínio do planejamento linguístico a que essas práticas se referem. Dessa forma, o autor nos informa:

Trata-se [...] de determinar as necessidades, de repertoriar o vocabulário existente (empréstimos, neologia espontânea), de avaliá-lo, de eventualmente melhorá-lo, de harmonizá-lo e de, depois, divulgá-lo sob a forma de dicionários terminológicos, de banco de dados etc.

Esse mesmo autor (CALVET, 2007, p. 66) acrescenta que essa equipagem pode responder a dois objetivos: i) equipar a língua para que ela possa assumir funções até então não assumidas; e ii) evitar que os empréstimos linguísticos ocupem o espaço da terminologia nativa, quando já existente, de modo a substituir o vocabulário alienígena pelo endógeno. As línguas indígenas se encaixam, de modo geral, no primeiro caso, sendo o segundo mais adequado para descrever algumas línguas com tradição de escrita em sociedades com instituições baseadas na escrita, como é o caso do francês do Quebec.

Partindo desses pressupostos, desenvolveu-se nos polos da Licenciatura, a partir das línguas indígenas faladas pelos alunos e com escritas já definidas, glossários que têm por finalidade constituir a base de um dos pilares do saber metalinguístico, o dicionário ou enciclopédia (AUROUX, 1992). Para exemplificar esse tipo de material, apresentamos trechos do glossário do Nheengatu (Figura 22), do Tuyuka (Figura 23) e do Ye'pa Mahsã, o Tukano (Figura 24).

Figura 22 – Trecho do glossário Yëngatu

ØBEUSA MAYESA	
Administração	= umüdusa muraki rese
Aleivoso	= ganaïsa
Alfabeto	= yûpinîma rupia yëgaita
Alto Rio Negro	= paranâ wasu tapa apira
Amazonas	= amazuna
Amazônia	= amazonia
Ambiente	= yai kua upe
Amostragem	= mukamësa (Didi uxai yepe mukamesa pakuwa sulwá)
Análise	= miakûta (Sa)
Aposentado	= upuraki katuanawaa
Arapuca	= yusanâ
Armadilha	= yapisika rupia yane rimia
Aspecto	= maye uyukuasa (yasu yamâ maye uyukuasa kua pinimasa yëgatu rupi)
Autonomia	= yumuyâwa ikûta rupi
Autônomo	= umuyâwa muraki irupité
Autoridade	= tuxa
Auxiliar	= wajudarisa (Dawi ae wayudarisa yûbuesa ruka upe)
Avaliação	= yâbeusa sese (Ayuärawa kursu upe, muiiri yâde

Fonte: Oliveira e Schwade (2012).

Figura 23 – Trecho do glossário Tuyuka

• **Wedemasiōrō Utāpinopona**

Pekasāye/ Utāpinopona

A

Acordo: Terora warō hire, nipetira yukore
Adornos: Pose/pose minia
Agricultura: Otepadere
Alimentos tradicionais: Mata yamsatirige
Alínea: Bapakeoredoka makarō, wori mena nukāku
Alvará: Padegure dutire mena tutuaniripū
Alfabetização: Wori hoare mena buere
Ambiente: Nirō, marī nirō
Antropização: Basoka kenokūre
Antropologia: Basoka ponari buere
Aplicada: Padekutuare
Aproximante: Wedesere tuanukaremena witire
Arcos: Bueripirī, kugupī, soarigupī, tubiagupī, weriwasōpī
Arqueologia: Būkō wikotori makafie buere
Arquitetura: Wiseri padeadare kenokurē
Arte: Menirē, basa menirē, wori ti menirē, pademenirē
Artigo: Dutirere bato hoariro
Autonomia: Marī masirō dutiware

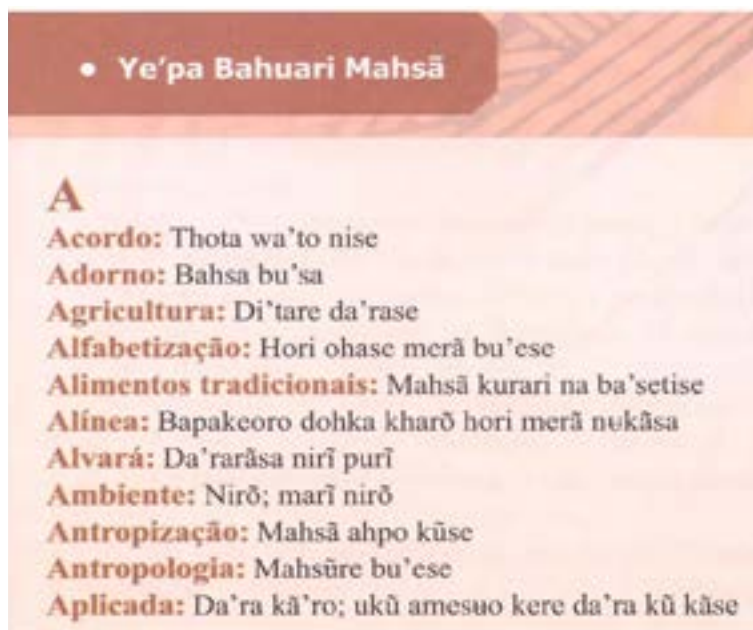
B

Bebida: Sinirē, Peyuru, űoka, poka, sibiorige
Bens culturais: Basoka buturī niretire kuā kuore

104 | Ivani Ferreira da Faria, Tiago Mack Müller Schwade

Fonte: Faria e Schwade (2012).

Figura 24 – Trecho do glossário Ye'pa Mahsā



Fonte: Faria e Schwade (2012).

Observe-se que esse aspecto necessita ainda de aprofundamentos a serem realizados em futuros trabalhos sobre o tema.

Considerações finais

As discussões aqui realizadas procuraram ressaltar a importância de novas formas de valorização da oralidade enquanto conhecimento cultural e chamar a atenção para os processos de consolidação de uma escrita que represente as formas do conhecimento oral, baseada nas decisões e no protagonismo dos falantes dessas e de outras línguas indígenas.

Alertamos, igualmente, que a escrita é sempre uma representação reduzida da oralidade, devendo esta ser o modo de linguagem a ser reiteradamente valorizado, evitando-se que a escrita se sobreponha ao oral. Portanto, pensamos que a escrita deva ser encarada como meio de fortalecimento e revitalização das línguas e dos conhecimentos veiculados e transmitidos oralmente.

Ressaltamos, enfim, que é preciso avançar na equipagem linguística como ferramenta de fortalecimento das línguas, promovendo

a produção de dicionários e glossários monolíngues nas línguas indígenas, de modo a construir um saber metalinguístico e científico nas línguas que contribua para a formação dos profissionais indígenas que atuam em instituições que funcionam nas comunidades, nos distritos e mesmo nas sedes dos municípios ao longo do Rio Negro, cumprindo-se o que prevê a política linguística aprovada pela Câmara de São Gabriel da Cachoeira, reforçada por outros instrumentos legais que promovem os direitos indígenas nas diferentes esferas da vida social e institucional.

Referências

- AIKHENVALD, Alexandra Y. Dicionário Tariana-Português/Português-Tariana. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, v. 17, n. 1, 2001. (Série Antropologia).
- _____. *Language Contact in Amazonia*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- ALFARO, Consuelo. As políticas linguísticas e as línguas ameríndias. *Liames*, n. 1, p. 31-41, 2001.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner B. et al. *Terra das línguas: Lei Municipal de Oficialização de línguas indígenas*, São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. Manaus: PPGSCA-UFAM; Fund. Ford, 2007. v. 3. (Coleção Tradição e Ordenamento Jurídico).
- AMADO, Rosane de Sá. Português Segunda Língua: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri – e intercultural. *PAPIA*, v. 22, n. 2, p. 385-398, 2012.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.
- AZEREDO, José Carlos de (Org.). *Escrevendo pela nova ortografia: como usar as regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- AZEVEDO, Miguel; AZEVEDO, Antenor Nascimento. *Dahsea Hausirõ Porã ukûshe wiophesase mera bueri turi*: mitologia sagrada dos Tukano Hausirõ Porã. São Gabriel da Cachoeira: UNIRT; FOIRN, 2003. (Narradores Indígenas do Rio Negro, 5).
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Richard. *Verbal Art as Performance*. Long Grove, Illinois: Waveland Press, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Ed. USP, 2008.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&Itemid=30192>. Acesso em: 6 dez. 2015.
- BRUNO, Ana Carla. Problemas no estudo de ideologia linguística em situações multilíngues. In: PPGAS – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL (Org.). *Amazônia e outros temas*: coleção de textos antropológicos. Manaus: EDUA, 2010. p. 91-101.
- CABALZAR, Aloisio; RICARDO, Carlos Alberto. A. *Povos indígenas do Rio Negro*: uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira – Mapa/Livro. 3. ed. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN, 2006.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola; IPOL, 2007.
- _____. *Tradição oral e escrita*. São Paulo: Parábola, 2011.
- CHACON, Thiago Costa. *Phonology and Morphology of Kubeo*: The Documentation, Theory, and Description of an Amazonian Language. 375 f. Thesis (PhD in Linguistics) – University of Hawai'i at Mānoa, 2012.
- COULMAS, Florian. *Escrita e sociedade*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- CRUZ, Aline da. *Fonologia e gramática do Nheengatu*: a língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa. Utrecht, Holanda: LOT, 2011.
- CRYSTAL, David. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- DEMO, Pedro. *Educação e alfabetização científica*. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- EPPS, Patience; STENZEL, Kristine (Ed.). *Upper Rio Negro*: Cultural and Linguistic Interaction in Northwestern Amazonia. Rio de Janeiro: Museu Nacional; Museu do Índio/Funai, 2013.
- FARIA, Ivani; SCHWADE, Tiago M. M. (Org.). *Ohpekō Di'ta*: Pam̃ri Mahsan, Bu'ëse, Nisetise. Ni'nek̃arō 1. Manaus: EDUA, 2012.
- FARIA, Ivani; SILVA, Raimundo Nonato Pereira da; OLIVEIRA, Gilvan M. de. Licenciatura Indígena, Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável no Alto Rio Negro/AM. In: AMARAL, Januário de O.; LEANDRO, Ederson L. (Org.). *Amazônia e cenários indígenas*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 169-202.
- FENTON, Steve. *Etnicidade*. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- FOIRN. *Povos indígenas do Rio Negro*: línguas. 2015. Disponível em: <<http://www.foirn.org.br/category/povos-indigenas-do-rio-negro/linguas/2015>>. Acesso em: 6 dez. 2015.

FONOLOGIA. *The International Phonetic Alphabet*. Disponível em: <http://www.fonologia.org/arquivos/tb_ipa_chart.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2015.

FRANCHETTO, Bruna. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas entre as fronteiras do oral e do escrito. *Mana*, v. 14, n. 1, p. 31-59, 2008.

_____. Línguas e história no Alto Xingu. In: FRANCHETTO, Bruna; HEKENBERGER, Michel (Org.). *Os povos do Alto Xingu, história e cultura*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001. p. 111-156.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Línguas em contato na Amazônia: as línguas indígenas, o Nheengatu e o português. In: SALGADO, Ana Cláudia Peters; BARRETO, Mônica Maria Guimarães Savedra (Org.). *Sociolinguística no Brasil, uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 203-218.

_____. Língua geral amazônica: a história de um esquecimento. In: FREIRE, José Ribamar Bessa; ROSA, Maria Carlota. *As línguas gerais: política linguística e catequese na América do Sul no período colonial*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2003. p. 195-209.

_____. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES, Mércio Pereira. *Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Contexto, 2012.

GOMEZ-IMBERT, Elsa; BUCHILET, Dominique. Proposta para uma grafia Tukano normalizada. *Chantiers Amerindia*, Paris, 1986.

GOODY, Jack. *O mito, o ritual e o oral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni Pucinelli (Org.). *Política linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 41-73.

HAUGEN, Einar. *Language Conflict and Language Planning: The Case of Modern Norwegian*. Cambridge: Harvard University Press, 1966.

_____. Planning for a Standart Language in Modern Norway. *Anthropological Linguistics*, v. 1, n. 3, p. 8-21, 1959.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estudos especiais: o Brasil indígena. Língua falada*. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada.html>>. Acesso em: 1º dez. 2015.

LABOV, William. *Padrões sociolingüísticos*. Tradução de Marcos Bagno et al. São Paulo: Parábola, 2008.

LANDABURU, Jon. Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. *Amerindia*, n. 29-30, p. 3-22, 2005.

MOORE, Denny. Línguas indígenas. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (Org.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. p. 217-239.

MOORE, Denny; GABAS JÚNIOR, Nilson. O futuro das línguas indígenas brasileiras. *Raízes da Amazônia*, Manaus: Inpa, v. 1, n. 1, p. 55-65, 2005.

MORI, Angel H. C. Os desafios da pesquisa em línguas indígenas no Brasil. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE “DIFERENTES, (DES) IGUAIS E DESCONECTADOS”, 4. *Anais...* 2010, Tangará da Serra.

MOSELEY, Chistopher (Ed.). *Atlas of the World's Languages in Danger*. 3. ed. Paris, França: Unesco, 2010. Disponível em: <<http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>>. Acesso em: 6 dez. 2015

MUSEU NACIONAL. Disponível em: <http://www.museunacional.ufrj.br/ppgas/Upper_Rio_Negro.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

NEVES, Eduardo G. A história dos Tariano visto pela oralidade e pela arqueologia. In: ANDRELO, Geraldo (Org.). *Rotas de criação e transformação: narrativas de origem dos povos indígenas do Rio Negro*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN, 2012. p. 223-245.

OLIVEIRA, Gilvan M. de (Org.). Espaços de formulação de políticas linguísticas no Alto Rio Negro. CABALZAR, Flora D. (Org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira, AM: ISA, 2012. p. 146-151.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística*. Campinas: Ipol; ALB; Mercado de Letras, 2003.

_____. Oficialização das línguas indígenas em nível municipal no Brasil: algumas considerações político-linguísticas e jurídicas preliminares. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner B. (Org.). *Terra das línguas: Lei municipal de oficialização de línguas indígenas. São Gabriel da Cachoeira*, AM: PPGSCA-UFAM; Fund. Ford, 2007. v. 3. p. 37-49. (Coleção Tradição e Ordenamento Jurídico).

OLIVEIRA, Gilvan M. de; ALTENHOFEN, Cléo V. O *in vitro* e o *in vivo* na política da diversidade no Brasil. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (Org.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. p. 187-216.

OLIVEIRA, Gilvan M. de; SCHWADE, Tiago M. M. (Org.). *Yëngatu resewa: Yëga, yūbuesa ïdijina. Siyasa 1*. Manaus: EDUA, 2012.

OLIVEIRA, Melissa de; VAN DER VELD, Pieter-Jan; AZEVEDO, Vicente Vilas Boas. Escola indígena Tukano Yupuri. In: CABALZAR, Flora D. (Org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira, AM: ISA, 2012. p. 168-187.

PACHECO, Frantomé B. Palavra escrita e produção de textos em Ikpeng (Karíb): uma reflexão sobre a origem e o estatuto da escrita em uma sociedade de tradição oral. *Estudos Linguísticos*, v. 35, p. 818-827, 2006.

PACHECO, Frantomé B. et al. *Yūpinima rupiaita yêga Yêgatu kuiriwara*. Manaus: EDUA, 2012.

PEDROSA, Evaldo N. Escola indígena Ye'pa Mahsã. In: CABALZAR, Flora D. (Org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira, AM: ISA, 2012. p. 200-205.

RODRIGUES, Aryon D. As línguas gerais sul-americanas. *Papia*, v. 4, n. 1, p. 6-18, 1996.

_____. As línguas indígenas no Brasil. In: RICARDO, Carlos Alberto; RICARDO, Fany (Org.). *Povos indígenas no Brasil*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 59-63.

_____. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

ROMAINE, Suzanne. Multilingualism. In: ARONOFF, Mark; REES-MILLER, Janie (Org.). *The Handbook of Linguistics*. Londres: Blackwell, 2003. p. 512-532.

RAMIREZ, Henri. *A escrita Tukano dos Ye'pâ-masa*. Manaus: Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia; Iauaretê: Cedem, 1997a.

_____. *A fala Tukano dos Yepâ-Masa*. Manaus: Cedem, 1997b. Tomo I, Gramática.

SAMPSON, Geoffrey. *Sistemas de escrita: tipologia, história, psicologia*. São Paulo: Ática, 1996.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Lei nº 145, de 11 de dezembro de 2002. São Gabriel da Cachoeira, AM, 2012. Disponível em: <<https://site-antigo.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=604>>. Acesso em: 10 maio 2015.

SEIFART, Frank. Orthography Development. In: GIPPERT, Jost; HIMMELMANN, Nikolaus P; MOSEL, Ulrike. (Org.). *Essential of Language Documentation*. Berlin: Mouton, 2006. p. 275-299.

SILVA, Fabiana Sarges da. *A lei de cooficialização das línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira: questões sobre política linguística em contexto multilíngue*. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

SILVA, Wilson de L. *A Descriptive Grammar of Desano*. 304 f. Thesis (PhD in Linguistics) – University of Utah, Utah, 2012.

SORENSEN, Arthur P. Jr. Multilingualism in the Northwest Amazon. *American Anthropologist*, v. 69, p. 670-684, 1967.

STENZEL, Kristine. *A Reference Grammar of Wanano*. 429 f. Thesis (PhD in Linguistics), University of Colorado, Bolder, CO, 2004.

_____. *Diversidade linguística no Rio Negro*. 2006. Disponível em: <<http://www.foirn.org.br/povos-indigenas-do-rio-negro/diversidade-linguistica-no-alto-rio-negro/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. Multilingualism in the Northwest Amazon, Revisited. *Memórias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica*. University of Austin Texas, 2005.

TRASK, Robert L. *Dicionário de Linguagem e Linguística*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

TUYUKA, Higino Tenório. Impactos das políticas linguísticas Tuyuka. In: CABALZAR, Flora D. (Org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira, AM: ISA, 2012. p. 134-145.

UNESCO. *Atlas of the World's Languages Danger*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001870/187026e.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. *Povo Yanomami inicia o primeiro curso superior indígena específico*. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/index.php/comunicacao-old/3224-povo-yanomami-inicia-o-1-curso-superior-indigena-especifico-ofertado-pelo-ichl-ufam-licenciatura-indigena-politicas-educacionais-e-desenvolvimento-sustentavel>>. Acesso em: 1º dez. 2015.

WEST, Birdie; WELCH, Betty. *Gramática pedagógica del Tucano*. Bogotá: Fundacion para el Desarrollo de los Pueblos Marginados, 2004. 182 p.

OS INDÍGENAS PANKARARU E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA CIDADE DE SÃO PAULO

Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque
Edson Yukio Nakashima

Este artigo, escrito em conjunto, é resultado de um trabalho etnográfico realizado com indígenas da etnia Pankararu na cidade de São Paulo no ano de 2008. A presença de indígenas nas grandes cidades é resultado dos processos de deslocamento dessas populações de suas terras tradicionais para os centros urbanos, que são, em geral, os polos históricos de migração do país, como é o caso da cidade de São Paulo. Essa questão tem assumido proporções que vêm exigindo atenção cada vez maior do poder público, dos órgãos indigenistas em particular, dos acadêmicos e também das organizações internacionais.¹

Pretendemos lançar aqui algumas reflexões sobre um tema que vem se tornando fundamental para o poder público e para as comunidades indígenas em contexto urbano: a educação diferenciada, tal como disposto no texto constitucional brasileiro. Por ser um tema recente na bibliografia sobre os povos indígenas no Brasil, a educação intercultural nos centros urbanos é um dos temas mais urgentes e que

¹ Recentemente, a ONU, no Foro Permanente de Questões Indígenas das Nações Unidas, realizado em maio de 2008, em Nova York, elegeu a migração urbana dos povos indígenas como uma de suas prioridades de discussão.

requerem imediata atenção dos atores sociais envolvidos. Em específico, queremos abordar a questão da educação intercultural na comunidade Pankararu do Real Parque na capital paulista.

Alguns dados iniciais a respeito dos indígenas da cidade

Para uma melhor discussão a respeito dessa temática, torna-se importante avaliar alguns dados estatísticos. No Censo de 1991, de um total de 294 mil indígenas, 223 mil foram recenseados nas zonas rurais (76,1% do total), enquanto 71 mil habitavam em áreas urbanas (23,9%). Comparativamente, entre os 734 mil indígenas recenseados em 2000, 384 mil estavam presentes em áreas urbanas e 350 mil em áreas rurais. Poder-se-ia concluir que, pelas estatísticas do IBGE, pouco mais que a metade dos indígenas do Brasil (52,0%) vive atualmente nas pequenas e grandes cidades do país ou em suas adjacências. Embora seja alvo de grandes controvérsias, esse é um dado que merece atenção porque foram as áreas urbanas de todas as regiões brasileiras que tiveram aumentos significativos e absolutos de indígenas. Esse aumento da proporção da população indígena urbana ocorreu, em parte, devido ao movimento migratório decorrente das dificuldades no local de origem, mas outros fatores também são relevantes para esse novo quadro populacional, sendo os três principais: a) o próprio crescimento vegetativo nas áreas urbanas; b) a migração de indígenas, sobretudo dentro do próprio estado, com destino a áreas urbanas e a transformação, em pequena escala, de áreas consideradas rurais em áreas urbanas; e c) talvez o fator mais importante e relevante tenha sido o aumento na taxa de autodeclaração de indígenas nas regiões Sudeste e Nordeste, que, paradoxalmente, têm menor número de terras indígenas homologadas, mas que foram regiões nas quais têm havido importantes movimentos de emergência étnica indígena. Pela análise dos censos dos últimos cinco anos, percebeu-se que o principal movimento migratório dessas populações ocorreu em direção à região Sudeste, em especial no sentido Nordeste-Sudeste (SILVA; ARAÚJO; SOUZA, 2006).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD do IBGE de 1998 indicava uma população de 33.829 indígenas na região metropolitana de São Paulo. No Censo de 2000, o IBGE registrou uma população de 63.789 indígenas no estado de São Paulo. Isso fez com que São Paulo se tornasse o terceiro maior estado em termos de população

indígena do Brasil, sendo superado apenas pelos estados da Amazônia (113.391 indígenas) e Bahia (64.240 indígenas). Do total da população indígena do estado de São Paulo, aproximadamente 58.842 habitantes vivem em áreas urbanas, enquanto um total de 4.946 vive em áreas rurais.

No município de São Paulo existem quatro aldeias Guarani: TI Krukutu, Tenonde Porã (TI Barragem), Tekoa Ytu e Tekoa Pyau (TI Jaraguá). Além dos Guarani, pelo menos outras 50 etnias originárias de todas as regiões do Brasil vivem na região metropolitana de São Paulo.¹ A maior parte da população indígena presente em São Paulo é proveniente do Nordeste brasileiro, região na qual os povos indígenas sofreram historicamente grandes perdas territoriais e tiveram suas condições de sobrevivência severamente prejudicadas. Segundo a Funasa (no ano de 2007), estavam cadastrados para atendimento de saúde 1.905 indígenas na Grande São Paulo, sendo os indígenas do Nordeste a totalidade dos cadastrados² e os Pankararu a grande maioria, 1.338 pessoas.

Um aspecto a ser observado é que a política de assistência aos indígenas delineada pelo governo federal é voltada basicamente para aqueles que vivem em Terras Indígenas (TIs), em geral nas localidades mais afastadas dos grandes centros urbanos, sendo ineficaz, entretanto, para desenvolver programas de assistência aos nativos que vivem nas cidades. A legislação brasileira também não trata especificamente da questão dos indígenas que vivem fora das TIs, chamados, por vezes e erroneamente, de “índios desaldeados”. Do mesmo modo, não contempla a necessidade de atendimento diferenciado a esse tipo de situação, colocando os nativos presentes nas cidades em uma espécie de limbo jurídico e dificultando ou impedindo-os de usufruírem de seus direitos.

O próprio modelo de classificação de “aldeados” e “desaldeados” é considerado por demais simplista e não abrange a complexidade da questão, sendo rejeitado tanto pelas comunidades indígenas que moram

¹ A lista das etnias, em ordem alfabética: Aranã, Atikum, Baniwa, Cinta Larga, Fulni-ô, Geripankó, Guajajara, Guarani Kaiowá, Guarani Mby'a, Guarani Nhandeva, Kaimbé, Kaingang, Kalapalo, Kamayurá, Kambiwá, Kanela, Kantaruré, Kapinawá, Karajá, Kariri, Kariri-Xocó, Katokim, Kaxinawá, Kayabi, Kayapó, Krenak, La Klãnô, Macuxi, Munduruku, Mura, Nambiquara, Pankararé, Pankararu, Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe, Potiguara, Puri, Tapeba, Terena, Ticuna, Tremembé, Truká, Tukano, Tuxá, Tuyuka, Wassu Cocal, Xavante, Xerente, Xukuru, Xukuru-Kariri e Yanomami. Esse levantamento foi feito pela ONG Opção Brasil, realizado pela equipe do Projeto “Índios na Cidade” e atualizado em maio de 2009. Existe ainda um expressivo número de imigrantes indígenas vindos de diversos países da América Latina, principalmente da Bolívia. Muitos desses imigrantes estão ilegalmente no país, por isso também não existem números precisos sobre essas comunidades.

² As etnias cadastradas são: Atikum, Fulni-ô, Guajajara, Geripankó, Kaimbé, Kambiwá, Katokim, Pankararé, Pankararu, Pataxó, Potiguara, Terena, Tuká, Wassu, Xukuru e Xukuru-Kariri.

nas cidades como pelos grupos considerados “aldeados”, mas que é perpetuado pelos órgãos indigenistas encarregados de dar suporte aos indígenas. Segundo Bruce Albert (2000), “[...] baseado numa oposição caricata entre índios ‘aldeados’ e ‘desaldeados’ [...] este modelo só inverte, de fato, a visão colonial-evolucionista tradicional segundo a qual ir da floresta a cidade era percorrer o caminho do primitivo ao civilizado”.

O fato de os indígenas morarem em cidades tem sido equivocadamente compreendido como um indicador do desejo deles de não conservação de sua condição indígena, deduzindo-se automaticamente a renúncia à proteção já garantida pela legislação. Essa compreensão não leva em conta toda uma série de processos históricos de opressão e discriminação e gera espaço para novos tipos de preconceitos, ainda não devidamente tratados pela legislação brasileira. Em geral, a tentativa dos indígenas da cidade de fazerem valer os seus direitos acaba por resultar em tipos diversos de preconceito e discriminação, que consistem em desqualificar suas pretensões aos lhes negar a condição de indígenas e, mesmo que haja esse reconhecimento, sem traduzi-las em garantia dos direitos correspondentes.

No entanto, os próprios nativos que moram nas cidades têm se articulado e se organizado em busca de seus direitos. Os Pankararu são um exemplo bastante contundente de como os indígenas em São Paulo vêm criando mecanismos de reconhecimento e implementação de seus direitos.

Os indígenas Pankararu no contexto nacional

Para uma melhor abordagem a respeito dos Pankararu, torna-se necessário também entender a questão dos indígenas do Nordeste e o processo de emergência desses povos. Isso porque os indígenas presentes nessa região apresentam determinadas peculiaridades históricas que os diferenciam das outras etnias nativas presentes no território brasileiro. Nas regiões de colonização antiga, como é o caso do Nordeste, verificou-se a ocorrência de uniões políticas e de parentesco entre indígenas de diferentes etnias e também com não indígenas, quilombolas e camponeses. Essas alianças políticas, religiosas, culturais e de parentesco ocorreram no decorrer de gerações e alcançaram um estado de acomodação nas crenças e nos costumes que são claramente visíveis no quadro social do sertanejo nordestino, no campo e nas pequenas cidades.

As descontinuidades culturais, arbitrariamente usadas para determinar a unidade e a distinção de um povo indígena perante a sociedade

nacional, são, no caso do Nordeste brasileiro, pouco aparentes. Nesse contexto, os sinais diacríticos comumente utilizados para determinar a fronteira entre diferentes grupos sociais – como, por exemplo, o idioma, o vestuário, os traços fenotípicos, a religião – não podem ser aplicados.

Desse modo, é necessário compreender o fenômeno da emergência étnica.³ Também conhecido como etnogênese, é um processo histórico e político em que uma comunidade ou povo passa a reivindicar sua diferença étnica em relação à sociedade nacional com base em determinada herança sociocultural. Devido a todo um histórico de conflitos, perseguições e aldeamentos forçados e a um longo processo de adaptação às novas condições sociais, tornara-se extemporâneo procurar entre os grupos indígenas do Nordeste uma característica cultural típica do “índio genérico”, tal como fizeram órgãos governamentais nas primeiras décadas do século XX. No caso do Nordeste brasileiro, os povos indígenas vêm construindo o discurso da diferença étnica com base na reelaboração de símbolos e tradições culturais, sendo muitas delas apropriadas da colonização e reinterpretadas segundo a perspectiva indígena (cf. OLIVEIRA FILHO, 1999b). Foi nesse contexto que rituais como o toré, o ouricuri e o uso das máscaras corporais *praiás* assumiram um papel primordial no processo de emergência étnica dos indígenas no Nordeste, tornando-se um critério de identificação desses grupos utilizado pelos órgãos indigenistas (SPI e depois Funai).

Os Pankararu formam uma população de pouco menos de 7 mil pessoas que habitam duas áreas contíguas, a Terra Indígena Pankararu e a Terra Indígena Entre-Serras, que totalizam 15.927 hectares, num território formado pelos municípios de Petrolândia, Tacaratu e Jatobá, no interior semiárido do estado de Pernambuco, em uma região denominada Vale do São Francisco, na área de influência do Baixo-Médio Rio São Francisco.⁴ Assim como grande parte dos nativos na

³ O conceito de emergência étnica apareceu primeiramente com Lester Singer, em 1962 (apud BANTON, 1979, p. 158) para se referir ao processo de criação de um povo. Outros aceitam a criação do termo como tendo sido cunhado primeiramente por Gallagher (1974) (tal como Grünewald (2001, p. 3)) e, posteriormente, o de etnogênese por Goldstein (1975) e Sider (1976), tal como também aceitam Grünewald (2001, p. 3), Barbosa (2003, p. 14) e Oliveira Filho (1999a, p. 28).

⁴ Além da migração para São Paulo, os Pankararu hoje são encontrados em quase todo o território brasileiro, existindo em Minas Gerais um grupo familiar de 25 Pankararu que vivem em uma área de 60 hectares, chamada de Aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, no município de Araçuaí no Vale do Jequitinhonha. Em Tocantins, os Pankararu estão no município de Gurupi. A migração para esse estado existe há mais de 30 anos e, recentemente, os Pankararu foram reconhecidos pela Funai e estão agora num processo de reivindicação de uma Terra Indígena.

região Nordeste, não apresentam a forte contrastividade cultural que pretensamente caracteriza o indígena brasileiro, chamado nesse sentido de “índio genérico”, motivo pelo qual os Pankararu são estigmatizados e tenham sua identidade indígena constantemente colocada em xeque pela sociedade nacional.

Devemos considerar os Pankararu como uma população indígena e, portanto, etnicamente diferenciada, seguindo as noções jurídicas presentes em uma série de acordos internacionais, notadamente a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT de 1989 (da qual o Brasil é signatário), em que se lê no item 2, art. 1º, “[...] a consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerado como critério fundamental para determinar os grupos a que se aplicam as disposições da presente Convenção” (BRASIL, 2004). Assim, ao se referir à sociedade indígena, o antropólogo deve

Evitar contemporizações, explicitando que considera e reconhece como sociedade indígena toda aquela coletividade que por suas categorias e circuitos de interação se distingue da sociedade nacional, e se reivindica como ‘indígena’, isto é, descendente – não importa se em termos genealógicos, históricos ou simbólicos – de uma população de origem pré-colombiana. (OLIVEIRA FILHO, 1999a, p. 176).

O toré é uma categoria ritual ampla e flexível, é um elemento presente tanto nas performances dos *praiás* quanto no ouricuri (retiro anual, comunitário e cerimonioso); assim, ele assume o protagonismo como *performance* política e de visibilidade pública dos povos indígenas no Nordeste. Portanto, o toré atua como movimento cultural e político plural e unificador dessas comunidades no Nordeste e é, por excelência, o símbolo do movimento indígena dos povos dessa região, desdobrando-se mais contemporaneamente também para os indígenas do Nordeste que estão hoje em outras regiões do Brasil, como também nas cidades, tal como é o caso dos Pankararu em São Paulo.

Os Pankararu na cidade de São Paulo

A comunidade Pankararu na cidade de São Paulo surgiu a partir dos deslocamentos de trabalhadores Pankararu de seu território tradicional em Pernambuco para as grandes cidades do Sudeste a partir da década de 1940, motivados pelo conflito com posseiros nas

disputas por terras, pela fuga da seca, por motivações financeiras e de subsistência, ocasionando o fluxo direto e constante entre o Brejo dos Padres, sua aldeia-sede, e São Paulo nas décadas de 1950 e 1960. Como dito anteriormente, dados da Funasa de 2007 registram que 1.338 indígenas Pankararu vivem na região metropolitana da cidade de São Paulo. No entanto, a Associação SOS Comunidade Indígena Pankararu – SOS-CIP informalmente contabiliza um número superior a 2 mil Pankararu e outra boa parte de indígenas que nem sequer mantém vínculos com órgãos públicos ou associações indígenas; desse modo, a população Pankararu em São Paulo deve ser muito maior que o registrado por essas entidades.

Oficialmente, o maior número de famílias Pankararu se concentra na região nobre do Morumbi, numa favela no bairro Real Parque, sendo composta de 116 famílias e 513 pessoas (MATTA, 2005); o restante desse contingente se encontra espalhado por cerca de 30 bairros e 20 municípios da região metropolitana de São Paulo. No Real Parque, a maior parte dos Pankararu reside em condições precárias, em barracos pequenos de alvenaria e sem recursos de saneamento básico. As condições de subsistência também são difíceis, pois a maior parte deles não possui carteira de trabalho assinada e sobrevive de trabalhos temporários. Após diversas negociações em busca de melhores condições de habitação, os Pankararu do Real Parque conseguiram se instalar em dois prédios do conjunto Cingapura, nos quais passaram a morar 24 famílias.⁵

O fato de os Pankararu morarem em condições precárias numa *favela* em São Paulo também despertou a atenção dos meios de comunicação, que passaram a realizar reportagens que visavam retratar o modo de vida desses indígenas e também o efeito que a discriminação tem provocado sobre sua identidade étnica. O jornal *Folha de S. Paulo*, em uma reportagem do dia 8 de novembro de 1997, abordou o modo como o temor ao preconceito tem obrigado os indígenas que moram em São Paulo a esconderem as suas origens para obter emprego, apresentando-se então como negros ou nordestinos (CHRISTOFOLETTI, 1998). Segundo depoimento do ex-presidente da Associação SOS Pankararu, Manuel Alexandre Sobrinho (Bino Pankararu), em uma reportagem do

⁵ Recentemente, no dia 24 de setembro de 2010, um incêndio de grande proporção queimou cerca de 320 barracos da favela do Real Parque, mas sem causar vítimas. Assim como muitas das famílias de moradores, também indígenas Pankararu perderam suas moradias e pertences, agravando o quadro adverso de sobrevivência vivenciado por eles.

mesmo jornal *Folha de S. Paulo* (PAIVA, 1997), “Nem sempre falo que sou índio. Só apresento minha carteira (que revela que ele é do Posto Indígena Pankararu) depois de estar trabalhando. Se apresento antes, dizem que índio é preguiçoso”.

Além de sofrerem discriminação de classe e *cor* por parte da sociedade paulistana, os Pankararu em São Paulo não eram reconhecidos como indígenas por não se enquadrarem no estereótipo do “índio genérico”, vinculado ao imaginário passadista e romântico brasileiro: de índio que habita na mata, “anda nu”, tem um idioma próprio e um fenótipo específico. Em razão disso, a identidade de indígena era negada por órgãos indigenistas e públicos e também pelas pessoas com quem mantinham um relacionamento nas cidades.

Nos anos 1990, iniciou-se um processo de reivindicação junto à Funai de reconhecimento dos membros da comunidade Pankararu no Real Parque como indígenas, a despeito de esses viverem fora das aldeias de origem. Nesse período, uma associação foi criada com o intuito de auxiliar os membros da comunidade a se organizarem politicamente e terem acesso aos direitos indígenas garantidos pela legislação. Embora estejam espalhados em diversos bairros e municípios da Grande São Paulo, foi na comunidade do Real Parque que os Pankararu puderam adquirir visibilidade, respeito e poder de negociação para a busca e a consolidação de seus direitos como indígenas, colocando ao poder público questões delicadas quanto aos instrumentos de atenção a essas comunidades.

Atualmente, como demonstrou Matta (2005), a ligação entre aldeia e São Paulo está devidamente instituída, havendo uma complementaridade intrínseca entre ambas as partes. A aldeia fornece aos Pankararu de São Paulo a legitimidade de um grupo étnico reconhecido pelo estado com uma TI regularizada e, por seu lado, a visibilidade dos Pankararu do Real Parque perante a sociedade nacional acaba por beneficiar o grupo étnico. De maneira autônoma, os Pankararu em São Paulo vêm, por meio de duas associações indígenas e uma ONG, atuando politicamente para a efetivação de seus direitos constitucionais enquanto indígenas, mesmo que fora de uma Terra Indígena, tal como determina a Constituição e notadamente a Convenção 169 da OIT.

A entidade mais ativa nesse sentido é a Associação SOS Comunidade Indígena Pankararu, consolidada em 29 de novembro de 1994 no Real Parque. Segundo o seu atual estatuto, ela é uma entidade sem fins lucrativos com o objetivo de oferecer amparo e assistência a seus membros em diversas áreas como educação, alimentação, saúde, cultura, recreação e práticas esportivas. Alguns

de seus objetivos principais são o fortalecimento e a melhoria da qualidade das condições de vida das famílias indígenas por meio de projetos e atividades instrutivas, além de pretender colaborar com os poderes públicos constituídos, em especial a Funai, para proporcionar aos membros associados informações e atendimento em tudo que se refere à atuação e à competência da Funai, que, em tese, é o órgão governamental responsável por dar assistência a eles.

Educação intercultural: consenso e dissenso

Como dito no começo deste artigo, a questão da educação diferenciada para indígenas em contexto urbano é um desafio para todos os envolvidos no tema (indígenas, poder público, antropólogos, educadores, pedagogos e comunidade escolar). De forma geral, as crianças indígenas que estão nas grandes cidades são atendidas por escolas públicas cuja abordagem do tema étnico está ausente. Isso significa que não existe um projeto do poder público que demonstre claramente um plano homogêneo para instituir definitivamente uma política pública para atender a essa nova demanda.

A educação de nível infantil, básico e fundamental é de responsabilidade dos municípios e dos estados, e não da União. Por conta disso, não há uma política pública para os indígenas que se mantenha ao longo de diversas gestões (municipais e estaduais) e, além disso, os estados, por vezes, presumem que a responsabilidade com essas comunidades é prioritariamente da alçada da União.⁶

No estado de São Paulo, podemos observar poucas ações da Secretaria de Educação do Estado em relação à educação escolar indígena, embora se observe um tom triunfalista no relato das ações voltadas para essa categoria de ensino. De acordo com um informe da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo do dia 13 de outubro de 2008, 81 indígenas se formaram no ensino superior, recebendo o certificado de Licenciatura Plena em Pedagogia. Com essa graduação superior, esses professores indígenas estariam aptos a lecionar em classes indígenas do 2º ciclo de ensino fundamental e de ensino médio. Segundo informações da Secretaria de Educação, nas classes das

⁶ Em 2010, a Prefeitura de São Paulo criou um edital convocando candidatos para apresentarem um diagnóstico da situação educacional dos indígenas “não aldeados” na cidade e proporem políticas públicas para esse setor social. A antropóloga Adriane Costa da Silva venceu o Edital e está neste momento desenvolvendo essa pesquisa.

escolas indígenas, os alunos são contemplados com todas as disciplinas do currículo escolar, sendo as matérias abordadas a partir da cultura de cada tribo. Além dos temas do currículo convencional, os alunos indígenas também teriam acesso aos temas relacionados à cultura indígena com o intuito de adquirirem a consciência de preservar a história e a tradição de cada um dos povos.

No entanto, essa graduação de licenciatura sofreu críticas pelo fato de ter sido delineada sem a participação efetiva dos próprios indígenas na elaboração dos currículos que foram abordados. Além disso, os professores indígenas que receberam a formação não foram acompanhados e orientados no trabalho pedagógico dentro das próprias aldeias, o que provocou problemas na qualidade do ensino.

No município de São Paulo, as ações para uma educação escolar indígena se concentram basicamente nas três aldeias Guarani existentes na cidade de São Paulo, duas localizadas no distrito de Parelheiros e uma no distrito do Jaraguá. Nessas aldeias, foram instaladas em 2001 unidades chamadas de Centro de Educação e Cultura Indígena – Ceci, na gestão da ex-prefeita Marta Suplicy (2001-2005).

No aspecto da educação nas escolas públicas urbanas, pelo menos até meados de 2007-2008, a Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo insistia que a falta de políticas públicas para a população indígena “desaldeada” se devia ao fato de “[...] as populações sem terra não pode[re]m receber o mesmo tipo de políticas públicas daquelas que têm terra demarcada. A leitura que se faz da legislação federal é que terra e língua determinam o povo”, explica a responsável pela política educacional para indígenas no estado, Deusdith Velloso, coordenadora do Núcleo de Educação Indígena – NEI (CARVALHO, 2007).

Essa coordenadora explicou que “[...] os Pankararu são desaldeados, mesmo estando no conjunto habitacional, porque não têm organização de aldeia, não têm cacique, terra, língua” (CARVALHO, 2007). E complementou dizendo que seria possível

[...] uma escola pública com projeto pedagógico voltado para os alunos indígenas, desde que solicitada por uma ‘reivindicação organizada’. E como, apesar de ter um representante no Conselho de Educação da cidade, propostas desse tipo ainda não foram apresentadas, a Secretaria de Educação não planeja criar políticas específicas para os povos. (CARVALHO, 2007).

O poder público assim considerava sua omissão na questão educacional dos Pankararu do Real Parque como legítima pelo fato de essa comunidade ser pretensamente formada por “desaldeados”, cuja falta de uma “organização de aldeia” os caracteriza como “acéfalos” (ou seja, sem liderança, no caso o “cacique”) e sem nenhuma contrastividade cultural, uma vez que um dos estigmas mais usuais a respeito dos indígenas do Nordeste é o da falta ou da ausência de uma “língua de índio”.⁷

A reivindicação da comunidade Pankararu do Real Parque foi encaminhada já há algum tempo através de sua associação, mas não para a Secretaria de Educação, e sim para a de Planejamento e Habitação, uma vez que o que a comunidade reivindicava era um centro cultural Pankararu dentro da comunidade do Real Parque no contexto da reforma urbana que estava em planejamento pela Prefeitura da cidade. A expectativa da SOS-CIP era a de que a Lei nº 11.465/2008 (que estabelece a obrigatoriedade do ensino de cultura e história indígena e afro-brasileira nas escolas) viesse a sanar a ausência da questão étnica na escola que atende a comunidade no bairro. Desse modo, o Centro Cultural Pankararu seria um espaço autônomo da comunidade indígena para aprofundar os temas da etnicidade Pankararu junto às crianças no período após as aulas.

Nesse sentido, a SOS-CIP tinha um trabalho de intervenção na escola da comunidade a fim de desenvolver na comunidade escolar uma sensibilização no tratamento do tema da diversidade étnica na escola e assim construir o conhecimento, o respeito e a admiração de todos pela presença Pankararu na escola e no bairro, e dessa forma ampliar o orgulho étnico nas crianças Pankararu.

Apresentamos a seguir alguns temas que se tornaram paradigmáticos do trabalho da SOS-CIP em sensibilizar a comunidade escolar do Real Parque com o tema da diferença étnica dos Pankararu. Como escrevemos na primeira parte deste artigo, e em outras ocasiões (ALBUQUERQUE, 2011; ALBUQUERQUE; NAKASHIMA, 2008; NAKASHIMA, 2009), a atuação do poder tutelar no decorrer do século passado até a constituição da Funai, em 1973, foi sendo atualizada em vários sentidos nos últimos anos e, desse modo, deitou fortes raízes

⁷ Vemos isso claramente no depoimento de M.D., quando lhe foi solicitada uma definição de discriminação: “Quando você ‘tira’ alguém ou discrimina uma colega porque ela era descendente de indígenas. Perguntaram por que você veio para cá, quem te chamou, então se você é, fala o idioma do índio”.

no solo do imaginário e do discurso sobre quem é e como deveria ser (ou permanecer) o indígena. A *imagem* dos Pankararu como indígenas passa por esse processo de maneira paradigmática.

Atualizados os procedimentos institucionais de invisibilidade e “inclusão” do indígena no seio da sociedade nacional, o projeto do poder tutelar é atualizado contemporaneamente pelo tema da autenticidade do indígena que está nos centros urbanos. Em relação aos Pankararu de São Paulo, esse tema é uma complexa ferramenta simbólica de visibilidade e de invisibilidade social.

No caso específico dos Pankararu existem três estigmas que são paradigmáticos do tema da autenticidade com a qual eles construíram suas próprias estratégias de diálogo. Esses três estigmas-categorias são os de “assimilados”, “aculturados” e “desaldeados”. Cada um desses estigmas atualiza procedimentos administrativos do poder tutelar e instaura o que estamos denominando de um preconceito de autenticidade. Sua atuação se dá, pelo menos, de três maneiras:⁸

- a) “assimilados”: ao serem questionados por não possuírem uma “cara de índio”, os Pankararu são acusados pela violência da qual foram vítimas = *preconceito fenotípico*;
- b) “aculturados”: a ausência de uma língua ancestral demonstraria que essa população já não possui traços aborígenes, portanto teriam sido completamente “aculturados”. Apelo extemporâneo que pretende negar outra lógica de apropriação de uma linguagem geral = *preconceito linguístico*; e
- c) “desaldeados”: supostamente autoexilados nas cidades, pareciam então ter abdicado voluntariamente da “proteção” do *poder tutelar* e, mais contemporaneamente, da assistência dos órgãos públicos (Funai, Funasa e outros) = *preconceito político-administrativo*.⁹

A partir dessas categorias-estigmas, o projeto de intervenção da SOS-CIP na escola da comunidade procurou instituir um olhar para a condição diferenciada dos Pankararu não pelo critério “culturalista”

⁸ Notamos que essa divisão do *campo* do preconceito é antes de tudo analítica. Reiteramos que, na *práxis*, todos esses tipos de *preconceito* se cruzam e se referem mutuamente, ao mesmo tempo que todos podem ser descritos como circunscrevendo um tipo padrão de *preconceito político-administrativo*.

⁹ “Desaldeados” é a categoria “de ouro” da atual administração estatal porque mantém a política do SPI, ao mesmo tempo que diminui as atribuições da Funai, constituindo uma *omissão legítima*. Sua conclusão política é equacionar a *diáspora* com o etnocídio.

(traços fenotípicos, língua, moradia, alimentação e outros), mas, sim, pelo critério étnico, valorizando assim sua história social como uma população nativa.

A posição assumida pela SOS-CIP foi a de que uma educação intercultural deveria valorizar a “cultura” e a “história” indígena como complementares. Ao contestar a noção de aculturação, procurava-se mostrar, pelo recurso da história social do grupo, que essa noção era um tipo de *preconceito* (fenotípico, linguístico e outros).

Desse modo, em 2008, a SOS-CIP colocou para a comunidade escolar, e em especial para o grupo de professores e administração da escola, o problema da visibilidade e da valorização dos alunos Pankararu e do grupo indígena que faz parte da realidade cotidiana de todas as crianças. Assim, a escola (administração e professores) e a SOS-CIP tinham como consenso o fato de que a Lei nº 11.465/2008 deveria ser imediatamente aplicada na escola, tendo em vista a presença dos Pankararu no bairro e, portanto, na escola.¹⁰

Nesse sentido, um problema passou a existir: o que deveria compor esse ensino que atendesse à Lei e à demanda da SOS-CIP? Do que se tratava a aplicação de Lei tendo em vista o despreparo e a total desinformação da direção e do grupo de professores sobre como tematizar a “cultura” Pankararu? A pergunta era assim caracterizada: “Por que eles são índios se são iguais a gente?”. Afinal de contas, que diferença é essa? Qual é a medida dessa diferença? Qual é o seu critério?

Portanto, um dissenso passou a existir. De um lado, o reconhecimento do grupo como indígena pela comunidade escolar passava pelo fato de que os Pankararu são um grupo indígena reconhecido pelo estado e com uma série de direitos diferenciados em curso na favela, principalmente na área da saúde e da educação universitária.¹¹ Do outro, a suspeita de que os Pankararu fossem indígenas, mas nem tanto assim, uma vez que eles eram, portanto, “apenas descendentes”, mas “já estavam aculturados”.

¹⁰ O tema da diversidade cultural já era contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs por meio da introdução de um “tema transversal” às disciplinas escolares específicas e, portanto, deve ser contemplado por elas: o tema da “Pluralidade Cultural” (NAKASHIMA, 2009, p. 113-114).

¹¹ O Projeto Pindorama, iniciado em 2001 como uma iniciativa da PUC-SP, consiste em oferecer bolsas de estudo para estudantes indígenas que prestam o vestibular da PUC-São Paulo e, assim, têm acesso à universidade, uma medida completamente diferente da noção de cotas para estudantes socialmente desfavorecidos. O projeto, uma requisição das próprias comunidades indígenas, teve apoio da própria PUC, da Funai e da Pastoral Indigenista da Arquidiocese de São Paulo.

O desafio de introduzir uma educação diferenciada que atendesse à demanda da SOS-CIP passava pelo trabalho de determinar o que é o indígena e, portanto, por que os Pankararu fazem parte dessa categoria. A estratégia foi a de valorizar a “cultura” indígena como fazendo parte de algo maior, a história social indígena. Assim, no contexto do fraco sinal diacrítico de onde a comunidade indígena demandava uma educação intercultural no seio de uma escola pública não indígena, o discurso da história social e do caráter étnico dos Pankararu foi valorizado junto com alguns sinais diacríticos (“fumo”, “comida típica”, religiosidade, instrumentos musicais e outros), destacando-se a *dança dos praiás* (ver, por exemplo, Nakashima (2009), Marcos Albuquerque (2007, 2011) e Flávia Albuquerque (2009)).

O “diagnóstico” do preconceito

Para apresentar um exemplo de intervenção da SOS-CIP na escola da comunidade, apresentamos antes um pequeno “diagnóstico” sobre a questão da visibilidade dos Pankararu entre os alunos (indígenas e não indígenas) da escola.¹² Foi a partir dessa constatação inicial que foram produzidos pela SOS-CIP um evento e um pequeno conjunto de material didático para uso da escola.

A escola que atende a comunidade Pankararu tem o nome de EMEF Alcântara de Machado Filho.¹³ A existência de alunos *Pankararu* nas salas de aula e como comunidade organizada no entorno da escola não era ignorada pelo corpo docente da EMEF no ano de 2008. No entanto, mesmo aproximadamente 22 anos depois da fundação da escola, o corpo diretivo e docente da EMEF não havia realizado nenhum trabalho específico e permanente com a comunidade *Pankararu*. A temática indígena na escola

¹² Este diagnóstico serviu para as diversas pesquisas realizadas pelo projeto “Culturas juvenis x cultura escolar: como repensar as noções de tradição e autoridade no âmbito da educação?”, sob coordenação da Profa. Dra. Mônica do Amaral e financiado pela Fapesp. A pesquisa da dissertação de mestrado de Edson Nakashima estava inserida nesse projeto.

¹³ Fundada tardiamente no ano de 1986, a EMEF Alcântara de Machado Filho (que denominaremos a partir de agora como EMEF Alcântara) é a “[...] única escola municipal de ensino fundamental do Morumbi. Apresentava, segundo o Projeto Político-Pedagógico de 2004, no ciclo I do nível fundamental, duas séries do 1º ano, quatro séries do 2º ano, duas séries do 3º ano e quatro séries do 4º ano e no ciclo II do nível fundamental, quatro 5ªs séries, cinco 6ªs séries, seis 7ªs séries e seis 8ªs séries, além de quatro classes de suplência, funcionando nos três períodos” (NAKASHIMA, 2009, p. 101-102). Não existe na comunidade uma escola de ensino médio e, mesmo com a reivindicação constante dos moradores, não há sinais de que uma escola dessas venha a ser implementada na região.

era abordada somente nas comemorações do Dia do Índio, evidenciando-se que os trabalhos realizados a respeito dos indígenas eram bastante marcados pela estereotipia (NAKASHIMA, 2009, p. 127).

Foi elaborado um questionário com questões relativas às condições sociais e familiares, às manifestações culturais, aos gêneros musicais e às necessidades e ansiedades dos alunos (indígenas e não indígenas) em relação ao futuro. Esse questionário continha estrategicamente no final algumas perguntas sobre os Pankararu: “Você conhece os Pankararu? O que sabe sobre eles?”, de modo que pudéssemos identificar, na fala dos alunos Pankararu existentes na escola, a visão que tinham a respeito de si mesmos e de sua cultura e também a concepção que os demais alunos nutriam a respeito dos Pankararu (NAKASHIMA, 2009, p. 120).

No questionário colhemos algumas representações sobre os Pankararu formuladas pelos alunos não indígenas. Percebemos que podíamos ver nesse resultado dois grupos distintos de temas mais abordados, um que pode ser relacionado ao termo genérico de “cultura” e outro ao tema da “migração”. Desse modo, o grupo do tema da “cultura” continha citações como estas:

“Eles gostam muito da natureza [...] mas moram aqui no Real Parque.”; “Eles gostam muito da natureza e alguns vivem nela.”; “Eu sei que eles são uma tribo de índios e que eles têm uma aldeia no Pernambuco e que é muito bonita.”; “O índio tem uma dança muito estranha.”; “Aprendi do modo canibal dos índios.”; “Apontar o dedo para os índios causa enfermidade.”; “Conheço de vista, mas sei que eles têm um ritual de dança.” “Uma coisa que eu admiro é a dança deles.”; “Eu sei que os Pankararu são uma tribo de índios que cantam e dançam na língua deles e tem umas comidas exóticas.” “Eu já vi eles dançando e cantando aqui na nossa comunidade e a fala deles é diferente quando estão cantando.” “Eu sei que eles eram de Pernambuco e vieram para cá. A língua deles é diferente.” “Eu sei que eles falam diferente das nossas línguas.” “Eu sei deles que quando estão vestidos de Praiás, ninguém pode falar qual é a pessoa que está vestindo, porque dizem que ela fica doente.”

Podemos observar nessas falas que a “dança dos Pankararu” e a “língua diferente” são os traços diacríticos mais citados pelos alunos. A dança aludida é a *dança dos praiás*, performance-ritual já descrito anteriormente, que se tornou o traço diacrítico mais forte da comunidade Pankararu do Real Parque, símbolo de sua

“indianidade”. É pela observação da *dança dos praiás* em eventos públicos que os colegas dos alunos Pankararu faziam referência à “língua diferente”.

Observamos, nessas falas, a reprodução do senso comum a respeito dos indígenas. Notamos o predomínio de uma visão exótica e naturalizada do indígena como “primitivo” (NAKASHIMA, 2009, p. 131), revelando, assim, um conhecimento mediado por representações exteriores ao quadro da experiência dos alunos. Mas, quando o assunto é a história social dos Pankararu e a experiência da migração, um conhecimento mais preciso e atual aparece:

“Vieram de Pernambuco para buscar vida melhor e conseguiram, apesar das dificuldades.” “Sei que eles foram os primeiros a chegarem ao bairro.” “Eu conheço porque convivo com eles. Eu sei que eles foram um dos primeiros a chegar aqui no Real Parque.” “Sei que eles são índios, que eles ajudaram muito no começo de nosso bairro Real Parque e que hoje moram aqui.” “Tenho uma amiga que é descendente deles. Sei que eles vieram de Pernambuco e ajudaram a construir o Estádio do Morumbi.” “Só sei que eles vieram para São Paulo, na favela, e construíram muitas casas e, quando chegaram, era tudo mato, e lá onde eles viviam era muito difícil. Por isso vieram para cá.”

Essa dualidade entre a “cultura” e a “história” dos Pankararu em São Paulo era muito evidente para passar despercebida por nós. Esse dualismo fazia parte do cotidiano das crianças, da direção e dos professores na escola, mas não era tematizado como tal. Sendo ambos os termos ambíguos, tanto a “cultura” quanto a “história” apareciam ora valorizadas, ora como estigma e, portanto, desvalorizadas.

Como exemplo, citamos um caso que aconteceu nas comemorações do Dia do Índio no ano de 2007, quando uma das professoras da EMEF Alcântara fez uma atividade de pesquisa com os alunos a respeito das etnias indígenas. Os trabalhos foram apresentados no mural do pátio da escola e neles pudemos observar descrições de várias etnias indígenas, como os Pataxó e os Kaingang, mas não havia nenhum trabalho que tratasse dos próprios Pankararu (NAKASHIMA, 2009).

O motivo dessa ausência provocou espanto nos pesquisadores e em alguns professores. Em uma das reuniões docentes, a equipe de pesquisa comentou a respeito da ausência de trabalhos referentes aos Pankararu nas atividades desenvolvidas pelos alunos. A professora que realizou a atividade com os alunos disse que foram os próprios alunos que não desejaram

realizar nenhum trabalho com os Pankararu. Embora não pudéssemos avaliar com precisão por que isso teria ocorrido, podemos supor que, na visão dos alunos, é considerado indígena somente aquele que vive em uma realidade temporária e fisicamente distante, habitando em aldeias nas matas e que não vive em um contexto social próximo ao do próprio aluno não indígena, em seu próprio bairro, na cidade de São Paulo.

Haveria também, no caso dos próprios alunos Pankararu, o receio de se colocarem como indígenas nas referidas atividades e poderem ser alvos de chacotas e discriminação. Em todo caso, pareceu-nos ser um indicativo claro do silenciamento ao qual estão submetidos os indígenas Pankararu na escola (NAKASHIMA, 2009). Na análise das respostas dos questionários, um dado nos chamou a atenção. Existiam muitos alunos Pankararu que afirmavam “descender” dos Pankararu, mas sem que se identificassem como pertencentes à comunidade indígena.

Esses alunos “descendentes” aparentaram conhecer pouco ou até mesmo desconhecer aspectos da “cultura Pankararu”. Isso se observa nos seguintes relatos:

- a) “Sim, eu sou descendente deles. Os Pankararu sempre fazem festa no Dia do Índio. Sempre há danças na quadra do projeto Casulo. Eles falam os mesmos termos que nós, as comidas deles não são diferentes das nossas.”; “Eu não sei nada sobre os índios, eu só sei que minha mãe é índia.”
- b) “Sim, sei muita coisa, sei que eles vieram de Pernambuco para encontrar uma vida melhor aqui em São Paulo, e realmente conseguiram, apesar das dificuldades. Conheço os costumes e crenças, praticamente sei muito, porque eu sou Pankararu, sou descendente de índia.”
- c) “Eu conheço os Pankararu mais ou menos. Meu pai e minha mãe são Pankararu. O que eu sei sobre eles é que eles vieram de Pernambuco e lá no Norte eles comem com a mão. E eu adoro a dança deles.”
- d) “Sim, eu sou descendente. Eu sei que eles falam normal, mas, quando eles vão cantar, eles cantam, cantam em outra língua, e às vezes eles fazem cerimônias aos sábados. Só às vezes.”

Podemos observar, nessas respostas, a oposição que se estabelece entre “eu” e “eles”, “nós” e “eles”, enfim, entre a 1ª pessoa do singular ou plural e a categoria “índios”. Essas respostas, logicamente, necessitam ser contextualizadas, mas revelam, em todo caso, a dificuldade

de muitos dos descendentes Pankararu de se identificarem como indígenas. Podemos observar uma relação ambivalente dos alunos com a sua identidade étnica, seja por não possuírem um sentimento de pertencimento à comunidade indígena, seja por não desejarem se declarar como indígenas na escola como expressão de uma possível autodefesa, em razão do receio da discriminação exercida sobre os indígenas, tanto por parte dos alunos como do próprio corpo docente. Nesse sentido, para se contrapor às condições sociais excludentes, esses indígenas se veem instados a renunciar a sua identidade étnica como um modo de fugir do estigma e da discriminação.

De qualquer modo, não há exatamente, por parte dos alunos pesquisados, uma referência à “cultura Pankararu”, o que nos colocou a questão de que é possível pensar na existência de uma concepção diferente de “cultura” por parte dos alunos Pankararu. Podemos presumir que o que muitas vezes qualificamos antropológicamente como “cultura” para os alunos indígenas Pankararu aparece relacionado com questões do cotidiano, aspectos de sua religiosidade, performances artísticas e artesanato e mobilizações coletivas (festas, movimento político, assembleia da SOS-CIP e outros) (NAKASHIMA, 2009, p. 156). Existia, portanto, um duplo tipo de saber, o da “cultura”, bastante mediado por uma representação exterior à experiência dos alunos (“senso comum”, mídia e outros), e o da “história”, cujo tema da migração era bastante evidente, atual, próximo e que fora também parte da experiência de vida dos próprios alunos indígenas.

Foi a complexidade dessas questões que serviu de estímulo para a realização de uma Semana de Diversidade e Cultura na EMEF Alcântara, organizada em um trabalho conjunto da comunidade Pankararu, das universidades (USP e UFSC) e da escola, com o intuito de propor um modelo de atenção educacional diferenciada que valorizasse os Pankararu como uma comunidade étnica, apoiada pela recente Lei nº 11.465/2008 (NAKASHIMA, 2009, p. 113).¹⁴

Assim, gerenciado pela SOS-CIP, com o aval da direção da escola e o apoio de colaboradores não indígenas, essa associação organizou um calendário de preparação para esse evento que contava com duas reuniões semanais, uma com a direção da escola e outra com os colaboradores externos. Houve também algumas oficinas sobre a questão indígena com alunos e professores. Organizada em

¹⁴ É digno de nota que nem a SOS-CIP nem a direção da escola conseguiram o devido apoio da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo.

cerca de seis meses, a Semana de Diversidade e Cultura ocorreu em novembro de 2008. Esse evento foi o primeiro passo na construção dessa educação intercultural na escola da comunidade.

Apoiados numa literatura antropológica mais geral, especialmente Lopes da Silva (2001), Lopes da Silva e Grupioni (1995) e Oliveira (1999a, 1999b), e em livros didáticos e paradidáticos do antropólogo e membro do Cimi de São Paulo Benedito Preziosi (PREZIO, 1992; PREZIO; HOORNAERT, 1989), produzimos um livreto (e um videodocumentário)¹⁵ intitulado *Eu venho do Mundo: os indígenas na cidade de São Paulo*. Esse livreto foi confeccionado com o objetivo de compor um modelo de material didático sobre educação intercultural no contexto dos Pankararu do Real Parque. Na tentativa de sensibilizar os professores e os alunos da escola para valorizar a presença dos Pankararu, optamos pela estratégia de dar visibilidade à história indígena Pankararu como parte de sua “cultura”.

O livreto foi baseado na premissa de que tínhamos de associar a noção de “cultura” com a de “história” Pankararu, de forma a tornar visível para os leitores uma definição do indígena baseada nos parâmetros acadêmicos e jurídicos atuais. Assim, trazia na apresentação sua proposta, bastante otimista, de ser um material para desmistificar a visão estereotipada que a sociedade nacional tem sobre o indígena. Nesse sentido, propunha responder a algumas questões centrais desse tópico: O que faz o indígena ser um indígena? Por que eles têm determinados direitos e que direitos são esses? Um indígena que mora na cidade continua sendo um indígena? Como os indígenas que vivem na cidade de São Paulo estão se organizando? Qual é a relação entre indígenas e educação nas cidades?

Desse modo, circunscrevemos o debate em torno de terminologias mais precisas sobre o universo indígena e, assim, optamos por oferecer como proposta para esse debate definições sobre o indígena que são de uso dos antropólogos e dos operadores do direito. Valorizando, assim, o conhecimento sobre a migração dos Pankararu e diminuindo a carga de categorias “culturalistas”, redigimos, por exemplo, no tópico “O que faz o indígena ser um indígena?” o seguinte: “[...] dizer que o indígena só pode ser indígena se ele viver hoje como há 500 anos é a mesma coisa que dizer que o brasileiro não mudou nada desde 1500”. Assim, defendíamos a ideia de que

¹⁵ Disponível em: <<http://vimeo.com/14621830>>.

[...] o indígena é sempre indígena porque o que lhe dá esta qualidade é a sua ascendência, ou seja, é a sua família, seus pais e parentes. Por isso não há indígena que não seja ao mesmo tempo membro de uma *sociedade indígena*, uma pessoa é indígena porque sua família é indígena.

Quando falamos em *sociedade indígena* estamos falando de toda aquela coletividade que se distingue da sociedade nacional por sua *história*, ou seja, que se reivindica como descendente de uma população nativa que habitava o território que hoje é o Brasil antes da invasão de Cabral no ano de 1500 (ou seja, é uma população pré-Cabralina e pré-Colombiana). Os indígenas têm, portanto, uma *história* diferente da dos não indígenas porque todos os indígenas atuais no Brasil são sobreviventes do genocídio que fundou o país. [...] Todo indígena é descendente direto deste genocídio e todos eles trazem dentro de si, como membros desta grande família, essa *história* comum.

Nos cem primeiros anos de colonização estima-se que aproximadamente 70% da população indígena brasileira tenha sido assassinada. O Brasil reconhece que todo indígena hoje deve ser recompensado por causa desta violência, e é por isso que, seguindo todos os demais países do mundo, o Brasil passou a adotar leis que garantem aos povos indígenas tais recompensas a partir de uma legislação específica para eles.

No tópico “Por que os indígenas possuem direitos diferenciados?”, escrevemos que a ONU era a entidade internacional responsável por

[...] fiscalizar os países para que todos cumpram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tem a intenção de defender toda pessoa e sociedade da tirania e violência de seu próprio país ou outro. Os povos indígenas de todo o mundo – mais de 370 milhões em 70 países – estão abrigados por essa Declaração, que obriga os países a protegerem e promoverem políticas públicas para o benefício de seus povos nativos.

Pela Lei brasileira, os indígenas são cidadãos como todos os outros, com todos os direitos e deveres que os demais indivíduos possuem na Constituição. Mas também têm alguns direitos especiais pelo fato de terem uma *história* anterior ao Brasil, que são os direitos originários (sobre o território tradicional, por exemplo), e ainda os que são fruto da reparação do Estado brasileiro aos indígenas devido à violência, exclusão e perda da

autonomia em relação à sua organização social em decorrência da formação do país.

Destacamos os quatro principais documentos que formam a legislação específica sobre o indígena no Brasil: a) Lei nº 6.001, de 1977 (o Estatuto dos Povos Indígenas); b) Constituição Federal de 1988 (artigos 231 e 232); c) Convenção nº 169, de 1991, da Organização Internacional do Trabalho da ONU; e d) Declaração sobre o Direito dos Povos Indígenas – DDPI, de 2007, da ONU. Desse conjunto de textos jurídicos enfocamos a *Convenção nº 169 da OIT*, especialmente o seu artigo 1º: “a) a consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção”.

Com relação à questão “Um indígena que mora fora de sua aldeia, na cidade, continua a ser indígena?”, começamos com um discurso do então presidente da SOS-CIP, Bino Pankararu, “A Funai não queria atender nós como índio, porque eles acham que o índio só é índio na aldeia. Eu sempre falo: o japonês, o africano, o alemão, quando eles saem da área deles, eles não deixam de ser o que eles são. Igualmente é o índio”. Argumentamos que essa mesma lógica deixava de ser aplicada ao indígena em contexto urbano, que passa a ter sua identidade negada simplesmente pelo fato de migrar e sair de uma TI.

Lembramos ainda que negar a identidade étnica ao indígena migrante significava negar “[...] uma série de processos históricos de opressão e discriminação ao indígena” promovida pelo Estado brasileiro em suas fases colonial e, posteriormente, republicana.

No tópico “Como os indígenas que vivem na cidade de São Paulo estão se organizando?”, destacamos o fato de que o associativismo indígena era um movimento autônomo e que vinha conseguindo acionar o poder público na efetivação e na implementação de políticas públicas e chamar a atenção da sociedade civil para suas demandas e, assim, vinha promovendo diversas parcerias entre vários setores da sociedade.

Com relação ao tópico “Qual a relação entre indígenas e educação nas cidades?”, destacamos uma crítica ao modelo dos currículos escolares a fim de questionar a ausência do tema dos Pankararu na escola e, assim, fomentar o questionamento pelos alunos e pelos professores sobre essa ausência. Argumentamos ali que “[...] alguns mitos são difíceis de serem quebrados. Um deles é que a escola seria uma instituição neutra e objetiva, incapaz, portanto, de produzir e reproduzir estereótipos e

comportamentos racistas em seu interior”. Assim, “[...] ao fazermos uma análise atenta da realidade da escola e dos livros didáticos, vemos que estes mitos não se sustentam”¹⁶

Assim a Semana contou com um pôster de divulgação do evento. Na sua apresentação informava que, tendo em vista a Lei nº 11.465/2008,

[...] esta semana se propõe a criar um espaço de debate a respeito de uma melhor implementação desta lei na realidade escolar, de modo a permitir que haja um ambiente propício para a conscientização da comunidade escolar e sociedade em geral a respeito da marginalização e discriminação aos quais estão submetidos afro-brasileiros e indígenas no Brasil, especialmente na cidade de São Paulo.

Tínhamos como projeto geral da Semana apresentar um modelo de material didático para a comunidade escolar trabalhar a presença dos Pankararu na escola e no bairro. Assim, o objetivo geral consistia em abordar, de forma prática e teórica, a aplicabilidade da Lei nº 11.465/2008. Como objetivos específicos, pretendíamos

- 1) desmistificar a visão estereotipada que a sociedade – incluindo a comunidade escolar – tem a respeito dos indígenas e dos afro-brasileiros e combater, assim, o preconceito e a discriminação em relação a eles;
- 2) discutir as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico a respeito dos indígenas e dos afro-brasileiros com a comunidade escolar; e
- 3) possibilitar um ambiente na escola no qual os alunos tenham um espaço propício para conhecer a história indígena e afro-brasileira, valorizando assim a diversidade cultural.

A programação da Semana constou com diversas atividades culturais, palestras, oficinas, mostra de vídeos e muitas outras. Destacamos as principais atividades, entre as quais se encontram a leitura coletiva do livreto e a sessão do documentário intitulado *Eu venho do mundo*, sessões de vídeo a respeito da temática indígena e afro-brasileira no contexto nacional. As oficinas foram de grafite, *hip-hop*, *rap*, sapateado, artesanato indígena, música indígena e narração de histórias e cordel.

¹⁶ O livreto ainda continha um tópico sobre “Racismo, preconceito, estereótipo e discriminação”, além de alguns *boxes* com definições de termos polêmicos, tais como etnocentrismo, racismo, preconceito, estereótipo, discriminação.

A Semana contou com mesas-redondas todas as noites. Na abertura, segunda-feira, estavam presentes o supervisor de educação da subprefeitura do Butantã, a diretora da EMEF Alcântara, uma professora da escola e outra da FEUSP, além das lideranças Pankararu Bino e Dora. Nos dias seguintes os temas das mesas foram o ensino obrigatório de culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas e pluralidade cultural; cultura e história afro-brasileira; cultura e história indígena; preconceito e discriminação étnica, sexual e religiosa. No sábado, houve o encerramento com várias atividades (Projeto Aprendiz, Teatro Doutores da Alegria, oficinas de grafite, *hip-hop*, artes marciais, artesanato, música indígena, danças brasileiras, sapateado, cordel), uma grande confraternização com um “almoço tradicional” oferecido pela comunidade Pankararu e depois a apresentação da *dança dos praiás*, principal manifestação estético-política e traço diacrítico dos Pankararu em São Paulo.

Desse modo, com a realização da Semana, buscou-se uma transformação, ainda que inicial, na cultura escolar da EMEF Alcântara, de modo que as etnias minoritárias fossem consideradas. A proposta de envolver as próprias comunidades no interior da escola na organização da Semana se tornou bastante produtiva, pois assim as culturas minoritárias estariam colocadas em um mesmo patamar nas discussões e nas atividades propostas em relação à cultura escolar. A realização da Semana, no entanto, nos apresentou outros aspectos a serem considerados. Na criação de um espaço de diálogo entre os diversos atores presentes na escola, determinados interlocutores não se dispuseram a realizar esse intercâmbio cultural, como foi o caso dos órgãos governamentais, que se omitiram no momento em que foram chamados a contribuir com a realização das atividades, e também por parte dos professores, que participaram de forma burocrática da Semana. Desse modo, torna-se visível a dificuldade dos órgãos do governo responsáveis pelo ensino de lidar com a existência de histórias e culturas minoritárias dentro da própria escola.

Considerações finais

Como o objetivo de fornecer subsídios para a criação de planos de intervenção nas escolas públicas do país para a promoção da diversidade étnico-racial, uma recente pesquisa sobre o preconceito e a discriminação no ambiente escolar, realizada pela Fundação Instituto de

Pesquisas Econômicas (FIPE, 2009) a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), abrangeu 501 escolas públicas de todo o Brasil e entrevistou cerca de 20 mil pessoas entre alunos, pais, diretores, professores e funcionários. Os dados dessa pesquisa mostram que 99,3% das pessoas entrevistadas “[...] demonstram algum tipo de preconceito etnorracial, socioeconômico, com relação a portadores de necessidades especiais, gênero, geração, orientação sexual ou territorial” (ver detalhes em Albuquerque (2009)).

Com relação ao preconceito etnorracial, a porcentagem chegou a 94,2%, o segundo maior de todos (96,5% têm preconceito com relação a portadores de necessidades especiais, 93,5% de gênero, 91% de geração, 87,5% socioeconômico, 87,3% com relação à orientação sexual e 75,95% têm preconceito territorial). A pesquisa ainda demonstrava que 99,9% dos entrevistados “[...] desejam manter distância de algum grupo social”. Os indígenas são um desses grupos citados em 95,3% das entrevistas (“deficientes mentais”, 98,9%; homossexuais, 98,9%; ciganos, 97,3%; “deficientes físicos”, 96,2%; pobres, 94,9%; moradores da periferia ou de favelas, 94,6%; moradores da área rural, 91,1%; e negros, 90,9%) (ALBUQUERQUE, 2009).

É, portanto, um consenso bem estabelecido o fato de que a Lei nº 11.465/08 é uma lei que, como se diz popularmente, “já vem tarde”. De forma geral, o ensino da temática indígena em escolas não indígenas tem se pautado pelo discurso do multiculturalismo, ou ainda, pela diversidade cultural ou pluralidade cultural. Segundo Silva (1999), o multiculturalismo, tendo sido originado nos países do hemisfério norte, é um conceito ambíguo, uma vez que pode tanto conduzir a um movimento legítimo de reivindicação de grupos sociais e étnicos presentes no seio dos citados países para terem a representação e o reconhecimento de suas formas culturais garantidos no interior da cultura “nacional” quanto pode ser também uma via para “solucionar” os “problemas” ocasionados pela presença desses grupos nos países do hemisfério norte para a cultura nacional dominante.

Essa discussão tem a vantagem de trazer à tona a questão de que o multiculturalismo não pode ser considerado sem levar em conta as relações de poder que fizeram com que as mais variadas culturas raciais, étnicas e nacionais convivessem em um mesmo espaço, sendo na, maioria das vezes, silenciadas. Assim, o multiculturalismo arrasta para o campo da política uma compreensão da diversidade cultural que antes estava restrita aos estudos antropológicos, que contribuíram para tornar aceitável a questão de que não se pode estabelecer uma

hierarquia entre as culturas humanas. As diversas discussões que surgiram a respeito do multiculturalismo – sejam as de cunho “liberal” ou “humanista”, cujo discurso nos conduz às questões de respeito, tolerância e convivência pacífica entre as diferentes culturas, sejam as oriundas de uma perspectiva crítica, na qual as diferenças culturais não podem ser concebidas separadas das relações de poder – põem em xeque justamente o *cânon* do currículo educacional atualmente presente em escolas e universidades (NAKASHIMA, 2009, p. 109-110).

É nesse sentido que pensamos que o tema multicultural é antes um tema intercultural cujo diálogo, menos do que um ato de consenso, é de dissenso. Nesse sentido, terminamos com uma reflexão sobre esse dissenso. Um tipo de preconceito, ainda não devidamente classificado, vinha se evidenciando na EMEF Alcântara e na comunidade do Real Parque. O fato de os Pankararu terem um atendimento diferenciado nos serviços públicos de saúde e no acesso à educação superior (através de um convênio entre a SOS-CIP, o Cimi, a Funai e a PUC-SP chamado de Projeto Pindorama) fez com que eles passassem a ser discriminados em razão do desconhecimento das pessoas sobre a natureza compensatória dessa assistência diferenciada.

Em uma entrevista realizada com uma professora de História da EMEF Alcântara, perguntamos se ela considerava os Pankararu como uma comunidade indígena. Sua resposta foi “não”, e ela lembrou que, embora tivéssemos realizado oficinas sobre a questão indígena junto com os professores, a nossa “conversa” não a tinha convencido. Ela ainda considerava que indígena era apenas aquele que estava na aldeia, no contato com a natureza, e que, a partir do momento que entrava em contato com a cidade, ele perdia a sua condição de indígena.

Lembrou de um diálogo que teve com um aluno que frequentava aulas no EJA. Ele não afirmava ser Pankararu, mas, a partir da possibilidade de poder adquirir uma bolsa de estudo em razão da afirmação de sua etnicidade, passou a declarar sua identidade indígena. A professora considerou esse ato como uma prova de “corrupção” sofrida por esse aluno. Admitiu ainda que a sua visão a respeito dessas questões era bastante influenciada por Rousseau, que, como todos sabemos, preconizava a existência do “bom selvagem”, o “homem” que ainda estava fora da sociedade, livre das pressões sociais (NAKASHIMA, 2009, p. 185-186).

Para além de todo argumento acadêmico, jurídico e, por que não, pragmático, a dissolução de qualquer discurso não é trabalho de um dia nem mesmo de uma geração, não é uma atividade lúdica nem

uma “bandeira ideológica” homogênea e, fundamentalmente, raras vezes vence utilizando apenas uma única estratégia. Consenso e dissenso são os dois lados de um jogo complexo, espelho de projetos diferentes no mesmo campo. Portanto, como dizia Lao-Tsé, o importante é estar *em curso*; afinal de contas, “uma longa jornada começa com um primeiro passo”.

Referências

- ALBERT, Bruce. *Associações indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira*. 2000. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/org/amazo.shtm>>. Acesso em: 21 out. 2008.
- ALBUQUERQUE, Flávia. Pesquisa indica que há 99,3% de preconceito no ambiente escolar. *Agência Brasil*: Empresa Brasil de Comunicação, 17 jun. 2009. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2009-06-17/pesquisa-indica-que-ha-993-de-preconceito-no-ambiente-escolar>>. Acesso em: 8 nov. 2012.
- ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos S. Mobilização étnica na cidade de São Paulo: o caso dos índios Pankararu. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 73-101, jul./dez. 2007.
- _____. *O regime imagético Pankararu*: tradução intercultural na cidade de São Paulo. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos S.; NAKASHIMA, Edson Y. *Eu venho do mundo*. ONG SOS Comunidade Indígena Pankararu; USP; UFSC; FAPESP, 2008.
- AMARAL, Mônica. *Culturas juvenis x cultura escolar*: como repensar as noções de tradição e autoridade no âmbito da educação? Projeto de pesquisa apresentado ao Programa Melhoria do Ensino Público da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. São Paulo, 2006.
- BANTON, Michael. Etnogênese. In: _____. *A idéia de raça*. Tradução de Antônio Marques Bessa. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARBOSA, Wallace de Deus. *Pedra do encanto*: dilemas culturais e disputas políticas entre os Kambiwá e os Pipipã. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; Laced, 2003.
- BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 12 set. 2012.

CARVALHO, Priscila D. de. Índios na cidade. 2007. Disponível em: <http://www.webbrasilindigena.org/?page_id=177>. Acesso em: 19 jan. 2011.

CHRISTOFOLETTI, Lilian. Índio esconde origem para obter emprego. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Caderno 3, p. 8, 8 nov. 1998. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/resultados/?q=%C3%8Dndio+esconde+origem+para+obter+em-prego&site=&periodo=acervo&x=0&y=0>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

EU venho do Mundo. Direção: Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque e Edson Nakashima. Produção: Marcos Alexandre dos S. Albuquerque, Edson Nakashima, Maria dos Dolores Conceição P. do Prado e Associação SOS Comunidade Indígena Pankararu. 2008. MiniDV. Disponível em: <<http://vimeo.com/14621830>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS – FIPE. *Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar*. Brasília: MEC/Inep, 2009. Disponível: <http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Pesquisa/pesq_discrim_preconc_amb_escolar.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2012.

GALLAGHER, Joseph T. The Emergence of an African Ethnic Group: The Case of the Ndendeuli. *The International Journal of American Historical Studies*, v. 7, n. 1, 1974.

GOLDSTEIN, Melvyn C. Ethnogenesis and Resource Competition among Tibetan Refugees in South India. In: DESPRES, Leo (Ed.). *Ethnicity and Resource Competition in Plural Societies*. Paris: Mouton Publishers, 1975.

GRÜNEWALD, Rodrigo de A. *Estratégias de mobilização cultural indígena no Nordeste*. Projeto de pesquisa. Campina Grande: DSA/UFCG, 2001. Digitado.

MATTA, Priscila. *Dois elos da mesma corrente: uma etnografia da Corrida do Umbu e da Penitência entre os Pankararu*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, 2005.

NAKASHIMA, Edson Yukio. *Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999a.

_____. Uma etnologia dos “Índios Misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: _____. *A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999b.

PAIVA, Marcelo Rubens. Índios se agrupam em favela de São Paulo. *Folha de S. Paulo*, Caderno 3, p. 15, 2 mar. 1997. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/resultados/?q=pankararu&site=&periodo=acervo&x=8&y=11>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

PREZIA, Benedito A. G. *Terra à vista, descobrimento ou invasão*. 21. ed. São Paulo: Moderna, 1992. v. 2.500. 80 p.

PREZIA, Benedito A. G.; HOORNAERT, Eduardo. *Esta terra tinha dono*. 6. ed. São Paulo: FTD, 1989. v. 3000. 184 p.

SIDER, Gerald M. Lumbre Indian Cultural Nationalism or Ethnogenesis. *Dialectical Anthropology*, v. 1, n. 2, 1976.

SILVA, Aracy Lopes. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis D.; VIDAL, Lux B.; FISHCHMANN, Roseli (Org.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Ed. USP, 2001.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luis D. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC; Mari; Unesco, 1995.

SILVA, Frederico A. B.; ARAÚJO, Hertton E.; SOUZA, André L. Diagnóstico da situação das populações indígenas no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15. 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2006.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOBRE OS AUTORES

Alicia M. Barabas

Antropóloga Licenciada en la Universidad de Buenos Aires – UBA, con Maestría y Doctorado en Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM. Desde 1973, fue profesora-investigadora del Instituto Nacional de Antropología e Historia y, desde 2014, profesora de Investigación Emérita de la misma Institución. Es miembro nivel III del Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt) y miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Su trabajo académico se ha orientado hacia los Pueblos Originarios de América Latina, en particular de México, y ha realizado investigaciones y publicaciones sobre la diversidad etnocultural, las relaciones interétnicas, las religiones, los movimientos sociorreligiosos y la etnoterritorialidad. Es autora y coautora de 9 libros, coordinadora de 16 libros, y autora de más de 100 publicaciones en capítulos de libros y artículos en revistas especializadas.

Antonella Tassinari

Graduada em Ciências Sociais (1990) e doutora em Antropologia Social (1998) pela Universidade de São Paulo – USP. Realizou estágio pós-doutoral no Centre Enseignement et Recherche en Ethnologie Amérindienne – EREA em Paris, França, em 2005 e estágio sênior no Departamento de Antropologia da Universidade de Montréal, Canadá, em 2014 e 2015. É professora da Universidade Federal de Santa Catarina desde 1999, vinculada ao Departamento de Antropologia, no qual desenvolve projetos de pesquisa e extensão junto ao Núcleo de Estudos de Populações Indígenas – Nepi. Tem atuação na Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas e no Colegiado do Curso de Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, assumindo o cargo de coordenadora do Curso em 2016. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia Indígena, Antropologia da Educação e Antropologia da Criança, pesquisando e orientando os seguintes temas: festas e rituais, cosmologia e corporalidade, infância e educação indígenas, identidade étnica, educação escolar e ensino superior.

Antonio Carlos de Souza Lima

Licenciado em História (1979) pela Universidade Federal Fluminense – UFF, mestre (1985) e doutor (1992) em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Atualmente, é professor Titular de Etnologia do Departamento de Antropologia da UFRJ, em que atua no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. É bolsista de Produtividade em Pesquisa IB (CNPq) e bolsista do Cientista do Nosso Estado (FAPERJ). Tem experiência nas áreas de Antropologia Política, atuando principalmente nos seguintes temas: antropologia do estado (indigenismo, política indigenista, povos indígenas e universidade; estudos sobre a administração pública e a cooperação técnica internacional) e história da antropologia no Brasil (antropologia histórica dos museus e das coleções etnológicas; relações indigenismo–antropologia). Foi presidente da Associação Brasileira de Antropologia (2015-2016), da qual também foi vice-presidente (2002-2004); coordenador da Comissão de Assuntos Indígenas (2002-2004; 2006-2008); e diretor regional (2008-2010; 2013-2014). É coordenador do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento – Laced da UFRJ.

Clarissa Melo

Graduada em Ciências Sociais (2004), mestre (2008) e doutora (2014) em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Tem experiência na área de Antropologia e Etnologia Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: povos indígenas Guarani; ensino superior indígena; políticas públicas; modos de conhecer e conhecimentos indígenas; educação indígena; consultoria antropológica; estudos de identificação de Terras Indígenas e laudos antropológicos; e pesquisa com povos indígenas. É docente no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, sediado na UFSC, e orientadora dos acadêmicos cursistas.

Deise Lucy Oliveira Montardo

Graduada em Ciências Sociais (1989) pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, mestre em Arqueologia (1995) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS e doutora em Antropologia Social (2002) pela Universidade de São Paulo – USP. Atualmente, é professora Associada I da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, vinculada ao Departamento de Antropologia e ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. É pesquisadora e membro do Comitê Gestor do INCT Brasil Plural (CNPq). Autora do livro *Através do Mbaraká: música, dança e xamanismo Guarani*, tem atuado na área de Antropologia, com ênfase em Etnomusicologia, principalmente nos seguintes temas: música indígena, etnomusicologia, etnologias Guarani e Baniwa e xamanismo.

Denize Refatti

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, obtendo grau de licenciatura em 2007 e de bacharel em 2009. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, tendo apresentado a dissertação intitulada *Os sonhos e os caminhos do Nheê: uma etnografia da experiência onírica como fonte de conhecimento entre os Ava-Guarani de Ocoy*, sob orientação da professora Dra. Antonella Tassinari. Atualmente, atua como professora na escola estadual indígena Teko Nemoingo da aldeia indígena Ocoy em São Miguel do Iguaçu e na Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu – Faesi.

Diógenes Cariaga

Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, mestre em História Indígena pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Desenvolve pesquisas vinculadas ao Núcleo de Estudos de Populações Indígenas – Nepi (PPGAS/UFSC) e ao Grupo de Pesquisa Etnologia e História Indígena (UFGD/UEMS); e é associado ao INCT Brasil Plural. O doutorado em andamento versa sobre as transformações nos modos e nos estilos de lideranças entre os Kaiowa no Mato Grosso do Sul. Tem experiência em debates sobre Etnologia Sul-Americana e História Indígena, atuando em atividades acadêmicas, indigenistas e de colaboração, como o movimento indígena Kaiowa e Guarani. Atua nos seguintes temas: ação política ameríndia, cosmopolítica, regimes de conhecimentos, gênero e geração.

Edson Yukio Nakashima

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP e graduado em Japonês/Português pela mesma universidade. Sua pesquisa de mestrado contemplou a análise do sistema educacional interétnico no contexto dos Pankararu na cidade de São Paulo.

Emilene Sousa

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e pós-doutora em Antropologia pela UFPB. É professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Coordenadora do Grupo de Estudos Educação, Cultura e Infância – Geci (UFMA-CNPq) e integrante do Núcleo de Estudos de Populações Indígenas – Nepi (UFSC-CNPq) e do Grupo de Pesquisa Criança, Sociedade e Cultura – Crias (UFPB-CNPq). Tem realizado pesquisas sobre infância camponesa, indígena e com crianças quebradeiras de coco-babaçu. Possui capítulos de livros e artigos diversos que tratam da metodologia da pesquisa com crianças e de temas como trabalho, aprendizagem e ludicidade infantis, além de produção de corpo, pessoa e etnicidade entre crianças camponesas.

Esther Jean Langdon

Professora Titular aposentada do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC desde 2014, mas continua atuando como professora voluntária. Atualmente, é pesquisadora 1B do CNPq, coordenadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Brasil Plural – INCT Brasil Plural e coordenadora da rede de pesquisa “Saúde, Práticas Locais, Experiências e Políticas Públicas” do mesmo instituto. Doutora pela Tulane University (EUA) em 1974, realizando desde então pesquisa sobre xamanismo, antropologia da saúde, literatura oral, cosmologia e *performance* na Colômbia e no Brasil. Desde sua chegada ao Brasil em 1983, tem acompanhado o desenvolvimento do campo de Antropologia da Saúde com ênfase particular na saúde indígena e nas políticas públicas. Conta com várias publicações nacionais e internacionais.

Frantomé Bezerra Pacheco

Graduado em Letras (1990) pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, mestre (1997) e doutor (2001) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Tem experiência na área de Letras (Língua Portuguesa) e Linguística Indígena. É professor Adjunto 2 na UFAM, atuando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Suas pesquisas estão voltadas, principalmente, para o estudo das línguas indígenas brasileiras, investigando os seguintes temas: família Karíb – Ikpeng/Txikão; tipologia linguística – fonologia, léxico e morfossintaxe; linguística do texto; bilinguismo, multilinguismo e línguas em contato na Amazônia. Desenvolve, igualmente, pesquisas sobre políticas linguísticas, educação escolar indígena e formação de professores indígenas em situações de bilinguismo e multilinguismo. Desde 2010, atua como docente na Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, desenvolvida pela UFAM em São Gabriel da Cachoeira, AM.

Gabriel Coutinho Barbosa

Doutor em Antropologia Social (2008) pela Universidade de São Paulo – USP. Tem experiência em etnologia, teoria da troca, navegação e percepção do ambiente. Pesquisador do Instituto Brasil Plural da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e do Coletivo de Estudos em Ambientes, Percepções e Práticas – Canoa (UFSC). É professor do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC desde 2010.

João Paulo Lima Barreto

Graduado em Filosofia (2010) e mestre em Antropologia Social (2013) pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, tendo apresentado a dissertação intitulada *Wai-mahsã: peixes e humanos – Um ensaio de Antropologia Indígena*, sob a orientação do professor Dr. Gilton Mendes dos Santos. Atualmente, é doutorando em Antropologia Social pela UFAM. É pesquisador do Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas – Neai da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Indígena Tukano, nascido na comunidade/aldeia São Domingos, no Alto Rio Tiquié, município de São Gabriel da Cachoeira, AM.

João Rivelino Rezende Barreto

É Tukano da aldeia São Domingos Sávio, Rio Tiquié, município de São Gabriel da Cachoeira, AM. Licenciado em Filosofia pela Faculdade Salesiana Dom Bosco – FSDB (Manaus), mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM e doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. É bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – Fapeam e autor do projeto Núcleo de Estudos, Acompanhamento e Pesquisas Indígenas – Neapi, cujas atividades são desenvolvidas na FSDB (Manaus).

Joziléia Daniza Jagso Inacio J. Schild

Indígena do povo Kaingang, nascida na Terra Indígena Guarita, no Rio Grande do Sul. Graduada em Geografia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, pós-graduada em Projeja Indígena pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e, atualmente, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Suas pesquisas estão relacionadas com patrimônio cultural indígena, mulheres Kaingang e sistema de cotas para indígenas, acesso e permanência de indígenas nas universidades públicas no Sul do Brasil. Atualmente, é coordenadora pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC. Membro voluntária do Instituto Kaingang – Inka e do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual – Inbrapi.

Lígia Raquel Rodrigues Soares

Graduada em Ciências Sociais (2004) pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, mestre em Ciências do Ambiente (2010) pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, doutora em Antropologia (2015) pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, com estágio de doutorado-sanduiche no Folkways na Smithsonian Institution (USA), e pós-doutora no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente pela UFT, em parceria com a University of Florida – UF. Trabalhou como assessora do Centro de Trabalho Indigenista – CTI (Programa de Educação e Referência Cultural Timbira), no qual foi também assessora da Comissão de Professores Timbira do Maranhão e de Tocantins. Possui experiência na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia Indígena e Etnomusicologia. Atualmente, pesquisa sobre musicalidades Timbira, educação escolar indígena entre os povos Timbira e os impactos provocados pela usina hidrelétrica de Estreito sobre os povos Timbira. É pesquisadora efetiva do Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas – Neai (UFT), pesquisadora colaboradora do Centro Timbira de Ensino e Pesquisa Penxwyj Hempejxá (CTEPH), localizado na cidade de Carolina, Maranhão, e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estado Multicultural e Políticas Públicas (UFMA) e do grupo de pesquisa Mbaraka: arte, cultura e sociedade (UFAM).

Márcia Regina Calderipe Farias Rufino

Professora do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduada em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Tem experiência na área de Antropologia Urbana e Marítima, Relações de Gênero, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero e sociabilidades contemporâneas, processos urbanos e globalização, práticas turísticas, pesca, maricultura, povos e conhecimentos tradicionais. Cooordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades – Gesecs (UFAM) e membro do Núcleo de Antropologia Audiovisual e Estudos da Imagem – Navi da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. No INCT Brasil Plural participou do Comitê Gestor e das redes de pesquisa “Navegando nas Imagens: patrimônio ambiental e antropologia visual” e “Museus, coleções e patrimônios plurais”.

Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque

Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Pesquisa sobre os temas: etnicidade, *performance*, antropologia da arte e antropologia visual. Sua produção acadêmica, e de vídeos etnográficos, enfoca o sistema da arte étnica, principalmente entre indígenas em contexto urbano.

Maria Dorothea Post Darella

Compõe o quadro da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC na qualidade de pesquisadora do Museu de Arqueologia e Etnologia – MARquE. Doutora em Ciências Sociais-Antropologia (2004) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, mestre em Sociologia Política (1989) e graduada em Serviço Social (1980) pela UFSC. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em etnologia Indígena, atuando principalmente nos temas: ocupação e mobilidade Guarani no território tradicional (Yvy Rupa), comunidades Guarani no litoral de Santa Catarina, territorialidade, territorialização, direitos territoriais, estudos de impacto socioambiental, educação escolar e superior indígena. Integra a equipe de coordenação e o Colegiado do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC), com turmas Guarani, Kaingang e Laklânô-Xokleng. Coordena a equipe do programa Ação Saberes Indígenas na Escola, núcleo Santa Catarina, junto aos Guarani, Kaingang e Laklânô-Xokleng. É membro do Conselho Científico do Instituto Egon Schaden (São Bonifácio, SC).

Melissa Oliveira

Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com a tese intitulada *Sobre casas, pessoas e conhecimentos: uma etnografia entre os Tukano Hausirõ e Ñahuri porã, do médio Rio Tiquié, Noroeste Amazônico*. Doutora (PSDE/Capes) na Division of Social Anthropology (2014), University of Cambridge, sob a supervisão do Prof. Stephen Hugh-Jones (Kings College). Entre 2005 e 2011 atuou como antropóloga da equipe do Programa

Rio Negro Socioambiental do Instituto Socioambiental em projetos de pesquisa intercultural, educação, manejo ambiental e valorização cultural, com grupos indígenas da família Tukano Oriental, no Rio Tiquié, afluente do Uaupés, TI Alto Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. Mestre em Antropologia Social (2004) pela UFSC, intitulada *Kyringué y kuery Guarani infância, educação e religião entre os Guarani de Mbiguaçu*. Seus interesses de pesquisa são processos de construção da pessoa, produção e circulação de conhecimentos indígenas e transformações sociais.

Miguel Alberto Bartolomé

Nacido en Posadas, Misiones, Argentina. Antropólogo. Licenciado por la Universidad de Buenos Aires – ABA, Maestría y Doctorado por la Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM. Residente en México desde 1972. Profesor Investigador Titular Emérito del Instituto Nacional de Antropología e Historia de México y Miembro Emérito del Sistema Nacional de Investigadores (SEP-Conacyt). Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Medalla de Oro Maestro Altamirano Secretaría de Educación Pública-Presidencia de la Nación, México. Ha realizado investigaciones entre los Mapuche, Wichí y Guaraníes de Argentina; entre los Avá-Guaraní, Mbya, Guaná y Ayoreo del Paraguay; entre los Chinantecos, Mayas, Chatinos, Nahuas, Chochos, Ixcatecos, Mixtecos, Zoques y Chontales de México, así como con los Kuna de Panamá. Ha sido profesor en México, Argentina, Brasil, Paraguay, Holanda y España. Autor y co-autor de 100 ensayos y 27 libros (como autor, co-autor o coordinador) sobre Etnología y Antropología Política.

Neres de Lourdes da Rosa Bitencourt

Atua na área de Gestão Ambiental. Pós-doutora em Gestão Ambiental (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, tendo como foco a realização de um diagnóstico socioambiental da região costeira sul catarinense. Doutora em Gestão Ambiental (2005) pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, abordando o estudo da problemática ambiental dos terrenos de marinha sob a ótica dos atores sociais. Mestre em Gestão Ambiental (2000) pela UFSC, tendo como ênfase o estudo de comunidade localizada dentro do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro na visão da ética e da cidadania para a preservação ambiental. Licenciada e Bacharel em Filosofia (1998) pela UFSC e em Tecnologia em Gestão Ambiental (2011) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Atua principalmente nos temas: diagnóstico socioambiental; educação ambiental; patrimônio ambiental e ética ambiental. Integra a rede de pesquisa “Patrimônio Ambiental e Antropologia Visual” do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Brasil Plural na coordenação de projeto desde 2010. Participa do grupo de pesquisa na área de Gestão Costeira do Núcleo de Estudos do Mar – Nemar da UFSC desde 2001.

Odair Giralдин

Nasceu em Artur Nogueira, estado de São Paulo. Graduado em História (1989) pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, mestre em Antropologia Social (1994) pela mesma universidade, com pesquisa documental sobre a história do povo Kayapó do Sul (antepassados dos atuais Panará) e doutor em Ciências Sociais (2000) pela mesma universidade, com pesquisa etnográfica junto aos Apinaje. Desde 1992 é professor universitário no estado do Tocantins. Atualmente é professor Associado II da Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em organização social, cosmologia, educação indígenas e etno-história. Leciona Antropologia e História Indígena no Curso de História, *campus* de Porto Nacional, e Antropologia no mestrado e no doutorado em Ciências do Ambiente, *campus* de Palmas da UFT. Foi professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e atualmente é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Coordena o Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas – Neai e também a Ação Saberes Indígenas na Escola, ambos na UFT.

Rafael Victorino Devos

Doutor em Antropologia Social (2007) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. É professor do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. É pesquisador do grupo de pesquisa Coletivo de Estudos em Ambientes, Percepções e Práticas – Canoa da UFSC (CNPq) e do INCT Brasil Plural (CNPq). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase nos seguintes temas: percepção ambiental, antropologia da paisagem, itinerários urbanos, documentário etnográfico, antropologia visual e memória social.

Suzana C. de Jesus

Doutora em Antropologia Social (2015) pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Graduada em Educação Especial (2007) e em Sociologia (2013), especialista em Gestão Educacional (2009) e mestre em Ciências Sociais (2011) pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Atualmente, é professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, *campus* Dom Pedrito. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia Indígena e Antropologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: teorias indígenas do conhecimento, educação escolar, educação do campo, infância e políticas públicas.

Viviane Vasconcelos

Graduada em História (2008) pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestranda em Antropologia Social pela UFSC. Tem experiência na área de Etnologia Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: antropologia, Guaraní e educação.

Viviane Vedana

Doutora em Antropologia Social (2008) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Tem experiência em antropologia urbana, paisagem sonora e práticas cotidianas. Pesquisadora do Instituto Brasil Plural da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e do Coletivo de Estudos em Ambientes, Percepções e Práticas – Canoa (UFSC). É professora do Departamento de Antropologia da UFSC.

Este livro foi editorado com as fontes
Minion Pro e Roboto Slab. Publicado *on-line*
em: editora.ufsc.br/estante-aberta

A Coleção Brasil Plural tem como objetivo dar visibilidade às pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisa Brasil Plural (INCT/CNPq). Busca retratar as diferentes realidades brasileiras em toda a sua complexidade e contribuir para a elaboração de políticas sociais que levem em consideração as perspectivas das populações e comunidades estudadas. Além disso, visa formar pesquisadores e profissionais que atuem com essas populações.



Instituto Nacional de Pesquisa
BRASIL PLURAL

MCTI

Ministério da Ciência,
Tecnologia e Inovação



CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico



FAPESP
Fundação de Amparo à Pesquisa e
Desenvolvimento de São Paulo

