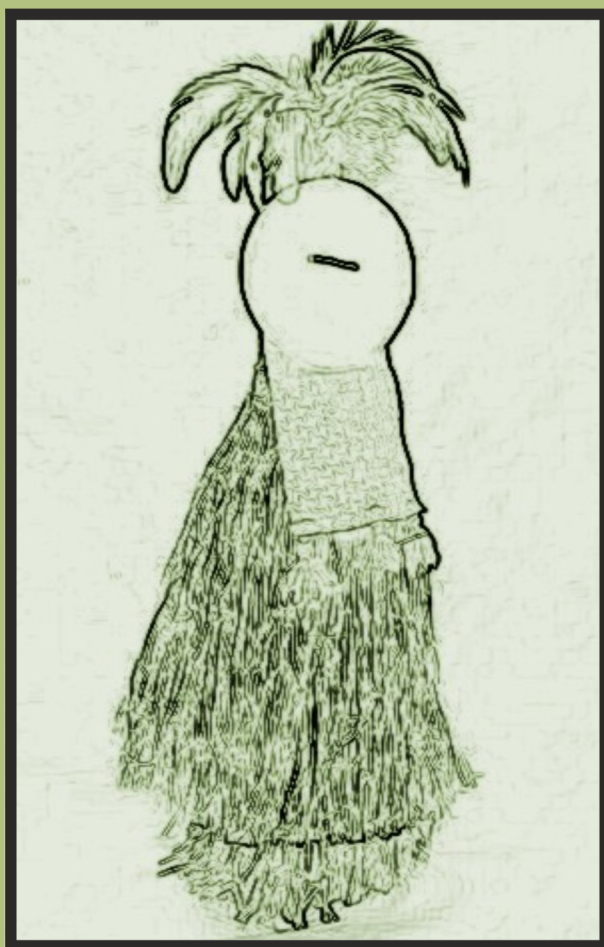


Ano 21, volume 28 (2), 2017
ISSN Online 2525-5223

revista
ANTHROPOLOGICAS



Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Universidade Federal de Pernambuco
periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas

revista **ANTHROPOLÓGICAS**

Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)]

A revista **ANTHROPOLÓGICAS** é publicada em dois números por ano, em sessões temáticas, podendo haver sessão de artigos avulsos, e destina-se ao desenvolvimento das discussões contemporâneas na Antropologia, em suas diversas áreas. Publica trabalhos inéditos em português, espanhol e inglês.

Editor

Renato Athias

Comissão Editorial

Alex Vailati
Antonio Motta
Edwin Reesink
Judith Hoffnagel
Mísia Lins Reesink
Renato Athias

Revisão Técnica

Mísia Lins Reesink

Diagramação

Mísia Lins Reesink

Apoio Técnico

Wenderson Luan Lima

Indexação

Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

Dialnet (<http://dialnet.unirioja.es>)

SEER (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas)

Sumários.Org

Conselho Editorial

Cecília Mariz (UERJ)

Cláudia Fonseca (UFRGS)

Edgard de Assis Carvalho (PUC-SP)

Ellen Fensterseifer Woortmann (UnB)

João Pacheco de Oliveira Filho (Museu Nacional/ UFRJ)

Josildesth Consorte (PUC-SP)

Louis Forline (University of Nevada, EUA)

Marjo de Theije (Vrije Universiteit Amsterdam, Países Baixos)

Mark Münzel (Philipps-Universität Marburg, Alemanha)

Mundicarmo Ferretti (UFMA)

Otávio Velho (UFRJ)

Paul Elliott Little (UnB)

Philippe Erikson (Université de Paris X — Nanterre)

Rodrigo de Azeredo Grünwald (UFCG)

Stephen Nugent (Goldsmith University of London, Reino Unido)

Wolfgang Gabbert (Leipniz-Universität Hannover, Alemanha)

revista ANTHROPOLÓGICAS

Universidade Federal de Pernambuco — UFPE

Programa de Pós-Graduação em Antropologia

Av. Prof. Moraes Rêgo, 1.235 (CFCH, 13º andar)

50.670-901 Cidade Universitária, Recife — PE

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas>

Ano 21, Volume 28 (2), 2017

ISSN Online 2525-5223

revista
ANTHROPOLÓGICAS

**Racismo no Plural nas Américas:
Povos Indígenas e Afro-Indígenas**

Organização:

Cecilia McCallum

Eduardo Restrepo

Edwin B. Reesink

Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Universidade Federal de Pernambuco
periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas

Ilustração da capa:
Máscara Pankararu digitalmente trabalhada

revista ANTHROPOLÓGICAS: Programa de Pós-Graduação em Antropologia - UFPE.
Ano 21, v. 28 (2) : 2017.

Publicada com abstracts em Inglês

Semestral

Editor: Renato Athias

Inclui bibliografia.

ISSN 2525-5223 (online)

ISSN 1516-7372 (impresso)

1. Antropologia — Periódicos. I. Athias, Renato. II. Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia.

2 CDU

(1ed.)

UFPE

revista ANTHROPOLÓGICAS na Internet:
<http://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas>

Sumário

Dossiê

- Racismo no Plural nas Américas: povos indígenas e afro-indígenas** 1
Cecilia McCallum
Eduardo Restrepo
Edwin Reesink
- Olhos Miúdos e Olhos Graúdos em Massacarará: a ideologia étnica** 6
Edwin Reesink
- Racismo Contra Indígenas: reconhecer é combater** 27
Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto
- A Construção Política da Identidade em Contextos de Sobreposição de Áreas Protegidas e de Violência Contra Povos Indígenas e na Amazônia** 57
Katiane Silva
- ‘Se Fantasiar de Índio é Fácil, Ser Índio é Difícil, Tem que Estudar Muito’: vivências indígenas na cidade do Rio de Janeiro** 85
Camila Bevilaqua Afonso
- Práxis Antirracista, Descolonização das Mentes e a Questão Indígena em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sertão Pernambucano** 112
Paula Santana

Artigos

- Patrimônio Cultural e Ações Educativas: o inventário do maracatu-nação** 141
Anna Beatriz Zanine Koslinski
Isabel Cristina Martins Guillen
- Matrizes Culturais: alguns apontamentos sobre culturas escolares indígenas** 175
Alexandre Herbetta
- Trocas, Gênero, Assimetrias e Alinhamentos: experiência etnográfica com mães e crianças com síndrome congênita do Zika** 206
Luciana Campelo de Lira
Russell Parry Scott
Fernanda Meira

- Resenha** 238

Teses e Dissertações defendidas no PPGA-UFPE em 2017

Contents

Dossier

Plural Racism in the Americas: natives peoples and afro-descendants **1**

Cecilia McCallum

Eduardo Restrepo

Edwin Reesink

Small Eyes and Big Eyes in Massacará: the ethnic ideology **6**

Edwin Reesink

Racism against Native People: to recognize is to fight back **27**

Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto

The Political Construction of Identity in Contexts of Overlapping **57**

Protected Areas and Violence Against Indigenous

Peoples and in the Amazon

Katiane Silva

‘Dressing up as Native People is Easy, Being Native is Hard, You **85**

Have to Study a Lot’: indigenous experiences in Rio de Janeiro city

Camila Bevilaqua Afonso

Anti-Racist Praxis, Decolonization of Minds and the Indigenous **112**

Issue in a Federal Institution of Higher Education in the

Pernambuco ‘Sertão’

Paula Santana

Articles

Cultural Heritage and Educational Actions: the inventory of **141**

maracatus-na  o

Anna Beatriz Zanine Koslinski

Isabel Cristina Martins Guillen

Cultural Curriculum: few notes about indigenous school cultures **175**

Alexandre Herbetta

Exchange, Gender, Assymetry and Alignments: ethnographic **206**

experience with mothers and children with the

congenital cyndrom of zika

Luciana Campelo de Lira

Russell Parry Scott

Fernanda Meira

Review **238**

Theses and Dissertations presented in the PPGA in 2017

Apresentação do Dossiê Racismo no Plural nas Américas: povos indígenas e afro-indígenas

Cecilia McCallum^a
Eduardo Restrepo^b
Edwin B. Reesink^c

A ideia do Dossiê *Racismo no Plural nas Américas: povos indígenas e afro-indígenas* partiu da constatação de que o conceito brasileiro de *raça*, a racialidade em termos mais teóricos, hoje recebe muito pouca atenção na sua relação com a etnicidade dos povos indígenas, a indianaidade, ou seja, os modos de ser ‘índio’ e a ideologia étnica brasileira, com a sua discriminação étnica e racial. Há uma longa história no Brasil, em que os conceitos de *raça* (pautados em termos que referem, sobretudo, a afro-descendentes, como ‘negro’) e de *etnia* (quando referir ao constructo ‘índio’) se desenvolveram em linhas paralelas, e mais raramente, se cruzaram. Embora de um modo tímido, recentemente esse debate começa a ser revisto em termos do paralelismo histórico e do cruzamento teórico mais sustentado e potencialmente fértil dos dois campos da racialidade/eticidade. No entanto, o papel dos ra-

a Professora do Departamento de Antropologia e da Pós-Graduação em Antropologia (UFBA). Email: cecilia.mccallum@uol.com.br.

b Professor Associado do Departamento de Estudos Culturais da Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia). Email: eduardoa.restrepo@gmail.com.

c Professor Titular do Departamento de Antropologia e Museologia e da Pós-Graduação em Antropologia (UFPE). Email: edwin.reesink@ufpe.br.

cismos anti-indígenas ou anti-afro-indígenas não parece ser suficientemente explorado. Nos discursos promovidos na mídia, na educação e nas políticas governamentais, proliferam-se imagens e narrativas sobre ‘os índios’ que sustentam a presença latente, e a frequente eclosão explícita, de uma discriminação racial na população não-indígena. Em outubro de 2017, por exemplo, um estudante não-indígena escreveu uma carta para uma colega indígena, no Acre, em que diz: *Não sei quem teve a brilhante ideia de misturar pessoas normais com índios. Porque raça nojenta é essa.*¹ Nesse contexto, torna-se imprescindível e urgente o desenvolvimento de uma discussão antropológica, na etnologia dos povos indígenas, sobre os racismos sofridos, cuja potencialização e prolongamento serão continuados, caso não haja maior investimento no estudo desses fenômenos. Pelo que podemos oferecer aqui ao leitor desse Dossiê, ficará claro que há importantes campos etnográficos, questões teóricas e práticas variadas no Brasil, que certamente merecem maiores aprofundamentos no futuro.

Os cinco artigos que compõem este Dossiê podem ser divididos em duas perspectivas: a primeira, de valor histórico com implicações contemporâneas, é composta pelo primeiro artigo *Olhos Miúdos e Olhos Graúdos em Massacará: a ideologia étnica*, de autoria de Edwin Reesink. O texto se propõe a descrever a terminologia, as identificações e as relações entre *caboclos* e *portugueses*, maneira como se denominam regularmente os dois lados em oposição na região de Massacará, no município de Euclides da Cunha (BA), existentes em um presente etnográfico específico da história do povo Kaimbé, quando o autor fez pesquisa de campo na década de 70. O texto apresenta um valor histórico por ser um dos primeiros a discutir a questão de conteúdos de noções de raça e etnia na construção de preconceitos anti-indígenas.

A segunda perspectiva, que consideramos como uma abordagem contemporânea, é composta dos quatro artigos seguintes do Dossiê. Estes, por um lado, mostram como o Brasil mudou, nesse período de quarenta anos que separa o contexto atual daquele descrito no artigo de Reesink; por outro, demonstram as linhas de continuidades com

aquele ao revelar como a problemática do primeiro artigo permanece atual. Assim, o artigo *Racismo Contra Indígenas: reconhecer é combater*, de Kércia Peixoto, tenta enfrentar a questão no baixo Tapajós, Santarém (PA), em especial, no que tange aos estudantes indígenas na Universidade Federal do Oeste do Pará. O artigo mostra como existem preconceitos e discriminações diversas, e como a noção de racismo dificilmente entra nas avaliações das pessoas indígenas de situações discriminatórias. Situações discriminatórias que, aliás, existem em escala considerável e em variados contextos. Esse artigo visualiza, ainda, uma pequena mudança no sentido de transformação da percepção da presença de alguma espécie de fundo racializada, em que, talvez, se detecta a possibilidade de uma tendência futura crescente.

O artigo de Katiane Silva, *A Construção Política da Identidade em Contextos de Sobreposição de Áreas Protegidas e de Violência Contra Povos Indígenas e na Amazônia*, aborda um conflito envolvendo pessoas indígenas na região de Tefé, mais ou menos na área de confluência do Solimões com o Japurá, também sofrendo de preconceito de sua indianidade, em conflito com questões de proteção ambiental amazônica. No caso em questão, do lado protecionista, trata-se da área de Mamirauá, uma grande área de proteção ambiental bastante conhecida. Ainda levando em conta a história seringalista, o artigo mostra como discriminação e violência faz parte de uma longa história na região. Nesse sentido, o exemplo ilustra também como as sobreposições de áreas foram, e certamente serão por muito tempo, um ponto de vários tipos de conflito entre povos indígenas e a sociedade nacional.

No artigo, *'Se Fantasiar de Índio é Fácil, Ser Índio é Difícil, Tem que Estudar Muito': vivências indígenas na cidade do Rio de Janeiro*, de Camila Bevilaqua, mudamos do cenário amazônico para a cidade grande do Rio de Janeiro. Embora a presença indígena nas cidades não seja de forma alguma um fenômeno recente, tendo sido também já estudado, isto foi pouco feito de um ponto de vista de como se movimentam, mantêm e recriam a sua indianidade, num contexto de uma cidade de tal escala. O artigo, assim, trata de como se pensam nesse encontro em

termos de ser índio, de como se relacionar, ou se opor, às suas outras ascendências (em especial quando negra), e o modo sociocultural de ser num ambiente fora da aldeia, que sempre tem sido o locus socialmente dado como preferencial para o 'índio' e a indianidade. Para tal, a autora relata e analisa alguns casos, procurando esclarecer a complexidade e criatividade da indianidade na situação citadina.

No artigo final do Dossiê, *Práxis Antirracista, Descolonização das Mentes e a Questão Indígena em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sertão Pernambucano*, de Paula Santana, procura-se pensar o que se pode fazer contra o racismo e os preconceitos que justificam os comportamentos discriminatórios. O artigo aponta que, apesar da lei de ensino de história e cultura indígena e africana/afrobrasileira já existir há algum tempo, esta deveria estar em prática de uma forma mais eficiente. A autora adota, assim, uma metodologia de estudo de caso com um grupo de discussão, com pessoas em nível universitário, no interior de Pernambuco, para tentar aferir melhor os efeitos que disciplinas dessa natureza podem ter contra preconceitos arraigados. O artigo demonstra que, apesar dessas fazerem refletir os participantes, elas não parecem ser suficientes para sobrepor todo um conjunto de noções fortemente estabelecidas no senso comum.

No conjunto dos artigos do Dossiê, avaliamos que os quatro artigos contidos na perspectiva contemporânea mostram uma parte da complexidade etnográfica brasileira que está, como se evidencia bem, em constante movimento criativo, enquanto que, ao mesmo tempo, a racialidade e a etnicidade indígenas parecem demonstrar significativas continuidades cognitivas e afetivas, com certa sistematicidade. Em termos propositivos, seguramente há uma tarefa importante e esclarecedora em proceder com uma comparação sistemática com o resto da América Latina. Em conclusão, consideramos que as continuidades, em si mesmas também sempre recriadoras, assim como certas mudanças socioculturais e ideológicas em curso, parecem evidenciar tendências que se reforçam ou se contradizem em uma dinâmica complexa, em muitos diferentes e variados locais e contextos. Estes ainda preci-

sam de muito mais pesquisas e análises antropológicas, para construir uma etnologia mais ampla dos povos indígenas. Neste sentido, este Dossiê se propõe a apresentar, assim, um dos primeiros esforços de um movimento coletivo mais sistemático, em busca de respostas para essas demandas etnográficas.

Nota

¹ Carta publicada em matéria online no dia 21/10/2017, em que também diz para ela deixar de *ser essa cabocla nojenta e imunda* (i.e., usa tanto *cabocla* quanto *índio* para a pessoa). (www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/universitaria-indigena-recebe-carta-racista-lugar-de-indios-e-dentro-de-buraco/; acesso em 21/10/2017). A questão, obviamente, é: qual é o significado da categoria *raça* que causa essa reação virulenta?

Olhos Miúdos e Olhos Graúdos em Massacará: a ideologia étnica

Edwin B. Reesink^a

O texto procura etnografar a terminologia, as identificações e as relações entre *caboclos* e *portugueses*, maneira como se denominam regularmente os dois lados em oposição, às vezes conhecidos como *índios* e *civilizados*. A etnografia versa sobre o povo indígena Kaimbé no sertão noroeste da Bahia, em Massacará (município de Euclides da Cunha), para o ‘tempo etnográfico’ de 1976-7. A questão básica concerne a como se relacionam a identificação de si, a identificação pelos outros e o critério de pertencimento étnico pela descendência. Discute-se, então, a partir do fato de ter havido e haver bastantes casamentos interétnicos, se os filhos dos casamentos mistos têm certa margem de manobra em escolher a que lado querem pertencer.

Índios; Kaimbé; Ideologia Étnica; Mistura; Auto-identificação; Alteridentificação.

Prólogo: contextualizando

Esse artigo, que se propõe a descrever a terminologia, as identificações e as relações entre caboclos e portugueses, maneira como se denominam regularmente os dois lados em oposição na região de Massacará, no município de Euclides da Cunha (BA), é uma tradução revista de uma etnografia inédita em português, e quase inédita em inglês, em função de sua circulação muito restrita,

a Professor Titular do Departamento de Antropologia e Museologia e da Pós-Graduação em Antropologia (UFPE). Email: edwin.reesink@ufpe.br.

produzida em 1977¹. Trata-se de um texto meu que, quando dessa época da década de setenta do século passado, era um estudante estrangeiro de antropologia, e o escrito deve ser visto nesse contexto e situação histórica. Para se entender melhor a sua relevância, precisa-se explicar minimamente esse contexto histórico.

Em primeiro lugar, baseia-se em uma pesquisa de campo obrigatória, de dois ou três meses no exterior, e que fazia parte do curso de 'antropologia cultural' da Universidade de Leiden. Ou seja, o curso em si se dedicava à antropologia sociocultural desde o ingresso do estudante, algo, diga-se, inexistente no Brasil da época. Segundo, nessa mesma época, Pedro Agostinho liderava o que acabou sendo chamado de Programa de Pesquisa sobre os Povos Indígenas no Nordeste Brasileiro (PINEB), e a minha inserção nesse grupo de pesquisa determinou a escolha do campo em Massacará, sertão da Bahia, entre os Kaimbé (um local próximo dos Kiriri de Mirandela).

Depois da monografia sobre os Kiriri, por parte de Maria de Lourdes Bandeira (1972), também com ajuda e influência de Pedro Agostinho, as dissertações e artigos desses pesquisadores deram início a uma época de pesquisas dentro de uma linha da antropologia contemporânea. Sem entrar em uma análise da antropologia dessa época, vale somente avivar que Roberto Cardoso de Oliveira tinha, quase na mesma época (desde pouco antes de 1970), proposto o estudo dos povos nordestinos, marginalizados na etnologia como um campesinato indígena, e orientou um estudante de mestrado nesse sentido (Paulo Marcos Amorim). Seu esforço pioneiro se dirigiu muito mais para essa dimensão de campesinato, e o 'potencial de integração', e não teve um seguimento sustentado: logo Cardoso começa a sua fase de examinar os conceitos de etnia e grupo étnico. Na década de 70 ainda não se testemunha a grande ascensão que a 'Introdução' de Barth terá no Brasil, mas a mesma já iria inspirar Cardoso de Oliveira nessa década. A proposta do PINEB era, então, mais ampla do que a de Cardoso de Oliveira, e se manteve como um engajamento mais duradouro no Nordeste. A monografia de Bandeira (1972)

consistia de uma tentativa ampla de etnografia mais clássica (digamos malinowskiana), e a minha pesquisa aqui traduzida se empenhou em seguir nessa mesma trilha. Ao contrário da monografia de Bandeira, a etnografia sobre Massacará não foi publicada e teve uma circulação muito restrita, basicamente só no PINEB. Em função disso o texto é, como dito, na verdade, praticamente inédito.

O fato de tentar descrever e analisar uma ideologia étnica, identificações coletivas, raça e discriminação – por causa do que ficou mais conhecida depois como a ‘mistura’ – naquele momento histórico, é um retrato muito raro na literatura mais antiga, e até certo ponto, até mesmo na mais contemporânea. A literatura mais antiga certamente precisa ser melhor conhecida; evidentemente, com uma leitura crítica, pois, uma antropologia que busca acumular melhor o conhecimento e afinar suas teorias, metodologias e etnografias, deve prestar atenção e revisitar os escritos e as ideias anteriores. O valor do texto reside, assim, no seu testemunho histórico e, talvez, ainda possa oferecer uma pequena contribuição para a etnologia contemporânea dos povos indígenas no Nordeste brasileiro das Terras Baixas da América do Sul (veja-se Carvalho e Reesink n.p.).

Assinalo, ainda, que a realidade que o artigo se propôs a etnografar – o autoconvencimento e a autoidentificação como índio, num recorte sincrônico – não é mais a mesma em Massacará, no sentido de que, atualmente, há uma postura muito mais afirmativa de indianidade. Aliás, em consonância com essa tendência histórica geral, no Nordeste inteiro percebe-se um aspecto primacial concomitante: o incremento do alterconvencimento (a afirmação de indianidade perante os brancos/posseiros), alimentando a ação coletiva pelos índios. Consequentemente, o que está descrito nesse artigo revela um momento histórico anterior ao contemporâneo, ao mesmo tempo em que já aponta para alguns desdobramentos futuros, o que ressalta o seu valor histórico.

* * *

“A raça é ruim, a raça é fraca”

Português casado com uma índia e que afirmava desejar que seus filhos fossem índios.

A identidade étnica: terminologia

Um dos pontos mais complexos e intrigantes em Massacará é exatamente a questão de quem, de fato, seja índio, numa população em que se opõem *caboclos* e *portugueses*.² Em primeiro lugar, quando se observa a população sem saber quem é considerado como tal, é muito difícil ou até impossível a classificação das pessoas por meio de traços fenotípicos. Em termos genotípicos, os caboclos são de descendência indígena misturados com brancos e negros, fazendo com que se apresente um espectro de aparências que vai de índio nas direções de branco e negro. Isso não significa que sumiram as noções negativas contra os índios. Pelo contrário, pode-se escutar, por exemplo, que sempre se conhece um caboclo pelo seu *gênio*, que é *bruto*, ou seja, não-civilizado. De modo similar, existem noções negativas contra pessoa negras, escutando-se, por exemplo, uma frase como *eu não gosto de negro*, mesmo se uma expressão dessa não costuma ser feita na frente de uma pessoa mais escura. Uma vez uma pessoa externou essa frase na frente de todo mundo e as outras pessoas pareciam um pouco incomodadas pela sua franqueza. Outra vez isso ocorreu sem que o enunciador se desse conta da presença de uma pessoa mais escura, sentindo-se obviamente incomodada pela possibilidade de que a outra pessoa pudesse lhe ter ouvido. Essas noções sobre negros são compartilhados por brancos e índios. No que tange aos índios, a sua expressão parece ser um pouco mais livre e menos inibida. Dada à miscigenação, pode-se ouvir a afirmação *aqui não tem índio, só caboclo misturado com negro*. A implicação sendo, é claro, de que de duas coisas desvalorizadas somente pode resultar algo pior.

O aspecto mencionado até aqui se refere ao fundo racial. As noções devem ser aprofundadas um pouco mais para revelar umas con-

tradições curiosas. Há dois elementos para definir o *índio*, um sendo a herança racial, a outra sendo a herança cultural. Naturalmente, na mente popular essas duas dimensões se interrelacionam numa relação causal. A citação do português na epígrafe desse artigo se refere em primeiro lugar ao lado racial, mas implicitamente se estende a outras qualidades. O ponto interessante na definição do *índio mesmo*, ou *índio legítimo*, é que contem os dois elementos: às vezes é utilizado para se referir ao racialmente puro, às vezes ao culturalmente diferente, ou aos dois elementos simultaneamente. No que toca à pureza racial, essa foi perdida e, ao invés de diminuir o preconceito, a noção de *caboclo* permanece negativada e sujeita ao preconceito, mesmo que sua aparência possa ser *mais branca* do que um regional não-índio. Um índio puro ainda pode merecer algum respeito por ser puro contra o seu *descendente não legítimo* que, uma vez misturado com brancos e, nesse sentido, na realidade parcialmente da *raça branca*, não é mais *legítimo*.³ Nota-se a contradição irônica de que estar mais próximo (do branco), racialmente, funciona negativamente exatamente por não ser mais distante. Perde-se pelas duas vias, tanto faz ir por um lado como por outro.

Quase o mesmo argumento é válido para o outro elemento. Numa oportunidade conversei com um jovem português, com o seguinte diálogo aproximado:

Eles não são índios.
 Porque não?
 Porque não são.
 Mas tem que ter uma razão porque não são.
 Sei lá, não são.
 Mas por quê?
 Eu vou lhe dar uma razão. Eles se vestem como índios?

Em outras palavras, não eram índios porque não cumpriam o critério de serem culturalmente diferente. Logicamente perguntei se havia diferenças entre caboclos e portugueses, como é expressa, normalmente, a oposição na terminologia. Depois de alguma hesitação, os três

portugueses presentes naquele momento admitiram de que, até onde sabiam, não havia diferenças.

Os *caboclos velhos*, os ancestrais indígenas, por outro lado, são *legítimos*, e, até certo ponto, admirados por seu saber do sobrenatural. Porém, esse saber de herança cultural não tem sido transmitido para as gerações atuais. Como sabemos, essas gerações foram objetos de uma perseguição feroz, talvez elas tenham adotado uma estratégia consciente de não transmitir seus saberes, almejando uma aculturação que pudesse diminuir as atitudes persecutórias a que estavam submetidas. De fato, a discriminação diminuiu bastante, mas a sujeição conceitual não se modificou. Mais uma vez, por uma contradição que pode parecer irônica, se acusa os descendentes do fato de que eles não conhecerem mais os costumes dos seus ancestrais. Desse modo, os índios sempre estão numa posição de perdedor: se são culturalmente diferentes, são selvagens; se não diferem culturalmente, então são caboclos e inferiores exatamente porque não são mais indígenas. A questão que surge, portanto, é se não são mais considerados índios, porque que são caboclos? O termo *caboclo* implica, dessa maneira, numa conotação denigrante, devido à mistura de raça e da aculturação. Às vezes o termo pode ser usado para denotar pureza, mas aí sempre é adjetivado com *mesmo*, ou *legítimo*.⁴

Os índios estão perfeitamente conscientes dessa semântica e, às vezes, parecem hesitar para afirmar que são índios, já que não se sentem *legítimos*. Isso é uma indicação de que as ideias negativas dos portugueses em parte têm sido assimiladas pelos caboclos. É difícil averiguar até que ponto isso seja verdade, mas o que se diz é que os portugueses desmoralizam os caboclos e isso parece indicar que são afetados por esses significados e as observações discriminatórias que se ouve às vezes. Parece que é dado algum crédito a essa posição ideologicamente inferior, e, ainda mais, não se contesta nesse nível. Por exemplo, nunca ouvi uma opinião que revertia a posição inferior dos índios, no sentido de que eles são superiores, ou, pelo menos, iguais. No entanto, isso não significa que os caboclos agem como se

fossem inferiores, pelo contrário, eles agem como iguais e são tratados como pessoas individuais, de acordo com seu status de *homem*, *pai de família*, idade. Na realidade, dificilmente percebi diferenças em comportamento na vida cotidiana. Advirto, todavia, que podem haver pequenas diferenças se houvesse uma pesquisa mais aprofundada nesse sentido. Note-se, diga-se de passagem, que na vida cotidiana não parecem existir sinais ou símbolos que diferenciam os dois grupos. Mais uma vez, ainda é possível que seja devido a falta de uma busca mais detalhada. De todo modo, a contradição maior talvez seja entre a ideologia e a vida cotidiana. Os caboclos são simbolicamente postos como inferiores, mas na realidade do comportamento factual isso quase não aparece.⁵ Os índios sabem perfeitamente de sua posição subordinada e às vezes se comenta que *uma nação não devia brigar com outra*. Implicada nessa afirmação está a evidência de que, de todo modo, os portugueses sempre estão numa posição de maior força. A expressão desvela que a subordinação é relativamente aceita. Poucos caboclos se mostram dispostos a iniciar um enfrentamento coletivo. A grande maioria aparentemente pensa que, dado as condições atuais, melhor uma acomodação do que um conflito, já que, na sua avaliação, tudo conspira para que percam.⁶

O termo *nação* se refere aos respectivos grupos de caboclos e portugueses, indicando uma coletividade. Outro termo em circulação entre os índios, para se referir a si mesmo, consiste de o *velho tronco*. Eles não se chamam de *Kaimbé*, termo que somente surgiu espontaneamente uma vez na frase de um português casado com uma índia: *dizem que os caboclos são descendentes da tribo Kaimbé*. Os Kaimbé se tornaram *caboclos de Massacará*. Da mesma forma, o modo usual de falar dos Kiriri de Mirandela é o de chama-los de *caboclo de Mirandela*. A oposição normalmente não se traduz em termos de civilizado-índio, onde o termo índio tende a ter uma semântica de um ideal fenotípico de ser puro. Talvez a tendência da sociedade nacional, de ignorar as diferenças étnicas entre os *índios*, contribuiu para essa nominação. A sua qualidade principal, nesse sentido da visão portuguesa, concernente

ao ser caboclo, pesa menos do que seria a sua origem (de Massacará ou de Mirandela), embora os índios Kiriri que moram em Massacará continuem ser classificados como caboclo de Mirandela. Ambos, como visto, parecem ser grupos também racialmente discriminados. A identificação com um grupo étnico específico tem sido substituída por um termo genérico, caboclo, diferenciando-se depois em termos de lugar de origem.⁷

É bastante frouxa a organização interna do grupo, sendo que pouco se nota iniciativas coletivas por parte dos próprios índios. Talvez a pressão externa também não seja forte o suficiente para que tomem mais iniciativas coletivas. Os grupos domésticos se consideram como independentes, iguais e suas inter-relações, em princípio, como simétricas. Esse modelo camponês regional não facilita uma organização coletiva mais efetiva. Além disso, os grupos étnicos não se separam em espaços rigidamente diferentes. Às vezes portugueses e caboclos moram dispersos, próximos uns dos outros. Apesar de que é difícil estabelecer como isso acontece na realidade concreta, geralmente se assevera que é importante ser um bom vizinho. Além de certa vizinhança geográfica, a miscigenação racial que prolifera cria importantes laços de sangue. A maioria, ou, talvez, até todos, dos índios possuem parentes do grupo étnico oposto. Portanto, muitos portugueses, pelo outro lado, também mantêm laços de parentesco com índios, apesar de que isso não significa que essas pessoas não partilhem das ideias negativas sobre caboclos. Verbalmente se escuta dizer que é mais importante ser parente do que seu status étnico. Amizades também não se limitam ao grupo a qual a pessoa pertence. A participação em atividades coletivas pode juntar índios e não-índios, não obstante, há uma tendência de que a composição dependa da identidade da pessoa responsável, ou seja, aparentemente a presença do seu grupo tende a ser mais forte.⁸ Em situações concretas, essas condições expõem uma pequena distância social entre os dois grupos opostos. O índio está sendo, assim, apreendido como um indivíduo e não como uma categoria. A questão que surge é em que medida sua identidade étnica se sobrepõe às ou-

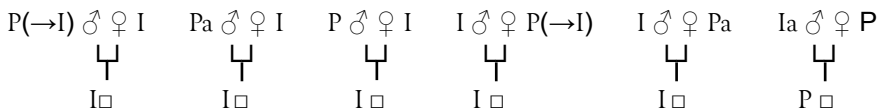
tras características de que é portador e que são utilizadas para estimar o tratamento correto a que faz jus.

Em suma, a discriminação parece ser mais latente do que visível à primeira vista. Geralmente, em situações de contato pessoal direto, evita-se declarações com um conteúdo discriminatório. Somente em algumas ocasiões emergem essas observações, tal como nos jogos e treinos no campo de futebol, quando todos os meninos que querem entrar em campo podem participar, inclusive vários jovens caboclos. Quando um caboclo joga mal, é possível ouvir comentários nesse teor, tal como: *caboclo danado*, *caboclo não presta*. Por outro lado, o critério para jogar no time de Massacará, quando joga contra times de outras localidades rivais na região, é habilidade e, por isso, há caboclos que jogam por Massacará.⁹ No caso de algum caboclo que, quando bêbado, não respeita outras pessoas, a reação pode chegar a uma *brincadeira* carregada de certa violência. Nesse caso, não conheço o suficiente de casos semelhantes para garantir que esse comportamento resulte do fato de ser *caboclo*, ou se essa condição agrave a reação do desrespeitado comparado com bêbados portugueses na situação similar. O que precisa ser feito ainda, portanto, é averiguar com mais exatidão o peso da condição de *caboclo* em comparação com as outras classificações da pessoa.

Identificação étnica

Dada a discussão anterior, não surpreenderá que a aplicação do termo *caboclo* às vezes cause certa confusão. As características corporais externas não servem para distingui-los, já que há um índio com olhos azuis, e não-índio com ‘cara de índio’. O critério principal para a determinação do status étnico, da transmissão da denominação *caboclo*, é por meio da herança direta dos pais – mãe, pai ou os dois. Não em todos os casos, por outro lado, porque existe a possibilidade de se tornar caboclo por meio de um casamento, um status adquirido. Um(a) português(a) que casa com um(a) caboclo(a) pode *acompanhar* o(a) parceiro(a). Ou seja, a pessoa opta por se afiliar ao grupo do côn-

juge. Para um caso desses, três alternativas se oferecem: não acompanhar e continuar português; acompanhar e permanecer português; acompanhar e, ao longo do tempo, assumir a identidade de caboclo. Evidentemente, a última possibilidade cria certa confusão porque a pessoa pode se considerar indígena mas a mudança pública de status somente ocorrerá com o tempo. Essa mudança depende de vários fatores, tais como a sua disposição e a relevância de suas relações com os afins. Talvez haja uma tendência a que portugueses de Massacará não mudem de identidade étnica. É difícil saber com certeza. Para averiguar melhor necessitar-se-ia de uma pesquisa bem mais aprofundada, que levantasse todas as histórias de vida das pessoas, ora consideradas indígenas. A condição de acompanhar se mostra importante para o status futuro dos filhos. Idealmente, um dos pais acompanha o outro e tal fato determinaria o status da filiação dos descendentes. Se o pai português acompanha, o filho será índio, senão será português. Veja uma maneira de representar isso no diagrama abaixo.



P para português.

I para índio.

$P(\rightarrow I)$ para português que se torna I.

Pa para português que acompanha o cônjuge.

Ia para índio que acompanha o cônjuge.

$\square$ para filho/filha. Igual para descendentes masculinos e femininos.

Veja-se que um português pode se tornar índio, mas que o inverso não pode acontecer. Desse modo é possível se pronunciar membro do grupo inferior, mas não é possível deixar de ser caboclo. Esse processo é raro, a herança racial predomina. A conjugação do princípio do status prescrito e do adquirido complica o princípio da transmissão.

A aceitação das regras culturais não-indígenas de herança se mostra em alguns pontos tal como uma certa bilateralidade: na adoção de sobrenomes e na divisão igual de bens quando os pais falecem. Todo filho herda dos dois pais. Dessa maneira os filhos constituem uma síntese dialética das categorias opostas de índio e português. Todavia, não há uma categoria especial inventada para classificar o amálgama, tal como acontece no caso de branco e negro quando se produz uma categoria intermediária, mulato. A solução para esse problema de definição será quando um dos pais está acompanhando o outro, ou quando um dos pais gradativamente muda de status de português para índio. Obviamente, e por isso não presentes no quadro, filhos de pais que são ambos índios (ou portugueses) não tem qualquer escolha. Quando um dos pais acompanha, também parece que não tem escolha. Por outro lado, o problema está no grau de *acompanhar*. Se a vontade dos pais coincide na escolha de um lado, muito provavelmente o filho seguirá o desejo. Assim, num determinado caso, suspeito, com boas razões, que um caboclo se casou uma portuguesa para que seus filhos fossem daquele lado. Em alguns casos, as preferências não se expressam tão claramente e o status dos filhos permanece um tanto obscuro. Aparentemente, quando não se demonstra muita paixão, especialmente por parte de pai/mãe português, os filhos terminam por serem indígenas. Não obstante, também é possível para uma criança de status indefinido com pais menos ardorosos, de se afirmar como português quando chega por volta de 16 a 18 anos.

Uma vez, andando na trilha arenosa para chegar numa casa, perguntei a um adolescente morador nessa casa como ele se definia. Ele respondeu: *eu não sei o que sou*. Esclareci que o pai dele me informou que ele e seus irmãos mais velhos eram portugueses, exceto uma irmã casada com um caboclo, enquanto os mais novos pertenceriam ao grupo caboclo. Diante disso ele insistiu, *eu não sei o que sou*. Sua indefinição reflete, em primeira instância, que a potencial solução mencionada continua a representar uma clara área de incerteza. Nota-se que a vontade do pai é importante, mas que mesmo assim, o filho resiste

e demonstra vontade própria. Ao que tudo indica, se não houver uma decisão de querer ser português e expressar claramente essa vontade, uma pessoa de dupla descendência tende a ser caboclo. Fato que, em si mesmo, ilustra o preconceito. Creio que a decisão depende de fatores psicológicos, tal como na medida em que a pessoa crê no preconceito, e de fatores sociais, tal como se a sua rede de relações pessoais cobre mais um ou outro grupo. Resumindo:

1. Quando os pais são caboclos, os filhos não têm escolha. Qualquer um que queira mudar de lado não poderá fazer isso em Massacará, somente em outros lugares onde não será conhecido. Existe, vale observar, uma espécie de núcleo duro de caboclos que não escondem sua etnicidade e não tem medo de assumir a mesma. Para outros, constitui um estigma que gostariam de abolir, se fosse possível. Outros ainda parecem ser mais indiferentes, não atribuindo grande valor ao ser ou não ser índio. As proporções dessas diversas posições são difíceis de serem aferidas com maior precisão.
2. Filhos de casamentos mistos, com dois pais considerados diferentes, pertencendo ou a um ou outro grupo. Aqui vale acrescentar que a opcionalidade cria conjuntos de siblings que pertencem aos dois grupos. Tem um caso conhecido em que um irmão se inclui nos índios, e outro irmão entre os não-índios (também viveu muito tempo fora da área indígena). Mesmo assim, uma pessoa nessa situação pode comentar negativamente sobre caboclos. Nesse sentido, os casos de pessoas indígenas, que casam fora do grupo, resultam em perdas numéricas.
3. Pais portugueses que acompanham o cônjuge ao ponto de pretender mudar de grupo, o que causa uma impossibilidade de escolha ou, certamente, uma dificuldade de escolher ser português.
4. Pais (caboclos ou portugueses) que acompanham o cônjuge, mas não mudam de grupo, indicam o grupo aos filhos, mas dei-

xam alguma margem de escolha (creio ser mais difícil querer ser português).

5. Pais que nem acompanham nem mudam de grupo, quando deve ser mais fácil para o filho seguir o grupo desejável. A diferença de quem acompanha para quem não acompanha é gradual, mas é relevante por causa da limitação maior ou menor dos filhos.

6. Portugueses casados com portugueses, para quem, normalmente, essa situação de potencial indecisão dos filhos não ocorre.

Certa confusão e contradição, portanto, reina e possibilidades para a manipulação se oferecem. Vejamos a definição de índio, segundo o Estatuto do Índio (a lei 6001): “índio ou silvícola é todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico, cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”. Note-se três elementos distintivos: ascendência, auto-identificação e identificação pelos outros. A acreditar no exemplo citado, a definição exclui os índios de Massacará por falta de cultura diferenciadora. Outros se excluem por não serem de descendência indígena. Para a auto-identificação, dois fatores são os mais relevantes: a presença de preconceito e a instalação de um subposto indígena da Funai. A Funai está presente na pessoa de um auxiliar administrativo. Para este, as pessoas que assumiram ser índio não contam como tal. Por outro lado, ele inclui toda a geração mais nova de casamentos mistos na população indígena e com os direitos concomitantes (mesmo se considerados não-indígenas). Uma aplicação restrita da definição legal não resolve os problemas dessa situação. A presença do subposto, com as suas vantagens (mesmo que bem limitadas), contra as desvantagens de sofrer preconceito, pesam na escolha dos pais e da pessoa em posição mista. Compreende-se, assim, algo a respeito de certas dúvidas e oscilações.

Para muita gente, ou todos, o que importa mesmo em relação ao subposto e sua assistência é *estar na lista* ou não estar na lista. Desde o início das atividades estatais muita gente se alistou, mesmo

não sendo indígena. Certos servidores, ao fazer um censo, ajudaram nisso.¹⁰ Em 1959, uma professora do SPI conduziu um censo para registrar todas as crianças em idade escolar. O inspetor da época, Geraldo Vieira de Mello, percebeu o perigo. A professora, segundo ele, tornou-se neurótica:

“Comprava ainda o estado de sanidade mental alterado da professora (...), é que tenha tomado o expediente de levantar por conta própria, um recenseamento de índios, incluindo e registrando como índios, todos os fazendeiros e até os brancos da região. De futuro, os invasores de terra se julgarão índios registrados e coexistirão certamente todas as injustiças. Acresce, ainda, a mesma se arroga o título de resolver casos em Massacará e tenho contornado sérias dificuldades” (Doc. consultado no Posto Indígena de Mirandela).

Mesmo hoje se escuta o comentário *ele é enlistado no posto*, como se desse algum direito, quando é claro que a pessoa não é índia. Os caboclos também atribuem bastante valor à lista. Quando um índio se zanga com o auxiliar, por algum serviço que o *chefe* pediu, mas considera não razoável ou por ter um pedido dele não atendido pelo mesmo funcionário, ele pode responder *tira meu nome da lista*. Acontece que o auxiliar, conhecido como *chefe*, recebe semelhante demanda mesmo que sem uma maior razão aparente, quase como se fosse o suficiente para deixar de ser índio.

Podemos resumir as combinações possíveis usando a definição de índio e ver o conjunto:

Combinação	Descendência	Definição por Outro	Autodefinição
a	índio	índio	índio
b	índio	índio	não-índio
c	índio	não-índio	índio
d	índio	não-índio	não-índio
e	não-índio	índio	índio
f	não-índio	índio	não-índio
g	não-índio	não-índio	índio
h	não-índio	não-índio	não-índio

Combinação a e h não implicam em dificuldades. Se for filho de casamento misto, a pessoa opta para a ou h. Acontece que uma pessoa d, que pretende ser não-índio pode, como visto, ser contado como en-listado no subposto, visando as vantagens oferecidas, se autodefinindo na oportunidade como c. A manipulação de autodefinição parece ser o mais fácil. Para certa ocasião, por exemplo, para pessoas de fora, uma pessoa indígena, mas com um pai não-índio, pode se apresentar como português, usando as combinações possíveis para sua situação (b). Várias combinações aplicadas já foram vistas, tal como e (mudou de grupo), mas a mesma pessoa poderia se apresentar como sua identidade de origem, se conveniente (seria f nesse propósito). Uma pessoa casada com parceiro indígena não necessita realmente modificar seu status, porque o posto confere direito de assistência ao cônjuge. No entanto, socialmente, pode acompanhar ou almejar mudar de grupo, com a ambiguidade inerente a essa situação. O quadro permite pensar as permutações possíveis relacionadas às situações em que ocorrem. Desse modo, teríamos casos como:

$\underline{a} \leftrightarrow (\text{se apresenta}) \underline{d} \approx (\text{seria}) \underline{b}$; $\underline{d} \leftrightarrow \underline{a} \approx \underline{c}$; $\underline{e} \leftrightarrow \underline{h} \approx \underline{f}$; $\underline{h} \leftrightarrow \underline{e} \approx \underline{g}$; $\underline{h} \leftrightarrow \underline{d} \approx \underline{h}$.

O problema, nessa maneira de apresentação, é que os três elementos em jogo contém suas ambiguidades.¹¹ Descendência aqui se define no sentido do status dos pais. No caso de h, com todos os elementos não-índios, por exemplo, ainda aparecem casos em que as pessoas possuem ancestrais mais distantes e reclamam direitos em função disso. Definindo, então, a descendência mais amplamente. A autodefinição, em princípio, clarifica se pertence a um lado ou ao outro. Mas, na realidade, as pessoas às vezes fogem de definir isto claramente. Dois civilizados (termo mais usado pelo auxiliar do que por eles mesmos e pelos índios), casados com índias do outro grupo e que acompanham para se identificar com as parceiras, não queriam admitir ser português, mas também não se sentiram confortáveis em se definir índio: me disseram ser *embrulhados*.¹² Para fugir da pergunta, ou porque

parece que não havia aceitação pública geral de suas pretensões, se apresentaram com uma espécie de categoria intermediária. Alguns os aceitam, outros não concordam. Nesses episódios, no caso da aparente indecisão, vale alertar que as pessoas, possivelmente, confundiram-me com um funcionário da Funai: corriam algumas suposições sobre minha presença e a razão de estar ali, e que, até onde sei, nem sempre se dissiparam.

A opinião dos outros, a definição pelas outros moradores talvez seja o critério mais difícil. A opinião dos outros, como acabamos de ver, se revelou bastante difusa e depende da interação social em curso. Um processo de se tornar *outro* automaticamente cria uma fase confusa, se é que tenha um fim unânime. Uma pessoa de descendência mista sempre terá, de certa forma, uma zona de ambiguidade a explorar, tal qual seus pais quando ela é de menor. Em um conflito, uma das pessoas pode sempre lembrar o fato da origem mista do oponente, como uma categoria de acusação. Nesse sentido, de maneira latente, o *sangue do caboclo* nunca se repudia por completo. Numa dada situação, a maioria dos presentes pode opinar de uma maneira e uma minoria de outra forma. O critério de definição pelos outros não se resolve ao simplesmente pedir a uma pessoa para atribuir uma identificação a todas as pessoas conhecidas. Além disso, uma pessoa conhecerá melhor certas pessoas do que outras em Massacará e, conseqüentemente, pessoas diferentes classificam uma mesma pessoa em grupos opostos, o que acontece mesmo para pessoas portuguesas já adultas. Talvez, por hipótese, quanto menos contatos pessoais relevantes entre as pessoas, menos provável de que se saberá da sua identidade. Mas, mesmo para uma pessoa menos conhecida, qualquer um fará uma estimativa de sua identidade numa interação cotidiana, para saber como agir. Parece que esse conjunto de elementos aponta para que a identidade de caboclo nem sempre pese muito na composição da identidade social e, talvez, tenha decrescido em sua relevância no tempo. Às vezes as pessoas não sabem direito das regras que se aplicam. Um jovem português pensava que o princípio da transmissão fosse patrilinear, e que

a mulher sempre acompanhava o marido. Somente depois da minha chegada ele percebeu que se enganara. Outro pensava que somente não-índios de fora de Massacará pudessem mudar de status. Algo, aliás, que certamente me parece uma tendência, pela fixação cotidiana anterior da identidade, mas sobre o que não tenho certeza. Não sei em que medida se estende uma certa confusão sobre identidades e regras de atribuição.

Quando fiz um censo, por outro lado, em geral a auto-identificação e a identificação por outros coincidia, mas em alguns casos as opiniões diferiam e, para fins do censo, segui a maioria. A opinião pública se relaciona com o comportamento social. Num caso notório, as opiniões se dividiam em linhas étnicas. A opinião geral condena uma determinada família como antisocial. Com suas ações eles vitimaram alguns caboclos, violando uma certa norma, não muito operativa, de que não se abre conflitos com outros índios. Eles se achavam incluídos no grupo caboclo, continuam a se afirmar como tal, e os portugueses confirmam essa identidade. Contudo, o grupo indígena agora nega sua inclusão, implicando numa expulsão moral do seu grupo, mesmo que não se tenha cortado todas as relações. Não sei se essas relações diminuíram em comparação ao tempo anterior. Um grupo estigmatizado normalmente se mostra sensível ao embaraço causado por seus membros, que atinge a todos. Nesse caso, alguns comentavam que não pertenciam ao *velho tronco*, e com alguma razão, já que o chefe da família, viúvo, era casado com uma não-índia e ele mesmo já era de descendência mista. Quando um membro deste grupo quis abrir uma roça numa terra num certo terreno, querendo cerca-lo, os moradores se uniram em protestar e impedir que ele realizasse seu intuito, já autorizado pelo auxiliar da Funai. Já havia alguns moradores com alguma pretensão sobre a mesma área, mas, provavelmente, a reação não alcançaria tal proporção e nem se oporia tanto ao auxiliar se aquele não pertencesse a tal grupo. Fora esse caso especial, por fim, vale lembrar que realmente os próprios índios divergem sobre os limites do seu grupo. Por exemplo, um homem,

que durante um curto tempo assumiu como cacique, externava sua vontade de impor mais limitações e de se concentrar nas pessoas mais firmemente relacionadas ao *velho tronco*, ou seja, com laços de família mais densas, mais fortes. Outras pessoas, que me pareciam ser a maioria, enfatizavam mais o significado do sangue como uma justificativa para ser mais inclusivo.

Concluindo ao texto, podemos dizer que, nos limites étnicos, e sobre os limites étnicos, reinam certas divergências, mas, ao todo, se demonstra o compartilhamento da relevância do critério do sangue (raça), e da atribuição social da identidade pelos dois lados em oposição.¹³

Notas

¹ Com bem poucas mudanças de estilo ou de esclarecimento atual, o texto almeja ser ao máximo fiel aos textos antigos. O fato de ter sido escrito em inglês, outra língua estrangeira para mim, se reflete numa prosa mais simples e menos refinada. Além das notas originais, inseriram-se aqui notas explicativas que objetivam esclarecer alguns pontos, seja em relação ao texto em si, seja em referência à literatura da atualidade.

² [Nota explicativa] Preciso esclarecer que o título da etnografia também se refere a essa oposição: os *olhos miúdos* são os caboclos, os *olhos graúdos* sendo os portugueses. Um índio Kiriri que morava em Massará me explicou que a sua mãe usava essa expressão para justificar que ela não ensinava mais certos conhecimentos indígenas para os filhos (no caso, achar água numa caatinga seca, aparentemente sem água): porque *os olhos miúdos ainda iam sofrer muito dos olhos graúdos*. Note-se que: primeiro, a distinção se faz por característica física externa no rosto (a parte mais significativa para interação social); segundo, se interrompe a transmissão de conhecimento indígena na esperança de ajudar as gerações mais novas (a declaração aconteceu no pior período na história Kiriri, depois da calamidade de Canudos, primeira parte do século XX); terceiro, se utiliza também a oposição *miúdo* e *graúdo*, mas metaforicamente para denotar diferença em poder econômico e político, tal como *gente graúda* para referir-se aos poderosos.

³ [Nota explicativa] Vale lembrar que, ao usar aspas no texto original, eu quero deixar claro de que o termo *raça* se refere a uma categoria nativa, não uma categoria com qualquer uso científico, para o qual *raça* não deve existir como conceito analítico-teórico. Na epígrafe deste texto, por exemplo, a pessoa citada se refere a um caboclo que não sabe negociar, atribuindo esse defeito a uma falta de capacidade inata.

⁴ [Nota explicativa] Esclarecendo melhor, aqui eu apontava para o fato de que, com esse uso, o termo *caboclo* praticamente se transforma em um sinônimo de *índio*.

Tal como, aliás, na expressão *caboclos velhos*. Faltou esclarecer melhor aqui que, dessa maneira, alguém fenotipicamente indígena pode não ser considerado caboclo, e alguém fenotipicamente pouco índio pode ser caboclo. Como, de fato, verifiquei na época. Merece menção, ainda, que o leitor talvez fique com a impressão, pela redação do texto, de que não há caboclos que se auto-identificam como *índio* com convicção. Menciono mais adiante, porém, como algumas pessoas expressam com firme *autoconvencimento* de si o fato de serem *índios*, e se identificam como tal perante os não-índios, na tentativa do *alterconvencimento* da justiça de sua auto-identificação.

⁵ Esse ponto merece, então, pesquisa posterior. Pesquisar melhor, constatar e revelar, quando a identidade de caboclo se mostra decisiva para um tratamento discriminatório, iria diminuir essa contradição.

⁶ [Nota explicativa] Avaliação resultante da experiência histórica de perdas e que me parecia bastante realista. A proteção do Serviço de Proteção ao Índio se revelou muito pouco eficaz. Embora sua presença inibiu um esbulho maior, não se modificou a desigualdade de acesso à terra. Isso também influenciou na fraca mobilização coletiva mencionada adiante.

⁷ [Nota explicativa] Explicitando um pouco, lugar de origem denota o lugar de nascimento. Para os índios, as pessoas e pequenos grupos que fugiram da violência ou saíram de Massacará, para tentar viver em outro lugar, e os seus filhos, permanecem ligados à noção de caboclos de Massacará. Há pequenos grupos assim na região, em Muriti, As Tocas (Várzea do Burro) e Boqueirão (visitei os primeiros dois locais para ter um pouco de noção sobre essas migrações).

⁸ Aqui, infelizmente, preciso confiar somente em respostas verbais. Por exemplo, para a composição de um *batalhão* (nome local para um mutirão; os poucos que assisti tendiam a ser bastante limitados aos índios). O período do ano da realização da pesquisa não coincidia com essa atividade, além de que se terminava de sair de uma seca. Em outros casos, me parece que a realidade confirma a presença de uma quantidade significativa de participação em atividades uns dos outros, além de amizades.

⁹ Por outro lado, quando um índio joga bem, este ganha admiração em função de sua habilidade. Bons jogadores adquirem certa fama na região. O critério para poder ser selecionado é moradia no local, o que faz com que um estudante de antropologia temporariamente morando em Massacará pode ser chamado para jogar no time (na verdade, chamado pelo *dono do time*, aquele que possui as camisas e que organiza os jogos). A minha inclusão certamente ajudou a me fazer mais conhecido em Massacará (e redondezas), e, creio, ajudou a ganhar certa aceitação entre todos os moradores.

¹⁰ Essa atitude de se estar na lista, se correlaciona com a concepção de que o dinheiro público, de qualquer nível, deve servir para todos. *Tudo é um dinheiro só*, e, mais, *é de todos nós*. Dessa forma, os não-índios se sentem discriminados pela atenção diferenciada da Funai para com os índios. O dinheiro público é escasso, todos merecem e muitos são pobres, ou seja, como se pode ‘privilegiar pessoas inferiores?’.

¹¹ [Nota explicativa] Notemos que haveria, portanto, outras formas de apresentar a combinação dos três critérios. Podemos fazer um fluxograma de decisões partindo de cada um: por exemplo, a pessoa se auto-identifica como índio, é alteridentificada como tal no seu lugar de origem, mas não se apresenta com tal

quando migra para São Paulo (I-I-P, quando em Massacará seria I-I-I). Da mesma maneira, todo fluxograma termina por obter 8 combinações; a escolha para um que sai de um dos critérios, auto-alter-origem, se justificaria em termos de qual melhor se adequaria à situação etnográfica e para explorar mais sistematicamente os contextos em que se realizam. Aqui segui a definição que, como se sabe, se tomou emprestada de Darcy Ribeiro, em que se sai de uma suposta determinação prévia. Hoje se dá muito valor à auto-identificação, com justiça, porém, existe um critério de descendência que, no senso comum, determina a pessoa, mesmo que, como está no texto mais adiante, o mesmo se revela mais complexo do que a lei pressupõe. Nesse sentido, uma modelação etnográfica deve levar em conta esse vetor concebido como independente da pessoa. Iniciar um mapeamento dessa complexidade é o mérito do presente texto.

¹² [Nota explicativa] O texto especifica esse termo, o que não deixa de ser possível. Por outro lado, em outros lugares, se encontra em especial o termo *braiado* como sendo o termo comum para essa situação, e, então, posso ter me enganado. No entanto, uma vez vi uma explicação sertaneja que derivava *braiado* exatamente de *embaralhado*. Convém, por outro lado, não exagerar demais na importância do fenômeno da mudança étnica, já que, na minha avaliação, contei só um homem e três mulheres como casos confirmados (enquanto haviam mais 22 homens e 7 mulheres na mesma condição conjugal). Vale acrescentar que estimei que, com a ressalva de todas as dificuldades já mencionadas, nas gerações mais novas um quarto deles terminaria como não-índio, e que por volta de três quartos optariam pelo lado indígena. Na atualidade, esta questão poderia ser revista, para saber em que medida a estimativa se concretizou ou não.

¹³ [Nota explicativa] As últimas frases foram acrescentadas na edição do texto. Porém, creio que se assemelham ao espírito em que o texto tinha sido escrito. Naturalmente, hoje reveria o texto à luz dos textos posteriores, em especial os que se inspiraram no presente texto: ‘uma questão de sangue’ (1999) – que trata do *sangue* como operador de parentesco que vincula a pessoa aos ancestrais indígenas; e ‘alteridades substanciais’ (2011), em que se investiga o *sangue* como uma substância que encerra um vetor sociomoral – força herdada que influi na concepção da pessoa no Brasil.

Referências

- BANDEIRA, Maria de Lourdes. 1972. Os Kariris de Mirandela: Um grupo indígena integrado. Estudos Baianos. Salvador: UFBA/Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia.
- CARVALHO, Ma. Rosário de & REESINK, Edwin B. No prelo, “Uma Etnologia no Nordeste Brasileiro: balanço parcial sobre Territorialidades e Identificações,” Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, no prelo.

- REESINK, Edwin B. 1999. "Uma Questão de Sangue". In BACELAR, J. & CAROSO, C. (eds.): *Brasil: Um país de negros?*, pp. 187-206. Rio de Janeiro: Pallas/CEAO.
- REESINK, Edwin B. 2011. "Alteridades Substanciais: Apontamentos diversos sobre índios e negros." In CARVALHO, M., REESINK, E. & CAVIGNAC, J. (eds.): *Negros no Mundo dos Índios: Imagens, reflexos, alteridades*, pp. 245-288. Natal: EDUFRN.

Abstract: In this paper I try to record and analyse the terminology, identifications and the relations between *caboclos* and *Portuguese*, as the *Indians* and *civilized* of the two sides in opposition are usually denominated. The monograph is an ethnographical record of 1976-1977 of the Kaimbé Indian people who live in the Northwestern sertão of Bahia, in Massacará (municipality of Euclides da Cunha). The basic question concerns the identification of oneself, the identification by others and the criteria of ethnic belonging. As there have been and still are a considerable amount of mixed marriages, I discuss how the children of mixed descent dispose of a certain latitude in order to decide to which side they want to belong.

Keywords: Indians; Kaimbé; Ideology Ethnic; Mixture; Auto-identification; Alteridentification.

Recebido em outubro de 2017.
Aprovado em dezembro de 2017.

Racismo Contra Indígenas: reconhecer é combater

Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto^a

Esse artigo reúne diferentes perspectivas sobre o entendimento do racismo contra o indígena a partir do levantamento de depoimentos em trabalho de campo realizado em grande parte na cidade de Santarém (PA). Entrevistas, relatos, apresentações em eventos com indígenas e não indígenas que abordavam o tema do racismo foram analisadas para compreender de que forma ocorre ou não o entendimento de que o racismo é violência que atinge os indígenas. Os estudantes indígenas da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) ao identificar, reconhecer e denunciar o racismo que os atinge transformam aquele espaço em um lugar de pensamento e ação decolonial.

Racismo contra Indígenas; Preconceito; Discriminação; Ação Decolonial.

O artigo pretende revelar como o racismo contra o indígena é explícito socialmente, mas é desconhecido enquanto violência que o atinge. Esse trabalho é resultado da pesquisa para a elaboração da minha tese de doutorado, quando me deparei com muitas pessoas que perguntavam do que se tratava a minha pesquisa. A resposta de que eu estudava o racismo contra os indígenas causava um misto de surpresa e espanto suscitando muitas vezes um novo questionamento: “existe racismo contra o índio?”. A informação de que os indígenas sofriam

^a Doutora em Ciências Sociais/ Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: kerciapris@gmail.com.

racismo parecia nova, pois eram comumente chamados de preconceito ou discriminação os casos de violência, desprezo e mal tratamento que eles sofriam. Racismo, de certa forma, fugia de qualquer relação que associasse o indígena. Dei-me conta de que apesar de evidente, o racismo contra o indígena não era reconhecido socialmente.

Nas conversas com meus interlocutores, frequentemente ao tocar no assunto racismo as pessoas acabavam evitando aprofundar o tema ou imediatamente desfocavam do indígena e associavam o racismo à população negra. Como afirmou um estudante não indígena de Ciências da Computação, de 18 anos, que entrevistei na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa): “racismo é de raça, então o indígena sofre mais preconceito tanto pelo modo de vestir, de se comportar. Ele sofre mais pela cultura em si do que pelo fato dele ser índio. O que faz ele querer se aculturar para não sofrer tanto preconceito”.

A ideia de que o indígena não sofreria racismo foi reproduzida muitas vezes involuntariamente pelos meus entrevistados. As violências sofridas pelos indígenas são chamadas popularmente de preconceito ou discriminação, raramente racismo. O indígena é ainda associado à questão cultural e isso é resultado da construção da nacionalidade brasileira. Embora a palavra raça não seja explicitamente referida, ela é empiricamente presente no caso dos indígenas. Constata Guimarães:

“Quando a ‘raça’ está empiricamente presente ainda que seu nome não seja pronunciado, a diferenciação entre tipos de racismos pode ser estabelecida através da análise de sua formação histórica particular, isto é, através da análise de modo específico como a classe social, a etnicidade, a nacionalidade e o gênero tornaram-se metáforas para a ‘raça’ ou vice-versa” (Guimarães 1995:32).

Concordo com Guimarães e comecei a analisar como a questão racial foi metaforizada em discursos em relação aos indígenas. No contexto brasileiro, o racismo contra o indígena é explícito, mas raramente é identificado como tal. No entanto, ao longo da minha pesquisa, percebi que os indígenas começavam a nomear racismo para denun-

ciar diversos tipos de ofensas, preconceitos e discriminações que sofriam. Acho válido aqui um esclarecimento: embora sejam sinônimas, as palavras atuam de forma diferente no imaginário coletivo. Racismo é um vocábulo pesado e carrega um estigma que se refugia em eufemismos no contexto social brasileiro, onde se estabeleceu a crença de que racismo não existe. Quando passou a ser reconhecido o racismo foi relacionado a violência que atinge a população afrodescendente e não os indígenas.

Nomeando o racismo

Durante o IV Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), realizado em outubro de 2016 na cidade de Santarém (PA), o indígena e professor de artes Budga Deroby Nhambiquara (Werá Nhambiquara) participava da Mesa ‘Racismo institucional contra povos indígenas no universo acadêmico e a realidade encoberta: a importância do movimento estudantil indígena na academia’, quando falou enfaticamente:

Nós sofremos o preconceito por estar aqui. Você quando sofreu o preconceito foi simplesmente por você existir. Porque nós resistimos. Por mais que fomos jogados pro lado, pro mato, nós estamos aqui. E o mais importante é você bater no peito e dizer eu mereço isso aqui. E se você olhar pra trás ‘eu mereço porque meu povo resistiu, porque eu estou aqui, porque eu existo’. Você tem que conviver com isso.

Usando a palavra preconceito, Budga Deroby Nhambiquara escancarou o racismo sofrido pelos indígenas no ambiente da universidade e demonstrou altivez para o enfrentamento do problema. O racismo implica uma relação de inferiorização de determinados grupos socialmente construídos como raciais. Ele tem diversas faces podendo se manifestar de variadas maneiras, que vão desde imperceptíveis às mais escancaradas ações. Constatamos que o racismo pode ocorrer através de: (1) discriminação externalizada em atitudes explícitas; (2) do preconceito, concebido no íntimo das pessoas, que naturaliza percepções

e sutilezas; e (3) na segregação de grupos em determinados ambientes. Assim, o leque de vocábulos usados para desviar da nomeação do racismo são desdobramentos dos próprios sentimentos que levam à ação. No caso dos indígenas, é comum entender e nomear as ‘partes’ – discriminação, preconceito –, mas ainda é raro reconhecer o ‘todo’ como racismo.

Racismo é tudo que hierarquiza em termos de superioridade ou inferioridade na concepção do humano, por isso ele se revela de diversas maneiras. Não há uma fórmula geral para reconhecê-lo nos diversos lugares do mundo. Cada sociedade estabelece suas normas de inferiorizar outros humanos. Como explica Grosfoguel “as elites ocidentalizadas do terceiro mundo (africanas, asiáticas ou latino-americanas) reproduzem práticas racistas contra grupos étnico/raciais inferiorizados onde dependendo da história local/colonial a inferiorização pode ser definida ou marcada através de linhas religiosas, étnicas, culturais ou de cor” (2011:98 – traduzido pela autora)¹. Vale insistir na crítica da crença de que o racismo se reproduz da mesma maneira ou baseado nas mesmas conotações de um modelo excessivamente difundido, no caso os modelos americano ou sul-africano. Essa crença cria a falsa ideia de que em outras partes do mundo o racismo não existe.

A ideia de que os indígenas são identificados por aspectos culturais e não raciais está presente no cotidiano popular. Foi sustentada através de um sistema educacional que até hoje realça diferenças diacríticas dos indígenas e de certa forma os romantiza. O indígena foi então afastado da questão racial, inclusive por estudiosos brasileiros. Vale esclarecer que embora raça tenha sido desconstruída do ponto de vista biológico, ela persiste enquanto ‘raça social’ (Guimarães 2002). Longe de qualquer abordagem pseudocientífica biológica sobre raça há muito desconstruída, de acordo com Guimarães (2003) raça é um conceito nativo, que só faz sentido em um contexto específico, prático, concreto, com um sentido histórico para um determinado grupo humano.

A imagem do negro foi associada à escravidão e filmes e telenovelas trataram de consolidar essas representações, onde o negro,

quando não interpretava o papel de escravo em novelas de época representava serviçais, sob as ordens da elite branca. O índio raramente aparece nas mídias e quando ocorre sua imagem é vinculada a um passado romântico, sendo inexistente uma imagem contemporânea dos indígenas. Essa produção de imagens consolida a ideia de um senso comum como retratada na fala do estudante da Ufopa, de 18 anos, que citei na introdução:

O racismo destinado aos negros é muito mais pertinente porque, como os negros foram um povo mais escravizado, têm-se uma visão de que os negros não servem para ocupar posições de prestígio social: servem só pra serviços básicos. O índio sofreu, mas não tanto o quanto a população negra sofreu e até hoje sofre.

Essa é uma fala infiel à realidade que afasta o indígena do sofrimento e da exclusão social. Quando se trata de racismo, o indígena continua a ser afastado das análises de disparidades raciais. Na maioria das vezes, ele nem mesmo é citado nas pesquisas que resultam em percentuais indicativos de disparidades sócio econômicas que refletem a dinâmica da sociedade brasileira. Por essa razão acho oportuno discorrer sobre a divisão estabelecida que associa o negro à raça e o indígena à etnia. Mas antes vou esclarecer como o racismo tantas vezes é reconhecido como preconceito e discriminação.

Racismo entre preconceito e discriminação

Em fevereiro de 2016, voltei a Santarém para novas entrevistas, observações e para confirmar minha percepção de que os indígenas afirmados do baixo Tapajós começavam a denunciar como racismo as violências que sofriam. Naquela época, circulavam pelas redes sociais denúncias de casos de racismo que estavam acontecendo na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Fatos que geravam a indignação coletiva dos indígenas com muitas manifestações de repúdio e compartilhamentos. Antes de encontrar duas vítimas do racismo na Ufopa, entrevistei um jovem indígena auto afirmado que chamarei de Guerreiro. Ele me contou histórias de como se reconheceu indígena,

qual era a imagem que tinha sobre os indígenas antes de se auto afirmar, e o orgulho que agora sentia, entre outras coisas.

A entrevista já tinha se tornado uma conversa amena quando toquei no assunto racismo, perguntando se ele já havia sofrido alguma violência do gênero. Perto de nós estavam dois outros jovens indígenas, que chamarei Waru e Kaxi. Quando falei a palavra racismo, Waru interrompeu dizendo: “racismo só acontece entre negros e brancos”. Guerreiro, que até então falava com desenvoltura e clareza, parou, refletiu e confirmou: “é entre negros e brancos, entre brancos e negros”. No Brasil é comum evitar falar sobre racismo. Quando se toca nesse assunto, as pessoas quase sempre emitem opiniões prontas, com muitas certezas e poucas dúvidas. Na nossa conversa prevaleceram os questionamentos, por isso Kaxi se integrou e perguntou: “mas, vocês acham que não existe entre negros e negros?”. Uma confusão de ideias se formou e a conversa de repente ficou acalorada entre perguntas, respostas, silêncios, reflexões, quando Waru repetiu enfaticamente:

Waru: É entre essas cores: negro e branco.

Kaxi: Mas, tu achas que não existe entre...

Waru: Indígena é mais discriminação mesmo.

Kércia: Você diz que o racismo não ocorre em relação ao indígena?

Waru: É sobre o negro e o branco...

Guerreiro: No caso é como eu tô te explicando, nós somos minoria.

Waru: Não é nem pelo fato de ser uma minoria...

Guerreiro: Nós somos minoria sim!

Waru: É porque nós não somos negros nem brancos!

Guerreiro: Não...

Nesse momento, Kaxi interrompeu e disse “Nós somos amarelos”. Ninguém deu atenção ao fato dele ter qualificado os indígenas como ‘amarelos’. Essa foi uma demonstração de que cor se refere a como a pessoa entende o pigmento de sua pele ou como esse é entendido por outra pessoa. Geralmente, cor é auto descrita através do gesto comum de olhar para a própria pele dissociando-a de traços e ancestralidade. Cor não estabelece uma rígida classificação. No Brasil, cor parece não

merecer tanta atenção e parece entrar em cena somente quando se fala sobre racismo. Além disso, na arena social apenas duas cores parecem relevantes para o entendimento do racismo: o negro e o branco. Assim, o indígena é afastado e acaba, por sua vez, se afastando desse debate. Mas vamos voltar a conversa que seguiu com Guerreiro justificando o que ele havia falado sobre indígena ser minoria:

Guerreiro: Minoria que eu digo no sentido de se auto afirmar porque se todo indígena fosse se auto afirmar...

Kércia: E o indígena? Por que você acha que ele sofre discriminação e não racismo?

Waru: Pelo fato dele ser indígena mesmo. Não é questão de cor. É questão cultural mesmo.

Kércia: E você acha que o racismo é ligado a cor?

Guerreiro: É ligado a cor mesmo.

O diálogo demonstra que Waru associa discriminação à questão cultural e que esta é relacionada ao indígena. A ideia de que o racismo é ligado à cor é ainda comum no Brasil. Logo depois da incisiva afirmação de que racismo é ligado à cor, o silêncio tomou conta e deu lugar à reflexão. Eu os agradei e eles disseram que as perguntas foram ‘legais’ para pensar sobre isso. Os indígenas participantes dessa conversa são aguerridos, críticos, defendem com ‘unhas e dentes’ suas identidades, se orgulham de serem indígenas e lutam bravamente por seus direitos. Têm consciência do processo histórico que sofreram e da violência que sofrem por instituições e pessoas. Reconhecem e enfrentam o racismo cotidianamente, nomeando-o de outras formas. Existe ainda pouca intimidade com a palavra racismo, mas aos poucos eles vão se apropriando da palavra e denunciam o fato, especialmente dentro da universidade.

Os indígenas afirmados do baixo Tapajós têm certeza de quem são. Mas falar em raça se referindo aos indígenas é algo inusitado, o que faz embaçar a percepção do racismo que sofrem. Racismo contra os indígenas, apesar de a atitude ocorrer sistematicamente, é uma nomeação rara, visto não serem eles compreendidos na categoria

raça, socialmente construída. O uso recente da palavra racismo pelos indígenas inaugura algo novo nas políticas discursivas. A denúncia do racismo na sociedade brasileira vem sendo feita pelo movimento negro desde a década de 1930. Isso fez com que, ao longo do tempo, essa constatação ganhasse ‘validade técnica’ e políticas públicas específicas de combate. Falar em racismo contra o indígena quebra um paradigma.

Repetidamente ouvi no ambiente acadêmico que para trabalhar com povos indígenas eu deveria considerá-los enquanto etnia e não como raça. Era preciso considerar suas diversidades culturais. Acho que foi com essa percepção que me perguntaram, durante a minha entrevista para entrar no curso de doutorado, o porquê da minha escolha ter sido sociologia e não antropologia, já que iria trabalhar com indígenas. Considero louvável valorizar as diferenças, costumes, línguas, modos de vida, religiosidade, enfim as culturas que caracterizam as etnias dos indígenas. Porém considero tão importante quanto essa tradição acadêmica denunciar com eles, os indígenas do baixo Tapajós, as violências racistas que sofrem. Eles passaram a nomear a violência como racismo, eu interpreto a nomeação.

Entre os indígenas, especialmente aqueles ligados ao movimento indígena, o termo racismo começa a ser empregado com mais frequência, mas ainda carrega uma característica etimológica cujo significado parece ser movediço. Isso ficou claro enquanto entrevistava Marcelo Borari, indígena auto afirmado de 33 anos do baixo Tapajós, graduado em artes e professor, que, muito seguro de si, compartilhou histórias e percepções que me ajudaram a compreender melhor a realidade e a costurar empiria e teoria. Ele respondia as minhas perguntas com destreza e sabedoria até eu questioná-lo sobre racismo.

Quando perguntei para ele o que é o racismo, a fluência com que ele vinha respondendo às perguntas deu lugar a uma breve pausa, seguida pela resposta inicialmente reflexiva: “Racismo... Hum... racismo... A gente sente até pena dessas pessoas porque são muito fechadas. Vivem num mundinho ali trancado e não conseguem enxergar

essa questão da diversidade. Olha eu não gosto do racista, mas é muito difícil eu lhe dizer o que é que é o racista. O quê que é o racismo...”

A dificuldade de conceituar o racismo, que Marcelo Borari demonstrou, expressa a pouca intimidade que geralmente as pessoas têm em identificar e utilizar o termo, especialmente quando se trata de um tratamento deletério destinado ao indígena. Com o aprofundamento da nossa conversa, Marcelo resolveu me contar o que havia lhe acontecido:

Como eu tô à frente dos jogos [indígenas] me chamaram pra uma entrevista. Aí o repórter fulano de tal chegou comigo ‘você tá à frente dos jogos aqui, mas agora fale o seu nome’. Eu disse ‘Marcelo Borari’. Ele ‘Borari? Mas, Borari mesmo?’ Quer dizer, só nessa parada que ele deu na hora de fazer essa abordagem, eu já vi o preconceito de cara. Uma discriminação ali. Porque vai ver que quando ele me olhou pensou ‘pô! Mas, Borari?’ Aquela ideia. Pra ele a minha imagem não tava de acordo com a mentalidade que ele tinha do que é um indígena.

Embora Marcelo tenha descrito o racismo que ele mesmo vivencia e presença em relação aos demais indígenas em Santarém, ele evitou a palavra racismo. Na sua fala fluíram as palavras preconceito e discriminação, o que é natural em um contexto onde a questão racial por muito tempo foi desconectada e o reconhecimento das atitudes de negação do Outro como racismo ainda é muito tímido. Percebendo a clara dificuldade em falar a palavra racismo, pergunto se ele considera que as pessoas percebem que estão cometendo atos racistas. E em sua resposta fica clara a percepção da naturalização dessas atitudes na sociedade. Ele fala:

Às vezes é um ato involuntário. Isso já faz parte da cultura. A pessoa já carrega isso consigo. Eu acho que as leis estão mais pra frear, pra começar a expelir aquilo que tu já tens dentro de ti. Porque as leis não acabam com o racismo, elas acabam com o ato de tu manifestar isso publicamente. Mas, o racismo... Quem me acha feio, nunca vai me achar bonito (...). Isso é uma coisa muito do ser humano.

Essa conversa revelou para mim o quanto o racismo é afastado da questão indígena e passei a adotar a seguinte pergunta: “Quando o indígena vai para a cidade e as pessoas o ignoram, o maltratam, ou verbalizam expressões grosseiras contra ele, o que ele sofre?”. Dirigi a pergunta para cerca de 20 pessoas adultas de variadas faixas etárias, entre amigos, vizinhos, colegas, familiares e também para indígenas. A resposta mais comum foi preconceito, depois discriminação, algumas vezes a resposta era insegura, respondida com uma pergunta: “preconceito, discriminação?”, raras vezes injúria racial.

Um amigo advogado me causou surpresa ao responder ‘racismo’. Alonguei a conversa e ele me explicou juridicamente o porquê de ser racismo, enfatizando o peso de ser um crime inafiançável e imprescritível. Eu falei do uso popular e do quanto as pessoas raramente reconheciam a violência contra o indígena como racismo. E foi pelo entusiasmo da nossa conversa que ele teve a ideia de me apresentar Ariana dos Santos, indígena Karipuna, conhecida como Ariana Karipuna, de 34 anos, que é professora e formada em Licenciatura Intercultural Indígena, Ciências Humanas, e que foi candidata a vereadora no município do Oiapoque, no estado do Amapá.

A descoberta de Ariana Karipuna

Ariana Karipuna vive em dois lugares: na cidade sede do município de Oiapoque e na aldeia Manga, que dista 24 quilômetros da cidade. Na sua aldeia moram aproximadamente 1.200 indígenas, que perderam sua língua originária Karipuna, do tronco linguístico Tupi, e hoje falam o Kreoul (também chamado Patuá), uma derivação do crioulo, influenciada pelo francês da Guiana Francesa. Seu bisavô materno era francês e sua bisavó indígena, os avós maternos indígenas. Do lado paterno, seus avós eram, segundo ela, “índios que não tinham mistura”.

Na nossa conversa, Ariana Karipuna relembrou da adolescência quando precisou estudar na cidade. Na escola, ela sempre se apresen-

tava como índia Karipuna, e logo começavam a chamá-la de “índia brava, índia cobra, índia onça”, ela lembra: “me chamavam de burra porque eles achavam que eu não sabia nada, só que eu dava show neles com as minhas apresentações”. Ela diz que algumas vezes se sentia excluída, pois muitos colegas não queriam fazer trabalhos em grupo com ela. No entanto, outros colegas a chamavam para participar de trabalhos conjuntos e ela se esforçava para conseguir boas notas, pois fazia questão de mostrar que “índio é inteligente”.



Figura 1: Ariana Karipuna. Foto: Ariana Karipuna (selfie).

Ela disse que os indígenas sofrem muito preconceito e por isso junto com outras lideranças organizaram várias palestras para que os indígenas passassem a sentir orgulho, no lugar de se envergonharem por serem indígenas. Nas palestras e formações, eles falavam muito sobre preconceito, mas, através do nosso amigo advogado, ela descobriu que muitos casos de preconceito que conhecia se tratavam de

racismo. Ela me contou que não imaginava que eles sofriam racismo: “aqui a gente achava que era só preconceito o que a gente sofria, a gente nunca tratou como racismo”. Completou seu relato dizendo que achava que racismo era uma ofensa muito forte que só acontecia com o negro e por isso na sua aldeia e também na família “a gente discute muito como preconceito”. O relato de Ariana me confirmava o quanto o racismo estava dissociado do indígena não só na visão dos não indígenas, mas também dos próprios indígenas.

Perguntei se ela tinha tido a informação sobre o racismo na Universidade Federal do Amapá (Unifap) onde estudou, e ela respondeu que “sempre na universidade a gente nunca tratou como racismo, a gente sempre tratou como preconceito. Até mesmo as professoras universitárias, que não são indígenas, tratavam como preconceito”. Para Ariana, falar em racismo foi uma descoberta que a empoderou, pois, descobrindo o que é juridicamente o crime de racismo, ela começou a nos contar casos de racismo que os indígenas sofriam, que enfrentavam no cotidiano e de como respondiam a quem os maltratava, mas que não sabia que poderia denunciar para as autoridades como racismo.

Ao ter essa informação, ela falou com um misto de alívio, certa alegria e nova segurança: “como preconceito eu acho que eu não tenho como processar uma pessoa, mas eu acho que como racismo sim. Assim a gente pode fazer uma pessoa mudar a ótica dela sobre o indígena e a gente pode fazer ela respeitar”. Os casos de preconceito e/ou discriminação racial estão enquadrados no crime de racismo. No entanto, Ariana Karipuna não percebia tais violências como racismo, não considerando a possibilidade de denunciar: “eu acho que, em vez de preconceito, se a gente falar racismo, as pessoas vão pensar ‘poxa, racismo é mais pesado’, então elas vão começar a pensar sobre essa questão”.

Eu mostrava algumas fotos de minha pesquisa para um amigo, de 30 anos, quando ele olhou a imagem acima de Ariana Karipuna e imediatamente perguntou se ela era também uma índia. Ao dizer que

sim, que era uma Karipuna da aldeia Manga, ele respondeu “Ah! Não é não. Toda produzida com óculos, batom e ainda por cima usando aparelho de dente, me desculpa, mas não é índia não!”. A reação dele expressava plenamente o senso comum que define uma outra imagem ao indígena, como se a ele não fosse permitido qualquer influência cultural, pois isso faria com ele perdesse a indianidade. A associação entre indígenas e traços culturais diacríticos é resultado de uma política educacional que ainda hoje transmite essa imagem do indígena às crianças. A mídia também cumpre o papel de reforçar essa imagem através de transmissões que reforçam estereótipos².

Enfrentando o senso comum

Nesse tópico esclareço a divisão comum que se estabeleceu entre raça e etnia no Brasil. Geralmente, raça é associada aos afrodescendentes e essencializada em termos de cor e traços. Já etnia é referida aos indígenas elencando uma série de padrões socialmente produzidos e culturalmente estabelecidos. É importante entender de que forma ocorreu essa fratura para compreender sua repercussão no meio social e assim buscar um maior esclarecimento para tratar o racismo.

No ano 2000, participei de um seminário sobre os impactos da Hidrelétrica de Tucuruí, a qual afetou muita gente, inclusive os povos Parakanã, Assurini e Gavião. O evento reunia burocratas, lideranças comunitárias, indígenas, acadêmicos e pesquisadores. Uma das coisas que mais me marcaram não fazia parte da programação do evento. Em um intervalo das atividades, um respeitado professor-pesquisador relatou, para um grupo de acadêmicos, que havia sido abordado por um índio ‘vestido de índio’ (pintado e usando cocar), que o ofereceu alguns artesanatos. O professor, tentando escapar da compra, disse como desculpa, que não tinha dinheiro no momento. Em seguida ele contou, com tom de espanto e sarcasmo, que o índio na mesma hora o apresentou uma máquina de cartão de crédito. Todos se surpreenderam e riram se questionando se ele era mesmo um índio ou afirmando que o índio parecia muito esperto. Se o fato de ter uma

máquina de cartão fazia as pessoas duvidarem da sua identidade ou o associarem à esperteza, o que faria dele um índio então?

Ser índio difere em muitos lugares do mundo de acordo com a imagem imputada a ele e sustentada pelo senso comum. Conforme relatado, no Brasil o índio foi deliberadamente associado ao ser selvagem que vive na mata, guerreiro, importante por ter sido uma das ‘raças’ formadoras do povo, mas para sempre fincado no passado. Ainda hoje muita gente fica perplexa ao ver índio usando celular ou mesmo calça jeans. O acusam de estar perdendo sua cultura por um errôneo entendimento do que significa cultura. Conforme Clarice Cohn, “muito se comenta, e se lamenta, que os índios estão perdendo sua cultura. Um índio calçado e vestido com calças jeans, falando português, utilizando gravadores e vídeos ou morando em uma favela em São Paulo aparece aos olhos do público como menos índio. Eles deveriam seguir suas tradições, se diz” (2001:36). Não cabe aqui aprofundar sobre o conceito e dinamismo da cultura, mas, dentre os seres humanos, o índio é o único ao qual parece não ser permitido alguma transformação. O que fortalece a imagem desse índio preso ao passado, impedido de usufruir tecnologias que acompanharam o desenvolvimento da humanidade? O senso comum.

Conhecido como um modo geral de pensar da maioria das pessoas, o senso comum faz com que certas crenças ou afirmações sejam consideradas ‘normais’, sem que haja reflexão ou busca para alcançar um entendimento mais coerente. Esse modo de pensar difundido e compartilhado pela maioria das pessoas é imposto pela ideologia de uma minoria detentora do poder. No caso da construção do nacionalismo brasileiro, é o ideal da elite que se impõe através de instrumentos de controle como a mídia e a educação. Esse ideal da elite, apoiado pela antropologia de uma época, serviu para consolidar o entendimento sobre povos indígenas, categorizados por distintos elementos culturais postos em realce. E serviu para reduzi-los a uma análise exclusivamente étnica, vinculando-os tão somente à questão da etnicidade.

Já os homens negros escravizados vieram de tribos africanas com variadas línguas, mitologias, crenças, tradições e rituais. Ao serem vendidos no Brasil, os escravagistas os misturaram para que se tornasse mais difícil qualquer forma de organização e revolta coletiva. Perdida a liberdade, em uma terra longínqua, o banzo era sentimento comum e refletia a intensa dor emocional. A escravização foi um golpe profundo nas culturas dos negros africanos, que, contudo, resistiram, lutaram, sobreviveram e se reconfiguraram, recuperando elementos culturais e agregando novos.

O homem negro foi identificado à escravidão, e, como essa era uma prática demasiada perversa, mais fácil para os brancos era culpar e associar ao negro toda forma de difamação moral e física. Assim, os africanos escravizados foram associados a tudo que é negativo, mutilados em suas diversidades, apagados em suas expressões culturais e identificados somente pela sua cor e traços, ou seja, pela sua condição genotípica e fenotípica: o que se resumiu em ‘raça’. Associada à aparência, a ‘raça’ negra assim foi compactada e estudada por uma gama de acadêmicos e especialistas.

Já os povos nativos sofreram um duradouro extermínio e para os sobreviventes e resistentes foi imposto o processo de ‘assimilação’, a fim de que se tornassem ‘cidadãos’ brasileiros. Diversamente do negro, ao qual foi associado tudo de mais negativo, o índio foi mitificado e associado ao heroísmo e à pureza. O índio foi considerado glorioso, digno de ser reconhecido com orgulho como nosso ancestral, mas também misterioso, desconhecido, elemento exótico, portanto. O indígena, se por um lado foi combatido, escravizado e quase dizimado durante a colonização, por outro lado, dentro da ideia de construção da nação, merecia ser estudado, para que se registrassem as diferenças e características culturais dos poucos grupos que sobraram, antes que se perdessem por completo conforme a crença de uma época. Esses elementos culturais estudados detalhadamente foram associados à *etnia* e aos antropólogos cabia desvendá-los, registrá-los para de alguma forma eternizá-los.

José Mauricio Arruti, no artigo ‘A emergência dos Remanescentes: Notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas’ (1997), analisa como o pensamento social brasileiro fundou uma cosmologia nacional baseada na divisão dos grupos humanos interpretados em ‘universos semânticos distintos’. Ele relata como, a partir da produção intelectual pós década de 30, o negro foi associado aos estudos de raça, e o índio aos de etnia:

“Poderíamos afirmar que a cada um desses dois recortes da população submetida aos aparelhos e à ideologia do Estado Nacional brasileiro coube uma tradição acadêmica, cada uma com o seu próprio panteão de autores, seu repertório teórico, suas categorias de análise, seus diagnósticos sobre a realidade brasileira. Da mesma forma, o Estado produziu expedientes de controle cultural e social diferentes para cada um desses recortes, gerando formas distintas de lidar com a alteridade representada por indivíduos não-brancos, *incivilizados, inferiores em termos mentais e culturais* que, no entanto, precisavam ser *assimilados ou absorvidos* pela nação brasileira” (Arruti 1997:9).

Deste modo, apesar de índios e negros representarem conjuntamente a parte não branca e, portanto, indesejada da sociedade, eles foram analisados distintamente. Arruti (1997) demonstra como cada uma dessas tradições acadêmicas, apesar de caminharem autonomamente nos seus campos de estudo, resultaram em “eixos de mutações estruturalmente semelhantes entre si”: os especialistas em etnia reduziram a análise em índio/caboclo/civilizado, onde caboclo seria apenas o termo fugaz para um momento de transição, tornando-se uma categoria sociológica fraca; já os especialistas em raça adotariam a redução de negro/mulato/branco, na qual o mulato ganhou uma positividade sendo exaustivamente referenciado. Distintos por abordagens, mas não pela condição subalterna, caboclos e mulatos seriam condensados nos posteriores estudos sobre o povo.

Com o fim do período ditatorial e a abertura democrática, a década de 1980 foi marcada por grande mobilização popular. Os movimentos sociais se formaram, cresceram e se fortaleceram, e com eles as lutas por identidades e direitos. Aquele caminho pré-determinado,

que condensava caboclos e mulatos na categoria povo, cujo destino era ser branqueado e civilizado, foi redirecionado por grupos considerados minorias. Minorias conscientes que exigiam reparações históricas. Isso deu uma nova configuração à questão racial. O grande momento para o reconhecimento de identidades e direitos foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 que reconhece direitos. Quero dizer que, apesar dos estudos sociológicos ou antropológicos recortarem com bordas tão precisas os estudos de raça e etnia, na prática raça e etnia estão imbricadas na sociedade. Essa imbricação é percebida plenamente quando se trata do racismo que atinge índios e negros. Que tanto raça quanto etnia sejam construções sociais, esmiuçadas por inúmeros estudiosos de vários campos, não há dúvida. Resta compreender o porquê de raça ter sido ligada ao fenótipo e de etnia à cultura.

Raça no Brasil passou a ser sinônimo de negro. Por mais que seja evidente a adoração pelo branco e suas características fenotípicas, percebo que o uso da palavra raça é quase sempre associada ao negro e era comum o racismo se manifestar através de frases com teor pejorativo como ‘só mesmo sendo dessa raça’, para justificar algo ruim ou mal feito. Já falar de índio passou a ser falar de etnia e elencar seus conteúdos e valores culturais. Teria sido essa uma forma voluntária de afastar o índio do discurso racial e isolá-lo ora no passado ora dentro da mata?

Pesquisando os índios do Sudeste brasileiro, Jonathan Warren (2001) percebeu o quanto a questão indígena não se limitava apenas aos critérios culturais, mas abrangia também as características fenotípicas, que pesavam no reconhecimento do índio, daquele considerado como ‘índio mesmo’: quanto mais traços, pele ou fisionomia se associassem às feições europeias ou negras, mais os índios eram vistos como ‘charlatões’. Warren toma como referência a análise de Peter Wade (1997) sobre raça e etnia na América Latina, que entende a divisão dos dois conceitos como um erro, pois reduz raça a fenótipo e etnia à cultura, como se ambos os termos não fossem construções sociais.

Wade (2008) lembra que a categoria ‘índio’ nasceu simultaneamente com o discurso da raça e reforça o quanto índio foi uma cate-

goria racial carregada de fortes elementos da história, enquanto que a identificação racial do negro poderia graduar-se em vários graus entre o preto e o branco, independente das características fenotípicas, dependendo se a pessoa estivesse bem ou malvestida:

“Uma fotografia de uma pessoa despertará diferentes classificações dependendo de como a pessoa está vestida e quem está fazendo a classificação. A categorização racial é móvel e contextual, influenciada pela aparência, roupa, comportamento, e, especialmente pela classe social: a negritude é fortemente associada à classe baixa”³ (Wade 2008:182 – traduzido pela autora).

A mesma análise vale para o indígena, pois sua imagem é fortemente associada à pobreza. A maneira como se veste, se ele foge do estereótipo da pobreza, faz com que os não indígenas neguem prontamente sua identidade. A reação que despertou a foto de Ariana Karipuna é um exemplo sobre o quanto o critério da indianidade é ainda associado a como a pessoa se veste. É muito comum que o indígena tenha sua identidade negada caso não use roupas ou acessórios indígenas. Mas mesmo que os indígenas auto afirmados recorram a elementos diacríticos como pinturas e acessórios, eles continuam a ter sua identidade constantemente negada.

Um exemplo disso foi a matéria desrespeitosa que o blog de Nelson Vinencchi⁴ publicou, cujo título se reportava aos indígenas do baixo Tapajós como ‘Caboclos vestidos de índio’. Explicitamente racista, a matéria informava que, durante uma manifestação na 5ª Unidade Regional de Ensino (URE), “caboclos disfarçados de índios” exigiam a “recontratação do chefão deles”, e que o governo do Estado atendeu a reivindicação recontratando o “indião todo poderoso”. O pesado e ridicularizador tratamento dado aos indígenas na matéria demonstra, além de racismo, o quanto os indígenas auto afirmados enfrentam acusações quando se caracterizam com elementos popularmente associados à indianidade para demarcar discursivamente o pertencimento.

No IV Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), realizado em outubro de 2016 em Santarém, a líder indígena Célia Xacria-

bá, durante sua palestra, contou o que havia acontecido durante um evento em uma universidade particular:

Eu fiquei bem surpreendida porque uma antropóloga falou assim ‘ah interessante vocês estarem nesse espaço da universidade, muito bacana. Mas eu quero fazer uma pergunta um pouco pessoal. Eu espero que você não fique chateada. Mas, por exemplo, se você não tivesse pintada e andando aí nesse contexto eu jamais identificaria que você era indígena’. E aí eu pensei, eu não vou responder, eu vou ignorar essa pessoa, aí eu falei [pensei]: ‘me dê sabedoria’. E quando eu respondi pra ela eu falei assim ‘eu esperava ouvir isso de um advogado, mas de um antropólogo não’.

Essa fala é forte e retrata o quanto os indígenas são associados a elementos carregados de estereótipos, inclusive por quem por profissão escolheu estudar o humano. A resposta de Célia Xacriabá foi precisa ao colocar a antropóloga em posição de não poder determinar quem é indígena ou não, ainda mais baseada nos critérios usados para fazer o questionamento, como contexto (universidade) – a índia estaria fora de lugar – e pinturas (cultura) – a índia precisaria parecer índia para ser assim considerada. Célia Xacriabá deixou claro em sua resposta que o papel do antropólogo não era o de avaliar quem é indígena ou não. Ela a comparou a um tipo de advogado limitado, que não estuda o humano, e que se sente no direito de julgar quem é ou não. E assim erroneamente embasar suas determinações de acordo com o senso comum, como volta e meia ocorre no meio jurídico. O questionamento aparentemente respeitoso da antropóloga não escondeu seu próprio preconceito, baseado em estereótipos socialmente arraigados de quem é o indígena.

Os indígenas denunciam o racismo e descolonizam a universidade

Quando cheguei em Santarém, no dia 15 de fevereiro de 2016, pela sétima vez fazendo pesquisas de campo, havia um clima de indignação e logo me falaram que mais uma vez os indígenas haviam sofrido racismo dentro da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Um deles aconteceu com Evaldeson Pereira, indígena de 30

anos, de São Pedro do Arapiuns, estudante do curso de Economia, que um pouco introspectivo, com um tom de voz baixo, me contou: “tem uma frase muito importante, que eu nunca vou esquecer, que o professor falou. Ele falou assim: ‘gente, índio não é legal não, índio é ser feio. Índio é ser feio’”. Senti em Evaldeson tristeza ao relatar o ocorrido, me dizendo que na hora seu coração disparou, e completou: “Porque todo mundo sabe que eu sou indígena lá na sala, mas o professor não sabia porque foi o primeiro dia de aula dele, mesmo assim ele tá sabendo que em quase todas as turmas tem um indígena”.

Ele contou que, na hora do intervalo, chamou o professor e o questionou sobre o porquê de ele ter dito isso e que sua fala havia deixado ele muito nervoso. Em seguida, o professor – que estava dando aulas da disciplina ‘Formação Social, Política e Econômica do Brasil’ – pediu-lhe desculpas na frente de toda a turma. Contudo, Evaldeson não se contentou com as desculpas e, apoiado pelo movimento indígena, denunciou o professor por racismo, mas não contou com a colaboração dos colegas não indígenas de sua sala.

A fim de sensibilizar alunos e funcionários da Ufopa e chamar a atenção para o ocorrido, no dia 19 de fevereiro de 2016, o movimento



Figura 2: Juliana Fidelis. Foto: Malenna Farias (fev 2016).

indígena fez uma mobilização em frente ao prédio da universidade, exigindo respeito e denunciando esse e outros casos de racismo que ocorrem dentro daquele espaço. É a partir dos indígenas inseridos na universidade e no movimento indígena que vai se ampliando a identificação e a nomeação do racismo, com todas as suas letras, conforme a imagem retratada durante a manifestação (Figura 2).

A manifestação contra o racismo institucional contra os indígenas motivou a organização da 6ª edição da Semana dos Povos Indígenas da Ufopa a focar o racismo como tema central do encontro. Intitulado ‘Diversidade Indígena: todos contra o racismo’, o evento discutiu, entre os dias 12 e 15 de abril de 2016, a intensificação dos casos de racismo contra o indígena nas universidades brasileiras. A ocasião contou com a participação de indígenas de 17 etnias das regiões da Calha Norte, do alto, médio e baixo Tapajós, que falaram sobre suas culturas a fim de informar e combater o racismo.

A conversa que tive com os indígenas auto afirmados Guerreiro, Warú e Kaxi, referidos no começo do artigo, aconteceu dois meses antes desse evento. Caso tenham participado, é provável que agora eles tenham um melhor esclarecimento sobre o racismo e comecem a identificar casos de preconceito e discriminação também como racismo. A Semana dos Povos Indígenas foi aberta com um ritual que formou uma grande roda envolvendo os 900 participantes da ‘Audiência Pública: Racismo Institucional nas Universidades’, evento que deu início a uma densa programação.

De acordo com a matéria publicada pelo site de comunicação da Ufopa⁵, na audiência estavam presentes representantes do Ministério Público Federal (MPF), da Funai, da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), e da própria Ufopa⁶, cuja ouvidora, Janete Sousa, disse que a denúncia de racismo institucional ainda é tímida e “não representa a realidade conhecida”. O coordenador do Diretório Acadêmico Indígena (DAIN), Abimael Munduruku, disse que para enfrentar o racismo deve-se reconhecer que o problema existe. Já o pró-reitor de Gestão Estudantil, Valdomiro Sousa, pediu que a vigilância

contra atitudes sutis, racistas e opressoras, fosse feita diariamente, e completou dizendo que “o racismo é apenas uma face do preconceito e da opressão contra grupos minoritários”. Entretanto, no caso sofrido pelos indígenas, não seria o racismo que engloba as faces do preconceito e da opressão?

Com a Semana dos Povos Indígenas, o problema do racismo ganhou evidência na Ufopa e, no período de 23 a 25 de maio de 2016, foi realizado na universidade o seminário e minicurso ‘Alteridade, Raça-Etnia e Racismo’. Esse outro evento, que contou com a parceria da Associação Brasileira de Psicologia Social (Abrapso) e do Conselho Regional de Psicologia, focou a contribuição da psicologia na compreensão das relações étnico-raciais, abordando estigma, estereótipo e preconceito como construções sócio-culturais. Outro departamento da Ufopa, que também se sensibilizou com a causa, foi o de Comunicação, que lançou uma campanha contra o racismo. Nos cartazes produzidos, estavam estampadas frases racistas de impacto, que os estudantes negros ou indígenas haviam ouvido nas dependências da universidade. A campanha pedia atenção para as práticas cotidianas e naturalizadas de discriminação, e também se posicionava contra a negação do racismo. A Ufopa incentivou as pessoas a compartilharem as imagens dos cartazes nas redes sociais com a hashtag #OfimDoRacismoComeçaPorVocê.



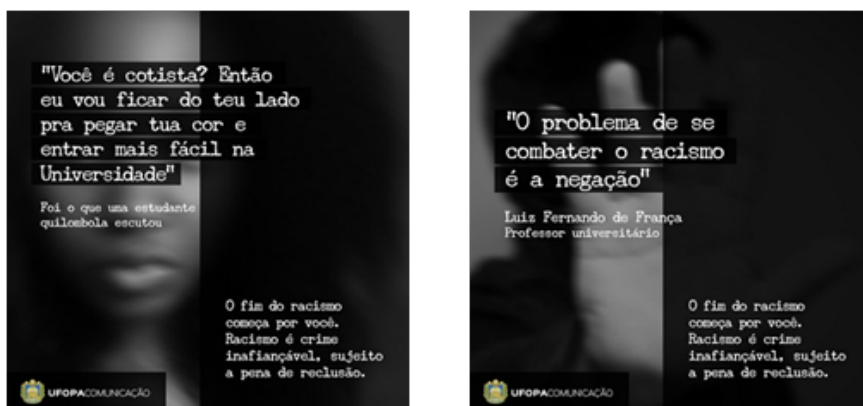


Figura 3: Imagens de alguns dos cartazes da campanha contra o racismo.
Fonte: #ofimdoracismocomeçaporvocê.

Toda essa preocupação de combate ao racismo na Ufopa é resultado de uma série de eventos e comportamentos que agrediram especialmente estudantes indígenas. É no universo acadêmico que ocorre o reconhecimento do racismo, em atitudes preconceituosas e discriminatórias baseadas em estereótipos e estigmas.

É preciso desconstruir a imagem estabelecida do indígena pelo senso comum. O estudante de Direito da Ufopa, Márcio Saw Munduruku, da aldeia Primavera, 25 anos, conheceu a cidade pela primeira vez quando, com o apoio dos pais, decidiu continuar seus estudos no município paraense de Itaituba, há cinco anos, quando tinha 20 anos. Márcio conta que quando tinha 8 anos aprendeu a ler e escrever ensinado pelo tio indígena, que era também seu professor, mas que até os dez anos não falava o português. Na cidade, logo sentiu a necessidade de aprender informática e contou com a ajuda da mãe, que recebia uma bolsa do governo, o que o permitiu pagar o curso. Márcio Munduruku relata: “eu achava que os alunos da cidade eram muito inteligentes, eram mais inteligentes, mas quando eu cheguei lá pela primeira vez, eu acho que eles tinham mais vergonha que eu, de se expressar, de se apresentar”. Até mesmo ele, que nasceu e



Figura 4: Márcio Saw Munduruku. Foto: autora (fev 2016).

cresceu na sua aldeia, dotado de tantos conhecimentos tradicionais da sua cultura, compartilhava a crença do senso comum de que os não indígenas seriam mais inteligentes. Logo o percebi arguto, através da clareza com que expressava suas ideias, mas ele quis me contar o quanto se destacou na escola embora fosse indígena: “na sala de aula, todo mundo me reconhecia como indígena. Eu era muito inteligente em matemática, quer dizer, em todas as disciplinas, porque eu gostava de estudar, eu fui muito bom e os alunos sempre me consideravam como o melhor aluno, sempre fui elogiado pelos professores também”.

A imagem do indígena estabelecida pelo senso comum é muitas vezes compartilhada por eles mesmos. É uma ideologia pervasiva que penetra mentalidades. Paulo Freire, referindo-se à análise da ‘consciência colonizada’ de Albert Memmi, fala da auto-desvalia como característica do oprimido: “Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores” (Freire 1983:43). De tanto ouvirem que os não indígenas são donos do ‘conhecimento universal’ e por isso mais inteligentes, acabam se convencendo de que isso é uma verdade.

Só passam a ter uma visão diferente na medida em que se inserem num contexto concreto e podem reavaliar isso. “É preciso que comecem a ver exemplos da vulnerabilidade do opressor para que, em si, vá operando-se convicção oposta à anterior. Enquanto isso não se verifica, continuarão abatidos, medrosos, esmagados” (Freire 1983:43) Esse processo é precisamente a decolonialidade do ser, uma libertação que em certa medida o movimento indígena opera. Uma libertação vivida por Márcio Munduruku ao se inserir em um contexto concreto, no caso a escola, e confrontar a percepção que antes tinha.

Essa mesma disposição em demonstrar inteligência para os não indígenas, percebi na Ariana Karipuna, de quem eu falei no item anterior, quando ela me contou sua experiência de estudar em uma escola não indígena. “Os colegas da sala mandavam bilhetezinho pra mim dizendo: ‘ih, índia cobra vai lá explicar, índia onça vai lá explicar teu trabalho. Ih, olha a índia! A índia vai explicar o trabalho dela’. Entendeu? Só que eu relevava. Eu dizia com muito orgulho eu sou índia e vou mostrar pra vocês como a índia é inteligente”, relata Ariana Karipuna. Os indígenas têm sempre de enfrentar o senso comum estabelecido de que eles são intelectualmente menos capazes e por isso, não obstante as dificuldades que enfrentam para garantir a educação formal, costumam se empenhar muito mais para vencer as barreiras estabelecidas pelo pensamento geral.

Márcio Munduruku diz que continua aprendendo o português, embora eu tenha percebido o seu português muito fluente. Ele lembra de como se sentiu quando foi estudar em uma comunidade não indígena: “eu não me sentia à vontade porque a maioria falava só português. Eu não falava, eu não entendia”. O que ele diz confirma que a língua é uma das maiores barreiras que os estudantes indígenas que saem de suas aldeias para estudar na universidade enfrentam. Muitos deles estudaram o ensino fundamental e médio nas suas aldeias com um método de ensino diferenciado usando suas línguas maternas, e sentem dificuldades quando ingressam na universidade, na cidade, especialmente por causa do português.

Maike Vieira, que se identificou como índio negro da etnia Kumaruara, foi Coordenador de Cidadania e Promoção Étnico Racial na Diretoria de Ações Afirmativas da Ufopa. Ele me contou sobre as dificuldades que os indígenas enfrentam no processo de adaptação à universidade:

O processo de adaptação no ambiente urbano marcado pelo individualismo, pelo preconceito, pelo racismo, esse choque cultural é muito difícil pros indígenas. Muitos que são bilíngues, como os Munduruku e os Wai Wai, desistem logo no primeiro contato porque têm dificuldade de conseguir um contrato para alugar uma casa, têm dificuldade pra se movimentar na cidade, têm dificuldade pra abrir uma conta bancária, que é fundamental pra que eles tenham acesso à bolsa pra permanência na universidade. Outro processo que é duro é o processo de permanência na universidade porque ele se depara com o modelo acadêmico cartesiano, baseado na meritocracia, na nota. E na hora de formar equipes, muitos ficam de fora. Eles têm dificuldade com a língua, sobretudo os indígenas bilíngues. Os indígenas do baixo Tapajós também têm essa dificuldade, mas como eles foram alfabetizados no português, essa dificuldade é menor. Por conta disso, a gente já recebeu muitos casos [denúncias] de racismo, de preconceito em sala de aula, de discriminação, de o indígena não conseguir fazer trabalho em nenhuma equipe, de professores se negarem a orientar trabalhos de pesquisa.

Essa dificuldade com o português foi relatada por Márcio Munduruku, que afirmou: “os alunos que vêm da aldeia pra cidade têm mais dificuldades de se expressar, de falar e até entender eles não entendem”. Especialmente, as dificuldades dos indígenas para falar o português reforçam o racismo na universidade. A língua “barra os estudantes indígenas a ponto de até chegar a desistir também”, afirma Márcio Munduruku, que completou dizendo da sua própria dificuldade quando se trata de uma linguagem mais técnica:

Aqui na Ufopa, eu tenho mais dificuldade porque o método de ensino é mais técnico. Por exemplo, em algumas disciplinas eu acabo não entendendo a explicação dos professores. A linguagem é muito técnica e eu acabo não entendendo, mas também os alunos não indígenas não entendem. Ai, como eu sou indígena, pior pra

mim. A gente sofre preconceito por parte dos professores, como dos alunos também.

Também Márcio Munduruku nomeou de preconceito o que os indígenas sofrem na universidade. E, se por um lado, os indígenas têm que se esforçar para superar suas dificuldades em relação à língua portuguesa e com isso demonstrar suas capacidades intelectuais, por outro, se eles falam bem o português, completam seus estudos ou demonstram conhecimento em relação a algum assunto específico, que não seja relacionado à natureza, eles são vistos como não indígenas pela sociedade, conforme explica Ariana Karipuna:

Tem pessoas que falam que eu não sou índia, mas eu sempre digo pra eles que sou índia sim. Lá na minha aldeia, ela já é uma aldeia bem avançada, tanto na estrutura quanto no conhecimento das pessoas, aí eles acham que a gente não é mais índio, mas isso não existe. A gente não perde nada. A gente não deixa de ser índio. Pelo fato de eu me comunicar com o português bem falado, então eles acham que não sou índia.

Considerações finais

O desencontro, entre o ‘ser’ indígena e o não reconhecimento pela sociedade, gera um constante atrito. É nesse espaço que se consolida um conflito, no qual os indígenas se chocam ao confrontar pensamentos e comportamentos pré-estabelecidos. O senso comum constrói uma definição de quem é o indígena e quando ele não se enquadra nessa imagem, muitas pessoas se sentem livres para atacar sua identidade e feri-lo na sua essência, os chamando de falsos ou/e acusando-os de aproveitadores. Essas formas de violência, baseadas no não reconhecimento, que agredem no plano moral, estão ainda longe de serem combatidas e de alguma forma punidas. O não reconhecimento às vezes não é tão explícito. Para as violências explícitas, o racismo pode ser reconhecido e denunciado.

Contudo o racismo contra os indígenas ainda é pouco reconhecido socialmente, pois raramente é nomeado enquanto tal. Isso ocorre

pelo fato de os povos nativos não serem compreendidos na categoria, socialmente construída, raça. Os indígenas, especialmente a partir de suas inserções na universidade, começam a nomear e a denunciar o racismo historicamente arraigado na sociedade. Denunciam o racismo institucional que os deixou a margem das políticas públicas de igualdade racial e denunciam as violências que sofrem cotidianamente. Os indígenas nomeiam para denunciar e assim contribuem para uma sociedade mais justa.

Através de denúncias e audiências no Ministério Público Federal, indígenas e seus aliados conquistaram, em setembro de 2017, a publicação pela Ufopa de um guia de combate ao racismo no ambiente universitário cujo nome é ‘Racismo na universidade? Orientações para a igualdade étnico-racial e superação do racismo’. A denúncia pode contribuir para construir uma sociedade sem racismo. Confrontar devidamente o racismo contra o indígena, no plano social e legal, é um caminho concreto para começar a equilibrar as relações sociais. No entanto, até mais importante que punir o racista é transformar razão e sentimento e, conseqüentemente, comportamento. Para isso, o melhor caminho é a educação. Nesse sentido, o movimento antirracista conduzido pelos indígenas e aliados a partir da Ufopa faz desse ambiente um lugar de pensamento e ação decolonial. Lugar onde se enfrenta a reprodução de relações sociais desiguais estabelecidas desde os tempos coloniais.

Notas

¹ “Las élites occidentalizadas del tercer mundo (africanas, asiáticas o latinoamericanas) reproducen prácticas racistas contra grupos etno/raciales inferiorizados donde dependiendo de la historia local/colonial la inferiorización puede ser definida o marcada a través de líneas religiosa, étnicas, culturales o de color” (Grosfoguel 2011:98).

² O Jornalista Leonardo Sakamoto faz uma crítica contundente no texto ‘Como cobrir o Dia do Índio para a TV’, disponível em <http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2012/04/19/como-cobrir-o-dia-do-indio-para-a-tv/>.

³ A photograph of a person will elicit different terms depending on how the person is dressed and who is doing the classifying. Racial categorization is shifting and contextual, influenced by appearance, dress, behavior, and, especially, class status: blackness is strongly associated with lower class position.

⁴ Publicada em 28 de maio de 2014 e disponível em: <http://blogdonelsonvinenci.blogspot.com.br/2014/05/caboclos-vestidos-de-indio-tomaram-de.html>

⁵ <http://www.ufopa.edu.br/noticias/2016/abril/audiencia-publica-marca-o-inicio-da-semana-dos-povos-indigena>. Publicado em 13/04/2016.

⁶ Representada pela Ouvidoria, a Reitoria de Gestão Estudantil, do Diretório Acadêmico Indígena (DAIN) e a Coordenadoria de Cidadania e Igualdade Étnico-Racial.

Referências

- ARRUTI, José Maurício. 1997. "A Emergência dos 'Remanescentes': Notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas". *Mana* 3(2):7-38.
- COHN, Clarice. 2001. "Culturas em Transformação. Os índios e a civilização". *Perspectiva*, 15(2):36-42.
- FREIRE, Paulo. 1983. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. 2003. "Como trabalhar com 'raça' em sociologia". *Educação e Pesquisa*, 29(1):93 -107.
- _____. 1995. "Racismo e anti-racismo no Brasil". *Revista Novos Estudos CEBRAP*, (43):26-44.
- GROSGUÉL, Ramon. 2011. "La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial". In SOUSA SANTOS, B. (ed.): *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*, pp.97-108. Barcelona: Ediciones CIDOB.
- WADE, Peter. 2008. "Race in Latin America". In POOLE, D. (ed.): *A Companion to Latin American Anthropology*, pp. 177-192. Oxford:Blackwell Publishing Ltd.
- _____. 1997. *Race and ethnicity in Latin America*. London: Pluto Press.
- WARREN, Jonathan W. 2001. *Racial Revolutions: Antiracism & Indian Resurgence in Brazil*. Durhen and London: Duke University Press.

Abstract: This article brings together diverse perspectives on the understanding of racism against indigenous people based on fieldwork carried out in the city of Santarém (PA). Interviews, reports, and presentations at a variety of events dealing with the theme of racism were analyzed to determine whether racism is understood as violence affecting indigenous

people. The indigenous students of the Federal University of the West of Pará (UFOPA) transform their academic space into a place of decolonial thought and action through identifying, recognizing, and denouncing the racism that impacts them.

Keywords: Racism against Indigenous People; Prejudice; Discrimination; Decolonial Action.

Recebido em outubro de 2017.

Aprovado em dezembro de 2017.

A Construção Política da Identidade em Contextos de Sobreposição de Áreas Protegidas e de Violência Contra Povos Indígenas e na Amazônia

Katiane Silva^a

Este artigo tem como objetivo discutir o ‘Caso do Buiuçú’ enquanto um processo de engajamento de diversos segmentos – estatal/ambientalista, indígena/extrativista – pela permanência de indígenas Cocama e extrativistas (oriundos da mesma família) em seu local de moradia, no Estado do Amazonas. Durante o processo de litígio os indígenas passaram por diversas situações de racismo, violência simbólica e física, resultando em sofrimentos, desgastes e o reforço das noções preconceituosas e o estigma de ‘ser índio’ numa região caracterizada por ataques aos diversos povos indígenas que lá residem. Por meio da análise do processo aberto pela procuradoria federal do IBAMA (nº 2005.32.00.007148-3) contra a posse irregular dos lagos disputados, das reações dos empresários (supostos donos dos lagos) ao processo, de ofícios, cartas e relatos de entrevistas procuro construir o ‘Caso do Buiuçú’ e demonstrar os diversos pontos de vista dos atores sociais sobre os diversos momentos e situações violentas por eles vivenciados.

Violência; Povos Indígenas; Unidades de Conservação; Racismo.

Este artigo tem como objetivo discutir o ‘Caso do Buiuçú’ enquanto um processo de engajamento de diversos segmentos – estatal/ambientalista, indígena/extrativista – pela permanência de indígenas Cocama e extrativistas (oriundos da mesma família) em seu local de

^a Docente na Faculdade de Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA-UFFA). Email: katiane.mars@gmail.com.

moradia. A contenda ocorreu nas comunidades Santa União e Itaboca, em meados dos anos 2000, localizadas na confluência entre a Reserva Extrativista (Resex) Auati-Paraná e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Mamirauá, localizadas nas regiões do Médio e do Alto Solimões, Amazonas. Durante o processo de litígio os indígenas passaram por diversas situações de racismo, violência simbólica e física, resultando em sofrimentos, desgastes e o reforço das noções preconceituosas e o estigma de ‘ser índio’ numa região caracterizada por ataques aos diversos povos indígenas que lá residem. Por meio da análise do processo aberto pela procuradoria federal do IBAMA (nº 2005.32.00.007148-3) contra a posse irregular dos lagos disputados, das reações dos empresários (supostos donos dos lagos) ao processo, de ofícios, cartas e relatos de entrevistas procuro construir o ‘Caso do Buiucu’ e demonstrar os diversos pontos de vista dos atores sociais sobre os diversos momentos e situações violentas vivenciados por eles.

A RDS Mamirauá abrange os municípios de Alvarães, Uarini, Fonte Boa e Maraã, totalizando uma área de mais de 1 milhão de hectares. Por este motivo, durante mais de dez anos foi institucionalmente dividida em: área focal (260.000 ha), onde durante muitos anos foram desenvolvidas as atividades do Projeto Mamirauá, e área subsidiária (864.000 ha), na qual essas atividades seriam desenvolvidas posteriormente. Esse modelo foi revisado pelos gestores para uma expansão e um controle mais efetivo na chamada área subsidiária e o seu atual Plano de Gestão, versão para consulta pública (IDSMS, 2010), tenta incluir toda a extensão da reserva em seus programas institucionais.

A Resex Auati-Paraná é uma unidade de conservação federal, que abrange os municípios de Fonte Boa, Japurá e Maraã e possui aproximadamente uma área de 147.597.00 ha. Criada a partir do Decreto de 7 de agosto de 2001, é formada por dezesseis comunidades, ao longo do Auati-Paraná, distribuídas em sua margem direita (dentro dos limites da RDS) e esquerda (dentro dos limites da Resex). Seu conselho deliberativo foi criado por meio da Portaria 94 de 20 de

novembro de 2008, mas somente empossado em 2009. Seu Plano de Manejo Participativo da Resex foi publicado em 2013.

As Unidades de Conservação possuem uma história específica no Rio Solimões. A proposta ambientalista não é uma iniciativa local, ela foi introduzida pela Igreja Católica, com a peculiaridade da luta por melhores condições sociais e, posteriormente, implementada pelos pesquisadores do Projeto Mamirauá, incorporando também uma orientação conservacionista. Não foram todas as comunidades que aceitaram essa proposta, mas as que aceitaram já estavam munidas com uma base do discurso do Movimento de Preservação dos Lagos, trazida pela Igreja Católica, como resistência à lógica predatória capitalista na pesca.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o termo comunidade é recorrente na região estudada em decorrência da atuação da Igreja Católica, por meio da Prelazia de Tefé e do Movimento de Educação de Base (MEB). Durante as décadas de 1960 e 70 essas instituições promoveram programas de alfabetização popular, via a Rádio Educação Rural de Tefé, e o reordenamento territorial das famílias provenientes dos antigos seringais e de indígenas que se encontravam dispersos ao longo da calha do Rio Solimões. A ideia dos representantes da Igreja era a ‘reunião’ e a ‘comunhão’ dessas pessoas em torno de um objetivo comum: a mudança da sua condição social.

Optei pela denominação de comunitários para os membros das comunidades dispostas ao longo do Auati-Paraná, pois a história da composição desses agrupamentos sociais está extremamente marcada pelo discurso da ‘comunidade cristã’ das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Esta autodenominação ainda tem grande difusão no local e se estende também aos indígenas. Ao perguntar aos indígenas a respeito da história do seu local de moradia, eles afirmavam que se tratava de uma comunidade indígena Cocama. A noção de comunidade também se relaciona com a de família e parente. Esses dois termos às vezes se confundem. A família se constitui como um grupo social que inclui laços de sangue, afinidade e origem comum.

Por se tratar de uma região onde, atualmente, há recorrência de conflitos sociais oriundos dos usos dos recursos naturais, observei em diversos momentos que fazem essa configuração social faz parte de um histórico violento e as manifestações de racismo contra os povos indígenas possui uma história pregressa. Nesse sentido, uma das questões norteadoras durante a pesquisa, seja no acompanhamento dos indígenas, entrevistas ou nos arquivos que consultei, foi “como se materializa essa violência contra os povos indígenas na região estudada?”. A princípio observei que essa materialização se manifestava por meio do controle territorial estatal e o modo como se marca a posse da terra e dos recursos naturais ao longo dos anos. E, como consequência, por meio também do controle das populações. Conforme foram criadas as leis, como estratégias estatais, este o controle foi se refinando e sofisticando e compondo um conjunto de regras para a permanência nos locais onde se concentram grande riqueza natural.

Dentre as diversas manifestações de violência contra os povos indígenas na região em questão, as relações de patronagem, a ideia da pacificação/domesticação do meio ambiente e o controle do comportamento das pessoas envolvidas em projetos ambientalistas corroboraram a noção de uma tutela ambientalista, termo que apresentei na minha tese e que inspirada nos conceitos de tutela indigenista (Oliveira 1988) e de poder tutelar de (Lima 1995), se fundamenta na ideia de que os seres humanos são obrigados a viver em harmonia entre si e com a natureza e sempre sob a guarda de um mediador externo, na figura do especialista ambiental, do pesquisador e do gestor para legitimar as intervenções políticas e administrativas. Esse processo foi possível a partir do desenvolvimento de um ‘ambientalismo-cristão’, característico da região, que promoveu novos processos novos de territorialização, bem como da ação política de diversos empresários e comerciantes.

Em 2003 um grupo de empresários proibiu a entrada dos indígenas e extrativistas no ‘complexo’ de lagos do Buiucu e, deste modo, configurou-se um cenário propício para a luta contra o sistema de do-

minação concretizado na relação de patronagem, generalizado na região. Com o auxílio de juristas, os empresários construíram uma peça jurídica baseada na acusação de interesse financeiro por parte dos indígenas e contrariam e contestam a identidade indígena. Durante este exercício analítico foi possível perceber três aspectos que se destacam na construção das peças jurídicas: o primeiro é a ameaça ao poder de polícia do IBAMA; o segundo é ameaça ao pirarucu, uma espécie de peixe que já esteve em vias de extinção; e o terceiro, é o sofrimento das pessoas envolvidas na disputa pelo acesso aos lagos. Os protagonistas do conflito são invocados nas peças jurídicas como ‘indígenas sofridos’, mas, ao mesmo tempo, seu sofrimento é constantemente questionado e visto com desconfiança tanto pelos empresários quanto por seus familiares, que, mais tarde, os acusam de ‘falsos indígenas’.

A disputa com o grupo de empresários desestabilizou as relações familiares dos envolvidos, desembocando rugas internas e que reverberaram externamente entre as instituições mediadoras. O processo de luta também teve como consequência a reivindicação da criação de uma Terra Indígena na confluência dessas duas Unidades de Conservação (UC). Ocorre que as duas comunidades em conflito, Santa União e Itaboca, são formadas por membros da família Arantes, e passaram por diversos momentos de ruptura e alianças. Descendentes de indígenas Cocama de Requena, Peru, que se estabeleceram na região no final do século XIX em busca de melhores condições de vida, atualmente, os membros de Itaboca se consideram descendentes de indígenas Cocama e Cambeba, já os parentes de Santa União se auto denominam indígenas Cocama e participam ativamente do movimento indígena, formando as bases para as reivindicações de seus direitos básicos.

Os Cocama são classificados, em termos linguísticos, como pertencentes ao tronco Tupi. A língua Cocama foi se transformando durante todos esses anos de contato e há indícios de seu emprego como língua franca nas missões dos Jesuítas de Maynas, área que corresponde atualmente ao território do Departamento de Loreto (Cabral

1995; Fabre 2005). A maioria dos estudos que tive acesso está relacionada à documentação da língua, ameaçada de desaparecimento. Estão localizados no Peru, Brasil e Colômbia, nas regiões do rio Napo, Huallaga, Putumayo (denominado Içá, no Brasil) e Solimões. No Peru, há dois subgrupos: Cocama e Cocamilla. Este último é oriundo da cisão do grupo Cocama em meados do século XVII, quando um pequeno grupo desta etnia se instalou na região do baixo Huallaga, passou a se chamar Cocamilla e, em 1853, veio a fundar a cidade de Nauta (Petesh 2003).

No Brasil, estão presentes nos municípios de Amaturá, Benjamin Constant, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga, Tonantins, Tefé, Fonte Boa, Jutai (Ministério da Saúde 2001). Também estão presentes em Manaus, em uma comunidade no ramal do Brasileirinho, bairro João Paulo, zona rural da cidade. A comunidade é composta por dez famílias, oriundas do alto e médio Solimões, em sua maioria provenientes do município de Santo Antônio do Içá (Ramalho 2008).

Várias situações conflituosas e reivindicações por criação de Terras Indígenas foram detectadas e problematizadas pelas instituições gestoras das UCs. No caso da aldeia Santa União, a reivindicação da criação de um território indígena em uma área que abrange o complexo do Buiuçú, acirrou as discussões sobre a propriedade e utilização dos recursos naturais nas comunidades e nas instituições mediadoras.

A patronagem e a violência como elementos constitutivos do controle territorial

Para alisar o contexto conflituoso local optei por trabalhar com o conceito de violência proposto por Blok (2001), cuja proposta considera a como uma categoria cultural, ou seja, como uma forma ou construção cultural, produzida historicamente e, justamente por isso, deve ser contextualizada. A violência não deve ser tomada *a priori* como uma ação sem sentido ou irracional dos atores sociais, mas deve ser entendida como uma ação simbólica, significativa e também concreta. Daí a importância do levantamento documental e das entrevistas que fiz na tentativa de esboçar um quadro histórico e social local, ou seja,

no esforço de compreender o contexto no qual a violência se tornou e se torna presente.

Essa violência, contextualizada, pode ser também combinada com a ideia do potencial transformador do terror, do qual trata Michael Tausig. Para o autor, é através de uma experiência de aproximação da morte que pode surgir o “sentimento mais vívido da vida; através do medo poderá acontecer não apenas um crescimento de autoconsciência, mas igualmente a fragmentação e então a perda de autoconformismo perante a autoridade” (1993:29). Este movimento de resistência ao terror ou mesmo superação é também um dos eixos que esta tese trata. Contudo, nem todo espaço configurado no campo é de terror. Os momentos constituídos pelas desavenças familiares e as disputas pelo direito ao território caracterizam a tomada de consciência e a resistência às pressões externas. Foi a partir de uma experiência extrema, da ameaça de expulsão de seu lugar de moradia, que a família Arantes oscilou entre a (re)união e a desavença e buscou reconquistar seu lugar.

Durante a pesquisa procurei fazer o levantamento dessa espécie de ‘história da violência local’ a partir de relatos dos indígenas, de não indígenas e nos arquivos da Prelazia de Tefé¹. Pesquisei os relatórios produzidos pela equipe da Prelazia de Tefé entre as décadas de sessenta a noventa, especificamente os relatórios de viagem dos educadores do Movimento de Educação de Base (MEB), as cartas do Padre Jean-Baptiste Parissier, um levantamento sobre os seringais produzido pelo padre Tastevin², os relatórios de pesquisa e escritos do padre Teodoro Van Zoggel (diário, sistematização de informações de campo e entrevistas transcritas) e do então padre Egon Dionisio Heck³ (do final da década de setenta), com os quais pude comparar as representações dos envolvidos com a empresa seringalista e a pesca com as narrativas dos indígenas.

Em Fonte Boa, com ajuda de Dom Mario Clemente Neto⁴, tive acesso aos livros de Tombo da Paróquia de Fonte Boa e livros de batismo e casamento, com os quais elaborei um inventário da presença da família Arantes, seus casamentos, batismos, e onde pude identificar

a relação com os padrões locais. Em Manaus, pesquisei no fundo da empresa J.G. Araújo & Cia Ltda, sob a salvaguarda do Museu Amazônico, por meio de um acordo entre a Universidade Federal do Amazonas e a empresa, firmado em 1989, onde pude observar, por meio de correspondências, as relações entre as casas aviadoras de Manaus e do interior de Fonte Boa.

A partir da leitura e análise desses documentos procurei examinar aspectos históricos da relação de patronagem, as narrativas oficiais sobre o 'projeto colonizador' da região, constituído com base na violência, tanto física quanto simbólica. Parte dos textos que analisei revelaram as estratégias da Igreja, as relações políticas locais, situações violentas e conflitos que foram formando aquela região. Essas relações constituíram o projeto de domesticação e exploração desta parte da Amazônia e o exercício de análise passa por diversas instâncias classificatórias, corroborando com a proposta de Zambrano Escovar (2008) em sua etnografia sobre colonizadores espanhóis e indígenas colonizados, ao argumentar que a produção de saber, as classificações e sentidos produzidos sobre estes povos são inseparáveis das relações de poder.

Santa União e Itaboca estão localizadas no município de Fonte Boa (às margens do Rio Solimões), cuja gestão municipal durante os primeiros anos de 2000, considerava a região como 'a terra do manejo sustentável'. Fonte Boa já possuiu um território maior, também composto pelo que atualmente é o município de Jutai. Trata-se de uma região caracterizada por grandes disputas político-administrativas e de exploração tanto dos recursos naturais como da força de trabalho de indígenas e de migrantes nordestinos. Enquanto a vocação do Rio Jutai era a exploração massiva da borracha, no Auati-Paraná a principal produção era, e ainda é, a pesqueira, com destaque para a pesca de pirarucu.

Os seringais estavam localizados em áreas distantes, no Auati-Paraná e Fonte Boa à dentro (considerando também o que hoje é o mu-

nicípio de Jutai), nas regiões de terra-firme, obrigando os seringueiros, nos primórdios dessa exploração, a passarem os meses da seca isolados na floresta trabalhando na coleta do látex. No final do século XIX, Fonte Boa é retratada como um vilarejo simples, com locais pantanosos e povoado formado por índios e ‘mestiços receptivos’. (Bates 1979; Tavares Bastos 1975). A população, segundo Tastevin, até 1880, era composta por índios “mais ou menos civilizadas, ou de mestiços de brancos e índios” (Tastevin 2008:31). Mais tarde vieram os nortezinhos, trazidos pelas casas aviadoras, como por exemplo a empresa J. G. Araújo⁵, e se estabeleceram nas florestas do curso dos rios Juruá, Jutai e Japurá, considerados pelo autor como locais mais fáceis para se viver, pois eram mais próximos à Manaus e as mercadorias importadas tornavam-se mais baratas e os custos de transporte das mercadorias de exportação eram menos onerados.

A situação fundiária começa a se modificar a partir da busca por seringais, em 1870, sendo explorado primeiramente o caucho e, em seguida, a borracha. Em geral, as localidades com ocorrência de seringueiras eram habitadas por indígenas, que resistiam ao domínio dos exploradores externos (Reis 1953; Teixeira 2009). Conforme as terras eram ‘conquistadas’ à força, eram executados os trabalhos de demarcação e requerimento do título de propriedade, baseado na Lei nº 1.114, de 27 de setembro de 1860.

Durante minha pesquisa observei que o modo como os indígenas são tratados atualmente é decorrente da relação de patronagem e do violento sistema dos barracões. Percebi a necessidade de mais estudos a respeito da história regional e do papel das elites, na figura do patrão, no desenho territorial e político do Alto Solimões. Os setores político, econômico, religioso e das relações de parentesco estavam intimamente imbricados na construção histórica de Fonte Boa.

O comércio e a relação de patronagem local foi possível a partir da disseminação do sistema de aviamento, ou seja, o adiantamento de mercadorias e instrumentos de trabalho à crédito pelo patrão para o freguês, que tinha obrigação de restituir a dívida com sua

produção. Este sistema se desenvolveu desde o período colonial e se expandiu durante o auge da exploração da borracha. Sua imagem foi marcada pelo “terror do barracão e as relações de exploração e maus-tratos dos trabalhadores que se embrenhavam na floresta” (Marin 2005:46). Esta relação de dominação é central no funcionamento da rede comercial da Amazônia. Sua principal característica, como será visto a seguir na fala de um entrevistado, é a privação da liberdade de ir e vir.

A patronagem, discutida por diversos autores (Silverman 1965; Wolf 2003; Shore 2006; Powell 1970; Boissevain 1966), é uma relação contratual informal entre pessoas com condição social e poder diferentes. Esta relação impõe obrigações entre as partes: a proteção e o favor de uma parte, e a lealdade da outra. A relação pode se configurar de diversas formas, no Auati-Paraná, por exemplo, identifiquei nos livros de registros paroquiais⁶ várias crianças batizadas e apadrinhadas por patrões como Manoel Domingos Cavalcanti e Altino Siqueira Cavalcanti.

As famílias Cavalcanti e Affonso tiveram grande influência na política e no comércio da região. Segundo relatos de alguns indígenas e registros no Arquivo J. G. Araújo⁷, a região do Rio Jutai foi dominada pela família Affonso, de 1935 a 1960. O desenho territorial de Fonte Boa foi se modificando por meio da violência e da disputa pelos seringais e áreas ricas em recursos naturais. Em 1935, a família Affonso assumiu o comando total da região. Fabiano Affonso, irmão de Benjamin, é eleito prefeito de Fonte Boa, e, assim, os dois irmãos estabeleceram suas casas comerciais em pontos estratégicos do Rio Solimões, controlando a entrada e a saída tanto de pessoas quanto de mercadorias e produtos da floresta.

A figura do patrão se concretizava na expressão ‘Coronel de Barranco’, um termo utilizado para designar o patrão seringalista. Este termo também foi explorado pela literatura amazonense e podemos encontrá-lo em Samuel (2005), ou mesmo na obra do português Ferreira de Castro (1972). Além disso, ainda há registrado na memória

dos comunitários e dos indígenas a ideia de um dono, um ‘coronel de barranco’ que domina e controla a região.

Esse controle, representado principalmente pelo sistema de aviamento, teve como consequência o encerramento dessas populações em colocações, perseguição de indígenas, como também evidencia Iglesias (2010) sobre a experiência das correrias no Acre. Em sua tese o autor aborda a questão das correrias no Acre, que eram expedições armadas promovidas pelos patrões com o objetivo de capturar os indígenas, considerados pelos patrões seringalistas e caucheiros como selvagens. Já “para os povos indígenas, as ‘correrias’ resultaram em massacres, na captura de mulheres e meninos e na gradual dispersão dos sobreviventes em terras firmes dos fundos dos seringais e pelas cabeceiras principais afluentes do rio Juruá” (Iglesias 2010:18).

O patrão, ‘no tempo dos antigos’⁸, era considerado dono das áreas mais ricas em recursos naturais, mesmo que essa propriedade tenha sido adquirida de modo violento. Como de costume, o patrão ‘convitava’, conforme relatos, as pessoas de todo Auati-Paraná e de fora da região para pescar e vender pirarucu. Em geral, o patrão possuía um barracão e o monopólio do transporte e escoamento da produção e das mercadorias. No caso da pesca do pirarucu, os peixes eram salgados pelos fregueses, fornecidos ao patrão em mantas e estocados no barracão. Os compradores das mantas de pirarucu seco⁹ vinham de Manaus, Manacapuru e até do Peru.

A experiência no Jutai foi diferente. Encontrei em relatos coletados pela Prelazia de Tefé¹⁰ que indicam uma diferença significativa entre o trabalho no seringal e a mobilização para a pesca de pirarucu. No caso da região do Rio Jutai, as disputas também eram constantes, mas o costume de ‘fechar os rios’, e impedir o livre trânsito, era uma estratégia de captura e prisão das pessoas. No sistema de aviamento era imprescindível a operacionalização dos fechamentos de rios, este procedimento representava a desmobilização da força de trabalho através do controle da mobilidade. A mobilidade também era fundamental para a reprodução das localidades, das estratégias de reprodu-

ção social dos grupos domésticos, bem como do fortalecimento das relações de vizinhança.

No caso estudado, as roças não estavam localizadas próximas aos lagos, nem as estradas de seringa, castanhais e aos locais de moradia. Por isso, a mobilidade espacial é fundamental para a reprodução dos grupos sociais, por isso os patrões operavam fundamentalmente através do controle de mobilidade. A prática do fechamento de rios é comum ainda hoje, tanto entre supostos proprietários de lagos quanto entre os comunitários e indígenas. Atualmente são utilizadas cordas amarradas nas margens dos rios, de um lado a outro. Fechar o rio ou igarapé com cordas amarradas de uma margem a outra, num território alagadiço como a várzea e o igapó na Amazônia, equivale a fincar cercas e proteger uma propriedade privada, tomada à força. Um exemplo dessa prática ocorreu fortemente em 2010, os indígenas de Santa União fecharam a 'boca' do Buiuçzinho, para impedir a entrada de barcos intruso, inclusive dos comunitários. Isso desencadeou mais uma situação conflituosa entre as duas comunidades.

É importante destacar que a resignificação da história de ocupação da família Arantes no Auati-Paraná, bem como suas relações com as famílias economicamente 'poderosas' formam um importante conjunto de narrativas para os indígenas Cocama de Santa União. Durante o trabalho de campo por diversas vezes os indígenas narraram as histórias dos seus pais e avós os fortes laços de seus antepassados com os patrões. Apesar da existência de um aparente consenso sobre uma relação de dominação violenta nos esquemas de produção baseados no aviamento, há diferentes impressões na região sobre a patronagem. Alguns moradores antigos de Santa União afirmam que o patrão recrutava pessoas para trabalharem na pesca, na extração do látex, castanha, captura de peixe-boi, quelônios, entre outros. Martiniano, indígena Cocama de Santa União que na ocasião da pesquisa residia em Fonte Boa, destacou que durante o tempo dos patrões antigos, eles nunca foram impedidos de pescar ou retirar produtos das áreas consideradas particulares, como por exemplo, no caso do Buiçu.

O ‘Caso do Buiucu’ e a tentativa de burocratização do cotidiano

Em meados de 2003, um grupo de empresários de Manaus e Manacapuru se estabeleceu na área do ‘complexo’ de lagos do Buiucu a fim de explorar os recursos naturais, com ênfase na pesquisa e na captura do pescado para comercialização. Mais tarde, a empresa Amazonas Ecopeixe Ltda. instalou em Fonte Boa uma balsa equipada com laboratório para pesquisas e aguardava a liberação para iniciar a captura dos peixes, contudo o pedido foi negado. Assim, iniciou-se uma sucessão de reuniões, audiências, liminares, decisões judiciais e ameaças contra os moradores locais, que reivindicavam o seu direito de utilização desses recursos. A partir deste momento, a vida cotidiana dos moradores de Santa União e Itaboca foi modificada pelas constantes ameaças as suas vidas e a pressão para expulsão dos indígenas e comunitários de seu lugar de moradia.

As disputas se tornaram mais efetivas a partir agosto de 2004, por ocasião de uma reunião na sede do Instituto de Desenvolvimento Sustentável de Fonte Boa (IDSFB)¹¹, com a presença dos líderes de Santa União, Itaboca, prefeitura, polícia, IBAMA, UNI-Tefé e o representante da empresa envolvida no caso. Na ocasião, o líder do grupo de empresários afirmou que possuía um documento que supostamente era o título de propriedade daquelas terras, datado de 1917. O objetivo principal da empresa era a captura e pesquisa de alevinos de pirarucu em laboratório para possível exportação, além da criação desses alevinos que ao atingir 12Kg seriam comercializados.

Os empresários pretendiam contratar informalmente a mão-de-obra dos comunitários e indígenas para executar os trabalhos e captura de criação dos peixes. No entanto, os custos com alimentação e manutenção dos peixes seriam de responsabilidade dos contratados. O representante da empresa afirmou que pagaria cerca de R\$ 7.000,00 por mês como salário para cada comunidade, afirmação que os presentes na reunião não levaram a sério. Todos foram contrários às colocações do representante na reunião e não houve interesse em firmar parceria.

Mesmo contrários às atitudes dos empresários, havia a ideia de que eles eram os donos da área e os indígenas e comunitários somente os moradores ou posseiros.

A preocupação com a prova documental sobre a titularidade da área é recorrente no discurso dos envolvidos, ou seja, o poder dos documentos foi incorporado na disputa pelo território. Apesar das reuniões anteriores onde os comunitários não concordaram com as imposições do representante da empresa envolvida no litígio, os principais envolvidos na questão do conflito do Buiucu foram convocados para uma audiência no cartório de Fonte Boa em 24 de agosto de 2005.

Esta audiência se constituiu como um marco na mudança das relações conflituosas travadas na região do Buiucu. Neste atual modelo de territorialização caracterizado por áreas de desenvolvimento sustentável, os conflitos intensificam-se justamente entre os anos de 2003 e 2005, período no qual o conflito ultrapassou o âmbito local e atingiu os diversos trâmites da justiça, caracterizando um embate entre a Justiça e Federal e a Estadual.

Conforme o Termo de Audiência Preliminar, de 24 de agosto de 2005 (Processo nº 042/2005), o juiz da Comarca de Fonte Boa, partindo do princípio que o empresário possuía o suposto título de posse da área, determinou um acordo que consistia na permissão dada pelo empresário aos Arantes para que entrassem nos lagos do ‘complexo’ do Buiucu e capturassem os peixes a serem comercializados obrigatoriamente com este empresário. Cinquenta por cento dos peixes capturados seriam repassados para o empresário, e o restante dividido entre os membros da família Arantes. O empresário se comprometeria também a fornecer o material necessário para a pesca do pirarucu, como redes de pesca, gelo e transporte. O Termo determinava ainda que o preço do pirarucu seria estabelecido pelo governo do estado e as outras espécies seriam comercializadas a preço de mercado. A quebra do acordo implicaria o pagamento de multa de R\$ 500,00 por dia.

O acordo tinha como principal meta estabelecer a suposta ordem e harmonia na área em litígio: “em virtude deste acordo, as partes

comprometem-se a cessar as hostilidades, passando a conviver com respeito e civilidade”. Isto é, em nome “do respeito e da civilidade”, o Termo formalizou uma relação de patronagem em juízo, fato que chamou atenção na região. A partir dessas determinações, é possível concluir que esse acordo legitima a posse do empresário, considerado ‘dono’ pela instância judiciária da Comarca de Fonte Boa. A instituição deste acordo forçado representou um marco no ‘caso do Buiucu’, para os gestores da Resex Auati-Paraná.

Neste caso, destacou-se a ação engajada de diversos setores governamentais e não governamentais em defesa, principalmente, do meio ambiente, já que os empresários utilizavam os lagos de maneira irregular, conforme relatos dos entrevistados. “O Caso do Buiucu foi uma causa abraçada por várias instituições, por isso foi bem sucedida”, conforme Miguel Arantes, ex-secretário da Associação Agroextrativista do Auati-Paraná.

Este conflito tomou a forma de inquérito e se caracterizou como uma das principais resistências na região contra a relação de dominação, instituída na região durante anos, entre os moradores locais (indígenas, ribeirinhos, comunitários seja qual for a categoria social) e os comerciantes e empresários. Após pressões de servidores do IBAMA, de representantes do movimento indígena e de outros segmentos sociais, o IBAMA entrou com um processo junto à AGU solicitando a anulação do acordo e a retomadas das terras para os indígenas e comunitários.

Episódios de violência são marcantes nas lembranças dos indígenas. As irmãs Vanilza, Cleta e Orlandina Arantes, relembavam o enfrentamento ocorrido na entrada do acesso aos lagos do Buiucu, onde os ‘capangas’ desses empresários abordaram violentamente Joel, filho de Vanilza. Tal situação foi um marco para a atuação mais engajada de Joel no Movimento Indígena: “Foi quando nós fomos embora diretamente pra Fonte Boa pra denunciar eles. Foi aonde nós ganhamos espaço. Foi aí que nós entramos no Movimento Indígena¹²”. Desse modo, os indígenas intensificaram o processo de articulação por seus direitos, buscando a orientação de diversos grupos, via relações de pa-

rentesco e afinidade, para uma atuação mais protagonista. Eles foram orientados por Afonso Maricaua, representante da COPIJU, e, mais tarde, por André Cruz, da UNI-Tefé e que atualmente trabalha na UNIPLMSA. Ambas as orientações foram facilitadas pelas relações de parentesco dos Arantes tanto com a família Maricaua quanto com a família Cruz.

Os advogados dos empresários solicitaram à FUNAI de Manaus uma posição e informações sobre as Terras Indígenas do município de Fonte Boa. Em resposta, o administrador substituto encaminhou um ofício contendo as informações sobre as Terras Indígenas Acapuri de Cima (demarcada) e Uati-Paraná (homologada). De posse dessas informações, os advogados argumentaram que como a suposta Terra Indígena Santa União ainda não entrou em processo de demarcação ou homologação, seus habitantes, automaticamente, não podem ser considerados indígenas. Deste modo, a construção do argumento dos advogados dos empresários está focada na relação entre identidade e terra, ou seja, são indígenas apenas aqueles que vivem em Terras Indígenas, naturalizando e cristalizando a ideia de identidade indígena, na relação com a terra. Esta noção é constantemente contestada pelos membros de Santa União, pois eles constroem uma noção de identidade baseada no engajamento, na luta e na conquista.

O ‘Caso do Buiucu’ representou o momento em que a indignação local contra as relações de dominação: tomou a forma de inquérito, cujo objetivo principal era a retomada da autonomia e do direito ao uso dos lagos, a partir da reivindicação de uma Terra Indígena. Este processo nos remete à forma *affaire*, analisada por Boltanski (1993) e que ocorre sob um processo eventual apoiado no desvelamento de um sofrimento implantado no espaço público. Um evento só se caracteriza como um *affaire* ou uma causa a partir da existência de um infeliz/vítima, cuja defesa se constitui numa causa na qual as pessoas se engajam politicamente. Deste modo, o discurso dos indígenas sai do âmbito do sofrimento pessoal (considerado passivo por alguns atores sociais) e se desloca para uma mobilização social.

A imposição da proibição dos indígenas e comunitários de utilização dos recursos naturais pelos empresários se transforma em causa a partir do momento em que os atores sociais, engajados na causa da proteção ambiental e em solidariedade ao sofrimento dos indígenas, fazem a denúncia junto à AGU contra a estrutura instituída pelos empresários. Neste momento, diversas narrativas surgiram a respeito da veracidade ou não da condição dos indígenas na região. No processo de constituição de uma causa há uma diferenciação entre realidade e ficção, na questão da veracidade do sofrimento ou de sua encenação. No caso do Buiúçu há mais um aspecto abordado pelos empresários, como uma estratégia de ação contrária aos moradores locais, a respeito da veracidade da condição indígena.

“O engajamento é o engajamento na ação”, conforme Boltanski (1993:9), é a intenção de agir e um horizonte de ação, que também implica no envolvimento dos mediadores em parte do processo. Deste modo, o envolvimento dos servidores do IBAMA e de outros sujeitos, mediadores, engajados na ação de proteção do meio ambiente e dos indígenas implica numa espécie de empatia no processo de denúncia de injustiças.

As narrativas das peças jurídicas e as entrevistas demonstram que o principal argumento de defesa de ambos os lados se instaura num movimento de precarização da vida (Butler 2006) dos envolvido – indígenas e ribeirinhos – e onde o espectro da burocratização se manifesta numa espécie de pacificação do cotidiano. Os documentos, ou peças jurídicas, e seus efeitos podem construir marcas, enquadrar e nomear essas pessoas em polos diferentes, utilizando-se do mesmo argumento: da fragilidade, humildade e incapacidade de ‘lutar’ por seus direitos, exigindo a premissa de uma suposta tutela para dar continuidade ao processo. Daí a insistência dos indígenas em não se enquadrar na categoria de ‘humildes sofridos’, fazer resistência ao destino traçado pela história de exploração da região e transformando essa luta numa busca pela dignidade, representada pelo direito de permanecer no seu local de origem e poder reproduzir seus costumes.

As disputas por território também se apoiam nas atribuições, sejam internas ou externas, dos membros da família Arantes. É nesse jogo que se constituem as condições de reconhecimento desses atores sociais enquanto um grupo que resiste às intervenções normativas, seja do Estado ou de um grupo rival específico. A política da normatividade atravessa essas categorias identitárias, forçando os envolvidos a escolherem um lado, respondendo às exigências sociais, criando-se ‘marcos’, conforme Butler (2009) para diferenciar as vidas, cujo objetivo é maximizar ou minimizar a precarização.

No recorte temporal ao qual me refiro, da chegada dos antepassados dos Arantes até os desdobramentos deste caso, trata-se de cerca de cem anos de precarização da vida, dos indígenas e da população local, seja qual for a categoria utilizada: ribeirinhos, comunitários, pescadores, povos ou populações tradicionais. Em termos de exercício analítico, desmembro o conflito do Buiucu em dois momentos: o primeiro se refere a reunião da família contra o inimigo comum na figura dos empresários que se apossaram da área; o segundo momento caracteriza-se pela cisão da família a partir da identificação étnica dos membros de Santa União, o que caracteriza a construção política da identidade.

A construção política da identidade indígena

Após a decisão judicial em prol dos direitos indígenas e extrativistas, os conflitos tomaram uma outra dimensão. Durante um determinado período do processo, os Arantes da comunidade Itaboca aceitaram acordos paralelos com os empresários. Tal atitude dos parentes provocou indignação entre os Arantes de Santa União, originando uma quebra de acordo de manejo, bem como o rompimento de relações até meados de 2014. No clímax dessa disputa, entre 2010 e 2012, diversos representantes de instituições ambientalistas consideravam as disputas entre os Arantes como um caso de ‘briga de família’. No entanto, pude perceber que não se trata apenas de um ‘problema’ do âmbito privado, mas que essas disputas são fomentadas tanto pela ausência de atuação (no caso da FUNAI) quanto por determinações ins-

titucionais demasiadas (órgãos ambientalistas), que ultrapassam as vias burocráticas e representam o controle do comportamento das pessoas que vivem nessas áreas classificadas como de Uso Sustentável. O único consenso entre os diversos atores sociais é o de que os conflitos são potencializados pela ‘pressão nos lagos’ e pela retirada de outros recursos naturais de maneira irracional.

A pleiteada Terra Indígena Santa União caracteriza-se por um quadrilátero de terra de várzea situada à margem direita do Auati-Paraná (afluente da margem esquerda do Rio Solimões). Compreende cinco comunidades: Santa União, com uma população de cerca de 135 pessoas, dentre elas Cocama, Ticuna e Cambeba, formada por 30 casas e 29 núcleos familiares; Itaboca, que possui 5 casas e 7 núcleos familiares com cerca de 40 pessoas; Felicidade, com cerca de 4 casas e 28 pessoas, dentre elas Cocama, Tikuna e Miranha; Boca do Buiuçzinho, com cerca de 3 casas e 22 pessoas, dentre elas Cocama e Cambeba; e a comunidade Pacu, com cerca de 26 pessoas da etnia Miranha. Esta última foi a única comunidade que não visitei.

Das comunidades citadas acima, Santa União, Felicidade e Boca do Buiuçzinho, como possuem o laço de parentesco muito forte, trabalham em conjunto nas atividades do Movimento Indígena em prol da demarcação dessa terra. A comunidade Pacu também está incluída no processo. Já Itaboca, incluída na extensão de terra pleiteada por sua localização, mas devido aos conflitos com os parentes de Santa União se posiciona de modo contrário a esse movimento. Essa posição teve como consequência uma atitude ‘linha dura’, por um tempo, por parte de Santa União, orientados por André Cruz (liderança indígena de Tefé): “se Itaboca não quiser ser índio tem que sair de lá”, informaram alguns indígenas de Santa União.

Atualmente, não é possível falar em invisibilidade dos indígenas Cocama. Em Santa União pude conhecer a trajetória de pessoas que foram fundamentais no processo de reivindicação de Terras Indígenas, em Fonte Boa, do início de 2000 até agora. É certo que já existem duas Terras Indígenas: Acapuri de Cima (Fonte Boa) e Uati-Paraná (Fonte

Boa, Tonantins e Japurá), mas os Arantes estão participando ativamente do movimento desde o final da década de noventa, quando foram orientados por Afonso Maricaua, que na ocasião fazia parte da COIAMMA; e mais tarde foram orientados pela COPIJU e pela extinta UNI-Tefé. Dentre as pessoas que trabalharam na organização indígena em Santa União foram Raimundo Arantes, João Arantes e Olegário Arantes.

A autonomia indígena reivindica claramente que se coloque um desafio ao monopólio do Estado soberano. A importância da luta dos povos indígenas, evidenciando seu próprio modo de fazer política e aplicar justiça, deve ser entendido como uma reação às deficiências e vieses do sistema administrativo nacional democrático formal e aparato no judicial.

Para os indígenas, a expulsão dos padrões significou a recuperação de uma área em constante ameaça, ou seja, uma vitória. Isso se concretiza tanto no discurso quanto na demarcação territorial. A ausência de uma atuação mais concreta da FUNAI no Auati-Paraná tem como uma das consequências o desenvolvimento de ‘estratégias de proteção e resistência’ pelos indígenas. O caso exemplar foi uma das primeiras ações do Movimento Indígena local ao providenciar placas informando que aquela era uma área indígena, mesmo sabendo que o processo de identificação ainda não foi iniciado. Isto já causou diversos desentendimentos entre o Movimento Indígena de Tefé e os organismos ambientais. Alguns gestores relatam, com aparente indignação, que a área não é demarcada e, portanto, não se trata de Terra Indígena oficialmente. Isso gera mais discussão sobre a ‘autenticidade indígena’. Contudo, os Cocama parecem acreditar numa vitória parcial, sempre divulgada, por meio de ofícios enviados constantemente aos órgãos estatais e ambientais, de modo que o enfrentamento do inimigo (qualquer um que se oponha à causa) é reforçado também burocraticamente.

Ao mesmo tempo em que Itaboca tem dificuldade em reconhecer as ‘vantagens de ser índio’, Santa União parece não querer facilitar um diálogo e não percebem que a polarização e a rivalidade acabam prejudicando ambos os lados, conforme um servidor FUNAI, que vê

a base do conflito como uma questão econômica. No entanto, observo que a economia é apenas um dos aspectos como tenho apresentado até então. As disputas políticas, territoriais e de controle social estão intimamente imbricadas neste conflito e não é com a simples mediação externa que será resolvido.

O servidor da FUNAI afirmou que uma das estratégias para iniciar um trabalho de conciliação é fortalecer o envolvimento de Tomé da Cruz, indígena Cambeba, filho de André Cruz e representante da FUNAI de Tefé, para tentar mediar e ‘desfazer’ o conflito, ‘cirando um clima’ propício para a instauração do GT para identificação das demandas. Um dos motivos para a ausência do ‘clima propício’, para uma servidora da FUNAI, é a disseminação da fofoca e a falta de informação quanto aos direitos indígenas. Ela acredita que até eles terminarem os relatórios dos processos que estão na frente, Riozinho e São Salvador/São Gabriel, os conflitos entre Itaboca e Santa União serão sanados. Ao comparar com outros casos, ela acredita que a situação da possível Terra Indígena Santa União está tranquila, já que os indígenas tem acesso aos recursos naturais, não passam fome, não são ameaçados por agentes externos, como madeireiros, posseiros, etc.

Com efeito, é importante ressaltar o fato de que toda demarcação de Terra Indígena também é um ato de destituição de direitos territoriais de não indígenas, como no caso da rivalidade entre Santa União e Itaboca. Há a possibilidade dos desdobramentos no desentendimento entre os parentes se complexificarem quando os comunitários de Itaboca também levantaram a questão do auto reconhecimento como indígenas, como por exemplo quando eles me indagaram: “e se a gente falar que é índio, como é que fica?”

Como estratégia de convencimento dos comunitários a chegarem um consenso, os funcionários da FUNAI pretendem fazer oficinas e conversas coletivas em Santa União. Conforme forem realizando as viagens para Santo Antônio do Içá e Jutai, de modo a agilizar o processo de São Gabriel/São Salvador e Riozinho, os funcionários da FUNAI pretendem estender a viagem à Santa União e Itaboca para

esclarecer dúvidas e “perceber o clima das comunidades”. Pretendem iniciar o trabalho indigenista fazendo reuniões em Fonte Boa, por considerarem um território neutro, assim vão tentar uma aproximação para posteriormente visitarem as comunidades.

Alguns representantes do Movimento Indígena em Fonte Boa, como o caso do China, chocam-se com os grupos ligados a André Cruz, conforme observado anteriormente. As informações as quais a FUNAI teve acesso na viagem dos servidores à Fonte Boa são as de que alguns líderes indígenas constantemente imputam ao órgão, assim como a outras instituições, envolvidas com as atividades Unidades de Conservação, uma atuação prejudicial em relação às comunidades indígenas, pois aumentam gradualmente as restrições à pesca nos lagos.

Esses líderes chegam a informar que pessoas ligadas à RDS Mamirauá tentam convencer os indígenas a não declararem sua condição indígena, pois uma futura demarcação de áreas sobrepostas implicaria no fim do apoio às comunidades indígenas por parte das instituições gestoras das Unidades de Conservação. Mas essa compreensão não é unânime nessas localidades. A percepção dos indígenas de Santa União a respeito da atuação do IDSMT, principalmente com relação à mediação do conflito, vem se modificando. Há uma aproximação dos técnicos desta instituição com o intuito de conhecer e reconhecer uma área que nunca antes foi contemplada com os projetos da instituição, já que a área em litígio está localizada na antiga área subsidiária da RDS Mamirauá.

Para os indígenas entrevistados, existem dois tipos de demarcação: aquela feita pela FUNAI (oficial), caracterizada pela morosidade e exige muita paciência dos demandantes; e aquela exercida na prática, no cotidiano, pelos indígenas, quase como o estabelecimento da posse pelo usucapião. Nascer e viver num lugar há muito tempo, para os indígenas, já significa um tipo de demarcação: é a posse efetiva e comum da terra.

Um dos aspectos que merecem a nossa atenção é o fato de que a identificação étnica não é produzida de forma neutra, mas de acor-

do com o contexto, com as disputas locais e ideologias. Esta questão Weber (1983) já havia exposto em seu capítulo sobre ‘Comunidades Étnicas’, onde ele mostra que a base dessa relação está na produção dos ‘costumes’, posto que a diferença de costumes pode alimentar o sentimento específico de honra, dignidade e pertencimento a um povo. Aqueles motivos originários do grupo, que dão sentido às diferenças, são esquecidos e os contrastes persistem como convenções.

Weber (1983) define grupos étnicos como grupos humanos que compartilham de uma crença subjetiva numa procedência comum, de tal modo que isto se torna importante para a ampliação das comunidades. Em termos de ação coletiva, este sentido de comunalidade étnica é uma forma de inclusão social: define membros, elegibilidade e acesso. Além disso, alguns ‘materiais culturais’ (ou recursos materiais, nos termos de Barth) em comum podem prover a base para a inclusão étnica (ou o pertencimento), tais como: linguagem, ritual, parentesco, economia, estilo de vida e divisão do trabalho.

E no caso estudado, acrescento também os saberes jurídico-administrativos. Ter acesso à terra não significa apenas possuir um bem específico, mas a possibilidade de reprodução social, cultural, política e econômica. É assumir o compromisso e o protagonismo de sua história. Deste modo, a combinação entre o sentimento de pertença a um grupo e seus interesses, sejam econômicos ou políticos, são aspectos da composição da etnicidade em questão. Num espaço onde as fronteiras foram oficial e artificialmente reconfiguradas, etnias politizadas competem por recursos e lidam com as imposições de novos modos de ser impostos pela administração estatal. A identidade Cocama em questão também pode ser entendida como uma reconstituição ideológica, cujos identificadores de referência são recriados de acordo com o fator político e o contexto situacional.

A identidade étnica e a luta desses povos estão relacionadas à tentativa de emancipação, gerando controvérsias com relação ao monopólio administrativo do Estado. Um dos pontos crucial levantados é: será que os indígenas serão capazes de gerir a área e saberão lidar

com os códigos burocráticos? Será que o Estado deseja permitir esta emancipação? Ao tomar como base a discussão weberiana sobre o Estado enquanto uma ‘empresa’, é possível perceber que não há uma abertura para a autonomia. Para sobreviver, o Estado alimenta uma dependência hierárquica do trabalhador e diversos segmentos. Uma dependência baseada no fato de que os instrumentos, recursos e saberes necessários ao seu funcionamento estão concentrados em poder do empresário, e neste caso, do aparato político-administrativo.

“Por que Santa União se assinou como indígena?”, questionei durante uma conversa coletiva na casa comunitária em Santa União. “Porque Mamirauá, ele só marca onde a pessoa aceitou eles. Porque Mamirauá é assim: ele vem conversando nas comunidade e aí elas aceitam criar um setor aqui e tudo mais. Aonde a comunidade aceitar ele, ele entra. Aí eles assinam tudinho, leva, faz cadastro”, respondeu Olegário. Deste modo, enquanto a opção por participar de um projeto com as dimensões da RDS Mamirauá implica na adoção um status e um estilo de vida, de certo modo, imposto da comunhão com a natureza. Uma proposta exterior, de ‘algo que vem de fora’ e que não surgiu propriamente de uma demanda local. A opção pela criação de um território indígena implica em ‘se assinar indígena’ e se constitui como uma demanda interna. Mesmo com o trabalho de mobilização para reivindicação dos direitos dessa categoria sendo mediado por atores externos, do Movimento Indígena, esses atores externos possuem a mesma condição, comungam de ideais e, às vezes, compartilham de histórias de vida semelhantes e, neste caso, constituem laços de parentesco.

Numa espécie de movimento ‘subversivo’ de retomada territorial, frente à expansão de RDS sendo criadas no estado do Amazonas e ao conflito iminente com os parentes, os integrantes de Santa União optaram por entrar no Movimento Indígena. Basicamente, para os integrantes de Santa União, o processo de passar pra índio possui duas vias interligadas:

1. Significa estabelecer a posse de um território indígena, ou seja, transformar um território (geralmente disputado, em litígio) em

área indígena, ou seja, patrimônio indígena como reação à precarização da vida (resgatando o conceito trabalhado no capítulo anterior), e

2. Consequentemente, significa reivindicar os direitos perante o Estado, ter o reconhecimento da legitimidade indígena frente aos órgãos competentes, como FUNAI, FUNASA, órgãos ambientalistas, entre outros.

A filiação das comunidades a uma Unidade de Conservação ou à Terra Indígena é geralmente uma consequência do contexto histórico e das negociações decorrentes da atuação do Estado e seus efeitos sociais. No caso dos Arantes e a querela com as diversas instituições envolvidas, eles já ocupam aquele espaço, antes da criação das Unidades de Conservação, onde seus ancestrais chegaram e se reproduziram. Apesar das dificuldades impostas por uma área de várzea, o determinismo físico-geográfico não possui tanta força na definição da posse e uso da terra e lugar de moradia e da demarcação das fronteiras. Estas são definidas por meio das negociações e da participação das pessoas que vivem nas comunidades, concretizada nas relações de vizinhança, reputação e no tempo de moradia no local. As fronteiras não se reduzem simplesmente às características naturais, mas são determinadas por um corpo de relações que ultrapassam esses muros naturais e estão fundados na mobilidade e na troca de informações, da reputação e alianças, seja no Movimento Indígena, seja nos segmentos ambientalistas estatais e não governamentais.

Notas

¹ Está localizado no prédio da Rádio Educação Rural de Tefé e quando lá trabalhei (entre 2012 e 2014), havia passado por um processo inicial de higienização, organização e catalogação, por meio de um projeto liderado por professores e estudantes da Universidade do Estado do Amazonas.

² Transcrito pelo padre Theodoro Van Zoggel.

³ Atualmente atua como coordenador do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) do Mato Grosso do Sul.

⁴ Da Congregação do Divino Espírito Santo, responsável pela paróquia de Nossa Senhora de Guadalupe, no município de Fonte Boa, e bispo emérito da Prelazia de Tefé.

⁵ O Joaquim Gonçalves de Araújo é considerado um dos mais importantes comerciantes da Amazônia Ocidental na primeira metade do século XX, por ser a maior casa aviadora do estado. Em poucos anos acumulou um capital econômico proveniente de casas comerciais, indústrias, extrativismo, seringais e fazendas de gado (Souza 2011).

⁶ Encontrei referências dos livros IX ao XXI, entre os anos de 1924 a 1952.

⁷ O fundo da empresa J. G. Araújo foi doado ao Museu Amazônico em 1989. Mais informações, ver: <http://www.museuamazonico.ufam.edu.br/index.php/historia-e-documentacao>.

⁸ Esta é uma categoria muito utilizada por indígenas e regionais. Serve para indicar um período no qual ainda não existia esse tipo de intervenção estatal baseada na compartimentalização do espaço, como no modelo de reserva.

⁹ O peixe era aberto pelos pescadores, que retiravam o filé chamado de manta e o estendiam em varais expostos ao sol e ao sal até que a carne secasse. Ao secar, as mantas eram enroladas e armazenadas no barracão do patrão para serem comercializadas.

¹⁰ Resultado de diversas viagens e pesquisas feitas pelos membros da Prelazia de Tefé, dentre eles o padre Teodoro van Zogel e do então padre Egon Dionísio Heck, Antônio Caetano (do MEB da Foz do Jutai), Honorato Alves, da paróquia de Fonte Boa. Uma delas trata-se de pesquisa financiada pela OPAN, sobre os indígenas do rio Jutai e sua relação com os seringueiros remanescentes dos seringais deste mesmo rio. Do material coletado foi originado um relatório sobre a situação dos indígenas e seringueiros e a brochura 'O Clamor dos Seringueiros', organizado pelos dois padres a partir de depoimentos e pesquisa documental. Pude consultar esse material no Arquivo da Prelazia de Tefé, que atualmente está localizado no térreo do prédio da Radio Educação Rural de Tefé.

¹¹ Autarquia municipal criada em 2003, no governo do prefeito Wilson Lisboa, agregando funções de secretaria de meio ambiente e de produção. Também atua em conjunto com o IBAMA na fiscalização da pesca tanto na RDS Mamirauá quanto na Resex Auati-Paraná, e com o ICMBio, na mediação do manejo comunitário.

¹² Joel Ferreira Arantes, entrevista em Santa União, em 01/02/2012.

Referências

- BARTH, Fredrik. 2000. *O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- BATES, Henry W. 1979. *Um Naturalista no Rio Amazonas*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP.

- BOISSEVAIN, Jeremy. 1966. "Patronage in Sicily". *Man, New Series*, 1(1):18-33.
- BOLTANSKI, Luc. 1993. *La Souffrance à Distance. Morale humanitaire, médias et politique*. Paris: Éditions Métailié.
- BUTLER, Judith. 2006. *Vida Precária. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. 2009. *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.
- CABRAL, Ana Suely. 1995. *Contact-induced Language Change in the Western Amazon: The non-genetic origin of the Kokama language*. Tese de Doutorado. Pittsburg: University of Pittsburg.
- FABRE, Alain. 2005. Dicionario Etnolingüístico y Guía Bibliográfica de los Pueblos Indígenas Sudamericanos. (<http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Alkusivu.html>; acesso em 20/01/2012).
- FERREIRA DE CASTRO, José Maria. 1972. *A Selva*. São Paulo: Verbo.
- IDS. 2010. *Plano de Gestão Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – RDSM. Vol 1. e 2 Diagnóstico e Planejamento*. Tefé (Versão para consulta pública).
- IGLESIAS, Marcelo P. 2010. *Os Kaxinawá de Felizardo: Correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá*. Brasília: Paralelo 15.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. 2001. Programa Saúde Indígena: etnodesenvolvimento das sociedades indígenas. Brasília: Ministério da Saúde. (http://educampoparaense.org/site/media/biblioteca/pdf/programa%20saude_indigena.pdf; acesso em 15/03/2010).
- POWELL, John D. 1970. "Peasant Society and Clientelist Politics". *The American Political Science Review*, 64(2):411-425.
- RAMALHO, Ana Luiza M. 2008. *Construção da Agrobiodiversidade Kokama, Comunidade São Gabriel, Alto Solimões, Amazonas*. Monografia de Graduação. Manaus: UFAM.
- REIS, Arthur C. F. 1953. *O Seringal e o Seringueiro*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura. Serviço de Informação Agrícola.
- SAMUEL, Rogel. 2005. *O Amante das Amazonas*. Rio de Janeiro: Itatiaia.
- SILVERMAN, Sydel. 1965. "Patronage and Community-Nation Relationships in Central Italy". *Ethnology*, 4(2):172-189.
- SHORE, Cris. 2006. "The Limits of Ethnography Versus the Poverty of Theory: Patron-client relations in Europe re-visited". *Sites: New Series*, 3(2):40-59.
- TEIXEIRA, Carlos Corrêa. 2009. *Servidão Humana na Selva: O aviamento e o barracão nos seringais da Amazônia*. Manaus: Editora Valer, EDUA.
- TASTEVIN, Constant. 2008. "A região do Solimões ou Médio-Amazonas". In FAULHABER, P. & MONSERRAT, R. (eds.): *Tastevin e a Etnografia Indígena. Coletânea de traduções de textos produzidos em Tefé (AM)*, pp. 13-38. Rio de Janeiro: Museu do Índio.
- TAVARES BASTOS, A. C. 1975. *O Vale do Amazonas: A livre navegação do Amazonas, estatística, produções, comércio, questões fiscais do vale do Amazonas*. São Paulo/Brasília: Cia Editora Nacional/INL.

WEBER, Max. 1983. *Economia y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
WOLF, Eric. 2003. *Antropologia e Poder. Contribuições de Eric R. Wolf*. Brasília: Editora UNB.

Abstract: This article aims to discuss the ‘Buiucu Case’ as a process of engagement of several segments – state / environmentalist, indigenous / extractive – for the permanence of indigenous Cocama and extractivists (from the same family) in their place of residence, Amazonas State. During the process of litigation, indigenous people went through various situations of racism, symbolic and physical violence, resulting in suffering, weariness and the reinforcement of prejudiced notions and the stigma of ‘being Indian’ in a region characterized by attacks on the various indigenous peoples residing there. Through the analysis of the process opened by the federal prosecutor of IBAMA (n° 2005.32.00.007148-3) against the irregular possession of the disputed lakes, the reactions of the businessmen (supposed owners of the lakes) to the process, of letters, letters and interview reports I try to build the ‘Buiucu Case’ and demonstrate the different points of view of the social actors about the various moments and violent situations they experienced.

Keywords: Violence; Indigenous Peoples; Protected Areas; Racism.

Recebido em outubro de 2017.

Aprovado em dezembro de 2017.

‘Se Fantasiar de Índio é Fácil, Ser Índio é Difícil, Tem que Estudar Muito’: vivências indígenas na cidade do Rio de Janeiro

Camila Bevilaqua^a

O artigo lida com a experiência de indígenas na cidade, situações de discriminação sofridas por esses e a maneira como pensam a sua indianidade no ambiente urbano. Partindo de dados etnográficos da experiência de três indígenas de diferentes povos, habitantes da cidade do Rio de Janeiro, são discutidas como esses refletem sobre o preconceito e o movimento indígena urbano, buscando relacionar esses com as recentes teorias da contramestiçagem.

Indígenas na Cidade; Mestiçagem; Educação Indígena; Rio de Janeiro Indígena; Aldeia Vertical.

“Enquanto as maneiras de ser ou de agir de certos homens forem problemas para outros homens, haverá lugar para uma reflexão sobre essas diferenças que, de forma sempre renovada, continuarão a ser o domínio da antropologia”.

Claude Lévi-Strauss.

O presente artigo se baseia em um trabalho de campo conduzido ao longo do ano de 2016 em um local chamado de Aldeia Vertical, no Rio de Janeiro. A Aldeia Vertical consiste em um prédio do programa

^a Doutoranda em Antropologia Social pelo Museu Nacional (UFRJ). Email: mila.bevi@gmail.com.

governamental Minha Casa, Minha Vida, onde residem exclusivamente indígenas de diferentes povos. São pessoas que antes habitavam a Aldeia Maracanã, que teve sua desocupação forçada em 2013¹. Durante minha pesquisa, me aproximei de três moradores do prédio, Dauá Puri, Niara do Sol e Iracema Pankararu. Os três participavam de uma horta comunitária no Complexo do São Carlos, que buscavam construir como um espaço privilegiado de ‘divulgação da cultura indígena’ através do envolvimento com as plantas e a prática, onde se deu a maioria da nossa convivência.

Busco apresentar aqui, os frutos da minha interlocução com essas pessoas, seus trajetos, movimentos pela cidade e conversas que tivemos. Enfoco aqui o tema do preconceito, central para sua experiência enquanto indígenas em um grande centro urbano. São essenciais as suas experiências e formulações sobre sua indianidade e as percepções externas dessas. É colocado em foco as diferentes elaborações, não só sobre o que é ser índio, mas também o que é se tornar, voltar a ser, deixar de ser índio. É possível ver como de maneira intrincada a indianidade é, assim, elaborada mais como um movimento em uma certa direção, do que uma qualidade inata, apesar da existência de um foco na ascendência indígena. O ‘sangue indígena’ é uma substância complexa, que por si só não garante uma identificação, sendo preciso ser acompanhado da incorporação de uma cultura que é entendida enquanto estudo.

Além dos encontros com os não-indígenas, surgem também diversas questões internas ao movimento indígena urbano, que é desenhado aqui como uma rede complexa relatada do ponto de vista específico meus interlocutores. Relato aqui algumas situações e conversas relevantes sobre o tema como presenciei e foram relatados por eles. Aponto também para o papel que o humor desempenha na mediação dessas relações, principalmente em situações de discriminação. Por final, relaciono os temas delineados as novas proposições da teoria da contramestiçagem (Goldman 2015a), buscando mostrar como a maneira de pensar a identidade e a mistura, nesse caso, fogem as teorias clássicas da mestiçagem.

Feira indígena

No dia 19 de abril, acompanhei Niara até a 1ª Feira Indígena de Niterói. A feira começou às oito horas da manhã e durou até às oito horas da noite. Muitos moradores da Aldeia Vertical estavam lá e outras pessoas de fora também. Pareciam todas se conhecer. Vendiam principalmente artesanato, com exceção de duas barracas de comida (tapioca e caldo de peixe) e a de Dauá que oferecia informações e panfletos sobre os Puri – grupo da zona da mata mineira considerado extinto que hoje vive um movimento de ressurgência. Parece existir um circuito de eventos indígenas no Rio de Janeiro, onde todos se conhecem e corre muita fofoca. Isso inclui eventos culturais de todos os tipos: feiras de artesanato, contação de história, pintura corporal, eventos de cura e xamanismo. Niara montou uma barraca de fazer tapioca ao lado da barraca de artesanato de Iracema. Eu fui como ajudante, apesar de não saber fazer nada.

O problema ocorreu quando chegamos, pois a organização do evento não tinha disponibilizado uma fonte de energia ainda, então Niara não podia ligar a sua chapa para fazer as tapiocas. Isso gerou um certo aborrecimento, e depois de montar tudo na barraca, sem poder fazer nada, sentamos à sombra e ficamos conversando.

Quase já no fim da manhã, chegou uma mulher da produção do evento. Ela era branca, muito arrumada e muito apressada. De longe de onde estava sentada, a vi abordar Iracema para perguntar se essa precisaria de uma fonte de energia. Iracema começou a responder dizendo que não, mas que tinha uma colega que precisava e, ao fazer isso, se virou enquanto falava procurando localizar Niara. A produtora, rudemente, interrompeu Iracema e mandou que ela olhasse na sua direção ao falar, senão ela não conseguiria entender nada. Iracema pausou. Olhando para a produtora, repetiu o que tinha falado. Apontou para Niara, que então já estava sentada em uma cadeira de plástico ao meu lado. A mulher foi até nós e informou Niara, com a mesma falta de cortesia de antes, que se ela quisesse usar uma fonte de

energia, teria de se mudar para as barracas que estavam no início da feira (sob o sol, diga-se de passagem). Niara disse que não iria. Disse, inclusive, e com calma, que iria embora assim que seu amigo (Dauá) chegasse. A mulher ficou sem reação e pediu, com um pouco mais de cuidado, que Niara ficasse e mudasse de local. Niara disse à mulher que era um absurdo que ela se chamasse de produtora estando aquela feira tão mal organizada. Ela mesma já havia organizado muitos eventos na vida e sabia como fazer esse tipo de coisa. Disse que estava ali desde cedo, com comida que estragava e podia processá-la. Que iria processá-la e chamar a mídia, chamar a atenção para o fato de que era idosa. E índia. Completou dizendo que a mulher era uma petulante. A mulher, então um pouco abalada, se sentou na cadeira vaga ao lado de Niara e mudou completamente o tom de voz. Pediu encarecidamente que Niara ficasse. Niara não cedeu e continuou provocando a mulher. Mencionou que era a coordenadora da Horta Comunitária do São Carlos. A produtora à essa altura já estava chorando e apelou para a situação política do país. Disse que todos estavam com o ânimo exaltado e que, ainda por cima, seu carro havia quebrado no meio do túnel naquela manhã. Niara não se impressionou muito com o sofrimento da mulher, mas sobre a situação política do país, começou a contar uma história sobre uma reunião de pajés de todo o país, na qual ela estava presente.

Nessa reunião, foi sugerido que eles envenenassem todos os políticos para acabar com a corrupção, uma vez que eles teriam, com seus conhecimentos, o meio de fazer isso. A sugestão, no entanto, foi descartada. A entrada dos brancos nas terras brasileiras seria culpa dos índios. Esses, obviamente, como me disse, teriam como ter impedido a invasão dos portugueses, se quisessem. Não o fizeram por curiosidade e ingenuidade e agora deviam pagar por isso. Já havia inclusive à época mitos que previam a chegada dos homens estranhos barbados em caravelas e recomendavam que eles fossem recusados. Os avisos ignorados, agora restava penar nas mãos dos descendentes dos homens das caravelas.

A produtora ouviu muito impressionada, só parando de olhar para Niara para ordenar (novamente de maneira grosseira) que um menino que trabalhava no evento desse um jeito de colocar a fiação necessária para que Niara pudesse ficar onde já estava.

Depois Niara me disse que o problema dessas pessoas é que “elas acham que estão te fazendo um favor ao te convidar para um evento”. Essa foi uma reclamação que ouvi algumas vezes. A ideia de que o índio deveria ficar honrado de ter um espaço, por menor e mais mal organizado que seja, para mostrar seu trabalho, divulgar sua cultura. Ouvi algumas pessoas do prédio reclamarem disso. Para falar em escolas, evento aparentemente recorrente, eles não vão de graça, mas pedem um cachê, ou alternativamente um lugar para vender seu artesanato, e que cada criança leve um quilo de alimento não perecível (que eles escolhem, senão, me falaram, todo mundo leva fubá, porque acha que é do que o índio gosta).

Aconteceu que, com a demora para armar a barraca, eu tive a chance de conversar muito com Niara. Ela disse esse dia que seria mais índia do que muitos dos Fulni-ô que vivem na aldeia, porque a alimentação deles agora já está muito branca. Eles agora só comem feijão e arroz, que não é a comida típica, e não sabem preparar peixe na folha da bananeira e macaxeira como ela. Além disso, eles não conhecem várias outras práticas, como o lugar e a hora certa para pitar o cachimbo, o que ela aprendeu com o pai e o avô. Além de ressaltar o papel da alimentação, responsável por ‘deixar o sangue forte’, Niara inverte uma lógica que parece às vezes existir tanto no senso comum quanto em alguns lugares do movimento indígena: de que os índios que vivem em cidade seriam menos indígenas, dentro de um gradiente de indianidade, do que aqueles que vivem em aldeias. A identidade nunca é negada completamente, mas os índios urbanos são indicados muitas vezes como uma versão mais fraca daqueles na aldeia.

O ambiente urbano abre espaço para a inclusão dentro do movimento indígena de pessoas com trajetórias diversas, como de resgate ou de redescobrimento. Inicialmente, eu não havia percebido isso e

partia de uma premissa de que todos aqueles índios tinham saído da aldeia e que o que eu deveria fazer era tentar entender como eles tinham chegado até a cidade. Fui então durante a feira a algumas outras barraquinhas conversar com outras pessoas para tentar descobrir suas trajetórias. Esse movimento se revelou muito mais complicado do que eu imaginava. Depois de pouco tempo, Niara me chamou de volta. Outras pessoas que sabiam que eu tinha ido até a feira com ela haviam-lhe avisado o que eu estava fazendo e dito que eu era muito ingênua e podia “cair na conversa” de pessoas perigosas ali. Ela me explicou que eu deveria ter cuidado com o homem com quem eu estava conversando na hora em que ela me chamou. Ele havia se apresentado para mim como um Tupi. Eu estava fazendo perguntas tentando entender quem ele era exatamente. Principalmente, eu estava perguntando quem eram seus pais, onde ele tinha nascido e como ele tinha aprendido a língua. Ele me respondia feliz e já estava falando sobre como ele tinha um ‘dom’ de cura. Niara me disse que, se eu “entrasse no papo” dele, dali a pouco ele estaria se oferecendo a me tratar e me convencendo a participar de rituais de pajelança dirigidos por ele.

Depois desse dia, ouvi muito sobre os perigos de fazer rituais na cidade com alguém que não seja de confiança e muitas de histórias de casos que haviam dado errado. O problema, me explicaram, é que na cidade muitos índios se apresentam como pajés ou xamãs, posição que eles não poderiam ocupar em suas aldeias, que têm regras mais estritas para o exercício dessa função. Na cidade, eles têm acesso a um público que muitas vezes tem uma visão estereotipada dos índios e acredita que todos eles estão autorizados a realizar certas cerimônias ou “acha que são todos espiritualizados e esquece que índio é humano também”, como me falaram criticamente.

Sobre o caso desse pajé, eu ouvi ainda muitas outras histórias e o reencontrei em outros eventos durante o meu trabalho de campo. Eu questionei quem seriam as pessoas que se tratam com ele, que poderiam não saber que ele não tem capacidade de fazer aquilo a que se propõe. Responderam-me que as pessoas na cidade não querem tra-

tamentos sérios muitas vezes, porque esses dão mais trabalho. Muitos brancos preferem o caminho mais fácil e rápido e caem na 'conversa fiada'. Querem pegar atalhos, não respeitando que a cultura indígena é complexa². Como Niara disse ela é como a nossa educação: tem muitas partes, e não se deve tentar pular etapas. Sempre ressaltaram que o que esse homem que se apresentava como pajé fazia era muito grave. Por não ser de uma família de pajés, ele não poderia estar mexendo com as energias com que estava. Falando-me sobre isso, Iracema disse: "Como é que eu vou fazer uma coisa que eu não sei o que eu tô fazendo?". A questão é justamente aquela do aprendizado. Ele não aprendeu a ser pajé porque não é de família de pajés. Esse não foi um conhecimento que foi passado para ele, não é uma habilidade que ele tenha. Perguntei se havia uma chance de ele nem ser índio. Niara me respondeu que ele podia até ser descendente, "mas não ao ponto de tá fazendo o que ele tá fazendo".

O caso do pajé não foi o único curioso do dia. Depois de ter sido chamada à atenção, passei a circular entre as pessoas que eu já conhecia da Aldeia Vertical, perguntando para elas sobre os outros. Isso iniciou uma rede de explicações muito complexa e por vezes contendo informações contraditórias. Durante essas explicações, eu percebi uma tendência. Existiam muitas explicações sobre as trajetórias das pessoas até entrar no movimento indígena. Mas eu nunca vi, durante todo o meu trabalho de campo, alguém fazer uma afirmação categórica de que outra pessoa não era índia. Existiam, no entanto, várias maneiras de qualificar a indianidade. Dizer que a pessoa apareceu no movimento indígena de um jeito esquisito, mudou de etnia, que ela tinha parentes índios, mas já estava muito branca, etc. Dizer que alguém não é índio, definitivamente, era sempre algo difícil, uma vez que não se conhecia a linha de descendência da pessoa.

O homem que se apresentava como pajé havia chegado um dia à Aldeia Maracanã e não havia se apresentado como índio. Depois de um tempo, ele teria ido a uma aldeia guarani, onde aprendeu a língua, e voltou se apresentando como índio. Não só como índio, mas como

pajé e detentor de um dom. Niara me contou tudo isso com um ar de desconfiança, que parecia indicar reprovação. Eu entendi aquilo como uma acusação de farsa. Mais tarde naquele mesmo dia, eu perguntei sobre outra pessoa da feira. Niara me contou uma história muito parecida. Essa outra pessoa havia chegado à Aldeia Maracanã um dia, ainda não índia. Depois se envolveu com um indígena, foi para uma aldeia e voltou se apresentando como índia. Dessa vez, Niara contou a história com um tom de normalidade e expressava aprovação quanto a essa pessoa. Os dois casos me deixaram um pouco confusa. Parecia-me que as histórias eram similares e, enquanto uma pessoa era tratada com desconfiança, a outra parecia ser mais aceita. Só depois de muito tempo, ouvindo outros casos similares, fui entender essa lógica.

Virar índio

O movimento que ficou conhecido como Aldeia Maracanã, antes de muitas dissensões que se seguiram, começou com o intuito de encontrar os parentes perdidos na cidade: encontrar os índios que podiam estar por aqui dispersos e juntá-los em um movimento. Teria também a finalidade de lembrar algumas pessoas de que elas são ou pelo menos poderiam ser índias. Essas são as pessoas que têm parentes índios em algum nível. Elas poderiam, se quisessem, se considerar também como indígenas. Por conta de preconceito e diversas outras situações, muitas vezes essa identificação com o lado indígena é renegada. O que o movimento da Aldeia Maracanã buscava fazer era apresentar o índio como uma possibilidade atraente de ser. O movimento assim foi criado para resgatar os índios da cidade, e eu cheguei a ouvir reclamações sobre os índios da aldeia que agora chegavam “querendo mandar em tudo”.

Em um parecer feito sobre um trâmite jurídico quanto à homologação da Terra Indígena Maró no Estado do Pará, que estava sendo justamente negada por ter sido colocada em dúvida a veracidade da indianidade dos seus impetrantes, Eduardo Viveiros de Castro escreveu o seguinte: “Continuidade histórica não é identidade imóvel, tra-

dição não é clonagem, indianidade não é genética, e mistura cultural não invalida o direito à escolha de referências culturais privilegiadas" (Viveiros de Castro 2014:6).

No texto, o autor defende o direito de populações a buscar recuperar suas origens indígenas, demonstrando que isso não é de modo algum um embuste ou um movimento ilegítimo. Os indígenas que buscam a demarcação da sua terra são acusados de ter sofrido influência ideológica de ONGs e antropólogos que os teriam convencido a se tornar índios, quando até então esses não se identificavam como tal. Viveiros de Castro argumenta que influência ideológica não é aquela que convence os índios a reclamar sua identidade agora, mas sim aquela que outrora os convenceu a negá-la. O que essas populações fazem é só tentar recuperar o que lhes foi (violentamente) reprimido anteriormente. Ele fala contra a ideia de que a consciência da identidade tem de surgir de forma orgânica, uma vez que essa só é possível perante o contato com a sociedade externa e suas categorias. Assim, como é possível escolher essas referências culturais, o que o movimento da Aldeia Maracanã pretendia era tornar o ser índio uma escolha possível e interessante.

Niara sempre deu a seguinte explicação: se você tiver um índio na sua linha de ascendência, até cinco gerações para trás, você também é índio. Seria o caso de assim lembrar as pessoas na cidade que tivessem um avô indígena, por exemplo, que elas também poderiam se ver como indígenas. Ou pelo menos como tendo um elemento indígena que não se dissolve na cultura branca, que pode ser também usado, sem eliminar outras possibilidades. A estratégia para tal empreitada era divulgar a cultura indígena, apresentar comidas, cantos, rituais; chamar a atenção para aspectos positivos em geral dos modos de vida indígenas.

Na Aldeia Verical, se referiam a uma diferença entre índios aldeados e desaldeados. Aqueles que mesmo morando na cidade, tinham uma aldeia de origem para onde poderiam voltar, eram considerados aldeados. Apontando para essa relação entre aldeados e desaldeados,

costumavam a falar do preconceito que existe entre os próprios indígenas em relação aos índios que estão na cidade, que seriam considerados menos indígenas do que os aldeados. Iracema, por sua vez, tinha um namorado branco, e contavam de ter passado dificuldades para que ele fosse aceito como seu companheiro. Ao falar sobre isso, expunham a lógica da ascendência indígena de cinco gerações:

Iracema: Rafael sofreu o pão que o diabo amassou pra casar comigo e morar com eles. Foi muito humilhado.

Eu: Mas aí já não era índio de aldeia, era índio de cidade.

Niara: Mas pra eles não interessa.

Iracema: Rafael não é índio.

Niara: Mas ele é descendente.

Iracema: Mas ele é descendente de índio.

Niara: Então, até a quinta geração, é considerado que é. Pelas leis.

Eu: Pra todas as etnias?

Niara: Lógico, menina. É uma coisa mundial. Se você é neta de alemão, bisneta de alemão. Por exemplo, japonês. Quem nasce no Japão é japonês. Quem nasce no Brasil e é filho de japonês é sansei. É nisei. Aí quem vem, vai nascendo, vai tendo outros nomes.

Eu: Então suas filhas são índias?

Niara: São. Até porque o pai é descendente. E quando é a mãe que é índia, aí é mais forte.

Iracema: As minhas são, mas ninguém considera, nem elas mesmo.

Meses depois da feira, Niara me falava sobre uma pessoa que, assim como no caso do homem que se apresentava como pajé, era considerada polêmica dentro do movimento indígena. Niara, como muitos outros, reprovava muitas atitudes dessa pessoa e explicou que ela já havia dito que era de duas etnias diferentes, não sendo de nenhuma delas realmente. Eu perguntei se ela então não poderia nem mesmo ser índia. Ela, que até então estava falando de maneira revoltada sobre a pessoa, mudou de tom e disse com calma que não dava para saber, talvez ela fosse. Como sempre, não havia como aferir com certeza. Como eu parecia confusa, ela me explicou com uma comparação. Falou de Dauá. Dauá começou um processo de retomada das suas origens Puris. Ele há vinte anos diz que é Puri, pesquisa sobre isso

e 'trabalha para a cultura'. O que diferencia Dauá do índio polêmico é a coerência e a consistência. E assim como sobre o caso da pessoa que Niara indicou como mestiça, é preciso haver uma pesquisa sobre o assunto.

Niara disse uma vez: "Se fantasiar de índio é fácil, ser índio é difícil. Tem que estudar muito". A *cultura*, na maneira como eles se referem, aparece constantemente como uma questão de estudo e de aprendizado. Ser índio implica um certo conhecimento. Esse conhecimento não é único, mas muito diverso; no entanto, ele tem de partir de um interesse e um aprendizado sobre o assunto. Esse conhecimento pode vir através da família e dos parentes indígenas, como no caso de Niara, ou, como no caso de Dauá, e de outros Puris, através de estudos para uma recuperação de algo que era considerado perdido.

Parentes perdidos na cidade

O movimento de encontrar os índios na cidade atrai assim muitas pessoas que buscam 'reencontrar suas origens'. A retomada se dá no sentido não de uma recuperação de uma identidade fixa que teria sido perdida, mas de um processo, de um devir. Isso pode ser feito de várias maneiras e é aí que está a diferença entre o pajé falcutra e a outra índia da feira. Como entendi depois, parecia haver uma potencialidade indígena em todos, porém, esta deveria ser acessada da maneira correta.

O estudo é importante para aqueles que participam do movimento indígena, fazendo resgates, mas também para aqueles que querem lidar com índios. Niara tem fama de ter uma personalidade forte. Além da cena que eu presenciei na feira, em que ela fez a organizadora do evento chorar, Iracema e Dauá contaram de um outro caso que achavam muito engraçado envolvendo uma representante da Prefeitura.

Niara: Quem tem direito a reclamar é nós, que já távamos aqui... Eu vou falar tudo que quiser falar aqui. Ela não sabia nada do assunto. Aí ela começou a pesquisar e estudar, pra ninguém fazer mais isso com ela. Eu falei 'Tu é uma ignorante, não entende nada

de índio. Tu é ignorante. Tu é burra'. E hoje é minha amiga. Não pode me ver, que me abraça. Porque com essa coisa que eu fiz com ela, ela foi obrigada a estudar sobre a cultura indígena. Eu disse 'índio não é tudo igual não, assim como você sabe que negro também não'. Que foi trazido um pouco de uma tribo, um pouco de outra. Negro é índio africano. E nem eles mesmo sabem disso. Porque não procura suas raízes. Tem que procurar, tem que pesquisar suas raízes.

A referida representante da Prefeitura, que estava na Aldeia Vertical a trabalho, foi chamada à atenção sob a alegação de que "índio não é tudo igual" e de que ela deveria se informar sobre o assunto. Isso seria fruto de um desconhecimento geral dos brasileiros sobre uma parte importante não da sua história, o que colocaria o índio só no passado, mas da sua sociedade presente. Existem muitas comunidades indígenas diversas no Brasil, que têm seu próprio modo de vida, técnicas, conhecimentos, mitos etc. Mesmo quando o índio aparece na TV, eles reclamam que essa diversidade é reduzida a estereótipos exotizantes. O projeto de divulgação da cultura indígena buscava corrigir isso e levar o tema para o interesse de mais pessoas.

A afirmação de que 'negro é índio africano' também era frequente. Segundo Niara, os povos nativos foram os primeiros de todo mundo. Também sobre esses, recairia o imperativo do estudo sobre os antepassados e o reconhecimento da diversidade dentre um grupo que não deveria ser visto como homogêneo.

O movimento indígena urbano parecia ter, nessa perspectiva, como uma das suas facetas, a intenção de se apresentar como uma alternativa ao que seria o modo de vida ao estilo de vista branco e citadino. Todo o seu esforço é de mostrar como o índio é uma possibilidade atual, e não algo que existe só no passado e em aberturas de Olimpíadas à la Gilberto Freyre, mostrando as contribuições de cada raça para o desenvolvimento do país. Eles apresentam essa possibilidade (virtualidade) indígena como algo vivo e que pode ser acessado (atualizado). É possível aprender muita coisa ainda, é possível pesquisar na

história familiar se a pessoa não tem parentes indígenas longínquos e, no constante processo de transformação em que tanto os indivíduos quanto os grupos sociais sempre estão envolvidos, buscar uma direção mais indígena. Essa é uma alternativa de direção. É um *virar índio* no sentido de se voltar para um caminho indígena. Como um giro do eixo que se vira para uma nova direção. É um enxergar o índio como hipótese, como possibilidade, e se voltar para esse lado.

Esse sentido etimológico da palavra 'virar' foi levantado por Marcio Goldman. Algumas das definições do dicionário para o verbo são³:

1. *transitivo direto e intransitivo e pronominal*: Mudar(-se) se de posição;
2. *transitivo indireto, direto e pronominal*: Tomar o rumo de;
3. *transitivo indireto e pronominal*: Voltar(-se) para determinada direção;
4. *transitivo direto, intransitivo e pronominal*: Mover em círculo;
5. *transitivo direto, intransitivo e pronominal*: (linguagem figurada) Passar a ter outra opinião, outro time, outro partido etc.;
6. *transitivo direto*: Revirar um lugar em busca de;
7. *intransitivo*: Passar por alteração;
8. *transitivo direto*: Causar ou sofrer alteração;
9. *pronominal*: Virar o corpo ou parte dele para determinada direção.

O fato de existir essa possibilidade, de virar índio, que é incentivada pelo movimento, não significa um 'vale tudo'. Niara traça uma comparação entre a cultura indígena e a escola dos brancos. Segundo ela, existem muitas coisas a ser aprendidas e isso deve ser feito escutando aqueles que sabem, de maneira paulatina e ordenada, sem pular etapas. A diferença indígena para a escola é principalmente na ênfase na prática dos conhecimentos, e não somente no seu apreendimento abstrato. Nesse sentido, a horta comunitária que Niara lidera é considerada um espaço importante por permitir um engajamento com os corpos, através do trabalho e dos alimentos. A relação do conhecimento com a prática é comum na cosmologia transformacional dos povos amazônicos, "não é suficiente adquirir conhecimentos por meio de alianças com seres 'outros', é preciso os praticar" (Belaunde 2013:158).

Preconceito

Um dia na horta comunitária, uma senhora moradora do São Carlos entrou no terreno. Ela queria pegar um pouco de terra para colocar nos vasos de planta da sua casa e levava um saco de plástico e uma pá. Começou a puxar conversa. Nesse dia, estávamos na horta eu, Niara, Iracema e o namorado de Iracema. Depois de um tempo conversando, ela reparou e falou em voz alta que Niara e Iracema pareciam índias. Elas confirmaram. Ela então lhes desejou boas vindas e perguntou se eram todos do Amazonas, que segundo ela é “onde tem lugar que tem índio”. Todos responderam que em todo lugar do Brasil tem índio, inclusive no Rio de Janeiro, e enumeraram as aldeias do Estado.

Esse é o tipo de situação que costuma irritá-los. Na cidade, a ideia é que, quando reconhecidos, eles são vistos como pessoas deslocadas, sempre vindo de outro lugar do país. Muitas vezes a referência de indígena é aquela do índio na Amazônia. Eles reclamavam do fato de essa ser a imagem de índio da Rede Globo. Aquele que tem cabelo liso preto e anda com pouca roupa. Eles sempre repetiam para mim que essa imagem é falsa, porque apesar de existirem índios assim, existem também muitos diferentes. “Índio não tem cara”, eles sempre me falavam, “pode ser de todo jeito”.

Algumas vezes sua própria identidade era colocada em questão. Iracema descreveu irritada um dia em que participou de uma feira de artesanato afro, e uma mulher perguntou se ela era índia de verdade. Ela respondeu perguntando se a mulher era negra de verdade. A mulher ficou sem graça com a pergunta, mas Iracema explicou que ela não tem paciência para esse tipo de pergunta, que ela só tolera se vier de uma criança. A mulher, ela disse, não tinha que provar nada e já sabia que era negra pela cor da pele. Já ela teria que fazer algo como um teste de DNA e, assim, tirar seu sangue para provar que é índia. Disse que na cidade isso acontece com mais frequência, porque as pessoas acham que só tem índio em aldeia. Disse que é ainda pior se o índio usa celular, pois nesse caso existe mais preconceito, como se o

uso daquela tecnologia implicasse a prova de uma falsa identidade ou de uma perda cultural.

Esse tipo de resposta expressa um uso do humor que desloca a estabilidade das posições entre os interlocutores, ao exigir colocar-se na situação do outro. Lagrou (2007) sugere que esse tipo de uso do humor é característico da cosmologia transformacional indígena, onde a possibilidade de imitar o outro e de ver-se do ponto de vista do outro são instrumentais para navegar as hierarquias de poder. O humor, nesses casos, permite fazer uma crítica social sem engajar em uma discussão aberta, mas simplesmente apresentando uma resposta que possibilita a tomada de consciência e transformação.

“Esse é o secreto poder do humor: capturar o modo de conhecimento do outro, fazer e dizer o que de outro modo seria indizível, e dessa maneira se apropriar do modo de conhecimento e agência do outro sem se deixar englobar por ele” (Lagrou 2007:76).

Em outra ocasião, acompanhei Niara a uma feira indígena no Parque Lage, na Zona Sul do Rio de Janeiro. Ela armou sua barraca de tapioca perto da entrada da Oca construída pelos Huni Kuins na parte externa do parque. Eu estava lá novamente como ajudante. Uma hora Niara saiu da barraca para ir assistir a seus parentes Fulni-ôs se apresentarem, muitos dos quais estavam ficando no seu apartamento na Aldeia Vertical. Em uma vez que ela saiu, eu, que já tinha ganhado autonomia para preparar as tapiocas sozinha, assumi a barraca. Um casal branco por volta dos 50 anos foi até a barraca e pediu duas tapiocas. O homem comentou que estava gostando muito do evento, mas estava irritado de ver que os Fulni-ô, que estavam com o corpo pintado, usavam também shorts de nylon, a maioria da marca Adidas. Assim como ele. Ele estava decepcionado e perguntou se na aldeia era assim também. Depois que Niara voltou, eu comentei o incidente com ela, que o indicou como um outro exemplo da ignorância dos brasileiros sobre os povos indígenas.

Uma outra reclamação referente à concepção dos brancos sobre os índios, como já dito, é de que todos seriam espiritualizados e

teriam poderes de cura. Niara, ao contrário dos pajés falcatruas, dedicava grande parte da sua vida a curar as pessoas. Levava o assunto a sério e era também levada a sério por muitas pessoas que se tratavam com ela. Vi como essa reputação se espalhava em um ambiente novo quando, por causa da horta, ela começou a ir até a Prefeitura com alguma frequência. O prédio da Prefeitura fica bem próximo ao Morro do São Carlos e da Aldeia Vertical. Niara ia até lá não só para participar de reuniões e assinar documentos relativos à horta, mas também para pressionar as pessoas responsáveis a cumprir os prazos de entrega e as promessas de conseguir materiais como adubo, mudas e outros materiais. O setor responsável é a sala de Gerência de Produção Orgânica e Agroecológica da Secretária de Meio Ambiente, no nono andar do prédio. Ela aos poucos se tornou conhecida e querida no lugar por indicar tratamentos para as pessoas que trabalhavam ali. Um dia chegando lá, viu um dos homens sentado à sua mesa falando ao telefone com a filha: “Aquela Índia que consertou minha mão tá aqui. A da magia. Pedir pra ela me benzer? Vou pedir. Tem que dar uns presentes pra ela”. Ele brincou que ia dar muito dinheiro para ela, e Niara disse que não aceitaria de jeito nenhum e jogaria fora se ele insistisse.

Depois, um outro homem que trabalhava no mesmo escritório disse que estava com um machucado no ombro e perguntou se ela não poderia curá-lo. Depois de ouvir como ele se machucou, ela disse que sim, mas que daria trabalho. Começou a descrever um número de resguardos e tratamentos que ele deveria fazer, para mostrar que realmente dava trabalho. Todas as outras pessoas no escritório comentaram que ele era muito displicente e certamente não ia seguir as instruções à risca. Ele mesmo concordou que provavelmente não ia fazer. Ele perguntou, então, se ela não poderia fazer um feitiço. Ela disse que não funcionava assim. Ele pediu para ela esticar a mão na sua direção e falar “você tá curado”. Ela fez e todo mundo riu. Eu perguntei se aquilo por acaso funcionava. Iracema e Niara falaram que não, mas que também depende de se a pessoa quer se curar. Isso iniciou uma discussão geral no escritório sobre poderes de cura e feiti-

ços, que passou por histórias de abdução alienígena, discussões sobre a localização da glândula pineal e elogios aos médicos cubanos do programa Mais Médicos.

A brincadeira do feitiço foi demonstrativa de como as pessoas parecem achar que isso funciona. Seria um exemplo da tentativa das pessoas na cidade de querer o caminho mais fácil e esperar dos índios uma mágica. Apesar de outras pessoas no escritório terem tido experiências positivas de cura seguindo as instruções de Niara, esse homem queria o feitiço, a cura sem o trabalho. Suas instruções envolviam algumas coisas que poderiam ter sido passadas por um fisioterapeuta, como compressas frias e quentes. Mas também envolviam interdições alimentares específicas e coisas que tinham de ser feitas de acordo com a fase da lua, o que imagino que um fisioterapeuta branco dificilmente recomendaria. Niara não negava as categorias de mágica e feitiço, mas parecia querer mostrar que isso não era brincadeira. Era preciso esforço e muito rigor para cumprir as indicações do tratamento.

O preconceito com os índios na cidade viria não só dos brancos, mas também dos índios aldeados. Me contaram que os índios aldeados gostam de pedir coisas aos parentes na cidade, pois esses seriam os mais ricos e com mais acesso a bens de consumo. Essa situação seria, na verdade, muitas vezes inversa. Os índios de algumas aldeias teriam muito dinheiro, celulares melhores e televisões maiores do que os desaldeados e ainda assim pediam coisas quando na cidade.

Teorias sobre a mistura

A maneira como os meus interlocutores se identificam como indígenas e falam dos diferentes caminhos para entrar em contato e apresentar essa indianidade é complexa. No ambiente heterogêneo urbano, surgem questionamentos e situações inusitadas. A partir das situações aqui relatadas e da minha convivência com essas pessoas, tive a impressão de que, para eles, ser índio não era um estado único e estável, mas uma potencialidade que podia ser acessada. Dessa maneira, também não seria algo totalizante e inflexível. É possível ter

um avô indígena e, apesar de outros parentes não indígenas e do que poderia ser visto como uma aparência não indígena, ainda assim ser considerado e se considerar indígena. A indianidade não parece ser algo que se dilui através do sangue ou dos costumes. Existe, sim, uma gradação, por exemplo, quando Niara fala que certa aldeia está ficando muito branca por causa da comida. Mas isso não implica a perda de uma identificação como indígena ou até da possibilidade de depois se retomar um processo de se tornar mais índio, nesse caso recuperando, por exemplo, hábitos alimentares tradicionais. Isso porque o processo de se tornar qualquer coisa, não só índio, é constante e incabável, sempre em aberto.

A teoria das cinco gerações de Niara também mostra como a indianidade é algo que pode ser recuperado, da maneira certa – ou, pensando de outra forma, algo que pode ter sempre estado ali sem se saber. Para pensar essas maneiras de ver identidade e mistura, recupero aqui uma bibliografia desenvolvida recentemente sobre o tema.

Essas percepções não se encaixam com a ideia comum de que o povo brasileiro seria formado pela mistura das três raças, branca, negra e indígena. Essa ideia é elaborada por exemplo, por pensadores como Gilberto Freyre (1933) e Darcy Ribeiro (1996). Essa maneira de pensar leva também ao mito da igualdade racial brasileira que esconde sob um véu de suposta cordialidade uma sociedade marcadamente racista. A mestiçagem, nesta aproximação, é colocada como a inevitável (e desejável) junção de elementos diferentes para criar um novo, diferente dos anteriores. O povo brasileiro seria assim o resultado da mistura de três elementos de raças diferentes.

As noções apresentadas por Niara, Iracema e Dauá diferem dessa noção clássica de mestiçagem e parecem dialogar melhor com aproximações recentes à mestiçagem baseadas nas teorias etnográficas, elaboradas a partir do pensamento de povos e grupos sobre suas relações interétnicas e misturas.

Advêm da instabilidade dos corpos como expressa no perspectivismo ameríndio (Viveiros de Castro 1996) diferentes processos de

virar Outro, do qual 'virar branco' é um caso particular. Como consta nas pesquisas de Vilaça (2000) e Kelly (2005), quando alguns indígenas, como os Wari' e os Yanomami, anunciam que estão virando brancos, essas declarações devem ser entendidas não como declarações simplistas de aculturação, mas sim a partir da própria cosmologia dos grupos. Como mostram os autores, geralmente essas declarações implicam um diferente entendimento da ideia de virar branco, que inclui a apreensão de uma nova socialidade. Parece existir recentemente uma outra face desse processo de 'virar branco', que seria o 'virar índio', casos em que populações e indivíduos passam a se identificar como indígenas.

Recentemente, existe o esforço de pensar em uma teoria etnográfica da mestiçagem, buscando se aproximar do modo como as pessoas que se estudou pensam (Goldman 2006:27). No que diz respeito à mestiçagem, Goldman sublinha que os estudos etnográficos mostram que as pessoas e coletivos pensam as relações raciais de uma maneira diferente da teoria social da miscigenação dominante. São teorias etnográficas que propõem que a junção de dois elementos diferentes não leva, necessariamente, à fusão e à criação de algo novo, mas à possibilidade da coexistência desses elementos, que é modulada de diferentes maneiras. Assim, trabalham com o operador lógico 'e', com a ideia da adição, e não de substituição ou fusão. Assim, dentre essas são comuns situações etnográficas onde povos indígenas, por exemplo, compreendem sua relação com os brancos e seu mundo como a aquisição de uma nova socialidade que não interfere ou dilui a sua socialidade indígena anterior.

Como já foi mencionado, Goldman elabora o que ele chama de teoria etnográfica da contramestiçagem um esforço teórico que busca pensar a relação entre afrodescendentes e ameríndios sem subordinar esses ao terceiro elemento branco⁴. A relação afro-indígena pode ser desenvolvida de três maneiras. A primeira possibilidade é aquela de coletivos que efetivamente se pensam enquanto afro-indígenas⁵. A segunda possibilidade é aquela em que coletivos autodenominados indi-

genas e afrodescendentes estão em contato⁶. A terceira possibilidade é aquela em que o próprio antropólogo faz uma proposta afro-indígena ao proporcionar o encontro entre os materiais da etnologia ameríndia e da antropologia das religiões afro-brasileiras⁷.

O estudo desenvolvido por Melo (2003) em Caravelas (sul da Bahia) é sobre os seus interlocutores, que se autointitulam afro-indígenas. Assim, para as pessoas com quem Melo trabalhou o branco não é o elemento histórico determinante, pois eles enfatizam a preponderância das relações entre afro e indígenas. Além disso, para eles a mistura entre esses dois elementos não é como uma fusão que modifica os dois termos criando um terceiro, mestiço. A negação da mistura se dá em nome não de uma pureza, mas simplesmente de um modo diferente de pensar o encontro desses elementos⁸. Melo revela que em Carvelas a autodenominação ‘afroindígena’ não é uma identidade fixa “mas pode ser pensado como algo que se torna, que se transforma em outra coisa diferente do que era, mas que, de algum modo, conserva uma memória do que se foi – como um devir, portanto.” (Goldman 2015a:652). Assim, o que se sugere chamar de ‘contramestiçagem’ são teorias etnográficas que buscam escapar da fixidez e acompanhar o desenvolvimento das pessoas e os coletivos, privilegiando a maneira como esses pensam a si mesmos.

José Kelly traça um caminho similar a partir da Venezuela e do seu trabalho com os Yanomami, desenvolvendo a noção de antimes-tiçagem. Kelly ressalta que essa ideia da fusão característica do pensamento político das elites latino-americanas é a “teoria da mestiçagem entendida como fusão consumptiva das culturas, da qual resulta em um tipo novo” (Kelly 2016:32). A mestiçagem é a forma como os *criollos* pensam sobre si mesmos, como uma autoantropologia. Esse pensamento *criollo* é confrontado com as concepções indígenas sobre mestiçagem, que são outras.

Para os Yanomami com quem Kelly trabalhou durante anos, o que existe na relação com o mundo branco é a incorporação de uma nova socialidade, uma adição que não substitui ou se mistura com a

anterior, sendo possível ser duas coisas. Essa ideia de incorporação de novas socialidades é consistente com as concepções míticas de aquisição da cultura através da imitação ou do roubo de outras criaturas (humanas ou não). É possível identificar pessoas como Yanomami ou *nape* em diferentes contextos, em relação a diferentes pessoas ou espaços sem que isso seja contraditório. Duas qualidades podem conviver sem se excluir ou se fundir.

Kelly também levanta outros exemplos indígenas para mostrar que o caso dos yanomami de pensar a mistura como antimestiçagem não é um caso isolado. Por exemplo, ele recupera o exemplo dos Wari' também a partir do estudo de Aparecida Vilaça, que pode ser mais aprofundado através da leitura dos trabalhos da própria autora. A partir de anos de trabalho com esse grupo de língua Txapakura, da Amazônia Meridional, Vilaça (2000) analisa o contato dos Wari' com os brancos a partir da perspectiva dos próprios indígenas. Ela analisa principalmente a declaração dos Wari' de que eles estariam virando brancos. Ao invés de entender essa afirmação como uma declaração de perda de identidade ou aculturação, analisando-a através da perspectiva do xamanismo, a autora entende que os Wari' pensam em termos de uma existência dupla, em que se tornar branco não significa que eles não sejam Wari' – da mesma maneira que o xamã é animal e humano ao mesmo tempo, sendo capaz de alternar essas duas perspectivas e acessar os dois mundos, fazendo a mediação entre eles.

“Retomemos a questão da tradição. Ao dizerem que são ‘Brancos completamente’, os Wari' não entendem que estão perdendo a sua tradição, ou a sua cultura, como poderíamos pensar ao vê-los beber chicha de macaxeira ou álcool, comer farinha, usar a espingarda, dançar forró. Acontece que têm agora a experiência de um outro ponto de vista. Como o xamã-onça pode ver o sangue como chicha, os Wari' sabem que a farinha de macaxeira é a pamonha dos Brancos, ou que o forró é o seu tamara” (Vilaça 2000:13).

A partir do perspectivismo ameríndio, ao modificar os corpos, os Wari' tem acesso ao mundo dos brancos, como uma nova perspectiva que, no entanto, não anula a sua anterior. Pode-se dizer que operam

assim, com o operador lógico ‘e’, assim como os Yanomamis de Kelly, pensando na aquisição da socialidade branca como uma adição, e não uma substituição ou alteração da socialidade wari’. Pensando sobre a relação dos Wari’ com o mundo branco e com o cristianismo, Vilaça propõe um modelo de alternância, em que esses indígenas conseguem trabalhar com diferentes perspectivas, a branca cristã e a wari’, não simultaneamente, mas em diferentes contextos, sem vê-las como contraditórias ou misturadas.

“This does not mean that the Wari’ perceive themselves to be on a linear path of transformation, turning white, as a result of conditions external to themselves or even by choice. They do not see themselves through the lens of culture. If there is something that characterizes them, it is the capacity to alternate, and undoubtedly the successive movements of conversion and deconversion in the past provide a clear example of this. They seem to live with this alternation with few problems, without thinking of it negatively, just as they often assert either that they are completely Wari’, different from white people, or completely white (wijam, ‘enemy’)” (Vilaça 2016:242).

Conclusão

As teorias acima retomadas buscam pensar em uma alternativa às noções comuns de sincretismo e mestiçagem. Para pensar no encontro entre diferentes elementos, culturas, modos de vida, pessoas, coletivos, rejeitam não só a ideia de uma fusão com uma síntese, mas também cenários simplistas de uma mudança total pela aculturação ou de nenhuma mudança com uma continuidade completa pela ressignificação dos elementos exógenos. Essas teorias buscam nos seus extratos etnográficos as vicissitudes do que acontece nesses casos de encontros e contatos e a forma como diferentes grupos e pessoas lidam com a alteridade. A Aldeia Vertical e as pessoas com quem trabalhei são casos que parecem melhor pensados através dessas abordagens teóricas, que complexificam a maneira como as pessoas lidam com diferentes aprendizados e bagagens culturais.

No que diz respeito as ideias apresentadas por Vilaça e Kelly sobre a transformabilidade dos corpos e a possibilidade de coexistência e alternância entre pontos de vista indígenas e brancos, a Aldeia Vertical parece apresentar casos específicos de pessoas que lidam com a sua indianidade de maneira similar. A noção de contramestiçagem de Goldman também é relevante, pois permite pensar a mistura como um processo constante de tornar-se, como parece ocorrer na Aldeia Vertical e a constante atualização da indianidade. Para Niara, Iracema e Dauá, a horta é o espaço privilegiado para os processos de aprendizado e transformação corporal envolvidos no acesso a sua indianidade.

Assim, para os meus interlocutores a indianidade não parece estar ligada a uma identidade fixa, mas a um processo de transformação contínuo. As pessoas podem ser índias, se tornar índias, resgatar sua indianidade. Isso não é contraditório com relação a suas declarações de ancestralidade e tradição. É uma maneira diferente de pensar sobre como acessar esses elementos. Quando fazem apontamentos sobre a indianidade dos outros, parecem estar operando a partir dessa lógica da contramestiçagem.

O ambiente da cidade e a aquisição de uma socialidade própria dessa, os comportamentos e vestimentas adequados etc., não parecem interferir no fato de serem índios. O fato de não terem nascido na aldeia ou todos os parentes não serem indígenas também não diminui sua indianidade. Assim, a indianidade é um elemento que não se dissolve em outros, não se mistura, se mantendo através de gerações e lugares, dependendo, é claro, do interesse das pessoas em mantê-lo.

A trajetória de Niara é um exemplo desse caso. Ela fala muito sobre ter sido criada por pais e avós indígenas, em uma cidade de maioria branca onde também devia frequentar a escola dos brancos e aulas de etiqueta. Ela diz que teve que aprender a fazer as duas coisas, e a dos brancos muito bem, para não sofrer discriminação. Vem daí o seu orgulho de saber andar de salto alto melhor do que muitas mulheres brancas. Esses aprendizados se dão de forma paralela, a socialidade branca, e a socialidade indígena passada pelos pais. Ela sugere que é

capaz de alternar entre essas e trabalhar com as duas ao mesmo tempo, como na horta, sem implicar que essas se confundam. Ela sempre indica o que foi aprendido com os pais e o que foi aprendido com os brancos, mas é capaz de trabalhar com as duas técnicas. A maneira como Niara fala parece especialmente exemplar da contramestiçagem, uma vez que ela se pensa como completamente indígena apesar de se orgulhar de dominar muito bem os hábitos dos brancos. Iracema também foi criada por brancos sem que isso interfira na sua identificação como indígena. Dauá recuperou sua indianidade através do movimento Puri apesar de ter passado anos se identificando como branco.

O humor emerge como uma força da indianidade que viabiliza as relações, tanto dentro da Aldeia Vertical quanto com as pessoas de fora. Assim, o humor é necessário para o manejo das relações. Uma das funções do humor, como caracterizado por Lagrou(2007) entre populações ameríndias, é aquele de poder apontar jocosamente excessos e comportamentos desmedidos dos tempos míticos que podem ser, então, evitados.

“Qual é o saber expresso pelo humor? O humor festivo e burlesco do ritual expressa um conhecimento de como agir sobre o mundo que os protagonistas dos mitos careciam” (Lagrou 2007:84).

Assim, talvez, o humor faça possível o conhecimento para coexistir na diferença. O Outro, acessado através do humor, é visto não como alteridade intransponível, mas como uma possibilidade do ser, e assim, experimentar o ponto de vista do Outro é se tornar mais si mesmo. Como argumentei, para as pessoas com quem trabalhei, o humor também exerce uma função central para percorrer os trajetos da vida na cidade, permitindo lidar com situações potencialmente conflituosas de discriminação, possibilitando uma forma de defesa sem recorrer a um conflito aberto.

A questão que parece permear meu trabalho de campo é a de quem, afinal, é índio. Esse parecia ser um debate interno do movimento indígena que não tinha nunca uma resposta simples. A respos-

ta mais importante no final é a de quem tem o direito de responder à pergunta. Obviamente, só eles próprios têm o direito a essa decisão. Não cabe a antropólogos, pesquisadores ou agentes do Estado. A indianidade não é uma substância, uma identidade fixa, mas um processo constante. A ideia de virar índio não deve indicar que existe um outro lado em que o processo é acabado, em um ser estável. Como meus interlocutores apresentam, a indianidade é uma potencialidade que pode ser acessada, desde que seja feito da maneira correta, o que passa fortemente pela ideia de 'estudo' e 'aprendizado'. Busquei, assim, apontar ao longo desse artigo, algumas formas como meus interlocutores pensam sobre a questão de ser índio, se tornar índio e ser índio na cidade.

Notas

¹ http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/03/130322_aldeia_cq_atualiza. Acessado em 4 de janeiro de 2016, 17:50.

² Magnani (2005) ressalta que um dos atrativos do xamanismo urbano seria a oferta de uma experiência transformadora acessível a todos e de maneira rápida, atendendo à ânsia por soluções rápidas da sociedade moderna. Ele cita um caso de uma prática xamânica urbana que ressalta esses benefícios: "O que o budista zen busca encontrar durante trinta anos de meditação no mosteiro, o xamã consegue, em seis segundos, frente ao jaguar" (Magnani 2005:223).

³ Segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (online). Acessado em 28 de janeiro de 2017, 13:38.

⁴ Essa operação vinda do autor Carmelo Bene, Deleuze chama de minoração, o processo de retirar a variável majoritária de uma trama, nesse caso os brancos, para observar a relação entre os dois outros termos.

⁵ Esses são os casos do coletivo estudado por Cecília Melo (2003) em Caravelas no Sul da Bahia, do estudo de Rafael Santos (2010) sobre os Xakriabá, de São João das Missões em Minas Gerais, e da análise de Luiza Flores (2013) sobre a tribo carnavalesca Os Comanches, de Porto Alegre.

⁶ É o caso estudado por Sauma (2013), em que o coletivo Filhos do Erepecuru, de matriz afro-brasileira, traça diversas relações com povos indígenas.

⁷ Como é feito não só por Goldman (2014), mas também por Vanzolini, que estuda o feitiço no Xingu à luz das teorias das religiões afro-brasileiras, e de Banaggia,

que no movimento inverso e complementar, busca observar questões afro-brasileiras a partir das teorias ameríndias.

⁸ Goldman também recupera o caso dos Tupinambás da Serra do Padeiro, estudados por Helen Ubinger (2012) e Daniela Alarcon (2013). Como outros indígenas do nordeste, esses já foram considerados índios misturados que estariam aos poucos perdendo sua indianidade e se tornando mestiços (Pacheco De Oliveira 1998). Os Tupinambás, no entanto, não julgam que tenham deixado de ser indígenas em momento algum, mas que tenham sido forçados a submergir para sobreviver.

Referências

- BELAUNDE, Luisa Elvira. 2013. "El cachimbo Del Cocama: Una historia de alteridad y territorio en El Ucayali shipibo-konibo." In PINEDA, R. (ed.): *El aliento de la memoria Amazónica: antropología e historia de la Amazonía andina*, pp. 145-167. Bogotá: IFEA & Universidad Nacional de Colombia.
- FREYRE, Gilberto. 1933. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: José Olímpio.
- GOLDMAN, Marcio. 2015b. "Quinhentos Anos de Contato": Por uma teoria etnográfica da (contra)mestiçagem". *Mana*, 21(3):641-659.
- _____. 2015a. Além da Identidade. Para uma Teoria Etnográfica da Mestiçagem. Conferência apresentada no Centro de Estudos Ameríndios da Universidade de São Paulo.
- _____. 2014. "A Relação Afroindígena". *Cadernos de Campo*, 23:213-222.
- _____. 2006. *Como Funciona a Democracia: uma teoria etnográfica da política*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- KELLY, José Antonio. 2016. *Sobre a Antimestiçagem*. Curitiba: Cultura e Barbárie.
- LAGROU, Els. 2007. "Rir do Poder e o Poder do Piso nas Narrativas e Performances Kaxinawa". *Revista de Antropologia*, 49(1):55-90.
- MAGNANI, José Guilherme. 2005. "Xamãs na Cidade". *Revista da USP*, 67(set/out/no):218-227.
- MALINOWSKI, Bronislaw. 1935. *Coral Gardens and their Magic*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- MELLO, Cecília C. A. 2003. *Obras de Arte e Conceitos: Cultura e antropologia do ponto de vista de um grupo afro-indígena do sul da Bahia*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ-MN.
- RIBEIRO, Darcy. 1996. "Sobre a Mestiçagem no Brasil". In SCHWARCZ, L. & QUEIROZ, R. (eds.): *Raça e Diversidade*, pp. 187-211. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência.
- VILAÇA, Aparecida. 2000. "O que Significa Tornar-se Outro? Xamanismo e contato interétnico na Amazônia", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 15(44):56-72.
- _____. 2016. *Praying and Preying: Christianity in indigenous amazonia*. University of California Press.

- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 1996. "Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio". *Mana*, 2(2):115-143.
- _____. 2002. *A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify.
- _____. 2014. Parecer sobre a sentença do Juiz federal José Airton de Aguiar Portela, da Justiça federal de Primeiro Grau no Pará (Segunda Vara da Subseção de Santarém) de 26 de novembro de 2014, relativa aos Processos 2010.39.02.000249-0 e 2091-80.2010.4.01.3902 (ações civis públicas tendo como réus a Fundação Nacional do Índio e a União).
- _____. 2015. "O Índio Em Devir". In HERRERO, M. & FERNANDES, U. (eds.): *Baré: Povo do Rio*, pp. 08-13. São Paulo: Edições Sesc.
- _____. 2016. *Os Involuntários da Pátria*. Aula pública. Cinelândia, Rio de Janeiro, 20-04-2016.

Abstract: The paper deals with the experience of native people in the city, situations of discrimination suffered by them and the way they think about their indianity in the urban environment. Starting from ethnographic data about the experience of three native people of different origins, residents of Rio de Janeiro, we discuss how they reflect upon prejudice and the indigenous urban movement, trying to connect those with the recent theories of *contramestiçagem*.

Keywords: Indigenous People in the City; Indigenous Mixture; Indigenous Education; Indigenous Rio de Janeiro; Vertical Village.

Recebido em outubro de 2017.
Aprovado em dezembro de 2017.

Práxis Antirracista, Descolonização das Mentes e a Questão Indígena em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sertão Pernambucano

Paula Santana^a

A educação brasileira tem sido apontada, pelas pesquisas oficiais e acadêmicas, assim como pelos movimentos sociais e, em especial, pelo Movimento Social Negro e Indígena, como um espaço/tempo no qual persistem históricas desigualdades sociais e raciais. Esta situação exige do Estado a adoção de políticas e práticas de superação do racismo e da desigualdade racial na educação, as quais começam a ser implementadas de forma mais sistemática nos anos 2000, a partir da implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que regulamentam a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino. É no bojo dessas experiências que este artigo surge, em um esforço de perceber e compreender a invisibilidade, os preconceitos e formas de discriminação e racismo operados contra os povos indígenas do entorno do campus a partir das vivências dos estudantes que cursaram a disciplina 'Educação para as Relações Étnico-raciais'.

Práxis Antirracista; Descolonização das Mentes; Questão Indígena; Experiência Docente; Lei 11.645/2008 .

O Brasil é uma das maiores e mais complexas sociedades multirraciais e pluriétnicas do mundo, composta, majoritariamente, por des-

^a Professora Adjunta de Sociologia, Sociologia Rural e Educação para as Relações Étnico-raciais da UFRPE-UAST. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Macondo: artes, culturas contemporâneas e outras epistemologias. Email: paulamssantana@gmail.com.

cendentes de africanos dispersos na diáspora e povos indígenas. Após quinhentos anos das invasões europeias e uma intensa miscigenação entre europeus, africanos e indígenas, ainda persiste, mesmo que de forma velada, a hegemonia de padrões eurocêntricos e, por consequência, a sedimentação de uma série de práticas racistas que corroboram as desigualdades sociais com relação aos povos indígenas e negros.

A escola e a academia, enquanto esferas importantes de socialização, não estão alheias às reproduções sociais de preconceitos, discriminação e racismo para com esses dois grupos. Em meio às lutas e demandas dos movimentos sociais negros e indígenas, foi aprovada a Lei nº 10.639/03, que obriga o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e, posteriormente, a Lei nº 11.645/08, que complementava a primeira, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. A lei se apresenta como um avanço sem precedentes; no entanto, não é garantia de que essas questões serão tangenciadas em sala de aula e de que o/a professor/a terá os meios necessários para partilhar com os/as estudantes os conhecimentos sobre a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Diante deste cenário, o objetivo deste artigo é apresentar as notas construídas a partir de um escopo epistemológico anti-hegemônico e das metodologias de observação-participante e de grupos de discussão, sobre as experiências que emergem da disciplina de 'Educação para as Relações Étnico-raciais' da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada¹. A ideia é problematizar sobre quanto o espaço escolar/acadêmico e a vida social dos/das estudantes são afetados pelo preconceito, discriminação, invisibilidades e racismo a que foram relegados os povos indígenas do Brasil desde a invasão portuguesa.

Pedagogia do conflito: desafios à desconstrução de um imaginário racista

Ao refletir sobre o espaço escolar e as práticas pedagógicas, é preciso levar em conta que professores e estudantes trazem consigo capital cultural, isto é, conhecimentos prévios das temáticas que muitas

vezes estão alicerçados em uma concepção de mundo eurocêntrica, racista e/ou marcado por uma visão religiosa judaico-cristã.

No que tange ao conteúdo da lei em questão, o ensino de História e Cultura da África, Afro-brasileira e Indígena, é fundamental perpassar dois processos desdobrados, primeiro: impulsionar uma pedagogia do conflito (Santos 1996), ou seja, evidenciar imagens desestabilizadoras (ideias, conceitos, ilustrações, categorias) em sala de aula para estabelecer conflitualidades de conhecimento e de reflexão; depois, faz-se necessário deslocar o *locus* do pensamento Ocidental. Desconstruir a forma cartesiana de enxergar o mundo por meio de outras pedagogias, cosmologias e epistemes. A partir dessas dinâmicas, é possível construir empatia para com as desigualdades a que são relegados povos indígenas e a população negra e, assim, compreender os agentes da luta.

Contudo, é perceptível, dada a invisibilidade que essas discussões têm na vida social, que as 60 horas/aula do curso não são suficientes para preencher as lacunas da formação crítica e reflexiva para a temática. Diante disto, também é necessário preparar os/as estudantes das licenciaturas, para que trabalhem em sintonia com educadores e estudantes do ensino básico e médio e contribuam em atividades de troca de saberes com diferentes setores da sociedade a fim de divulgar a produção científica e de saberes extra-acadêmicos para universos além das próprias universidades.

Em Santana (2010) é possível vislumbrar filamentos para compreensão dessa esfera do 'além dos muros acadêmicos'. Essa dimensão não indica uma superação do passado ou uma escalada rumo ao futuro, mas um lugar e um instante de trânsito, um processo contínuo que produz incessantemente as peças do jogo entre graus e intensidades, de hibridismo, negociação e artificialidade. Por sua vez, Bhabha começa a lançar luz sobre a noção de *in-between*, o 'entre-lugar' da cultura, ponto que estaria precisamente nessas fronteiras e que ao mesmo tempo articularia as temporalidades e as espacialidades do contemporâneo: tempos e espaços múltiplos e diversos, nos quais vão

se confrontar permanentemente presente e passado, modernização e tradição, natureza e cultura, e nos quais vão sendo desafiadas “as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso” (1999:21). Estes aspectos estão intimamente relacionados com a construção de estereótipos tão difundidos sobre África e povos indígenas. Segundo Bhabha, o processo de ambivalência é central para a construção do estereótipo. Para o autor, os estereótipos possuem duas funções: a produção de fobia e de fetiche. Em linhas gerais, ele propõe uma leitura do estereótipo em termos de fetichismo. Substituindo o papel da castração do pênis, identificado por Freud, pela noção de diferença cultural, étnica e de raça, Bhabha afirma que o estereótipo acede às fantasias mais selvagens do colonizador. Quer dizer, esse Outro estereotipado revela algo da ‘fantasia’ enquanto desejo e defesa:

“O fetiche ou o estereótipo dá acesso a uma ‘identidade’ baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma. Esse conflito entre prazer/desprazer, dominação/defesa, conhecimento/recusa, ausência/presença, tem uma significação fundamental para o discurso colonial. Isto porque a cena do fetichismo é também a cena da reativação e repetição da fantasia primária – o desejo do sujeito por uma origem pura que é sempre ameaçada por sua divisão, pois o sujeito deve ser dotado de gênero pra ser engendrado, para ser falado” (Bhabha 1999:116-117).

Selvageria, barbárie, sexualidade proeminente, vigor e virilidade são desdobramentos de alguns dos pilares da modernidade Ocidental, a saber: a dialética da dependência cultural, distinção entre original e cópia, oposição entre tradição e novidade, progresso e atraso, natureza e tecnologia.

O conceito de entre-lugar vai ser particularmente relevante para entender o que acontece na contemporaneidade periférica, até porque, em certa medida, ela surge dos embates vividos nas margens dos cânones culturais. Prysthon (2002) sublinha que, embora a ideia de periferia sugira uma centralidade já proclamada como obsoleta ao

mesmo tempo a cultura periférica emerge no contemporâneo como instrumental principal de desestabilização desse centro. Para Santiago (1982), o ‘entre-lugar’ constitui a desconstrução da hierarquia colonizado-colonizador. O ‘entre-lugar’ seria, portanto, um espaço-tempo em essência periférico, seria o palco por excelência para encenar os múltiplos embates político-culturais da contemporaneidade.

No entanto, os desafios acumulam-se na experiência de sala de aula, pois há uma gama de vozes não-hegemônicas que foram abafadas por uma “epistemologia da cegueira” (Santos 2006:35) e que precisam ser convocadas ao debate. Essa epistemologia considera saberes periféricos, marginais, como carentes de legitimidade por serem locais. O local é visto como limitado, monolítico, cristalizado, circunscrito. A velha dicotomia saber tradicional versus saber moderno, parece se reproduzir agora nos termos local e universal. A “epistemologia da cegueira” se assenta numa dinâmica de crítica ao paradigma anterior, muito embora integre o mesmo paradigma, e de negação ao que lhe parece estranho no espaço, reforçando uma ideia de “modernidade no espaço e no tempo” (Mignolo 2005:33). É por isso que sentimos, ainda hoje em todo o continente, os efeitos dos períodos coloniais.

A consciência dos efeitos dessa “epistemologia da cegueira” é indispensável para a compreensão das subjetividades contemporâneas, mas, sobretudo, do potencial e dos limites pedagógicos neste contexto, uma vez que as marcas dos processos coloniais persistem e estruturam-se não somente nas metanarrativas, mas, especialmente, no devir cotidiano. Para Maldonado-Torres (2007) e Quijano (2005), apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Os textos didáticos de História, Literatura, Língua, Geografia, Sociologia, Filosofia, apenas para citar as áreas mais sensíveis, reproduzem as lógicas da colonialidade. A auto-imagem dos povos, a sua incapacidade de perceber-se como parte de um todo de exploração e dominação, suas aspirações e experiências na modernidade corroboram com a manutenção dessas dinâmicas. A colonialidade, desse modo, chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive

apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.

Para Quijano (2007:93), a colonialidade é um dos elementos medulares e próprios do padrão mundial do poder capitalista. Ganha corpo com a imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como aspecto basilar deste padrão de poder. O autor explicita que o conceito de raça é uma abstração, uma invenção que nada tem a ver com processos biológicos. É no século XVI, com as invasões e ocupações ao que se entende hoje como continente americano, que se cria a união entre cor e raça, e, mais, esse conceito passa a exercer papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno periférico (Santana 2010) a partir do século XIX.

Além disso, esse conceito operou a inferiorização de grupos indígenas, do ponto de vista da vida cultural, da divisão racial do trabalho e da produção do conhecimento. Assim, surge o conceito de ‘colonialidade do saber’, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a ‘outra raça’. Essa afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia se traduz num racismo epistêmico ou, como afirma Grosfoguel, sobre como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (2007:35).

Desta maneira, os conceitos de civilização, nação, cultura, raça e etnia precisam ser compreendidos na senda das construções da modernidade e das assimetrias centro/periferia. A ligação indelével entre os conceitos de bárbaro e de civilizado produziu um mapa moderno do mundo onde a humanidade é comparada em função de uma referência única, considerada universal. A organização do mundo em torno desses conceitos espaciais é parte central da forma como hoje

percebemos o mundo, o que justifica plenamente o seu significado histórico e suas reproduções sociais.

Em meio a este cenário, é preciso mirar à diversidade e a complexidade das estruturas racistas em que são lançados os povos indígenas do Brasil: há o racismo ambiental, que se circunscreve nas tensões advindas da luta pela terra, o racismo epistêmico à que se refere Grosfoguel (2007), que se alicerça na dicotomia ciência *tout court* (Ocidental) e ciência tradicional (Cunha 2007); o imaginário racista, embasado nas práticas discursivas literárias e dos meios de comunicação de massa que ecoam na sociedade envolvente e, por fim, há uma meta-narrativa dominante de nação, que em tese valoriza a mestiçagem, mas relega o indígena mestiço a uma categoria inferior, o caboclo (Oliveira Filho 1998).

Em Santana (2015) problematizo a partir do caso das ondas de imigração paraguaia e de indígenas Guaraní para Misiones e Buenos Aires, na Argentina, como as narrativas de nação supervalorizam a branquitude. Esse movimento não está localizado somente no contexto argentino. Em comunhão com Bento (2010), reitero que o Pensamento Social Brasileiro também invisibiliza os povos indígenas dos processos de construção identitária, exime a branquitude brasileira da agência com relação à reprodução de lógicas racistas e omite-se crítica e reflexivamente diante dos privilégios conquistados ao custo do sangue e suor de negros e indígenas. Essa história hegemônica é a responsável por apresentar ao mundo a sociedade brasileira como branca, apesar de miscigenada, moderna, heterossexual, racional e católica. Subalterniza, portanto, as diferentes presenças e contribuições étnicas e raciais. Quando estas aparecem, contudo, são situadas na distância temporal (passado) ou geográfica (no Norte, no interior, longe da capital, epicentro do Brasil branco).

Tem-se aqui, portanto, a emergência de um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre os povos indígenas brasileiros e sua cultura, a partir da construção histórica e social de processos de domi-

nação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo. Indubitavelmente, refletir sobre os povos indígenas é questionar e desafiar crenças, pressupostos e cânones.

Este mapa cognitivo exige hoje, em contexto de debates pós-coloniais, um processo de desconstrução que permita revelar as realidades por trás da cortina de fumaça das propostas hegemônicas. Diante disto, é possível afirmar que a Lei nº 11.645/08 aponta para a escola, o currículo e a formação de professores/as a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo. Paula Meneses (2007:57) ainda nos alerta para o fato de que tal postura requer uma história responsável, intimamente relacionada com a pedagogia anti-hegemônica.

O que a lei, a disciplina de 'Educação para as Relações Étnico-raciais' e as experiências em sala de aula propõem passa por uma (re-des)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. Como aponta Gomes (2012), a ideia não é construir generalizações e simplificações que pretendem 'encaixar' a história, a cultura e a questão racial dos povos indígenas no esquema desenvolvido para explicar, de forma linear, o progresso civilizatório do Ocidente. O desafio que se coloca é duplo: explicar a persistência da relação colonial na construção da história mundial, ao mesmo tempo em que se propõem alternativas à leitura da história, no sentido de construir histórias contextuais que, articuladas em rede, permitam uma visão cosmopolita sobre o mundo (Meneses 2007).

Nesse sentido, Gomes (2012) vai mais longe e propõe que, a efetivação política de reivindicações do Movimento Negro e Indígena para a educação, a experiência de formação de professores/as, a pesquisa acadêmica, a produção de material didático, a literatura, entre outros desdobramentos advindos da Lei nº 11.645/08, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo. Esse processo resulta na construção de projetos educativos emancipatórios e, como tal, abriga um conflito, nos dizeres de Santos (1996).

Para dar relevo a esta experiência conflituosa, este artigo propõe trazer à tona falas e problematizações de estudantes egressos da disciplina de ‘Educação para as Relações Étnico-raciais’ da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada.

Situando o lugar de fala: Serra Talhada, a universidade e o os povos indígenas do sertão

A aplicação efetiva da Lei nº 11.645/08 depende da capacitação dos professores e da existência e acessibilidade de materiais didáticos de qualidade que tratem da história e cultura indígena no Brasil em geral, e, em particular, acerca dos povos indígenas que vivem e/ou viviam nessa região. A UFRPE-UAST foi uma das primeiras universidades do Brasil a inserir nos currículos das licenciaturas a disciplina de ‘Educação para as Relações Étnico-raciais’, que visa cumprir com o acesso a estes debates e formas de conhecer o mundo.

A instituição² foi fundada na cidade de Serra Talhada³, Sertão do Pajeú pernambucano, em 2007 e a disciplina foi efetivamente implementada em 2013.2. Neste primeiro momento, a disciplina fora oferecida apenas para as/os estudantes do curso de Licenciatura em Letras. Um ano após a sua implementação, o curso de Licenciatura em Química passou a integrá-la como optativa mediante as prerrogativas do novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC). As/os estudantes têm a oportunidade de cursar a disciplina no 4º semestre de curso. Já em Letras, onde o novo PPC está em construção, a disciplina é optativa para o 9º período. Outro dado importante é que dentro do contexto de cursos muito inchados de disciplinas obrigatórias para cumprir as cargas horárias curriculares exigidas pelo Ministério da Educação, a disciplina tornou-se uma optativa oferecida a todos os onze cursos da instituição; neste sentido, juntam-se aos estudantes das licenciaturas, estudantes de Bacharelado em Agronomia, Administração e Sistemas de Informação, majoritariamente.

Em 2015, fortemente alicerçado pelas leituras e vivências da disciplina, nasceu na universidade o Coletivo Fuáh: “Coletivo feminista

de mulheres negras em Serra Talhada desde 21 de setembro de 2015, buscando a valorização do povo negro e o combate ao racismo no Sertão do Pajeú”. As questões de negritude, reivindicação da diferença, luta contra o racismo, o empoderamento resultante da pedagogia do conflito, a reconstrução de processos identitários de afirmação de uma cultura negra em diáspora e o potencial crítico e reflexivo dos feminismos negros reverberaram fortemente para além das paredes de tijolo aparente da sala de aula 7^a do Bloco 2 da UFRPE-UAST. Vale lembrar que estes aspectos integram a pesquisa mais ampla que visa identificar e analisar os impactos da disciplina na instituição.

Contudo, a questão indígena, quando tratada em sala de aula, desperta curiosidade, mas não possui os mesmos impactos transformadores, mesmo em um Estado que possui a quarta maior população indígena do Brasil, totalizando 53.284 indivíduos divididos entre doze povos, e distribuídos nas regiões do agreste e sertão (IBGE 2010). Não obstante, apenas no entorno da UFRPE-UAST, é possível verificar a presença de uma ampla diversidade de povos indígenas distribuídos em nove etnias, a saber: Pipipã, em Floresta; Pankararu e Entre Seras Pankararu, localizados entre Petrolândia, Tacaratu e Jatobá; Pankaiuká, em Jatobá; Pankará, em Itacuruba e Carnaubeira da Penha; Atikum, entre Salgueiro e Carnaubeira da Penha; Truká, nas cidades de Cabrobó e Orocó; e Kapinawá, entre Buíque, Tupanatinga e Ibi-mirim. Diante deste cenário, constata-se uma população expressiva de indígenas que, por vezes, não é amparada pelo Estado brasileiro com relação aos seus direitos fundamentais, como o acesso à educação, saúde, mobilidade.

É importante endossar que, apesar da UFRPE-UAST não possuir políticas de cotas⁵ específicas para povos indígenas, ainda assim, dada a sua localização geográfica privilegiada, é corriqueiro encontrar estudantes indígenas em sala de aula, notadamente, Kambiawá, Pankará, Atikum e Truká. As políticas públicas ensejadas pela gestão acadêmica, pelo Diretório Central dos Estudantes e pela Comissão de Direitos Humanos passam longe de problematizar a questão indígena na instituição.

Desse modo, conhecer a ancestralidade, os saberes e as lutas desses povos é essencial não somente para o cumprimento da legislação, mas também como função social da universidade. É preciso formar profissionais atentos à diversidade cultural de seus contextos sociais, dialogar com a comunidade e abrir vereda para uma universidade de todos. A ideia é povoar o mundo não-indígena com o olhar, os sons e imaginários da mata, acreditando que olhar para o mundo do outro é uma forma de olhar para o nosso mundo, por meio de uma abertura ao pensamento ameríndio.

A partir desses desafios, surge o mote para a pesquisa 'Práxis Antirracista e Descolonização de Saberes em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sertão pernambucano: notas sobre a experiência da disciplina 'Educação para as Relações Étnico-raciais'', que objetiva compreender e problematizar os limites, potenciais e impactos da referida disciplina na instituição e fora dela também.

Com a palavra, as/os estudantes!

No intuito de apreender filamentos das percepções de egressos da disciplina, no dia 25 de maio de 2017 foi realizado um Grupo de Discussão, com a participação de estudantes e profissionais de vários cursos, a saber: Licenciatura em Letras, Bacharelado em Administração, Bacharelado em Agronomia e Licenciatura em Química. Alguns já estão no mercado de trabalho há alguns anos e outros seguem concluindo seus respectivos cursos. O grupo foi construído aleatoriamente, por meio de chamada virtual. Durante mais de três horas, foram lançadas palavras-chave para que as/os participantes refletissem sobre a experiência da disciplina a partir de termos como 'racismo', 'colonialismo', 'identidades' etc. É importante sinalizar aqui um aspecto curioso: havia um tópico específico sobre 'povos indígenas' dentre as palavras-chave; no entanto, em meio à discussão sobre identidades, a questão indígena foi imediatamente aventada por 'M.', egresso do curso de Letras:

A minha visão é a de um homem gay, branco (como já falei), no contexto universitário. Eu acho que realmente a partir da disciplina, das leituras, me proporcionou uma visão muito melhor. Eu falo isso até como exemplo que eu passei anteriormente, durante o carnaval, já que estamos falando de identidade, quando fala-se identidade indígena né... a partir da disciplina eu comecei a perceber que ‘qual o espaço que o índio aparecia realmente? Qual o espaço de fala do índio?’ e esse ano, por exemplo, foi quando eu tive realmente algo que veio na cabeça, veio à tona questão das fantasias durante o carnaval. Gente, eu vi tanto índio na rua, porque a gente não vê, nenê? Cadê os índios brasileiros? Cadê as índias brasileiras? A gente sabe que existe, mas a gente não tem contato, é usado de forma alegórica porque o brasileiro referente ao índio não sabe da história dele, não sabe. Então justamente quando eu vi homens brancos vestidos, todos pintados ou de corpos nus, mostrando todo corpo e tal, aquela coisa de mostrar realmente, aí eu ficava pensando e a discutir um pouco essa questão com alguns amigos meus durante o carnaval. A gente devia estar foliando, mas assim era uma coisa que a gente concordava.

É importante perceber, na fala de ‘M.’, o esforço em interseccionar seus diversos lugares de fala: ‘homem, gay e branco’, que, mesmo trazendo elementos de subalternidade, no caso específico da homossexualidade, ainda assim, seus outros lugares de fala podem colocá-lo numa posição hierarquicamente superior em relação às mulheres, pessoas negras e aos povos indígenas. Este é um elemento importantíssimo para refletir sobre invisibilidade, silenciamento, estruturas de dominação e racismo em relação aos povos indígenas.

Interessante notar como a perspectiva de Spivak (2010) sobre subalternidade pode ser articulada aqui. Criticamente inspirada por Foucault e Derrida, Spivak aponta para a ‘violência epistêmica’ que a ciência, aquela mesma que Foucault critica, submeteu os saberes gestados fora de seus cânones e, assim, os sujeitos produtores desses saberes. A autora denuncia a falácia da ideia de um sujeito subalterno que pudesse falar. O que há é uma gama diversa de subalternos, desprovidos de uma consciência autêntica pré ou pós-colonial. Munidos de ‘subjetividades precárias’ construídas no marco da ‘violência epistêmi-

ca' colonial. Entre estas 'camadas subalternas', é possível vislumbrar o lugar ocupado pelos povos indígenas, conforme a fala de 'M.' a seguir:

Só para encerrar, isso me incomodou um pouco porque o brasileiro não sabe a história dele, desconhece extremamente as questões relativas aos povos indígenas. Quando se fala em índio, muita gente hoje em dia, por exemplo, diz 'Ah, não existe, não. Índio tem que estar no mato, tem que estar pescando, tem que estar na canoa'. Se um índio tem um smartphone, por exemplo, hoje em dia é um absurdo. Se o índio está na universidade, é impensável, é inconcebível. Por quê? Porque índio tem que estar ainda dentro do mato, mas quando é na hora de usá-lo como fantasia, que eu acho que deveria ser proibido, mas não vou me alongar muito, ninguém pára para pensar essas questões, né? Acho que ainda índio é fantasia, índio é alegoria.

'M.' questiona e reflete sobre o esquecimento. Para que haja esquecimento, no entanto, é preciso também de memória, e a memória construída no Brasil sobre os povos indígenas está mergulhada por uma perspectiva romantizada, fortemente embebida pelo imaginário literário indianista do século XIX. Ortiz (1980) assinala que, mesmo sujeitos indígenas e negros escravizados estando associados ao primitivismo e à ideia de raça degradada, indígenas e negros não são examinados da mesma maneira pelos investigadores e pelos literatos do Brasil. O indígena é mobilizado pelo movimento romântico como símbolo nacional, por meio da qualidade de habitante original do país. O negro, por sua vez, sob a condição de escravizado, não só é omitido da história, como é rebaixado como raça selvagem, estrangeira e vinculada ao atrasado regime escravocrata.

Entretanto, esse indígena alçado à alegoria da nação não existe. É uma construção do imaginário romântico. Àquela altura, os indígenas brasileiros já haviam vivenciado um intenso e sistemático genocídio. Através de um movimento de consciente distanciamento, os intelectuais brasileiros e, mais precisamente, literatos românticos, como Gonçalves de Magalhães e Gonçalves Dias, projetam a imagem do indígena para um passado mítico e histórico, com o intuito de espelhá-lo no

conquistador e de celebrar heroísmo e bravura, caros aos cavaleiros medievais europeus.

Ninguém... Não ninguém, mas de um modo geral não conhece a história indígena no país, não as outras histórias, mas a indígena principalmente. Não sabe o que aconteceu no país, não conhece sequer a existência ou quantos são no próprio estado, no próprio município ou aqui nas redondezas. Se ver um indígena, não reconhece, se reconhecer ainda nega, porque ele nega o direito do indígena de simplesmente ter uma vida cotidiana como qualquer um que não seja aquilo ligado ao índio, se ver o índio no transporte, se ver o índio com roupas... E nessa disciplina conta bem a história porque ela mostra o quanto o poder do discurso como responsável por construir essa realidade, tanto que essa série de invisibilidades que os povos indígenas sofrem se transformam de uma forma tão material e explícita quanto a negação da identidade negra nos cotidianos e nas vivências normais, quanto você vê as notícias no Senado, as brigas que têm lá chegar a absurdos tipo... foi dito esses dias 'Índio quer terra para quê?', tipo, a sociedade contemporânea tem que reconhecer a produção de alimentos e etc, mas as pessoas negam completamente a existência do índio e a até inserção dele na sociedade de uma forma geral. Então, reconhecer a existência dos povos indígenas e saber das suas problemáticas já é um passo para evitar, no mínimo, contribuir com isso, seja discursivamente ou com atitudes. A gente acaba, se não prestar atenção, reproduzindo também. O mais legal da disciplina, como se já fosse pouco, pegando um pouco do que todo mundo falou em relação à inquietação que disciplina provoca, realmente a gente não consegue ficar quieto. Os discursos que reproduzem essas lógicas bizarras estão em todo lugar, seja no trabalho ou dentro das famílias e em todo lugar que você vai e a partir do momento que você começa a refletir com as pessoas essas questões isso, as pessoas já começam a olhar diferente para você, geralmente já evitam fazer alguma tosquice que você vai responder. Mas se você tiver sorte, você vai conseguir fazer com que essa discussão seja verbera, seja para discutir quando estiverem falando alguma coisa ou seja para pensar e 'Poxa, será que eu tô fazendo alguma coisa que é ruim?'. Então tipo, essa disciplina é importantíssima porque só ela na universidade com esse tema gigante, só ela em meio a tantos cursos conservadores que não têm essa discussão, já reverberou muito a nossa cidade e a ideia é que se espalhe mais (Di.).

Em outro momento do debate, ‘Di’ reforça os imperativos desse imaginário romântico. Os povos indígenas nunca escaparam do racismo e, mesmo na atualidade, essas práticas discursivas continuam sendo ventiladas. Os exemplos trazidos por ‘Di’ denotam o espaço constituído de negação das próprias existências a que são relegados os povos indígenas.

Dentro da disciplina a gente percebe o quão próximo os povos indígenas estão de nós, são pessoas que estão aqui dentro da nossa família que a gente não sabe, não conhece, não entende, não pesquisa, não descobre. Por exemplo, eu nem tinha noção na época, mas meu avô dizia que a mãe dele, minha bisavó, no caso, tinha sido pega no mato. Era uma mulher que foi literalmente pega, eu conheço pessoas que vão lá e ‘Ahhh, minha bisavó também foi pega no mato’ e levaram ela e, inclusive a situação chega a ser grotesca, por exemplo. Recentemente, eu conversando com uma amiga de trabalho e ela comentou que a bisavó dela tinha sido pega no mato e presa como se fosse um cachorro, presa porque ela era muito braba. Ai quando ela amansou, quando ela foi amansada, é que o avô dela teve relação com ela (a bisavó da amiga) e enfim. Quer dizer, além do ato do sequestro, além do ato perverso de ter a posse de uma pessoa, você não tem propriedade e não tem direito... além de ser asqueroso tudo isso, ainda tem a desumanização, tornar aquela pessoa como um animal como outros que não são racionais e isso faz com que a gente se perceba dentro da nossa família como a nossa casa. Na minha família, na família de ‘E.’, na família dessa minha amiga e tipo se eu não tivesse passado por essa disciplina, eu nunca saberia, nunca entenderia a gravidade e a dimensão do que isso representa. Essa atitude asquerosa em um plano estratosférico. Como é hediondo a desumanização dessas pessoas que também fazem parte dessa sociedade e contemplam uma cultura que é riquíssima e que a gente não tem acesso (C.).

O desabafo de ‘C.’ corrobora com Mary Del Priore (1992), quando a autora atesta que o estupro da América, terra e fêmea, emblema de belezas e perigos, é um paradigma da história e das relações sociais e de gênero em tempos de invasão. Esta dinâmica se desdobra na transição do século XIX e meados do século, de acordo com os relatos de ‘C.’. A grande maioria das/dos participantes do Grupo de Discussão

em análise não soube descrever as circunstâncias históricas em que suas avós ou bisavós foram integradas às suas famílias; todavia, partindo dos detalhes de suas histórias de vida, por terem ouvido falar dos pais e avós, evidencia-se que no sertão de Pernambuco, assim como no restante da América, essa conquista por meio da violência sexual foi sistemática. Esse elemento reverbera em opressões operadas de forma dupla: a mestiçagem que emerge como discurso apaziguador e, concomitantemente invisibilizador, e, por consequência, abre vereda ao racismo que se estrutura pelo desconhecimento, pela alteridade. Para complexificar, o Pensamento Social Brasileiro colaborou fortemente para o apagamento e a difusão dessa dupla opressão:

“O mestiçamento entre portugueses e índios deu em resultado um tipo de homem original: o mameluco, ou caboclo [...]. Pescador na Amazônia e no litoral, criador no Nordeste e no Rio Grande do Sul, caçador de ouro de diamante no Brasil central e em Minas Gerais, desbravador amante da terra na qual não se fixa e que exaure com suas culturas sobre queimadas, o caboclo, com seu enorme chapéu de palha, andrajoso e descalço, é o autêntico camponês do Brasil. [...]. O caboclo pouco produz e contribui quase com nada para o mercado interno. Seu baixo nível de vida faz dele um consumidor mesquinho [...]. Resistente aos padecimentos físicos e acabrunhado pela enfermidade e pela subalimentação, corajoso, desconfiado, de uma religiosidade que o atira aos braços das mais extravagantes formas de misticismo, raramente alcançado por conhecimentos escolares, nada à vontade nas cidades, o caboclo representa um Brasil superado [...]. Entretanto, a sua passividade torna difícil a sua integração na vida moderna. Personagem dolorosa e cativante, o caboclo representa um peso morto para uma economia moderna” (Monbeig 1975:45-46).

O primeiro esforço de pensar o Brasil em meio a este painel é representado por uma série de intelectuais como Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Oliveira Viana e Arthur Ramos que, preocupados em explicar a sociedade brasileira através da interação da raça e do meio geográfico, são profundamente pessimistas e preconceituosos em relação ao caboclo, que é caracterizado, entre outras coisas, como apático, indolente e forte somente porque capaz de dominar a caatinga.

Gilberto Freyre (2004), por sua vez, apesar de descrever o caboclo como ser de ‘capacidade moral e física’, em outro momento cita o higienista Araújo Lima, que considerava os caboclos como “párias inúteis vivendo em choças de palha, dormindo em rede ou estrado” ao lado “da vasilha de água” e da “panela, seus únicos utensílios, sua alimentação era farinha com o bacalhau ou charque; e ‘a viola suspensa ao lado da imagem’” (Freyre 2004:97).

As declarações desses intelectuais evidenciam o caráter pejorativo e estereotipado criado sobre os povos mestiços que habitam o sertão. Essas narrativas corroboraram a reprodução de práticas discursivas de embranquecimento e silenciamento sobre a herança indígena não somente das famílias em questão, mas também da ancestralidade brasileira.

A gente chorou muito com esse vídeo sobre Xicão Xucuru e eu fiquei perplexa porque eu não imaginava tantas comunidades, gostava do dia-a-dia da comunidade. É uma coisa linda/maravilhosa que nunca passou pela minha cabeça que existisse aqui por perto. A gente sempre pensa, a gente cresce pensando que é só na mata da Amazônia, né? Mas em quase todo canto tem (Da.).

A fala de ‘Da.’ é emblemática desses processos, pois demonstra perplexidade em conhecer a trajetória crítica, reflexiva e de luta do Cacique Xicão Xucuru, liderança do povo Xucuru de Ororubá, da cidade de Pesqueira, a menos de 200 km de Serra Talhada. Em meio à elaboração de ‘Da’ sobre perceber que os povos indígenas existem no Brasil inteiro e não apenas na Amazônia, ‘E.’ intervém:

Inclusive nossos próprios ancestrais que eu não era acostumada a ver como indígenas. Meus bisavós, por exemplo. Todo mundo aqui tem um parente indígena. E a gente desconhece questões mínimas da cultura desse povo, porque foram embranquecidos, foram apagados, foram... enfim. A pessoa passa a ser outra coisa.

Nesse sentido, Oliveira Filho (1998) problematiza de maneira contundente a ausência de um olhar etnológico sobre o problema dos ‘índios misturados’ do Nordeste. ‘E.’ denuncia em sua reflexão a

reprodução acrítica de discursos desconexos, clichês e preconceitos de caráter eurocêntrico dentro das próprias famílias, criando uma cortina de fumaça que encobre a ancestralidade indígena da região e inferioriza os povos que resistem, por tabela, ao menosprezar a violência misógina, machista e racista dos processos de colonização.

O que me marcou muito na disciplina, que era algo que eu não compreendia, é a relação do índio com a terra que é fundamental. É como se fosse seu lugar de fala e historicamente no Brasil foi tirada da vida indígena, não só dizimando os povos, mas tirando suas terras que é uma briga até hoje em muitos lugares. Já por conta do agronegócio, por conta de várias lógicas capitalistas para tomar mesmo esses territórios que é uma guerra imensa. Mas eu fiquei assim muito feliz de ter a oportunidade de conhecer um pouco dos povos indígenas que estão aqui ao nosso redor e de reconhecer, de ter uma tomada de consciência de eu me perceber observando a história de etnias indígenas ou reconhecer traços indígenas nas pessoas que estão muito próximas daqui. De ir até Floresta ou em Petrolina e ver a necessidade da religião e reconhecer lá que a cultura e os traços indígenas são muito fortes. Aqui em Serra Talhada tem um histórico disso, mas que foi apagado assim como a história negra, então eu como profissional e militante eu acho isso muito importante para mim. No dia quando eu colocar o pé na sala de aula, eu quero muito tocar nestas questões porque eu tenho certeza que da mesma forma que eu não conhecia, todos nós aqui de Serra Talhada, na universidade, não conhecíamos, os alunos do ensino básico também desconhecem a história negra e indígena. Mas a indígena sobretudo, porque os povos indígenas de Serra Talhada ou migraram para cidades da região Petrolina, Floresta, Belém de São Francisco, enfim, ou foram mortos realmente. E aqui a história de alguns quilombos também é misturada com a dos povos indígenas, mas não tem resgate de nenhuma das duas etnias e isso é muito complicado, porque você está matando também o que se tinha de história, o que se tinha de cultura de uma cidade. Então, não só retiram a terra do índio, retiram os direitos, mas também retiram a memória do índio, desses povos. Isso é homicídio, assassinato mesmo desses povos (E.).

Tem-se aqui que a invisibilidade dos povos indígenas é construída não só na narrativa dominante da história local e nacional, o que é consensual, mas também nas interações cotidianas. Corroborando

com a perspectiva discutida por 'E.', Oliveira Filho (1998:58) afirma que antes mesmo do final do século XIX, já não se falava mais em povos e culturas indígenas no Nordeste. Destituídos de seus antigos territórios, não são mais reconhecidos como coletividades, mas referidos individualmente como 'remanescentes' ou 'descendentes'. São os 'índios misturados' de que falam as autoridades, a população regional e eles próprios, os registros de suas festas e crenças sendo realizados sob o título de 'tradições populares'.

Se a partir de suas lutas e resistências os povos indígenas conquistaram nas últimas décadas considerável reconhecimento enquanto atores políticos, exigindo novos olhares, pesquisas e reflexões, por outro lado, é perceptível o desconhecimento, os preconceitos e as lógicas racistas que se estruturam nos discursos hegemônicos do cotidiano.

Quando eu paguei a disciplina eu não sabia que eu tinha isso. Aí dessa vez deu tudo certo na disciplina. Minha vó era negra num sei o que, aí dessa vez eu cheguei na zona rural da última vez que eu fui e pela primeira vez eu olhei para os cabelos da minha vó que já são branquinhos e extremamente lindos, e eu perguntei 'Vó, a senhora veio como? Por que a nossa família se instalou aqui? Por que meu avô tinha um monte de terra e a senhora ficou com tão pouco?'. Comecei com essas discussões. Ela contou essa mesma história das meninas, só que a bisavó da minha vó, em vez de ter sido presa, a crueldade era tamanha que ela foi pega enquanto era uma recém-nascida. Os bisavós indígenas, segundo minha vó conta, colocavam uma pedra na oca para os meninos não saírem. Eu não entendi essa lógica, eu vou perguntar mais, porque ela diz que quando os indígenas saíam para trabalhar ou fazer alguma coisa, eles botavam algo para tapar para que as crianças que eram muito pequenas não saírem, porque era no meio da mata. E aí os meus também bisavós que eram exploradores reviraram essa pedra da porta, depois de matar a comunidade quase toda, retiraram e levaram essa menina que era minha a minha vó e colocaram no quarto presa. Não deram comida nem nada para que ela murchasse e quando ela estava sem forças, eles pegaram ela porque ela não podia reagir. Aí começaram a criar de pequena como se ela fosse filha deles. Eu fiquei mais intrigado ainda porque você não pergunta essas coisas, você não faz a sua vó ficar lá o dia todinho contando para você. Mas eu fiquei mais intrigado porque eu tinha certeza

dessa questão negra que está na pele dela, mas dessa questão indígena eu sabia muito pouco e agora isso me interessou e o pessoal rindo dessa história, tipo para mim se eu não tivesse esse processo que eu passei com vocês, eu também riria disso. E aí quando eu escutei todo mundo meio que rindo ‘Ahhh, não mistura’, sabe? Minha vó tem 80 anos, vai fazer agora, aí o pessoal ‘Vaaai contar essas histórias dela, num sei que’ e aí ela ficou tão feliz quando eu não sai e fiquei interessado na história dela. E para ela, eu sou o primeiro neto que estuda na família de fato e aí ela ficou feliz de eu estar ali para ouvi-la, sabe? O valor que aquela história tem. E aí eu fiquei com essa missão de voltar e ouvir mais sobre isso. O índio ele não é tão estereotipado como o amazonense, como o nortista, lá do Norte mesmo, e você não tem ideia de que tá, é você também o índio. Na nossa família é super difícil, ninguém nunca falou isso. Eu já ouvi histórias de tudo em casa, mas a primeira vez que eu fui agora em março para lá e alguém botou pela primeira vez isso, sabe? E eu fiquei ‘Porra, eu não sabia que a senhora era indígena, eu sou indígena!’ Tipo, ‘a minha família também está misturada nisso’ e me lembra as histórias da aula de que o Nordeste era cheio de aldeias, de nações indígenas e você diz assim ‘É isso! Não tem porque fugir!’. Quando alguém fala mal de um indígena toca em mim também. Mexeu com eles, mexeu comigo (M.).

Em sua fala, ‘M.’ problematiza sua experiência de reconhecimento de sua ancestralidade indígena, a partir de sua história de vida na zona rural, e, ao mesmo tempo, traça um paralelo entre esse florescer e o paradigma do indígena da Amazônia, como uma referência significativa sobre ser indígena. Oliveira Filho (1998) aponta alguns caminhos de reflexão sobre este fenômeno trazido à baila na fala de ‘M.’, uma vez que, no Nordeste, os ‘índios’ eram sertanejos pobres e sem acesso à terra, bem como desprovidos de forte contrastividade cultural. No contexto local, parte significativa das terras indígenas foi incorporada por fluxos colonizadores anteriores, não diferindo muito as suas posses atuais do padrão camponês e estando entremeadas à população regional. Ainda para o autor, essa desproporção dá aos problemas e mobilizações dos povos indígenas na Amazônia uma importante dimensão ambiental e geopolítica, enquanto no Nordeste as questões se mantêm primordialmente nas esferas fundiária e de inter-

venção assistencial. Se, na Amazônia, a mais grave ameaça é a invasão dos territórios indígenas e a degradação de seus recursos ambientais, no caso do Nordeste, o desafio à ação indigenista é restabelecer os territórios indígenas, promovendo a retirada dos não indígenas das áreas indígenas, desnaturalizando a ‘mistura’ como única via de sobrevivência e cidadania (Oliveira Filho 1998:53).

Outro elemento importante problematizado na voz de ‘M.’ diz respeito ao problema da terra. ‘M.’ afirma ter iniciado a conversa com sua avó a partir das seguintes questões: “Vó, a senhora veio como? Por que a nossa família se instalou aqui? Por que meu avô tinha um monte de terra e a senhora ficou com tão pouco?”.

A questão fundiária, que Oliveira Filho (1998) lembra ser tão fortemente associada aos povos indígenas do Nordeste, está intimamente relacionada às políticas assimilacionistas executadas desde o início dos processos de colonização. A partir da promulgação da Lei de Terras, em 1850, tem início por todo o Império um movimento de regularização das propriedades rurais. Vilas, progressivamente, expandem o seu núcleo urbano e famílias vindas das grandes propriedades do litoral buscam estabelecer-se nas cercanias como produtoras agrícolas. Os governos provinciais vão, sucessivamente, declarando extintos os antigos aldeamentos indígenas e incorporando os seus terrenos a comarcas e municípios em formação. Arruti (1996) lembra que foi exatamente isto que sucedeu, por exemplo, com os Pankararu do Brejo dos Padres, que descrevem a extinção do antigo aldeamento fazendo referência ao ‘tempo das linhas’, quando ocorreram os trabalhos de demarcação e distribuição de lotes.

Interessante retomar aqui que o mote para que o Grupo de Discussão adentrasse no debate sobre a questão indígena foi a palavra-chave ‘Identidades’. A partir da meditação proposta pelo grupo, no processo dialógico de partilha de experiências e vivências dentro e fora da sala de aula, é possível perceber que a oportunidade de discutir e desconstruir elementos da história hegemônica na disciplina foram motrizes para que estes estudantes pudessem travar uma articu-

lação entre identidades e alteridades, uma vez que é na interação com o outro que as identidades se constituem e se reconstituem. O reconhecimento das diferenças individuais e coletivas é motriz para a descolonização das mentes e agente garantidor de uma práxis antirracista.

Indagações ao currículo e às Ciências Sociais que veem das trajetórias indígenas

As legislações e experiências didáticas como as relatadas no tópico anterior trazem muitas questões polêmicas que os movimentos negros e indígenas já anunciavam. Entretanto, Gomes (2012) lembra que é preciso constatar que a partir das grandes questões abertas pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, as produções acadêmicas e os textos chancelados pelo Estado brasileiro concentram-se em elementos históricos, jurídicos e ideológicos. Desta maneira, é preciso lançar as questões pedagógicas e teóricas da formação docente na arena de luta por espaços dentro dos meios acadêmicos e nas práticas docentes.

Mas a escola básica e a universidade não poderão fazer, sozinhas, a reflexão sobre esse processo. Para tal, o debate epistemológico sobre o diálogo interno e externo à ciência é necessário. As experiências e vivências indígenas têm muito a contribuir para este processo. Na disciplina de 'Educação para as Relações Étnico-raciais' tenho experimentado trazer elementos do que denomino de 'Epistemologias afro-indígenas' para a sala de aula. A proposta é oferecer aos estudantes outras perspectivas de construção de conhecimento por meio dos mitos, da literatura e das narrativas indígenas a partir de textos escritos ou narrados por indígenas, entrevistas e de palestras ministradas por indígenas da região para os estudantes. Para além do objetivo de exercitar a alteridade, conhecer o outro lado da história hegemônica e descolonizar o currículo, essas vivências trazem para aquele público outras perspectivas didático-pedagógicas que extravasam os parâmetros acadêmicos em relação ao conhecimento, à cultura e à ação política.

Estes caminhos mobilizam as subjetividades e ativam um outro registro, por meio do diálogo com outros paradigmas de conhecimen-

to. Paradigmas que não separam corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Paradigmas que compreendem que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processos esses que ainda precisam ser rompidos e superados e que se dão em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e modos de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e na instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o 'Norte' colonial. Só compreendendo a radicalidade dessas questões e desse contexto é que poderemos mudar o registro e o paradigma de conhecimento com os quais trabalhamos na educação. Esse é um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural.

Esta experiência de radicalidade abre horizontes somente em um momento posterior. O primeiro movimento é, corriqueiramente, de negação das estruturas racistas em que são lançados os povos indígenas do país. Depois, após a construção de empatia, estas estruturas como a ser percebidas em seu contexto de reprodução social cotidiana. Falar sobre povos indígenas significa questionar e desafiar crenças queridas, pressupostos afirmados e múltiplas sensibilidades. As categorias universalizantes de conhecimento e entendimento do mundo permanecem elementos essenciais da configuração e significação atuais da modernidade e justificam a colonialidade do poder/saber.

Diante deste cenário e das falas retumbantes do Grupo de Discussão de egressos da disciplina de 'Educação para as Relações Étnico-raciais' da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada, nota-se, a partir do espraiamento do colonialismo e de suas mentalidades, a construção de estruturas sociais

racistas no que tangem também às questões indígenas. A luta pela terra, os discursos racistas e hegemônicos que pairam sobre o imaginário popular, a romantização da vida indígena, o afã de preservação cultural e de culpabilização sobre processos violentos de assimilação e miscigenação e, especialmente, a invisibilização e silenciamento denotam como essas estruturas se reproduzem cotidianamente.

Para Santos (2006), essas construções exigem hoje, em contexto de debates pós-coloniais, um processo de desconstrução que permita revelar as realidades ocultas pela força de qualquer proposta hegemônica. Neste sentido, esta pesquisa advoga por uma práxis antirracista e por formas pedagógicas que lancem luz nos meandros dessas estruturas sociais. A ideia é, por meio do diálogo, da partilha de experiências, da prática de alteridade, abrir vereda para outras formas de enxergar o mundo.

Finalizando

Após analisar a longa e instigante conversa do Grupo de Discussão, é notável a força que a epistemologia da cegueira ganha mediante os processos de mestiçagem e hibridização cultural em curso no país. A imagem da nação, da sociedade e da cultura brasileira, sob a égide dessa narrativa hegemônica e dominante, atuaria como uma estrutura que condiciona fortemente as percepções, as sensibilidades e a capacidade de reconhecer não só as contribuições, mas também os filamentos da cultura indígena local no devir de cada um/a do/as estudantes que ofereceram suas reflexões para esta investigação.

Concomitantemente ao problema engendrado pelo enredo dominante da nação, com ênfase na brancura, há também um segundo elemento contextual, que condiciona os esforços e as possibilidades de sucesso de sujeitos que estão fora dos padrões hegemônicos para raça e etnicidade na região: a existência de um sistema de classificação racial que operou, pelo menos em grande parte do século XX, na direção do desaparecimento contínuo de indígenas no sertão pernambucano e do predomínio de um imaginário de branquitude. Somando

as colaborações de vários autores e autoras trazidos para este debate, pode-se afirmar que este processo se dá, em um primeiro momento, pela atribuição da categoria 'indígena' a um grupo cada vez menor de pessoas, invisibilizando certos traços fenotípicos (inclusive nas histórias familiares), permitindo, assim, uma hegemonia naturalizada da branquitude na região.

Apesar desse procedimento de manutenção de um imaginário de branquitude, que se desdobra em práticas racistas com relação aos povos indígenas de uma maneira geral, uma vez que são apenas exaltados os indígenas 'arqueológicos', isto é, aqueles que apenas existem em uma memória coletiva romantizada, as organizações sociopolíticas dos diferentes povos indígenas da região seguem resistindo e lutando, questionando as visões etnocêntricas da colonialidade de saber.

A disciplina permite aos estudantes olharem o mundo a partir da diversidade cultural indígena, da constituição de vida social autônoma construída há milênios. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes, como afirma Baniwa (2006). A práxis antirracista é construída em sala de aula, a partir da descolonização de saberes. O primeiro passo para este processo é o questionamento da ideologia da mestiçagem e a construção de processos de empatia por meio da interculturalidade.

Dos anos 1980 para cá, os povos indígenas brasileiros estão conquistando reconhecimento cultural e garantindo direitos autônomos e soberanos. Contudo, esses processos em curso exigem também outras posturas do Estado e da sociedade envolvente. Para tanto, problematizar alguns aspectos do modelo de racionalidade ocidental, que, a despeito de sua crise, ainda governa as formas de pensar contemporâneas e os currículos da formação básica e superior de ensino do país é um passo largo. A ideia de uma descolonização de saberes em prol de uma práxis antirracista é construir um caminho crítico-reflexivo que possibilite articular as críticas elaboradas pelo giro decolonial, pelos estudos subalternos e pelas epistemologias feministas, que denunciam

o esforço de negação desse modelo de racionalidade ao potencial racional de outras formas de conhecimento.

Desta forma, se faz possível mirar as violências epistêmicas da prática discursiva acadêmica perpetradas em prol da validade científica, especialmente no campo da Filosofia e das Ciências Sociais. Este percurso permite refletir sobre a maneira como, para além desse modelo, os povos indígenas do/no Nordeste constroem um outro modo de pensar a experiência do mundo. Deseja-se não reproduzir a ideia de que a história das populações indígenas da/na região só passaria a existir a partir do momento do contato dessas sociedades com os europeus. Vale endossar que estamos aqui refletindo sobre uma nova política pública e que traz em seu bojo a disputa contra-hegemônica, a desconstrução de conceitos canonizados e noções arraigadas e, para isto, a proposição de outras legendas hermenêuticas alternativas às consolidadas e reproduzidas é fundamental.

Assim, em meio a um contexto social conturbado, em que ataques sistemáticos a direitos conquistados ocorrem corriqueiramente, e se reforça um pensamento hegemônico (falocêntrico, etnocêntrico, homofóbico, misógino, moralista e racista), esta pesquisa pretende abrir caminhos para uma meditação sobre o potencial crítico e reflexivo da disciplina de ‘Educação para as Relações Étnico-raciais’ em grupos advindos dos mais diversos cursos de graduação.

Notas

1 Referenciada, a partir de agora, pela sigla UFRPE-UAST.

2 A UFRPE-UAST possui apenas duas licenciaturas: Letras (Inglês/Português) e Química.

3 Serra Talhada situa-se a 404 km da capital pernambucana, Recife. É a segunda cidade mais importante do Sertão de Pernambuco e o principal município da Mesorregião do Sertão Pernambucano. Cidade polo em saúde, educação e comércio, possui uma população estimada em mais de 90 mil habitantes. Interliga as fronteiras com importantes cidades do Ceará (Juazeiro do Norte), Paraíba (Patos) e Bahia (Paulo Afonso).

4 É na sala 7, do Bloco do 2, onde as aulas de 'Educação para as Relações Étnico-raciais' ocorrem desde 2013.2.

5 A instituição reserva 50% de suas vagas para estudantes advindos de escolas públicas e isto rende outras pesquisas, já em andamento.

Referências

- ARRUTI, José Maurício. 1996. *O Reencantamento do Mundo: Trama Histórica e Arranjos Territoriais Pankararu*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ.
- BANIWA, Gersem. 2006. *O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ.
- BENTO, Maria Aparecida. 2002. "Branqueamento e Branquitude no Brasil". In CARONE, I., BENTO, M. A. & PIZA, E. (eds.): *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, p. Petrópolis: Vozes.
- BHABHA, Homi. 1999. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. 2009. *Cultura com Aspas e Outros Ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify.
- _____. 2007. "Relações e Dissensos entre Saberes Tradicionais e Saber Científico". *Revista USP*, 75 (set/nov):76-84.
- DEL PRIORE, Mary. 1998. "História das Mulheres: As vozes do silêncio". In FREITAS, M. C. (ed.): *Historiografia Brasileira em Perspectiva*, pp. 220-225. São Paulo: Contexto.
- FREYRE, Gilberto. 2004. *Casa-Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: José Olympio.
- GOMES, Nilma Lino. 2012. "Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos". *Currículo sem Fronteiras*, 12(1):98-109.
- GROSGOUEL, Ramón. 2007. "Dilemas dos Estudos Étnicos Norte-Americanos: Multiculturalismo Identitário, Colonização Disciplinar e Epistemologias Descoloniais". *Ciência e Cultura*, 59(2):32-35.
- IBGE. 2010. Censo Demográfico. (<http://censo2010.ibge.gov.br>; acesso em 08/07/17).
- MALDONADO-TORRES, Nelson. 2007. "Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al Desarrollo de un Concepto". In CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSGOUEL, R. (eds.): *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 127-167. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores.

- MENESES, Maria Paula G. 2003. “Agentes do Conhecimento? A Consultoria e a Produção do Conhecimento em Moçambique”. In SANTOS, B. (ed.): *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*, pp. 683-715. Porto: Afrontamento.
- MENESES, Maria Paula G. 2007. “Os Espaços Criados pelas Palavras: Racismos, Etnicidades e o Encontro Colonial”. In GOMES, N. (ed.): *Um Olhar Além das Fronteiras: Educação e relações raciais*, pp. 55-76. Belo Horizonte: Autêntica.
- MIGNOLO, Walter. 2003. *Histórias Globais/Projetos Locais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- _____. 2005. “A Colonialidade de Cabo a Rabo: O Hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade”. In LANDER, E. (ed.): *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*, pp. 71-103. Buenos Aires: Clacso.
- MONBEIG, Pierre. 1975. *O Brasil*. São Paulo: Difel.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. 1998. “Uma Etnologia dos ‘Índios Misturados’?: Situação colonial, territorialização e fluxos culturais”. *Mana*, 4(1):47-77.
- ORTIZ, Renato. 1980. “Cultura Popular e Memória Nacional”. *Cadernos CERU*, 13: 9-22.
- PRYSTHON, Ângela. 2002. *Cosmopolitismos Periféricos: Ensaio sobre modernidade, pós-modernidade e estudos culturais na América Latina*. Recife: Edições Bagaço.
- QUIJANO, Anibal. 2005. “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”. In LANDER, E. (ed.): *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*, pp. 227-277. Buenos Aires: Clacso.
- _____. 2007. “Colonialidad del Poder y Clasificación Social”. In CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSFUGUEL, R. (eds.): *El Giro Decolonial. Reflexiones para una Diversidad Epistémica más Allá del Capitalismo Global*, pp. 93-126. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores.
- SANTANA, Paula Manuella Silva de. 2010. *Um Ar de Cinema em Ondjaki: Interferências e interlocuções em prol de uma modernidade angolana*. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE.
- _____. 2015. *Marcas do Grotesco no Texto Literário de Washington Cucurto, Ondjaki e Marcelino Freire: Alegorias de uma modernidade periférica*. Tese de Doutorado. Recife: UFPE.
- SANTIAGO, Silviano. 1989. “Prosa Literária Atual no Brasil”. In SANTIAGO, S. (ed.): *Nas Malhas da Letra*, pp. 24. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. 1996. “Por uma Pedagogia do Conflito”. In SILVA, L. et al. (eds.): *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*, pp. 15-33. Porto Alegre: Editora Sulina.
- _____. 2006. *A Gramática do Tempo: Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez Editora.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. 2010. *Pode o Subalterno Falar?*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Abstract: Brazilian education has been pointed out by official and academic research, as well as by social movements and, especially, by the 'Movimento Social Negro e Indígena' (Social Movement for Black and Indigenous People), as a space/time in which historical social and racial inequalities persist. This situation demands from the State the adoption of policies and practices for overcoming racism and racial inequality in education, which started being implemented in a more systemic way in the 2000s, since the implementation of laws 10.639/2003 and 11.645/2008, which regulate the obligatoriness of teaching African-Brazilian and Indigenous History and Culture in all levels of education. It is in the belly of these experiences that this paper comes about, in an effort to perceive and comprehend the invisibility, prejudice and forms of discrimination and racism towards indigenous peoples in the campus vicinity taken from the experiences of students who attended the class on 'Education for the Ethnic-Racial Relations'.

Keywords: Anti-Racist Praxis; Decolonization of Minds; Indigenous Issue; Teaching; Law 11.645/2008.

Recebido em outubro de 2017.

Aprovado em dezembro de 2017.

Patrimônio Cultural e Ações Educativas: o inventário do Maracatu-Nação

Anna Beatriz Zanine Koslinski^a
Isabel Cristina Martins Guillen^b

O presente artigo tem por objetivo propor uma reflexão sobre educação patrimonial a partir da experiência desenvolvida no Inventário Sonoro dos Maracatus-Nação de Pernambuco, que contou com a participação de jovens maracatuzeiros como assistentes de pesquisa e auxiliares na produção cultural do projeto. Ao seguir as indicações do IPHAN quanto à realização de inventários e propostas de planos de salvaguarda, acreditamos ter contribuído para que os grupos de maracatu-nação conhecessem as políticas públicas voltadas para o patrimônio imaterial e definissem as principais linhas que deverão nortear seu plano de salvaguarda. O processo vivido é aqui discutido tendo como parâmetros análises desenvolvidas sobre as políticas de memória e de patrimônio em vigência no Brasil, e no mundo, e que sinalizam para o presentismo que determina essas políticas públicas.

Educação Patrimonial; Patrimônio Imaterial; Inventário Cultural; Maracatu-Nação.

Nas últimas décadas do século XX, bem como no início de século XXI, é possível observar um crescimento de reivindicações e lutas por direitos partindo de movimentos sociais, fundamentados princi-

a Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Antropológicas da Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-I), México DF e Mestra em Antropologia pelo PPGA-UFPE. Email: abzk82@gmail.com.

b Professora Adjunta do Departamento de História da UFPE e Coordenadora do Laboratório de História Oral e da Imagem da UFPE (LAHOI). Email: icmg59@gmail.com.

palmente em questões de reconhecimento e diversidade cultural, e esta é uma demanda mundial. Tais lutas trazem como pano de fundo, dentre outras, questões relativas a identidades culturais baseadas em raça, etnia, gênero, sexualidade, religião, território e classe social (Hall 2006). Nesse cenário, as políticas públicas de cultura, em países como o Brasil, e outros pertencentes à América Latina (que possuem como ponto em comum grande diversidade cultural em seus territórios, bem como grande desigualdade social entre diferentes grupos culturais), foram reorientadas no sentido de contemplar e representar as múltiplas identidades emergentes. Esse foi o caso das áreas de educação e patrimônio, já que o ultimo é responsável por despertar sentimentos de pertencimento aos grupos sociais que dele fazem parte (Horta, Grunberg & Monteiro 1999:6).

Concomitantemente, as últimas décadas também foram palco de intensas e acirradas discussões em torno das políticas de memória e de patrimônio. A noção corrente, que entende o patrimônio como uma herança que nos foi legada pelo passado, tem sido contradita por autores, a exemplo de Dominique Poulot (2009), que afirmam ser o patrimônio uma construção, processo este que precisa ser analisado, pois a emergência do patrimônio, ou sua instituição, só pode ser compreendida no respectivo contexto cultural, político e ideológico. A invenção patrimonial se inscreve em um campo político em que memórias são disputadas, a depender do projeto político em pauta. São questões como estas que necessitam ser pensadas, para que a própria noção de patrimônio possa então ser desnaturalizada. Nesse sentido, educação patrimonial não deveria se restringir a uma celebração dos patrimônios eleitos, mas atentar para o processo de patrimonialização. E a essa discussão os historiadores têm dado contribuições significativas e foi esta orientação geral que pautou a discussão a seguir.

O fenômeno da crescente patrimonialização de 'bens' culturais, que se assiste nas duas últimas décadas, tem suscitado entre historiadores, e cientistas sociais de modo geral, intensa reflexão. Na esteira

do que Pierre Nora (1993) chamou de ‘lugares de memória’, a onda patrimonialista foi tema de discussão de historiadores como François Hartog (2003 e 2006), que se dedica a refletir sobre o tempo e o patrimônio, para sinalizar que este fenômeno pode ser compreendido no interior da onda presentista assistida na contemporaneidade, e que talvez este fervor seja indício de um novo regime de historicidade. Os programas da UNESCO expressos na Convenção de 2003 para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial sinalizam para essas mudanças em curso, como observa Hafstein (2004), a exemplo do abandono da categoria ‘folclore’ e a adoção da categoria ‘cultura imaterial’ ou ‘intangível’. As mudanças nas categorias com as quais nomeamos os fenômenos culturais e sua acepção enquanto ‘herança’, carregam uma dimensão política inquestionável, mas de difícil posicionamento, tanto em relação às políticas públicas desenvolvidas pelos Estados, quanto aos intelectuais que se dedicam a pensá-las. Discussões essas que provocaram na historiografia um prolífico debate sobre o lugar social do patrimônio cultural e das políticas públicas que visam tanto promovê-lo quanto protegê-lo. (Samuel 2012; Lowenthal 1998).

Considerando o contexto resumidamente apresentado, o presente artigo tem por objetivo refletir acerca de ações de educação patrimonial, a partir da participação de jovens maracatuzeiros de Pernambuco no projeto que realizou o inventário sonoro dos maracatus-nação daquele estado. Mais do que realizar um grande debate teórico acerca de educação patrimonial e demais políticas da área, o artigo visa relatar, de maneira etnográfica, a experiência do projeto, sob o olhar de pesquisadoras não maracatuzeiras, das áreas de Antropologia e História, que participaram ativamente do referido projeto, no intuito de levantar reflexões pertinentes acerca da educação patrimonial, que se encontra na ordem do dia. Por outro lado uma breve ponderação sobre a educação patrimonial pode nos situar melhor no debate e clarificar o modo como os jovens maracatuzeiros foram inseridos no projeto.

Fundamentos da educação patrimonial no Brasil

O uso do conceito de educação patrimonial emerge no Brasil no início dos anos 1980, mas antes disso, ações educativas levadas a efeito pelo IPHAN desde seu surgimento estavam relacionadas principalmente a estratégias de proteção e preservação do patrimônio. O enfoque estava voltado a:

“criação de museus, incentivo a exposições, tombamento de coleções e acervos artísticos e documentais, de exemplares da arquitetura religiosa, civil, militar e no incentivo a publicações técnicas e veiculação de divulgação jornalística, com vistas a sensibilizar um público mais amplo sobre a importância e o valor do acervo resguardado pelo órgão” (IPHAN 2014:06).

Tais iniciativas tinham como pano de fundo uma preocupação de cunho nacionalista, pois tanto o Brasil como outros países latino-americanos passavam por uma fase de autoafirmação e construção de uma identidade nacional (Canclini 2006; Ortiz 1998). Dentro dessa expectativa, as escolas constituíram-se como espaços privilegiados para a difusão desses valores, associando o vínculo história, patrimônio cultural e identidade nacional. É nesse sentido também que, segundo Chagas: “[...] Não há hipótese de se pensar e de se praticar a educação fora do campo do patrimônio ou pelo menos de um determinado entendimento de patrimônio.” Nessa perspectiva, a educação patrimonial, no seu senso comum, “constitui uma prática de educação socialmente adjetivada e não está especialmente vinculada a nenhuma metodologia, a nenhum autor, a nenhum lugar, a nenhuma data em particular” (2006:06). Ela permeia muitas práticas educativas.

Tal concepção de educação patrimonial estava centrada numa postura reverente para com o patrimônio, pouco crítica dos critérios e processos históricos que escolheram os monumentos nacionais, visto esta considerada por muitos como ingênua, por não propiciar o entendimento do patrimônio como um campo em disputa e conflituoso, bem como por naturalizá-lo. Nesse sentido, práticas educacionais voltadas a pensar o patrimônio podem oferecer oportunidades para

igualmente pensar a diversidade cultural, os conflitos e tensões que perpassam as eleições dos símbolos identitários da nação. Educação, museus e patrimônio, no entender de Chagas (2006), podem ser compreendidos como pontes capazes de interligar passado, presente, história, conferindo sentidos e significados. Poderiam ser capazes de “fazer a mediação entre diferentes pessoas, tempos e grupos.” (Chagas 2006:05)

É preciso chamar a atenção para o fato de que, até o início do século XX, na valorização de um patrimônio cultural que representaria a identidade e valores da nação, havia uma tendência eurocêntrica, já que o patrimônio reconhecido tratava majoritariamente de edifícios e coleções referentes ao período colonial ou de origens e estéticas europeias. Essa característica é típica das políticas de reconhecimento de patrimônios chamados de ‘pedra e cal’, sendo que tal tendência eurocêntrica também é observada na lista de patrimônios da humanidade reconhecidos pela UNESCO (Mantecón 2010; Nivón 2010).

O surgimento de políticas para os patrimônios imateriais, ou intangíveis, tanto no Brasil como mundialmente, representou uma guinada nessas concepções de patrimônio, ampliando seus significados, dando-lhe maior abrangência cultural. Na cultura negra (afrodescendente) observa-se uma proeminência de artes performáticas e não de construções e monumentos de pedra e cal, o que não contribuía para o reconhecimento da cultura intangível como constitutiva do patrimônio nacional (Carvalho 2005; Abreu & Chagas 2003).

No Brasil, esse novo contexto já se faz sentir em ações de educação patrimonial e numa discussão sobre o processo de constituição do próprio patrimônio cultural brasileiro. Segundo Florêncio (2014), a partir da década de 1970, com a criação do *Centro Nacional de Referências Culturais* (CNRC), a questão da educação é retomada de maneira mais insistente. O centro havia sido criado com a proposta de discutir a suposta homogeneização e perda de identidade provocada pelo desenvolvimento econômico e expansão dos meios de comunicação de massa (Florêncio 2014:8). De acordo com o instituto, apesar de

não ter atuado diretamente com projetos na área de educação, suas diretrizes teóricas favoreceram a instauração de parâmetros renovados para uma interlocução mais abrangente entre procedimentos educacionais e preservação patrimonial. Nota-se que, apesar dos parâmetros renovados ressaltados pelo IPHAN, a preocupação segue amparada na ideia de preservação.

Em 1983, a realização do 1º Seminário sobre o uso Educacional de Museus e Monumentos, ocorrido no Museu Imperial (Petrópolis), marcou o surgimento do termo ‘educação patrimonial’ no Brasil, inspirado no modelo metodológico da *heritage education* desenvolvido na Inglaterra (Florêncio 2014). Entretanto, somente alguns anos depois, em 1996, foi lançado com o apoio do IPHAN o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, com a autoria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro.

O guia define educação patrimonial como:

“um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural” (Horta, Grunberg & Monteiro 1999:6).

Além disso, o guia fornece diretrizes básicas desse modelo de educação, sendo algumas delas a participação da comunidade na execução das atividades propostas, a ação transformadora do sujeito no mundo e a valorização da diversidade e fortalecimento das identidades. Nota-se, nesse momento, uma mudança de paradigma em relação à visão unificadora de identidades que o poder público expressava no âmbito das políticas patrimoniais do passado, já que agora ele contempla atores e grupos historicamente ausentes ou silenciados (Silva 2015). Vale ressaltar que essas diretrizes estão em consonância com diversos documentos da UNESCO (2003), em que se preza pela participação dos atores sociais tanto na definição quanto da execução de

políticas públicas voltadas para o patrimônio intangível (inventários e salvaguardas).

Não está nos objetivos desse artigo discutir as razões que globalmente influenciaram o surgimento desse contexto, em que os movimentos sociais passam a ter suas reivindicações por direitos à diferença e cidadania escutadas e apoiadas pelos poderes públicos. No entanto é importante lembrar que alguns autores atribuem tal fenômeno a questões como a globalização, movimentos migratórios, mercado cultural, políticas neoliberais dentre outras, demonstrando não só a complexidade do tema, mas também sua inevitável vinculação com questões de ordem política e identitárias. (Ortiz 1998; Canclini 2006; Bauman 2005).

É importante lembrar também o papel desempenhado pela UNESCO ao influenciar as políticas patrimoniais em diversos países do mundo, incluindo o Brasil. Desde os anos 1990 a instituição demonstra, por meio de documentos e recomendações, sua preocupação em relação às culturas tradicionais, que poderiam correr o risco de desaparecer, homogeneizar-se, ou mesmo de serem expropriadas devido à globalização. Regina Abreu salienta que tal cenário favoreceu uma tendência à “patrimonialização das diferenças”, “com especial atenção à noção de singularidade ou especificidade local” (Abreu 2015:69).

Ao se pensar a conjuntura brasileira, é importante destacar a mudança de diretrizes nas políticas culturais do país a partir do ano de 2003, quando Gilberto Gil foi nomeado ministro da cultura. Seus programas tiveram consequências diretas nas áreas de educação e patrimônio através do diálogo das duas vertentes nos programas *Cultura Viva* e *Mais Educação*, por exemplo. Um dos eixos de atuação da política de Educação Patrimonial do IPHAN configura a “inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal” (Florêncio 2014:29). Dentro da proposta do *Mais Educação* destaca-se a parceria do MEC com o IPHAN nas atividades de Inventário Pedagógico de Referências Culturais presentes no entorno da escola. Tal ação trata de um movimento de valorização e reconhecimento do entorno escolar, da

comunidade a qual o aluno pertence, bem como favorece uma reflexão acerca de identidade e construção de cidadania.

A atividade também está fundamentada na metodologia sugerida pelo *Guia Básico de Educação Patrimonial*, no qual se espera que o aluno realize a observação, registro, exploração e consequente apropriação de seu patrimônio cultural (Florêncio 2014:13). Tal estratégia é baseada no paradigma de que a educação tem caráter processual, não se limitando a atividades pontuais, isoladas ou descontínuas. A atividade também reforça a ideia de uma educação mais holística, não limitada aos muros das escolas, onde os mais diversos contextos e atores participam da construção do conhecimento. Consideramos imprescindível a contextualização realizada acerca da construção e características das políticas de educação patrimonial do Brasil, pois tais premissas fundamentaram e serviram de norte para as ações realizadas nos projetos que discutiremos a seguir.

Contudo, não é demais ressaltar que ainda predomina uma concepção de educação patrimonial excessivamente reverente aos bens patrimonializados, pouco crítica desse campo, bem como das políticas públicas voltadas para a área do patrimônio cultural. Agora que situamos o leitor na concepção corrente acerca da educação patrimonial vigente no IPHAN, forneceremos subsídios para que possa entender os processos vividos pelos maracatus-nação na contemporaneidade, para em seguida discutirmos a experiência de patrimonialização do maracatu-nação no campo da educação patrimonial. Por experiência aqui entendemos o compartilhamento de vivências e saberes para a realização de uma tarefa em comum. O conceito de experiência é bastante complexo e pode ser melhor compreendido na obra do historiador inglês E. P. Thompson (1998).

Os maracatus-nação de Pernambuco: entre a tradição e o mercado cultural

Para que possamos compreender as ações desenvolvidas nos projetos que levaram à realização dos inventários envolvendo os mara-

catus-nação é imprescindível pautar o contexto no qual se inserem as ações aqui discutidas, principalmente levando em consideração as transformações históricas que vêm ocorrendo com os grupos de Pernambuco. Se, num passado não muito distante, tais manifestações poderiam ser referidas como tradicionais representantes de uma cultura afrodescendente folclorizada, na contemporaneidade os maracatus estão imersos em um complexo contexto envolvendo sua espetacularização e inserção num mercado cultural disputadíssimo. Até o final da década de 1980 os maracatus-nação eram agremiações carnavalescas ‘tradicionais’, e que causavam preocupações entre os folcloristas e outros estudiosos da cultura popular quanto ao seu perigo de desaparecimento, o que pode ter colaborado para o aparecimento de grupos parafolclóricos que tinham por objetivo divulgar as manifestações da cultura popular pernambucana. Muitos desses grupos, considerados parafolclóricos, dentre os quais se destacou o Maracatu Nação Pernambuco, consideravam que estavam contribuindo para que os maracatus tradicionais não morressem. Tanto em Pernambuco, quanto em outros estados do Brasil, e mesmo internacionalmente, o grupo contribuiu para propagar a música e dança dos maracatus, positivando-as, ainda que às custas de uma ‘estilização’, ou seja, tornando suas performances mais palatáveis ao grande público (em termos de vestuários e coreografias).

Concomitantemente, o movimento Mangue Beat contribuiu para a divulgação da sonoridade do maracatu-nação na medida em que Chico Sciene e o Nação Zumbi, com sua antena parabólica fincada na lama dos manguezais, difundiu a ‘levada’ do maracatu internacionalmente. Não demorou para que os jovens de modo geral se interessassem por essa música e manifestassem desejo de tocar, de participar da festa, contribuindo para a formação de grupos percussivos de maracatu por todo o Brasil e também em diversas localidades ao redor do mundo, a exemplo da França, Alemanha, Inglaterra, Espanha e algumas cidades dos Estados Unidos. Os maracatus-nação se viram às voltas com um poderoso processo de espetacularização, tendo que

lidar com um competitivo mercado cultural. É nesse contexto que a curiosidade por parte de intelectuais, etnomusicólogos, historiadores e antropólogos emerge e demonstram interesse em estudar e compreender tal fenômeno, gerando um número bem razoável de teses, dissertações e projetos coletivos de pesquisa (Guillen 2013).

Mas o que são os maracatus-nação? Maracatu-nação ou ‘de baque virado’ é uma forma de expressão da cultura popular e negra brasileira com forte presença no estado de Pernambuco. Encontrar uma descrição exata do que é o maracatu-nação é uma tarefa difícil, tamanha a complexidade que o envolve. Em linhas bem gerais pode-se descrevê-lo como uma manifestação cultural performática, inserida nos festejos carnavalescos, na qual um cortejo real, composto por rei, rainha, príncipes, princesas, figuras da nobreza, vassalos, baianas, dentre outras personagens, de forma processual, desfilam pelas ruas da cidade de Recife e região metropolitana nos dias de carnaval. Este grupo executa uma dança específica e é acompanhado por uma orquestra percussiva, composta por instrumentos como alfaias (tambores), caixas e taróis, gonguê, mineiro ou ganzá e por vezes, agbês e atabaques. As nações de maracatu estão organizadas como agremiações carnavalescas, localizadas em sua grande maioria em comunidades de periferia (favelas) da cidade do Recife e região metropolitana, e é desta inserção comunitária que conseguem agregar seus membros, bem como das relações que possuem com as religiões consideradas de matriz africana. De acordo com os maracatuzeiros, só são ‘autênticos’ os maracatus-nação que possuem vínculo de caráter religioso com os terreiros de xangô (nome da religião de culto aos orixás em Pernambuco) ou jurema (religião que cultua mestres, caboclos, exus e pomba-giras). Esta relação é pautada pelas obrigações aos orixás ou mestres/ mestras da jurema para conferirem proteção ao grupo durante o carnaval, bem como através das calungas, entidades religiosas que são representadas pelas bonecas de madeira, geralmente negras, ricamente vestidas, carregadas pelas damas do paço, que abrem juntamente com o porta-estandarte o desfile da nação. (Motta 1997; Koslinski 2012)

A maior parte das atividades dos maracatus nação se concentra no período do carnaval, e nesses meses, além dos ensaios nas suas comunidades (estes iniciam-se geralmente em setembro e se encerram com o fim do carnaval), os grupos realizam apresentações em palcos e desfiles nas ruas, geralmente contratados pelo poder público, como parte das atrações oferecidas pela cidade devido ao festejo mais popular do Brasil. Apesar de dividir a atenção com outras agremiações provenientes das culturas populares, ou mesmo com artistas de renome nacional e internacional que também se apresentam no período pré e carnavalesco, pode-se afirmar que os maracatus são umas das principais atrações do carnaval do Recife, já que são protagonistas da Abertura do Carnaval, celebração que concentra milhares de turistas e foliões na sexta-feira, e da Noite dos Tambores Silenciosos, evento que ocorre na segunda-feira de carnaval e que também é prestigiado e concorrido por um público diverso.

Como já salientamos, entretanto, tal protagonismo não resulta em boas condições estruturais para estas agremiações carnavalescas. A maior parte delas encontra-se em condições de vulnerabilidade social, com grandes dificuldades em aceder aos direitos básicos que podem lhes conferir acesso à cidadania. A subvenção carnavalesca, e demais cachês oferecidos pelo poder público, além de serem pagos em diversas parcelas e com atrasos, mal cobrem os gastos para se ‘colocar o maracatu na rua’, ou seja, confeccionar e manter instrumentos, fantasias, adereços dentre outras demandas como transporte e alimentação, por exemplo. Além disso, salienta-se que o cachê pago aos maracatus que participam do espetáculo de abertura, é infinitamente inferior ao cachê pago a artistas de renome nacional que também são convidados para o evento (Carvalho 2010). Por último, é preciso reiterar que os maracatus-nação são peça-chave na construção de uma identidade pernambucana, bem como de um modelo de carnaval, que se destaca dos de Salvador ou do Rio de Janeiro. O Recife vai se colocar nesse mercado oferecendo outro modelo, o ‘Carnaval Multicultural’, criado em 2002 durante a gestão petista do prefeito João Paulo, no qual a

diversidade de manifestações deveria ter acolhida em polos, palcos, em todos os espaços onde pudessem se apresentar (Koslinski 2012).

A importância dos maracatus-nação para a pretendida identidade pernambucana, também foi um dos motivadores do pedido realizado pelo então governador Eduardo Campos ao IPHAN, em 2007, solicitando o registro não só do maracatu-nação, bem como do maracatu de orquestra, caboclinho e cavalo marinho como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. Apesar do pedido ter sido realizado em 2007, foi somente em 2011 que um edital, cujo objetivo foi o de selecionar a equipe de pesquisadores, responsável por realizar o inventário, foi lançado pela FUNDARPE (Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco), instituição que intermediaria a relação dos pesquisadores com o IPHAN (Guillen 2012). Desse modo, diversas pesquisas realizadas nesse meio tempo, inclusive o *Inventário Sonoro*, atendeu a uma demanda já existente por parte do poder público de pesquisa aprofundada sobre o bem cultural com fins de um futuro registro como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

O *Inventário Sonoro dos Maracatus Nação*, projeto desenvolvido com financiamento do FUNCULTURA, e realizado entre 2010 e 2011, teve por objetivo gravar o repertório musical dos maracatus-nação em atuação na região metropolitana do Recife. O projeto foi favorecido por este contexto contemporâneo no qual os maracatus-nação angariam cada vez mais visibilidade e despertam o interesse do mercado cultural e turístico, ainda que esses fatores nem sempre contribuam para a melhoria das condições de vida dos maracatus e de seus maracatuzeiros. Atualmente, existe na cidade do Recife e seus arredores cerca de 27 nações de maracatu¹, sendo a maioria delas pertencentes à AMANPE (Associação dos Maracatus Nação de Pernambuco), instituição que desde sua fundação, em 2009, tem contribuído, ainda que gradativamente, para a afirmação de práticas de autonomia entre os maracatus, seja em termos financeiros, seja mesmo do ponto de vista da cidadania jurídica (Guillen 2012). De acordo com o primeiro presidente da AMANPE, Ivaldo Marciano de França Lima, acredita-

se que, a longo prazo, os maracatus estejam associados para defender interesses em comum, sobrepujando antigas rivalidades.

Não foi possível até o momento inventariar o número de grupos de percussão de maracatu, mas pode-se observá-los não só em Pernambuco, como também em diversas partes do Brasil e do mundo.² São compostos por grupos de jovens, geralmente brancos e universitários, que se reúnem para tocar o baque e por vezes executar a dança dos maracatus. Esses grupos que possuem em muitos aspectos feições parafolclóricas, são conhecidos por maracatus estilizados, ou ainda grupos percussivos. Diferentemente dos maracatus tradicionais, esses grupos não possuem vínculos comunitários e nem religiosos, e é o entretenimento a principal razão que os une. Os grupos percussivos estabelecem as mais diversas relações com os maracatus-nação, imitando ou ressignificando suas formas de expressão (baques, danças e figurinos, por exemplo), contratando mestres tradicionais para ministrar oficinas musicais, ou mesmo competindo por espaços no mercado de oficinas e apresentações.

Constitui um grave problema de pesquisa, nos dias atuais, analisar o mercado cultural em que se insere o maracatu-nação sem considerar a presença desses grupos percussivos e as relações que estabelecem com as nações. Um dos principais aspectos a se salientar refere-se às relações de poder (tanto simbólicas quanto financeiras) que mantêm com as nações de maracatu. Esses grupos têm estabelecido relações com poucas nações tradicionais, seja porque são as mais prestigiadas, seja porque desconhecem as nações menores. Além de estabelecerem contratos para a realização de oficinas nas quais muitos desses jovens aprendem a tocar os instrumentos, também participam como desfilantes no cortejo do maracatu durante o carnaval, gerando recursos financeiros, contribuindo (ainda que involuntariamente) para que essas nações sejam mais estruturadas que as outras, aumentando a desigualdade existente entre as mesmas. Outro aspecto importante a ser observado, decorrente dessas relações entre grupos percussivos e as nações, envolve a música do maracatu. Cada maracatu-nação tem uma

identidade percussiva (uma forma de tocar que é diferenciada das demais). Nas duas últimas décadas, conforme salientou Carvalho (2007) a presença dos grupos percussivos bem como a frequente realização de oficinas tem favorecido algumas nações em detrimento da maioria, na divulgação do que se denomina ‘toque’. Em outras palavras, os grupos percussivos em sua imensa maioria tocam apenas dois ‘toques’, os do Estrela Brilhante do Recife ou do Porto Rico. É inegável que esta disputa tem contribuído para uma perda de diversidade, de estilos musicais, entre os diferentes maracatus-nação. Foi com o objetivo de preservar a memória dessa diversidade musical que se propôs realizar o inventário sonoro dos maracatus-nação.

Os maracatuzeiros e os seus maracatus possuem histórias bastante complexas, fruto de intensas relações entre as pessoas e as instituições que foram estabelecidas ao longo dos anos, no cotidiano de comunidades que construíram diferentes significados, muitas vezes não percebidos pelos estudiosos do assunto que não conseguiam entender os maracatus a partir de uma visão micro, optando quase sempre por uma descrição geral e homogeneizante, sob a influência da ideia do tradicional e folclórico, esquecendo, ou não conseguindo perceber, as intensas disputas entre os maracatuzeiros por espaços na sociedade e as maneiras como estes construíram suas relações entre si e com a sociedade de um modo geral. Tendo esta perspectiva no horizonte de pesquisa, o inventário sonoro objetivava, além de gravar o repertório de cada grupo, compreender as redes sociais que os maracatus mantinham, seja com grupos percussivos, seja com as comunidades, e de que forma impactavam em sua musicalidade.

A música no maracatu-nação

Como já exposto, foi na contramão dessa reificação da cultura popular que o supracitado inventário se propôs a registrar a sonoridade de cada maracatu-nação, visando quebrar com a visão homogênea do gênero, buscando ressaltar a diversidade e polissemia desta importante forma de expressão musical pernambucana. Apesar do contexto ex-

posto, todo maracatu-nação tem um sotaque próprio e um toque que o caracteriza, diferenciando-o de todos os demais, como não é demais reiterar. Os toques e os estilos, assim como as diferentes tradições entre os maracatuzeiros e os seus maracatus não podem ser vistas como aspectos que sempre existiram e dotados de caráter imutável. Estas construções culturais devem ser entendidas como opções ou escolhas de homens e mulheres que fazem cultura, e que estão presentes nas formas de tocar e confeccionar os instrumentos. Os toques dos maracatus, de um modo geral, são muito mais do que questões restritas a música (não que a música seja algo simples), mas os reflexos das escolhas feitas ao longo dos tempos pelas pessoas que as fazem. As maneiras de tocar estão intrinsecamente relacionadas com a forma pela qual os maracatus se inserem na sociedade. Os maracatus-nação, ao manterem um determinado tipo de toque, o fazem em função de escolhas político-sociais (relação com o mercado, com a indústria cultural, com as comunidades em que estão inseridas, dentre outras). Não há aqui nenhuma essência ou pureza tradicional. Os modos como se manifestam musicalmente também são resultados de escolhas políticos-culturais como, por exemplo, o desejo de representar uma africanidade presente no maracatu.³

Dentro do campo da etnomusicologia, o estudo de Ernesto Ignácio de Carvalho (2007), classificou os modos de tocar dos maracatus nação em dois grupos, os de sonoridade antiga, e os de sonoridade recente. Os de sonoridade recente seriam aqueles divididos em células rítmicas cristalizadas, que podem ser tocadas e combinadas de acordo com a sinalização executada pelo mestre de batuque; em contraposição os de sonoridade antiga, cada vez mais raros, seriam aqueles onde as variações realizadas sobre um baque base, ou baque de marcação, ocorrem de forma mais livre e espontânea, onde se faz necessário um diálogo permanente entre os batuqueiros para que o conjunto sonoro não se desarmonize, já que o controle do mestre não é tão determinante. Esse seria o modo típico de aprendizado pela tradição, muito presente nos contextos de cultura popular, contrapondo-se ao outro

método que ocorre de forma mais escolar (Sandroni & Barbosa 2008). Salienta-se que os baques de sonoridade recente são os mais apreciados pelos jovens dos grupos percussivos e pelo mercado cultural.⁴

Ivaldo Marciano de França Lima (2013), historiador que também foi mestre do Maracatu-Nação Cambinda Estrela, divide os baques dos maracatus em seis grandes grupos, que teriam como principais criadores e representantes os maracatus Estrela Brilhante do Recife, Porto Rico, Leão Coroado (esses três se encaixariam na categoria de sonoridade recente pelos critérios de Carvalho), Cambinda Estrela, Estrela Brilhante de Igarassu e Encanto da Alegria (esses últimos estariam na categoria de sonoridade antiga, ressaltando-se que no caso do Encanto da Alegria a situação ocorre quando este é regido pelo mestre Toinho (Antonio Pereira de Souza).

O restante das nações sofreria influência em maior ou menor grau, desses grupos, principalmente do Estrela Brilhante do Recife e Porto Rico, dois dos grupos de maior destaque no mercado cultural, sendo também os que mantêm relações mais intensas com a classe média e os grupos percussivos. Nota-se que as influências de um maracatu sobre o outro podem ser sentidas ou percebidas de diferentes maneiras, e as razões para entendermos os motivos que levam um grupo a adotar o modo de tocar do outro se deve a esse jogo de interesses e fascínios que permeiam a sociedade em que vivem os maracatuzeiros. Para nós, não é estranha ou errada a existência dessas influências (também não as entendemos como descaracterizações que ameaçam uma suposta pureza dos batuques, aliás, nem sequer concordamos com a possibilidade de existência da mesma). Entretanto, interessava-nos buscar as razões que nos permitiriam entender como alguns maracatus constroem seus toques e os mantêm em meio a uma pesada disputa de influências. Deste modo, precisamos deixar claro que compreendemos os maracatus e os seus agentes não como simples mantenedores de uma romântica tradição que existiu no passado (e que deve ser preservada a todo custo). Como disse Canclini “o popular não é vivido pelos sujeitos populares como complacência melancólica para com as tradições” (1998:207).

O *inventário sonoro dos maracatus-nação de Pernambuco*

Diante desse campo complexo e diversamente rico, foi proposta e justificada a realização de um inventário que registrasse a diversidade sonora dos maracatus nação. Por inventário entendemos que se trata de uma metodologia que visa “produzir conhecimento sobre os domínios da vida social aos quais são atribuídos sentidos e valores e que, portanto, constituem marcos e referências de identidade para determinado grupo social” (IPHAN 2015)⁵. A partir desse pressuposto, o projeto tinha por objetivo produzir conhecimento sobre a vida social dos maracatus-nação de Pernambuco em seus aspectos relacionados diretamente à musicalidade, através da aplicação de metodologia apropriada para gerar banco de dados (nesse caso, as fichas presentes no INRC⁶ disponibilizadas pelo IPHAN) e registro sonoro de 19 dos principais grupos em atuação naqueles anos. Para isso, produziríamos um CD coletânea com faixas de todos os grupos para a divulgação dos grupos, bem como auxiliar na sustentabilidade dos mesmos.⁷

O primeiro passo para a realização do projeto de pesquisa foi a obtenção da autorização dos maracatus-nação pernambucanos pertencentes à AMANPE (Associação dos Maracatus Nação de Pernambuco). Essa é uma recomendação da UNESCO que enfatiza a importância dos próprios praticantes da cultura manifestarem o desejo de ter sua cultura pesquisada e participarem do procedimento de inventário. O pesquisador que coordenou o inventário, Ivaldo Marciano de França Lima, cumpriu com estes requisitos, pois era maracatuzeiro desde jovem e na época mestre do maracatu Cambinda Estrela, além de ser secretário geral da AMANPE que ajudara a fundar; Ivaldo Marciano também concluía seu doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense, ou seja, possuía em nívelêmico e acadêmico vasta experiência sobre a história dos maracatus nação, com diversos livros e artigos publicados na área. Foi nessa dupla filiação que o pesquisador maracatuzeiro teve perfil legitimado para conduzir as pesquisas do inventário. Com a autorização em mãos e o projeto aprovado pelo FUNCULTURA, em agosto de 2010 se iniciaram os trabalhos para

sua concretização. O projeto foi desenvolvido ou executado no Laboratório de História Oral e da Imagem da Universidade Federal de Pernambuco (LAHOI UFPE), também sob a coordenação de Isabel Guillen.

A partir do exposto faltava então realizar a seleção e treinamento dos pesquisadores. A seleção privilegiou a escolha de jovens universitários que pertencessem aos maracatus-nação e suas comunidades. Tal escolha, prevista não só nas diretrizes do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, como também nas relacionadas às políticas de Educação Patrimonial, foi realizada no sentido de permitir que os jovens que à época faziam os maracatus tivessem acesso à sua história, bem como participassem ativamente do processo de inventário desta manifestação cultural; esta forma é um meio de fazer circular um saber-fazer além de contribuir para sua manutenção e reprodução.

Essa primeira etapa configurou uma das primeiras dificuldades que enfrentamos. O caráter da pesquisa era multidisciplinar e buscou contemplar os mais diversos saberes, presentes dentro de contextos de educação formal, informal e não formal (Gohn 2006). Entretanto, apesar de tal premissa, selecionar jovens que estivessem minimamente cursando o nível universitário era condição da qual não se poderia abrir mão, já que o preenchimento das fichas do INRC era uma atividade complexa, e muito importante que os maracatuzeiros tivessem condições de se apropriar dessa ferramenta. Ao se pensar o Brasil como um todo, já é sabido que uma parcela mínima da população tem acesso às universidades, e quando se restringe esse universo ao âmbito dos maracatus-nação, cultura feita por negros das favelas pernambucanas, a porcentagem de pessoas com esse perfil diminui drasticamente. Esse fato já aponta para o descaso e vulnerabilidade social na qual se encontram esses grupos e justificam ainda mais políticas públicas que fomentem seu desenvolvimento e sustentabilidade em todos os sentidos.

Soma-se a isso o fato de que as bolsas oferecidas aos estudantes não eram de alto valor, bem como a expectativa de uma carga horária

alta a ser observada pelos pesquisadores para que o projeto cumprisse seu prazo. Em razão de sua condição social, os jovens maracatuzeiros que frequentavam a universidade, utilizavam o contra turno de seus estudos para atuar profissionalmente, contribuindo para o próprio sustento e também com o sustento de suas famílias. Essa situação foi a enfrentada por todos os jovens selecionados para o projeto: Adriano Santos, estudante de História da FUNESO e batuqueiro do Maracatu-Nação Cambinda Estrela; Jamila Marques, estudante de ciências sociais na UFRPE, bailarina e participante do Maracatu-Nação Leão da Campina; Jamesson Florentino, formado em pedagogia, foi ex-mestre do Maracatu-Nação Leão da Campina; Fernando Silva, estudante de ciências sociais na UFRPE, batuqueiro do Maracatu-Nação Porto Rico; Roberta Lúcia da Silva, estudante de história da FUNESO e desfilante do Maracatu-Nação Cambinda Estrela; Daniele Melo da Silva. Estudante de História da FUNESO, batuqueira do Maracatu-Nação Cambinda Estrela; Walter de França Filho, graduado em História pela UNICAP e batuqueiro do Estrela Brilhante do Recife. Diante desse contexto, salienta-se que o desafio que toda a equipe enfrentou foi grande, mas proporcionalmente gratificante para todos os envolvidos.

Na equipe de pesquisa desse projeto, poucos eram os não maracatuzeiros; encontravam-se nessa situação Isabel Guillen, historiadora e professora da Universidade Federal de Pernambuco, tendo realizado pesquisa e publicado artigos sobre os maracatus-nação, além de ter colaborado na organização do carnaval do maracatu Cambinda Estrela por vários anos; Anna Beatriz Zanine Koslinski, mestranda em Antropologia pela mesma universidade, que na época participava como batuqueira do maracatu Porto Rico, já havendo participado de grupos percussivos em sua cidade natal, Curitiba. Para nós, o projeto também nos ofereceu a oportunidade de pensarmos as relações que se constituem no campo da pesquisa, e nesse sentido pudemos discutir em muitos momentos nosso trabalho e relacionamento com os maracatuzeiros e maracatuzeiras como um verdadeiro ‘trabalho de campo’,

com todas as questões que ele suscita e discutidas por James Clifford (2002). O projeto também foi integrado por auxiliares de pesquisa que eram estagiários no laboratório de História Oral e a da Imagem da UFPE, e que ficaram responsáveis pela transcrição das entrevistas e pesquisa bibliográfica em bibliotecas, jornais, banco de teses e arquivos públicos. Integraram ainda o projeto Tiago Guillen, também estudante universitário, mas distante dos maracatus-nação, como fotógrafo e Adriano Lima, jovem morador da comunidade de Chão de Estrelas, como operador de câmera, responsáveis pelos registros em vídeo e fotográfico de todas as ações realizadas no projeto.

Após a seleção dos jovens, ainda no mês de agosto, realizamos uma reunião com os técnicos do IPHAN sobre as políticas contemporâneas sobre o patrimônio cultural do Brasil, visando discutir com os pesquisadores do projeto nossos objetivos bem como a aplicação do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) e sua importância para os projetos em questão. Nessa mesma reunião, mas já sem a companhia dos técnicos, aproveitamos para afinar o planejamento da pesquisa de campo, definir as tarefas e procedimentos que aplicaríamos nos meses iniciais.

Os dois primeiros meses, agosto e setembro, seriam reservados para a gravação das toadas⁸ dos maracatus selecionados. O plano era realizar o registro sonoro de 19 nações de maracatu por meio de um estúdio móvel, com o objetivo de registrar sua música na comunidade em que cada grupo estava sediado. O estúdio móvel tinha condições de captar e registrar a sonoridade dos maracatus feita em seu local apropriado, ou seja, nas ruas, conforme orientações da etnomusicologia, que recomenda gravar as manifestações culturais de cunho ‘tradicional – comunitário’ no seu *locus*. A gravação das apresentações dos maracatus ficou a cargo de Alfredo Bello (DJ Tudo), experiente músico que há muitos anos vinha gravando diversas manifestações culturais de negros e negras ao longo do Brasil. Em Pernambuco, foi responsável pela gravação de diversos CDs de Maracatus, dentre os quais constam os do Maracatu-Nação Encanto da Alegria.⁹

Desta maneira, cada grupo foi gravado, individualmente, em um grande ensaio em suas sedes, na rua onde usualmente costumavam ensaiar, tendo registrado entre 40 minutos a 1 hora e meia de seu repertório. Cada grupo escolheu uma toada que comporia o CD coletânea, bem como recebeu um CD máster com o repertório gravado, assim os grupos teriam a liberdade de utilizar esse material para comercializar um CD com suas toadas. Destaca-se que a maioria dos grupos até então não possuía condições de produzir seus próprios CDs, portanto a entrega da matriz proporcionou uma boa oportunidade para a realização desse desejo.¹⁰

Os 19 maracatus selecionados tinham como ponto em comum serem pertencentes à AMANPE. A equipe tentou contemplar outros grupos não filiados à associação, porém é preciso destacar que a não participação desses grupos na associação se devia a divergências políticas e de condução com alguns membros dos outros grupos; nesse sentido, a presença de maracatuzeiros pertencentes aos grupos associados à instituição, fez com que fosse difícil que as nações de fora dissociassem o projeto da AMANPE.

A desconfiança sinaliza para um problema histórico que é comum a muitas manifestações da cultura popular e que se refere ao desconhecimento em relação ao processo que farão parte. Quem se propor a estudar os maracatus-nação em Pernambuco dificilmente conseguirá pairar acima dos conflitos que perpassam as relações entre os próprios maracatuzeiros e maracatuzeiras; ao se inserir nesse campo o pesquisador acaba se envolvendo, ou mesmo sendo envolvido, pois quando ele se aproxima de um grupo, dificilmente consegue se relacionar tranquilamente com grupos 'rivais'. A presença de 'nativos', ou seja, maracatuzeiros e maracatuzeiras na equipe nos auxiliou a minimizar a desconfiança no momento de aproximação com os grupos e seus dirigentes, mas não assegurou melhor e mais fácil acesso às informações, devido, entre outras coisas, a já mencionada rivalidade (Guillen 2012).

Salienta-se que os grupos inventariados se localizavam em Recife, Olinda e Jaboatão dos Guararapes, sendo alguns deles mais antigos e

outros mais recentes, com fundação já no século XXI. Tal diversidade garantiu que fosse registrada a polissemia dos grupos, bem como forneceu material para discutir as trocas musicais existentes entre eles.

Apesar de a pesquisa ter sido iniciada já com as cartas de anuência das nações participantes, uma das primeiras atividades que realizamos com a equipe de pesquisa foi uma visita às sedes dos grupos não só para apresentar a eles a proposta da pesquisa com mais clareza, mas também para que os pesquisadores se familiarizassem melhor com os grupos a serem inventariados. Destaca-se que para a maioria dos jovens pesquisadores era a primeira vez que tinham a chance de circular em territórios de maracatus distintos dos seus. Nessa primeira abordagem, a equipe já pode escutar algumas das histórias dos maracatuzeiros mais antigos, bem como a expectativa, ou mesmo falta de interesse, em relação ao projeto que se iniciaria. Também foi possível observar algumas atividades relacionadas ao cotidiano dos maracatus sendo realizadas espontaneamente.

Parte da metodologia do inventário consistia em reuniões semanais da equipe de pesquisa. Na primeira delas, discutimos as impressões que tivemos na primeira ida a campo, tendo chamado a atenção primeiramente às diferenças nos modos de passar os conhecimentos observados em dois distintos maracatus. Enquanto um dos grupos trabalhava com um modelo de transmissão de saber mais escolar, tentando estabelecer uma forma de escrita musical visando facilitar a aprendizagem, o outro transmitia o saber pela forma popular, baseada na oralidade e na experiência vivida. É importante salientar que não acreditamos que uma forma seja melhor que a outra, mas consideramos interessante perceber como grupos que a princípio trabalhavam com a mesma linguagem, que são compostos por pessoas com vivências parecidas desenvolvem diferentes modos no fazer e transmitir a cultura articulam de maneira diferente as ferramentas que lhes são fornecidas pela sociedade.

Essa diversidade foi percebida não só na transmissão do saber como também em outras esferas dos maracatus-nação, como a reli-

giosidade. Na ida a campo observamos que a religiosidade era algo importante para todos os grupos visitados, mas a articulação simbólica realizada entre as esferas do sagrado e do profano também variava. Uns procuravam salientar mais a religiosidade e fundamento em seus discursos, outros davam mais ênfase a outros aspectos da manifestação, mas para todos eles a religião era algo fundamental nos maracatus, tratando-se assim de um valor intrínseco. Consideramos pertinente também buscar uma explicação para a importância que esses grupos davam a memória da escravidão que foi por vezes mencionada. O trabalho de campo realizado pelos jovens pesquisadores maracatuzeiros foi essencial para que eles ampliassem, refletissem e se conectassem com o patrimônio que os cercava.

Na reunião também organizamos o cronograma de gravação das nações e planejamos os procedimentos referentes a organização da atividade. Ivaldo Lima e Isabel Guillen passaram dicas importantes sobre a escrita do diário de campo e técnicas básicas de fotografia, já que todos os pesquisadores deveriam escrever seus diários e fotografar as idas a campo de modo independente para compartilhar com os demais semanalmente. Tal orientação constituía um instrumento de empoderamento e apropriação dos meios de construção de conhecimento para todos os envolvidos, além de favorecer o diálogo entre os distintos perfis de pesquisadores na equipe.

O diálogo foi algo permanentemente encorajado ao longo do inventário sonoro, não só entre os pesquisadores como entre eles e os maracatuzeiros. Como orienta o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, os poderes públicos e os profissionais que participam da parceria devem ser mediadores do processo, sem pré-determinar valores. Os mediadores devem criar espaços de interação e aprendizagem que facilitem a mobilização e reflexão dos grupos sociais em relação ao seu patrimônio.

Do dia 28 de agosto até 14 de setembro foram realizadas as gravações das toadas de 17 maracatus. Os dois últimos restantes seriam gravados em dezembro. Orientados nos aspectos técnicos por Alfredo

Bello, o trabalho foi intenso; por vezes saíamos a campo pela manhã e terminávamos apenas no fim da noite, gravando de três a quatro nações ao dia. Toda a equipe de pesquisa contribuiu para a produção de registros diversos (fotográfico e vídeo), bem como atuou na produção cultural das gravações. Uma característica recorrente em todas as nações foi a mobilização da comunidade para assistir, ajudar ou participar de alguma maneira das atividades, tocando, cantando ou dançando. Os maracatus-nação se tratam indiscutivelmente de referências culturais para as comunidades que os sediam. Em campo, os pesquisadores anotaram o nome das lideranças e dos maracatuzeiros participantes da gravação, para compor a ficha técnica da coletânea, e também tiveram a oportunidade de conversar com eles e demais residentes da comunidade sobre os mais diversos assuntos.

Os dois meses de trabalho de campo foram muito importantes para gerar familiaridade, confiança e conhecimento dos jovens pesquisadores acerca do universo e contexto dos diferentes maracatus-nação, percebendo não só o que eles possuíam em comum, como também a diversidade existente entre eles, diversidade essa que não deslegitimava um grupo perante o outro. Um olhar apurado como o que eles haviam adquirido facilitaria a discussão a respeito da metodologia e aplicação da história oral, que deveria guiar o roteiro das entrevistas a serem realizadas com os representantes dos maracatus inventariados.

Como se sabe, para produzir o banco de dados a respeito do universo musical dos maracatus, optamos pela utilização das fichas pertencentes à metodologia do INRC do IPHAN. Como nosso foco já estava direcionado haviam fichas que não seriam utilizadas, porém, para decidir quais deveriam ser levadas em consideração e como se daria o seu preenchimento, foram necessárias muitas discussões e exercícios coletivos de preenchimento, já que em princípio o método se tratava de uma novidade para todos da equipe. Nesse momento houve um confronto de saberes uma vez que a interpretação e compreensão do tipo de informação que poderia constar em cada campo mudavam de acordo com o perfil do pesquisador. O mesmo ocorreu quando

tivemos de inserir os bens culturais presentes nos maracatus dentro das categorias estabelecidas no modelo de inventário do IPHAN, ou seja, 'Formas de Expressão, Ofícios e Modos de Fazer, Celebrações, Lugares, Edificações, Localidade e Sítio'. Tais categorias são sujeitas a múltiplas interpretações, por isso o procedimento classificatório conduziu a uma grande reflexão acerca do que constituía e como se relacionavam os símbolos e práticas dentro dos maracatus.

É importante esclarecer que todos os procedimentos narrados contribuíram para uma compreensão de educação patrimonial como ações processuais, em que o aprendizado não é simplesmente transmitido, mas construído coletivamente pelo grupo. No caso em questão, não apenas o conhecimento sobre os maracatus estava em construção pelo grupo, mas demandou uma série de questionamentos sobre as políticas culturais, notadamente as de patrimônio cultural, ao definir o que é o patrimônio no Brasil, e consequentemente, sua identidade. Perguntas foram formuladas pelos jovens pesquisadores, que apontavam para um questionamento sobre o que e como se constitui o campo patrimonial no Brasil. Por que o maracatu-nação deveria se tornar patrimônio cultural do Brasil? Que impactos este reconhecimento poderia ter para as comunidades envolvidas? Questões que ecoavam em todos os procedimentos adotados ao longo da pesquisa de campo.

Depois que ficavam claras as fichas que preencheríamos, precisávamos decidir quais maracatuzeiros de cada grupo seriam entrevistados e qual seria o roteiro de entrevista, lembrando que ele deveria ser suficiente para dar conta de preencher os campos existentes em todas as fichas selecionadas. Outro fator que merece destaque é que em alguns casos, a liderança de um maracatu se encontra na figura do mestre, outras vezes, a administração se divide entre mestre e rainha ou rei, ou liderança religiosa, ou nenhuma das anteriores; ou seja, em alguns casos, não seria uma única pessoa do maracatu que poderia fornecer com detalhes todas as informações que necessitávamos. Por esta razão alguns grupos tiveram mais de uma pessoa entrevistada.

Em outubro se iniciaram as entrevistas e o primeiro entrevistado foi Ivaldo Lima, coordenador do inventário e na época um dos principais articuladores do Cambinda Estrela. A entrevista foi conduzida pela professora Isabel Guillen e contou com a presença de todos os pesquisadores do inventário, salientando que todos tinham abertura para realizar suas próprias perguntas e interferir na entrevista quando achassem necessário. Uma boa entrevista depende não só do entrevistado, como também do entrevistador, que deve saber quando deixar de seguir o roteiro a risca para desenvolver melhor um tema e aproveitar as deixas do entrevistado para obter a melhor e mais rica quantidade de informação, ou seja, seguir o roteiro nem sempre é o suficiente. Não existe maneira específica de se ensinar a fazer uma entrevista, o aprendizado se dá pela observação e experiência. Essa primeira entrevista serviu de modelo para que os pesquisadores pudessem ter autonomia para as seguintes, porém os pesquisadores seniores sabiam das limitações que poderiam existir nesse campo devido a pouca experiência da maioria dos pesquisadores da equipe. A entrevista com Ivaldo Lima durou mais de duas horas e abordou questões referentes ao Cambinda Estrela, a história de vida e memórias do entrevistado.

As seguintes entrevistas seriam realizadas pelos pesquisadores em duplas ou trios (assim um pesquisador poderia apoiar o outro no momento de conduzir), nas comunidades onde residiam os maracatuzeiros, devendo ser filmadas e gravadas em áudio. A realização das entrevistas durou o mês de outubro e parte de novembro, exigindo muita dedicação da equipe toda, principalmente ao se pensar no deslocamento de uma comunidade para outra geralmente em transporte público. Apesar das dificuldades a experiência foi muito rica possibilitando que os maracatuzeiros pesquisadores conhecessem mais de perto os articuladores dos outros grupos e percebessem características comuns em suas trajetórias pessoais e coletivas com seus respectivos maracatus, contribuindo para o surgimento de empatia e maior solidariedade entre maracatuzeiros de nações distintas.

A intenção era que a realização das entrevistas fosse ocorrendo de forma paralela ao preenchimento das fichas, mas devido ao prazo para a realização do projeto, foi dada a prioridade para a conclusão das entrevistas em si. Se a entrevista com Ivaldo Lima nos proporcionou informação suficiente para o preenchimento da ficha para aquele grupo, em outras ocasiões, devido a diversos fatores (inexperiência não só do pesquisador entrevistador bem como do entrevistado, pois as entrevistas nesse caso se constituíam de novidade para ambos os lados), algumas entrevistas foram extremamente sucintas, o que dificultou demasiadamente o preenchimento das fichas.

Acreditamos que esse foi o momento mais delicado e dramático do projeto, pois de repente, os pesquisadores maracatuzeiros tiveram que lidar com um saber e cobranças distintas daquelas aos quais eles estavam habituados, que era sistematizar, dentro dos formatos impostos pela academia, o saber que eles aprenderam nos moldes da cultura popular, ou seja, pela vivência, de maneira espontânea. Ao caracterizarmos esse saber, não o estamos realizando no sentido de inferiorizar, mas de apontar suas diferenças e em como a academia na maioria das vezes o ignora, deixando de reconhecer o seu valor ou de tentar aprender algo dele.

Tal situação gerou um verdadeiro impasse no projeto. Primeiramente não possuíamos material suficiente para o preenchimento das fichas. Em segundo lugar, no momento de efetivamente preenchê-las já em meados de novembro, não havia mais pesquisadores com disponibilidade e agilidade para fazê-lo. O trabalho de campo e a realização das entrevistas poderiam ser realizados em horários mais flexíveis (fim de semana ou mesmo durante a noite), já o preenchimento das fichas geralmente exigia a presença dos pesquisadores nas dependências da UFPE por uma série de razões. Primeiramente porque alguns dos pesquisadores dependiam dos computadores disponíveis no LAHOI para realizar o trabalho, além de que, devido à complexidade dos campos a serem preenchidos e a pouca familiaridade dos pesquisadores em geral com tal método, a equipe decidiu que se a maioria dos pesqui-

sadores trabalhasse junta, a dinâmica funcionaria melhor e com mais agilidade, já que um poderia sanar a dúvida do outro.

Lamentavelmente, devido à necessidade de conciliar estudos e trabalho (esse geralmente em horário comercial), muitos dos pesquisadores não conseguiram se dedicar ao projeto, abandonando-o no momento onde se fez necessária sua presença na universidade para o preenchimento das fichas. O ocorrido gerou uma frustração muito grande não só nesses jovens, como também em toda a equipe, impotente diante de tantas dificuldades estruturais.

A pergunta que surge é: como dar conta de cumprir as recomendações do IPHAN e UNESCO, no sentido de tornar os detentores do bem os protagonistas de seu processo de patrimonialização e políticas públicas que visam seu benefício em meio a um contexto que só contribui para sua marginalização? Como esperar que um jovem universitário, pobre ou negro, vindo das camadas mais vulneráveis da sociedade, tenha produção científica semelhante a de um jovem branco de classe média que não precisa contribuir com a renda da família, tendo mais tempo para se dedicar aos estudos e a trabalhos a ele relacionados? E por fim, como fazer com que a academia passe a reconhecer o saber e modos de aprendizado dos mais distintos contextos culturais do país como um saber também legítimo? Não seria a hora da academia efetivamente dialogar com esses universos ao invés de impor o seu método de construção de conhecimento? Como construir caminhos alternativos, não coloquem os saberes em campos opostos?

Conclusões

Apesar das dificuldades, o projeto conseguiu concretizar a maioria de suas propostas e apresentar os produtos. Até o final de 2010, os CDs individuais de cada nação, com o material bruto dos dias das gravações, já estavam prontos e entregues, enquanto o CD coletivo (e sua ficha técnica) já estava finalizado, mas aguardava evento de lançamento que ocorreu no dia 10 de julho de 2011. No primeiro semestre de 2011 também terminamos de preencher as fichas selecionadas do

INRC bem como os anexos correspondentes à bibliografia, registros audiovisuais, bens culturais inventariados e contatos. O projeto também manteve um blog¹¹ que relatava o passo a passo do andamento da pesquisa bem como construiu um acervo de áudio, imagens e filmagens de todo o procedimento, estando esse material disponível para consulta de estudantes ou qualquer interessado nas dependências do LAHOL-UFPE. Todo o material produzido (relatório final de pesquisa, cópia dos CDs, cópias dos registros fotográficos efetuados durante a pesquisa, bem como o banco de dados organizado) foi entregue ao FUNCULTURA, FUNDARPE e IPHAN, como o objetivo de fornecer subsídios para o registro do maracatu-nação como Patrimônio Cultural do Brasil.

No ano de 2011, somente três dos sete jovens maracatuzeiros continuavam presentes na equipe. Ainda assim, concluímos que o saldo do Inventário Sonoro foi positivo por diversas razões que vão além dos produtos entregues; uma delas foi a participação em si dos maracatuzeiros nesse tipo de pesquisa, que sem dúvida contribuiu para a ampliação de seus conhecimentos em relação às políticas públicas de patrimonialização no país, bem como para a valorização das comunidades detentoras do bem. Pode-se considerar também que as dificuldades que enfrentamos proporcionaram o crescimento de cada pesquisador como profissional, na medida em que nos obrigou a refletir acerca da natureza dos problemas e encontrar possíveis soluções para os mesmos. Finalmente, salientamos que o exercício da realização do Inventário Sonoro foi fundamental para a efetivação de projeto mais ambicioso que viria a seguir, o Inventário Nacional de Referências Culturais do Maracatu-Nação, projeto que se iniciou no fim de 2011, entregue ao IPHAN pela FUNDARPE em agosto de 2013 e que culminou com o registro dos maracatu-nação como Patrimônio Cultural do Brasil em dezembro de 2014.

O INRC dos maracatus-nação, entregue ao IPHAN pelo governo de Pernambuco, foi um projeto trabalhoso, contemplado com poucos recursos e poucos meses para sua conclusão, além de pouco

tempo para a capacitação da equipe de pesquisa. Desse modo, o fato de grande parte dos pesquisadores terem também participado do projeto do Inventário Sonoro, foi de extrema importância para a concretização do projeto com qualidade, já que os mesmos estavam minimamente familiarizados não só com o contexto dos maracatus-nação, bem como as fichas do INRC, compreendendo suas possibilidades e limitações.

Desse modo é importante destacar que os jovens participantes do projeto não apenas aprenderam como fazer um inventário, mas tiveram a oportunidade de vivenciar experiências distintas das que comumente estavam acostumados em seus grupos, conhecer a diversidade cultural que constitui o saber-fazer do maracatu-nação, poder compreender suas práticas imersas um conjunto muito mais amplo e complexo. O que, na nossa avaliação, contribuiu para que valorizassem ainda mais suas práticas diante das adversidades cotidianas. Por último, mas não menos importante, tiveram que trabalhar como uma equipe, enfrentando velhas adversidades passadas de geração a geração, aprendendo com o outro e respeitando opiniões e saberes que vi-nham de seus colegas, e que nem sempre condiziam com suas práticas. Este aprendizado é intangível, e acreditamos que possa ter servido de base para a construção de um plano de salvaguarda que contemple os interesses da maioria dos maracatuzeiros e maracatuzeiras, superando velhas rivalidades em prol de interesses comuns.

Notas

¹ O número de maracatus-nação pode variar de ano a ano, uma vez que nações novas surgem ou outras encerram suas atividades pelos mais diversos motivos. Os grupos existentes atualmente são: Almirante do Forte, Aurora Africana, Axé da Lua, Baque Forte, Cambinda Estrela, Cambinda Africano, Centro Grande Leão Coroado, Encanto da Alegria, Encanto do Pina, Encanto do Dendê, Estrela Brilhante do Recife, Estrela Brilhante de Igarassu, Estrela Dalva, Estrela de Olinda, Gato Preto, Leão da Campina, Leão Coroado, Linda Flor, Lira do Morro da Conceição, Nação

de Luanda, Oxum Mirim, Porto Rico, Raízes de Pai Adão, Rosa Vermelha, Sol Nascente, Tigre e Tupinambá. Dentre os que encerraram suas atividades recentemente estão o histórico Elefante e o Leão de Judá.

² Sobre os grupos percussivos de maracatu veja-se o site <http://maracatu.org.br/>, portal que tem por objetivo reunir grupo e nações de maracatu de baque virado. Acessado em 28/09/2015.

³ Pensamos que foi esse desejo de africanizar ainda mais o maracatu de baque virado que levou algumas nações a inserir no conjunto musical o abê (agbê), instrumento que não é tradicional dos maracatus-nação e sim das religiões consideradas de matriz africana.

⁴ Para preencher este nicho do mercado, alguns ‘manuais’ que poderiam ajudar a ensinar a tocar maracatu forma publicados. Veja-se Santos & Resende 2005.

⁵ <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/685/>; acessada em 28/09/2015.

⁶ Inventário Nacional de Referências Culturais, metodologia desenvolvida pelo IPHAN com o objetivo de sistematizar o conhecimento a ser produzido sobre um bem com o objetivo de acompanhar o pedido de registro do mesmo como patrimônio cultural do Brasil.

⁷ A coletânea produzida pelo Inventário Sonoro pode ser ouvida no canal do LAHOI (Laboratório de História Oral e da Imagem da UFPE no youtube: <https://www.youtube.com/user/LAHOIUFPE/videos>.

⁸ Toada é a maneira como os maracatuzeiros denominam suas ‘canções’. Também utilizam o termo loa. A etnomusicologia possui definição distinta para os dois termos, no entanto, dentro do contexto dos maracatus nação tais termos se tratam de sinônimos.

⁹ Sobre o trabalho de Alfredo Bello ver o site sobre o selo Mundo Melhor: (<http://www.selomundomelhor.org/>; acessado em 28/09/2015).

¹⁰ Uma cópia de todas as gravações encontra-se preservada no LAHOI-UFPE.

¹¹ Inventário Sonoro dos Maracatus Nação de Pernambuco: <http://inventariomaracatus.blogspot.com.br/>.

Referências

- ABREU, Regina. 2015. “Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil”. In TARDY, C. & DODEBEI, V. (eds.): *Memória e Povos Patrimônios*, pp. 67-93. Marseille: Open Edition Press.
- ABREU, Regina & CHAGAS, Mário. 2003. *Memória e Patrimônio. Ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. 2005. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- CANCLINI, Néstor Garcia. 2009. *Consumidores y Ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. Ciudad del México: Debolsillo.

- CANCLINI, Néstor García. 1998. *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- CARVALHO, Ernesto Ignácio. 2007. *Diálogo de Negros, Monólogo de Brancos: Transformações e apropriações musicais do maracatu de baque virado*. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE.
- CARVALHO, José Jorge de. 2010. "Espetacularização e Canibalização das Culturas Populares na América Latina". *Revista Antropológicas*, 21(1):39-76.
- _____. 2005. "Las Culturas Afroamericanas en Iberoamérica: Lo negociable y lo innegociable". In CANCLINI, N. (ed.): *Culturas de Iberoamérica: Diagnósticos y propuestas para su desarrollo*. Madrid: OEI/Santillana.
- CHAGAS, Mário. 2006. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. *Revista Eletrônica do Iphan* (http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Museu%20Patrimonio%20CHAGAS_M.pdf; acessado em 08/10/2015).
- CLIFFORD, James. 2002. *A Experiência Etnográfica. Antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: EdUFRJ.
- FLORÊNCIO, Sônia et al. 2014. *Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos*. Brasília: IPHAN/DAF/CEDUC.
- FONSECA, Maria Cecília. 2009. *O Patrimônio em Processo. Trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- GOHN, Maria da Glória. "Educação não Formal, Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas". 2006. *Ensaio: aval.pol públ. Edu*, 14(50):27-38.
- GUILLEN, Isabel C. M. 2013. "Maracatus-nação: História e historiografia". In GUILLEN, I. (ed.): *Inventário Cultural dos Maracatus Nação*, pp. 11-26. Recife: Editora da UFPE.
- _____. 2012. Inventariando Experiências entre os Maracatus Nação em Pernambuco. In *Anais Eletrônico da 28ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA)* (http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_28_RBA/index.html; acessado em 08/10/2015).
- HAFSTEIN, Valdimar. 2004. *The Making of Intangible Cultural Heritage: Tradition and authenticity, community and humanity*. Berkeley: University of California.
- HALL, Stuart. 2006. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- HARTOG, François. 2006. "Tempo e Patrimônio". *Vária História*, 22(36):261-273.
- _____. 2003. *Régimes d'Historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil.
- HORTA, M. L., GRUNBERG, E. & MONTEIRO, A. 1999. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN.
- IPHAN. 2014. Educação Patrimonial. Histórico, conceitos e processo. Brasília: IPHAN. (http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf; acessado em 08/10/2015).

- KIRSHENBLATT-GIMBLETT, Bárbara. 2003. "El patrimonio Inmaterial como Producción Metacultural". *Museum* (UNESCO), LVI(221-222): 52-67.
- KOSLINSKI, Anna Beatriz. 2012. "Estratégias e Ressignificações na Espectacularização dos Maracatus Nação Pernambucanos". In: *Anais Eletrônico da 28ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA)*. (http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_28_RBA/index.html; acessado em 08/10/2015).
- LIMA, Ivaldo M. 2013. "Maracatu-nação e Grupos Percussivos: Diferenças, conceitos e história". In: GUILLEN, I. (ed.): *Inventário Cultural dos Maracatus Nação*, pp. 49-72. Recife: Editora da UFPE.
- LOWENTHAL, David. 1998. *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MANTECÓN, Ana Rosas. 2010. "El Giro Hacia el Turismo Cultural: Participación comunitaria y desarrollo sustentable". In: NIVÓN, E. & MANTECÓN, A. R. (eds.): *Gestionar el Patrimonio en Tiempos de Globalización*, pp. 161-183. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Juan Pablos Editor.
- MOTTA, Roberto. 1997. "Religiões Afro-Recifenses, Ensaios de Classificação". *Revista Antropológicas*, 2(2):11-34.
- NIVÓN, Eduardo. 2010. "Del Patrimonio como Producto. La interpretación del patrimonio como espacio de intervención cultural". In: NIVÓN, E. & MANTECÓN, A. R. (eds.): *Gestionar el Patrimonio en Tiempos de Globalización*, pp. 15-35. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Juan Pablos Editor.
- NORA, Pierre. 1993. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. *Projeto História*, 10. (<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>; acessado em 08/10/2015).
- ORTIZ, Renato. 1998. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense.
- POULOT, Dominique. 2009. *Uma História do Patrimônio no Ocidente. Séculos XVIII-XXI*. São Paulo: Estação Liberdade.
- SAMUEL, Raphael. 2012. *Theatres of Memory: Past and present in contemporary culture*. London/New York: Verso Books.
- SANDRONI, C., BARBOSA, C. & VILAR, G. 2008. "A Transmissão de Patrimônios Musicais de Tradição Oral em Pernambuco: Um relato de experiência". In: GUILLEN, I. (ed.): *Tradições e Traduções: A cultura imaterial em Pernambuco*, pp. 71-84. Recife: EdUFPE.
- SANTOS, Climério & RESENDE, Tarcísio. 2005. *Batuque Book. Maracatu de baque virado e baque solto*. Recife: Ed. do Autor/FUNCULTURA.
- SILVA, Rodrigo M. 2015. "Educação Patrimonial e a Dissolução das Monoidentidades". *Educar em Revista*, *(56):207-224.
- THOMPSON, Edward P. 1998. *Costumes em Comum: Estudos sobre a cultura tradicional*. São Paulo: Companhia da Letras.
- UNESCO. 2003. Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. Paris: UNESCO. (<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf>. Acessado em 30/09/2015; acessado em 28/09/2015).

Abstract: The following paper aims to reflect on heritage education taking as an example the experience developed at the Musical Inventory of *Maracatus-Nação* from Pernambuco (*Inventário Sonoro dos Maracatus-Nação de Pernambuco*), which had *maracatuzeiros* as research assistants and auxiliaries in the projects' cultural production. Such experience followed IPHAN's guidelines about the inventory procedures and proposals on safeguards planes as well as encouraged *maracatus-nação* groups to know more about safeguard policies designed to immaterial heritage. In addition, *maracatuzeiros* tried to define the main guidelines that will lead their safeguard plan. The experience is discussed based on analysis developed about memories' and heritage's policies current in Brazil and other parts of the world, which points to the present time that determines these kinds of public policies.

Keywords: Heritage Education; Immaterial Heritage; Cultural Inventory; *Maracatu-Nação*.

Recebido em novembro de 2016.

Aprovado em novembro de 2017.

Matrizes Culturais: alguns apontamentos sobre culturas escolares indígenas

Alexandre Herbetta^a

Este texto trata de processos de reformulação de matrizes curriculares em escolas indígenas que fazem parte do projeto do NTFSI Núcleo Takinahaky da Universidade Federal de Goiás. O NTFSI existe há onze anos e constitui espaço de formação e pesquisa no campo da educação intercultural. O estudo aqui apresentado toma como seus dados falas, práticas, e documentos produzidos por acadêmicos indígenas do núcleo. Foca-se nos processos de reformulação das matrizes curriculares que apontam para uma (re)valorização da noção de cultura tradicional. Ao mesmo tempo, indicam uma relação de complementaridade com a noção de cultura não indígena. Dessa forma, há uma dinâmica entre concepções distintas de cultura, as quais perpassam a história das relações interétnicas. Neste contexto, a partir de novos currículos, estas escolas buscam refundar o campo da educação escolar constituindo experiências que tomam como base o protagonismo indígena e invertem o processo de colonização operacionalizado nas escolas.

Cultura; Escola; Interculturalidade; Descolonização.

O texto a seguir trata da noção de matriz curricular cultural, expressão comumente mencionada e efetivada em processos de reformulação de matrizes curriculares de escolas indígenas relacionadas ao projeto do NTFSI - Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indí-

^a Professor no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás, Campus 2 Samambaia, alexandre_herbetta@yahoo.com.br.

gena da UFG Universidade Federal de Goiás. Essa expressão aponta igualmente para concepções interessantes acerca da(s) cultura(s) e da(s) escola(s), como se verá.

O NTFSI é um espaço de pesquisa e formação no campo da educação escolar indígena e da educação intercultural. Constitui também a possibilidade de acesso e permanência de indígenas no ensino superior. Existe há onze anos e é constituído por curso de graduação e de pós-graduação no nível de especialização. Atualmente, conta com cerca de 300 professores e professoras indígenas dos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão, pertencentes à 24 distintas etnias, entre elas, os Krahô, Apinajé, Javaé, Karajá, Guarani, Xambioá, Canela, Gavião, Guajajara, Krikati, Tapirapé, Xerente, Kamaiurá, Timbira, Waurá, Xavante, Xacriabá e Tapuia.

Estes professores e professoras buscam reelaborar as escolas onde lecionam para que seus alunos e alunas possam compreender e produzir um novo mundo, com base nos princípios da interculturalidade, da decolonialidade, da transdisciplinaridade e da contextualização (Pimentel da Silva & Borges 2013). O curso de especialização, especialmente, tem como objetivo a formulação de novos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), os quais tomam como base a elaboração de novas matrizes curriculares e inovadoras práticas pedagógicas (Huhte & Herberta 2016).

Para Chervel (1990) é importante o estudo dos mecanismos que recortam os conteúdos presentes nas matrizes curriculares da educação escolar de modo a se entender a sociedade em referência. Na mesma direção, Dantas afirma que a construção do currículo não é algo neutro, mas “ao contrário, a seleção dos conteúdos e conhecimentos é reflexo de uma atitude política” (2015:94). A histórica desvalorização da cultura tradicional, como é chamada por acadêmicos do NTF-SI, nas matrizes curriculares de suas escolas indígenas, por exemplo, aponta, para aspectos interessantes e violentos da política educacional nacional e para o que se pensa acerca da política indigenista no país.

Neste cenário, as novas matrizes curriculares em tela, apontam para, dentre outras coisas, um papel destacado desta cultura tradicio-

nal mencionada, a qual como se verá tem relação com noções de memória, ancestralidade e socialidade, além de ter como base categorias e conceitos distintos de uma epistemologia eurocentrada. Ao mesmo tempo, as novas matrizes apontam para uma dinâmica interessante com a cultura classificada – pelos mesmos – como não indígena, a qual como se verá tem relação com a escrita, a língua portuguesa e a disciplinarização do conhecimento.

A reflexão sobre esta nova matriz cultural permite ainda a problematização de aspectos centrais dos modelos pedagógicos e sociais impostos de fora, os quais são baseados em uma matriz epistêmica eurocêntrica de saber, de modo a que se possa rever a violência convencional do contato interétnico, marcada muitas vezes no processo de colonialidade do saber (Lander 2005:21-53) e implementada através de, entre outros mecanismos – a escola. Neste sentido, para Lander,

“[A]s categorias, conceitos e perspectivas [eurocênticas](economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades” (Lander 2005:27).

Assim, categorias que fundamentam outras epistemologias são inferiorizadas e deixadas de lado. A cultura tradicional nesta escala passa a ser percebida como de menor valor frente a outros regimes de conhecimento. Diante deste cenário, ela passa a ter um valor hierárquico inferior a, por exemplo, a cultura não indígena, na matriz curricular da educação escolar indígena. Note-se que outros aspectos do currículo escolar da escola indígena seguem o mesmo padrão. A desvalorização da música, por exemplo, tem a ver com a mesma situação (Huhte & Herbetta 2016). Há muitos outros exemplos.

Trata-se aqui assim, portanto, de investigar o potencial de formação que a cultura – ou as culturas – possui para a elaboração de novas

matrizes curriculares nas escolas indígenas. Em outras palavras, tenta-se refletir sobre como a(s) noções de cultura na escola promovem uma nova escolarização, a qual busca ter a prevalência do ponto de vista de cada população e promover processos políticos de transformação.

Neste sentido, para Tosta (2011:234-250), a noção de cultura é importante mediadora de diversos domínios que são operacionalizados na escola como os da alteridade, identidade, agenciamento e o da diferença. Para a autora, “as relações entre antropologia e educação podem ser refletidas e dimensionadas, a partir da efetiva interação desses campos nos cursos de formação de professores, nas definições curriculares, nas práticas e saberes docentes como aquisições que são feitas quotidianamente” (2011:235).

Busca-se aqui colaborar, então, com a reflexão no campo da educação intercultural indígena, através de um diálogo entre a antropologia e a educação, de modo a se pensar sobre concepções de cultura que permeiam a constituição de uma nova escola indígena, processo que se inicia no bojo do movimento indígena brasileiro, com origens em meados da década de 1970 e se consolida especialmente a partir da Constituição federal de 1988.

Por fim, aventa-se a possibilidade de existência de uma cultura escolar indígena, presente nos processos de reformulação escolar que as escolas relacionadas ao NTFSI têm passado. Nesta direção, para Faria Filho et al (2004) a noção de cultura escolar vem sendo apropriada por diversos campos de saber enquanto categoria de análise e campo de investigação. Chervel (1990) corrobora a questão. Para ele, há uma cultura específica, particular e original que emerge na prática cotidiana das escolas.

Nas escolas indígenas em tela, parece que a cultura escolar aponta para uma dinâmica entre distintas concepções de cultura, como as mencionadas – tradicional e não indígena – que são expressas e constantemente operacionalizadas, indicando percepções interessantes sobre cultura e interculturalidade. Parece também que a cultura escolar indígena busca fortalecer a noção de diferença. Note-se que o objetivo

não é o de reificar fronteiras, mas ao contrário, apresentar dinâmicas de relações que compõe a ideia de diferença. Nesta direção, conforme Maia Andrade “as diferenças são a matéria prima da identidade, pois a antecedem e servem como solo sobre o qual elas vicejam” (2008:311).

De toda forma, é evidente que o processo de reformulação de matrizes curriculares indica que a educação escolar indígena se encontra em profunda transformação.

Alguns aspectos da educação escolar indígena no Brasil

Segundo o PPP – Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural da UFG, parte integrante do NTFSI, a proposta do referido núcleo “rompeu com a (educação escolar) anterior, que visava à integração gradativa e ‘harmônica’ dos índios à sociedade não-indígena”. Nesta direção, para Wellington Tapuia, egresso do curso, em relação à educação escolar indígena, “a partir de 2004 há avanços. A escola é pensada junto com a comunidade. Educação indígena é isso”. Wahuka Karaja, outro egresso do curso, corrobora a afirmação. Segundo ele, antigamente a “escola dificultou a contação de mitos, estrelas, significados; (agora) a ideia intercultural fez trazer a ideia de volta. Tento trabalhar os mitos karajas”.

Neste contexto, a educação escolar indígena no Brasil “só começou a ter atenção especial no contexto do movimento pelos direitos indígenas, há cerca de três décadas, e hoje, vive momentos importantes na sua construção histórica” (Capacla 1995:14).

Na literatura sobre o tema, a escola indígena é tratada ora como instituição não-indígena que impõe e destrutura os sistemas culturais nativos (Assis 1981), ora como instituição apropriada e ressignificada pelo índio (Tassinari 1998), e por fim como espaço de contato, onde o conhecimento nativo e o não-indígena negociam formas de adaptação (Jackson 1995; Tassinari 2001). É provável que a escola indígena tenha a ver com todas as definições acima mencionadas.

De acordo com o Censo Escolar de 2005, existem 2.324 escolas em terras indígenas, atendendo 164 mil estudantes. Nestas escolas

trabalham aproximadamente 9.100 professores, sendo 88% deles indígenas. Destas escolas, 1.083 estão vinculadas às Secretarias Estaduais de Educação, outras 1.219 escolas, são mantidas por Secretarias de Educação de 168 Municípios. Existem ainda algumas escolas indígenas mantidas por projetos especiais, como o da Eletronorte, e por entidades religiosas. O número de escolas vem crescendo desde então.

Nelas, busca-se atingir os princípios estruturais de uma educação diferenciada – o que não é fácil nem rápido. Elas buscam ser bi ou multilíngues, tentam elaborar a matriz curricular com base nas particularidades de cada povo, possuem professores indígenas e pensam na autonomia e participação de cada comunidade. A transmissão de conhecimento, porém, muitas vezes, acaba se dando ainda através da pedagogia tradicional, não se levando em conta, os processos próprios de aprendizagem, por exemplo, relacionados ao poder do sonho, da dança, do corpo e da música.

A dinâmica pedagógica é ainda quase sempre baseada no regime disciplinar. Para Lewis Gordon (2011), o regime disciplinar aponta para um modo de produção e organização do conhecimento vinculado aos saberes ocidentais e à noção de modernidade, reforçando categorias como hierarquia; e descontextualizando a realidade. Para o autor a disciplina reduz os saberes ao ocidental e fortalece a noção de poder, baseada no que chama de fetichização do método, quando este é mais importante do que o conteúdo.

Apesar dos entraves e dificuldades, o processo em tela se afasta intensamente das experiências anteriores da educação escolar indígena no país. As primeiras escolas para indígenas – e não de indígenas – surgiram na segunda metade do século XVI, numa estreita faixa de litoral. Centradas na catequese, os jesuítas ignoraram os modos próprios de aprendizagem das diversas populações indígenas e efetivaram uma política destinada a minimizar a diferença cultural de cada população, eliminando suas línguas e saberes. Para Luciano Baniwa (2014) a ideia era transformar o índio em um cristão e abrir espaço para a exploração mercantil.

A educação indígena foi usada assim desde o século XVI, no processo de incorporação do nativo pela sociedade nacional. Isto, desde os missionários até os programas positivistas do Estado laico brasileiro no século XX. O SPI – Serviço de Proteção ao Índio, a FUNAI – Fundação Nacional do Índio, instituições oficiais responsáveis pelas políticas indigenistas, assim como as escolas do século XX, seguiram esta tendência e a escola se tornou o local de aprendizado especialmente das ‘coisas’ da sociedade não-indígena. A partir da segunda metade do mesmo século, trabalhou-se com a ideia de bilinguismo de transição, que produz os mesmos resultados, mas a partir do uso da língua indígena. Neste momento utiliza-se a língua materna com o intuito de se entender a língua portuguesa e os saberes eurocentrados.

Estas escolas, como se pode notar, eram pensadas como parte do processo de integração à sociedade envolvente e partiam de uma constante inferiorização da cultura indígena. Tal inferiorização, é inclusive, de modo cruel, apropriada pelos próprios indígenas que passam a desvalorizar a matriz cultural dita tradicional em detrimento de hábitos e percepções não indígenas – o que é sentido e praticado a partir da noção de vergonha. Professores e professoras que cursam o NTFSI afirmam constantemente que muitos jovens de sua comunidade sentiam e sentem vergonha de se afirmarem indígenas. E, a partir daí, negam sua língua materna e seus costumes próprios, desvalorizando toda uma matriz epistêmica particular. Trata-se de um processo de colonialidade do saber como postula Lander (2005:7-23) e que tem implicações sérias nas matrizes curriculares atuais das escolas em tela.

A desconstrução desta concepção de escola só teve início a partir da mobilização dos próprios indígenas na década de 1970, que reivindicavam a demarcação da terra e também uma escola diferenciada. A ideia de educação diferenciada acabou por se articular então diretamente à noção de cultura tradicional, a qual se relaciona com a noção de diferença. Pode-se dizer que a noção de cultura em tela, pensada pelas populações indígenas, é distinta em relação à noção de cultura presente em outros estudos antropológicos, como se verá. E que ela

busca revalorizar a identidade indígena, a partir da prática do que se pode classificar enquanto próprio em cada comunidade.

A luta pela educação passa a abrir então a possibilidade de que cada população reforce seu caráter particular – o que é parte de um processo político e epistêmico de descolonização. Hernández (1981), por exemplo, descreve uma interessante experiência entre os Mapuche, no Chile, mostrando como a partir do método de Freire (1983), a escola se apropria do conhecimento indígena e do não-indígena, sem deixar de lado o modo de vida tradicional. Há atualmente uma série considerável de experiências com o mesmo sentido (Pimentel & Veloso 2013).

Neste contexto, segundo Grupioni:

“[C]omo um movimento pendular pode-se dizer que a escola se moveu num longo percurso do passado aos dias de hoje de algo que foi imposto aos índios a uma demanda que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada no passado para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista com um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais” (Grupioni 2006:44).

A diferença enquanto marca da matriz cultural

A partir destes processos de transformação da educação escolar indígena a cultura dita tradicional emerge como mediadora das novas práticas que buscam concretizar esta nova escola indígena. Ela aparece também como base das novas matrizes curriculares.

Um dos aspectos centrais da expressão matriz curricular cultural diz respeito então à noção de diferença. Nesta direção, segundo acadêmicos do curso a ideia genérica de índio não existe concretamente. Para eles, o que existe é cada uma das populações: os Guajajara, os Xerente e assim sucessivamente. Sobre o exposto, ainda, Sinvaldo Wahuka Karaja afirmou que os nomes comumente usados para a denominação de cada população muitas vezes são dados por outros povos e podem possuir até mesmo sentido pejorativo. Há ainda de-

nominações particulares entre as comunidades. Os Krikati, por exemplo, chamam Rõrkô Nhõxwynhjaja (povo dos cocaís) os habitantes da aldeia Mariazinha/Apinajé, apontando para uma imensa gama de denominações que reforçam a diferença.

Em relação à existência de uma definição genérica, Luciano Baniwa afirma que:

“Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram a conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns” (Baniwa 2006:30-31).

Neste cenário que articula concepções particulares e genéricas acerca das populações indígenas vale destacar que um dos aspectos mais marcantes quando se trata da questão no Brasil é sua enorme diversidade. No Brasil, há 817.963 indivíduos autodeclarados índios, segundo o censo do IBGE de 2010. Isto representa 0,4% da população brasileira. Estão presentes em todos os estados da federação e são divididos em cerca de 274 povos que falam cerca de 180 línguas. Pode-se dizer que, graças ao genocídio e etnocídio a que foram e são submetidos, não representam demograficamente um número consideravelmente grande em relação ao total da população brasileira. Milhões foram exterminados. Ao mesmo tempo, entretanto, graças a enorme resistência que conseguiram imprimir ao processo de colonização, são intensamente diversos. A população indígena vem crescendo nas últimas décadas, reforçando igualmente a organização de distintos grupos.

Tal diversidade se manifestou ao longo do tempo na organização do movimento indígena, dentre outras coisas, a partir da demanda por educação escolar diferenciada. No Brasil, especialmente a partir da década de 1980, populações indígenas fortaleceram a organização de um movimento político pan-indígena, no qual a territorialização e também a educação foram eixos das reivindicações. Em 1979, por exemplo, aconteceu o I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena, organizado pela Comissão Pró-Índio (CPI/SP). O debate centrou-se principalmente em alguns pontos estruturais do processo de ensino: o uso da língua materna, a autonomia de cada comunidade em definir o conteúdo, a faixa etária ideal de trabalho e a questão do método a ser utilizado para ensinar.

Neste cenário, o processo de redemocratização brasileiro culminou com a consolidação da Constituição de 1988, que trouxe importantes conquistas para a população indígena do país, graças a atuação do movimento indígena. Novos direitos são reconhecidos, entre eles o de uma educação escolar baseada nas especificidades de cada povo, no bi ou multilinguismo e na autodeterminação da comunidade. Determina-se ainda – a partir da constituição – que “o Estado protegerá as manifestações das culturas indígenas” (art.215), sendo “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 210), além de “direitos originários” em relação à terra e à prática de seus costumes particulares (art 231). Desde então, há a instauração de uma série de códigos legais que buscam respeitar o caráter pluriétnico da sociedade brasileira (Coelho dos Santos 1989).

Pode-se observar que ao lado das reivindicações por terra e saúde, passa a se entender a escola como instituição fundamental à autonomia dos povos indígenas (Silva 2001:31). Esta autonomia está relacionada dentre outras coisas à ideia da manutenção das diferenças. Atualmente, pode se ver inclusive a educação através de seu caráter de reafirmação das especificidades culturais indígenas, aliadas ao direito de participação em um mundo globalizado (Capacla 1995:22-23).

Note-se que os direitos mencionados constituem um avanço enorme em relação à antiga política indigenista, a qual tem como um de seus marcos o Estatuto do Índio de 1973 – o qual afirmava a cruel política da integração através de, entre outros mecanismos, a tutela, que considerava o indígena incapaz de exercer sua cidadania. Em seu artigo 1º, por exemplo, o estatuto propõe uma integração “progressiva e harmoniosa à comunhão nacional”.

Neste processo, as escolas passam a ser entendidas como chaves para a manutenção da diferença étnica acima marcada, através de políticas educacionais relacionadas à língua materna e aos modos próprios de aprendizagem, os quais apontam para uma determinada noção de cultura, como se verá. No Brasil a existência da diferença étnica é elemento fundamental para a garantia de direitos e para a autonomia.

‘Nossa cara’: consciência da diferença

O NTFSI iniciou em 2014 sua segunda turma do curso de especialização ‘Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica’. A experiência da primeira turma da especialização foi bastante rica e apontou desafios para professores indígenas e não indígenas os quais são centrais para se pensar a questão da educação escolar indígena no Brasil. O objetivo do referido curso – como mencionado – é o de colaborar na produção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola participante. A ideia é ter como base a formação do curso de licenciatura, e produzir o documento chave para a gestão administrativa e pedagógica de cada escola. Os professores do curso, em conjunto com seus parentes, intercalam etapas de estudo em Goiânia na UFG e em Terra Indígena, junto da comunidade, a fim de pensar e escrever o referido documento de forma coletiva e comunitária.

Na primeira turma, em tela, participaram 50 professores dos povos Karajá, Krahô, Tapuia, Gavião, Tapirapé, Xambioá, Javaé e Xerente. No seminário de apresentação final do PPP, em junho de 2014, na sede do NTFSI, em Goiânia, a referência mais comum usada por todos os povos era a de que o documento escrito tinha ficado com a ‘nossa cara’.

Eles se referiam ao fato de que agora cada escola pode ter uma dinâmica escolar conectada à cultura de seu povo, classificada enquanto tradicional, indicando a importância da manutenção da diferença. Segundo Lázaro, que trabalhou o PPP de uma escola do povo Javaé, se referindo ao processo em tela,

fomos vendo também o valor que a gente tinha... antes o que era dito a gente tava aceitando... no momento que buscou esta ideia.... vamos lutar para isso... a gente quer uma diferença...a gente começou a buscar isso.... o PPP tem nossa cara.

Para Lázaro, portanto, a partir do processo mencionado de se tornar protagonista, pode-se trabalhar com a diferença que se articula com uma noção de cultura particular e indica uma diferença marcante entre a educação escolar que era realizada e como é agora.

Assim, de modo coletivo, cada um dos documentos busca sistematizar dinâmicas próprias de seus povos e mesmo de suas comunidades.

Juventude e vergonha da diferença

O processo de transformação da escola, que tem como base o protagonismo, e que trata da possibilidade de se trabalhar com a diferença étnica parece, inclusive, implicitamente, começar com uma tomada de consciência dos professores em tela que no próprio processo de produção do PPP se apropriam de novos conceitos para pensar suas realidades particulares e sua relação com a contemporaneidade. E passam a refletir e praticar o que chamam de cultura na escola. Note-se ainda que o processo aqui exposto não deixa de lado os enormes problemas ainda observados na educação escolar indígena e na questão indígena latinoamericana de modo geral.

Nessa mesma direção, Dussel já afirmara que deve haver uma apreensão da realidade por um viés crítico “em que a realidade se dá agora como um objeto cognoscível em que o homem assume uma posição.... em que procura conhecer” (2000:437). Para o autor deve haver: “(1) o descobrimento feito pelas próprias vítimas, primeiramente, da opressão e exclusão que pesa sobre sua cultura; (2)

a tomada de consciência crítica e auto-reflexiva sobre o valor do que lhe é próprio” (2000:420).

Tal afirmação se aproxima do que Freire já dissera. Segundo ele, “é preciso que (o sujeito) seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona sua consciência deste estar, é capaz sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada” (1983:16).

Nessa direção, Gilson Tapirapé, egresso do núcleo, corroborou o exposto. Para ele, a educação tem uma longa história de integração dos povos indígenas. A integração se refere, no caso, a uma política que busca apagar as diferenças étnicas de modo que, não havendo mais afirmação de uma identidade indígena. Para outro professor há muitas vezes também uma tentativa integracionista permanente das SEDUCs – Secretaria de Educação do Estado.

Gilson e outros participantes mencionaram inclusive a vergonha que se sentia – e muitas vezes se sente ainda – sobre a prática da língua materna em detrimento do português, da cultura tradicional em detrimento de modos não indígenas de viver, sobre a participação nas festas e rituais em detrimento das músicas ocidentais, por exemplo, como o forró, bastante popular por todo o Brasil e sobre o conhecimento e respeito das regras tradicionais, como, por exemplo, na ocasião do casamento.

Isto pode ser percebido, segundo professores do núcleo, especialmente em relação aos jovens. Segundo professores Krahô, o jovem indígena muitas vezes fica sem saber como se colocar entre condutas típicas da vida da aldeia e práticas da vida do não indígena na cidade. Para Piiken Krahô, por exemplo, nestes casos, trata-se de um jovem perdido, sem saber como se posicionar no mundo.

Para os Karajá,

hoje em dia o jovem tem vergonha de estar se mostrando, assim
mostrar a cultura dele.... tem outro tipo de invasão, tecnologia....
tem gente mais novo que quer ser *tori* (não indígena), mas é difícil
ser *tori*... e vice-versa.... ninguém muda genética... *iny* (índio Karajá)

é *iny*, *tori* (não indígena) é *tori*... por isso tem que aprender a fazer as coisas... nunca ter vergonha de ser *iny*... em qualquer lugar do mundo.

Toma-se consciência, portanto, de uma vergonha da diferença. Sente-se vergonha assim por ser diferente, o que facilita a expansão da política capitalista desenvolvimentista brasileira, que busca mercantilizar o território e os recursos naturais. Jonas Gavião também concordou com seus colegas. Para ele há ainda “vergonha de vivenciar na própria fala”. Na mesma direção, para o professor Kurikala, “a vergonha é um empecilho para aprender a linguagem”.

Inversamente à vergonha, há uma menção constante em todos os projetos sobre a necessidade de uma atualização cultural que leve em consideração as demandas desta juventude – e que leve em consideração a possibilidade de afirmação e prática das culturas particulares, produzindo uma consciência acerca do processo acima descrito e desmontando a noção da vergonha de ser diferente. E, também, que contribua para a inversão da situação histórica da educação escolar indígena. As novas matrizes curriculares em tela, que são culturais, tem esta preocupação como eixo.

Atualização da cultura

A noção de cultura tradicional como se pode notar é muito importante para a efetivação desta outra escola, pensada pelos professores e professoras que cursam o NTFSI. Ela é inclusive a base da matriz curricular proposta nos PPPs que estão sendo produzidos. Desta forma, tal noção chama bastante a atenção de pesquisadores e estudiosos sobre o tema.

Há alguns trabalhos especialmente interessantes para se pensar as particularidades do que vem sendo chamado de cultura no campo de estudos e atuação em questão. Carneiro da Cunha (2009), por exemplo, em campo afim, o da etnologia indígena, trata desse processo a partir de uma perspectiva particular. Segundo ela, há um amplo processo em voga no qual os povos indígenas tomam consciência de

suas lógicas culturais e usam então sua ‘cultura’ (com aspas) como instrumento de comunicação no mundo de hoje. Isso pode ainda ser relacionado em paralelo a autorreflexão ou a um movimento reflexivo. A ‘cultura’ sendo uma espécie de metadiscurso sobre a cultura.

Dessa forma, a autora diferencia cultura com e sem aspas. A cultura sem aspas seria esta espécie de sistema de condutas, valores e percepções, naturalizado nos diversos agrupamentos humanos e, consequentemente, com lógica inconsciente. A ‘cultura’ (com aspas) seria, de forma distinta, a consciência do uso e da importância de determinados valores e itens em relação ao outro, especialmente importante no contexto do contato interétnico do mundo contemporâneo.

Outros autores já haviam chamado a atenção para o fato. Turner (1993) mostrava como ‘cultura’ se tornara um importante recurso político para os Kayapó. Dessa forma, segundo ele, “na medida em que se aplica ao sistema interétnico, a ‘cultura’ participa desse mundo real” (1993:368).

O professor Arakae Tapirapé, na mesma direção, classificou o momento vivido por seu povo, como um tempo de luta, indicando a importância do processo em tela para as relações interétnicas. Segundo ele, a luta passa pela melhoria da educação indígena e, consequentemente, das comunidades envolvidas. A noção de luta é recorrente e está relacionada à dinâmica de reflexão e prática acerca de uma concepção específica de cultura, presente na ideia de que a escola possa ter ‘nossa cara’.

Deve-se ressaltar, entretanto, que esta percepção de e sobre a ‘cultura’ não se dá apenas em contextos interétnicos. Quando ela é operacionalizada na escola as implicações são igualmente internas ao grupo. Para Wahuka Karajá, a experiência do Curso de Licenciatura Intercultural faz “você mergulhar dentro de você”. Segundo o mesmo professor “eu garimpei dentro de mim” a partir da experiência em tela, promovendo transformações em diversos níveis, do pessoal ao geral.

No seminário final de apresentação dos trabalhos, tais dinâmicas ficaram mais claras. Segundo o mesmo Arakae Tapirapé, “o que nós

queremos formar na comunidade? Cidadão crítico.... conhecimento vivo... o PPP é o registro do conhecimento vivo..... que se transformam em escrita”. Para ele o PPP deve ter como base os saberes da cultura de seu povo, mas na forma escrita. Além disso, destaca-se a importância de um conhecimento crítico, baseado na consciência de mundo.

Para o professor Tapirapé, ainda, “tem que começa a dá incentivo nas crianças. Funciona dessa forma, na caça, pesca... receber a educação *apyawa* (Tapirapé)... não se deve ficar muito dependendo do de fora. Se um dia a arara desaparece... já tem muito pouca... a língua também desaparece... nós vemos que nós e todas as plantas são da natureza”.

O PPP Tapirapé cria também a noção de espaço epistêmico. Este é identificado com a *takana*, a casa sagrada, espaço espiritual. É lá que se articulam saberes ligados à história do povo, à linguagem, os saberes sobre o ambiente, a fauna e a flora.

O PPP Gavião segue a mesma direção, ou seja, toma como base a própria cultura para pensar a escola e propor uma matriz curricular. Entre os Gavião, segundo o professor Jonas Polino, por exemplo, a noção de que a escola deve existir em relação às músicas tradicionais e às festas culturais é muito forte. Segundo Jonas, é nas festas e é através das músicas que a criança aprende a língua, a organização social, as regras tradicionais e as categorias importantes para pensar o mundo. Dessa forma também afasta-se da noção de vergonha da tradição.

Note-se que a matriz curricular de ambos os PPPs citados têm como base a ideia de tema contextual, apreendida no curso de licenciatura do NTFSI e que será melhor explicada adiante. Ambos igualmente buscam uma articulação entre saberes indígenas e não indígenas, mas valorizando e priorizando o primeiro.

Nessa direção, Paulo Xambioá afirma que “estamos tendo resultado... o que foi bom foi o tema (contextual)... tivemos barreira, o aluno diz que no ENEM não cai *inyrube* (língua materna). Será que é importante (o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio)? Aí tem

que ter o argumento sobre a importância de nossa cultura... a UFT tá ajudando porque pede pesquisa da cultura”. Paulo, de forma similar aos colegas, apresenta em seu documento a importância de se ter como base os saberes tradicionais.

O documento Karajá também toma a cultura dita tradicional como matriz dos saberes escolares. Para um professor Karajá, deve-se “compreender a realidade de forma mais ampla... pode se ampliar estabelecendo relações com a diversidade de conhecimento próprio e também com diferentes formas de conhecimento... façam sentido com o aluno... incorporando a vivência dele... ele é capaz de estabelecer relações”.

O processo em tela, de apropriação de uma noção de cultura pela escola, a partir do protagonismo dos professores indígenas é chamado muitas vezes no NTFSI de atualização cultural. Atualizar a cultura neste discurso parece apontar para noções importantes acerca da ideia de cultura tradicional que como se viu é central para a descolonização da escola e do mundo.

Em primeiro lugar, deve-se destacar que a expressão em tela traz a ideia da conexão entre elementos e domínios. Para um professor, por exemplo, se “perdeu milho preto, não sei onde vamos revitalizar isso”. Conforme o mesmo, no caso o milho preto está associado a outros domínios da mencionada cultura tradicional de modo que se se perde um, deixa-se de praticar outros, como as histórias e cantos conectados. Pode-se pensar inclusive que a partir desta noção de cultura não há uma divisão estanque e dicotômica entre natureza e cultura, apontando para aspectos interessantes da noção em tela (Herbetta 2016).

Em seguida, deve-se dizer que o sentido da expressão perda cultural também presente na fala de muitos professores quando o assunto é cultura tradicional não é propriamente ligado à noção de não existência, de falta permanente, do zero. Parece que se relaciona a uma ausência temporária. Nessa direção, para um professor Xerente, deve-se “trazer (os saberes), não resgatar, mas acordar, porque tá dormindo”, apontando para a ideia de que não se perde a cultura tradicional,

apenas deixa-se que ela adormeça, indicando interessante movimento cultural, no qual a escola tem como função trabalhar com algumas práticas que não são mais executadas. Note-se que nem todas as práticas podem ser realizadas pela escola.

Neste mesmo sentido, os professores Apinajé afirmam que o termo correto não é perder a cultura e sim parar. Parar o movimento. A comunidade pode parar, mas pode voltar a se movimentar quando quiser. Segundo Cassiano Apinajé, “é como levantar”. A cultura não se perde, portanto, mas deve ser colocada sempre em prática. Em movimento. Conforme o mesmo professor, em alguns casos a cultura tradicional não pode mais ser levantada.

Na mesma direção, para os Tapuia, da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, construída em 2004, o PPP aponta principalmente para o processo de movimentação ou atualização cultural. Para um professor Tapuia, “não valorizávamos tanto os conhecimentos, achávamos que tínhamos que reinventar/revitalizar, percebemos que eles sempre estavam ali, de forma adormecida. Com o PPP eles vão tá circulando na aldeia (os saberes)”.

Pode-se dizer então que a escola indígena, a partir da dinâmica mencionada, da atualização cultural, busca tratar de promover uma tomada de consciência da própria lógica cultural da comunidade e de sua contextualização em relação ao mundo contemporâneo. E que este processo faz tem como base a noção de cultura tradicional em análise, que é levada ao centro das escolas indígenas a partir das novas matrizes curriculares elaboradas no NTFSI.

Matriz contextual

A dinâmica do tema contextual é chave para o processo de atualização cultural e para a formulação de novas matrizes curriculares. Ela é a base destas novas matrizes e constitui um dos aspectos mais inovadores da produção dos PPPs em tela. A noção de tema contextual é a base também do NTFSI, onde os professores indígenas tiveram contato inicial com ela.

Os temas constituem um dos eixos que dão a dinâmica pedagógica do NTFSI. As aulas nas etapas em Goiânia são ministradas através deles. Na área da cultura, por exemplo, há temas como ‘Ritos sociais’, ‘Arte e artesanato indígena’, ‘Direitos Indígenas’ entre tantos outros. Na área da natureza, há temas como a ‘Biodiversidade do cerrado’ e outros, e na área da linguagem, ‘Português intercultural’ dentre tantos outros.

Além de terem aulas com base nessa noção, os referidos professores indígenas passam por um processo de produção de temas que são gerados por pesquisas. Todo aluno para se formar deve apresentar em sua comunidade uma pesquisa acerca de temas relacionados às demandas comunitárias. Este trabalho se constitui por uma pesquisa realizada ao longo de três anos, junto à comunidade.

O tema do trabalho de conclusão pode estar relacionado a temas intra ou interculturais – ou a ambos. Assim há o trabalho extraescolar Tapirapé sobre os peixes que são tradicionalmente usados na comunidade. Há o trabalho Xerente sobre a organização social dita tradicional. Há, também, pesquisas com foco em temas interculturais, como por exemplo, a pesquisa de Emílio Nindjô Apinajé. O trabalho de Nindjô busca pesquisar o sistema de coleta e exploração econômica capitalista e não capitalista do babaçu, recurso natural presente na comunidade.

O tema da pesquisa é decidido especialmente nas reflexões e debates realizados pelo comitê orientador, grupo formado no NTFSI por professores indígenas de uma mesma etnia e professores não indígenas. O comitê é responsável pelo desenvolvimento das pesquisas e estudos realizados.

Simultaneamente, os professores indígenas tentam aplicar paulatinamente a mesma noção de tema contextual em suas escolas indígenas, constituindo, inclusive, seus currículos com base nela, como já mencionado. Nessa direção, incluem, muitas vezes, na carga horária disciplinar, projetos com o caráter dos temas contextuais. Em outras ocasiões, já transformaram o PPP de suas escolas, incluindo neles a

noção de tema contextual. E em outras, ainda, criam sistemas mistos nos quais há momentos das disciplinas convencionais, como matemática, português, geografia e outras e momentos dos temas contextuais.

Segundo Pimentel, podemos entender o tema contextual “como uma ação pedagógica que rompe com o tecnicismo praticado no ambiente escolar, o qual rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio e o insere num compartimento, que é aquele da disciplina cujas fronteiras destroem arbitrariamente as condições do diálogo entre ciências e os mais distintos conhecimentos” (2013:86).

Pode-se dizer ainda que, de início, o tema contextual surge para se diferenciar da noção de disciplina. Esta, como se viu não se adequa à prática pedagógica da escola indígena, pois recorta os saberes, percebendo-os como universais e vindos de fora. Com o tema contextual, afinal, a cultura tradicional é o ponto de partida para o entendimento de novos saberes. Para outro professor Xerente, a “ciência indígena... (os saberes) dialogam entre si... não estão fragmentadas em caixinhas. O saber é coletivo... passa através das gerações... conectando”.

O tema é, portanto, mais do que uma simples oposição à disciplina. Ele põe em movimento questões centrais da relação entre indígenas e a contemporaneidade. Favorece o diálogo entre o universo da aldeia e o da cidade. E estabelece uma dinâmica que favorece a reflexão e a prática sobre o mundo, mas do ponto de vista indígena, desvelando uma outra pedagogia – não disciplinar.

Ele permite ainda trazer à tona as categorias indígenas e as não indígenas que perpassam o problema a ser estudado, problematizando a questão da interculturalidade. Note-se que ademais, os temas contextuais apontam para novas práticas pedagógicas, permitindo uma variação maior de práticas e recursos pelos professores.

Pode-se dizer, inclusive, que os temas contextuais buscam ter como base os processos próprios de aprendizagem de cada povo, que tem como foco a noção de atualização cultural, relacionado-se com as diversas epistemologias indígenas e transformando a educação escolar indígena.

Variações na/da diferença

Como se pode ver, a dinâmica que põe em evidência aspectos particulares de cada população, evidenciada na ideia de uma cultura tradicional, efetivada em matrizes curriculares de escolas indígenas através da noção de tema contextual, em nenhum momento ignora ou anula os saberes que são entendidos como não indígenas. A categoria de cultura do não indígena evidencia isso.

Note-se, inclusive, que outro aspecto marcante da constituição das novas matrizes curriculares em tela é o fato de procurarem sempre uma relação de complementaridade com a cultura não indígena. Nesta direção, para Wahuka Karajá, a educação intercultural “serviu para conhecer o que é aquele outro que está do lado”.

Segundo os professores *iny* em relação ao processo de elaboração de uma nova matriz curricular,

nós conseguimos conquistar várias coisas....meios de acesso a novos conhecimentos para a sustentabilidade.... proteger a natureza... A escola tem que ter matéria contextualizada... incluindo tudo... matemática, geografia, história.... valorização da identidade.... da nossa terra. Da nossa língua... Tudo que nós temos..... Promovendo a dança, a música.... tá fazendo na escola e vai leva na comunidade, na comunidade quase não acontece mais.... agora com a escola.... nossa cultura é tão importante que acha tudo isso muito importante.

Nota-se aí a mesma preocupação presente nos outros documentos, que é a de não abandonar os saberes não indígenas. Há, inclusive, uma atenção direcionada para equilibrar os saberes, com ênfase na cultura própria.

Assim, em muitos PPPs, a ideia não é afirmar e reificar práticas classificadas enquanto tradicionais e eliminar condutas ditas não-indígenas. A dinâmica proposta aponta para uma rearticulação de saberes, realizada com base nos saberes indígenas, mas que leva em consideração outros modos de se pensar e produzir o mundo. Deve-se lembrar então que trata-se de um rearranjo entre os conhecimentos, já que nem tudo pode ir para a escola.

Nesta direção, Luciano Baniwa (2014), a partir de sua experiência e pesquisa entre os Baniwa propõe algo similar. Para o autor a escola deve ter como base a noção de manejo de mundo. Esta aponta para uma dinâmica que coloca em articulação conhecimentos locais e universais, os quais são armados conforme as demandas da comunidade.

Apresento agora brevemente dois exemplos de propostas de elaboração de novas matrizes curriculares nos processos de constituição de novos PPPs, a fim de evidenciar os rearranjos mencionados e de, além disso, evidenciar que tais conjuntos têm como eixo as concepções de mundo de cada população. Ambas propostas referem-se a escolas Krahô e constituem variações sobre a dinâmica em referência, apontando caminhos próprios de escolarização para cada comunidade.

Os Krahô fazem parte da população Timbira e residem no nordeste do Tocantins, entre os rios Manuel Alves Pequeno, Manuel Alves Grande e Vermelho, afluentes do rio Tocantins. Note-se que os Timbira constituem-se por alguns povos que se percebem parentes no norte e nordeste brasileiros, como os Apinajé, Krahô, Gavião, Krikati e Canela, os quais falam línguas pertencentes ao tronco linguístico Jê.

Em relação aos Krahô, de maneira geral, Nimuendajú, na década de trinta do século XX observou a importância da organização espacial das aldeias – em formato circular. Segundo ele, “os próprios Timbira consideram como um dos mais característicos elementos da sua cultura a forma circular das suas aldeias” (1933:44). Na mesma direção, atualmente, segundo Ribeiro, “todas as aldeias Timbira seguem um padrão de construção comum: uma rua de formato circular (*krinkapé*), ao redor da qual se assentam as casas, tendo um pátio (*ká*) ao centro e caminhos que saem defronte das moradias ligando a rua circular ao pátio” (2001:12).

A Terra Indígena Krahôlândia foi demarcada em 1943, após um grande conflito com não indígenas em 1940 e possui 3.306 ha. Segundo Tupen, professor da escola Manoel Alves e acadêmico do NTFSI “antes não tinha limite, tinha liberdade”. Hoje, conforme o mesmo

professor, existem 28 aldeias, simétrica e espacialmente divididas: quatorze no município de Itacajá e quatorze no município de Goiatins.

De forma similar, o universo cultural Krahô é dividido em metades: Wacmejê e Catamjê. Cada uma delas tem relação com um período do ano: seco ou chuvoso, respectivamente e, ainda, com outros domínios da vida indígena como as festas, a musicalidade, a organização social entre outros. Assim estabelece-se um sistema que associa uma série de termos a uma metade e outros em outra. Tal sistema é conhecido muitas vezes como dualista (Lévi-Strauss 2008 [1958]).

A vida Krahô se organiza com base nessa divisão que produz uma dinâmica de complementaridade entre as metades. Tal dinâmica se dá desde no nível do uso do espaço territorial até no das obrigações diárias. Assim dependendo da época do ano, por exemplo, é uma ou outra metade que comanda as obrigações dos indivíduos, estabelecendo regras e condutas para ambas as partes. Segundo os Krahô, busca-se uma espécie de equilíbrio entre os pares complementares.

Este equilíbrio pode ser observado igualmente na reformulação corrente das escolas Krahô, sendo base das novas matrizes curriculares.

Conforme o PPP do Curso de Licenciatura Intercultural,

“[E]ntre os Timbiras, o ensino do português escrito foi iniciado, de forma genérica, no século XIX. Há registro, de que Frei Rafael de Taggia, em 1841, em sua Missão, na confluência dos rios Tocantins e do Sono, já mantinha entre os Krahô, uma escola. Desde essa época, foram várias as tentativas para que os Timbira utilizassem a palavra escrita como forma de comunicação. Com o SPI, que tinha como prioridade fundamental uma política de integração do índio à civilização, as atividades educativas, as experiências com a implantação de escolas, foram assistemáticas e infrutíferas. Com a FUNAI, os Krahô e Apinajê, tiveram, de 1987 a 1991, por meio da Sexta Superintendência Regional, sediada em Goiânia, acesso a cursos de capacitação de docentes, que foram continuados pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins por meio de um convênio entre a FUNAI, a UFG e o governo do Tocantins. Do convênio decorreu a elaboração de um projeto de educação indígena para o Tocantins, cujo objetivo principal era capacitar os professores indígenas. Hoje esse trabalho está sob a coordenação só da referida secretaria” (2006:23).

Atualmente cerca de cinco professores Krahô concluíram o Curso de Licenciatura Intercultural do NTFSL. Há ainda mais onze professores e professoras em curso. Eles vivem nas aldeias: Manoel Alves Pequeno; Pedra Branca; Cachoeira, Forno Velho e Aldeia Nova. Dois deles buscam coordenar os trabalhos para a produção do PPP de suas escolas - um se refere a escola 19 de abril da aldeia Manoel Alves Pequeno e outro a escola Panrã da aldeia Nova. Todos buscam refletir sobre seus modos próprios de entendimento do mundo, ou o jeito *mehi* como dizem. A seguir, tentam articular e operacionalizar suas percepções de cultura e escola.

A aldeia Manoel Alves, que se localiza a 7 km de Itacajá, é um dos principais centros de participação no NTFSL. Conforme pesquisa de Tupen, professor e acadêmico do núcleo, a origem se dá com uma migração da aldeia Pedra Branca, aproximadamente na década de 1980. Para Tais Pocuhto, que entrevistou Secundo, fundador da aldeia e seu avô, a aldeia “é de 1985 para cá a fundação da aldeia... Saíram da aldeia Pedra Branca por conta de feitiço na filha... Pajé salvou, mas disse para saírem... Trocaram cacique para Secundo que era criticado por não saber português”. A aldeia possui cerca de 306 pessoas que se dividem em 46 casas, cerca de 56 famílias Trata-se da quarta maior aldeia Krahô.

Há uma escola na aldeia. Pepha, acadêmico, afirma que esta “é a segunda escola, feita agora de concreto. A primeira, antes, era de madeira e palha”. Conforme pesquisa de Cunry, professor e acadêmico do núcleo,

a escola Indígena 19 de Abril possui 189 alunos, incluindo uma extensão na aldeia São Vidal e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Nessa Unidade de Ensino existem as seguintes etapas de ensino: anos iniciais, Ensino Fundamental e anos finais, ensino médio e Educação especial. Na escola referida estudam somente alunos indígenas desta aldeia. Existem 04 professores não indígenas, sendo 05 professores da escola matriz e um da extensão da aldeia São Vidal. E 06 professores indígenas.

Atualmente sete acadêmicos do núcleo se debruçam sobre as atividades propostas pelo NTFSL e buscam colaborar com a produção

de um novo PPP para a escola em tela. Isto se dá em conjunto com os professores não indígenas, com a comunidade e com o trabalho do diretor Renato Yahé Krahô – egresso do NTFSl. Neste cenário há alguns projetos em vigência os quais tomam como base a noção de tema contextual, brevemente explicitada e visam constituir uma nova matriz curricular, que tem como eixo a noção de cultura tradicional, que se articula aos saberes não indígenas presentes nas disciplinas da matriz curricular convencional.

Segundo Taís Pocuhto, “o uso do tema contextual é central nestas transformações. Antes do tema vir para cá, Piiken e Yahé foram para Goiânia e trouxeram. A gente tava perdendo a cultura. Através do tema o jovem aprende a fazer resguardo, alimentação. Se não tivesse o tema a gente esquecia a própria cultura”. Para a mesma acadêmica e professora, o método utilizado dura uma semana – de segunda a sexta – e abrange todo o período de aula. Na sexta os alunos e alunas apresentam seu trabalho para toda a comunidade. Pocuhto afirma que “o objetivo é incentivar alunos a pesquisar na aldeia, valorizar conhecimento”.

Além da dinâmica dos temas contextuais, a matriz curricular da escola 19 de abril trabalha também com a noção de disciplina, seguindo diretrizes da SEDUC – Secretaria de Educação e abrangendo os campos convencionais do conhecimento não indígena, como matemática, ciências, português, educação física entre outros. Note-se que a SEDUC do Tocantins em diálogo com as diversas populações indígenas que vivem no estado e buscando produzir uma matriz curricular mais adequada à educação escolar indígena, criou uma matriz que traz também as disciplinas de Cosmologia Indígena; Língua Indígena; Arte indígena, Manifestações Culturais dentre outras.

Desta forma, a experiência escolar na aldeia Manoel Alves Pequeno, na escola 19 de abril aponta para a possibilidade de uso da cultura dita tradicional como base da matriz curricular. Ao mesmo tempo, indica a continuidade dos saberes que se percebem como não indígenas. Constitui-se, então, uma matriz curricular que busca um equilíbrio entre as duas matrizes de conhecimento, a partir da ideia de complementaridade.

Note-se, então, que tal dinâmica é similar a das metades acima mencionada. Nesta direção, segundo Pocuhto, há mesmo um jogo entre as duas percepções de cultura nas aulas disciplinares.

a escola é voltada para nossa cultura mesmo... precisa mais dos velhos da aldeia... dias de hoje a gente não consegue entender bem como era. Eu sei um pouco da minha cultura, aprendo na aldeia, na comunidade, aprendo um pouco na escrita, na escola, aprendi um pouco a contar história, cantar a música ... um pouco... a cantoria no pátio. Quando eu começo dar aula pela disciplina, eu dou aula para eles escrever, depois começa conta história e cantar.

Na TI Kraholândia, pode-se dizer que a aldeia Nova se localiza na outra metade da área demarcada. Segundo Creusa Prumquoi, a Escola Panrã foi inaugurada em 1994 com 73 alunos. Hoje tem 95, atendendo além da aldeia Nova a aldeia Mankraré. Funciona nos períodos da manhã e da tarde e trabalha do 1º ao 9º ano. Possui duas professoras não indígenas, que atuam nas disciplinas de português, educação física, língua estrangeira, física, química, biologia, matemática, geografia, filosofia e sociologia. E quatro professores Krahô que atuam nas disciplinas de língua materna, artes, educação física, história e cultura, educação indígena e manifestações culturais.

Para Prum, “a gente tá aqui estudando pra construir esse PPP diferente”. Segundo ela, os Krahô devem insistir em construir sua própria educação diferenciada o que não tem acontecido na prática.

No documento em desenvolvimento, Creusa estabelece alguns princípios de operacionalização da escola. Para ela, o PPP deve “respeito aos tempos da comunidade: ciclo da chuva, seca; obediência aos ciclos da natureza”. Desta forma, ela divide a matriz curricular em metades. Parte desta matriz deve ser disciplinar, e se dedicar, portanto, aos saberes não indígenas. A outra parte deve ser reacionada ao ritual e articulada aos saberes tradicionais.

A parte disciplinar é pensada para ser ministrada no período de chuvas, e a parte ritual, no período da seca. Para Prum, assim “as duas metades que se complementam gerando equilíbrio entre partes complementares e opostas”.

O PPP da escola Panrã como se pode ver aponta para a mesma dinâmica já mencionada no processo de reformulação da matriz curricular da escola 19 de abril, qual seja a da manifestação de uma lógica que não exclui o diferente, mas o apropria de forma complementar. Nos dois casos, há uma tendência a se valorizar os saberes classificados enquanto tradicionais. Ao mesmo tempo, há um processo de articulação com o conhecimento ocidental.

Note-se, então, que cada uma das duas escolas promoveu uma dinâmica particular a partir do princípio evidenciado, constituindo matrizes curriculares específicas.

Neste sentido, para Piiken,

os dois é importante... faz costura... tem equilíbrio. *Cupen* (não indígena) e do *mehin*. *Mehin* tem que tá presente. Tem que aparece... o *cupen* tem seu. Eu acho importante ter os dois conhecimentos. A gente sempre vai precisar de duas histórias. Eu tenho que conhecer os dois. Não que vou ser *cupen*. Eu quero pelo menos conhecer para ter respeito. O *cupen* tem que conhecer nossa cultura para ter respeito. Eu busco este conhecimento. Ter duas visões.

Considerações finais: apontamentos iniciais de uma cultura escolar indígena

Diante do exposto, pode-se destacar em primeiro lugar que o processo em tela de reelaboração de matrizes curriculares, classificadas como matrizes culturais, no bojo do projeto do NTFSI, acaba por fazer desses professores protagonistas do processo de educação escolar indígena e conseqüentemente da luta política de cada povo em relação ao contexto do país. Segundo eles, tal posição traz responsabilidade de produzir mudanças em suas comunidades, através da escola, as quais têm a ver com o afastamento da vergonha. Neste sentido, volta a se valorizar a particularidade de cada povo, dando outra posição para a diferença.

Em seguida, percebe-se que esse protagonismo tem a ver com a pesquisa, reflexão e a prática sobre a própria cultura, nomeada enquanto cultura tradicional. Esta noção aponta para o processo de atualização cultural, como se fala no NTFSI. Segundo os Tapuia, por

exemplo, no processo de construção do PPP “muita coisa teve que ser refletida... nossos saberes tem o mesmo valor que os saberes universais... muita coisa teve que ser pensada.... de cultura”.

Nesse cenário, sabe-se então que o uso dos temas contextuais, a partir dos processos acima explicitados, reafirma os valores das diversas culturas indígenas, fundamentando, portanto, uma outra educação indígena, como exposto. Isso tem a ver com a ênfase na lógica cultural mencionada, reafirmando a dinâmica da diferença étnica. Note-se que tal processo é bastante diferente da noção de integração antes proposta na educação escolar indígena. A proposta desta dinâmica tem relação com a afirmação de Bhabha, que trata a diferença como modo de “re-articular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização” (1998:228).

Os temas contextuais, como visto, têm esta preocupação como centro. Eles trazem elementos da cultura classificada como tradicional, a partir de uma ótica particular, e às colocam em relação com a questão do contato intercultural. Isso faz, como se pode notar, com que os alunos passem a conhecer sua cultura, mas também faz com que os professores passem a refletir sobre ela. Um professor Xerente, por exemplo, disse que antes não se preocupava com a cultura dele. Com o trabalho na escola, ele passa a ter consciência dessa cultura, mudando sua visão de escola, índio e mundo.

A dinâmica do tema contextual permite assim ao índio se conhecer enquanto tal e em relação ao mundo contemporâneo, o que só é possível, para Dussel, “a partir da afirmação de seu próprio ser valioso” (2000:421). Trata-se então de regular o presente, a partir da memória e da diferença.

Por fim, destaca-se que neste processo a cultura classificada como do não indígena, muitas vezes relacionada ao domínio da escrita, a suficiência no português e o conhecimento das diversas disciplinas de uma matriz curricular convencional é também apropriada e continua a fazer parte dos PPPs produzidos. Vale destacar que tal dinâmica de articulação entre as culturas é particular a cada povo e, mesmo, a cada aldeia e escola. Cada qual buscando consolidar suas armações possíveis.

Aventa-se aqui a hipótese, portanto, de que nas escolas em tela, as quais fazem parte do projeto do NTFSI emerge uma cultura escolar característica (Faria *et al* 2004) a qual afirma aspectos particulares do universo cultural de cada população e, ao mesmo tempo, busca uma relação com os saberes produzidos fora da comunidade e que são entendidos como necessários.

Esta cultura escolar constitui na realidade uma dinâmica que pode ser efetivada a partir de múltiplas variações e acaba sendo responsável pela constituição de novas escolas indígenas e de novos paradigmas da educação intercultural.

No momento, os diversos povos indígenas que participam do NTF-SI passam pelo processo de construção dos PPPs de suas escolas indígenas. Isso fica claro ao longo do curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica. Reunidos em seus comitês refletem, debatem e produzem o documento de suas escolas.

Parece assim que se a escola foi – e ainda é muitas vezes – um instrumento de controle e inferiorização das epistemologias indígenas, e consequentemente atua para a diminuição do potencial político da diferença no país, ela pode agora atuar no sentido inverso, descolonizando as matrizes curriculares, a partir de uma dinâmica própria de articulação entre culturas e fortalecendo a autonomia de cada comunidade.

Referências

- ANDRADE, Ugo Maia. 2008. *Memória e Diferença: Os Tumbalalá e as redes de trocas no submédio São Francisco*. São Paulo: Humanitas/FAPESP.
- ASSIS, Eneida C. 1981. *Escola Indígena, uma "Frente Ideológica"?*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB.
- BHABHA, Homi. 1998. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- CAPACLA, Marta Valéria. 1995. *O Debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995) – resenhas de teses e livros*. Brasília/São Paulo: MEC;MARI-USP.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 1988. Artigos 210, 215, 231, 232.

- COELHO DOS SANTOS, Silvio. 1989. *Os Povos Indígenas e a Constituinte*. Porto Alegre: Movimento Florianópolis/Ed da UFSC.
- CHERVEL, André. 1990. "História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisas". *Teoria e Educação*, 2:177-229.
- CUNHA, Manuela Carneiro. 2009. *Cultura com Aspas e Outros Ensaios*. São Paulo: Cosac Naify.
- DANTAS, Luis Thiago. 2015. *Descolonização Curricular: A filosofia africana no ensino no médio*. São Paulo: Editora PerSe.
- DUSSEL, Enrique. 2004. *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FARIA FILHO, Luciano M. et al. 2004. "A Cultura Escolar como Categoria de Análise e como Campo de Investigação na História da Educação". *Educação e Pesquisa*, 30(1):139-159.
- FREIRE, Paulo. 1983. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GRUPIONI, L. D. B. 2006. "Contextualizando o Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil". In GRUPIONI, L. D. B. (ed): *Formação de Professores Indígenas: Repensando trajetórias*, pp. 39-68. Brasília: MEC.
- GORDON, Lewis. 2011. "Shifting the Geography of Reason in an Age of Disciplinary Decadence". *Transmodernity*, Fall:95-103.
- HUHTÉ, Gregório. 2014. *Formas Exatas de Ser Krahô: A relação entre a música e a matemática*. Palestra apresentada no NTFSI/UFG.
- HUHTÉ, Gregório & HERBETTA, Alexandre (eds.). 2016. *Entre a Música e a Matemática: Subsídios à prática pedagógica decolonial e musical nas escolas indígenas*. Goiânia: editora da UFG. No prelo.
- HERBETTA, Alexandre. 2016. "Nossa Cara: O protagonismo indígena através das transformações na educação escolar". In SILVA, M. S., NAZÁRIO, M. L. & DUNCK, E. (eds.): *Diversidade Cultural Indígena e Reflexões Importantes no Contexto da Educação Básica Brasileira*, pp. 25-50. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico.
- HERNÁNDEZ, Isabel. 1981. *Educação e Sociedade Indígena: Uma aplicação bilingüe do método Paulo Freire*. São Paulo: Cortez.
- JACKSON, Jean. 1995. "Preserving Indian Culture: Shaman schools and ethno-education in the vaupés, Colombia". *Cultural Anthropology*, 10(3):302-329.
- LANDER, E. (ed.). 2005. *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 2008 [1958]. *Antropologia Estrutural*. São Paulo: Cosac Naify.
- BANIWA, Gersem J. 2014. *Educação para Manejo do Mundo. Entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: LACED/CONTRA-Capa.
- NIMUENDAJÚ, Curt. 1933. *Os Apinayé*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi.
- SILVA, Maria do S. & BORGES, Mônica V. (Orgs.). 2013. *Educação Intercultural Experiências e Desafios Políticos Pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE.

- SILVA, Maria do Socorro et al. (eds.). 2006. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFG – Universidade Federal de Goiás*. Goiânia: Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Ministério da Educação/Brasil.
- RIBEIRO, Rodrigo B. 2001. *Krahô, Cupen, Turken. O uso de bebidas alcoólicas e as máquinas sociais primitiva*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.
- SILVA, A. L. & LEAL FERREIRA, M. (eds.). 2001. *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global.
- TASSINARI, Antonella. 1998. *Contribuição à História e à Etnografia do Baixo Oiapoque: A composição das famílias Karipuna e a estruturação das redes de troca*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP.
- . 2001. “Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. In SILVA, A. L. & LEAL FERREIRA, M. (eds.): *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*, pp.44-77. São Paulo: Global.
- TOSTA, Sandra P. 2011. “Antropologia e Educação: Interfaces em construção e as culturas na escola”. *Revista Inter-Legere*, 9:234-252.
- TURNER, Turner. 1993. “De Cosmologia a História: Resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó”. In CASTRO, E. V. & CUNHA, M. C. (eds.): *Amazônia: Etnologia e história indígena*, pp. 43-66. São Paulo: NHII.

Abstract: This text deals with school *curriculum* reformulation experiences in indigenous schools that are part of the Takinahaky Center (NTFSI) of the Federal University of Goiás. The NTFSI exists for eight years and is a formation and research space in the field of intercultural education. The present study takes as its data speeches, practices, and documents produced by indigenous academic core. It focuses on the reshaping process of curriculum matrices that point to a (re) appreciation of traditional culture notion. At the same time, they indicate a complementary relationship with the notion of non-indigenous culture. Thus, there is a dynamic between different conceptions of culture, which pervade the history of interethnic relations. In this context, from new curricula, these schools seek to refund the field of school education constituting experiences that take as basis the indigenous leadership and reverse the colonization process operationalized in schools.

Keywords: Culture; School; Intercultural; Decolonization.

Recebido em outubro de 2016.
Aprovado em novembro de 2017.

Trocas, Gênero, Assimetrias e Alinhamentos: experiência etnográfica com mães e crianças com síndrome congênita do Zika

Luciana Campelo de Lira^a
Russell Parry Scott^b
Fernanda Meira^c

Este trabalho discute as inter-relações entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa, a partir das condições específicas associadas às maneiras de compartilhar, ou não, experiências no que concerne às relações de gênero, classe e geração, e, especialmente, a experiência da maternidade. Também faz uma discussão sobre como entender os aspectos relacionais da experiência etnográfica, em que corpo e emoções em campo são elementos importantes. Problematisa tensões e negociações quando se pesquisa em equipe e quando se pesquisa num contexto de emergência que tende a intensificar relações hierarquizadas e desiguais ao lidar com as consequências impostas a crianças e suas famílias pela Síndrome Congênita de Zika.

Corpo; Emoções; Experiência Etnográfica; Zika.

Ressurge na reflexão recente sobre a experiência etnográfica um realce na subjetividade do pesquisador a partir das relações estabelecidas em campo. Inverte-se a clássica preocupação de que o processo do pesquisador *Go Native* (tornar-se nativo) poderia acarretar um pre-

a Pesquisadora de Pós-Doutorado no PPGA/UFPE. Email: ludelira@gmail.com.

b Professor Titular no PPGA/UFPE. Email: rparryscott@gmail.com.

c Doutoranda no PPGA/UFPE. Email: Fernanda.meira@gmail.com.

juízo considerável à validade da informação, passando a tomar como premissa que a interpretação e compreensão da condição vivida pelos ‘informantes’, em cujas vidas o antropólogo se insere em busca de conhecimento, mesmo eivado por assimetrias, requer a subjetivação dos próprios pesquisadores. Em tempos nos quais se somam exponencialmente os nativos que viram antropólogos, o etnógrafo que não começa como nativo, e que queira ser sensível o suficiente ao assunto e às pessoas com as quais convive, precisa realizar uma imersão compreensiva de uma realidade específica. Precisa se entregar no que for possível: participar em ritos de iniciação, afetar-se pelos feitiços, ouvir os sons que somente os nativos ouvem, sentir as sensações como integrante desse mundo, ou, de alguma maneira, enfim, ter-se tornado tão integrado, que é indelevelmente marcado pela sua experiência (Favret-Saada 2005; Silva 1998). Precisa ir além da participação, o que lhe dará a distinção de não ser um mero observador com muita acuidade e capacitação disciplinar.

É muito mais do que ser uma pessoa que criou empatia na comunidade porque também correu dos perseguidores dos galos e teceu (junto com os nativos?) uma enorme rede de significados em torno desse ato. Para estudar o outro, parte do pesquisador tem que tornar-se o próprio outro. Ou, também, parte dele tem que ser constituída por ser ‘um novo outro’ para sempre. E quando dialoga com os colegas profissionais, ele realça esses aspectos da subjetividade e experiência num discurso sobre a entrega ser ponto fundamental para aguçar compreensão, capacidade e sensibilidade que bons etnógrafos precisavam ter em busca do conhecimento implicado e alinhado em campo.

Neste cenário, abre-se uma discussão sobre como entender os aspectos relacionais da experiência etnográfica quando se pesquisa em equipe¹, num contexto de emergência que tende a intensificar relações hierarquizadas e desiguais ao lidar com as consequências impostas a crianças e suas famílias pela Síndrome Congênita de Zika, ainda pouco conhecida pelos profissionais de saúde acionados na sua prevenção e tratamento. Ninguém previa ou queria isso. E ninguém

poderia ignorar a sua importância numa ressignificação radical dos rumos da vida. A busca da compreensão dos cuidados efetuados por mães e familiares resultou numa miríade de trocas entre estes e os pesquisadores, que poderiam ser sintetizados de diversas maneiras, mas que será abordado aqui a partir da relação estabelecida em torno do vínculo com o corpo e as emoções².

A epidemia e organização das associações: um breve apanhado

No segundo semestre de 2015, o aumento de notificações de microcefalia em Pernambuco chamou atenção dos órgãos de saúde a uma epidemia sem precedentes no Brasil. De agosto a dezembro desse ano foram 2.975 casos suspeitos no país, desses aproximadamente 40% em Pernambuco³. A constatação de que o surto de microcefalia estava associada à contaminação da mulher durante o período gestacional pelo vírus Zika, transmitido pelo mosquito *Aedes Aegypti*, ocorreu ainda em novembro de 2015, e a partir dessas constatações, o Ministério da Saúde decreta estado de emergência de saúde pública nacional em dezembro do mesmo ano. Naquele momento, vários ministérios integraram uma política intersetorial para enfrentar a epidemia, incluindo a atenção às crianças e famílias afetadas pelo vírus. Pouco tempo depois, o termo foi revisto. Passou a ser chamado de Síndrome Congênita de Zika (SCZ), com um espectro de sintomas desconhecidos e em descoberta, e que ia muito além do tamanho reduzido do perímetro cefálico (microcefalia), considerado a partir de então apenas um dos sintomas. Contudo, entre as famílias, mas também entre os profissionais de saúde, microcefalia continuou sendo o termo preferencial para designar essa condição, abreviado popularmente para o termo ‘micro’ por familiares e por profissionais, por isso a categoria *êmica* que classifica as interlocutoras desta pesquisa é ‘mães de micro’.

No centro dessa crise de saúde pública, a experiência das mães estava envolta por um turbilhão de novas informações a cada momento. As muitas repercussões dessa virose nas crianças nascidas com SCZ

continuam desconhecidas e em constante descoberta. E, nesse cenário, as mães buscavam estratégias para compreender melhor a situação, para atribuir sentido àquela experiência permeada por ausências de respostas e de sentido. Nesse momento, uma rede de apoio, não vinculada a governos, se articula para dar suporte à nova realidade dessas mulheres: as associações de mães de crianças com síndromes raras, ou com microcefalia. Grupos de *WhatsApp* também foram acionados nas articulações entre mães (Diniz 2016). A importância dessas associações é apontada por Débora Diniz, entre outras coisas, por se constituir como espaço de produção de uma “ciência doméstica do cuidado que se move paralela à ciência oficial da medicina” (Diniz 2016:10). Este paralelismo inclui a detecção de outros efeitos associados, tais como as convulsões e deficiências visuais e auditivas, cujo diagnóstico muito se deve à observação das mães em sua rotina de cuidado com os filhos. Como espaço de sociabilidade e troca de informações, esses grupos de mães fazem parte importante da rede que se articulou para enfrentar os efeitos da SCZ.

Em Recife, duas associações são fundamentais na formação dessa rede não estatal, a AMAR (Aliança de Mães de crianças Raras) que reúne mães com a experiência da maternidade de crianças com síndromes raras e a UMA (União de Mães de Anjos) formada por mães que tiveram filhos com a microcefalia decorrente do Zika vírus. Entre as duas associações destaca-se a especificidade da UMA, fundada em dezembro de 2015, para dedicar-se exclusivamente a crianças com SCZ; e, por seu turno, a abrangência da AMAR, que inclui também mães e famílias das crianças nascidas com SCZ numa agenda mais ampla de crianças com deficiências e síndromes raras.

Neste trabalho, discutimos as inter-relações entre pesquisadores/as e as redes de apoio, a partir das condições específicas associadas ao compartilhamento, ou não, de experiências. De uma equipe muito maior, enfatizamos relatos de duas pesquisadoras mulheres e um pesquisador homem sobre a inserção em campo, primordialmente a partir destas duas associações de mães⁴. As implicações que recaem

sobre essa escolha, as interações entre pesquisadoras e pesquisadores, as mães e demais atores no campo são objeto deste trabalho.

O campo: tensões e negociações

A entrada das pesquisadoras em campo se deu no contato com AMAR em dezembro de 2016. Fomos ao campo já com conhecimento prévio proveniente de pesquisa exploratória feita por uma das pesquisadoras dois meses antes. Essa experiência prévia garantiu uma inserção um pouco menos desafiadora por compreendermos que nossa presença não seria um fato novo, ao menos para algumas participantes do grupo e para a presidente da associação.

Enquanto aguardávamos o início da reunião semanal que acontece toda quinta-feira na AMAR⁵, conversamos com algumas mães, e logo surge a pergunta que vai nos acompanhar por algum tempo em campo e que indica que não está muito clara a nossa participação no grupo: “você são mães raras ou micro?”. A pesquisadora, com vivência anterior no campo, reconhece a pergunta com facilidade. Ela já havia sido interpelada a respondê-la e compreendia a qual classificação a pergunta fazia referência. Ela não tem dificuldades em responder, “nós somos pesquisadoras”. É perceptível que esse lugar implica em esvaziamento parcial do interesse em compartilhar experiências, as quais no início da conversa fluíam de forma muito natural, tratando sobre fatos cotidianos com filhos, o que, em parte, nos identificávamos como pesquisadoras e, também, mães que somos. Esse quebra na dinâmica do diálogo, instaurava um desconforto compartilhado entre nós e as mulheres ali presentes. O impacto da nossa classificação fora do eixo ‘mãe rara/mãe de micro’ revelou parte das tensões que iríamos enfrentar e as negociações que permeavam esse encontro etnográfico.

Denzin & Lincoln (2006) falam sobre o trabalho de *bricoleur* interpretativo, que, por sua vez, diz respeito ao “processo interativo de pesquisa que é influenciado pela história pessoal, pelo gênero, classe, raça, etnicidade dos pesquisadores e das pessoas que fazem parte do

cenário” (Denzin & Lincoln 2006:20). Nesse caso, um cenário de encontro inicial que se tornou mais complexo com o passar do tempo, mas que, desde o início, apontou as pistas sobre a relação, e que, conforme entendemos, não é outra coisa senão o próprio lugar da explicação antropológica (Latour 2000; Silva 1998; Whyte 2005). Ainda que possamos reconhecê-lo como potencialmente assimétrico e em vias de desconstrução.

Como antropólogas, mais precisamente como pesquisadoras, fomos enquadradas numa classificação que não era totalmente compreendida por nós. Bonetti & Fleischer (2006) refletem sobre a inversão do jogo, que é à possibilidade do pesquisado também ‘etnografar’ o pesquisador. Podemos dizer que as nossas interações no campo não apenas despertaram curiosidade, mas também desconfianças e interpretações que fogem ao nosso controle, com maior intensidade do que poderíamos imaginar tendo em vista o cenário de emergência da epidemia de microcefalia em Pernambuco e a experiência de abordagem frequente de pesquisadores e veículos de comunicação a essas famílias.

Importante também destacar que pensamos a noção de campo que não se faz apenas no contexto da pesquisa propriamente, mas que é antecedido e constituído também por outras experiências (Spink *apud* Müller, Rodrigues & Pimentel 2015). Nessa incursão através de outros relatos e conversas, nos deparamos com uma frequente narrativa de pesquisadores de outras áreas e de profissionais de saúde, já atuantes nesse campo, de que essas mulheres já foram bastante ‘assediadas’. Seria necessário ter cuidado para não provocarmos mais uma situação de ‘assédio’ e desconforto com nossa pesquisa. Na verdade, a fala desses profissionais e pesquisadores, também ensinava defender espaços diferenciados para pesquisas e intervenções (suas próprias), de um lado, e apontava a continuidade dessa prática de ‘assédio’ por parte dos meios de comunicação, por outro, sendo esses os que poderiam difundir (ou questionar) os serviços ofertados nas unidades de saúde.

Esse alerta no início do campo continuou a retornar a cada novo espaço. Apesar de não explicitado de forma clara para nós pelas mulheres, ao longo da convivência nas reuniões dos grupos e nos eventos públicos, notamos a presença de veículos midiáticos, jornalistas, fotógrafos de vários países e da região. Para as mães aquela situação de presença desses veículos de comunicação – com câmeras, microfones, entrevistas –, parecia bastante rotineira ou, ao menos, bastante familiar. Em uma dessas situações, no entanto, pudemos observar reações de incômodo à abordagem realizada por tais veículos. Num dia comum de terapia num dos principais centros de reabilitação, mães e seus filhos tiveram sua rotina alterada enquanto aguardavam o atendimento numa sala de convivência. Foram chegando, uma a uma, três equipes de reportagem. Duas eram de canais de televisão local, outra era estrangeira. No geral, as mães reclamavam, expressavam “de novo”, “outra vez”, “não aguento mais”. As equipes entravam e filmavam sem pedir permissão. Algumas mães saíam, viravam o rosto, protegiam o rosto do bebê. Uma menina, com cerca de 12 anos, e que acompanhava a avó e o primo que tem a síndrome, fez a aproximação com a equipe estrangeira. Perguntou em qual canal ia passar a filmagem, pois queria assistir. Ela ouviu como resposta que não adiantava saber qual canal, porque era para outro país e ela não entenderia o idioma⁶. Entre a invasão do espaço das famílias e a justificativa para não revelar o nome da emissora e do programa instaura-se uma distância intransponível, despertando sensações incômodas nas mães das crianças e em nós⁷. Não obstante, essas interações com os meios de comunicação também expressam reações ambíguas, ora de incômodo, ora de satisfação e grande interesse no trabalho efetuado por esses profissionais, como trataremos adiante.

Há uma intensa abordagem às famílias, caracterizável como assédio. Não raro, pode-se perceber esse assédio no campo, praticado desde os jornalistas até, inclusive, pesquisadores das Ciências Humanas. No entanto, interpretamos que isso não deve ser um elemento inibidor para nossa presença; antes é um incentivo para moldarmos

sistematicamente o nosso trabalho e nos desvencilharmos dessa imagem de jornalistas, curiosos, investigadores e quaisquer outras relações às quais nossas interlocutoras expressem incômodo. Queríamos criar vínculos que indicassem uma relação menos instrumental com os grupos e com as pessoas envolvidas, apesar de cientes dos limites e contradições desse modelo. Essa participação menos interessada em resultados imediatos foi o arranjo possível, diante das reflexões e impactos dos primeiros contatos, para atenuar as distâncias e os estranhamentos.

A pergunta sobre ser mãe de micro ou mãe rara descortinava dois universos: as implicações desse questionamento sobre o nosso trabalho de campo atrelado à possibilidade de criação de vínculos de confiança, e o que essa classificação nos informava sobre o campo e a experiência dessas mulheres e a organização das mesmas a partir dela.

Desde então, nos engajamos numa participação mais assídua e solidária, incluindo o envolvimento nas atividades das organizações, quando possível, bem como, nos dedicamos a acompanhar as mães nas idas aos serviços de saúde para exames e terapias. Apesar de não compartilharmos da experiência de ser mãe de um filho com uma condição rara, seja microcefalia ou outra, alguns elementos da nossa experiência nos aproximavam dessas mães: somos duas mulheres mães, cuja rotina de trabalho se reverte com os cuidados com os filhos, talvez o aspecto mais relevante de nossa equação pessoal nesta situação (Malinowski 1978). Das conversas sobre parto, mamilos rachados na amamentação, alergias alimentares, (in)experiência com crochê, das mamadeiras, chupetas, do cotidiano de cuidados com a casa e as crianças, entre outras, podíamos verdadeiramente participar e contribuir para a constituição de um ambiente dialógico, em que prevalecesse a sociabilidade agregadora que marca as relações nos ambientes das associações, diferente de algumas sociabilidades excludentes que encontram em outros locais⁸.

Não ocorre o compartilhamento da experiência de maternidade apenas a partir das conversas. Ocorre em interações específicas,

como quando os filhos/filhas dos pesquisadores vão a campo. Em uma dessas situações, uma das pesquisadoras precisou levar os filhos pequenos na festa do dia das mães por causa de uma contingência do dia. O fato de podermos estar no mesmo ambiente com outras mães, também cuidando de nossos filhos, nos aproximou de forma ainda mais tangível. Viver uma certa insegurança sobre como seria julgado o cuidado como mãe, quando o filho de 1 ano e pouco resolveu se molhar na lama, nos igualou às outras⁹. Como elas, estávamos ali, expondo nossa maternidade, as próprias dificuldades e alegrias que se expressam em nossas condições semelhantes e em nossas diferenças. Já o pesquisador homem compartilha a experiência de ser pai de um filho com deficiência. E se o gênero marca uma diferença, o fato dele também realizar atos de cuidado de maneira pública diante de nossas interlocutoras, nos eventos de uma das associações, permite uma aproximação com o universo desses atores.

Em termos geracionais, nossos trinta e tanto anos permitiram uma circulação mais ampla ou uma maior flexibilidade de diálogo entre as mulheres mais novas e as mães e avós que são de geração anterior à nossa. O marcador etário, no contexto da experiência das mulheres mães e avós, parece não ter tanta relevância na constituição das relações entre as mulheres dos grupos e entre essas e nós, pesquisadoras. Apesar deste marcador não parecer tão relevante, outros aspectos importantes são acionados na constituição da imagem do pesquisador/a. Já com o pesquisador, talvez o elemento mais significativo seja o fato de ter um filho com deficiência já adulto. Para as mulheres presentes nesses eventos, pareceu em alguns momentos ser importante poder vislumbrar as mudanças e a passagem do tempo na experiência de pais com seus filhos/filhas com deficiência, mesmo levando em consideração a especificidade da deficiência de cada filho/filha.

Um problema metodológico importante foi uma tendência dos veículos de comunicação, bem como de alguns pesquisadores, de oferecerem algum tipo de recompensa para as pessoas entrevistadas. Nas pesquisas da área biomédica, isso se deu através de pagamento, oferta

de lanche, doação de fraldas ou de alguma vantagem como acesso à realização de exames ou algum tipo de atendimento vinculado à coleta de dados. Um tipo de recompensa menos visível, mas igualmente percebida como vantajosa, é quando os meios de comunicação dão visibilidade às dificuldades enfrentadas por essas famílias. Nós, pesquisadoras e pesquisador que vos escreve, não parecíamos ter muito a oferecer. Não de forma imediata ou tão palpável quanto nossos colegas do campo biomédico ou jornalistas.

Entre os temas mais frequentes das conversas no contexto de pesquisa está a dificuldade financeira enfrentada pelas mães e famílias com os gastos específicos com os filhos com microcefalia, a impossibilidade de trabalhar por toda a dispensa de cuidados necessária às crianças, e os gastos provenientes dos problemas de saúde associados à síndrome. Isso reverbera em nosso trabalho de campo, bem expresso numa conversa com uma das mães que nos revelou a falta de interesse em participar das pesquisas, já que essas ‘não resolveriam os problemas urgentes do seu filho’.

A falta de respostas objetivas e rápidas às necessidades dessas crianças e famílias, torna menor seu interesse por pesquisas de maneira geral. Elas precisam de leite, fralda, mamadeira, remédio, neurologista, respostas imediatas, e os pesquisadores estão ali a falar, perguntar e ouvir e com poucas respostas às demandas urgentes desse grupo. A partir das várias situações de conversa nesses contextos das associações, elas mesmas capazes de centrar uma articulação de algumas práticas de doações por parte de instituições, meios de comunicação, pesquisadores e doadores particulares, anônimos ou não, a produção de um contexto de necessidade de respostas rápidas aos problemas cotidianos se expressa. É impossível questionar a expectativa de alguma ajuda diante da situação urgente que vivenciam.

Apesar de frequentes, os relatos sobre os gastos rotineiros e excepcionais com os/as filhos/filhas não constituem um pedido de ajuda, se expressam como parte mesmo dos problemas cotidianos compartilhados com quem se convive. Contudo, esta sensação de endividamento

mento, de nossa parte, se dá pela própria condição das famílias, bem como pelo próprio estabelecimento de vínculos morais e emocionais que constituímos com as mesmas. Um constrangimento moral emerge quando essas distâncias sociais são acentuadas. Isso ocorre, inclusive, em situações de prolongamento dos vínculos nas redes sociais. Em uma dessas, o compartilhamento de fotos de uma viagem que os filhos da pesquisadora fizeram ao exterior gerou incômodo na mesma no momento do encontro com uma das mães com a qual mantém uma relação muito próxima. No momento em que esta mãe (pesquisada) comenta sobre as fotos dos filhos da pesquisadora publicadas em redes sociais, emerge o desconforto do distanciamento, por todo constrangimento moral daquele episódio expressar certo abismo de condições, instaurado no diálogo e vivido no cotidiano por essas mulheres (pesquisadora e pesquisada) e seus filhos/filhas. Rapidamente, na continuidade da conversa, o abismo se dissipa, “vamos fazer fumaça lá fora”, disse Cibele, mãe de Francisco, e a pesquisadora segue com a Cibele para um local mais afastado do espaço onde outras mães e crianças estavam para fumar. As conversas dos dias anteriores têm continuidade, falam sobre os pais dos seus respectivos filhos e suas ausências, as condições desiguais na criação e a responsabilidade financeira. Riem juntas, falam dos problemas e atravessam abismos¹⁰.

Mesmo com roteiros de entrevista elaborados, a nossa experiência no campo reforçou uma inclinação inicial de deixar as técnicas mais estruturadas para depois. Eram as conversas informais realizadas no curso das atividades das associações, no cotidiano dos serviços e das casas que conferiam credibilidade à relação, e, portanto, à informação. Estávamos seguindo a etnograficamente rotineira busca por um tipo de conhecimento produzido pela experiência. Alia-se, nesse caso, o respeito em relação à situação de alta vulnerabilidade enfrentada por essas mulheres e crianças e a busca da capacidade de produzir um conhecimento mais aprofundado dessa realidade, para além de discursos constrangidos por contextos específicos, e sim norteados pela experiência e pelo encontro.

O pertencimento de classe, inegavelmente um marcador importante, foi amenizado pela constituição de relações mais espontâneas e pelas trocas possíveis estabelecidas em campo, uma vez que as relações constituídas nesses espaços são mais “imediatas” e menos instrumentais. Participar do que passou a permear o cotidiano dessas mulheres após o nascimento de seus filhos e filhas era o mais importante. Sem dúvida, nossa identidade constituída relacionalmente no contexto das associações de mães¹¹, nos diversos eventos, atos públicos, protestos, cursos, nos corredores de hospitais, clínicas, durante exames, consultas, terapias, nas casas etc. nos forneceu um filtro importante, a ponto de suavizar os traços de nosso pertencimento para além do contexto de campo. Nossa resposta às dificuldades encontradas em campo foi, sem dúvida, ‘constituída etnograficamente’, tal como explica Silva:

“As oportunidades e os espaços que se abrem ao antropólogo durante o processo de pesquisa são mediados pela interação de todos os marcadores de sua identidade, tal como são lidos pelos nativos, com os eventos e atores com os quais se depara, além de serem contrangidos por uma série de contingências ambientais e históricas. Daí me parecer difícil, senão impossível, ilusório, ou mesmo, anti-metodológico, antecipar ou calcular minuciosamente a realização de qualquer pesquisa em antropologia – é preciso deixar-se capturar ou ‘perder-se’ pela experiência de campo – e, ou afirmar, de antemão, que necessariamente algum traço da identidade do antropólogo (sua posição de gênero, raça ou classe etc.) seria vantajoso ou desvantajoso diante da natureza de um determinado objeto. Tal resposta só pode ser construída etnograficamente”. (Silva 2006:169).

Mesmo assim, tal resposta está repleta de ambiguidades e pesos circunstanciais desses marcadores, acionados, por sua vez, nos contextos interacionais, como sugerido por Goffmann (2009) e J. Scott (2002).

A mediação exercida pelas associações de mães na nossa inserção em campo teve pouquíssima interferência direta das coordenadoras na nossa relação com as mulheres em campo. No entanto, nossa inserção em tais instituições possibilitou constituirmos as interações numa lógica mais próxima, no sentido da familiaridade, como sugerido por

Wacquant (2006), de uma etnografia *insider* que se constrói a partir de uma inserção social específica no grupo.

Nossa escolha metodologia foi constantemente reafirmada por nossas interações em campo. Sentimos todo o cansaço e, muitas vezes, revolta em situações que expunham essas relações instrumentais entre pesquisadores, instituições e famílias. Em uma dessas, Marcela, mãe de Tiago, durante um grande evento em que vários pesquisadores do Brasil falariam sobre Zika e Microcefalia, nos falou nos corredores sobre o que estava achando de tudo aquilo, “não tenho vontade de ouvir não, esse povo tá aí ganhado dinheiro e fama falando do nosso sofrimento. Nós sofremos e eles ganham”¹².

Essa tensão se evidenciou em outras ocasiões. Quando uma das pesquisadoras acompanhou Marta e sua filha Letícia em um hospital da região, que oferece terapias de reabilitação para as crianças, aguardavam Letícia ser chamada, sentadas num banco numa área livre do Hospital. Enquanto conversavam e alimentavam Letícia, que usa *Button*¹³, e cuidavam da outra filha dela, se aproximou uma dupla de pesquisadoras da Universidade, solicitando uma entrevista à Marta, que concordou. A pesquisadora ficou com Letícia terminando de dar o leite e com a filha mais velha de Marta, Bianca, conversando. Marta sentou no banco da frente com a entrevistadora, que acabara de se apresentar. Esta puxou a prancheta e começou a fazer as perguntas de seu questionário estruturado. O trecho do diário de campo a seguir expressa o contraste sentido pela mãe entre modelos de abordagens distintos, fundamentados, por sua vez, na relação e no vínculo com os/as pesquisadores/as:

“Marta parecia conhecer muito bem aquela rotina, pois logo que a pesquisadora (da área de saúde) começou a explicar os termos, ela olhou na minha direção e disse, ‘Eita, mais uma..Tudo bem, já tô acostumada’, o tom e expressão facial de cumplicidade revelaram naquele momento que Marta havia nos desvinculado de ‘mais uma’ (pesquisa)! Dai em diante, as perguntas que Marta passou a responder produziam reações de enfado em muitos momentos pelo passar do tempo e pelo teor das perguntas. Marta respondia olhan-

do para mim e contestando o sentido das questões, tais como ‘se ela se sente mais irritada depois de ter uma filha com deficiência?’, ‘se sente que não faz tudo que poderia fazer?’ e outras bem comuns sobre ‘se sentir mais cansada por conta da rotina de tratamento’. Seja pela obviedade das perguntas, seja pelo seu conteúdo acusatório, Marta encontrava em mim (também pesquisadora) a interlocução para contestar aquela abordagem. Conversamos enquanto ela respondia à entrevista, mesmo que tentasse não interferir e não emitir opiniões, acabei sendo a interlocutora de Marta em sua análise daquela situação. Como parte da nossa metodologia de seguir os itinerários das mães-cuidadoras, seguimos aquele dia juntas, entre terapias, almoço, dois ônibus, um metrô, a reunião da associação de mães e todo o percurso de um dia da vida de Marta e, em todo tempo, não fui ‘mais uma’ nem na maneira como nosso diálogo se desenvolvia, nem na expressividade dos gestos” (Diário de campo de Luciana 2017).

As distâncias transpostas nessa e em outras situações apontam para a especificidade do trabalho de campo em um contexto pressionado por grande interesse científico e midiático, como é o caso da emergência em saúde relacionada à SCZ, por um lado; e, por outro, o potencial da Antropologia em oferecer uma alternativa sensível a essa realidade.

Sobre corpos e emoções em campo

Marilyn Strathern (2014) refletindo a respeito das condições do trabalho etnográfico feito em ‘casa’ aponta para a necessidade de um processo de familiarização semelhante aqueles experimentados por antropólogos em sociedades distantes. Para isso, cita o trabalho de Judith Okely (1984) sobre ciganos em Londres a respeito da necessidade de enfrentarmos qualquer possibilidade de o trabalho antropológico “tratar as pessoas como objeto ou como curiosidade distante” (Strathern 2014:133). Do tipo que ocorreria no caso de não considerarmos a distância social entre o acadêmico e o grupo ou universo específico investigado no interior da própria sociedade, sob o risco de nos tornarmos apenas “mercenários acadêmicos” (Okely 1982 *apud* Strathern 2014:133).

Nesse sentido, retomamos a narrativa anterior sobre as condições apresentadas pelo campo e o enquadramento metodológico capaz de possibilitar uma aproximação maior com os sujeitos da pesquisa, bem como promover maior familiaridade com os universos sociais e simbólicos que, de outro modo, são marcados também por distanciamentos de experiências do grupo em relação à nossa própria experiência. Apesar dos recortes anteriormente mencionados, que ora nos aproximam pela intensificação das narrativas compartilhadas (sobre maternidade, por exemplo), ora são atenuados pela constituição de vínculos na experiência de campo (como o recorte de classe, o fato de sermos acadêmicos, etc.), reconhecemos que essa tentativa de encontro de horizontes numa perspectiva mais simétrica não elimina as contradições. Se, por um lado, foi possível um engajamento nas práticas e uma circulação e participação em ambientes dialógicos que atenuaram as hierarquizações entre pesquisador(a) e pesquisado(a); por outro, precisamos atentar para os riscos de uma falsa des-hierarquização através do *rapport* constituído em campo. É necessário atentar para as ambivalências dessa relação, para os limites da constituição de relações simétricas em campo, bem como para os possíveis alinhamentos. Outras situações de campo ajudam a pensar como atar e desatar os nós desse processo, em situações que incluem momentos de interação no campo em contextos distintos.

Já situamos nossa imersão em campo a partir das associações de mães de crianças raras e de micro. Em situações distintas, bem comuns no cotidiano da pesquisa, nos vimos participando de reuniões organizadas por psicólogas voluntárias ou por outras mães de uma das associações. O momento do relato sobre a história de sua vida com o filho em condição rara, ou de microcefalia, é o momento marcante na dinâmica das reuniões semanais. Significa para nós, também, o momento da ruptura. Por mais que tenhamos nos apresentado desde o início como pesquisadoras, nossa identidade distanciada se diluía na continuidade de nossa participação nas reuniões, oficinas e eventos dos grupos, especialmente quando com elas dividimos as tarefas

de organizar esse cotidiano de atividades e participar, tal como elas, como receptoras dessa mesma programação, como espectadoras. Vez por outra, a sessão que inclui a apresentação da pessoa e da sua situação de vida acabara por instaurar o sempre incômodo problema da divisão interna do grupo, que nos colocava do outro lado do muro, do lado do observador.

Na situação em que esta questão foi posta em uma das reuniões, sentimos toda a pressão possível de assumir a diferença, ao mesmo tempo, de procurar não torná-la intransponível. Precisávamos lidar com duas situações específicas e altamente sensíveis. Inicialmente, o fato de não sermos mãe rara ou mãe micro, e, portanto, não compartilharmos da experiência fundante que alicerça a experiência na instituição; depois, o fato de que estávamos ali para pesquisar mães de micro, e ter que lidar com todas as implicações de um campo tensionado e ambivalente nas relações entre mães raras e mães micro¹⁴, já exploradas em outros artigos (Scott *et al* 2017a e 2017b; Meira 2017; Lira 2017). Uma relação ambivalente por toda a atenção midiática, política e assistencial voltada para a SCZ, em contraste com a invisibilidade das demandas e experiências das pessoas com síndromes raras e outras deficiências ao longo dos anos.

Como dialógica que é a narrativa sobre nós mesmos em contextos de pesquisa, e consciente dos impactos que a descrição de quem somos e do que estamos fazendo ali poderia ter para as relações constituídas, o caminho encontrado foi contextualizar a fala sobre quem somos com a percepção, adquirida em campo, de que para falar de microcefalia (SCZ) é preciso ampliar para a experiência maior de ter um filho/filha raro/rara ou deficiente. O que significa falar sobre as condições compartilhadas por essas famílias em seus cotidianos, que iam das experiências de negligência do Estado, das experiências de exclusão até a força necessária para enfrentar tudo isso, e ainda sobre o fortalecimento pessoal ou empoderamento, como é o termo bastante usado em campo, a partir do engajamento das mães-cuidadoras nas associações. À medida que essa fala era proferida, as expressões de (re)

conhecimento emergiam, não porque havia o compartilhamento das mesmas condições de vida que essas mulheres, mas pelo fato desta revelar interesse sobre as condições de existência dessas mães e seus filhos/filhas¹⁵. Esse processo produzia um alinhamento, tanto no que tange à relação entre mães raras e mães de micro entre si, reforçado na ponte de reconhecimento produzida na fala da antropóloga, quanto na possibilidade desta também colocar-se, de fato, como alguém afetado, que compreende a dimensão em questão.

Isto parecia nos distanciar da imagem de repórter, curiosa ou pesquisadora percebida por um viés mais instrumental, que, como relatado antes, as via e a seus filhos/suas filhas como cobaias. Os relatos de outras mulheres se seguiram, e assim as referências das falas da pesquisadora e das mães que a antecederam, se entrelaçaram. As emoções produzidas pelas histórias contadas por essas mulheres as alinharam em muitos momentos. Não se tratava de uma operação mecânica de aproximação, mas de uma similitude do sentir por cada uma e por todas. Por um compartilhamento de sentimentos de exclusão, negligência, desespero que fazem sentido independente das experiências distintas ou semelhantes, e para além de qualquer distância ou aproximação. Essa sessão foi concluída com olhos ainda marejados, com abraços de despedida e com reconhecimento do lugar legítimo de todas naquele espaço¹⁶.

É Favret-Saada (2005) que nos fala sobre a qualidade de ser afetada como, ao mesmo tempo, posição metodológica e plano interpretativo ou modelo de compreensão. A participação, como dito anteriormente, e como expresso desde os clássicos, é um dos fundamentos da ciência antropológica, de seu método e produção do conhecimento, e foi o que proporcionou a atenuação da distância social entre pesquisadoras(es) e pesquisadas. O que ganha nuances muito aprofundadas na possibilidade de compartilhamento da dor, não no sentido expresso por Haraway (2011), de sentir a partir da experiência nas mesmas condições/proporções, mas considerando a partilha na expressão dos sentimentos e emoções relacionados a tais experiências, indo além

das trocas verbais e se estendendo a outras práticas de comunicação, como a expressão das emoções durante as trocas narrativas. Tal como afirma Goldman (2005) sobre a perspectiva de Favret-Saada:

“Basta que os etnógrafos se deixem afetar pelas mesmas forças que afetam os demais para que um certo tipo de relação possa se estabelecer, relação que envolve uma comunicação muito mais complexa que a simples troca verbal a que alguns imaginam poder reduzir a prática etnográfica” (Goldman 2005:150).

Por sua vez, a compreensão que possibilitou esse encontro de sentimentos e uma descrição sobre o que se é e o que se quer (por parte da pesquisadora) naquele contexto, tornou não apenas inteligível, como sensível, no sentido da produção de sentimentos específicos, o lugar de pesquisadora. Isso só foi possível pelas escolhas metodológicas que corriam o risco, num determinado momento, de transmitir a ideia de protelamento ou atraso, tendo em vista a lógica dos prazos e financiamentos de pesquisa, ou mesmo na compreensão do que constitui uma entrevista aberta em termos de tempo e de contexto de realização. A espera e o tempo dedicado para conhecer o campo e ser conhecido e/ou reconhecido nele, acabou sendo o principal alicerce de um modelo de interação específico, com implicações severas sobre a compreensão dessa realidade. O tempo em si mesmo permite compreender o que é ser afetado. Ainda sobre Favret-Saada, Goldman afirma em relação ao tempo:

“Em lugar de supor que o tempo apenas fornece um meio externo para as relações humanas, é preciso compreender que ele é, ao contrário e em si mesmo, uma relação. Pois é apenas com o tempo, e com um tempo não mensurável pelos parâmetros quantitativos mais usuais, que os etnógrafos podem ser afetados pelas complexas situações com que se deparam – o que envolve também, é claro, a própria percepção desses afetos ou desse processo de ser afetado por aqueles com quem os etnógrafos se relacionam” (Goldman 2005:150).

Contudo, é necessário resguardar que a ideia de afetação em Favret-Saada (2005) não está relacionada apenas a uma ponte cognitiva-emocional que liga sujeitos de pesquisa e pesquisador pela via

da identificação ou empatia, mas antes por um sentir como questão metodológica. Ser mãe e compartilhar de boa parte da experiência da maternidade proporcionaria uma relação empática, mas, ao mesmo tempo, o reconhecimento de não ser mãe de micro ou mãe rara é um lugar que gera afetação no sentido de pensar metodologicamente a experiência. Da mesma maneira que ser pai de um filho com deficiência, e considerar a diferença marcada pelo gênero e pelos tipos de deficiência. Não se trata de um sentir-se como, mas de pensar metodologicamente a partir da ideia de sentir-se como. O que inclui a diferença, sem considerá-la intransponível. Para Goldman (2011), a originalidade do trabalho de Favret-Saada consiste no fato que “o principal operador desse agenciamento sejam os afetos suscitados ou revelados em uma experiência vivida da alteridade, seja no trabalho de campo, seja por outros meios” (Goldman 2011:153).

O outro (e sua experiência) é imprescindível para a mobilização emocional. É fonte mesmo da relação. Mais do que isso, é na relação que o conhecimento antropológico é produzido. Os afetos vão além dos discursos e gestos, muito embora tenham parte com esses. Contudo, para fugir, como pretende Favret-Saada, de uma perspectiva que tradicionalmente toma os sentimentos a partir de instâncias de representação, narramos outra experiência importante para pensar metodologicamente o lugar das emoções ou afetações na produção do conhecimento antropológico. Como para Favret-Saada, não é o nível discursivo esse lugar, ou, ao menos, não privilegiadamente. No relato apresentado a seguir o lócus da experiência de afetação e a fonte mesma de conhecimento e relação é outra dimensão, é o corpo do pesquisador(a) em campo, sendo afetado por fontes distintas. Um conjunto de relatos sobre como, nas interações com mães e bebês de micro, nos envolvemos em trocas corporais, segurando as crianças, interagindo fisicamente com elas, com as mães e suas bolsas, que carregam o mundo da casa para rua, com todos os objetos necessários para alimentar as crianças, fazer sua higiene, administrar as medicações necessárias e levam a rua para casa, carregando nessas

bolsas as doações que arrecadam nas associações, desde leite, fralda a cestas básicas.

O impacto físico sobre as mães já é assunto entre pesquisadores e profissionais de saúde. Somam-se a esse custo físico de carregar os bebês outros pesos: suas bolsas pesadíssimas; uma sombrinha para proteger do sol em dias quentes e da chuva no inverno; outros filhos que seguram em uma mão, um braço, ou outra parte do corpo disponível. O peso é indescritível.

Anteriormente, descrevemos o ambiente de trocas e doações que caracterizam as relações entre pesquisadores, instituições, outros atores sociais e as mães de micro e sobre nossas possibilidades mais restritas de troca em termos materiais ou na resposta a demandas ligadas a atendimento ou outros benefícios mais perceptíveis e urgentes. Dividir o peso se impôs como estratégia metodológica/humana para constituir vínculos e participação, sendo tanto mecanismo de aproximação quanto modelo de compreensão. Sentir e questionar sobre a possibilidade de andar no sol, de deslocar-se a pé das paradas de ônibus até locais de destino; de subir nos coletivos nos trajetos entre terapias, consultas, casa, farmácia do Estado, associações, etc. Compartilhar o sofrimento corporal acompanhando mulheres em seus trajetos de atendimento ou cuidado, implica em dividirmos o peso cotidiano com elas, carregando as bolsas, dando a mão aos outros filhos, segurando os bebês. Sentimos como um terceiro corpo – mãe, bebê e pesquisadora. Em situações como as narradas a seguir:

“conversava com a mãe entre terapias, fizemos uma boa entrevista, conversamos bastante e ao final carreguei Mateus de 1 ano e 9 meses, com quase 15 quilos, fiquei apenas 10 ou 20 minutos segurando Mateus, mas todo tempo pensando se resistiria ainda. Pensei sobre como meu corpo (de pesquisadora) não parecia preparado como o da sua mãe para transportá-lo entre dois municípios semanalmente. Misturou a vontade de continuar a segurar Mateus, por todo o vínculo afetivo criado com ele e com sua mãe, pela generosidade dela comigo, e, especialmente, porque era essa a condição que ela vivenciava em seu cotidiano” (Diário de campo de Luciana 2017).

O experienciar do próprio corpo da pesquisadora fazia toda diferença¹⁷. De forma semelhante, Fleischer (2017) narra a importância do segurar enquanto pesquisava junto às mães de micro. São situações que se repetem no cotidiano de pesquisa para aqueles/aquelas que estão implicados com esta.

Que sentimento e que conhecimento é esse? Conclui-se que esse conhecimento pela afetação é um exercício metodológico de compreensão da realidade. Mas também se conclui que é a própria constituição de relações a partir da troca recíproca, não uma troca baseada nas noções de propriedade (Strathern 2014) ou posse de bens e objetos ou serviços, como caberia à lógica mercadológica ocidental, não uma troca implicitamente em busca de endividar o outro. Segue uma lógica de retribuição própria às análises *maussiana* sobre o ‘dar-receber-retribuir’. Assim como explica Lanna sobre a tese de Mauss:

“‘dar e receber’ implica não só uma troca material mas também uma troca espiritual, uma comunicação entre almas. É nesse sentido que a Antropologia de Mauss é uma sociologia do símbolo, da comunicação; é ainda nesse sentido ontológico que toda troca pressupõe, em maior ou menor grau, certa alienabilidade. Ao dar, dou sempre algo de mim mesmo. Ao aceitar, o recebedor aceita algo do doador. Ele deixa, ainda que momentaneamente, de ser um outro; a dádiva aproxima-os, torna-os semelhantes. A etnografia da troca dá ainda um novo sentido às etiquetas sociais. Por mais que estas variem, elas sempre reiteram que, para dar algo adequadamente, devo colocarme um pouco no lugar do outro (por exemplo, de meu hóspede), entender, em maior ou menor grau, como este, recebendo algo de mim, recebe a mim mesmo (como seu anfitrião)” (Lanna 2000:175).

Conseguir segurar Mateus era a um só tempo uma necessidade concebida epistemologicamente como caminho para a produção de uma compreensão específica, como uma necessidade de contraprestação na ordem da dádiva recebida por parte de sua mãe, Teresa, em permitir que a pesquisadora pudesse participar e partilhar um pouco de sua vida, de sua experiência. A generosidade do relato emocionado sobre a sua própria história, de seu filho e família e a participação com ela na terapia acompanhando seu entusiasmo e

emoção a cada nova conquista de Mateus, permitiu o exercício da participação nesse universo tão íntimo e tão próprio, que nos faz sentir que o mínimo que poderia ser feito é segurar seu bebê, sentir o que ela sente todos os dias sem reclamar, assim como fez o velho vapastori¹⁸, personagem de um romance ambientado no Zimbábue e analisado por Haraway (2011).

Uma situação semelhante foi vivida com Joana, uma das primeiras mães que conhecemos. Desde o início, Joana permitiu que segurássemos seu filho, Daniel. Essa experiência se tornou tão comum, que não era rara as vezes que logo no momento do encontro na associação ou em outro lugar ele fosse entregue nos braços da pesquisadora, o que comunicava a confiança envolvida na relação. Em um dia intenso que incluía terapia em um centro de reabilitação de manhã, seguido de reunião com o poder público, uma consulta médica em um terceiro lugar, a pesquisadora e Joana dividiram a tarefa de segurar Daniel durante o percurso de ônibus e o de *Uber*, bem como a pé distâncias não tão longas, mas com o sol forte, calor excruciente e calçadas irregulares da cidade. Ali trocaram muitos momentos de pegar Daniel no colo. Ao mesmo tempo em que Joana se mostrava aliviada por ter alguém de confiança para dividir com ela essa tarefa, se preocupava em não parecer que estava abusando da ajuda recebida pela pesquisadora.

“Ela dizia que deveríamos reverter para que Daniel não me cansasse tanto. Mencionava que com o tempo o peso dele parecia maior, e que a coluna dela já sentia isso. Do meu lado, o sentimento era de que aquilo era o mínimo que eu poderia fazer por Joana e por Daniel”(Trecho do Diário de Fernanda 2017).

Trata-se de um sentir na pele como experiência de doação e aproximação, de um lado, e como caminho epistemológico, de outro – voltado para a produção de um conhecimento pela via da afetação. Dessa experiência se desdobram tantas outras, ao seguramos crianças com bastante tenacidade muscular, que dificulta a função para quem a está segurando, até momentos difíceis de segurar uma criança enquanto

convulsiona ou sofre algum tipo de engasgo/sufocamento. Nesses casos, especialmente, e no mais comum sobre o peso relativo das crianças, sentíamos uma necessidade de não demonstrar estranhamento, dor, pesar ou qualquer emoção que remeta à excepcionalidade dessa experiência. O compartilhamento é do sentir, portanto, no agir que se impõe. As mulheres reagem de forma tranquila e decisiva, sem alardes e sustos. Contribui para a expressão de fortaleza nas suas lidas diárias com as dificuldades ou pesos físicos, emocionais, financeiros, sociais, em constante significação e ressignificação das suas condições de vida. Um processo que se expressa a partir de ações resolutivas não-traduzíveis, e na dignidade e força de suas atitudes e emoções. O esforço da pesquisadora/amiga é que, no mínimo, precisa equalizar a sua reação a delas¹⁹. Mais uma vez, como Favret-Saada (2005), é possível pensar o outro a partir da própria experiência, do sentir na pele (Haraway 2011), sentir em si para compreender o outro. E, ao mesmo tempo, aceitar que alguns sentidos acessados em experiências desse tipo são pouco traduzíveis, ou tem grande potencial para uma tradução incompleta na narrativa antropológica. Um desses episódios mais significativos é narrado no próximo trecho de diário:

“Havia passado o dia na casa de Lilian com ela e Hugo, e acompanhado a rotina familiar. Hugo tem crises diárias²⁰, mas havia melhorado com a introdução da medicação com base no canabidiol²¹. Em um dos momentos, enquanto segurava-o para Lilian fazer o almoço, conversando com ela na cozinha, Hugo tem uma crise nos meus braços. Ali, naquele momento, um misto de reações no meu próprio corpo, uma gama de emoções possível de acordo com meu próprio repertório como mãe. No entanto, Lilian estava ali, ela mudou a expressão risonha de sempre, deixou de mexer a panela, mas com calma e um repertório próprio de emoções e contenções, pega Hugo nos braços e o abraça – a crise passa” (Diário de campo de Luciana 2017).

Fleischer (2017) chama atenção para esse conhecimento das mães constituído no segurar as crianças – um conhecimento pelo tato, um conhecimento que resulta do contato entre os corpos e da rotina de cuidados que torna as mães-cuidadoras capazes de discernirem os hu-

mores, os sintomas, as necessidades e vontades das crianças. O que para nós, partindo de nossas observações e experiências em campo, sugere a criação de corpos extensivos, que se constituem nas interações físicas, emocionais e técnicas entre mães de micro e seus filhos/filhas. Viver a experiência descrita resultou em uma reação que não seguiu o próprio repertório da pesquisadora, apesar do impacto sobre seu corpo e sobre ela de todos os sintomas fortes que acompanham a crise de Hugo. De fato, seu corpo e suas emoções foram conduzidas de acordo com o repertório de Lilian, que passou a ser o dela naquele momento. Não incorporou o estado emocional e as reações físicas de Lilian pela via apenas de uma observação externa e irrefletida. De fato, sentiu como Lilian, guardando todas as proporções dos vínculos, das implicações para vida de uma e outra²².

O que podemos afirmar é que houve um alinhamento emocional-corporal, no sentido de usar de um repertório constituído relacionalmente em campo. Partindo da ideia de Wacquant (2002) de tomar o próprio corpo como vetor de conhecimento, mas não considerando apenas como um saber prático, incorporado por uma um sistema de educação específico. No caso das mães, esse sistema de disposições corporais, que inclui a rotina de cuidados baseado nas adequações às condições físicas e cognitivas das crianças de micro é um processo apreendido na prática do cuidado em si e que se expressa em adaptações do repertório comum a experiência de maternidade com crianças sem a síndrome, mas ultrapassa todo esse repertório também. Exemplo disso é Marília, que tem dois filhos mais velhos do que Priscila, que tem micro e afirma que é tudo diferente, que precisou aprender a lidar com situações que nunca teve que lidar antes, incluindo as expectativas constituídas pelas experiências anteriores com os outros filhos. Por exemplo, o fato de Priscila com a idade e peso que tem atualmente não andar, enquanto os outros filhos já teriam ultrapassado essa barreira do movimento nessa fase. E todas as outras repercussões físicas no corpo das crianças em interação com o das mães, e as adaptações dos cuidados necessários a essa condição. A manipulação de

instrumentos específicos, como os casos das crianças que usam sonda e *Botton*, a administração de medicações complexas, e as reações das crianças a essas medicações, que muitas vezes inclui estados de letargia, além das crises, também as adaptações em casa de instrumentos indicados para viabilizar necessidades cotidianas de alimentação, sono, descanso etc. Um tipo de saber que se constitui na prática, no cotidiano das interações com seus filhos e filhas em condições específicas provocadas pela Síndrome.

Esse saber prático incorporado também inclui outra dimensão de aprendizado que resulta de um processo de treinamento por parte das profissionais de fisioterapia, fonoaudiologia, terapeutas ocupacionais para realização de exercícios de estimulação sensorial, físico e cognitivo com as crianças em casa. Poderíamos inferir que essa tecnificação terapêutica constituiria a fonte para equacionar suas próprias emoções em situações como essas. Contudo, pudemos observar que mesmo com todo esse repertório técnico assimilado na linguagem e nas práticas de cuidado, desse contato com a linguagem e a técnica biomédica emerge um sistema complexo de adaptações que vai além do que os profissionais de saúde fornecem, e que é constituído no cotidiano do cuidado e em interação e troca com outras mães, inclusive.

Como pesquisadores/as, esse saber não foi incorporado ao longo de contato diário e a partir dos cuidados dispensados desde o nascimento com a criança, mas a partir de um processo de incorporação na interação com o campo, com as mães e seus corpos-extensivos. Não só o corpo sensorial e técnico, mas as emoções que envolvem as experiências em campo no contexto da Síndrome Congênita do Zika. Desde a experiência, como nas narrativas de boa parte das mães, de viver o 'luto' no primeiro momento. No caso delas, um luto que se refere nos primeiros momentos logo após o diagnóstico e vivenciando ao encerramento de muitas expectativas que antecedem essa nova realidade. No caso das pesquisadoras/res, o luto experimentado nos primeiros contatos com esse universo tão complexo e marcado por

uma série de dificuldades cotidianas para garantir o cuidado com os filhos/as filhas com micro. Porém, de forma semelhante à resignificação produzida pelas mães a partir da vivência com seus filhos/filhas, e através do apoio das relações constituídas nas associações, nos grupos de *WhatsApp*, nas salas de espera das terapias, em que compartilham dores e delícias, pudemos nós também reorientarmos ou experimentarmos outros sentimentos e expectativas, para além da tristeza pelas dificuldades enfrentadas pelas mães e seus filhos/filhas, com os quais dividimos tantas experiências. Nos risos, nas narrativas anedóticas, que espirituosamente subvertem os termos sobre os quais se pautam seus problemas cotidianos. Tal como ocorreu numa conversa espontânea entre duas mães, em que uma delas diz que o celular está dando defeito, “Tá tendo convulsão”, e outra responde “dá *Kepra*²³ pra ele”, e todas caem no riso²⁴. Assim também, na comemoração de cada avanço dos seus filhos/suas filhas nas terapias, nas lutas, na amizade, nas festas, nas conversas que constroem outros significados, suavizam e transpõem sofrimentos e dificuldades.

Apontamentos finais: pesquisadores/as e pesquisadas e a experiência voltada pela atenção ao corpo

Não é surpreendente que uma relação construída em torno de atividades associadas a uma patologia se expresse repetidamente através do corpo. Mas é impressionante a maneira pela qual isto permeia a equipe de pesquisa no seu estabelecimento de relações com as famílias, crianças e mães em campo. Há um caminho relacional do corpo que é vivido e sentido, que não é explicitado nem estratégico. Este caminho remete a um conjunto de trocas simbólicas que navegam entre relações imbuídas de diferentes emoções, que terminam por afetar tanto pesquisadores(as) quanto pesquisadas. A apresentação de fragmentos do campo vivido pela nossa equipe nos permite ir além da identificação de algumas especificidades da vivência do campo, e sugerir como a busca da experiência etnográfica se constrói através de emoções relacionalmente marcadas em torno do corpo.

. Simultaneidade de Múltiplos Significados do Corpo Relacional

A inserção no mundo proporcionada pela Síndrome Congênita do Zika, se apresenta através do ‘corpo percebido e comentado’, nas interações cotidianas ou nas narrativas imagéticas midiáticas, que reforçam as diferenças de exigências biológicas e identitárias particulares, criando uma separação entre o grupo de cuidadores-criança e outros. Ao mesmo tempo, se apresenta através do corpo compartilhado, que se expressa numa aura de inseparabilidade do corpo cuidadora-criança, de maneira extensiva, bem como numa busca de experiências sentidas em comum, resultando na construção de emoções que solidarizam pessoas e promovem vínculos.

. Trocas que constroem hierarquias amenizadas

A rotulação da síndrome vivida favorece a criação de uma relação intensiva entre cuidadores profissionais e familiares num campo médico, assistencial e benevolente, frequentemente expresso por antropólogos através do termo dádiva. Como experiência etnográfica, no entanto, a capacidade da dádiva reforçar hierarquias é sensível ao tamanho da demanda de contraprestação criada pela relação. Centrar ações em doações materiais e de serviços para os que os precisam produz o que Godelier (2001) identifica como o que fica com a dádiva: uma sacralização do doador, de tal modo que possa continuar ocupando uma posição superior nas hierarquias operantes na sociedade. Quando a equipe de pesquisa decide centrar a sua atenção no estabelecimento de trocas relacionais, que implicam mais na criação de solidariedade que na afirmação (sempre parcialmente inevitável) de hierarquias, limita severamente, a produção de hierarquias, sem prescindir de doações. É o envolvimento compartilhado do corpo e do cuidado que fornece a linguagem prioritária de uma relacionalidade pretensamente alinhada com os cuidadores-crianças.

. Equipes que alteram a personalização da relação

Quando etnógrafos relatam as emoções que afetaram as suas vidas durante e posteriormente a suas experiências em campo, o que se enxerga prioritariamente é uma experiência individualizada. Trabalhando em equipe isso pode primeiro aparecer como uma pressão para a cientificação despersonalizante da experiência, mas no compartilhamento de informações e percepções de forma regular a equipe experimenta essa vivência como uma ampliação da sensibilidade coletiva, que enriquece a possibilidade de estar mais consciente do impacto da sua presença ‘nas cuidadoras-crianças’, nas mães de micro e seus filhos e filhas.

. Gênero como discurso unificador

Nada mais evidente que o gênero envolver aspectos relacionais do corpo. A compreensão da importância de ampliar na atenção à associação da SCZ com outras condições de deficiência ou síndromes raras veio com a pergunta se é mãe micro ou mãe rara, referindo à indissociabilidade de corpos de mães-cuidadoras e filhos/filhas, criada numa relação próxima de cuidado. A mulher que não cuida de uma pessoa com SCZ se une à outra que cuida com referências ao corpo feminino, associado principalmente à maternidade e às demandas sentidas em decorrência dessa condição. Conversa assim não se faz com um pesquisador homem, mas quando um homem é visto cuidando de um filho deficiente, como ocorre na nossa pesquisa, consegue-se vislumbrar uma experiência diferente do que é denunciado por muitas mães como o abandono de muitos homens da relação em família. Relação que também é lembrada por algumas num ar de excepcionalidade, produzindo discursos que buscam uma supervalorização dos poucos que se dedicam aos cuidados e uma relacionalidade com seus/suas filhos/filhas.

O *metiér* do pesquisador favorece uma relação efêmera entre pesquisado e pesquisador, que é superada na dedicação particular e compreensão da ética e da amizade que cada pesquisador/pesquisadora

consegue estabelecer, de acordo com as suas possibilidades de estar presente para as pesquisadas física e moralmente, durante e depois da pesquisa, bem como experimentar com seus próprios corpos no sentido de compreender e expressar essa realidade.

A especificidade da Síndrome Congênita de Zika, marcada por sua expressão corporal nas crianças e vivida pelas mães-cuidadoras extensivamente, aponta para a constituição de um corpo compartilhado, e também nos leva enquanto pesquisadores a acessar essa experiência através do corpo, tanto a partir das narrativas sobre o corpo percebido e comentado, quanto a partir de nossos próprios corpos em interação no campo, vivido em um processo de alinhamento de experiências e horizontes compreensivos que não implica, por sua vez, em uma simetria. As demarcações identitárias estão preservadas nesse processo, mas instala-se entre esses dois grupos (pesquisadas e pesquisadoras/es) conteúdos emocionais que os aproximam de tal modo que, sem desprezar as diferentes condições, evite-se que as trocas criem dívidas, mas produzam relações. O desafio diante de uma equipe de pesquisa, com suas próprias singularidades internas é a tradução dessas experiências de cada relação pesquisador(a)-campo vivida dialogicamente por todos.

Notas

¹ Pesquisa em andamento, do FAGES – Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade, ligado ao Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco. Projeto “Etnografando Cuidados e Pensando Políticas de Saúde e Gestão de Serviços para Mulheres e Seus Filhos com Distúrbios Neurológicos Relacionados com Zika em Pernambuco, Brasil”, com financiamento CAPES/CNPq 440041/2016-15, FACEPE/Newton Institutional Links APQ-0553-7.03/16.

² Este artigo discute a partir das experiências de campo de três pesquisadores. Sendo assim, nossa narrativa vai alternar entre a 1ª pessoa do plural, quando esta é fruto de uma reflexão coletiva e a 1ª pessoa do singular, quando a narrativa estiver baseada em experiências individuais de campo.

³ Boletim Epidemiológico, Secretaria de Vigilância em Saúde – Ministério da Saúde. Vol 47, Nº 1, 2016.

⁴ Incluiu, posteriormente, o ambiente das casas, e o acompanhamento das mães em seus itinerários terapêuticos.

⁵ São duas reuniões semanais, na terça-feira e na quinta-feira, além de outros eventos e atividades específicas organizadas pela AMAR em outros dias da semana.

⁶ Diário de Campo de Fernanda Meira.

⁷ Diário de campo de Fernanda Meira.

⁸ Exemplo desses ambientes marcados pela experiência da exclusão, frequentemente relatado nas falas das mães de micro, tem sido o uso do transporte público, cuja narrativa das mulheres expõem situações de humilhação, preconceito e xingamentos por parte dos profissionais que atuam nesses transportes e por outros passageiros. Chegando ao limite de uma das mães acompanhadas pela pesquisa prestar queixa e abrir processo criminal contra o motorista de um coletivo.

⁹ Diário de campo de Fernanda Meira.

¹⁰ Diário de campo Luciana Lira.

¹¹ Nossa participação em campo na UMA ocorreu, majoritariamente, em eventos públicos organizados ou não pela instituição.

¹² Diário de campo Luciana Lira.

¹³ Trata-se de um dispositivo de para alimentação gastro-enteral, um tipo de sonda introduzida por procedimento cirúrgico no estômago, chamado gastrotomia.

¹⁴ Diário de campo Luciana Lira.

¹⁵ Diário de campo Luciana Lira.

¹⁶ Diário de campo Luciana Lira.

¹⁷ Diário de campo Luciana Lira.

¹⁸ No romance analisado por Haraway (2010) o personagem, que tomava conta dos porquinhos-da-índia usados num experimento científico, coloca o braço num recipiente com moscas tsé-tsé para que elas o piquem, tal como acontece com os animais submetidos às suas picadas. O intuito é ‘sentir na pele’ o que eles sentem.

¹⁹ Diário de campo Luciana Lira.

²⁰ Crises convulsivas estão entre os sintomas mais comuns da Síndrome Congênita do Zika, a intensidade das crises também provoca um conjunto de outras alterações que surgem em decorrência de sua frequência.

²¹ Canabidiol é uma das substâncias encontradas na cannabis sativa, cujo medicamento tem sido prescrito por seu potencial de efeito anticonvulsivo nas crianças com crises intensas.

²² Diário de campo Luciana Lira.

²³ Medicamento anticonvulsivo que as crianças de ‘micro’ utilizam.

²⁴ Diário de Campo de Fernanda Meira.

Referências

- DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna. 2006. “A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa”. In DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. (eds): *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, pp. 15-41. Porto Alegre: ARTMED.
- DINIZ, Débora. 2016. *Zika: do Sertão nordestino à ameaça Global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. 2005. “Ser Afetado”. *Cadernos de Campo*, 13:155-161.
- FLEISCHER, Soraya. 2017. “Segurar, Caminhar e Falar notas etnográficas sobre a experiência de uma ‘mãe de micro’ no Recife/PE”. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 03(02):93-112.
- GODELIER, Maurice. 2001. *O Enigma do Dom*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GOFFMAN, Erving. 2009. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- GOLDMAN, Marcio. 2005. “Jeanne Faavret-Saada, os afetos, a etnografia”. *Cadernos de Campo*, 13:149-153.
- HARAWAY, Donna. 2011. “A partilha do sofrimento: relações instrumentais entre animais de laboratório e sua gente”. *Horizontes Antropológicos*, 17(35): 27-64.
- LANNA, Marcos. 2000. “Nota Sobre Marcel Mauss e o Ensaio Sobre a Dádiva”. *Revista de Sociologia Política*, 14:173-194.
- LATOUR, Bruno. 2000. *Ciência em Ação: Como seguir cientistas e engenheiros sociedade a fora*. São Paulo: UNESP.
- LIRA, Luciana C. et al. 2017. *Relações de gênero, geração e classe na prática da pesquisa numa associação de cuidados de crianças com demandas especiais: comunicação entre interstícios hierárquicos e solidários*. Trabalho apresentado no XVI Congresso Brasileiro de Antropologia em Colômbia/V Congreso Asociación Latinoamericana de Antropología, Bogotá-Colômbia.
- MALINOWSKI, Bronislaw K. 1978. *Os Argonautas do Pacífico Ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia*. São Paulo: Abril Cultural.
- MEIRA, Fernanda et al. 2017. *A experiência das mulheres cuidadoras de crianças com a Síndrome Congênita do Zika e suas articulações e desarticulações com o Estado*. Trabalho apresentado no XVI Congresso Brasileiro de Antropologia em Colômbia/V Congreso Asociación Latinoamericana de Antropología, Bogotá-Colômbia.
- MULLER, E., RODRIGUES, L. & PIMENTEL, C. 2015. “O tabu do parto: Dilemas e interdições de um campo ainda em construção”. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, 15(02):272-293.
- SCOTT, James C. 2002. “Formas cotidianas da resistência camponesa”. *Raízes*, 21(01):10-31.

- SCOTT, R, P. *et al.* 2017a. “A Epidemia de Zika e as Articulações das Mães num Campo Tensionado entre Feminismo, Deficiência e Cuidados.” *Revista Cadernos de Gênero e Diversidade*, 03(02):73-92.
- _____. 2017b. “Itinerários terapêuticos, cuidados e atendimento na construção de ideias sobre maternidade e infância no contexto do Zika.” *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, No prelo.
- SILVA, Kelly Cristiane. 2007. “O poder do campo e o seu campo de poder”. In BONETTI, A. & FLEISCHER, S. (eds): *Entre Saias Justas e Jogos de Cintura*, pp. 168-186. Florianópolis: Ed. Mulheres/EDUNISC.
- SILVA, Vagner G. 1998. “Nos Bastidores da Pesquisa de Campo. Bronislaw Malinowski. Um diário no sentido estrito do termo.” *Cadernos de Campo*, 07:239-242.
- SPINK, Peter. 2003. “Pesquisa de Campo em Psicologia Social: Uma perspectiva pós-construcionista”. *Psicologia e Sociedade*, 5(02):18-42.
- STRATHERN, Marilyn. 2014. *O Efeito Etnográfico e Outros Ensaios*. São Paulo: Cosac Naify.
- WACQUANT, Loic. 2006. “Seguindo Pierre Bourdieu”. *Revista de Sociologia e Política*, *(26):13-29.
- WHYTE, William Foote. 2005. *Sociedade de Esquina*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- _____. 1975. “Treinando a Observação Participante”. IN GUIMARÃES, A. Z. (ed.): *Desvendando Máscaras Sociais*, pp. 77-86. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Abstract: This article discusses relations between researchers and the subjects of research examining specific conditions associated to the ways of sharing, or not, experience with gender, class and generation, and, especially with the experience of maternity. It also discusses the understanding of relational aspects of the ethnographic experience when the body and emotions are important aspects of fieldwork. It also elaborates questions and negotiations stemming from the effects of research in teams as well in a context of emergency which tends to lead to an intensification of hierarchical and unequal relations resulting from the consequences imposed on children by way of the Congenital Syndrom of Zika.

Keywords: Body; Emotions; Ethnographic Experience; Zika.

Recebido em outubro de 2017.
Aprovado em dezembro de 2017.

RESENHAS

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 2015.

**Metafísicas Canibais:
elementos para uma antropologia estrutural**

São Paulo: Cosac Naify, 1ª ed., 288p.

Jarbas Couto e Lima^a

‘Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia estrutural’, o livro do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro recém-lançado no Brasil (Cosac Naify, 288 páginas, 36 reais) é um clássico precoce da antropologia, embora vise um público de não especialistas, ou, talvez, por isso mesmo. Publicado originalmente em francês (Metaphysiques Canibales. Paris: PUF, 2009), ‘Metafísicas Canibais’ possui, segundo o próprio autor, o estatuto incomum de uma resenha. Resenha de ‘O Anti-Narciso’, um livro imaginário que funciona como uma espécie de metadiscorso ideal dos argumentos desenvolvidos por Viveiros de Castro.

O leitor observará, entretanto, que ao dar o estatuto de resenha a seu livro, o autor não quer compará-lo a um esboço de uma teoria em construção, um andaime, como diria habitualmente Freud. Pelo contrário, ‘Metafísicas Canibais’ é um conjunto de reflexões amadu-

^a Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão, e-mail: jarbasclear@gmail.com.

recidas na longa e rica carreira antropológica de Eduardo Viveiros de Castro. O livro é deslocado do seu lugar próprio, numa manobra de mestre, para tornar-se o anti-reflexo narcísico de uma teoria multiautoral e permitir a deflexão, a autocrítica, do pensamento antropológico (inclusive, o do próprio autor) a partir de um ponto de vista outro. O lugar de espelho, de um ‘eu ideal’ especular atribuído a ‘O Anti-Narciso’ é perceptível, se considerarmos, com o autor, que a obra imaginária, fantasma de ‘Metafísicas Canibais’, “nunca será escrita”, simplesmente, porque já fora escrita “por outros”.

A silhueta teórica de ‘Metafísicas Canibais’ desenha um ponto de encontro em que as águas antropológicas concorrentes são inimista e rizomaticamente desviadas de seu curso ‘normal’ e canalizadas numa sentido mais profícuo. Na linha argumentativa principal, o livro acolhe as tensões conceituais da antropologia contemporânea desnaturando-as pela força selvagem da pergunta central de ‘O Anti-Narciso’: “o que deve conceitualmente a antropologia aos povos que estuda?” Uma questão que o autor considera política, precisamente, por ser epistemológica. Na medida em que, se a antropologia é um saber resultante da relação entre povos, o que é posto em questão no estatuto epistemológico desse saber implica também em interrogar a amizade narcísica que a *filosofia* clássica nutre pelo saber em si.

Dentre os muitos autores de ‘O Anti-Narciso’ com o qual Viveiros de Castro dialoga podemos sentir a presença da contribuição de Tânia Stolzo Lima. Sua etnografia é o ponto de partida para a aspiração amorosa, para esse suspiro romântico *transmodernista* exalado em ‘Metafísicas Canibais’. O conceito de perspectivismo ameríndio, central no livro, articula a contribuição etnográfica de Tânia Stolzo Lima em duas novas vertentes: a “requalificação do procedimento antropológico” e a construção de uma utopia política, o “despertar de alguns possíveis”. A primeira vertente, inspirada na “metafísica da predação” de Lévi-Strauss, um dos protagonistas de ‘O Anti-Narciso’, revela a transformação estrutural dos conceitos indígenas pela filosofia contemporânea. A segunda, no

próprio compromisso com o devir de mundos possíveis da filosofia Deleuziana.

Deduz-se da leitura da ‘resenha’ de ‘O Anti-Narciso’ a presença indelével de Oswald de Andrade, pioneiro em estabelecer a conexão ‘inimista’ entre filosofia do por vir e os conceitos indígenas. ‘Metafísicas Canibais’ se inscreve, portanto, na tradição antropofágica oswaldiana de tomar-se a relação ao outro ‘outramente’. A partir da qual reposiciona a relação corpo e alma no jogo de corpos antropofágicos. Na antropofagia *oswaldiana*, o corpo, portanto, não apenas fala, anda, como também pensa, quer, devora e se transforma pela alma das coisas, pensadas, desejadas, devoradas. Assim também como na cosmologia ameríndia, a alma é um atributo imanente a todas as coisas; o corpo, ao contrário, é um devir, em construção permanente na relação com seres e coisas.

Consequentemente, as teorias antropológicas triviais não passariam, assim, de versões regurgitadas das práticas de conhecimento indígenas, possuindo com eles estrita continuidade ontológica. Ainda que se vejam como frutos de um processo cognitivo ocidental exclusivo, não deixam de revelar-se como conhecimento indígena estruturalmente transformado. Ao reconhecer e afirmar o conhecimento indígena como base, a ‘antropologia menor’ de Eduardo Viveiros de Castro realiza, portanto, uma dupla torção, política e epistemológica. Do ponto de vista epistemológico tem o pendão de atualizar as relações do eu ao Outro, numa perspectiva não determinista. Ou seja, numa concepção em que o eu e o Outro se superpõem de forma ‘indecidível’, ou seja, nem o eu determina o Outro nem o Outro determina o eu, mas ambos se influenciam mutuamente. A noção de perspectivismo desenvolvida em ‘Metafísicas Canibais’, apoiada no pensamento ameríndio e na estrutura diferencial própria do mito, pressupõe uma identidade virtual de fundo entre, eu e Outro, entre humanos e não-humanos, a partir da qual podem ser vistos e afirmados em suas diferenças. Desta forma a própria diferença (humano/não humano) é trazida para o interior de cada existente, humano ou não-humano.

Num sentido em que a diferença entre os pontos de vista é, ao mesmo tempo, ‘anulada e exacerbada’. Numa passagem o autor afirma: “Essa parece-me ser, em última análise a ideia de alma nas antologias indígenas. Se todos os seres têm alma, nenhum deles, ninguém, coincide consigo mesmo” (2015:62).

Onde, então, se construiriam as diferenças sob esse fundo virtual anímico dos seres? A resposta é simples: no corpo. As diferenças entre os pontos de vista não estariam na alma, mas no corpo, “como um conjunto de maneiras ou modos de ser que constituem um habitus, um ethos, um ethograma (o que come, como se move, onde vive, se é gregário ou solitário, tímido ou agressivo)” (2015:66) Assim como no estruturalismo, o pensamento ameríndio consistiria num processo de transformação, de tradução do ser do outro. Num processo de comunicação equívoco que se dá pela diferença. “É comunicar pela diferença, em vez de silenciar o Outro ao presumir uma univocidade originária e uma redundância última- uma semelhança essencial- entre o que eles e nós estávamos dizendo.” (2015:91).

Em duas passagens fundamentais de ‘O Anti-Narciso’, citações de ‘O totemismo hoje’ e ‘O pensamento selvagem’, Eduardo Viveiros de Castro localiza um “contraste paradigmático” estabelecido por Lévi-Strauss entre “totemismo” e “sacrifício”, a partir do qual distingue o “canibalismo místico-funerário” das culturas andinas e mesoamericanas do “canibalismo bélico sociológico”, próprio dos Tupinambás. A distinção entre essas duas formas de predação estaria em que a predação tupinambá implicaria a questão da afinidade e da identificação com o inimigo, não com entidades sobrenaturais. Uma vez que, no ritual antropofágico, o oficiante executor do cativo, que será beneficiado com direitos sociais na tribo se entregava a um processo de identificação com o inimigo a quem acabara de executar.

Viveiros de Castro diferencia sua interpretação do canibalismo daquela realizada por Florestan Fernandes em ‘A função social da guerra na sociedade Tupinambá’, para quem “o sacrifício se dirigia aos espíritos dos mortos do grupo, vingados e celebrados pela execu-

ção do cativo na guerra” (2015:158). O autor de ‘Metafísicas Canibais’ contesta a ideia de entidades sobrenaturais envolvidas no canibalismo tupinambá. Sua abordagem de cunho estruturalista estabelece uma analogia entre o canibalismo funerário araweté e o canibalismo socio-lógico tupi. Assim,

“os *mai* araweté (as divindades) ocupavam o lugar que, no rito tupinambá, era ocupado pelo grupo em função do sujeito – o grupo do matador e seus aliados, que devorava o cativo -, ao passo que o lugar do objeto do sacrifício, o cativo do rito tupinambá, era ocupado pelos mortos araweté. Os vivos araweté, por fim, ocupavam o lugar do co-sujeito que, nos Tupinambá, era ocupado pelo grupo inimigo, aquele de onde a vítima era extraída. A transformação, em suma, que o canibalismo divino araweté efetuava sobre o canibalismo humano tupinambá não dizia respeito ao conteúdo simbólico dessa prática ou a sua função social, mas a um deslocamento pragmático, uma torção uma translação de perspectiva que afetava os valores e as funções de ‘sujeito’ e ‘objeto’, de ‘meio’ e de ‘fim’, de ‘si’ e de ‘outrem’” (Viveiros de Castro 2015:159).

Esse movimento de ‘torção’ ou ‘translação’ de perspectiva indicaria uma propriedade da antropofagia tupinambá. Um ‘esquema acancial’ definido como processo de transmutação de perspectivas que compreende o movimento assim descrito: “O eu se determina como outro pelo ato mesmo de incorporar este outro, que por sua vez se torna um eu, mas sempre no outro, através do outro (através também no sentido solecístico de ‘por meio de’)” (Viveiros de Castro 2015:159).

Desse modo, o livro responde a uma questão crucial do canibalismo tupinambá e da relação eu/Outro: o que do inimigo é devorado, precisamente?

“a relação do inimigo com o devorador, sua condição de inimigo. O que se assimilava da vítima eram os signos de sua alteridade, e o que se visava era essa alteridade como ponto de vista sobre o Eu (...) autodeterminação recíproca pelo ponto de vista do inimigo” (Viveiros de Castro 2015:159-160).

‘Metafísicas Canibais’ traz, assim, à baila um modelo de sociabilidade baseada num tipo de ‘economia da alteridade predatória’, cuja

“interioridade do corpo social é integralmente constituída pela captura de recursos simbólicos – nomes e almas, pessoas e troféus, palavras e memórias – do exterior. [...] Uma sociedade sem interior que não é senão fora de si” (2015:161-162). A economia da predação corresponde, assim, a um modelo distinto de sociabilidade que projeta um mundo baseado numa ‘ficção antropológica’, da qual se deve extrair consequências para a experiência, na construção de um mundo por vir. Trata-se, para ele, menos de uma interpretação do pensamento ameríndio do que de realizar uma experiência com esse pensamento. Experiência presente na própria escrita do livro. Ao concebê-lo como uma resenha de um livro imaginário, o autor vincula a existência de ‘Metafísicas Canibais’ à exterioridade perspectiva de ‘O Anti-Narciso’. Realiza assim uma experiência literária a partir de pressupostos intelectuais gerados nas entranhas dos povos ágrafos amazônicos.

Recebido em julho de 2017.
Aprovado em dezembro de 2017.

TESES & DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PPGA-UFPE EM 2017

DISSERTAÇÕES

Do cárcere ao tombamento: uma nova simbolização através da cultura

Ana Paula Barradas Maranhão

“Dei só uma mudadinha, não mexi muito não”: um estudo etnográfico sobre movimentos e transformações em um conjunto habitacional em Recife-PE.

Aliane Pereira de Oliveira

Tem que saber se movimentar: trabalho, mobilidades e estratégias de famílias rurais no território das confecções no agreste pernambucano.

Berlano Benis Franca de Andrade

Eu sempre fui meio à parte: estética e estilo de vida entre jovens de classe média na cidade do Recife.

Bernardo Fortes de Moura Arruda

De periferia em periferia”: os pixadores, seus espaços e circulações em Recife — Pernambuco.

Daniela Sales de Souza Leão

“Nós enverga, mas não quebra”: identificação, organização e territorialidade entre os Tapuya Kariri.

Francisca Jeannie Gomes Carneiro

“Eu fui feliz lá no bodocongó”: significados de violência e medo entre os moradores de um bairro popular em Campina Grande-PB.

Glauca Santos de Maria

Movimento negro ou movimentos negros? As múltiplas vozes da militância antirracista em Campina Grande-PB.

Gracielle da Costa Silva

Libertando-se da “vida louca” através da fé: estudo sobre estigma e conversão religiosa na (re) construção das identidades sociais de usuários de drogas em tratamento em centro de recuperação religioso.

Graziela Ferreira da Silva Pinto

Religiosidade Truká e o Rio São Francisco (PE): um estudo da violência simbólica das grandes obras.

Manuela Schillaci

“Toca macumba! Toca macumba!” Espaços de sociabilidade e negritude: uma análise do clube do samba de Recife.

Marcela de Souza Filizola

Colecionismo e performance: práticas e narrativas expográficas no instituto Ricardo Brennand.

Nara Neves Pires Galvão

Refazer-se: dignidades em meio às ruas. Um estudo em antropologia das moralidades e emoções
Thiago Santos da Silva

TESES

Outra economia acontece? A economia solidária no Brasil e na Itália: para uma antropologia da glocalização.
Elisa Gritti

Como pensam os mortos: ideologia moderna, catolicismo e espiritismo kardecista em Juazeiro do Norte/CE.
Joaquim Izidro do Nascimento Junior

A formação da criança evangélica: observações dos processos educativos na família-igreja-escola.
Maria Edi da Silva

A nova lei das domésticas e a saudade dos “velhos tempos”: contribuições antropológicas sobre o trabalho doméstico em Recife e em Porto Alegre.
Virginia Areias Pereira

Instruções aos Colaboradores

A revista **ANTHROPOLÓGICAS** aceita trabalhos originais em língua portuguesa, espanhola ou inglesa; e trabalhos ainda não publicados na língua portuguesa:

- Artigos (até 10.000 palavras - incluindo bibliografia e notas)
- Resenhas (até 1.200 palavras; de preferência de publicações dos últimos dois anos). Resenhas não devem receber título, mas devem apresentar a referência completa das obras analisadas, indicando também o número de páginas.
- Ensaios bibliográficos (até 4.000 palavras, incluindo bibliografia e notas).
- Entrevistas (até 2.500 palavras).

Os textos (salvo Resenhas e Ensaios) devem ser acompanhados por:

- Resumos em português e em inglês (até 150 palavras, cada).
- 4 a 5 palavras-chave em português e em inglês (colocadas após o resumo).
- Título em Inglês.
- Informações sobre o autor (função ou cargo atual, vínculo institucional, endereço institucional e e-mail), sendo estas colocadas em nota de rodapé.

Os seguintes aspectos devem ser observados na realização dos textos:

- Espaço duplo. Fonte: Times New Roman 12.
- Aspas duplas para citações. Aspas simples para palavras com emprego não convencional.
- Itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos de obras e publicações.
- Notas de fim numeradas em ordem crescente.
- As referências bibliográficas no corpo do texto devem aparecer com o seguinte formato: (sobrenome do autor/espaço/ano de publicação:página), p. ex.: (Sahlins 1998:203). Diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser identificados por uma letra depois da data (p. ex.: Kuper 1999b:68).
- Referências bibliográficas simples (sem comentários) devem ser inseridas no corpo principal do texto e não nas notas de rodapé, sendo estas reservadas a comentários ou explicações.

Gráficos, quadros e mapas devem ser encaminhados no fim do texto, corretamente numeradas e tituladas, com devida referência (se reproduzidos de outra fonte) e com indicação do local de sua inserção no texto.

A bibliografia, no final do trabalho e em ordem alfabética, deve respeitar os seguintes formatos representados por exemplos (pede-se atenção especial à pontuação, espaços, uso de itálico e de maiúsculas)

Livro:

KUPER, Adam. 2008. *A Reinvenção da Sociedade Primitiva: Transformações de um Mito*. Recife: Editora Universitária UFPE

Coletânea:

HOBART, Mark (ed.). 1993. *An Anthropological Critique of Development: The Growth of Ignorance*. (EIDOS) London, New York: Routledge.

Artigo em periódico:

VIDAL, Lux Boelitz. 1999. "O modelo e a marca, ou o estilo dos 'misturados': cosmologia, história e estética entre os povos indígenas do Uaçá." *Revista de Antropologia*, 42(1-2):29-45.

Artigo em coletânea:

CHIBNIK, Michael. 2002. "The Evolution of Market Niches among Oaxacan Wood-Carvers." In COHEN, Jeffrey H. & DANNHAEUSER, Norbert (eds.): *Economic Development: An Anthropological Approach*, pp. 23-50. Walnut Creek: AltaMira Press.

Tese acadêmica:

GOMES, Mércio Pereira. 1977. *The Ethnic Survival of the Tenetehara Indians of Maranhão, Brazil*. Ph.D. Dissertation. Gainesville: University of Florida.

Trabalho apresentado em evento:

BURITY, Joanildo. 2004. Religião e república: desafios do pluralismo democrático. Trabalho apresentado no Seminário Temático "Republicanism, religião e estado no Brasil contemporâneo", *XXVIII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu — MG*.

Publicações Online:

BONHOMME, Julien. 2007. Anthropologues embarqués. (www.laviedesidees.fr/Antropologues-embarques.html; acesso em 11/12/07).

Submissões de artigos e maiores informações em:
<http://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas>

Information for Authors

The revista ANTHROPOLÓGICAS accepts original papers in English, Portuguese and Spanish, and materials not yet published in Portuguese:

- Articles (no more than 10.000 words - including references and notes).
- Reviews (no more than 1.200 words; preferably of publications from the last two years). Reviews should not have titles, but present complete references of the publications analyzed, also indicating its number of pages.
- Bibliographical essays (no more than 4.000 words - including references and notes).
- Interviews (no more than 2.500 words).

The texts (save Reviews and Essays) should be accompanied by:

- Abstracts in Portuguese and English (no more than 150 words each one).
- 4 to 5 key words (to be placed after the abstract).
- Title in English.
- Information about the author (current occupation or function, institution, institutional address and e-mail), to be placed in footnote.

The following aspects should be considered for materials submitted:

- Double spacing.
- Font Times New Roman 12 pt.
- Normal quotation marks(" ...") for quotations. Inverted commas ('...') for uncommon use of words.

- Italics for expressions in foreign languages, neologisms and titles of works and publications.
- Footnotes always in numerical order.
- References to publications included in the text should have the following format: (name of the author/space/ year of publication:page), for example: (Sahlins 1998:203). Various titles of the same author published in the same year should be identified by a character after the date (for example: Kuper 1999b:68).
- Simple references to publications (without any comment) should be included in the text, not in the footnotes. These should only be used for textual comments and explications.

All illustrative material (drawings, charts, maps, diagrams, and photographs) should be sent at the end of the text and in a form suitable for publication without redrawing, with correct numbers and titles, due references (if reproduced from another source) and exact indication of the places where they have to be inserted in the text.

All bibliographical titles should appear in alphabetical order at the end of the article and should be presented according to the following model, (please pay special attention to punctuation, spaces, italics, and capital letters):

Monographs:

KUPER, Adam. 2008. *A Reinvenção da Sociedade Primitiva: Transformações de um Mito*. Recife: Editora Universitária UFPE

Edited books:

HOBART, Mark (ed.). 1993. *An Anthropological Critique of Development: The Growth of Ignorance*. (EIDOS) London, New York: Routledge.

Articles in journals:

VIDAL, Lux Boelitz. 1999. "O modelo e a marca, ou o estilo dos 'misturados': cosmologia, história e estética entre os povos indígenas do Uaçá." *Revista de Antropologia*, 42(1-2):29-45.

Articles in edited books:

CHIBNIK, Michael. 2002. "The Evolution of Market Niches among Oaxacan Wood-Carvers." In COHEN, Jeffrey H. & DANNHAEUSER, Norbert (eds.): *Economic Development: An Anthropological Approach*, pp. 23-50. Walnut Creek: AltaMira Press.

Theses:

GOMES, Mércio Pereira. 1977. *The Ethnic Survival of the Tenetehara Indians of Maranhão, Brazil*. Ph.D. Dissertation. Gainesville: University of Florida.

Papers presented at congresses or other events:

THEIJE, Marjo de. 1996 Brazilian Base Communities and the Genderedness of Ideology and Practice. Lecture at the *Spring Conference of NGG/NOSTER*, Heeze, May 14-15, 1999.

Online publications:

BONHOMME, Julien. 2007. Anthropologues embarqués. (www.laviedesidees.fr/Anthropologues-embarques.html; acesso em 11/12/07)

For submissions and for more information, see:
<http://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas>

Para adquirir números atuais e anteriores da Revista, entre em contato com a secretaria da Revista através dos seguintes números de telefone e/ou e-mail:

Tel.: (081) 2126-8286 / Fax: (081) 2126-8282

E-mail: anthropologicas@ufpe.br

Tiragem: 200 exemplares

Solicita-se permuta.
Se aceptan canjes.
Exchange desired.
Échange souhaité.
Austausch erwünscht.

[informações técnicas da editora]