
Universidade de Salamanca
Instituto Universitario de Iberoamérica

Programa de Doutorado Interuniversitario *Antropologia de Iberoamérica*



**Bekã Pamakube (lugar de aprender). Aprendendo com os
Zoró: análise da identidade indígena através da
experiencia das escolas nas aldeias do povo indígena
Zoró**

Diretores:
Dr. D. Renato Athias Monteiro
Dr. D. Ángel B. Espina Barrio

Tese de doutorado apresentada pela Licenciada
D.ª. MARÍA CONCEIÇÃO DE LACERDA

Setembro 2013

D^a Maria Conceição de Lacerda



Bekã Pamakube (lugar de aprender). Aprendendo com os Zoró: análise da identidade indígena através da experiência das escolas nas aldeias do povo indígena Zoró

Tese de doutorado em Antropologia de Iberoamérica

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Identidade Étnica/Autonomia/Educação Indígena e Educação Escolar Indígena

ORIENTADORES: Renato Monteiro Athias e Angel Espina Barrio

Salamanca

2013

DEDICATÓRIA

Á meus pais, (in memória)
Eles que viveram mudando de endereços,
Ensinaram-me que podemos mudar sempre,
Devemos gostar do novo, do diferente, do outro...

Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador, Professor Dr. RENATO MONTEIRO ATHIAS pelo incentivo, simpatia e presteza no auxílio às atividades e discussões sobre o andamento e normatização desta tese.

Ao Professor Dr. ANGEL ESPINA BARRIO pela sua contribuição como co-orientador e o seu espírito inovador e empreendedor na tarefa de multiplicar seus conhecimentos, pela sua disciplina nos ensinando a importância do trabalho em grupo e pela oportunidade de participação em publicações, eventos e exercícios simulados.

Ao grande amigo e professor Dr. Alder Júlio Callado pelo incentivo. A todos os professores e seus convidados pelo carinho, dedicação e entusiasmo demonstrado ao longo do curso.

Aos e às colegas de classe pela espontaneidade e alegria na troca de informações e materiais numa rara demonstração de amizade e solidariedade.

Ao povo indígena Zoró que aceitou a pesquisa e contribuiu oferecendo informações.

Às minhas famílias de sangue e de religião pela paciência em tolerar a minha ausência. Particularmente à minha mãe e as irmãs Silvia Maria da Silva e Silvia Sanz de Diego que tanto apoio têm me dado.

E, finalmente, a DEUS pela oportunidade e pelo privilégio que me foi dado em compartilhar tamanha experiência e, ao frequentar este curso, ao fazer o trabalho de campo junto aos Zoró, perceber e atentar para a relevância deste tema que embora fizesse parte, em profundidade, da minha vida, estava passando despercebido.

RESUMO

Bekã Pamakube (lugar de aprender) Aprendendo com os Zoró: Análise da Identidade através da experiência das escolas nas aldeias do povo indígena Zoró.

Esta tese é o resultado da pesquisa que consistiu em identificar e analisar concepções e práticas de autonomia no processo educativo e escolar do povo Zoró. Reconstruir elementos da trajetória histórica deste povo, especificamente no que concerne às suas práticas educativas. Examinar a identidade indígena Zoró considerando que a etnicidade vem sendo discutida nas diversas áreas das ciências sociais, em diferentes investigações. Mas, continua sendo um foco de atenção importante. Analisar como se dá a construção de seu projeto de escola numa perspectiva de autonomia, compartilhar a experiência feita junto ao povo indígena Zoró; discutir a questão da autonomia dos povos indígenas e a interferência das escolas nas aldeias; buscar resposta ao seguinte questionamento: Porque a escola não é um bekã pamakube? Qual a diferença entre a escola e o bekã? A escola é o bekã, como? Nesta pesquisa concentram três pilares fundamentais: o conceito de identidade étnica, o conceito de educação escolar indígena e o conceito de autonomia. E para sua correta compreensão, se fez necessário a etnografia, entendida como o momento privilegiado em que se pôde compreender o povo indígena Zoró e suas relações com a educação escolar. O universo desta pesquisa é a terra indígena Zoró. Trata-se de saber o que se pode conhecer de seu modelo cultural de educação e suas relações com o sistema educacional da sociedade brasileira no período que vai de fevereiro de 2006 a dezembro de 2012.

Palavras-chave: Etnicidade, identidade étnica, autonomia, educação escolar, educação indígena, lugar de aprender.

RESUMEN

Bekã Pamakube (lugar para Aprender) Aprendiendo con los Zoró: Análisis de la identidad indígena a través de la experiencia de las escuelas en las aldeas del pueblo indígena Zoró.

En esta investigación propongo identificar y analizar los conceptos y prácticas de autonomía en el proceso educativo y escolar de los indígenas Zoró, reconstruir los elementos de la trayectoria histórica de este pueblo, y más específicamente a lo que se refieren sus prácticas educativas. Examinar la identidad étnica teniendo en cuenta que este tema ya viene siendo discutido por varias áreas de las ciencias sociales en diferentes investigaciones. Mi propósito es también analizar cómo ocurre la construcción del proyecto de la escuela de los Zoró desde la perspectiva de la autonomía, compartiendo la experiencia adquirida con el pueblo indígena Zoró, discutir el tema de la autonomía de los pueblos indígenas y la interferencia de las escuelas en las aldeas, para buscar respuesta a las siguientes preguntas: ¿por qué la escuela no es un Bekã Pamakube? ¿Cuál es la diferencia entre la escuela y el Bekã? La escuela es Bekã, ¿cómo? Esta investigación se concentró en tres pilares fundamentales: el concepto de la identidad étnica, el concepto de la educación indígena, y el concepto de autonomía. Y para su correcta comprensión, fue necesario recurrir a la etnografía, entendida como un momento privilegiado en el que se podría entender al pueblo indígena Zoró, y su relación con la escolarización. El universo de esta investigación es la tierra indígena Zoró. Es saber lo que se puede conocer acerca de su modelo cultural de educación y de sus relaciones con el sistema educativo de la sociedad brasileña en el período febrero 2006 a diciembre 2012.

Palabras clave: etnicidad, identidad étnica, la autonomía, la educación escolar, la educación indígena, lugar de aprender.

ABSTRACT

Bekã Pamakube (Place of Learning): Learning with the Zoró people: An analysis of identity based on experiences in the indigenous schools in the villages of the Zoró indigenous people.

This investigation aims to identify and analyse theories and practices of autonomy in the educative process of the Zoró people; to reconstruct some elements of the historical journey of these people, specifically in what relates to their educational practices and to examine the identity of the Zoró people, given that ethnicity is currently under discussion in the various social sciences in a variety of investigations. It also aims to analyse how the project of an autonomous indigenous school evolved, to share my experience of life with the Zoró people, to discuss the question of the autonomy of indigenous people and the interference of the schools on the indigenous areas and to search for an answer to the following questions: Why is the school not a bekã pamakube? What is the difference between the school and the bekã? Is the school a bekã? The investigation is built on three fundamental pillars: the concept of ethnic identity, the concept of education in an indigenous school and the concept of autonomy. Furthermore, ethnography is extremely important for the correct understanding of the Zoró and their relationship with education as transmitted in the school. The world in which this investigation takes place is the Zoró indigenous area. It aims to discover what it is possible to know of the model of education practised by the Zoró people and how this model relates to the current educational system in Brazil, in the period from February 2006 to December 2012.

Key Words: Ethnicity; ethnic identity, autonomy; school education, indigenous education; place of learning.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Migração Interna década de 1970 - PIN.....	40
Mapa 2 – Áreas desmatadas da Amazônia Legal brasileira.....	49
Mapa 3 – Pontos de desmatamento detectados em janeiro de 2013.....	49
Mapa 4 – Migrações Zoró.....	53
Mapa 5 – Aldeamentos Zoró de 1900 a 1980.....	57
Mapa 6 – Mapa elaborado pelos alunos em 1999.....	58
Mapa 7 – Mapa da Terra Indígena Zoró elaborado em 2009.....	177
Mapa 8 – elaborado pelo IPEA/AM, 2013.....	193
Mapa 9 – Dados da FUNAI/SAJIPA sobre os Tupi Mondé.....	236

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Ocupação geográfica e disposição espacial do Zoró.....	54
Tabela 2. Tabela 2. Localização das aldeias antigas.....	118
Tabela 3. Tabela 3. Fundação de novas aldeias.....	174
Tabela 4. Localização das Escolas e suas anexas.....	176
Tabela 5. Fases da vida do homem.....	206
Tabela 6. Fases da vida da mulher.....	208
Tabela 7. Contagem dos números.....	224

SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANAI - Associação Nacional de Apoio ao Índio.
- CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação.
- CIMI - Conselho Indigenista Missionário.
- CNBB - Conselho Nacional dos Bispos do Brasil.
- COMIM - Conselho de Missões Entre Índios.
- CPI - Comissão Pró-Índio.
- CTI - Centro de Trabalho Indigenista.
- FUNAI - Fundação Nacional do Índio.
- IPEA/AM - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- LDBEN - Lei de Diretrizes de Base de Educação Nacional de 1996.
- MEC - Ministério da Educação e Cultura.
- NEI's - Núcleos de Educação/Estudos Indígenas.
- ONG's - Organizações Não Governamentais.
- OPAN - Operação Anchieta.
- OPIR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima.
- RCNEI - Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena 1998.
- SIL - Summer Institute of Linguistics e ou Sociedade Internacional de Linguístics.
- SPI - Serviço de Proteção aos Índios.
- SUDAM - Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia.
- UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso.
- UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- UNI - União das Nações Indígenas.
- UNIR – Universidade Federal de Rondônia.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	12
INTRODUÇÃO.....	14
Capítulo I: OS ZORÓ E A IDENTIDADE ÉTNICA.....	38
1.1. Identificação dos Zoró.....	52
1.2. Discutindo Identidade Étnica.....	65
1.3. Mediação da Identidade Étnica.....	82
1.4. O Tempo o Espaço e a Identidade Étnica.....	86
1.5. Análise das Representações da Identidade e suas formas simbólicas.....	92
1.6. Síntese.....	97
Capítulo II: AUTONOMIA INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	100
2.1. Cosmovisão Zoró.....	106
2.2. Os Zoró os Recursos Naturais e a Autonomia Econômica.....	118
2.3. Autonomia e Interculturalidade nas Escolas das Aldeias.....	125
2.4. O sentido do aprender a ser autônomo e o cotidiano dos Zoró.....	134
2.5. Profissão: professor, motorista, cozinheira, Zelador... Escola indígena como autonomia econômica.....	137
2.6. Memória e autonomia: O papel do coordenador da cultura nas escolas Indígenas do Povo Zoró.....	141
2.7. Síntese.....	144
Capítulo III: EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INDÍGENA ZORÓ.....	147
3.1. A Metáfora do Pêndulo.....	148

3.2. A Temática da Escolar Indígena.....	150
3.3. Legislação Brasileira Sobre Educação Escolar Indígena.....	161
3.4. Educação Escolar Zoró.....	167
3.5. Amores Dores Brigas e Intrigas: Educação Escolar nos Espaços Indígenas.....	183
3.6. Síntese.....	189
Capítulo VI: EDUCAÇÃO ZORÓ.....	193
4.1. O Poder e a Sabedoria.....	196
4.2. O Sentido do Aprender na Cultura Zoró.....	203
4.3. A Educação Tradicional no Cotidiano dos Zoró.....	205
4.4. Os Rituais de Iniciação um lugar de aprender.....	228
4.5. O Estudo da Diferença.....	236
4.6. Síntese.....	240
CONCLUSÃO.....	246
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	262
SITES PESQUISADOS.....	282
ANEXOS.....	283

INTRODUÇÃO

Em antropologia o pesquisador geralmente explicita as razões, as condições e o processo de suas investigações. Esse relato das condições de seu trabalho permite ao leitor relativizar seus achados e localizar sua perspectiva – por conseguinte, também se posicionar. Considero importante e, por isso, apresento os motivos que me levou a escrever esta tese.

Depois de concluir o curso de história na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e voltar para Ji-Paraná, Rondônia, onde mora minha família, me ofereci para participar da Pastoral Indigenista e do CIMI¹ e trabalhar com alguma equipe missionária nas aldeias com os povos indígenas da diocese. Fui aceita e formei equipe com mais duas mulheres. Uma delas, Valdere Ricardo, auxiliar de enfermagem e fitoterapeuta, religiosa Marista e a outra, Virgínia de Souza Miranda, uma pedagoga leiga. Elas já estavam trabalhando com o Povo Indígena Zoró, que habita o estado de Mato Grosso na fronteira com Ji-Paraná –RO. Coincidentemente naquele, ano 1998, a secretaria de educação de Aripuanã, através da FUNAI de Ji-Paraná, estava contratando professores para trabalhar nas escolas do povo indígena Zoró. Além disso, naquele momento a entrada de missionários nas áreas indígenas, estava sendo controlada devido a problemas ocorridos com outras missões nas aldeias. Assim, apesar de fazer parte da equipe missionária do CIMI e da Pastoral Indigenista da Diocese de Ji-Paraná, minha entrada na aldeia se deu, formalmente como profissional da educação, para trabalhar com o professor indígena Jair Betarasa'at Zoró, na Aldeia Anguj Tapua. A falta de registros das informações a respeito do Povo Zoró, as mudanças bruscas e repentinas ocorridas com esse povo no período em que convivia com ele e as inquietações e perguntas que vinham decorrentes do meu trabalho como professora na aldeia foram provocadoras de meu interesse por esta investigação.

¹ CIMI - Conselho Indigenista Missionário.

O tema e seus parâmetros

Minha investigação esta localizada na Amazônia meridional brasileira e aponta para um entendimento das escolas nas aldeias do povo Zoró como uma forma moderna e mais radical de interferência na identidade étnica e na gestão da autonomia dos próprios Zoró.

A ambição analítica enseja vários percursos, consoante dois planos indissociáveis, tais a sucessão temporal e os espaços socialmente diferenciados em que se movimentam, nos quais se conformam os fenômenos a investigar: das relações com as escolas o modelo tradicional de ensinar e aprender, as questões da identidade e da autonomia. Os dados oriundos de levantamentos documentais e temporadas de pesquisa de campo recobrem mais de uma década, ao longo da qual os Zoró se relacionam com o modelo formal de educação escolar da sociedade brasileira. Nessa trajetória, um inventário de descrições superpostas, focadas em uns tantos momentos mais críticos, expõe ora variações aparentes ora imagens dissonantes da vida social indígena. O deslocamento entre contextos etnográficos multifacetados, por sua vez, deve proporcionar certas conexões antes inusitadas, nas quais se destacam as instituições e os modos de educação em jogo. No plano teórico, o crivo de um amplo exercício etnográfico acerca de processos de mudança social, de aculturação, de contatos e conflitos étnicos ou de dominação e resistência, assim alcunhados pelas vertentes teóricas mais conhecidas, instiga uma revisão extrema, conceitual e analítica. Nesse terreno pantanoso, sob alguns aspectos, a leitura antropológica confronta-se com o crescente movimento indígena reivindicando a presença escolar nas aldeias, procurando também estabelecer espaços de luta e conscientização no que diz respeito ao encaminhamento de propostas, com a finalidade de influenciar a formulação de políticas públicas adequadas à realidade e as aspirações indígenas.

De início, os objetivos da análise antropológica: o ponto de vista do povo Zoró, ou antes, a sociabilidade que é engendrada pelas atividades ‘educacionais’. Passo ao largo, portanto, de questões também instigantes, não resta dúvida, como os graus de manipulação ou, como se queira, a imposição da “educação escolar”, ou os gravames (FUNAI, Secretarias de Estado e Prefeitura Municipal). Porquanto tal problema etnológico encontra-se em tantas outras etnografias, faz-se notar o incômodo que essas formas “anacrônicas” de socialidade causam em razão de sua resistência ao empuxo civilizatório. E não apenas como uma massa em movimento inercial, submetida à

dinâmica da dominação geral e irrestrita. Ou, passagem inevitável, como fazem as abordagens de viés evolutivo, aculturativo ou étnico (no Brasil, a vertente contatualista), caso em que a rusticidade, a tradição e a identidade comportam-se como um dentre outros índices de poder do poder dominante.

Quem são os Zoró?

Os Zoró se autodenominam Pangÿjej e está hoje morando na área denominada Terra Indígena Zoró, uma região onde concentram mais cinco terras indígenas demarcadas: a terra Indígena Sete de Setembro do Povo Suruí, as terras indígenas Serra Morena, Rio Roosevelt e Parque Indígena Aripuanã do Povo Cinta Larga e a Terra Indígena Igarapé Lourdes habitada pelos povos indígenas Arara e Gavião. Os Zoró fala a língua Pangÿjej, tronco Tupi e família linguística Mondé como são as línguas dos povos: Gavião/RO, Cinta Larga, Aruá e os Suruí/RO, Salamã (Sanamaiká ou Mondé), Aruá e Aruaxi e ainda os Mekém que se encontram dispersos (Rodrigues, Arion).

Os povos Tupi-Mondé incluem cerca de sete pequenos grupos que vivem em reservas localizadas nos estados de Rondônia e Mato Grosso, sudoeste da região amazônica. Os Tupi-Mondé falam línguas classificadas dentro do tronco linguístico Tupi, família Mondé (RODRIGUES, 1986). O Corredor ecológico Tupi Mondé ou Parque Indígena Aripuanã é habitado pelos povos indígenas Cinta Larga, Suruí e Zoró. Estes povos indígenas experimentaram o contato² com a sociedade brasileira a partir do movimento de expansão das fronteiras em diferentes períodos do século XX.³ Como ocorre com a

² As experiências do contato se referem ao período em que foram realizados esforços oficiais e não-oficiais para por os nativos ameríndios num contato interativo contínuo com a sociedade brasileira, tendo como resultado o sedentarismo dos grupos indígenas e o aumento da expectativa de vida na reserva. A lei brasileira garante aos índios o direito de usar as terras que eles habitam, embora a terra pertença a União. Atualmente os Tupi-Mondé vivem em uma reserva federal demarcada e administrada pela FUNAI, que tem como dever oferecer: educação, saúde e todos os outros serviços que visem o desenvolvimento de projetos na comunidade.

³ Dos grupos Tupi-Mondé até aqui estudados, o Gavião foi o primeiro a entrar em contato permanente com a sociedade nacional brasileira, por volta das décadas de 1940 e 1950. Os contatos iniciais foram estabelecidos com os seringueiros, para quem eles já trabalhavam a muitos anos. A partir do estabelecimento da reserva na década de 1970 (A “área do igarapé de Lourdes” com 185 mil hectares), o povo Gavião se livrou da exploração dos seringueiros e comerciantes locais. Atualmente a população Gavião é de aproximadamente de 750 indivíduos. O Suruí e Cinta Larga entraram em contato com os brasileiros a partir do processo de expansão de fronteiras rumo ao sudoeste da Amazônia nas décadas de 1960 e 1970. O Suruí foi contatado pelos agentes da FUNAI em 1969, quando o grupo ainda vivia em aldeias autônomas relativamente distante dos maiores centros de povoação. O contato com o grupo Suruí está associado com a colonização de Rondônia. Atualmente os Suruí são mais de 2600 indivíduos, os quais habitam a “área indígena Sete de Setembro”, com 220 mil hectares. Finalmente, o grupo Zoró foi contatado pela FUNAI em 1977, também como resultado do processo de colonização. Hoje, eles vivem na “Área Indígena Zoró”, com 430 mil hectares. A população está em torno de 670 indivíduos.

maioria das populações existentes de nativos da Amazônia, os Tupi-Mondé são habitantes das áreas de planalto da floresta, cujo modo de subsistência tradicional está baseado numa horticultura instável, complementado pela caça, pesca e coleta (Brunelli, 1985, 1989; Coimbra, 1989; Santos, 1991). A região Aripuanã é levemente ondulada, cortada por cursos d'água relativamente pequenos e coberta na sua maioria por “terra firme” ou planalto interfluvial. Tradicionalmente, as sociedades Tupis Mondé são não-hierárquicas do ponto de vista socioeconômico, a principal estratificação acabava sendo pelo sexo e idade dos grupos. As aldeias no período do pré-contato eram constituídas com pouco menos de cem indivíduos, que moravam numa grande maloca de palhas de palmeiras trançadas, não tinha nenhuma divisão e era habitada por famílias inteiras. Os Tupi-Mondé eram seminômades e como aldeões mudavam para outros lugares quando a produtividade e disponibilidade dos produtos da floresta diminuía.

A história dos povos Tupi- Mondé é muito pouco documentada. Pelo que se sabe até agora, os primeiros viajantes desbravadores não conseguiram chegar onde é hoje a área Aripuanã. Há trinta anos aproximadamente, alguns esforços foram feitos para compilar as informações etnohistóricas (Menéndez, 1981/1982, 1984/1985; Meireles, 1984; Brunelli, 1986); a pesquisa sistemática arqueológica na área Aripuanã ainda não foi realizada. Apesar disso, os estudos sugerem que os Tupi-Mondé foram influenciados pela expansão ocidental na bacia Amazônica (Meireles, 1894; Brunelli, 1986; Coimbra, 1989).

A região Aripuanã permaneceu relativamente isolada durante a maior parte do período colonial. Embora os portugueses tenham chegado ao sudoeste da Amazônia no limiar do século XVIII, a ocupação se restringiu às margens dos maiores rios: Madeira, Mamoré e Guaporé longe dos territórios dos Tupi-Mondé. Essas primeiras expedições visavam a expansão e proteger as fronteiras dos territórios reivindicados pela Coroa Portuguesa, localizando minas de ouro e estabelecendo rotas comerciais. Os grupos de nativos que viviam ao longo desses rios sofreram profundamente com os impactos do início da expansão europeia (Davidson, 1970; Meireles, 1984; Coimbra, 1989).

O relativo isolamento dos grupos Tupi-Mondé começou a ser rompido por volta do século XIX. Isso ocorreu quando associado ao processo de expansão exigido pelo mercado mundial da borracha, os desbravadores penetraram pelo interior ao longo dos tributários dos grandes rios (Weinstein, 1983; Hemming, 197). Durante aquele período a Amazônia testemunhou a corrida dos camponeses sem terras, vindos da região

nordeste do Brasil para trabalharem na extração natural do látex. O comércio da borracha e industrialização dominou a economia regional na Amazônia e os desbravadores foram empurrados para o interior, assim o isolamento dos nativos habitantes das áreas de planalto da floresta, como os Tupi-Mondé se viram ameaçados (Davidson, 1970; Meireles, 1984; Hemming, 1987; Conklin, 1989).

Os pesquisadores estimam que cerca de 30 grupos de nativos diferentes foram aniquilados quando as empresas de extração do látex entraram em Rondônia (Ribeiro, 1956; Meireles e Meireles 1981-1984). A perseguição deliberada matando e escravizando os índios eram rotineiras naquela época. Foi por meio destes violentos métodos que diversos grupos de nativos, inclusive os Mekéns e Aruá (grupos Tupi-Mondé) se tornaram uma parte essencial da economia regional, a força do trabalho deles deu suporte as empresas que extraíam o látex (Moore, 1981; Meireles, 1984; Coimbra, 1989).

As primeiras referências históricas sobre os Tupi-Mondé datam do começo do século XX (Meireles 1984; Coimbra, 1989; Santos, 1991). Dois eventos significantes aconteceram durante este período: Primeiro foi a construção da linha de telégrafo que cruzou os territórios dos Tupi-Mondé e depois o segundo “boom” da corrida pela borracha. Centenas de quilômetros de Rondônia e Mato Grosso foram cortados por expedições, as quais entre 1907 e 1914 deram origem as linhas de telégrafos ligando o Mato Grosso ao Amazonas (Rondon, 1946). Os trabalhadores se embrenharam na floresta e fizeram os primeiros contatos com um grande número de grupos isolados. Com as linhas de telégrafos muitas áreas inexploradas foram abertas para a sociedade nacional brasileira, resultando conseqüentemente na extinção de vários grupos de nativos (Ribeiro, 1956). Os Zoró narram sua experiência de contato com os seringueiros e varias historias de vida entre elas duas histórias muito significativas: em resumo, a história de Sirigapip um Zoró que se torna amigo dos seringueiros, abandona seu povo para viver estes. A história de Iti Sapepep, um guerreiro que perde sua mãe com uma enfermidade desconhecida e sai a procura do responsável pela doença e encontra o acampamento do homem branco e o mata.

A segunda metade deste século testemunhou uma rápida aceleração da penetração ocidental rumo ao sudoeste amazônico (Davidson, 1977; Meireles, 1984; Becker, 1987; Coy, 1987; Coimbra, 1989; Santos, 1991). Os esforços que visavam a ocupação e integração definitiva da região ao contexto da sociedade nacional brasileira começaram

na década de 1960. O capital nacional e internacional, principalmente empréstimos do Banco Mundial cancelaram a região. Os esforços pelo ‘desenvolvimento’ resultaram na abertura de rodovias e no estabelecimento de grandes projetos de colonização e mineração. Essas foram às condições necessárias para o impulso do maior movimento migratório já visto na história da Amazônia.

A população de Rondônia aumentou de 37,173 em 1950 para 492.810 em 1980 um aumento de 1,228% em 30 anos (IBGE, 1981). Entretanto, o maior crescimento ocorreu na década de 1970, quando a população teve um aumento de 333%. Esse grande influxo de migrantes transformou a natureza de quase um século de contato que os grupos locais de nativos haviam mantido com os brasileiros. Até esse período, os grupos de ameríndios semi-isolados foram usados para combater os seringueiros que periodicamente invadiam seus territórios, muitas vezes, fugiam para áreas ainda não ocupadas. Como Rondônia e a parte setentrional do Mato Grosso foram rapidamente ocupadas por não-índios, diversos grupos Tupi-Mondé, incluindo o povo Suruí e o Zoró, foram forçados ao contato permanente com a sociedade nacional brasileira e logo depois, participar do sistema econômico regional.

A Hipótese

Um estudo científico tem que ser baseado em hipóteses e teorias acadêmicas que geralmente servem como fonte inspiradora para se iniciar uma pesquisa. Existem casos onde a fonte inspiradora é o grupo a ser estudado. A maneira com que este grupo é visto e interpretado pelo pesquisador - o chamado “óculos acadêmico” que usamos para vermos o que pesquisamos através de uma outra ótica que a do dia-a-dia vem então no decorrer da pesquisa, por que ver é um ato natural olhar é um ato cultural e através da pesquisa a pessoa para de ver e começa a olhar. No primeiro caso é a hipótese em si que chama a atenção do escritor, que o fascina e o convida a testá-la de alguma forma. No segundo caso é o grupo a ser estudado que é a corrente propulsora das motivações do pesquisador, é ele que chama a atenção, como uma fonte mística sendo convidada a ser descoberta. Esta pesquisa se encaixa no segundo caso. O trabalho nas escolas das aldeias do Povo Indígena Zoró foi o grande motivo que fez com que eu iniciasse esta pesquisa.

Inicialmente minha hipótese era que o povo indígena Zoró constrói e reconstrói a partir de seus padrões culturais e do impacto que provoca nestes últimos a presença de um sistema cultural hegemônico, um conjunto de crenças, valores e práticas sociais como modelos de educação, de visão de mundo, interpretação e auto-identificação. Esta hipótese foi questionada em parte, mas também foi confirmada e reelaborada no decorrer desta investigação.

Campo teórico e conceitual da pesquisa

O foco norteador dessa tese é compreender “processos educacionais” com “a escola e o bekã pamakube”. A estratégia de trabalho foi montada em dois campos específicos e complementares: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa etnográfica.

A pesquisa bibliográfica teve como critério buscar textos com informações sobre o povo a ser estudado, e aqueles relativos a educação, a identidade étnica e a autonomia. Sobre os Zoró, Brunelli (1987, p. 152) afirma que, “[...] é um povo ameríndio da Amazônia brasileira do qual não se encontra nenhum traço na literatura etnológica até o início dos anos de 1980”. As poucas pesquisas existentes tratam de assuntos mais variados como etnomedicina, saúde e dois artigos sobre educação. Ou seja, a pesquisa sobre os Zoró continua ainda incipiente.

Sobre educação, a bibliografia utilizada enveredou pela educação indígena tradicional e educação escolar indígena, sem, contudo, deixar de fazer um apanhado geral sobre os seus conceitos. A preocupação maior foi contextualizá-lo historicamente, apontar as origens dessa idéia e o seu desdobramento relacionado com a identidade étnica e a autonomia indígena.

A pergunta: por que dar ênfase à identidade étnica, a autonomia no estudo sobre a educação escolar no contexto do povo Zoró?

Primeiro, é que a idéia de educação escolar para os grupos indígenas só tem sentido se contribuir com a autonomia e valorizar a identidade étnica, sem submetê-las a um processo brusco de mudança. D’Angelis (1995) afirma: “*No fundo, o que está em jogo também aqui é a questão da autonomia – possível ou impossível – das escolas*”

indígenas”.⁴ Por que não se admite que uma escola, em uma comunidade indígena, não tem nada a dizer sobre certas questões, tem muito pouco a dizer sobre outras, e deveria preocupar-se em fazer bem aquilo para o que foi desejada ou solicitada por aquela comunidade. Esses objetivos podem ser alcançados com os recursos da tradição cultural, possibilitando afirmar que se atuassem as escolas indígenas de maneira intensa e eficiente nessas duas áreas (*matemática* e *leitura*), resolvendo as questões fundamentais que estão sempre presentes nas solicitações das comunidades indígenas, e tudo o mais seria dispensável.

Segundo, porque o contato interétnico impeliu os grupos indígenas a uma re-significação de suas culturas e nesse processo de convivência com o não-índio surgiram novas interferências e diferentes desafios de convívio. Além do mais, “[...] devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas” (HALL, 2000). Nesse contexto, a escola surge como uma das possibilidades não para “[...] a manutenção dos traços em si, mas da diferença que origina a identidade e que é estabelecida contextualmente por meio de traços maleáveis e flexíveis” (COHN, 2001, p. 37), ou seja, a escola não deve pretender resgatar a cultura em seu estado original, mas dar condições ao(s) grupo(s) para manter a sua alteridade. Essa postura rompe com a ideologia de que as culturas, em especial as indígenas, são formadas por traços culturais – que podem ser perdidos e, portanto, devem ser resgatados para evitar a aculturação – e as compreendem como um processo dinâmico de mudanças no cotidiano: “[...] vão se constituindo a cada dia que passa, com o uso de novos instrumentos culturais e novas formas de relações com, e entre outra(s) sociedade(s)” (PAES, 2003, p. 87). Portanto, essas culturas não são estáticas, movem-se por dinâmicas interna e externa.

Por fim, para construir a ponte entre processos educacionais a etnicidade e a autonomia faz-se necessário pesquisar e descrever os fundamentos da cultura Zoró, e com isso, poder compreender como se processa a ação pedagógica tradicional no sentido de que ela venha a contribuir na educação escolar, e ao construir este trajeto, verificar a possibilidade de articulação.

⁴ Veja-se, em D'Angelis e Veiga 1997 (obra citada), os capítulos com os debates: "Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas" (pp. 139-168) e "Escola indígena: Um caso particular de escola?" (pp. 169-201).

A escolha por Identidade Étnica como uma das categorias de análise em educação não se opõe e nem substitui as outras categorias de análise. Ajuda, a ampliar a ótica de análise, com potencialidade para detectar aspectos do emaranhado de relações humanas e significa um avanço no esforço metodológico que ajuda a compreender de que forma o processo educacional e escolar tem se desenvolvido em relação à diferenciação cultural.

A identidade étnica emerge ou é ativada em situações particulares, inclusive, de conflito. Nas relações interétnicas em conjunto com a dinâmica de fricção interétnica, as relações sociais se dão em termos de dominação e sujeição do indivíduo em relação ao grupo étnico pertencente. A identidade contrastiva e o sistema de referência ideológico são formas de atualizar a identidade étnica. Por exemplo, no corredor ecológico Tupi-Mondé, diferentes grupos indígenas, em interação, afirmam suas respectivas identidades por meio de um sistema de referência ou de categorias construídas como uma ideologia de relações intertribais, principalmente em relação aos de “fora”. Roberto Cardoso de Oliveira faz menção à manipulação de identidades dado que, relações interétnicas não se dão apenas em sistemas de interações intertribais, dão-se também em situações de contato entre índios e brancos e status sociais, sendo que esta relação é sempre de dominação e sujeição. Tais fenômenos se manifestam em conformidade com a diversidade das situações de contato. As relações interétnicas envolvem etnias de escalas diversas. Dentre os casos que mais afetam e desagregam os grupos indígenas em contato com a sociedade nacional, estariam às crianças que despertam desde cedo uma identidade negativa que se prolonga até a maturidade.

Identidade é vista aqui não como a identidade do ser, as aspirações do indivíduo e o que passa dentro de sua cabeça. Para podermos entender a vida do povo Zoró e o que faz desta um grupo que se diferencia etnicamente dos grupos que o circundam, temos que olhar para a sua *identidade social*, ou seja, todos os aspectos que identificam este grupo enquanto organização social ou comunidade (Eriksen 1993: 60). Identidades podem mudar assim como sociedades também mudam (Eriksen 1993: 62). Identidade implica dinâmica: ela está sempre em movimento assim como a etnicidade de um grupo ou sua cultura. Identidade social está ligada portanto à uma organização social, que é a alavanca propulsora da formação de uma comunidade.

De acordo com Eriksen, etnicidade se refere ao relacionamento entre grupos que se consideram e são considerados como culturalmente distintos (1993: 4). Isto significa que dois grupos podem ser iguais em sua forma cultural, porém ao se *considerarem* diferentes os grupos agirão de tal maneira que diferenças serão encontradas para distinguí-los. No caso do Povo Indígena Zoró, a diferença étnica é vista dos dois modos: Os Zoró se veem diferentes dos demais povos vizinhos, e os vizinhos veem-os como diferentes, inclusive, os Surui que os chamavam de Cabeça Seca (distinção física e comportamental: (cabeça seca =choro ‘zoró’) que significa gente que não pensa, guerreiros e feiticeiros.

Dois grupos podem também serem culturalmente diferentes e nem por isso terem uma relação interétnica. Para que ocorra uma relação interétnica os grupos têm que estarem conscientes de que são diferentes entre si (Eriksen 1993: 12). As pessoas caem no erro de achar que um grupo étnico tem características diferentes dos grupos étnicos que os circundam, tornando-o assim culturalmente diferentes. Isto, na verdade, não existe. Para um grupo ser diferente do outro, basta ele se *achar* diferente. É o que Moerman definiu como de *emic category of ascription* (Eriksen 1993: 11).

Um grupo que vive isoladamente não pode ser considerado como um grupo étnico. Para um grupo ser julgado por sua etnicidade alguma forma de interação com outro grupo deve ocorrer e na verdade sempre ocorre (Eriksen 1993: 10). Qualquer grupo, por mais afastado que more, mantém algum relacionamento com comunidades vizinhas, seja na troca de produtos ou na forma de casamento entre grupos. No exemplo do Povo Zoró, sempre houve uma interação com os povos vizinhos para troca, casamentos, guerras. Como veremos na denominação da palavra Zoró, nem esta não existiria se não houvesse um intercâmbio entre o grupos vizinhos.

A identidade étnica de um grupo é o que responde a pergunta “quem somos nós enquanto grupo étnico?” o que não é uma pergunta fácil de se responder. Ela implica todos os aspectos culturais que fazem com que as pessoas se sintam parte do seu grupo étnico, algo que as identifiquem com o grupo e as diferencie dos outros. Neste trabalho identificarei os aspectos que identificam a comunidade Zoró como grupo étnico. Esta identidade étnica também é influenciada pelos aspectos globais que transcendem o poder de decisão do grupo. Quais são estes aspectos externos que influenciaram no modo de vida do Povo Zoró é o que veremos no segundo capítulo deste trabalho.

A passagem dos missionários da Missão Novas Tribus do Brasil do Institut of Linguist e a introdução das escolas nas aldeias que implicaram em drásticas mudanças na maneira de viver dos Zoró, influenciando ambos aspectos a identidade étnica e cultural deste Povo. Pelo primeiro estava condenando este povo a extinção: condenação dos pajés, imposição e proibição de ritos, entre outros. O segundo fato fez com que os Zoró retomassem, sua tradição e cultura, seu direito como cidadãos o que trouxe uma certa segurança para o grupo como todo.

Estes aspectos podem ser a religião que eles dividem entre si, os símbolos usados dentro da sociedade, o tipo de música, dança, vestimenta, a linguagem, etc. Apesar das pessoas dividirem as mesmas experiências, isto não quer dizer que elas individualmente dão o mesmo sentido para as mesmas. As pessoas podem cantar os mesmos cantos religiosos, mas cada um dará outro sentido para a importância que a reza tem em sua vida pessoal. Portanto apesar das pessoas se sentirem unidas através de uma reza que eles têm em comum, cada um a aprecia de uma maneira diferente.

A controvérsia sobre a qual me concentrarei no capítulo II para tratar da autonomia gira em torno do conceito compartilhado pelos Zoró e da forma como vejo a situação como envolvendo autonomia com relação à educação indígena, a religião, as novas relações interétnicas dos Zoró, e assim por diante. Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de auto-suficiência. Indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis. Autonomia é oposta a heteronomia, que em termos gerais é toda lei que procede de outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei). Ferrater Mora (1965) define autonomia como uma realidade que é regida por uma lei própria. O sentido de autonomia desenvolvido por Kant é bastante usada a expressão “princípio autônomo” no sentido de que o princípio tenha em si, ou coloque por si mesmo, a sua validade ou a regra de sua ação.

No *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*: “Etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete”. (LALANDE, 1999, p. 115). Como a autonomia é “condição”, como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve

dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc., ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com autossuficiência.

O campo de conhecimento da antropologia, longe de designar juízos de valor sobre as sociedades, reconhece que todos os povos possuem cultura, atribui ao termo um significado amplo, continuamente renovado. Desde o século XIX esses pesquisadores vêm re-elaborando conceitos de cultura, pois os mesmos traduziam o alcance da visão de mundo da etnografia de cada período. Tylor, em 1871 (apud HALL, 2005, p.70), ao elaborar uma das primeiras definições do termo abarcou nele todos os acontecimentos e criações relativos ao ser humano, ou seja, cultura é “[...] aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade”.

Segundo Hall (2003, p.449), “a cultura é uma produção. Tem sua matéria prima, seu recurso, seu ‘trabalho produtivo’”. A tradição, como um passado que nos capacita através da cultura, nos deixa os mesmos, embora mudados. Através da cultura produzimos a nós mesmos de novo, mesmo por que “a cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”.

Diversos outros autores conceituam cultura, não cabendo aqui um levantamento exaustivo. Recentemente, no campo teórico da educação, Silva (2000, p. 32) destaca que: “(...) inspirada pelo pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de luta entre diferentes grupos sociais em torno da significação”. O que se enfatiza nesta abordagem é a cultura vista com ênfase nas relações de poder, muito mais do que no conjunto de saberes e símbolos coletivamente partilhados.

A cultura do contato, portanto, pode ser entendida para além de um sistema de valores, sendo o conjunto das representações que o próprio grupo étnico faz da sua situação de contato em que está inserido e se identifica a si próprio e aos outros.

O conceito de interculturalidade é um dos princípios básicos tanto do Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas (RNCEI), como de diversos projetos de educação escolar indígena existentes no Brasil. Em toda a bibliografia levantada, a interculturalidade está relacionada à educação formal escolar e será utilizada no contexto para refletir a, portanto, a partir desse aspecto que o tema será desenvolvido.

Não só no Brasil e na América, mas em grande parte do mundo, a noção de interculturalidade passou a ocupar um lugar central nos debates sobre educação, a partir da década de 70, quando a diversidade étnica e cultural se tornou foco de maior preocupação nos países desenvolvidos. A escola passou a ser vista como uma instituição fundamental nas políticas voltadas para as minorias. No Brasil houve o crescimento, na última década, nos meios oficiais, da educação intercultural, principalmente no que se refere às populações indígenas; o RCNEI é um exemplo dessa política. Essas políticas nacionais para as minorias tinham a intenção, muitas vezes explícita, de romper com as práticas dominantes anteriores, chamadas de “integracionistas” e “assimilacionistas”.

A uma vasta literatura sobre educação multicultural e intercultural com uma difusão maior da primeira denominação (multicultural), inclusive fora dos espaços acadêmicos. A segunda (intercultural) se restringiria ao meio acadêmico, referindo-se, principalmente, à dimensão da interação, na escola, entre professores e alunos com culturas diferentes, geralmente uma dominante e outra subordinada. Nos enfoques citados, a educação intercultural seria vista como instrumento de inclusão das minorias e de atribuição de poder às populações que estão às margens da cultura dominante. A idéia subjacente a essa visão seria que, através do domínio tanto dos seus códigos específicos como dos códigos “ocidentais” ou nacionais, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e na economia nacionais e globais.

Através de todos esses dispositivos, a escola indígena deixa de ser um espaço de negação da identidade, para se tornar um espaço privilegiado de respeito à diferença cultural. A partir de então, muitos projetos de escolas indígenas foram criados e implantados, com currículos que abrangessem os aspectos culturais específicos a cada população indígena, respeitando seus processos próprios de ensino e aprendizagem, o que passou a ser chamado de “educação diferenciada”. Segundo Cohn:

[...] Esse termo tenta dar conta da particularidade da condição indígena: tendo conquistado sua parte no direito universal à educação escolar – os índios, como todo cidadão brasileiro, passam a ter direito à educação escolar, enquanto, por outro lado, o Estado passa a ter a obrigação de provê-lo –, conquistam também o direito de que a escola respeite sua cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizado. (Cohn, 2005:2).

Nota-se nesta citação, como afirma a autora, que a particularidade da condição indígena é ter, ao mesmo tempo, o direito universal à educação e o direito específico a uma educação diferenciada. E é visando atender a esta particularidade que as escolas indígenas mesclam em seus currículos diferenciados disciplinas das escolas formais – como matemática, português, ciências – com disciplinas específicas – como a língua de origem (que em alguns casos só é conhecida pelos mais velhos da comunidade) e ensinamentos vinculados a terra e aos costumes próprios de cada população indígena atendida pela escola. Desta maneira, muito índios puderam concluir os Ensino fundamental e médio nas escolas de suas aldeias e buscam agora dar continuidade aos seus estudos. Portanto, a escola indígena, mesmo com esses diferenciais, é reconhecida como uma categoria especial no sistema de ensino pelo Ministério da Educação, condição necessária para que os estudantes indígenas tenham sua formação escolar oficialmente reconhecida e possa pleitear o ingresso no ensino superior, como afirma Lopes da Silva (2003: 95): “o reconhecimento oficial dessas escolas e projetos diferenciados é uma reivindicação antiga dos povos indígenas para que deem continuidade aos seus estudos em nível universitário”.

Atualmente é esta situação que encontramos em nosso país. Após um longo processo de reconhecimento dos direitos indígenas a uma educação que respeite sua diversidade cultural e seus processos próprios de ensino e aprendizado, de apreensão e significação do mundo, hoje os índios formados nessas escolas indígenas apresentam uma enorme demanda pelo ingresso no ensino superior, para, assim, poderem dar continuidade a seus estudos.

Entretanto, as experiências de escolarização empreendidas no Brasil são bastante diversificadas, assumindo contornos próprios de etnia para etnia, e mesmo dentro de uma etnia, apresentam características diferenciadas de uma aldeia para outra. Não podemos, portanto, falar em uma educação indígena única no país, dada a variedade sociocultural de cada grupo, nem sequer de uma educação indígena Zoró.

Sobre Educação Indígena

O conceito de educação indígena está intimamente ligado ao de cultura, como aprendizagem social de determinadas estruturas, mecanismos e modelos exemplares, no contexto de cada sociedade. Há então uma grande confluência dos dois conceitos: cultura e ação pedagógica. Nesse processo, a educação escolar, ao surgir e de desenvolver como um novo espaço e tempo educativo, necessariamente deve basear-se nos princípios e métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, conforme garante, inclusive, a Constituição do Brasil, para então acrescentar outros conhecimentos, necessário a vida atual (SILVA 1999, p. 71).

Já a educação escolar indígena deve congrega tanto o conhecimento tradicional dos povos quanto a cultura técnica e científica da sociedade brasileira como um todo. Um choque entre as educações escolar e indígena se deu por conta da existência de concepções de mundo diferentes.

A educação indígena é o processo com que cada povo transmite conhecimento (em língua nativa) para garantir a sobrevivência e a reprodução cultural. Não é uma educação dentro de quatro paredes como todos estão acostumados, mas uma educação cotidiana. Quando um pai indígena leva o filho para caçar ou coletar material de artesanato, a criança passa por um processo de transmissão cultural de valores, história e crenças.

Portanto, não é possível pensar o conceito de *identidade* sem pensar a sua relação com *alteridade*.⁵ Embora identidade, em sua matriz etimológica seja referente a *idem*, tornar comum, o mesmo, idêntico, é preciso levar em conta que só se define *o mesmo* em relação *ao outro*. *Identidade*, portanto, é de saída uma categoria transitiva, que implica em relação de semelhança e concomitantemente de diferença.

Neste sentido, a construção da *identidade*, em termos sociais, que podemos entender aqui como a maneira pela qual me vejo e desejo ser visto pelos outros, nunca será

5 João Pacheco de Oliveira vai observar que “o que efetivamente importa – e que constitui o fator dinâmico – é o processo complexo de construção de sentido por um agente, que opera sempre com um código cultural e uma lógica específica, mas que igualmente registra, especula e traduz para os seus próprios termos a existência de outros agentes e de outras culturas.” In: OLIVEIRA, João Pacheco (1999, p. 23).

puramente individual (pela própria matriz etimológica de indivíduo, aquele que é único, que não se divide), mas sim pensada em relação ao coletivo.⁶ *Identidade*, portanto, na sua dimensão social, é um conceito que necessita do outro para ser referendado, ou seja, não se constrói *identidade* para si e por si. É preciso interagir para que ela faça sentido. Dessa forma, a idéia de *identidade* remete, necessariamente, aos *processos de interação entre indivíduos numa sociedade*.⁷

Virgínia MIRANDA em sua sistematização de pesquisa fala do interesse do povo Zoró pela educação escolar "*para manter um melhor relacionamento com a sociedade envolvente*"⁸. No relato da 2ª Gincana Cultural das escolas Zoró, Virgínia Souza de Miranda, pedagoga atuante nas escolas do povo Zoró desde 1994, mostra como este povo usa a escola para o exercício de cidadania.

Para D'Angelis⁹ transformar a cultura em conteúdo de programa ou currículo escolar não tornará a escola indígena, mas em uma cultura indígena ocidentalizada, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena. Ele afirma: "Defendo também que o conhecimento não é independente das formas próprias de sua construção, dos mecanismos de sua produção". Assim, qualquer agricultor entende que não faz o menor sentido ensinar numa sala de aula qual é o terreno mais adequado ao plantio de uma ou outra cultura (sem intenção de fazer trocadilho), a melhor forma de seleção ou conservação de sementes etc.

Alguém objetaria que ao propor que se faça isso na escola, ou que a escola tome esses conhecimentos como conteúdo, não se está propondo, necessariamente, que se faça isso no espaço da sala de aula, mas que a escola, ao contrário, deve ser indígena também

6 E. Goffman vai demonstrar que não existem identidades puramente pessoais ou sociais, já que ambas estão atravessadas por processos de interação, em que a alteridade é determinante na configuração das identidades, mesmo as pessoais. Cf. GOFFMAN (1978, 61-72).

7 É importante pensar as categorias "indivíduo" e "sociedade" como também construções culturais e sociais. Como afirma Norbert Elias: "... as idéias gerais que as pessoas têm de si como "indivíduos" e "sociedades" são determinadas, em sua forma atual, por uma situação em que os seres humanos, como indivíduos e como sociedades, introduzem na vida uns dos outros perigos e temores consideráveis e basicamente incontroláveis". ' Cf. ELIAS, Norbert. *Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1994, p. 72.

8 MIRANDA, Virgínia de Souza, pedagoga que atua junto às escolas indígenas do Povo Zoró desde 1994.

9 D'ANGELIS.

nisso, saindo do espaço de um prédio etc. Mesmo isso, porém, não resolve a questão de fundo que coloquei. No caso exemplificado, dos conhecimentos agrícolas, em qualquer sociedade ou comunidade de agricultores o aprendizado se faz pela observação, imitação, orientação, e mesmo por meio de conselhos e explanações, porém sempre relacionados aos momentos reais, efetivos, de uso daqueles conhecimentos. Porque no fundo, o que está em jogo também aqui é a questão da autonomia – possível ou impossível – das escolas indígenas.

Do método empregado

Descrever aspectos da cultura de um povo requer tempo, empatia com os interlocutores, boa vontade e permissão de seus membros. É impossível prosseguir no trabalho sem esses quatro pontos fundamentais. O que autoriza tal afirmação? A própria convivência da autora com o povo Zoró. Esta situação traz à lembrança, aquela descrita por Geertz (1989) na Ilha de Bali em suas “notas sobre a briga de galos balinesa”. Ele só conseguiu prosseguir com a pesquisa depois de passar por uma situação hilária com sua esposa. A partir de então percebeu que: “em Bali, ser caçado é ser aceito” (GEERTZ, 1989, p. 282). E dessa forma, enquanto o pesquisador não for aceito, resta a visão monótona das atividades cotidianas que parecem sem sentido. No caso da pesquisa com os Zoró as informações sobre a cultura começaram a aparecer de forma espontânea.

A convivência com os Zoró permitiu a observação, a descrição, ou seja, a execução do trabalho de campo. Essa forma de trabalho coincide com o que Lévi-Strauss (2003, p. 394) atribui à etnografia: “Ela corresponde aos primeiros estágios da pesquisa”. Para tanto, foram utilizadas as seguintes estratégias: utilização de interlocutores, através da entrevista com os anciãos da comunidade e a discussão em grupo para esclarecimento das informações levantadas nas entrevistas com os interlocutores. A necessidade de trabalhar dessa forma decorreu da experiência do pesquisador no trabalho junto ao povo em questão, que percebeu algumas características importantes capazes de interferir nos dados da pesquisa, porque a aprendizagem da língua parece se dar de forma estratificada por faixa etária, o que constitui um problema, tendo em vista os interlocutores serem jovens e a narração de um episódio ou a descrição de um aspecto cultural ser mais rico quando feito de forma coletiva.

Os interlocutores jovens ainda não são detentores do saber tradicional em profundidade, para isso foi preciso recorrer às conversas e relatos dos anciãos em língua Pangyêj que posteriormente foram traduzidos para a língua portuguesa pelos jovens.

Valorizando a oralidade, a narrativa e a tradição como transmissão da memória dando suporte a aquisição dos dados e as representações do trabalho de campo (FREITAS, 2004). Por isso, dentro do campo metodológico, devo deixar claro que o fio condutor desta investigação tem sido a Antropologia Cultural e os temas sistêmicos da Identidade Etnica, da Autonomia e da Educação Escolar.

O cientista de postura naturalista tinha o seu aparato instrumental concreto para repetir experiências no teste de suas hipóteses de trabalho, o antropólogo, se restringia a ser um compilador de costumes exóticos, pois, ficava longos tempos somente numa tribo, grupo ou etnia, descrevendo, seus modos de vida, valores, sistemas, costumes, relações sociais, econômicas, políticas, etc. em uma solidão existencial, longe de sua cultura de origem, tendo que se ajustar na sua observação participante, e sem ter a chance de fazer comparações, discutir suas conclusões, ou re-comprovar suas hipóteses. (Da MATTA, 1994).

O controle da experiência, portanto, conforme chamou a atenção Radcliffe-Brown (1973), teria que ser feito pela *comparação* de uma sociedade com outra e também pela convivência com o mundo social que se desejava conhecer cientificamente. Em outras, palavras, a pesquisa estava limitada pelo próprio ritmo da vida social, já que o antropólogo social seria o último a buscar sua alteração como um teste para as suas teorizações. (Da MATTA, 1994).

A virada metodológica da antropologia que se cristaliza na pesquisa de campo e a constelação de valores se deve ao chamado “*Funcionalismo*”. Tal postura conseguiu arrancar o pesquisador de sua confortável poltrona fixa numa biblioteca em qualquer ponto da Europa Ocidental, para lançá-lo nas incertezas das viagens em mares povoados de recifes de coral, rituais exóticos e “costumes irracionais”. Tal mudança de atitude, ao fazer com que a antropologia deixasse de colecionar e classificar curiosidades ordenadas historicamente transformou nossa ciência. Conforme disse Bronislaw Malinowski (1976), “*Numa das disciplinas mais profundas filosoficamente, esclarecedoras e dignificantes para a pesquisa científica*”, justamente por levar o estudioso a tomar contato direto com seus pesquisados, obrigando-o a entrar num

processo profundamente relativizador de todo o conjunto de crenças e valores que lhe é familiar.

Deste modo, a antropologia social não poderia para Malinowski, ligar-se a nenhuma compilação de costumes exóticos onde o antropólogo teria como objetivo a reprodução de uma lista infindável de “fatos”, tais como: “*Entre os Brobdignacianos, quando um homem encontra sua sogra os dois se agridem mutuamente e cada um se retira com um olho roxo*”, ou “*Quando um Brodiag encontra um urso polar, ele costuma fugir e, às vezes, o urso o persegue*”; ou, ainda, “*Na antiga Caledônia, quando um nativo acidentalmente encontra uma garrafa de uísque pela estrada, bebe tudo de um gole, após o que começa imediatamente a procurar outra garrafa*”. O que como disse Malinowski. “Fazia com que nós antropólogos, parecêssemos idiotas e os selvagens ridículos”.

Tal estilo de reproduzir a experiência com os nativos implacavelmente satirizada por Malinowski na citação anterior lembra o modo pelos quais os evolucionistas clássicos escreviam seus relatórios de pesquisa: como uma espécie de catálogo telefônico cultural, onde a idéia de classificar e, sobretudo, de colecionar todos os costumes era um objetivo evidente. A partir do advento do trabalho de campo sistemático, entretanto, tornava-se impossível reduzir uma sociedade (ou uma cultura) a um conjunto de frases soltas entre si, na listagem dos costumes humanos dispostos em linha histórica. Isso porque a vivência propriamente antropológica – aquela nascida do contato direto do antropólogo com o grupo em estudo por um período relativamente longo – dava a perceber o conjunto de ações sociais dos nativos como um sistema, isto é, um conjunto coerente consigo mesmo.

É como vimos essa descoberta tão simples e tão crítica que permitirá o nascimento da visão antropológica moderna, como o instrumento básico na transformação da antropologia social numa disciplina social, como um autêntico ponto de vista, ou seja, o papel da antropologia é produzir interpretações das diferenças enquanto elas formam sistemas integrados.

Os métodos e técnicas básicos utilizados por esta pesquisa foram a observação participante, de acordo com o método antropológico e a realização de entrevistas. É importante ressaltar que, em uma pesquisa qualitativa, o método é sempre subordinado às perguntas, que vão se desenvolvendo conforme o andamento da pesquisa. Para isso, ele deve ser flexível para acompanhar os desdobramentos provenientes da relação do

pesquisador com seu objeto de pesquisa. Em tal contexto, é importante que o pesquisador esteja em campo tanto para conhecer melhor a realidade da pesquisa como para compreender as formas de comportamento e pensamento dos indivíduos pesquisados. Para Angel Espina o trabalho de campo pressupõe o contato direto, pessoal e prolongado, do antropólogo com a cultura objeto de estudo que necessitará de uma imersão do pesquisador na vida, cosmovisão e mitologia do povo que se estuda. (ESPINA BARRIO, 2005.p. 37).

Para a coleta de dados, foram utilizados dois procedimentos fundamentais: a) o procedimento de um diário de campo, no qual as impressões da pesquisadora foram realizadas após cada visita à instituição, de acordo com a tradição legada por Malinowski (1976) e b) áudio-gravação, que permitiu um registro confiável e que torna possível o retorno na medida em que se desenvolvem as hipóteses. O método da observação participante seguiu a tradição antropológica, no interior da qual a realização de um diário de campo surge como um procedimento fundamental.

Os desenhos também foram utilizados como material de pesquisa complementar. Os desenhos já foram usados em outras pesquisas antropológicas. Mead e Bateson (1942) coletaram em Bali mais de 1.200 desenhos, entre os anos de 1937 e 1939, feitos por adultos em sua maioria e que são acrescidos de um relato sobre os mesmos (Geertz, 1995).¹⁰ Em diversos eventos os Zoró foram levados a fazer desenhos. Nas oficinas para construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, nas oficinas de Planejamento Estratégico da APIZ – Associação do Povo Indígena Zoró. Ao desenhar sobre um tema proposto, os Zoró colocaram no papel o que lhes é mais evidente. Nesse sentido, o desenho é um material de pesquisa interessante para captar justamente aquilo que primeiro vem à cabeça, aquilo que é mais óbvio para a pessoa. Porém, quando combinado com a observação participante, é que os dois instrumentos potencializam a

¹⁰ Hildred Geertz faz algumas reflexões interessantes sobre o uso dos desenhos para a análise antropológica em virtude dos desenhos coletados por Mead e Bateson em Bali: "*We uneasily ask ourselves questions: What in them comes from the desire of their makers to please foreigners? What derives from their own cultural preoccupations, their own aesthetic values, and their own ways of seeing? How much did these painters simplify their subjects and prettify the images they confected in order to satisfy purchasers whom they saw as ignorant, godless, and tasteless? When I look at their works, am I projecting onto them my own, perhaps romantic, notions of what Bali and the Balinese are, or where at that time? I have met these concerns in the only way that I know – through a redoubling of my efforts as an anthropologist to get at implicit Balinese view of life and the world*" (Geertz, 1995, p. 3). Ela também afirma que "[...] *these paintings provide complex interpretations of the deeper meaning underlying the outer visible shell of Balinese life*" (ibid.).

sua utilidade. Os desenhos podem funcionar como um guia para a observação participante. Com os desenhos à mão, é possível direcionar o olhar para a realidade de acordo com os tópicos levantados pela população estudada. De outro lado, a observação participante dá corpo ou refuta as sugestões que os desenhos engendram¹¹. Tomei a liberdade de utilizar os desenhos dos Zoró dado os conteúdos que oferecem para o entendimento das práticas tradicionais de aprendizagem.

Realizada em duas etapas (fevereiro de 1998 até dezembro de 2001) quando atuando como missionária do CIMI. Incentivada pela antropóloga Lucia Rangel a fazer diário de campo e a escrever uma pequena monografia sobre minha experiência missionária. A segunda etapa vem de novembro de 2006 quando voltei para o Brasil depois da parte teórica do curso de doutorado em Antropologia de Iberoamérica e da pesquisa realizada para a menção europeia deste mesmo curso. Apesar da preparação teórica e conceitual preliminar e de conhecer todos os quesitos necessários me encontrava insegura e cautelosa com a etnografia e a documentação recolhida. Agora o objetivo, enfim, será compreender as formas de transmissão dos conhecimentos, identidade étnica e a autonomia, desde outra perspectiva.

Pesquisei em várias bibliotecas universitárias, entre elas as bibliotecas da UFPE, UFMG e USAL. Participei também do V Colóquio Internacional Paulo Freire – Paulo Freire: Desafios à Sociedade Multicultural, de dos congressos da RAM, da 26ª RBA (Reunião da Associação Brasileira de Antropologia) – Desigualdade na Diversidade, da VIII RAM, de dois Congresso Internacionais de Antropologia, em Salamanca-ES, onde apresentei parte desta pesquisa. Nestes encontros pude verificar como está a discussão a nível nacional e internacional sobre a questão indígena e da educação escolar para os povos indígenas dentro e fora do Brasil.

Também mantive contato com outras pessoas que haviam feito pesquisa ou trabalho nas áreas indígenas dos povos Tupi Mondé e particularmente do povo Zoró. Entre eles, os

¹¹ Toren (2002) também é favorável ao uso do desenho conjugado com a observação participante, dentre outras razões, por incluir os adultos. Vide citação: "*This systematic study requires the use of diagnostic tasks, which maybe be quite simple in form – for example, asking children to make a drawing of a particular scene and then talking with them one by one about what they have drawn. This kind of proceeding with children is equivalent to open-ended interviews with adults. There is no point, however, in focusing on children to the exclusion of adults. Moreover, long-term participant-observer study remains absolutely necessary, for without it the anthropologist cannot know where it will be fruitful to focus any more systematic investigations with children*" (Toren, 2002, pp. 118-19).

funcionários da FUNAI –SAJIPA responsáveis pelo povo Indígena Zoró, os pesquisadores como o antropólogo João Dal Poz Neto e o pedagogo Francisco Tarcísio Lisboa.

Os Zoró acostumados comigo, espontaneamente começavam a relatar e explicar coisas, em conversa informal, o que contribuiu neste trabalho. A maioria não falantes da língua portuguesa e que relatava originalmente segundo sua visão de mundo. Mesmo tendo aprendido a língua Pangyjej estes relatos, muitas vezes precisaram ser decodificados pelos professores indígenas ou por alguma liderança que pudesse compreender os códigos da língua portuguesa. Eram alguns casos soltos, coisas que tinham marcado, soltas de um contexto mais amplo, sem [nossa concepção de tempo nem de espaço]. Juntar este quebra-cabeça não foi fácil e sem a ajuda das pessoas citadas acima, teria sido impossível.

Escolhi este método por entender que a cultura de um grupo étnico não está somente relacionada com os aspectos internos do grupo e que normalmente um grupo que é minoria dentro de uma sociedade é influenciado em todas as dimensões pelo grupo majoritário. O que eu tento fazer nesta pesquisa é colocar o povo indígena Zoró num contexto mais amplo que o dia-a-dia deles, dando assim sentido as suas ações, sobretudo a ação educativa, que também passa pela escola.

Para análise dos dados coletados, além dos conceitos da antropologia e da história, foi necessário recorrer às outras áreas do conhecimento como educação, sociologia, biologia, imprimindo o caráter da interdisciplinaridade. Esta tese é composta de quatro capítulos, que buscam apresentar as informações de forma articulada para facilitar a compreensão da relação educação/identidade/autonomia e a interferência da escola neste contexto.

Por causa dos três pilares da minha pesquisa: Identidade Étnica, Autonomia e Educação Escolar posso dizer que foi muito difícil eleger uma escola antropológica que pudesse dar conta desta demanda. Embora tenha elegido Antropologia Interpretativa foi necessária trabalhar com a interdisciplinaridade, e acolher a diversidade de informações que contribuísse na interpretação e na etnografia. E para dar conta da interpretação e teorização foi necessário trabalhar com metáforas. A metáfora mais utilizada nesta pesquisa foi a metáfora do pêndulo que permitiu externalizar o entendimento a respeito da educação escolar e sua interferência na construção da identidade e nas relações de autonomia do povo indígena Zoró.

Os Achados da Pesquisa

Dentre os achados desta pesquisa podemos enumerar três importantes que poderá confirmar a hipótese levantada no projeto. O primeiro achado está relacionado com a cosmovisão e a educação escolar e que tem a ver com os grupos locais dos Zoró. O segundo achado é com relação à autonomia e as mudanças de conceitos de autonomia na adaptação do povo aos novos modelos de relações sócias econômicas e religiosas. O terceiro achado tem a ver com a identidade étnica as mudanças surgidas a partir da escola e nova mentalidade religiosa provinda da igreja evangelica do povo Gaviao que gera um complexo cultural onde uma subtradição é uma divisão dentro da tradição faz uma diferenciação do padrão original em dois ou mais padrões novos definidos.

O propósito da descrição e organização do texto

O capítulo I apresenta a questão da identidade étnica estabelecendo um diálogo com Roberto Cardoso de Oliveira, 2006; Renato Monteiro Athias, 2007; Durão Barroso, J., 1995. Roquette Pinto, 1982; Eriksen 1993, Barth 1998, Hall, 1999; Salins, 1990; Geertz, 1991 e Ricoeur 1997 como base teórica para a discussão do tema. Para falar sobre definições de identidade, mediações da identidade étnica, tempo, espaço e identidade étnica e análises de representações da identidade em suas formas simbólicas nesses e em outros autores encontro conteúdos que ajudam a trabalhar com as definições surgidas da etnografia e da apreensão do entendimento Zoró de identidade e etnicidade.

No capítulo II com o título: Autonomia Interculturalidade e Educação Escolar. Trato da autonomia partindo da cosmovisão indígena Zoró, da interculturalidade nas escolas das aldeias, do sentido de aprender a ser autônomo, do surgimento de novas categorias de profissionais no povo indígena Zoró, do papel do coordenador da cultura para a autonomia das suas escolas. Para o conceito de autonomia conto com as produções teóricas de: Kant; Marx Weber (1864-1920) 1999, Ibarretxe Gotzon, 1996, Ramon Rivas, 2004, Azurmend, M., 1995. Victor Laime Mantilla; Durkheim e Macedo, 1991.

O capítulo III Intitulado de Educação Escolar e Educação Indígena Zoró inicialmente traz um diálogo com vários autores que pesquisaram este tema. É discutido também como se dá a conquista da escola, seu desenvolvimento, a situação atual e as dificuldades enfrentadas. Trata-se de uma discussão atual sobre o processo de

escolarização do povo indígena Zoró, que nasce do contato com a escola indígena do povo Gavião e que passa por um processo de diálogo interdisciplinar e interinstitucional, levando a avanços no que diz respeito à luta para conquistar uma educação diferenciada que visa à autonomia política e econômica desse povo frente à sociedade nacional. Ao mesmo tempo, aponta os impasses enfrentados por este projeto, na contradição entre os direitos garantidos legal e institucionalmente desde a constituição de 1988, às últimas resoluções e decretos, bem como as dificuldades da implantação do projeto de educação diferenciada diante da ação homogeneizadora do Estado e as resistências geradas pelo seguimento do evangelismo por parte de lideranças indígenas do próprio povo. O capítulo está organizado em cinco subtítulos: 1) a Metáfora do pêndulo; 2) temáticas de educação escolar indígena; 3) legislação brasileira sobre educação escolar indígena; 4) educação escolar Zoró; e 5) amores dores brigas e intrigas: educação escolar nos espaços indígenas.

No quarto e último capítulo: Educação Zoró. Trabalho com a etnologia para falar das formas de transmissão do conhecimento no povo indígena Zoró, das trocas de saberes, da forma tradicional de repassar os conhecimentos e sabedorias, dando maior enfoque a educação indígena tradicional, através da descrição de sua ação pedagógica e a relação com as fases de desenvolvimento dos indivíduos e a aprendizagem, bem como o aprendizado cotidiano dos afazeres e rituais. Para este capítulo às entrevistas, as partilhas e as anotações do diário de campo são partes fundamentais do conteúdo, mas alguns autores como Gillio Brunelli e Francisco Tarcísio Lisboa que pesquisaram os Zoró, Betty Mindlin os Suruí, João Dal Poz, Carmem Junqueira e Ismael Tresmann os Cinta Larga contribuíram para a discussão.

OS ZORÓ E A IDENTIDADE ÉTNICA

“Juli¹² é nossa carteira de identidade” (Miguel Zan Zoró)

Os textos etnográficos são escritos dentro de um contexto histórico. Escrever sobre os Zoró remete às diversas ocupações da Amazônia brasileira. Como a ocupação de território da região amazônica ocorreu lenta e gradativamente podemos falar de uma ocupação que se deu em busca recursos naturais que se vendiam nos mercados internacionais para a produção agropecuária e se intensificou durante o século XIX, acompanhado de uma destruição da floresta e uma crescente ocupação efetiva deste território pouco conhecido e difícil de habitar. Isto permitiu uma lenta e gradual, mas nem por isso menos violenta, penetração das frentes de produção capitalista, o que permitiu uma relativa sobrevivência das sociedades indígenas. (BECKER, 2001. p.137)

Em seqüência, fins do século XIX e início do século XX, no chamado boom da borracha, essa ocupação se intensificou de maneira mais violenta acuando os povos indígenas para as regiões de fronteira e foi penetrando essa região uma massa de população não índia. (CORRÊA 1987 p. 57)

No século XX, a abertura de novos espaços produtivos na Amazônia representava a materialização do slogan "*uma terra sem homens [a Amazônia] para homens sem terra [do Nordeste]*". Milhares de migrantes foram atraídos para a região, não só na perspectiva de ganharem terras nos polígonos de colonização, mas também interessados em trabalhar nos grandes empreendimentos amazônicos, financiados ou incentivados pelo governo federal (barragens de Tucuruí e Balbina, construção das estradas, abertura das minas de Carajás, Pitinga etc.), ou simplesmente na busca de fortuna com o garimpo (como o de Serra Pelada). Uma boa parte dessa massa de população, contudo,

¹² JULI, tatuagem facial elaborada geometricamente para marcar a passagem da adolescência para a idade adulta das pessoas pertencentes á etnia Zoró.

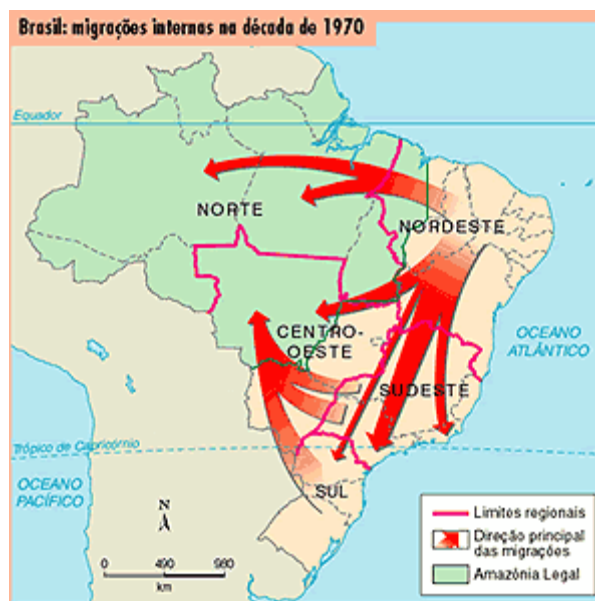
permaneceu nas áreas nas quais tinha se instalado, mesmo depois do encerramento da atividade para a qual fora atraída, criando aos poucos uma importante demanda local por terras. Esse fenômeno foi reforçado ainda durante os anos 1980, pois a crise econômica iniciada em 1983 resultou numa nova onda de migração para a Amazônia, especialmente rumo aos garimpos. De novo, boa parte da população que se deslocara buscou em seguida terras para permanecer na região amazônica (BURSZTYN, 2010) e (Le TOURNEAU, 2010).

A segunda metade do século XX testemunhou uma rápida aceleração da penetração ocidental rumo ao sudoeste amazônico (Davidson, 1977; Meireles, 1984; Becker, 1987; Coy, 1987; Coimbra, 1989; Santos, 1991). Os esforços que visavam à ocupação e integração definitiva da região ao contexto da sociedade nacional brasileira começaram na década de 1960. O capital nacional e internacional, principalmente empréstimos do Banco Mundial chancelaram a região. Os esforços pelo ‘desenvolvimento’ resultaram na abertura de rodovias e no estabelecimento de grandes projetos de colonização e mineração. Essas foram às condições necessárias para o impulso do maior movimento migratório já visto na história da Amazônia.

A partir de 1970 a colonização dirigida à Amazônia contou com o lançamento do PIN - Programa de Integração Nacional. Que ampliou a rede de migrações.

O programa pretendia “aliviar” as tensões sociais das demais regiões do país assentando colonos. Segundo Perdigão e Bassegio o governo pretendia assentar 100.000 famílias em 1971 até 1974.¹³ O PIN não contemplou a realidade fundiária da região Amazônica no que se trata da ocupação tradicional. Programas anteriores tinham levado nordestinos a se tornarem seringueiros, e antes dos seringueiros serem constituídos nesta região já havia habitação de diversos povos indígenas. O SPI – Serviço de Proteção ao Índio e a FUNAI – Fundação Nacional do Índio, órgãos do governo federal que foram criados para atuar com os povos indígenas, não tinha força para intervir na ação do PIN e a Amazônia, sobretudo a parte territorial que se tornou estado de Rondônia e o Mato Grosso, foram ocupadas rápida e violentamente.

¹³ PERDIGÃO, Francinete e BASSEGIO Luiz. **Migrantes Amazônicos Rondônia: a trajetória da ilusão**. Ipiranga São Paulo, Loyola, 1992. p. 75.



Brasil migração interna na década de 1970. PIN - Programa de Integração Nacional foi responsável pelo acentuado fluxo de migrantes que invadiram o habitat indígena. Fonte: Oliveira Areovaldo Umbelino de. Integrar para não entregar: Políticas públicas e a Amazônia.

No entanto, na "Operação Amazônia" ¹⁴ a dimensão de reforma agrária foi bem menor (em termos territoriais e humanos) do que a propaganda afirmou. Entre 1970 e 1979, somente 40.000 colonos foram instalados na Amazônia legal (CARDOSO, 1997), um número ínfimo, se comparado com o número de camponeses que demandavam terra no Brasil, conforme aponta Léna (1986). De fato, Cardoso e Muller (1978) já assinalavam a existência, no início dos anos 1970, de pelo menos 1,3 milhões de famílias rurais subempregadas no Nordeste. Previam que, mesmo com uma grande mudança na estrutura agrária nordestina, a Amazônia iria funcionar como "válvula de escape" para pelo menos 300.000 delas.

Um prova da pouca efetividade do processo de reforma agrária lançado no âmbito do PIN, o índice de Gini ¹⁵ sobre a concentração das terras aumentou durante os anos 1970, passando de 0,838 em 1970 a 0,854 em 1978 (BRASIL, 2001).

Além disso, a migração massiva trouxe sérios problemas no tocante ao direito de posse da terra. O processo de colonização não foi bem coordenado, de modo que, cerca da

¹⁴ OPERAÇÃO AMAZÔNIA. Denominação dada em 1967 pelo governo militar aos empreendimentos que viriam a compor o Plano de Integração Nacional (PIN) a partir de 1970.

¹⁵ O índice de Gini mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita. Seu valor varia de 0, quando não há desigualdade (a renda de todos os indivíduos tem o mesmo valor), a 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros indivíduos é nula).

metade da década de 1970, aproximadamente 80% das famílias que chegaram a Rondônia não tinham título definitivo nos projetos (Mueller, 1980). A situação não melhorou nos anos seguintes, quando o governo brasileiro foi incapaz de assentar a vasta maioria dos migrantes na década de 1980. O rápido fluxo migratório aliado a ineficiência do setor público, levaram a grilagem das terras públicas e a invasão das terras indígenas, que afetou diretamente aos povos: Gavião, Suruí e Zoró (Moore, 1981; Meireles, 1984; Junqueira e Mindlin, 1987; Brunelli, 1989, 1990; Coimbra, 1989; Santos 1991).

Antes da ocupação dos colonos a Amazônia, já era de certa forma, um palco de disputas de seu território. Inúmeros povos indígenas vivendo itinerantes guerreavam entre si para ocupar os espaços neste imenso território, como é o caso dos Povos indígenas Zoró, Arara do Beiradão, Cinta Larga, Gavião e Paiter Suruí que disputam espaço onde hoje é a região noroeste do Estado de Mato Grosso, fronteira com o estado de Rondônia e os municípios de Ji-Paraná, Cacoal, Ministro Andreaza e Espigão D'Oeste em Rondônia. Com a chegada dos colonos essa disputa intensificou muito mais e com uma rapidez não conhecida pelos povos que tradicionalmente disputavam-na. (MORE, 1984)

O contato com os colonos colocou os povos indígenas diante de diferentes formas de ocupar o espaço e trouxe novos desafios para eles. Isso porque os não-índios dividem a terra em propriedades particulares localizadas em municípios, estados, países, que estabelecem limites fixos. As terras são vistas como espaços fechados, com limites geográficos bem definidos e sempre existe um proprietário, ou seja, um dono da terra. Para os povos indígenas as terras são de uso comunitário e familiar e não são propriedade de ninguém (GALLOIS, 2004).

Por dois motivos interligados, à questão dos níveis de desenvolvimento da Amazônia é importante para o pensamento antropológico e para a análise da situação vivida pelos povos indígenas por causa dos projetos de desenvolvimento. Um diz respeito ao conceito de fronteira e às suas implicações, o outro se liga aos supostos efeitos de investimentos externos. Os vários projetos de desenvolvimento da Amazônia foram cada um por sua vez criando novas fronteiras e os povos indígenas passaram a enfrentar novas situações de fronteira entre elas o contato com a sociedade colonizadora.

As fronteiras são vistas como lugares em que a exploração externa provoca o subdesenvolvimento das populações residentes (Bunker, 1988). A Amazônia é o principal exemplo contemporâneo disso. Sua economia de exportação é quase inteiramente extrativista: seus principais produtos ou são coletados na floresta — borracha, castanha, madeira —, ou são agrícolas, ou são minerais. No que diz respeito aos primeiros anos da história da região, Bunker (1984) sustenta que, antes da chegada dos europeus, as populações da Amazônia eram grandes e bem adaptadas ao meio ambiente. Achados arqueológicos recentes parecem confirmar essa tese (Roosevelt, 1992, pp. 22-8). Os contatos subseqüentes com os europeus e seus descendentes foram devastadores para os povos indígenas e suas culturas, em função tanto da escravização quanto das doenças que provocaram (Boxer, 1962). Bunker vai além e sustenta que o processo de "subdesenvolvimento" da região e de sua população prosseguiu até pelo menos 1980. De acordo com essa abordagem, os investimentos em projetos de "desenvolvimento" na Amazônia são prejudiciais ao desenvolvimento socioeconômico da população regional, uma vez que as modernas burocracias das nações mais ricas, ao funcionarem em países do Terceiro Mundo, "são tão caras que sua imposição em formações sociais de energia difusa acelera o subdesenvolvimento" (Bunker, 1988, pp. 145, 47). Isso ocorreria porque "o modo de extração (da área) perde energia e assim se torna social e economicamente mais simples, menos diversificada e sujeita a mudanças na demanda de mercado determinadas pela tecnologia". Até 1960, mais ou menos, os investimentos de grande escala na Amazônia geravam pouco mais do que ciclos de bonança e falência, como vêm sendo documentado há muito tempo (Furtado, 1959). Em décadas mais recentes, ocorreram grandes investimentos de trabalho e capital em várias partes da região: na agricultura, especialmente em Mato Grosso e Rondônia; em mineração, energia e transporte, especialmente no Pará e no Maranhão; e em indústrias montadoras, em Manaus.

De 1970 a 1980, anos que delimitam uma década crucial de ocupação da Amazônia, foi também iniciada a rodovia Transamazônica, o enorme complexo minerador de Grande Carajás estava crescendo, grandes usinas hidrelétricas eram construídas, e muitas fazendas surgiam em vários estados amazônicos. Almeida (1992) abre seu livro sobre a região com a seguinte frase: "*A ocupação em grande escala da Amazônia começou durante a década de 1970.*" Obviamente, a taxa de investimento na Amazônia naquela década foi muito maior do que a de qualquer período anterior.

A segunda preocupação teórica, intimamente ligada a essa questão, diz respeito ao conceito de fronteira. A Amazônia contemporânea é talvez o melhor exemplo empírico, em todo mundo, do que se pode chamar de fronteira. Com maior ou menor intensidade, o tema fronteira vem atraindo o interesse dos acadêmicos há um século. O famoso artigo de Frederick Jackson Turner (*apud* Fabian, 1992, p. 223) intitulado ‘The significance of the frontier in American history’ foi apresentado em Chicago, no dia 12 de julho de 1893. Tanto Bunker (1988) quanto Hall (1986, pp. 390-402) abriu o debate sobre a relevância teórica das fronteiras no campo da sociologia. Além disso, diversos textos recentes tratam das fronteiras da América do Sul. No entanto, o tema segue sendo como uma fonte de investigação e provocando novas pesquisas, pois ainda não recebeu todo o tratamento teórico que merece. A meu ver, o termo fronteira implica a existência de um tipo genérico de configuração social que seria aplicável a qualquer lugar no mundo e em qualquer momento da história, com alguns tipos específicos de subfronteiras que se aplicam a vários casos particulares. Almeida (1992), Schmink e Wood (1992), Foweraker (1981), Mahar (1979) e Margolis (1973), entre outros, escreveram sobre fronteiras brasileiras, algumas vezes até especificando subtipos ou processos, tais como fronteiras rurais e urbanas (Almeida), fronteiras móveis (Margolis), e mudança de fronteira (Schmink e Wood). Haller (2000) propôs uma definição provisória de fronteira, especificando quatro subtipos para as fronteiras amazônicas, apresentado as consequências sociológicas dessa definição.

Em termos gerais, uma fronteira pode ser vista como uma área geográfica esparsamente habitada, dotada de instituições relativamente fracas e fragmentárias, de estruturas sociais e populações imperfeitamente integradas com a sociedade mais ampla da qual a área faz parte. Repentinamente, organizações governamentais e/ou econômicas externas de grande escala começam a investir grandes quantidades de capital nessa área, o que atrai números crescentes de pessoas interessadas em altos salários, ou em fontes de riqueza recentemente descobertas ou apenas entrevistas, ainda “sem dono”.

A mesma região pode ser uma fronteira mais de uma vez: quase todas as partes da Amazônia que tenham sido pesadamente exploradas por organizações externas já passaram por uma ou mais das fases que fazem parte da condição de fronteira. A mesma área pode não apenas ser fronteira em dois momentos distintos, mas pode viver a situação de fronteira em relação a mais de uma sociedade central, tal como o povo

Zoró— primeiro uma fronteira com os Paiter Suruí, depois uma fronteira com as fazendas de gado.

Tipos de subfronteiras amazônicas

Existem quatro tipos de subfronteiras na Amazônia. A primeira é a fronteira móvel clássica, que implica a conversão das terras incultas para a agricultura, já que a nova onda de ocupação humana se move a partir de regiões do país já densamente habitadas e que novas cidades se formam além da fronteira, usando como bases de expansão comunidades previamente estabelecidas. Um exemplo é a expansão na direção do norte do Mato Grosso a partir da área de Cuiabá. A expansão para o sul a partir de Boa Vista (Roraima) pode ser outro exemplo. As terras agrícolas criadas dessa forma podem se tornar permanentes.

O segundo fenômeno que se qualifica como classe especial de fronteira é o da fronteira pára-quebras (Haller 2000), que se tornou possível por causa do aparecimento recente de modalidades de transporte rápidas e capazes de cobrir longas distâncias, tais como aviões, helicópteros e lanchas a motor. As fronteiras pára-quebras são geralmente pequenas, remotas e isoladas. Muitos garimpos de ouro na Amazônia, inclusive o garimpo de diamantes dos Cinta Larga, pertenceu a esse tipo de subfronteira. Alguns tendem a definhar depois do esgotamento dos depósitos de ouro ou de outros minérios. Outros podem ser mais duráveis e se expandir, caso seus recursos durem o suficiente para atrair estradas, agricultura e serviços.

O terceiro tipo de subfronteira é a chamada de fronteira de linha. Trata-se de longas e estreitas faixas de terras desmatadas, que se parecem com as fronteiras móveis, pois suas bases econômicas são a agricultura, a pesca e, por vezes, os serviços fornecidos a alguns residentes e a viajantes de passagem. Na Amazônia, as fronteiras de linha se formam ao longo de rios e estradas. Os melhores exemplos ficam, talvez, ao longo da estrada Transamazônica e da (BR 364) ou Cuiabá – Porto Velho que liga o estado de Rondônia às demais regiões do país.

O quarto tipo é a fronteira de investimento concentrado, que tem, atualmente, como melhores exemplos: o complexo hidrelétrico do Rio Madeira em Porto Velho, no estado Rondônia e a região mineradora de Carajás, no Pará. A atividade agrícola também está

se expandindo nessa região e pertence a esse quarto tipo de subfronteira. Um complexo portuário foi construído nas imediações de São Luís (MA) para escoar a produção de Carajás, juntamente com uma nova ferrovia que liga a região ao porto. Esse tipo de subfronteira absorve muito capital por unidade de área. Por algum tempo, pelo menos, emprega elevada proporção de pessoal altamente qualificado, que atrai serviços e bens de consumo caros. Envolve também construções de porte e a instalação de equipamentos de grande escala. Além disso, pode exigir sistemas complexos de transporte: estradas, ferrovias, navios etc. As operações mineradoras em subfronteiras de investimento concentrado, ao contrário das realizadas em fronteiras pára-quebras — que, muito menores permitem a recuperação da cobertura florestal depois de algum tempo, mesmo que com alterações —, têm maior probabilidade de causar mudanças substanciais e permanentes na biosfera. Algumas dessas áreas, como as de mineração pode se transformar em áreas urbanas permanentes.

Naturalmente, um subtipo de fronteira pode se tornar a base de outro. Por exemplo, estradas que partam de subfronteiras de investimento concentrado podem dar origem a novas subfronteiras de linha, ou mesmo às suas próprias subfronteiras móveis. Além do mais, a expansão acelerada pode produzir subfronteiras urbanas e mesmo rurais. Na verdade, as principais fronteiras são combinações, por exemplo, a móvel e a de linha. Algumas das mais importantes concentrações de forças de expansão na Amazônia brasileira seguem duas estradas, a Belém — Brasília e a Cuiabá — Porto Velho, que ligam as terras amazônicas à rede urbana principal do Brasil, mais ao sul. Mas há também ondas que avançam de leste para oeste no nordeste da Amazônia, e do sul para o norte e para o sudeste no sul da Amazônia. Outras ondas de fronteira móvel se espalham a partir das cidades de Belém, Manaus, São Luís, Porto Velho, entre outras.

Estas subfronteiras apontam para a fronteira mais importante de nossa pesquisa que é a fronteira entre a identidade indígena e a identidade nacional, a cultura e a tradição ecológica indígena e as tecnologias da cultura urbana inventada e reinventada cotidianamente com o surgimento de novas tecnologias e com o descarte das tecnologias anteriores em função das tecnologias mais recentes. A fronteira entre o permanente e o provisório, entre descartável orgânico e o lixo.

Conseqüências sociais nas regiões de fronteiras

Existem dois efeitos sociais e humanos das fronteiras que podem assumir significado especial: um se refere à renda, o outro se relaciona a comportamentos anômicos.

No que toca à situação econômica das populações das fronteiras, as organizações que se instalam nelas em geral exigem pessoas dotadas de habilidades escassas no lugar, mais facilmente encontradas nas regiões de ocupação mais antiga. Assim, nas áreas de fronteira, as organizações oferecem pelos serviços dessas pessoas benefícios acima ou muito acima da média. Da mesma forma, cresce a demanda aos locais que possam fornecer serviços essenciais e informação que os de fora não são capazes de oferecer. As organizações muitas vezes precisam de números substanciais de pessoas sem qualquer habilitação especial. Trabalhadores não especializados se dirigirão para uma fronteira se houver poucos empregos onde moram ou se receberem ofertas especialmente atraentes. Além disso, episódios especificamente locais de escassez de mão-de-obra tendem a aumentar os salários de trabalhadores locais não especializados que vivem nas proximidades de subfronteiras em expansão. O resultado é que os salários pagos nas fronteiras são mais altos do que os pagos nas regiões mais densamente ocupadas. Em termos de DSE médio especificamente, entre 1970 e 1980 sabemos que a Amazônia tinha quase o mesmo nível do Nordeste (Haller, 2000, p. 09). Uma segunda conseqüência da definição de fronteira diz respeito à anomia. Desde a publicação do livro de Émile Durkheim, *O Suicídio*, cuja primeira edição é de 1897, a anomia tem sido um fenômeno sociológico bem conhecido. Quero desenvolver aqui meu próprio entendimento do conceito, pois ele tem forte relevância antropológica para a reflexão sobre identidade étnica e fronteiras na Amazônia.

Todas as sociedades humanas desenvolvem normas de comportamento que balizam as atividades ostensivas de seus membros. Isso significa que as pessoas têm noção dos comportamentos que são sistematicamente estimulados, permitidos, proibidos ou punidos. Esse entendimento se constrói por consenso ou por coerção, quer as pessoas o aceitem ou meramente consintam nele. Com a passagem do tempo, o corpo de normas de uma sociedade vem se ajustar aos recursos disponíveis à ela e a especificar os graus e formas pelos quais esses recursos são distribuídos. Conjuntos de normas são específicos a certos lugares e períodos. Em geral, as normas mudam devagar, de acordo com as transformações lentas que ocorrem na composição demográfica da sociedade ou nos

recursos disponíveis. No entanto, sociedades diferentes têm normas diferentes, e os comportamentos que são premiados numa sociedade podem ser ignorados ou mesmo punidos em outra. Quando a distribuição dos recursos disponíveis a um grupo muda drasticamente — por causa de alguma acumulação ou empobrecimento súbito, de mudanças rápidas na composição do grupo ou da fusão de um grupo com outro —, como o ocorrido com os grupos Zoró no período do contato. Algumas normas que antes prevaleciam são modificadas: comportamentos antes aprovados podem passar a ser ignorados ou, talvez, premiados. Normas propostas por sociedades externas poderosas podem ser impostas a povos que antes tinham poucas relações externas, tal como ocorre quando os governos ou os meios de comunicação de massa passam a se interessar por populações remotas que antes tinham pouca importância nacional ou internacional, como no caso de populações indígenas da Amazônia. É o que quero indicar com a expressão ‘situações anômicas’: são situações de extrema confusão normativa, de grande anomia, consideradas campo fértil para suicídios, assassinatos, roubos, distúrbios sociais e violência organizada, e, no caso das fronteiras amazônicas, as situações anômicas têm provocado conversões ao evangelismo originário dos Estados Unidos.

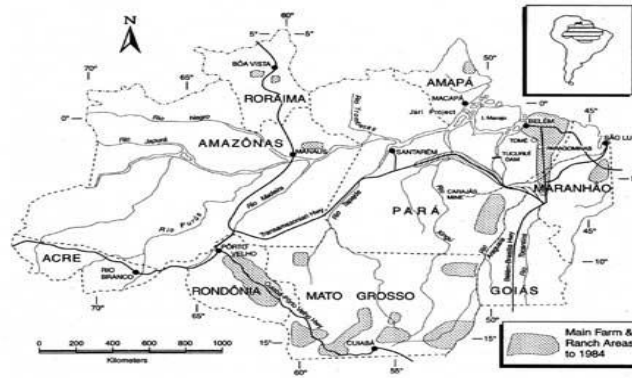
Normas são apoiadas por sanções. Algumas sanções são benignas, como o elogio, a culpabilização, ou o ridículo; outras são severas, como a morte e a tortura. Os sistemas de articulação de normas legais e de aplicação de sanções severas são custosos, e a sua montagem leva muito tempo. Por isso elas tendem a não existir em áreas de fronteira. Dentro das sociedades, normas antigas muitas vezes deixam de funcionar. Entre as sociedades que passam a ter contato, as normas próprias de cada uma podem ser diferentes. Nessas circunstâncias, acontece que alguns habitantes da fronteira destituídos de princípios não adotam as normas de qualquer um dos grupos participantes e simplesmente tiram ou procuram tirar vantagens de todos. Além disso, o poder de polícia muitas vezes não existe ou está sob o controle de um dos partidos que disputam o poder. Acima de tudo, os grupos em conflito encaram a fluidez da fronteira como uma promessa de riquezas que podem ser ganhas — ou perdidas — com facilidade. As perdas potenciais são profundamente temidas. Assim, uma grande taxa de conflito sobre obtenção e transferência de riquezas é marca característica das fronteiras. Seria um erro considerar esses conflitos como instâncias inesperadas de comportamento desviante. Os objetivos, as normas e os recursos dos grupos diferem entre si, e essas diferenças geram

conflito. Ora, o conflito em áreas de fronteira é muito mais violento, por causa da fraqueza da lei e da falta de sua aplicação.

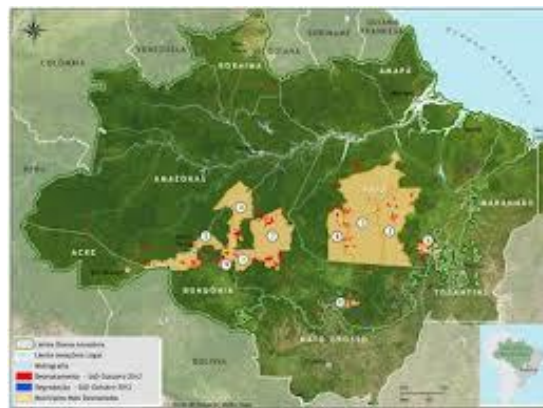
Interesses e comportamentos conflitivos existem em qualquer lugar, é evidente. Nas comunidades estabelecidas, os conflitos mais sérios ficam a maior parte do tempo sob controle, seja por efeito da força legítima, seja pela ação de mecanismos consensuais de diminuição de conflitos. Assim, nesses lugares, o conflito parece anormal, embora na realidade não seja. Nas fronteiras é diferente: nelas, o conflito — mesmo ostensivo letal — é normal. Esta característica das fronteiras merece atenção daqueles que estudam o comportamento das sociedades das fronteiras, ou que propõem políticas para elas.

Schmink e Wood (1992) discutem as raízes dos conflitos amazônicos em termos de diferenciais de poder. Não discordo disso, a não ser para observar que, por definição, exercícios de poder tendem a ser mais desordeiros em situações anômicas do que naquelas em que as leis existem, são conhecidas e aplicadas por regras apoiadas em consenso ou em aceitação ampla.

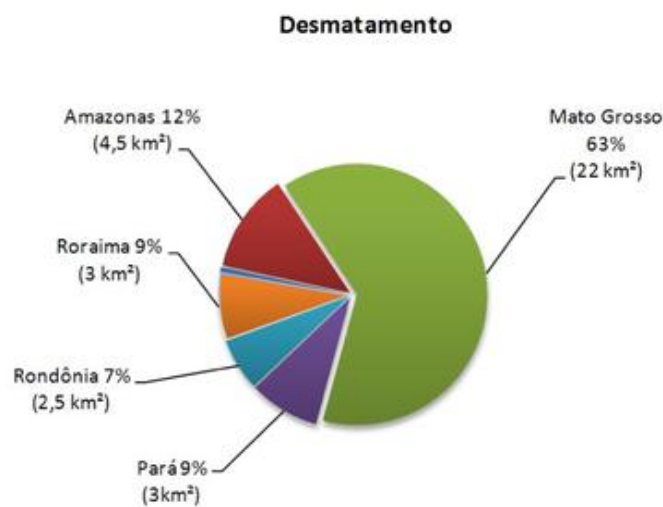
Hoje em dia quase todos os lugares habitados na Amazônia — com possível exceção das áreas em torno das cidades mais antigas como Belém, Manaus, Cuiabá e São Luís — são fronteiras, de acordo com a definição corrente. As principais extensões de terras desmatadas são destinadas a atividades de agricultura e pecuária, ou de mineração em grande escala. O primeiro mapa elaborado a partir de dados válidos até 1984 mostra esses desmatamentos, destinando-se as áreas churizadas à expansão agrícola. Nota-se que as extensas áreas desmatadas estão localizadas perto de estradas ou ao longo delas. Uma dessas áreas corre para o norte, através do estado de Tocantins, a outra segue o sentido noroeste — de Cuiabá a Porto Velho —, e uma terceira vai de norte a oeste ao longo da extremidade leste da rodovia Transamazônica. Há ainda outra área, não assinalada no mapa, que segue o lado oeste do rio Araguaia, onde de fato existe outra estrada. O segundo mapa mostra o desmatamento atual da Amazônia, conseqüência dos projetos econômicos aplicados nesta área principalmente nestas últimas quatro décadas.



MAPA 2. Áreas desmatadas da Amazônia Legal brasileira. *Fonte:* Fearnside (1990, p. 235). Mapa reproduzido com pequenas modificações, com a permissão do editor.



MAPA 3. Imazon mostra pontos de desmatamento detectados em dezembro. (Foto: Reprodução) De acordo com o instituto, o número representa um “aumento expressivo de 994% em relação a dezembro de 2013.



FLUXOGRAMA 1. Boletim do desmatamento na amazonia. Janeiro de 2013

O papel habitual de ação indigenista ocorre nesta situação de fronteira em expansão, com povos indígenas que tentam manter sob seu controle amplos espaços Territoriais (ou, inversamente, ameaçam o controle das frentes sobre estes) e que possui uma cultura manifestamente diferente daquela dos não-índios. Estabelecer a tutela sobre os “índios” foi exercer uma função de mediação intercultural e política, disciplinadora e “necessária” para a convivência entre os dois lados, pacificando a região como um todo, regularizando minimamente o mercado de terras e condições para o chamado “desenvolvimento” econômico.

É evidente que, nas áreas de fronteira nacional e expansão econômica, as diferenças físicas e culturais entre índios e não-índios se fazem marcadamente presentes, uma vez que a situação de convivência interétnica, com a interação social continuada entre os membros das respectivas sociedades, começa, pela primeira vez, a se configurar de modo irreversível. Enquanto isso, nas áreas de mais antiga convivência interétnica, o que se faz presente é a resistência identitária por parte dos índios e suas comunidades às tentativas de eliminação das fronteiras étnicas. Porém, deve ficar ainda mais evidente que fronteiras nacionais são antes de tudo variações de fronteiras étnicas e sob esses termos, ambas os casos representam “culturas contrastivas” que emergem na forma de sistemas interétnicos nos quais pessoas, grupos, comunidades e agências (estatais e/ou não) se encontram ligados de maneira interdependente em um processo de fricção interétnica (Oliveira, 1996).

As áreas de fronteira poderiam então ser consideradas variações concomitantes de processos de manutenção de fronteiras étnicas e, nesse sentido, seriam passíveis de ser contrastadas por meio da noção de territorialização enquanto áreas de fricção interétnica geradoras de novas identidades.

A “fronteira” aparece aqui como uma categoria analítica de comparação de variações concomitantes de um processo histórico (a territorialização) ao mesmo tempo em que aparece como situação real de interação social e conflito de onde emergem experiências históricas únicas, geradoras de novas identidades. É nesse sentido que se pode afirmar com ainda mais segurança que os povos indígenas carregam consigo identidades históricas advindas de: “[...] uma nova relação da sociedade com o território, deflagrando transformações em múltiplos níveis de sua existência sociocultural” (Oliveira Filho, 1999, p. 20).

Tratando especificamente da questão dos Zoró, vários autores, entre eles Gillio Brunelli¹⁶ e Denny Moore acreditam que os Tupi Mondé habitavam mais ao norte, no encontro do Ri Roosevelt (Ikabepewa Xi). Conforme se verificou, alguns Zoró dizem que, antigamente, seus ancestrais haviam erguido suas malocas onde o Rio Roosevelt (Ikabepewa Xi) desemboca no rio Ji-Paraná (Ii Wup Xi). Primeiro eles começaram se fixando no Rio Roosevelt e a partir do Rio Aripuanã (Ambura Xi) guerreando principalmente contra os Arara, um grupo de cultivadores outrora muito numeroso que ocuparam esta região. Eles se aproximaram gradativamente deste território e começaram a habitá-lo por volta do século XX. O lugar onde hoje está construída a Aldeia Escola **Zarup’Wej** foi um “campo de guerra” onde os Zoró lutaram tomando para si parte deste território. Pintavam-se de vermelho (urucum) quando partiam para a guerra. Por isso, o nome “Zarup Wej” em língua Panyjeje significa “muita gente vermelha” e faz alusão a como os próprios Zoró se denominavam.

Os Zoró confirmam o enfrentamento com os Arara, embora os eles não confirmem a existência, no passado, de malocas de seus subgrupos nas margens do rio Ji-Paraná (I Wup Xi), contam que os pajés subiram, algumas vezes o rio Ji-Paraná **I Wup Xi** com alguns guerreiros, e inclusive falam de uma viagem deste pequeno grupo de pajés e guerreiros até o Rio Amazonas. O guerreiro que teria feito este percurso teria sido um dos últimos guerreiros do povo Zoró cuja filha, é uma das herboristas entrevistadas nesta pesquisa. O ultimo pajé a aventurar-se às margens em busca do rio Ji-Paraná foi Zawyt Wāwā, um dos Xamãs que contribuíram com esta investigação com entrevistas, partilhas de experiência e interesse pelo registro da cultura e tradição de seu povo. Zawyt Wāwā, também chamado de **Paju** (Paiô) disse:

[...] Antigamente, antes dos caucheiros chegar, o pai de Mandig e eu viajamos pelos rios, ele era guerreiro bom e queria conhecer o rio amazonas. Antigamente outro Zoró pajé, que virava onça pintada tinha viajado sozinho, ele chegou até o rio amazonas no encontro das águas, ele conheceu outras etnias indígenas e trouxe artesanato deles para a gente conhecer, esse pajé morreu na terra dos Gavião, espírito dele até hoje Gavião tem medo¹⁷.

¹⁶APIZ – Associação do Povo Indígena. Cópias de documentos em arquivo, conferido em 2011.

¹⁷ZORÓ, Zawyt (Paju). Entrevista concedida a Maria Conceição de Lacerda no dia 02 de agosto de 2001, na Aldeia Pawanewã.

E numa oportunidade perguntei a um velho Gavião sobre o Pajé Zoró que virava onça pintada e ele confirmou. O jovem AIS que estava com ele passou a narrar história dos perigos enfrentados pelos Gavião, de jovens que foram mortos, que a onça pintada não o felino (panthera-onca) mas o espírito do pajé Zoró o teria matado.

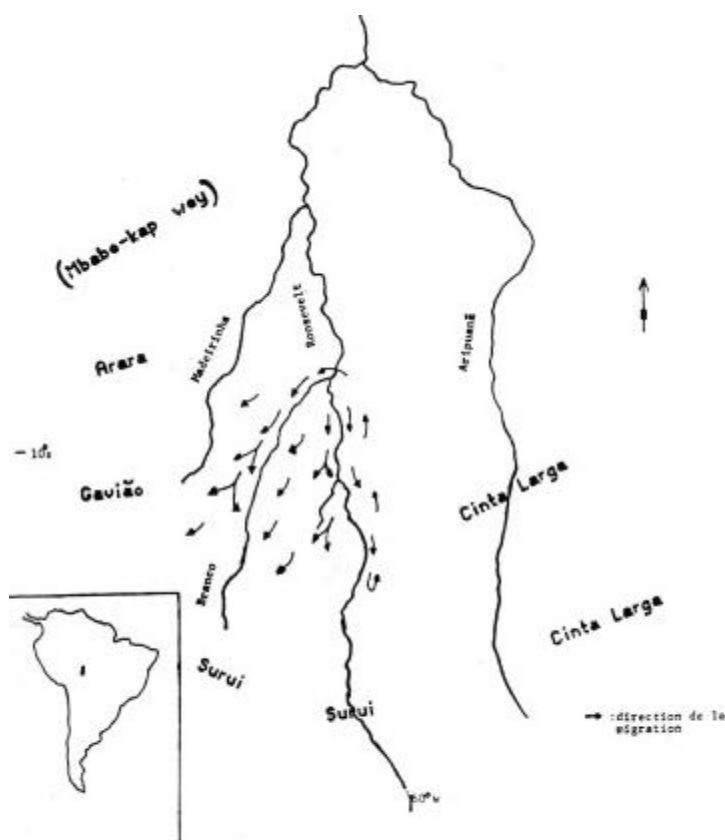
Mas como uma pessoa navegando em uma embarcação a remo, poderia, viajar desde Mato Grosso até o a região do estado do Amazonas onde está o encontro das águas dos rios Negro e Solimões? Parece-me uma viagem mítica embora Paiô fale dos artesanatos trazidos por estes guerreiros e Xamãs. Paiô nunca foi ao rio Amazonas, somente até o Ji-Paraná. Uma longa e cansativa viagem. Estes fatos, não explicam as relações, as formas institucionais e os significados com os quais os Zoró integraram as atividades escolares à sua sociedade ao seu próprio sistema educacional. Mas ajuda a entender as relações etnohistórias que os Zoró construíram com a Amazônia legal e que toca de certa forma nos seus processos educacionais.

1.1. IDENTIFICAÇÃO DOS ZORÓ.

Informações etnohistórias (o que dizem os historiadores Zoró, tais como, Zawyt Wãwã, Luiz Maxianzap, Zaptig, Manoel Tuatjut, entre outros) me fazem ver que a identidade Pangÿjej que faz reconhecer os grupos Zoró não é uma herança cujas origens se perdem na tradição. O conteúdo das informações por mim recebidas dos próprios Zoró me induzem a crer que não existiam os Zoró antes do contato, pelo menos como povo, no sentido da palavra, mas existem grupos com alguns laços de solidariedade interna e de sentimento de pertença, proximidade lingüística e visão de mundo aproximada. Esses pequenos grupos que compartilhavam suas festas rituais e mantinham relações de casamento, no transcorrer da história enfrentaram situações parecidas e se juntaram para enfrentar o grande inimigo: o contato oficial.

Zawyt Wãwã relatou em 1999 e em 2011 que, há muito tempo atrás, seus ancestrais erguiam suas malocas nas imediações da embocadura do rio Aripuanã, distribuídos em vários grupos locais. Contudo, mais recentemente, (penso que por volta do século XX) tinham se deslocado a montante, abrindo caminho à força entre os Arara e outros povos

agricultores ali estabelecidos, acercando-se então aos poucos do território que hoje ocupam. Este velho guerreiro recorda ainda de uma das batalhas que ele participou, outros Zoró se lembram desta batalha porque seus pais dela participaram.



Mapa 4 (Croqui 01) Migrações Zoró

O movimento dos grupos Zoró ao sul veio a cessar quando, por volta da década de 1930, estes se chocaram com grupos Cinta-Larga e Suruí, bem mais numerosos – conforme ilustra o croqui acima.

Em meados do século XX, portanto, os Zoró ocupavam um território contínuo que se estendia desde a margem direita do rio Roosevelt até os córregos que formam o rio Madeirinha, tendo como confrontantes os Cinta-Larga a leste, os Suruí ao sul, os Gavião a sudoeste e oeste e os Arara a noroeste. Tal disposição espacial revela-se, inclusive, na toponímia e no conhecimento geográfico acurado sobre toda a região, dos quais a tabela abaixo serve de exemplo:

Tabela 01Ocupação geográfica e disposição espacial do Zoró.

Nº	Português	Zoró
01	Rio Madeira	<i>Sere xi</i>
02	Rio Ji-Paraná	<i>I Wup xi</i>
03	Rio Madeirinha	<i>I Pukajã xi</i>
04	Rio Aripuanã	<i>Abulup Wa xi</i>
05	Rio Roosevelt	<i>I Kabepewa xi</i>
06	Rio Branco	<i>Balibe xi</i>
07	Rio Cigano	<i>Palã xi</i>
08	Rio Tiroteio	<i>Muriri Ka xi</i>
09	Rio Quatorze de Abril	<i>I Kabe Ti xi</i>
10	Rio Canaã	<i>Zat Kut xi</i>
11	Rio Vera Cruz	<i>Pajã Xã xi</i>

A toponímia hidrográfica Zoró

Comparando os dados dos Zoró com o descrito por Gillio Brunelli, Denise Maldí e João Dal Poz coincidiram e a partir desta coincidência posso dizer que, entre a década de 1950 e fins da década de 1960 os Zoró dispunham de dez grupos locais, distribuídos em dezesseis malocas, e uma população que se contava entre 1.000 a 1.500 pessoas.

Esse conjunto de grupos locais, de dimensões demográficas variáveis e dotados de autonomia econômica, com relações de guerras e alianças que oscilavam como pêndulo, tinham entre si vários membros ligados por parentesco através das alianças de casamento e que por isso conviviam na mesma maloca. Os Pangyjej Tere eram os guerreiros e os Zabeap Wej estrategistas, assim sendo, quando era necessário fazer guerra os Pangyjej Tere consultavam os Zabeap Wej. Os Pangyj Pewej e os Pangyj Kirej eram consangüíneos dos Pangyjej Tere e também eram guerreiros.

A partir dos anos 1960, todavia, a exploração mineral e o incentivo oficial à colonização daquela região do Brasil, para fins de produção agrícola e pastoril, cingiram os grupos Zoró ao triângulo formado pelos rios Roosevelt e Branco (Almeida, 1966). A partir da cidade de Ji-Paraná (então vila de Rondônia) seringueiros, caucheiros e garimpeiros lançaram incursões contra aldeias Zoró situadas nas imediações do rio Branco, das quais

algumas foram totalmente dizimadas (Albuquerque, 1969a: 2-4, 7). De um acampamento Zoró atacado em 1963 apenas uma menina sobreviveu, raptada pelo chefe dos seringueiros (Santos R. V., 1991: 51). Há poucos anos atrás, ela reencontrou seus parentes Zoró, e passou a residir na área Zoró e João Dal Poz pode entrevistá-la, por ocasião da perícia feita em março de 2006 por causa de um processo da Colonizadora Amazônia contra os povos Cinta Larga e Zoró. O mesmo se passava no setor oriental, ao longo do rio Roosevelt, onde os Zoró foram forçados a ceder largas porções suas terras em favor das fazendas de gado (Zaptig Zoró 1999).

Dentre os muitos confrontos com as frentes de expansão, registra-se: a leste, contra a fazenda Muraquitã; a oeste, contra os peões da fazenda Castanhal e a sudeste, contra os Suruí, empurrados em direção ao norte por posseiros que avançavam sobre suas terras. Com efeito, disse-me o velho Wane Zoró, morador da aldeia Tamali Syn, por ocasião de minha passagem nesta aldeia para assessorar o professor Xajyp, que os atritos com os “brancos” no local da atual fazenda Castanhal motivaram o refluxo de várias famílias para as imediações do rio Quatorze de Abril. A mesma informação que o jornalista Praxedes (1977b: 75) obteve, à época dos primeiros contatos entre os Zoró e os sertanistas da FUNAI:

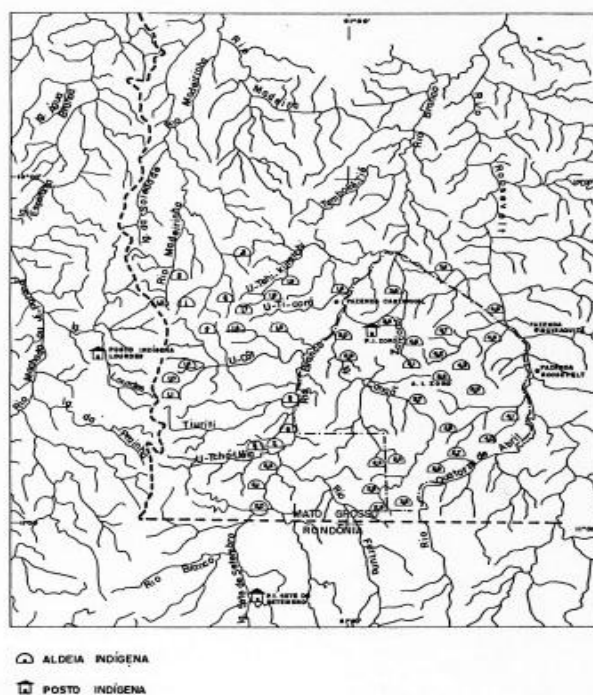
[...] Os Zorós construíram malocas nas proximidades do rio Branco, depois que abandonaram as margens do rio Roosevelt onde antes viviam – por causa do aparecimento de fazendas na área. Fugindo em direção ao rio Branco, os Zorós encontraram outra fazenda que estava sendo aberta na margem oeste. A situação dos índios ficou crítica: não poderiam subir em direção à cabeceira do rio por causa dos Suruí, mas, também não poderiam seguir o caminho das águas por causa dos brancos. (Meirelles, 1977)

A documentação histórica, o noticiário jornalístico, as fontes bibliográficas, os depoimentos de antigos moradores e os relatos indígenas, todos concorrem no sentido de testemunhar que, até meados do século XX, o domínio indígena nesse extenso território situado entre os rios Roosevelt e seu afluente rio Branco era inquestionável, a despeito das agressões e os conflitos causados pelo avanço de seringais e fazendas ou por incursões de garimpeiros.

Os grupos locais mencionados pelos Zoró eram: os **Pangyjej Teré** (Povo comedor de gente moqueada), os **Pangyjej Pewej** (povo da pele escura), os **Pangyjej Kirej** (Povo da pele clara), os **Zabeap Wej** (Povo bom e trabalhador), os **Duwey** (Povo do Urucum), os **Majxiwej** (Povo da makaloba doce), os **Jyjej** (Povo Valente), os **Ujkywej** (Povo do Patoá), os **Pamakangyjej** (povo do caldo) e os **Iandarej** (Povo da cabeceira do rio). De acordo com Maldi (1994), o povo Zoró dividia-se em vários grupos locais, de dimensões demográficas variáveis, dotados de autonomia política e econômica e distribuídos em diferentes pontos do seu território, mas unidos por laços de parentesco e obrigações rituais. Rescentemente os Zoró me falaram de um outro “*grupo local o clã dos Djup ej que eram os guerreiros mais bravos*”.

[...] Cada grupo local era formado por famílias extensas – um grupo de consangüíneos e afins reunidos em torno de um homem de prestígio – o fundador – e habitava um local nominado e conhecido dos demais. [...] A unidade local abrigava-se na grande casa coletiva, a ‘maloca’. Em função de pressões demográficas, esses grupos eram flutuantes, isto é, podiam se dissolver e novos eram formados. [...] A dimensão demográfica de cada maloca podia variar de 80 a 150 pessoas – cifras muito comuns nesse tipo de organização social. A maloca abrigava também os mortos: os Zoró não tinham cemitérios, mas enterravam os mortos dentro das malocas, o que lhes conferia um caráter sagrado (Maldi, 1994: 182-183).

MAPA 01 - TERRITÓRIO TRADICIONAL ZORÓ. NOME E LOCALIZAÇÃO DOS ALDEAMENTOS IDENTIFICADOS, 1900 / 1980.



Mapa 5: Aldeamentos Zoró de 1900 a 1980 (Maldi, 1994: 196)

Por volta da década de 1960, os Zoró compunham-se de “dez” grupos locais, distribuídos em dezesseis malocas, e uma população de quase mil pessoas: os **Zabeap Wej** com três malocas, os **Pangyjej Tere** com cinco malocas, os **Pangyj Kirej**, os **Duwey**, os **Pamakangyj**, os **Majxiwej**, os **Iandarej**, os **Pangyj Pewej**, os **Ujkywej** e os **Jyjej**, cada um destes com somente uma maloca. A antropóloga, para a perícia que realizou na área Zoró em 1992, conduziu um extenso inventário dos aldeamentos e seus deslocamentos no interior do território, para isso entrevistando pessoas que aparentavam cinquenta anos ou mais, a que denominou: “*informantes mais velhos*”, a antropóloga Denise Maldy1974.¹⁸ (1992) identificou 47 antigas aldeias, dentre os diversos grupos locais, por todo o território Zoró (MALDI, 1992).

Num mapa que construímos na escola Xipitut Pangyjej no ano de 1999 com os alunos da terceira série, localizamos também 47 aldeias e uma ocupação dos Zoró em toda a área desde a fazenda Caatuva na fronteira com Rondônia, toda a fazenda castanhal por

¹⁸ MALDI, Denise. **Lauda histórico-antropológico - Ação de Interdito Proibitório**. Processo 00.00.01295-05, 2a. Vara da Secção Judiciária do Estado de Mato.

Manoel Tuatjut e Zaptig contaram a história de vários Zawiaj ej destas aldeias antigas relacionando-os com lideranças atuais, eles disseram:

[...] Cacique Tandat Wup esposa dele Zabetina, que morreu 1997. Tandat Wup era Zawijaj muito respeitado. Zawyt Wāwā Paju e Tandat Wup eram considerados os mais sábios de todos os Zoró. Zawyt Wāwā era tudo pajé, cacique, contador de história, ele tinha Kubap'te, só ele sabia mais, sabia muito mesmo. Kujāwā era pai de Sagapuga Wāwā, era ele Kujāwā marido de Xikiripā esta veinha que mudou pra barreira e mora lá no maloca velha. Wājā Xit era antigo marido de Pabybyj. Ela era menina quando casou com ele, ele já era velho. Ela ficou viúva e casou com João Xuryt irmão de Zaptig esse marido verdade dela. Maxu Sep era pai de Bagabé; Piaju era pai de Pepuj e Zat'pi'ti era pai de Zaptig e Xuryt.¹⁹ (Informação verbal).

Esta narrativa demonstra a relação de identidade entre os diversos grupos dos Zoró. Fala da identificação que os Zoró mantêm com seu território tradicional que ficou fora da demarcação e, sobretudo confirma a história de que os Zabeap Wej e o Pangyjej Teré eram habitantes das terras que foram invadidas pelos fazendeiros e madeireiros e que ambos os grupos locais eram mesmo guerreiros e aglutinavam gente de outros grupos locais em suas aldeias. Esta fala de Manoel e Zaptig remete ao tema da autonomia que trato no segundo capítulo quando trabalhando com a cosmovisão Zoró e explico o ixu e conseqüentemente tenho que falar dos grupos locais e do conceito que os Zoró compartilham com relação à autonomia do ixu.

Os Zawijaj ej que mais circularam o território construindo novas aldeias, conforme aparece nas narrativas de Zaptig, Manoel Tuatjut, Maxianzap e João Xuryt são os Zabeap Wej e Pangyjej Teré. Zawyt Wāwā (Zabeap Wej) aparece com o maior número de aldeias. É o líder da aldeia onde ocorreram os primeiros contatos com os sertanistas da FUNAI e sua aldeia é a que se torna a única aldeia Zoró a aldeia central. Para manter-se sobrevivendo, no período que eles denominam de “tempo das correrias” e o contato oficial, muitos grupos locais dependem da liderança de Zawyt Wāwā e Tandat Wup.

Ao começar a narrativa sobre os Zawiaj ej das aldeias que não entraram na demarcação para dizer que o território tradicional é maior do que a terra demarcada,

¹⁹ ZORÓ, Manoel Tuatjut e ZORÓ Zaptig. História contada na Aldeia Anguj Tapua dia 15 de fevereiro de 1999.

Zaptig começa dizendo que Tandat Wup era Zawijaj muito respeitado, compara o com Zawyt Wãwã e diz que são considerados sábios. Explica o sentido da palavra sabedoria para os Zoró o kubap'te, que quer dizer só ele sabe. Para entender o significado da sabedoria para os Zoró é preciso entender o sentido da itinerância, pois, os líderes que mais conduziram o seu povo à itinerância são os líderes mais sábios.

Os Zoró conhecem bem a sabedoria da itinerância.²⁰ Uma comunidade tradicional amazônica necessariamente precisava dispor à experiência da itinerância. Quando fazia alguns anos que se habitava o mesmo local a terra se tornava fraca e a agricultura pedia, as caças e o material de coleta se tornavam distantes. Um Zawijaj sábio não esperava a caça se tornar escassa, nem os roçados produzirem mal, ele sabia o tempo necessário para se viver bem em uma aldeia, e, sabia a hora em que devia desafiar o seu clã para uma mudança. Os deslocamentos também aconteciam devido às guerras entre os diferentes povos e, depois da chegada dos seringueiros, calcheiros e dos migrantes “desbravadores da Amazônia” os Zoró passaram a se deslocar para fugir dos invasores. Foi o tempo das correrias. E, Zawyt Wãwã e Tandat Wup foram duas grandes lideranças neste momento. Os grupos locais que careciam de guerreiros, bem como os grupos locais com um número mais reduzido de pessoas aderiram ao grupo de Paju por causa das forças guerreiras e xamânicas que os podiam proteger-los. No período do contato Tandat Wup também se uniu a Zawyt Wãwã.

Com a demarcação da Terra novos problemas e desafios surgiram. No caso dos Zoró um dos problemas foi gerado, antes mesmo da demarcação, quando nos primeiros contatos com esse povo a FUNAI através dos sertanistas e chefes de postos, para atender a demanda da saúde, concentrou todo o povo “Zoró” na aldeia Central (Bubyrej) no posto de apoio instalado ali. As pessoas dos diversos grupos locais que culturalmente não morariam juntos foram morar, pois os Chefes de posto e os sertanistas os traziam para prestar lhes assistência médica, e, ali ele encontravam certa proteção e acesso outras coisas. Imposta a vida sedentária fez com que os Zoró deixassem de se deslocar pelo território. Como consequência

²⁰ O termo sabedoria da itinerância pode ser entendido como a sabedoria apreendida e desenvolvida na experiência da vida nômade. Os nômades sabem pela experiência da vida que é preciso sair para outros lugares às vezes longínquos para atender à demanda da comunidade, para manter o padrão de vida, para garantir a paz. Por isso são itinerantes.

houve a invasão de muitas outras fazendas e, inclusive, invasão do próprio território onde a FUNAI concentrou os Zoró.

Aos poucos, o número de pessoas foi crescendo e o aumento de atividades de caça e pesca, coleta e plantio nos arredores da aldeia Central contribuíram para a diminuição das espécies animais e vegetais, tão importantes para seu modo de vida. Anos depois, preocupados com tais mudanças e, sobretudo com a invasão das terras onde seguiam habitando, as lideranças do povo Zoró, articuladas em torno do grande líder Zawyt Wāwā, retomaram esta parte do seu território que foi demarcada e começaram a construir pequenas aldeias por grupos locais e clãs, o grupo local que não podia construir sua própria aldeia juntou-se a outro grupo. Paralelo à retomada das aldeias começaram a desenvolver projetos de uso sustentável dos recursos mais usado se com possibilidade de mercado, devido ao contato e as relações comerciais constituídas com a sociedade envolvente. A primeira aldeia construída em função da retomada foi a Zawã Kej e o Zawijaj desta aldeia é um Pangyjej Tere o Zawiaj Maxianzap Zoró.

Na retomada das pequenas aldeias, que se intensificaram a partir de 1999, vários subgrupos podem ser identificados em suas pequenas aldeias, como é o caso dos **Duwey**, mas os Pangyjej Tere e os Zabeap Wej continuam sendo a maioria e com o maior número de aldeias.

Do rompimento com a única aldeia central imposta pela FUNAI e a retomada das pequenas aldeias vários grupos locais não conseguiram mais fundar sua própria aldeia com sua liderança. Os Pamakgyjy, por exemplo, moram nas aldeias dos Pangyjej Tere e dos Zabeap Wej e não exercem, na aldeia, a função de liderança principal.

Numa reunião da APIZ eu pude perceber a questão da identidade e da autonomia dos grupos Zoró. Quando discutiam sobre a gincana que iria acontecer entre as escolas das aldeias Zoró e a representante da FUNAI, Lígia Neiva sugeria que se repetisse o tema da gincana de 1999, 2ª gincana realizada entre os Zoró e o tema tinha sido Me Ikini Má (Vamos olhar para nós). Depois de um primeiro sim coletivo e palmas aprovando o tema, um dos Zawiaj se levantou dizendo que **Me ikini má** não quer dizer ‘vamos olhar para nós’, mas **Pan supup ikini má** é que quer dizer vamos olhar para nós. Outro Zawiaj de outro subgrupo afirmou que ‘vamos olhar para nós’ seria **Pali**

paikini tea; outro negava todas as falas anteriores dizendo que é **Pali pambanej ikinia** ao ponto que terminaram a reunião, sem definir o tema que se usaria para a Gincana, e alguns dos professores ficaram encarregados de confirmar a frase. Porque o ‘Me ikinia má’ passou a ser traduzido como ‘venham olhar para nós’. Alguns dias depois estava decidido e, o tema da gincana estava pronto: **Gincana Cultural do Povo Zoró Pali Pajkinia**, Prêmio Cultura Indígena Chicão Xucuru -2008.

As diferentes formas de dizer “*vamos olhar para nós*” remete à questão da identidade étnica e da autonomia, pois está relacionada com os grupos locais que agora está em todas as aldeias, mas que a pouco mais de 30 anos atrás, estavam vivendo isolados em aldeias específicas e que apesar da política de casamentos e dos rituais comuns, bem como da união para vencer a guerra contra os Suruí e outros grupos inimigos, a identidade de cada grupo local e a autonomia entre eles, me parece, incluía a forma de se expressar através da fala ao ponto que poderíamos falar de dialetos da língua “Pangyjej”. Ou formas autônomas de falar o Pangyjej. E considerando o tema do Bekã Pamakube vejo que essas grandes reuniões é um lugar de aprender.

O fato de que cada Zawijaj ter usado uma forma própria para dizer “*vamos olhar para nós*” me remeteu aos dois últimos encontros de lingüística nos anos de 2001 e 2008 que foram organizados para os professores Zoró através da equipe do CIMI, para desenvolver um trabalho que está sendo feito com a Lingüista Dr^a. Ruth Montserrat da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, dicionário esse que até a presente data não conseguiu ser concluído porque as palavras corrigidas por alguns professores foram recorrigidas por outros e os anos vão passando com o trabalho do possível dicionário.

Antes desta observação a respeito da identidade étnica do povo Zoró e de suas variações lingüísticas eu cheguei a pensar que fosse possível haver uma uniformidade nas escolas Zoró e que alguns professores não estariam com controle suficiente da escrita de sua língua. Porém, revisitando o campo em função desta pesquisa quando iniciei o trabalho de elaboração deste texto, percebi que cada escolinha, bem como cada uma das duas aldeias escola tem um jeito específico e diferenciado de representar e agir mesmo que tentam uniformizar a escrita. Os alunos que mudam de uma Aldeia Escola para outra, mudam de comportamento, se relacionam de forma diferente com cada escola. Geralmente encontram certa dificuldade de adaptação.

Um exemplo ocorreu em 2008, quando Yhago Sami Puga da Silva Zoró, deixou a aldeia escola Zawã Karej Pangȳjeje para estudar na aldeia escola Zarup'wej onde mora seu outro irmão que está casado com uma professora daquela região de aldeias. Yhago que era assíduo tornou-se “relapso” e reprovou. Mas o interessante é que até agosto ele estudava na Aldeia Escola Zawã Karej Pangȳjeje e no final do ano estava estudando na Aldeia Escola Zarup'wej, assim na gincana cultural ele representava a aldeia escola Zarup'wej, e quando outros alunos desta escola venceram a tarefa do **Ululua**, um primo de Yhago prometeu que se a aldeia escola Zarup'wej ganhasse a gincana e Yhago tentasse voltar para sua aldeia de origem (o que não é nenhuma das duas aldeias escolas) ele iria amarrar Yhago no mato, porque Yhago, ao participar da gincana contra a aldeia escola Zawã Karej Pangȳjeje estava traindo seu clã que estuda na Aldeia Escola Zawã Karej Pangȳjeje, o primo de Yago estava brincando, mas competindo também.

A unidade local de cada grupo é a maloca Zap Tere, uma grande casa coletiva que os Zoró conhecem como primeiro espaço de sobrevivência. Mas, nesta casa habitam outros membros que se ligaram por aliança de acordo com as regras de casamento e relações de parentesco. A casa (Zap ka) era a unidade mais importante por ser a única economicamente viável a médio prazo, e a única capaz de assegurar uma proteção contra o inimigo, se por acaso viesse a atacar. A casa constituía também a base para a identificação dos membros e o espaço de autonomia. Inspirava sentimentos de pertença do grupo e unia os laços de solidariedade e reciprocidade.

Sejam os idosos, os adultos ou jovens, quando perguntei sobre seu povo afirmaram ser Povo Zoró, aprofundando o assunto sobre quem são eles se denominam Pangȳjeje, mas justificando, se identificaram com o grupo local de onde nasceu, exemplo: Duwej, inclusive quando se falava do território Zoró o grupo local apontava o território local. Existe o caso da parte da Terra Tradicional que foi invadida pela família Forte e denominada Fazenda Castanhal que não entrou na demarcação. Posteriormente a fazenda castanhal foi subdividida em outras fazendas. Vários descendentes de um grupo de parentes, fala de seu território como sendo esta parte da fazenda Castanhal, indo lá mostrar as marcas arqueológicas, falam o nome das lideranças daquelas aldeias e narram às histórias delas. Há outros grupos como os Pangȳj Kirej que aponta a terra demarcada como seu Território, - excluindo a parte da fazenda Castanhal como terra tradicional deles e afirmando ser o lugar dos Pangȳjeje Tere e dos Zabeap Wej.

O grupo local está ligado por parentesco em quase todos os casos, mas no caso dos Zabeap Wej e os Pangỹjeje Tere, está formado de consangüíneos que se reúnem ao redor de um poderoso guerreiro de prestígio. Encontram-se os que se unem politicamente a eles, podem incluir outros que desejam associar-se a eles ou que largando seu clã de origem passaram a viver com eles, mesmo que acolhidos como hóspedes podem ser integrados ao grupo.

No ano de 1999 quando os Zoró aceleraram o processo de retomada dos seus rituais, ousaram se autodenominar Pangỹjeje. Depois voltaram a associar-se a seus grupos locais sem negar a associação com os Pangỹjeje Tere e os Zabeap Wej. Existe uma música tradicional que eles resgataram nesta época e que canta o ser Pangỹjeje Tere e Zabeap Wej: Djina ne Zabeap ma awane Pangỹjeje pygeje kaj kialia unga engaje (2x) Ama pupaga kireje kaj awanea unga engaje (2x) Ewe pana bengala Pangỹjeje pygeje kaj kialia unga engaje (2x) Ewe pana bengala takalalia (3x)

A identidade étnica e seu reconhecimento tem sido um tema bastante trabalhado nestes últimos anos. Pesquisas muito importantes foram desenvolvidas, entre elas a de Roberto Cardoso de Oliveira. No entanto, o tema continua como uma fonte que escorre constantemente, provocando novas pesquisas.

Atualmente, no Brasil, tornou-se freqüente a discussão em torno da identidade étnica de várias etnias indígenas, pois algumas delas, devido às conseqüências do processo violento que sofreram ao entrar em contato com o não índio, tal como a espoliação de suas terras, depopulação causada por doenças, desarranjo na sua organização tribal, não vivem como antes do contato (RIBEIRO, 1970). Muitas foram às mudanças ocorridas chegando até mesmo a serem extintos alguns ritos, língua etc. Entretanto, muitos foram os elementos da sociedade ocidental que algumas etnias adotaram depois do contato: a religião cristã, a língua nacional, instituições, como a escola, etc. Contudo, mesmo com todas as transformações ocorridas, mesmo não mais compartilhando de sua antiga organização tribais, a população indígena do Brasil vem se mobilizando a fim de se organizar reivindicando a sua identidade étnica, contrariando todas as teorias que pregavam o fim do nativo indígena ou a sua integração na sociedade ocidental capitalista.

Esta discussão é um dos pontos que a Antropologia brasileira vem se debruçando. Este despertar dos povos indígenas, mesmo distantes de sua antiga

organização tribais, vem provocando o interesse das teorias concernentes à identidade étnica e à etnicidade, pois, acreditava-se que o a sociedade ocidental triunfaria sobre as tradicionais, tal como previam os evolucionistas, mas se percebe o contrário, esses índios estão reclamando para si seu reconhecimento enquanto índio sim, e para tanto estão se organizando através da retomada da língua, de cantos, de ritos, e da demarcação de suas terras a fim de deixar evidente ao outro (o não índio) que eles não perderam e nem esqueceram o seu passado, e que este passado está presente, embora com transformações.

No meu caso, a questão da identidade se impunha como necessidade fundamental de investigação. Como entender a escola indígena do povo Zoró sem refletir sobre sua identidade étnica? O que leva os Zoró a querer a escola e manter o Bekã Pamakube? Porque a escola dos Zoró não é um Bekã Pamakube e sim um Pangu Sep Ting Wa? Efetivamente houve grandes mudanças na cultura dos Zoró: não é mais regra todos os rituais de iniciação, eles continuam fazendo, mas nem todos fazem. A religião da maioria é agora o “cristianismo”, evangelismo da Igreja Batista (modelo Povo indígena Gavião). Crer no Pajé e participar dos rituais é opcional e apenas uma parcela do povo o faz. Práticas milenares como a promessa para o casamento e o infanticídio praticamente deixaram de existir. Por isso, a questão da identidade étnica se faz necessária nesta pesquisa como base para as discussões seqüentes e como compreensão relevante da temática.

1.2. DISCUTINDO IDENTIDADE ÉTNICA

Uma discussão teórica a partir de um problema concreto e original é a de João Pacheco de Oliveira Filho sobre os "índios misturados", isto é, aqueles que não se conformam ao modelo comunitário tradicional de isolamento e forte referência à cultura tradicional, como têm sido descritas, tradicionalmente, as populações indígenas da Amazônia. Seus estudos entre os índios do Nordeste, seu exemplo de "índios misturados", leva-o a discutir a situação etnográfica e suas repercussões nos conhecimentos produzidos; o papel do estudo da memória, com suas técnicas e perspectivas específicas; e a dimensão utópica e projetiva (e não apenas política) presente na construção do fenômeno da etnicidade.

O trabalho de autoria de Miguel Bartolomé discute a questão da fragmentação do novo desenho político dos estados nacionais, especialmente, o México sob o prisma da autonomia indígena. De fato, a divisão deste País em suas unidades políticas constituintes, como estados e municípios e “ejidos” está desatualizada frente aos atuais movimentos políticos de afirmação de identidade indígena.

Já Alícia Barrabas estuda o Estado de Oaxaca, como expressão do México atual. Ali convivem, atualmente, 16 grupos indígenas, populações de origem africanas e não indígenas. Seu interesse são as formas de construção política autônoma, a partir do reconhecimento de territórios étnicos, da legislação que ampara o autogoverno municipal e da nova lei estadual sobre direitos indígenas, bem como, das possibilidades que estão sendo abertas para um sistema autonômico em Oaxaca.

Renato Athias transporta o enfoque para a complexa relação de hierarquia e fragmentação no contexto cultural multilingüe do Alto Rio Negro no Noroeste da Amazônia. Aproveita cosmologia, rituais, valores e a vida cotidiana encontrados em etnografias próprias e dos outros para revisar diversas compreensões das relações interétnicas, adotando a noção dumontiana de hierarquias englobadas para explicar a inserção de diversas etnias, e especialmente os Hupdê-Makú, em posições diferentes num mesmo complexo cultural.

Gustavo Lins Ribeiro desenvolve estudo sobre os brasileiros em San Francisco, na Califórnia, com trabalho de campo nos Estados Unidos, procedimento inaugurado, na antropologia brasileira, por um dos editores deste livro 1. Explora a transformação de identidade nacional em identidade étnica, caso dos imigrantes brasileiros em São Francisco. Ressalta o "embaralhamento" das identidades que compõem a de brasileiro, no contexto estudado, reunindo elementos culturais de regiões e etnias brasileiras diversificadas.

Roberto Motta faz uma caracterização das religiões afro-brasileiras e aponta o fenômeno de sua "desetnização". Essas religiões recebem adeptos de todas as etnias disponíveis no Brasil. Paradoxalmente, reafirmam-se por um aspecto étnico, sua "autenticidade" em relação à origem africana. Assim, no dizer de Motta, estamos diante de uma "identofagia", pois "a africanidade avança na medida em que se afasta da negritude". Uma hipótese de suma importância seria a da coerência das religiões

africanas com o estágio pós-moderno, "pós-histórico" do qual o mundo parece se acercar.

Giralda Seyferth analisa os processos de reconstrução de identidades étnicas entre alemães do Sul do Brasil. Sua diferenciação é construída, nas palavras da autora, "a partir de elementos buscados no passado, num discurso que apela para a legitimidade da diversidade cultural." Demonstra que a construção dessas identidades apresentou diferentes formas em contextos diversos. Há o apelo ao passado e a tradições folclóricas reinventadas para a afirmação dessas identidades particulares.

Myriam Jimeno, como a maior parte dos cientistas sociais colombianos, estuda a questão da violência em seu país. Ficam claras as múltiplas relações entre o enfraquecimento do estado, o fracasso das instituições no controle da violência e a fragmentação da sociedade em grupos diversos. A fragmentação estimula o crescimento da violência, na medida em que enfraquece a resposta coletiva que a ela poderia ser dada.

Ruben Oliven estuda a convergência da tradição e da modernidade na Identidade Brasileira. Identifica diversos aspectos relevantes para se entender como as duas forças acima - tradição e modernidade - operam no pensamento brasileiro. Analisa o movimento modernista, surgido em Recife, sob a liderança de Gilberto Freyre em relação com o movimento inaugurado em São Paulo com a semana de arte moderna. O renascimento do regionalismo na atual conjuntura brasileira e suas razões e implicações são uma das muitas contribuições deste estudo.

Parry Scott desenvolve um estudo teórico sobre um conceito caro aos pensadores na América Latina: o patriarcalismo. Examina como se relaciona este conceito com três diferentes correntes de idéias salvacionistas inseridos em contextos históricos distintos associados à supressão do reconhecimento da diversidade. Mostra como o salvacionismo evolucionista do século XIX busca a superação do patriarcalismo pelo advento da sociedade comunista; como o salvacionismo nacional do meio do século XX de Gilberto Freyre se ancora na raiz patriarcalista da nação brasileira aglomerando diversidades para contribuir para a construção nacional centralizada e salvadora; e por fim, como o feminismo da segunda metade do século XX situa a superação do patriarcalismo como objetivo essencial para apontar o caminho da redenção feminina e

de todos os seres humanos, mas que posteriormente se vê confrontando com o problema da reinserção da valorização da diversidade no decorrer deste processo redentor.

Os processos identitários não existem fora de contexto, são sempre relativos a algo específico que está em jogo (Barth 1969; Cohen 1974). O que está em jogo é sempre passível de ser detectado na pesquisa empírica contextualizada, aprofundando caso por caso o conhecimento de tudo o que cerca a questão identitária, constituindo então a parte mais relativa da identidade, aquela que se nota quando as identidades são consideradas como processos localizados, datados, mas que desaparece quando se fala das identidades como produtos já dados.

Com efeito, o ponto de partida das buscas de identidade individuais ou coletivas é o fato de que somos sempre o outro de alguém, o outro de um outro (Augé 1994; Balibar e Wallerstein 1988). É necessário, então, pensar-se a si próprio a partir de um olhar externo, até mesmo de vários olhares cruzados. Desse ponto de vista, os meios urbanos podem ser fatores de encadeamento ou reforço dos processos identitários.

A fronteira provoca e multiplica os encontros de indivíduos que trazem consigo seus pertencimentos étnicos, suas origens regionais ou suas redes de relações familiares ou extra-familiares. Na fronteira, mais que em outra parte, desenvolvem-se, na prática, os relacionamentos entre identidades, e na teoria, a dimensão relacional da identidade. Por sua vez, esses relacionamentos "trabalham", alterando ou modificando, os referentes dos pertencimentos originais (étnicos, regionais, etc.). Essa transformação atinge os códigos de conduta, as regras da vida social, os valores morais, até mesmo as línguas, a educação e outras formas culturais que orientam a existência de cada um no mundo. Dito de outra forma, o processo identitário, enquanto dependente da relação com os outros (sob a forma de encontros, conflitos, alianças etc.), é o que torna problemática a cultura e, no final das contas, a transforma. O mesmo ocorre com relação à mudança em um mesmo contexto local. Nesse momento, a questão identitária torna-se um problema de ajuste, simultaneamente social na sua definição e individual em sua experiência. A relação do indivíduo consigo próprio ao mesmo tempo em que com sua cultura e sua linhagem se torna então problemática.

A identidade remete, portanto a um alhures, a um antes e aos outros. Antes que como abrigo virtual "sem existência real", como entende Lévi-Strauss segundo uma

concepção definitivamente autocentrada da identidade, ela pode ser descrita como um caldeirão de enunciados ou de *declarações de identidade* alimentado por suas relações com o alhures, o antes e os outros, que lhe transmitem um apanhado de informações heterogêneas, despertando para a diversidade. A crítica do essencialismo da identidade, já realizada "do interior", pode agora ser construída partindo-se do exterior para o interior. Toda identidade, ou melhor, toda declaração identitária, tanto individual quanto coletiva (mesmo se, para um coletivo, é mais difícil admiti-lo), é então múltipla, inacabada, instável, sempre experimentada mais como uma busca que como um fato.

Para Lévi-Strauss, a abordagem da identidade desdobra-se em três níveis distintos. Em primeiro lugar, a identidade é definida como um componente do universalismo, aquele que os antropólogos opõem à infinita diversidade de culturas e de sociedades: é o "mínimo de identidade" que funda a unidade do humano, e faz com que as mais diversas experiências humanas sejam "ao menos em parte, mutuamente inteligíveis" (Lévi-Strauss 1977:10). O segundo comentário é uma crítica, digamos, do interior, de qualquer idéia de identidade substancial: cada sociedade e cada cultura dividem a identidade em uma profusão de elementos cuja "síntese", a cada momento, "coloca um problema" (Lévi-Strauss 1977:11). No coração das sociedades, então, a identidade sempre se esconde. É o "mito da insularidade": a identidade é "uma espécie de abrigo virtual ao qual é indispensável nos referirmos para explicar um determinado número de coisas, sem que este tenha jamais uma existência real" (Lévi-Strauss 1977:332). No entanto, se essa referência é "indispensável", é porque existem, em outra parte, outras razões para a identidade. É preciso procurá-las nos limites, nas fronteiras, nos contatos. Lévi-Strauss, que nunca fez suas próprias pesquisas terem por objeto as razões ou as fronteiras da identidade, apenas as evoca algumas vezes, ressaltando que estes limites não correspondem a nenhuma experiência própria, interna às sociedades. Ao comentar o exemplo de uma vasta etnia africana, a dos Moose de Burquina Faso, exposta por Michel Izard (1977) ele nota assim que "o etnônimo é essencial no exterior, e secundário no interior" (Lévi-Strauss 1977:313). É nesse plano, do limite, da fronteira e, mais além, da alteridade, que Fredrik Barth e muitos outros autores interessados nos contextos e nas situações da identidade centraram o foco de suas pesquisas. A antropologia das identidades foi efetivamente constituída abordando seu objeto de maneira contextual, relacional, construtivista e situacional, como veremos agora.

A abordagem da identidade vai mais longe que a simples recontextualização da questão. Dois momentos podem ser distinguidos na análise: por um lado, a necessidade experimentada por alguns grupos, categorias ou indivíduos de edificar, nesse ou naquele contexto, fronteiras simbólicas (é o momento da identidade); por outro, o processo dessa edificação ela própria, ou seja, o momento da criação cultural, que se define sempre no quadro precedente²¹. É esse processo que Barth descreveu como a "construção social das diferenças culturais". Para tornar esse ponto mais preciso, eu diria que é nesse momento de edificação/justificação da identidade a ser construída que se elabora o conteúdo dos enunciados ou declarações identitárias, os quais, ao fazê-lo, não cessam de receber uma pluralidade de fluxos de informações.

A complexidade crescente das realidades locais torna necessária a abordagem situacional das culturas e das identidades como um instrumento de compreensão das lógicas observadas diretamente, e também como um princípio de *vigilância antiexótica da antropologia*. A atenção principal do observador deve se colocar antes sobre as interações e as situações reais nas quais os atores se engajam, do que nas representações formuladas *a priori* das culturas, tradições ou figuras ancestrais em nome das quais se supõe que eles agem. É a partir dos contextos e das questões em jogo nas situações de interação que a memória é solicitada seletivamente. Para fundar a perspectiva situacional na antropologia, tomo por base a noção de "seleção situacional" introduzida por Evans-Pritchard, para quem um indivíduo ou um mesmo grupo étnico podia ter várias lógicas de julgamento e de ação de acordo com a situação. Existe, dizia ele, uma "plasticidade das crenças" em função das situações. Essas crenças, na vida real, não funcionam como um todo, mas em fragmentos: "Colocado em uma determinada situação, a pessoa escolhe, dentre as crenças, aquelas que lhe convêm, e as utiliza sem prestar a mínima atenção aos outros elementos, ao passo que pode ocorrer-lhe se servir destes em situações diferentes" (Evans-Pritchard 1972:607; ver Mitchell 1987:13). Mais precisamente, é a cada situação que as crenças de um grupo encontram sua coerência, nota Evans-Pritchard, ao passo que insuficiências ou contradições aparecem tão logo o escritor e observador exterior as apresenta sob a forma de um único e indivisível "sistema conceitual", um conjunto de crenças e noções que seria "posto em uma

²¹ A obra editada por Fredrik Barth (1969) ainda representa a principal referência dessa abordagem. Ver, também, Barth (1994) e uma apresentação geral da questão em Poutignat e Streiff-Fenart (1995).

disposição determinada, como objetos sem vida em um museu" (Evans-Pritchard 1972:607).

Freqüentemente, tratamos a identidade a partir da etnicidade. A dimensão étnica está certamente presente nos processos identitários em geral, precisamente porque ela é exemplar da conexão entre a cultura e a integração aos contextos sociais, como mostra, por exemplo, a emergência das diferenças, até mesmo das disputas, religiosas ou lingüísticas em contextos interétnicos. A etnia é, no entanto, uma noção imprecisa na definição de seus conteúdos e de seus limites, instável, e seu sentido evoluiu com o passar do tempo. Noção por demais abstrata e simplificadora, largamente integrada ao "senso comum" em todo o planeta, sua utilização "endurecida" nas ciências sociais atuais pode servir de obstáculo as análises. Essa postura étnica faz parte no enquanto *declaração de identidade* das categorias internas do objeto que a análise externa, no sentido de "distanciada", deve levar em conta e não reproduzir tal e qual²².

Ainda sobre a noção de identidade contendo duas dimensões: a pessoal ou individual e a social ou coletiva. Já em 1963, Antropólogos como: W. H. Goodenough e M. Moerman, (1965). Sociólogos como: E. Goffman, 1963; Mc Call & Simmons, (1966), têm trabalhado a noção de identidade e procurado mostrar como a pessoal e social estão interconectadas, permitindo-nos tomá-las como dimensões de um mesmo e inclusivo fenômeno, situado em diferentes níveis de realização. O individual, onde a identidade pessoal é objeto de pesquisa por psicólogos (ex.: Erikson, 1968, 1970), é o nível coletivo, plano em que a identidade social se edifica e se realiza. O reconhecimento desses níveis é importante porque nos permite estudar a identidade como antropólogos ou sociólogos, sem cairmos em certos "psicologismos" tão comuns a uma dada ordem de pesquisa interdisciplinar, como não pode deixar de ser a pesquisa da identidade étnica, vista esta última como um caso particular da identidade social.

²² Interno e externo, próximo e distante, *emic* e *etic*, subjetivo e objetivo são qualificações muito aproximativas da pesquisa etnográfica, cada uma falando apenas de um aspecto da questão. Para dar conta do projeto, ainda atual, de uma etnografia *total*, apta a captar a complexidade de cada situação observada em seu contexto, pode-se partir novamente do enunciado de Lévi-Strauss, formulado a partir da leitura de Durkheim e Mauss: "Para compreender convenientemente um fato social, é necessário apreendê-lo *totalmente*, ou seja, de fora, como uma coisa, mas como uma coisa da qual, no entanto, faz parte integrante a apreensão subjetiva (consciente e inconsciente) que nós teríamos se, inelutavelmente homens, vivêssemos o fato como indígenas em vez de observá-lo como etnógrafo" (Lévi-Strauss 1950:XXVIII, ênfase no original). É preciso ainda conseguir, prossegue Lévi-Strauss, transpor a apreensão interna para os termos da apreensão externa e para a descrição de conjunto que esta permite.

A importância de tomar a identidade como um fenômeno bidimensional permite, por outro lado, incorporar as contribuições dos estudos psicológicos, especialmente relevantes para a descrição dos processos de identificação, mantendo-nos fiéis ao princípio durkheimiano de explicar o social pelo social (sem que isso signifique ignorar o “fato psíquico” – o que frequentemente tem ocorrido na melhor tradição da antropologia social).²³ A distinção que Erikson faz entre identidade e identificação é crucial, embora ele considere ser a identificação um mecanismo de limitada utilidade, uma vez que a identidade não seria uma soma de identificações, mas uma realidade gestáltica. Falando da identidade no plano individual e no âmbito psicoterápico, Erikson diz:

[...] como toda cura atesta identificações ‘mais desejáveis’ tendem, ao mesmo tempo, a ser pouco a pouco subordinadas a uma Gestalt nova, singular, que é mais do que a soma de suas partes. O fato é que a identificação como mecanismo é de utilidade limitada” (Erikson, 1968:158).

Para que um conceito de processo seja analiticamente útil, deve-se referir a alguma coisa que governe e afete a atividade, alguma coisa que restrinja e canalise o possível curso dos eventos [...] O estudo do processo deve ser um estudo de interdependências prováveis ou necessárias que governam o curso dos eventos. (Barth, 1969:2).

Contudo, para o deslindamento da identidade social, em sua expressão étnica a apreensão dos mecanismos de identificação nos parece fundamental. Fundamental porque eles refletem a identidade em processo.

A distinção que Goffman faz entre identidade pessoal e individual (Ego identity, na acepção de Erikson) não é relevante para o presente estudo. Mesmo porque a noção de “identidade experimentada” (Felt identity), se a tomarmos num sentido fenomenológico, implica necessariamente a dimensão social da pessoa ou ‘persona’, i.e., “une consciente et une categorie”, no dizer de Mauss (Marcel Mauss, 1950:358).

Como é assumida por indivíduos e grupos em diferentes situações concretas. A

²³ Audrey Richards, em sua avaliação da situação dos estudos sobre a socialização na antropologia social britânica, assinala o medo comum dos antropólogos sociais diante da psicologia. “Este medo pode ou não enfatizar a postura especificamente antipsicológica levada a efeito por antropólogos sociais deste país aproximadamente nos últimos trinta anos. É fácil entender as razões de Durkheim ao tentar isolar um ‘fato social’ em sua pureza e foi muito bom para a Sociologia que ele assim procedesse. É menos fácil entender as afirmações quase defensivas que alguns antropólogos britânicos fizeram recentemente” (Richards, 1970, 7-8).

investigação desse processo nos levará ha diferentes formas de identificação, empiricamente dadas, de modo a permitir o conhecimento da emergência da identidade étnica. Como diria Barth, “por uma simples análise de um processo, podemos entender a variedade de formas complexas que ele produz” (Barth, 1966:2).

Se entre uma ocasião e outra um indivíduo não pode ser reconhecido como uma mesma pessoa, nenhuma identidade social poderia ser construída (MsCall & Simmons, 1966:65). Essa forma de raciocinar a identidade social aparece como a atualização do processo de identificação e envolve a noção de grupo, particularmente a de grupo social. Porém, a identidade social não se descarta da identidade pessoal, pois esta também de algum modo é um reflexo daquela. *“A identidade social e a identidade pessoal são parte, em primeiro lugar, dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em questão”* (E.Goffman, 1963:105-106). O conceito de identidade pessoal e social possui um conteúdo marcadamente reflexivo ou comunicativo, posto que suponha relações sociais tanto quanto um código de categorias destinado a orientar o desenvolvimento destas relações. Conforme Goodenough, *“... a formação de identidade envolve um relacionamento do ego com pessoas e coisas no seu meio ambiente, de modos diferentes, ao qual nós ordinariamente no referimos sob o rótulo de identificação”* (Goodenough, 1963:204). Essa identificação, como se verá adiante, seguindo o próprio Goodenough envolve necessariamente a idéia de “sistemas de categorização”, aspecto fundamental da identidade étnica (cf. também McCall & Simmons; 1966:64).

Tradicionalmente para os grupos que formam o povo Zoró a identidade clânica era muito importante embora se identificassem na unidade dos clãs pela cosmovisão, pelas relações sociais e pelas lutas comuns a identidade clânica era mais forte e mais importante que a identificação com os demais clãs que formavam o grupo étnico, o povo. Um dos clãs guerreiros o clã dos **Djup**, por exemplo, tinha sua forma própria de lidar com o nome e de se articular/ se isolar e guerreava até contra os outros clãs de sua etnia. Os Djup eram considerados muito bravos e não usava de tolerância com os demais. Atualmente existe apenas um bisneto do ultimo guerreiro Djup o wãwã Zatsyn que tem um casal de filhos, e ambos se casaram com gente do povo Gavião e seguem os preceitos religiosos do evangelismo do referido povo.

No âmbito das relações interétnicas este código tende a se exprimir como um

sistema de “oposições” ou contrastes. Melhor poderemos dar conta do processo de identificação étnica se elaborar a noção de “identidade contrastiva”. Falamos de identidade contrastiva (contrastive identity) como noção, num sentido aproximado ao usado por Barth (1969:132), que não a trabalhou como conceito, nem a explorou teoricamente.

A identidade contrastiva parece se constituir na essência da identidade étnica, i.é., a base da qual esta se define. Implica a afirmação de que a identidade contrastiva persiste atualizando a identidade étnica e representando-a num sistema de referência de caráter ideológico.

Patrick Menget mostra o Alto Xingu como exemplo de região intercultural, porque os diferentes grupos indígenas, em interação afirmam suas respectivas identidades por meio de um sistema de referências ou de relações intertribais. Patrick Menget, em suas pesquisas no Xingu, indica que as identidades de Kamayurá, Waurá, Kalapálo, etc. constituem categorias étnicas de que lançam mão os indivíduos e os grupos para se situar num determinado sistema de relações de conjunção intertribal.²⁴ Para Menget a situação do alto Xingu, por força da intensidade das relações intertribais, traduzíveis frequentemente por matrimônios entre indivíduos de diferentes grupos, produziu-se um sistema de relações sociais em termos do qual um indivíduo sempre terá alternativas (delimitadas naturalmente por fatores estruturais)

Implica, também, a afirmação do nós diante dos outros. Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente.¹² No caso da identidade étnica ela se afirma “negando” a outra identidade, “etnocentricamente” por ela visualizada. Nesse sentido, o etnocentrismo, como sistema de representações, é a comprovação empírica da emergência da identidade étnica em seu estado mais “primitivo” - se assim podemos nos expressar. Através dos “nossos valores não julgamos apenas os dos outro, mas os ‘outros’”. Significa isso que a identidade étnica seja valor? Sabemos que ela não se funda numa percepção sinestésica de ser, mas numa auto-apreensão de si em situação.

²⁴ As considerações que fazemos sobre o Xingu são em larga escala o resultado de leitura dos dados oferecidos por Patrick Menget.

Tomando por referencia um modelo existencial de pessoas, diríamos que o que transforma o individuo em pessoa é a situação, num sentido fenomenológico e, portanto, como de fato de consciência.¹³ Mas a peculiaridade da situação que engendra a identidade étnica é a situação de contato interétnico, sobretudo mas não exclusivamente quando esta tem lugar como fricção interétnica.²⁵

A conscientização dessa situação pelos indivíduos inseridos na conjunção interétnica é que seria o alvo preliminar do analista. Um estudo do “modelo consciente”, na acepção de Lévi-Strauss, dos indivíduos atuantes no cenário interétnico. Tal consciência, etnocêntrica em larga escala, estaria pautada por valores assumiria como ideologia²⁶. Esta relação entre identidade e valor foi bem percebida por Erikson em seus estudos sobre a confusão individual e a ordem social, notadamente com referencia á socialização do jovem. Diz ele que

[...] identidade ideológica são dois aspectos do mesmo processo. Ambos fornecem a condição necessária para uma maior maturação individual e, com ela, para a próxima forma de identificação mais inclusiva, ou seja, a solidariedade ligando identidades comuns em vida, ação e criação conjuntas [...] (Erikson, 1968:189).

Depois de estabelecer um conjunto de determinações ideológicas, condicionantes do processo de socialização e que não se justificaria aqui enunciar e discutir, afirma que “sem tal compromisso ideológico, ainda que implícito num modo de vida, a juventude sofre e uma confusão de valores que pode ser especificamente perigosas para alguns, mas que em grande escala é certamente perigoso para o funcionamento da sociedade”²⁷ (Erikson, 1968:188). Sendo psicólogo, seu objetivo não é o mesmo do antropólogo social, uma vèz que este não busca apreender a identidade como resultado dos mecanismos redutíveis a escala individual, mas como um

²⁵ Roberto Cardoso de Oliveira, 1962, 1964 e 1967. Nesses trabalhos ele apresenta e desenvolve um modelo de pesquisa que ele denomina de fricção interétnica com uma maneira de descrever a situação de contato entre grupos étnicos irreversivelmente vinculados uns aos outros, apesar das contradições e dos conflitos.

²⁶ Para B. Ward a seguinte tipologia é de inspiração Lévi-straussiana, de “modelos conscientes”, ou seja: “modelos imediatos, modelos ideológicos e modelos de observadores internos” construídos nas mentes das pessoas. (Ward, 1965:137).

²⁷ Como psicólogo, seu objetivo é o que denomina a “identidade psicossocial”, situada em três ordens: a “somática”, ao nível dos organismos, a de “Ego”, ao nível da integração da experiência pessoal e comportamental e a “social”, ao nível da participação das ordens anteriores numa “colocação histórico-geográfica” (Erickson, 1970-749-50)

“precipitado” de uma pluralidade de identificações (étnicas) que tem propriedades “*sui generis*”, não necessariamente as mesmas encontradas na investigação de indivíduos particulares²⁸.

Nações e grupos étnicos podem transformar-se uns nos outros muitas vezes, aliás, de maneira bastante rápida, como ilustram dramaticamente os eventos ocorridos no Leste Europeu depois de 1989. Terceiro: grupos étnicos também são "comunidades imaginadas" no sentido de Anderson (1991). Tomando a sério as conclusões de antropólogos como Fredrik Barth (1969), George Devereux (1978) e John Armstrong (1982), podemos dizer que a identidade étnica funciona basicamente como um "dispositivo de rotulagem" [*labelling device*]. Assim, a formação do grupo e da identidade são, ambos, processos que não estão necessariamente vinculados a "comportamentos culturais" específicos (Devereux 1978).

Além disso, se a cultura não é o exercício *sui generis* de um poder determinante sobre as pessoas, então ela precisa ser considerada como o produto de outra coisa: se não a replicação lógica de outros processos sociais relações de produção, por exemplo, então a replicação lógica da interação social ela mesma. Portanto, nossas construções etnográficas e explicações antropológicas não podem derivar o comportamento dos indivíduos a partir da premissa axiomática da cultura. É precisamente essa relação entre o individual e o coletivo que deve ser reconhecida como problemática (Cohen 1994:119).

Desse modo, a análise das identidades e de seus princípios básicos de estruturação deve voltar-se antes para as *condições* e *processos* políticos e históricos da formação em si, do que para seu "conteúdo cultural", qualquer que seja (cf. Barth 1969:15).

Da perspectiva de uma prática etnográfica que deduz as identidades e fronteiras étnicas diretamente dos comportamentos culturais observados, as nações só podem mesmo aparecer como alvo impossível para as pesquisas de campo em antropologia. Primeiro, porque quando se entende, por exemplo, "os colonos" ou "os indígenas",

²⁸ A distinção de uma abordagem antropológica. Estruturalista, de uma outra psicológica, é feita com grande clareza por Audrey Richards (psicólogo) que ao analisar a obra *Pensamento Selvagem* de Lévi – Strauss diz que o objeto de exame é um pensamento coletivo, um precipitado de uma coleção de mente em uma determinada cultura.

primordialmente, como *culturas* nacionais, se está produzindo um dilema empírico insolúvel, pela própria magnitude dos grupos em questão. Qualquer observação sobre "a cultura" de um desses grupos será considerada, inevitavelmente e corretamente, uma hipersimplificação e/ou generalização. Segundo, porque mesmo se fosse possível enviar milhares de antropólogos a campo, e se pudéssemos coletar uma quantidade maciça de dados sobre a vida cotidiana de uma gama multivariada de pessoas, tirar conclusões a respeito de uma *cultura nacional*, provavelmente, tornar-se-ia ainda mais complicado. Quanto mais perto, mais difícil de enxergar.

Ora, dirigir o foco de nossa atenção para os *processos* de construção das diferenças envolve considerar que nações e grupos étnicos obedecem basicamente aos mesmos processos de formação. Isto nos faz ver a nação como um "subtipo" histórica e politicamente específico de formação étnica. Nesse sentido, a antropologia pode desempenhar um papel proeminente nos estudos interdisciplinares da identidade, sobretudo em vista de seu rico acervo de pesquisas sobre uma vasta gama de processos de formação grupal.

A análise das identidades nacionais obriga-nos a procurar e isto é, de fato, muito interessante o *locus* social e cultural onde a formação identitária *realmente ocorre* não apenas enquanto representação simbólica, mas também enquanto dispositivo extremamente poderoso para a reprodução contínua e cotidiana, entre os membros de uma dada nação, dos princípios básicos que a fundam e estruturam. Como já foi dito há pouco, a identidade é poderosa o suficiente para mobilizar rapidamente milhões de pessoas para "morrer pela nação". Ou, pelo menos, para sentar em frente à televisão e torcer pela seleção de futebol durante uma competição internacional.

Uma vez que a nação articula sentimentos de "comunhão" [*commonness*] entre seus membros (mesmo que esta última não possa ser observada empiricamente), tal articulação deve estar intimamente associada à *mediação* ou *transmissão* das "narrativas-mestras" da nação aos seus membros. Minha hipótese é que uma parte importante dessa transmissão está na própria estrutura comum a essas narrativas, isto é, em seus elementos interindividuais, ou seguindo Michel Foucault, *discursivos*, que realizam a tarefa, tanto no que diz respeito aos sentimentos de pertencimento, quanto às

narrativas e modos de expressão²⁹. Por outras palavras, o discurso nacional não é apenas uma *expressão* de determinados sentimentos nacionais, mas também um mecanismo que *cria* a nação enquanto uma comunidade³⁰.

De fato, como se sabe, a relação entre nação e língua é muito estreita. O idioma é a principal ferramenta de unificação cultural (cf. Anderson 1991:70-ss.), e o pertencimento de um indivíduo a uma comunidade é, na maioria das vezes, "dito" ou "declarado" em primeiro lugar (Devereux 1978:148). A língua é um equipamento comunicacional que precisa ser aprendido; é, portanto, um adequado marcador de distintividade para membros de diferentes culturas e nações. O uso do idioma em determinada sociedade é, em geral, estável o suficiente para garantir a comunicação entre várias gerações, mas é também flexível o suficiente para incorporar rapidamente mudanças históricas e/ou sociais. No caso dos Zoró, devido aos casamentos com gente do povo Gavião que gerou um trânsito entre eles e esse povo, os Zoró incorporaram palavras da língua Gavião no seu vocabulário como é o caso da afirmação da dúvida não sei que em Pangyjej é **e'ũ** em Gavião **pawã**. Os Zoró passaram a usar também a palavra **pawã** para dizer não sei.

A linguagem mantém uma relação íntima com a cognição. É somente por meio da representação lingüística que o reconhecimento social e cultural da "realidade" se torna possível. Isto é válido inclusive no que concerne aos estímulos visuais que, por vezes, quando não podem ser nomeados, passam despercebidos à mente. Por outro lado, tudo aquilo que é nomeado pode ser considerado "real", mesmo se a sua "realidade" repousa unicamente sobre o fato de ter sido nomeado, adquirindo assim significado cultural (Taylor 1987:53). Isto se aplica ainda mais propriamente àquelas características "abstratas" que não oferecem muitos "apelos sensoriais" como é o caso da identidade nacional.

²⁹ Em *A arqueologia do saber*, Foucault define o discurso como um "sistema formativo", capaz de arranjar certos conjuntos de proposições em "princípios comuns de difusão e distribuição" (1994:156).

³⁰ Embora os autores não tenham elaborado este ponto, o fato de a representação lingüística ocupar um papel central na imaginação comunitária nacional e étnica foi também manifestado, por exemplo, por Armstrong, que sugere: "Quase sempre, mecanismos de fronteira simbólica são palavras" (1982:8).

A meu ver, essas contradições não devem ser encaradas como "falácia", mas como fato inerente a qualquer construção de identidade e a qualquer "imaginação" de comunidade (cf. MacDonnell 1986:39-40). Pelo que pudemos apreender dos exemplos apresentados, tais contradições são, inclusive, particularmente significativas para a análise. Do ponto de vista metodológico, a "discursividade" inerente à construção da identidade fornece uma via de acesso direto aos princípios básicos dessa construção mesma. E a análise textual e de discurso serve como ferramenta já muito bem testada quando se trata de buscar "narrativas mestras" (Borneman 1992) e "formações discursivas" (Foucault 1994).

Os símbolos possuem efeitos e contextos discursivos. Nesse sentido, falando especificamente de construção e política de identidade, discurso e simbolismo são mutuamente complementares.

No que diz respeito à identidade, ou identidades, assumo que estas não são fixas nem dadas, conforme apontam os estudos de Bourdieu (1989), Taylor (1994), Cunha (1987) e Oliveira (2006) e, por isso, são construídas e reconstruídas ininterruptamente ao longo do tempo, sempre em contraste com outras identidades. A identidade étnica, foco deste trabalho tem estes atributos também, e, conforme indica Maher (1996), refere-se à capacidade que um indígena tem de identificar-se como índio e como não-índio o seu interagente. Adaptando esta última frase ao contexto que analiso, a identidade étnica refere-se à capacidade que um Zoró tem de identificar-se como Zoró e como não-Zoró o seu interagente. As identidades materializam-se no discurso falado ou escrito. Sendo assim, no contexto da escola indígena os alunos e professores Zoró, focalizo aspectos da experiência vivida nestas escolas que podem ser consideradas marcas da construção da identidade étnica, embora possa haver outras identidades aparecendo-nos mesmos.

Outro conceito de identidade é assinalado por Saramago, para quem ninguém nasce com a identidade pronta, mas vai elaborando de modo discursivo, ou, com suas próprias palavras. A identidade passa por diversos estágios de identificação e, ao invés do que muitos pensam, não é algo inato. A concepção que o indivíduo tem de si próprio como uma identidade unificada é o resultado de uma elaboração discursiva que constrói, a sua narrativa particular do "eu". (Saramago). Neste sentido, minha pesquisa está sendo desenvolvida em um grupo indígena, denominado Zoró, no qual predomina a

homogeneidade, mas via de regra a heterogeneidade existe seja nos processos políticos de identificação e nas diversas formas de relações sociais e culturais, inclusive, na escola onde esse confronto entre o “nós” e os outros” se dá, sobretudo no campo teórico. No enfrentamento dos conteúdos da língua portuguesa e das demais matérias da grade curricular que dizem respeito a interculturalidade.

Chamo a atenção para um aspecto relevante e bem atual a discussão sobre as fronteiras étnicas, no sentido de que não existem fronteiras limitadas, bem demarcadas entre o “nós” e os “outros”, ou seja, entre os que se identificam como índios e os não-índios. Ao contrário, interpretando Canclini (2000), a fronteira é uma região porosa, sendo, portanto, difícil de saber os limites entre o “nós” e os “outros”; considerando, desta forma, que as culturas são híbridas. Isso é bem visível nas relações sociais e políticas dos Zoró.

Essa dinâmica gera um conflito de identidade, uma vez que os praticantes das igrejas evangélicas são, em sua maioria, aconselhados a não participarem de eventos denominados da cultura indígena, tais como a dança do Gujãnej. Este é um ritual tradicional indígena Zoró – que representa, segundo eles, um momento de espiritualidade. Em algumas situações escutei de jovens, que estudam na Aldeia Escola Zawã Karej Pangyjej e Zarup’Wej, a justificativa de que não participam da dança do Gujãnej porque são evangélicos. Apesar de não ser uma regra, pois existem jovens que são “evangélicos” e estão ativamente nesses eventos.

Estamos, portanto, diante de um contexto ambíguo: no discurso, na luta política e ideológica, os grupos indígenas se constroem como sendo autóctones e não híbridos, com fronteiras nítidas entre nós e os outros, embora, ao observar a dinâmica da realidade, as coisas sejam bem mais complexas e heterogêneas.

Essa não é uma discussão simples de desenvolver; pelo contrário, é bastante complexa, tanto no momento em que se busca compreender esses grupos, como quando nos propomos entender as teorias que respaldam esse tipo de auto-identificação e de reconhecimento pelos outros. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) nos diz que:

[...] A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os

grupos interessados; em outras palavras, nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade de um povo indígena ou tribal que se reconheça como tal (Magalhães, 2002, p. 85).

Essa idéia tem influências da concepção de grupo étnico, definida por Barth (1998)³¹ como sendo uma forma de organização social, caracterizando-se pela “auto-atribuição” e “atribuição por outros”. Neste caso, Barth segue um pensamento crítico no que concerne ao conceito de grupo étnico, pois não concorda em percebê-lo como unidade portadora de cultura, mas sim como “tipo organizacional”. Essa idéia já é relida da formulação de Max Weber (1994), pois este conceitua os grupos étnicos como “comunidades organizadas” que se fundamentam no “sentimento subjetivo” de “uma origem comum”. Esse sentimento seria a base para uma “ação coletiva”. Esta concepção abre um caminho para que se pense na dimensão política da mobilização da etnicidade, nos ajudando a entender a organização atual dos grupos indígenas.

Entretanto, esse conceito que foi muito utilizado por antropólogos na identificação e produção de grupos étnicos não dar conta da complexidade que é a realidade desses grupos indígenas, visto que são grupos sociais bastante heterogêneos. Um exemplo é o artigo de Renato Athias parte do amplo conhecimento do autor sobre a área indígena Pankararu para investigar as relações entre corpo, fertilidade e práticas reprodutivas. Athias aponta a necessidade de as políticas de saúde incorporar os conhecimentos e as realidades específicas da saúde reprodutiva das comunidades indígenas. No sentido da educação indígena o artigo de Renato Athias, pode contribuir abordando as implicações das políticas públicas o campo de etnicidade. Para ele há um descompasso entre os dispositivos legais, que reconhecem a pluralidade étnico-cultural do país, e as políticas públicas voltadas para minorias.

A discussão a respeito da identidade se dá, por conseguinte, como uma negação ou um reconhecimento. Sobre a questão da identidade e do seu reconhecimento tomo aqui um dos de debates onde Habermas diz:

[...] O reconhecimento público pleno conta com duas formas de respeito: 1) o respeito pela identidade inconfundível de cada indivíduo, independente de sexo, raça ou procedência étnica. 2)

³¹ A partir das leituras de pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas, percebo que esta concepção é bastante recorrente na interpretação sobre a “emergência étnica” no Nordeste, mas ajuda entender a realidade indígena da Amazônia.

O respeito por suas formas de ação, práticas e visões peculiares de mundo que gozam prestígio junto aos integrantes de grupos desprivilegiados, ou que estão intimamente ligados a essas pessoas, sendo que em um país como os Estados Unidos tanto mulheres pertencem a tais grupos desprivilegiados, quantos americanos de origem asiáticas, afro-americanos, americanos de origem indígena e um grande número de outros grupos. (HABERMAS 2004, p. 240)

A contribuição de Habermas na definição de identidade está na noção de respeito em sua dupla dimensão, respeito à identidade, particularmente a identidade étnica e respeito à cultura com suas implicações e simbolismos. Uma etnia pode manter sua identidade étnica mesmo quando a interferência de outras culturas tenha desencadeado um processo de aculturação provocando profundas mudanças culturais.

A agregação da identidade na cultura não impede a análise conceitual de forma que, ao defrontar com as situações de mudança de cultura verão que não ocorreu a rigor a mudança identitária. O fato de a mudança cultural não levar à mudança identitária (BARTH, CARDOSO DE OLIVEIRA), não quer dizer que a dimensão da cultura deixe de desempenhar um papel a ser avaliado pela investigação etnográfica, não apenas na dimensão dos valores e das concepções do nós frente aos outros, mas do processo cultural desencadeado que pode culminar na mudança ou perda de identidade.

1.3. MEDIAÇÕES DA IDENTIDADE ETNICA

O debate atual a respeito da identidade e da diferença está associado ao processo de transformação social. Nesta perspectiva a identidade é construída na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se ampliam, permitindo a pessoa e ou ao grupo étnico localizar-se de diferentes formas na sociedade.

Os Zoró foram o último povo Tupi Mondé a se aproximar das frentes regionais: em 1977 eles saíram ao encontro de “peões” da fazenda Castanhal, às margens do rio Branco, afluente do Roosevelt. Depois, em outubro daquele ano, uma expedição da FUNAI, auxiliada por índios Gavião, Cinta Larga e Suruí, foi contatá-los na sede da

fazenda (Praxede, 1977a; 1997b; Silva 1986a) e montaram posto da FUNAI na aldeia Bubyrej (central). O cotidiano da vida no posto e, especialmente, a atuação dos funcionários da FUNAI foram aspectos abordados por Roberto Gambini (1983; 1984a; 1987), que visitou os Zoró na qualidade de membro da equipe FIPE/USP de avaliação do Programa Polonoroeste e foi o responsável pelo relatório de identificação da área Zoró (Gambini, 1984b).

As novas relações constituídas a partir do “*posto*” resultaram em transformações que a forma de organização social dos Zoró sofreu através do contato com a sociedade nacional, bem como incursionou pela noção de pessoa e a cosmologia, as restrições alimentares, as práticas de Xamanismo a terapêuticas e a farmacopéia e outras questões pertinentes às questões etnohistóricas, das guerras e migrações pondo em questão a identidade dos grupos Zoró.

Fundamentada em Barth, parto da definição de grupo étnico como uma forma de organização social, que expressa uma identidade diferencial nas relações com outros grupos e com a sociedade mais ampla. Como especifica o autor:

[...] Os grupos étnicos são vistos como uma forma de organização social. Então, um traço fundamental torna-se [...] a característica da auto-atribuição ou da atribuição por outros a uma categoria étnica. [...] Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional. (Barth, 1998, p.193-194).

A identidade étnica é utilizada como forma de estabelecer os limites do grupo e de reforçar sua solidariedade. Agora, se as categorias étnicas tomam as diferenças culturais em consideração, não é a soma das diferenças culturais “objetivas” que determinam o conteúdo da identidade étnica, mas aquelas que os atores consideram significativas, que são realçadas e tornadas organizacionalmente relevantes. Certos elementos culturais são utilizados pelos atores como sinais emblemáticos da diferença.

Esta perspectiva aproxima-se da proposta de Hall, que concebe a identidade como um conjunto de representações construído em situações específicas, um “*sistema de representação cultural*”, um “*modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos*” (Hall, 1999, p.49-50).

As contribuições de outros autores permitem avançar no sentido de considerar as especificidades de uma identidade propriamente étnica. Lapierre (1998) e Poutignat e Streiff-Fenart (1998) propõem que a identidade étnica é uma forma de organização social cujo sistema de categorização fundamenta-se numa **origem suposta** e cuja solidariedade grupal tem na **história coletiva** um fundamento importante.

A questão referente à origem é recuperada da contribuição weberiana sobre os grupos étnicos. Em *Economia e sociedade*, Weber consagra um capítulo à discussão das relações comunitárias étnicas, definindo o grupo étnico como “*grupos que alimentam uma crença subjetiva em uma comunidade de origem, fundada (...) nas lembranças da colonização ou da imigração, de modo que esta crença torna-se importante para a propagação da comunalização, pouco importando que uma comunidade de sangue exista ou não objetivamente.*” (Weber, 1971. p.416, citado por Poutignat e Streiff-Fenart, 1998, p.37). De acordo com Weber, a crença subjetiva na origem comum constitui um laço característico da etnicidade. Atualmente os Zoró têm dado importância significativa aos grupos locais ou clãs, esta ênfase aos grupos locais dos Zoró caracteriza este laço de etnicidade.

Os grupos étnicos formam-se e mantêm atribuindo-se uma história sedimentada, que é construída: a memória coletiva atua selecionando e interpretando os acontecimentos, “*transformando determinados fatos e determinados personagens lendários, por meio de um trabalho de imaginário social, em símbolos significativos da identidade étnica*” (Lapierre, 1998, p.35). A pesquisa de Zveibil (1980) sobre a identidade judaica é bastante ilustrativa em relação a este ponto. A autora demonstra como a história do grupo judeu constitui um elemento fundamental de configuração da identidade e da solidariedade étnicas.

Estas formulações permitem identificar como categoria chave da mediação identidade étnica para a construção dos dados empíricos o sistema de representação que compõe a identidade étnica, mais especificamente as categorias culturais distintivas (de pertencimento) e a memória coletiva do grupo.

A proposta das **mediações** de Jesús Martín Barbero é o fundamento central da pesquisa, o lugar a partir do qual dialogo com outros autores para estabelecer uma trama de conceitos que sustentam o estudo da mediação selecionada. A contribuição

fundamental deste autor para a perspectiva da recepção está em propor que se desloque o eixo da reflexão dos meios para as **mediações**. Esta proposta é articulada a um outro deslocamento, que implica tomar a **cultura** como espaço de reflexão para a comunicação. A cultura é concebida como lugar de articulação dos conflitos sociais, de construção da hegemonia. Martín Barbero retoma o conceito gramsciano de hegemonia, que permite visualizar o processo de dominação social *“já não como uma imposição a partir de um exterior e sem sujeitos, mas como um processo no qual uma classe hegemônica, na medida em que representa interesses que também reconhecem de alguma maneira como seus as classes subalternas.”* (Martín Barbero, 1997, p.104).

O conceito de mediação propõe uma via teórico-metodológica própria de estudo: ao invés de partir das lógicas da produção e da recepção para depois buscar suas relações de imbricação e de enfrentamento, a pesquisa deve partir das mediações, concebidas como:

[...] se ‘lugar’ desde el que es posible percibir y comprender la interacción entre el espacio de la producción y el de la recepción: que lo que se produce en la televisión no responde únicamente a requerimientos del sistema industrial y a estrategias comerciales sino también a exigencias que vienen de la trama cultural y los modos de ver. Estamos afirmando que la televisión no funciona sino en la medida en que asume – y al asumir legítima – demandas que vienen de los grupos receptores; pero a su vez no puede legitimar esas demandas sin resignificar-las ‘en función’ del discurso social hegemónico. (Martín Barbero, 1987, p.49)

Os conceitos de grupo étnico e de identidade étnica têm sido objeto de reelaborações e revisões nos campos da sociologia e da antropologia. Na definição desta proposta, me valho, também, da contribuição introduzida por Barth, procurando agregar também proposições de outros autores no sentido de captar as especificidades do que se define como uma identidade propriamente étnica. Busco ampliar este marco conceitual introduzindo a reflexão sobre as transformações da identidade, especialmente no contexto da globalização, em diálogo principalmente com as contribuições de Hall e de García Canclini.

Fundamentada em Barth, parto da definição de grupo étnico como uma forma de organização social, que expressa uma identidade diferencial nas relações com outros grupos e com a sociedade mais ampla. Como especifica o autor, “os grupos étnicos são

vistos como uma forma de organização social. Então, um traço fundamental torna-se (...) a característica da auto-atribuição ou da atribuição por outros a uma categoria étnica. (...) Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional.” (Barth, 1998, p.193-194).

A identidade étnica é utilizada como forma de estabelecer os limites do grupo e de reforçar sua solidariedade. Agora, se as categorias étnicas tomam as diferenças culturais em consideração, não é a soma das diferenças culturais “objetivas” que determinam o conteúdo da identidade étnica, mas aquelas que os atores consideram significativas, que são realçadas e tornadas organizacionalmente relevantes. Certos elementos culturais são utilizados pelos atores como sinais emblemáticos da diferença.

1.4. O TEMPO, O ESPAÇO E A IDENTIDADE ÉTNICA.

O espaço e o tempo são campos semânticos em que continuamente sustenta a nossa metaforização mútua. O mesmo relógio já é uma representação do tempo através de uma analogia espacial no diz Fernández de Rota y Monter. Essas tarefas estão fazendo o caráter metafórico de forma contínua, sem perceber, tornaram-se metáforas mortas para nós. Espaço e tempo estão muito próximos coimplicados nível ontológico e existencial. A realidade de nossas vidas é o tempo. A dramaticidade do tempo que vem com o devir, não as coisas que acontecem, nós somos os que passamos. (FERNÁNDEZ ROTA Y MONTER,1994).

Tomo a este respeito sugestões de Foucault em seu livro "Vigiar e Punir", que são alguns capítulos de análise aprofundadas. Seu estudo da disciplina baseia-se na compreensão de como o poder manipula o tempo e o espaço. É. Ele vai dizer, um espaço analítico em que os indivíduos podem ser vistos, muitas vezes, controlada, medidas qualidades, etc. Este domínio do tempo visual e espacial certamente irá adquirir novas conotações na preocupação subsequente antropológico para o método síncrono, o esforço na fase crítica de nossa disciplina de enquadrar o tempo e trabalho em suas costas. Lévi-Strauss aumentaria a diferença entre a Antropologia e a História, considerando as duas ciências, à distância, tentando ver o homem de longe, mas a partir

de uma distância no tempo, a história e o outro a uma distância no espaço, Antropologia.

A chave para este esforço é entender o espaço como profundamente contextualizada. Por exemplo: O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal.

Para os Zoró o tempo é importante e ele está ligado ao espaço cada espaço tem seu tempo e cada tempo seu espaço. O tempo de fazer roça, o tempo de plantar, o tempo de esperar a planta crescer e produzir, o tempo ritual, o tempo comum do cotidiano e o tempo da história. Na narrativa Zoró o **mene dere**, o **aratigi mene, mene** e o **Karália** são formas articuladas de explicar o tempo.

O **mene dere** é o tempo. Esse termo pode estar ligado ao tempo cósmico e ao tempo espiritual, porque mene dere quer dizer tempo. O **aratigi mene, mene** é o tempo do passado. Tempo em que o macaco cantava *xi, xi pala la, xi xi pala la*, tempo do mito, tempo da origem do mundo e das pessoas, tempo dos espíritos, tempo do Criador e da origem da criação. Tempo em que ocorreram fatos importantes da história como o tempo dos guerreiros, tempo dos antepassados. **Karália** quer dizer me dá um tempo; espera. E é usado cotidianamente, quando alguém chama e o outro não pode ir naquele momento, ou se no caminho precisa parar ou não consegue acompanhar o passo do outro. Essa é uma forma de lidar com o tempo.

Para entender o tempo e espaço no conceito Zoró é preciso respeitar o tempo o tempo do espírito. Na festa do Gujãnej precisa o tempo para fazer os ritos, porque o espírito do Gujãnej na pode dançar de dia, espera-se a noite; para não ocorrer nenhum mal a mulher tem que esperar na maloca. É preciso esperar o amanhecer (mangere) para as bênçãos com os jacarés e o meio dia (padara gat sa) para viajar até a aldeia do espírito Gujãnej.

Como no Gujãnej os outros rituais também exigem um tempo, tempo de esperar e tempo de fazer, como sempre se fez no decorrer do tempo. **Aratigi mene pane**, é história é antiga, faz muito tempo que tudo isso ocorreu. É preciso lembrar o tempo de antigamente e perceber que quando a bixuga puxit, ou seja, o cajá floresce é tempo de

esperar a chuva. **Mene dere aratigi** é o faz tempo que aconteceu e também diz respeito ao longo do tempo da história e dos mitos.

De acordo com a teoria da relatividade de Einstein, espaço e tempo estão interligados. Em velocidades próximas à da luz, a massa de um corpo aumenta de forma perceptível, o espaço se contrai e o tempo passa mais devagar. O tempo está, de fato, indissolivelmente interligado ao espaço. Tempo-espaço é o binômio concedido a cada criatura para o seu desenvolvimento.

São diferentes conceitos que propiciam a modificação, medição simbólica entre as pessoas e o mundo ao redor, tornando-se a passagem através do qual o indivíduo compreende os acontecimentos e pode então agir sobre eles, principalmente na história social contemporânea a qual evidencia que "[...] as pessoas vivem um momento prodigioso da técnica com transformações profundas das noções de espaço e tempo". (Novaes, 1992, p. 14).

Entendendo que os diversos conceitos de tempo são apreendidos ao longo de uma variedade de estudos interdisciplinares, direcionei o planejamento no sentido de elaborar meu trabalho considerando a relação entre espaço tempo, territorialidade e identidade étnica.

Bakhtin, ao discutir o conceito 'tempo', faz referência aos indícios do tempo na natureza e na vida da pessoa humana. "O tempo se revela acima de tudo na natureza: no movimento do sol e das estrelas,... nos indícios sensíveis e visuais das estações do ano. Tudo isso é relacionado aos movimentos que lhe correspondem na vida do homem (com seus costumes, sua atividade, seu trabalho) e que constituem o tempo cíclico... Os Zoró também falam do tempo cíclico para explicar a relação espaço-tempo, o **gawu mi** (verão) ou tempo da estiagem e o **Zuj mi te** (inverno) ou tempo das águas. E afirmam que quando **bixuga xi wá** (a cajazeira toma água do rio) o inverno foi muito bom. Explicando que no ciclo das águas pode haver chuva abundante que provoca as cheias dos rios e é garantia de boa produção agrícola, por isso, inverno bom. Mas quando a cajazeira não é tocada pela enchente do rio a chuva foi pouca e a produção não será tão boa. O tempo das chuvas e o espaço ocupado pela cheia (bixuga xi wá) água que chega até o pé de cajá é que define o bom tempo para o espaço tradicionalmente escolhido para fazer as roças, porque não se faz a roça às margens do rio. Novamente espaço e

tempo relacionados e integrados. Por outro lado, temos os sinais visíveis, mais complexos, do tempo histórico propriamente dito, as marcas visíveis da atividade criadora do ser humano, as marcas impressas por sua mão e por seu espírito: cidades, ruas, casas, obras de arte e de técnica, estrutura social, etc." (Bakhtin, 1997, p. 243.)

Já Ricoeur ancora sua reflexão de que no tempo cósmico e ficcional se encontra a função de representação do passado histórico e os efeitos do encontro entre o mundo do texto e o mundo do leitor; (no caso aqui tratado se pode dizer) entre o mundo da narrativa e o mundo do ouvinte e do narrador; interpenetrações da história e da ficção pela ficcionalização da história e historicização da ficção e introduz a noção de *identidade narrativa*. No caso dos Zoró o **Aratigi mene pané** é a narrativa do passado.

O sujeito mostra-se então, constituído ao mesmo tempo como leitor e escritor de sua própria vida. Como a análise literária sobre a autobiografia verifica a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas. [...] A identidade narrativa não é uma identidade estável e sem falhas; assim como é possível compor várias intrigas acerca dos mesmos incidentes (os quais, com isso, já não merecem ser chamados de os mesmos acontecimentos), assim também sempre é possível tramar sobre sua própria vida intrigas diferentes ou até opostas. (Ricoeur, 1997, p. 425, 428).

David Harvey (1980) em seu livro *Justiça Social e a Cidade* aborda o espaço sob a perspectiva dialética, como sendo ao mesmo tempo, absoluto (com existência material), relativo (como relação entre objetos) e relacional (espaço que contém e que está contido nos objetos). Explicando, "o objeto existe somente na medida em que contém e representa dentro de si próprio as relações com outros objetos". Importa também considerar que, para este autor, o espaço não é nem um, nem outro em si mesmo, podendo transformar-se em um ou outro, dependendo das circunstâncias.

Mais recentemente, outras concepções fazem parte da concepção de espaço geográfico. Milton Santos (1982) vai se referir a esta categoria dizendo: "o espaço é acumulação desigual de tempos". O que significa conceber espaço como heranças. O mesmo Milton Santos (1997) vai se referir a espaço-tempo como categorias indissociáveis, nos permitindo uma reflexão sobre espaço como coexistência de tempos.

Desta forma, num mesmo espaço coabitam tempos diferentes, tempos tecnológicos diferentes, resultando daí inserções diferentes do lugar no sistema ou na rede mundial (mundo globalizado), bem como resultando diferentes ritmos e coexistências nos lugares. Constituindo estas diferentes formas de coexistir, materializações diversas, por consequência espaço(s) geográfico(s) complexo(s) e carregado(s) de heranças e de novas possibilidades.

A noção de identidade narrativa supõe um processo estrutural formador do que Ricoeur denomina *ipseidade* – compreendida como a identidade de um si mesmo relacional e, portanto, marcado pela abertura de um ser afetado pelo mundo, em contraste com uma identidade fixa do mesmo³².

Nesse sentido, a articulação identitária no sentido da ipseidade se daria de modo privilegiado a partir de narrativas pessoais e/ou históricas, dando conta dos processos de mútua constituição entre o sujeito e suas relações no mundo. Esse modo de constituição de um si mesmo aplica-se tanto à identidade social de uma comunidade quanto à noção de subjetividade pensada no caso de um indivíduo.

Constitui-se assim, através da categoria de identidade narrativa uma interessante compreensão das relações entre indivíduo, sociedade e historicidade. Nesse caso, a fronteira com que normalmente se distinguem esses campos poderia ser entendida menos como indicador de oposição e diferença e mais como área de negociação e trânsito entre esferas, que no plano do vivido se constituem mutuamente e nunca se dicotomizam.

Conforme o exposto no subtítulo um deste capítulo A relação afetiva dos Zoró, principalmente dos Pangyjej Teré e dos Zabeap Wej com o território da fazenda castanhal é a expressão de sua identidade étnica.

³² A noção de ipseidade se distingue de uma subjetividade egocentrada para remeter a um ser do conhecimento, efeito das narrativas, na imbricação dos planos pessoal e cultural: "Essa conexão entre ipseidade e identidade narrativa confirma uma de minhas mais antigas convicções, a saber, que o si do conhecimento de si não é o eu egoísta e narcísico cuja hipocrisia - e ingenuidade -, bem como o caráter de superestrutura ideológica e o arcaísmo infantil e neurótico as hermenêuticas da suspeita denunciaram. O si do conhecimento de si é o fruto uma vida examinada, segundo a frase de Sócrates na 'Apologia'. Ora, uma vida examinada é, em ampla medida uma vida depurada, explicada pelos efeitos catárticos das narrativas tanto históricas quanto fictícias veiculadas por nossa cultura. A ipseidade é assim, a de um si instruído pelas obras da cultura que ele aplicou a si mesmo" (Ricoeur, 1997, p. 425).

É apenas aparentemente paradoxal reconhecer que identidades legítimas foram inventadas um dia, ou que tradições, memórias e identidades inventadas são legítimas, já que, como apontam Hobsbawm e Ranger, as rupturas estão até mesmo nos *corpus* ou *topoi* mais genuinamente contínuos com relação a uma tradição histórica. O que marca essas rupturas e a presença da inventividade social é o fato de que toda tentativa de preservar ou recuperar tradições está, dada a impossibilidade de manter o passado como algo permanentemente vivido, destinada a se transformar em "tradição inventada". Ao tematizar e dar caráter reflexivo à sua cultura e à sua ligação com o passado, o grupo está retirando do fluxo contínuo aquilo que deseja preservar, transformar em símbolo e, por isso, fixar, rompendo justamente com seu caráter de hábito que submete aqueles elementos a uma permanente mutação³³, para alçá-los a um novo estatuto, o de uma tradição, nesse sentido, sempre inventada.

O laço indissociável entre a experiência e a sua (re) elaboração na condição narrativa – enquanto abertura para revivificar e ao mesmo tempo recriar o vivido – é central para a análise de relatos autobiográficos. Por isso não poderíamos seguir nesse caminho sem recorrer ao brilhante ensaio de Paul Ricoeur, intitulado *Tempo e Narrativa* (1994-1997), onde o autor expõe a função significativa ou figurativa operada pela narrativa ficcional como modelo estrutural análogo a todo ato narrativo. Fiel ao propósito hermenêutico de sustentação das tensões antinômicas, Ricoeur percorre as aporias do tempo no pensamento ocidental demarcando, entre concepções paradoxais – como a do *muthos* trágico em Aristóteles e a de *distentio animis* em Agostinho, ou ainda a de um tempo fenomênico, físico, em Kant e a de consciência íntima do tempo em Husserl – o espaço entrepolar da narrativa de ficção como síntese não fechada de um tempo objetivo e de um tempo vivido. Postula assim uma *função narrativa* pela qual se dá a inscrição da ação humana na temporalidade.

Nesta concepção, a continuidade dos grupos étnicos não é explicada em termos de manutenção da sua cultura tradicional, mas depende da manutenção dos limites do grupo, da contínua dicotomização entre membros e não membros. Desta forma, os traços culturais que demarcam os limites do grupo podem mudar e a cultura pode ser

³³ O resultado dessas mutações sendo apontado, de acordo com a inclinação do observador, ora como exemplo de progresso, evolução social ou de consciência e integração na vida nacional, ora como sinais da degeneração, miscigenação ou sincretismo, que leva à perda da pureza original.

igualmente objeto de transformações, sem que isso implique o esvaziamento da solidariedade étnica. O mérito desta proposta está em deslocar a concepção estática de grupo étnico como suporte de cultura e, por conseguinte da identidade étnica como uma identidade fixa, essencialista, para uma concepção dinâmica do grupo étnico e da identidade étnica.

1.5. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE E SUAS FORMAS SIMBÓLICAS

As representações sociais são produzidas pelas interações e comunicações no interior dos grupos sociais, refletindo a situação dos indivíduos no que diz respeito aos assuntos que são objeto do seu cotidiano. Nas palavras de Jodelet (1989), as representações sociais são um saber prático. A literatura científica denomina essas teorias, criadas pelos grupos, de teorias do senso comum (Moscovici & Hewstone, 1985). São justamente elas, o principal objeto de estudo das representações. A função essencial da representação social, para aqueles que representam, é tornar aquilo que não é familiar em algo familiar, próximo e prático (Moscovici, 1981). Essa função relaciona-se com a tentativa de representar uma realidade pouco conhecida a partir do que se sabe dela.

As representações sociais apresentam dois aspectos indissociáveis: o figurativo e o significante (Moscovici, 1976; Herzlich, 1972; Jodelet, 1986). Quando Moscovici utiliza as noções de figura e de imagem, ele as diferencia conceitualmente. A figura não se refere a um reflexo ou uma reprodução da realidade, é "a expressão de uma produção do sujeito" (1976, p.63). Sob o ponto de vista do estudo da dinâmica das representações sociais, esse aspecto figurativo situa-se em nível do processo de objetivação, que transforma noções abstratas, tais como loucura, saúde, envelhecimento, em elementos quase tangíveis e visíveis no âmbito da vida quotidiana. A objetivação envolve certas operações simbólicas e estruturantes, pelas quais se dá uma forma a esse conhecimento prático acerca da realidade que é objeto da representação. Segundo Jodelet (1989), é a operação que permite a materialização da palavra e a reabsorção do excesso de significados pelos quais uma realidade é representada. Consequentemente, de todas as palavras que representam um assunto, aquelas frações que melhor o descrevem por

imagens constituem os núcleos figurativos (Moscovici, 1981). Como observa Moscovici (1984) em outro trabalho:

"Um enorme estoque de palavras, que se referem ha objetos específicos, está em circulação em toda a sociedade [...] mas nem todas as palavras que constituem esse estoque podem ser ligadas a imagens, seja porque não existem imagens suficientes facilmente acessíveis, seja porque as imagens que são lembradas são tabus. As imagens selecionadas pela sua capacidade de ser representadas são integradas ao que denominamos 'núcleo figurativo', um complexo de imagens que reproduz visivelmente um complexo de idéias." (pp.38-39).

Para entender representação da identidade e suas formas simbólicas, partimos da relação icônica/conceitual, trabalho que pressupõe uma análise estrutural das representações sociais específicas, neste caso, identidade indígena Zoró e educação escolar. Desde o trabalho pioneiro de Moscovici (1976), a análise estrutural das representações sociais considera três dimensões: 1) a dimensão do campo da representação ou imagem; 2) a dimensão da informação; e, 3) a dimensão da atitude.

A dimensão do campo remete-nos à estrutura interna dos conteúdos das proposições atinentes a um determinado objeto da representação. A mesma permite constatar que uma representação é sempre uma unidade de elementos ordenada, estruturada e hierarquizada. A informação, enquanto segunda dimensão refere-se à quantidade e à qualidade de informações que o grupo possui a respeito de determinado assunto social, ou seja, tudo aquilo que a pessoa conhece acerca do objeto da representação (Moscovici, 1976). A atitude, por último, reflete as orientações positivas ou negativas em relação ao objeto socialmente representado, seja uma atitude favorável, desfavorável ou neutra (Moscovici, 1976).

Em minha análise, conforme a noção de círculo hermenêutico transposta por Geertz (1991) para a análise das culturas trata-se justamente de tornar visível a dialética das partes (formas simbólicas específicas) e do todo (a estrutura significativa do contexto cultural) que constituem o fenômeno cultural a ser compreendido³⁴. Como bem nos

³⁴ Segundo Geertz: "Do ponto de vista pragmático, duas abordagens, dois tipos de abordagem devem convergir se se quer interpretar uma cultura: uma descrição e formas simbólicas específicas (um gesto ritual, uma estátua hierática) enquanto expressões definidas; e uma contextualização de tais formas no seio da estrutura significativa total de que fazem parte e em termos da qual obtém sua definição. No

mostra Sahlins (1990) sobre as vicissitudes da *ação simbólica*, ao serem atualizados, os significados dados num certo horizonte de significação são colocados em risco na ação, tanto pela conjuntura histórico-cultural presente quanto pelo valor intencional subjetivo de seu uso pelos sujeitos ativos³⁵:

A ação simbólica é um composto duplo, constituído por um passado inescapável porque os conceitos através dos quais a experiência é organizada e comunicada procedem do esquema cultural preexistente. É um passado irreduzível por causa da singularidade do mundo em cada ação: a diferença heraclitiana entre a experiência única do rio e seu nome. A diferença reside na irreduzibilidade dos atores específicos e de seus conceitos empíricos que nunca são precisamente iguais a outros atores e outras situações – nunca é possível entrar no rio duas vezes. As pessoas, enquanto responsáveis por suas próprias ações, realmente se tornam autoras de seus conceitos; porque, se sempre há um passado no presente, um sistema *a priori* de interpretação, há também "uma vida que se deseja a si mesma" (como diria Nietzsche). (Sahlins, 1990, p. 189).

Ao comentar o embaraço que freqüentemente atinge um grupo quando alguém é solicitado a narrar algo, alerta: É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas deste fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa [...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. (Benjamin, 1987, p. 198).

Ricoeur busca na *Poética* de Aristóteles as noções de *mimese*, na acepção de imitação ou representação da ação, e de *intriga*, enquanto *agenciamento dos fatos*, como estruturantes de sua própria definição de narrativa. Assim, tomando a idéia do *muthos* como a arte de compor intrigas, Ricoeur entende a atividade mimética como ato criativo onde o ficcional é abertura à significação:

fundo, isto é, obviamente, o já conhecido círculo hermenêutico: a apreensão dialética das partes que estão incluídas no todo e do todo que motiva as partes, de modo a tornar visíveis simultaneamente as partes e o todo" (Geertz, 1991, p. 133).

³⁵ Sahlins, ao introduzir uma análise diacrônica na perspectiva estruturalista, aponta para a dialética da "estrutura na conjuntura" onde as combinações e recombinações dos significados postos em risco na ação levam a uma "reavaliação funcional de categorias": "O que quero dizer com 'estrutura na conjuntura' é a realização prática das categorias culturais em um contexto histórico específico, assim como se expressa nas ações motivadas dos agentes históricos, o que inclui a microsociologia de sua interação" (Sahlins, 1990, p. 15). A partir da submissão da estrutura a uma conjuntura que inclui o risco subjetivo da revisão dos signos pelos sujeitos ativos em seus projetos e interesses pessoais, enfatiza a tensão produtiva das dinâmicas de inovação e recriação na ação simbólica.

Se continuarmos a traduzir mimese por imitação, deve-se entender o contrário do decalque de um real preexistente e falar de imitação criadora. E, se traduzirmos mimese por representação, não se deve entender, por esta palavra, alguma duplicação da presença, como se poderia ainda entendê-lo na mimese platônica, mas o corte que abre o espaço de ficção³⁶ [...] Nesse sentido o termo aristotélico mimese é o emblema dessa desconexão, que para empregarmos um vocabulário que hoje é o nosso, instaura a literariedade da obra literária. (Ricoeur, 1994, p. 76).

O que está em jogo nessa trama da existência narrada é a tensão permanente entre as forças organizadoras da ordem e da concordância e as forças da discordância, do caos, da surpresa, do inesperado e arbitrário do destino³⁷. É, portanto, através do papel articulador da tessitura da intriga que se compreenderá a mediação fundamental entre tempo e narrativa. Contudo, como Ricoeur reconhece, a temporalidade como fio tramado pela narrativa não está originalmente em Aristóteles. Para o filósofo grego o tempo é tratado como um tempo *objetivo*, mensurável, presente no campo da *physis* e ausente da esfera narrativa. Mas, é justamente no tensionamento da *mimeses* com os atributos da temporalidade vivida, evidenciadas pela concepção agostiniana, que Ricoeur vai construir seu conceito de narrativa enquanto articulação temporal da ação:

Aristóteles ignorou os aspectos temporais da tessitura da intriga. Proponho-me a desimplicá-los do ato da configuração textual e demonstrar o papel mediador desse tempo da tessitura da intriga entre os aspectos temporais prefigurados no campo prático e a refiguração da nossa experiência temporal por esse tempo construído. Seguimos, pois, o destino de um tempo prefigurado em um tempo refigurado, pela mediação de um tempo configurado. (Ricoeur, 1997, p. 87)

³⁶ A noção de intriga é trazida por Ricoeur desde o muthos trágico para designar o que o autor denomina de configuração da narrativa: "O tecer da intriga foi definido, no plano mais formal, como um dinamismo integrador, que tira uma história una e completa de um diverso de incidentes, ou seja, transforma esse diverso em uma história una e completa. Essa definição formal abre o campo para transformações organizadas que merecem ser chamadas intrigas desde que nelas possam ser discernidas totalidades temporais a operar uma síntese do heterogêneo entre circunstâncias, objetivos, meios, interações, resultados desejados ou não" (Ricoeur, 1995, p. 16).

³⁷ Na definição do muthos a concordância é a disposição ordenada dos fatos, enquanto a discordância é a ação desorganizadora representada pelos incidentes aterrorizantes e lamentáveis.

Os três níveis da operação mimética (mimeses I, II e III) da ação propostos por Ricoeur estão sintetizados nos tempos da prefiguração, configuração e refiguração, respectivamente. Esses tempos constituem as mediações simbólicas constitutivas do ato de narrar e, como tal, da própria experiência compreensiva. Dessa forma, o ato narrativo passa de um tempo prefigurado da ação, no nível do vivido e da experiência em mimese I, para um tempo configurado simbolicamente pela composição narrativa em mimese II, tendo em vista comunicar uma experiência a alguém, o que caracteriza o terceiro tempo enquanto tempo da alteridade, onde se comunica o narrado para alguém. Assim, tem-se o tempo refigurado na mimese III, que restitui à ação o tempo vivido do leitor, completando o ciclo dessas operações narrativas, onde o sentido nunca se encerra num fechamento ou cristalização:

Qualquer experiência possui ao mesmo tempo um contorno que a cerca e discerne e ergue-se sobre um horizonte de potencialidades que constituem seu horizonte externo e interno. [...] Essa pressuposição muito geral implica que a linguagem não constitui um mundo ela própria. Ela não é sequer um mundo. Porque estamos no mundo e somos afetados por situações, tentamos nele nos orientar por meio da compreensão e temos algo a dizer, uma experiência a levar à linguagem e a partilhar. (Ricoeur, 1994, p. 119).

Assim, a dimensão pré-narrativa poderia ser relacionada à pré-compreensão em Gadamer, indicando o mundo da experiência que, ao passar pelas operações configurantes, acede à linguagem e ao caráter público e compartilhado do símbolo porque tem como finalidade a comunicação com outrem³⁸. Posso dizer que a expressão Zoró **Enali Ambujija** está relacionada a este mundo simbólico de caráter público e da comunicação com outrem, pois este termo abre os discursos das lideranças somente nas grandes reuniões e assembléias não fazendo parte do cotidiano e familiar. Este terceiro momento poderia ser relacionado ao momento da aplicação em Gadamer, apontando para o encontro do mundo da obra e do mundo do leitor, sinalizando para o ambiente de recepção (e réplica) de um enunciado, onde afinal se conclui o percurso da *mimese* e se

³⁸ Ricoeur concorda com as considerações de Clifford Geertz sobre o caráter público do símbolo: "Para o antropólogo, o termo símbolo sublinha de imediato o caráter público da articulação significante. Como diz Geertz: 'a cultura é pública porque a significação o é'. Adoto de bom grado essa primeira caracterização que marca bem que o simbolismo não está no espírito, não é uma operação psicológica destinada a guiar a ação, mas uma significação incorporada à ação e decifrável nela pelos atores do jogo social" (Ricoeur, 1994, p. 92).

efetiva a ação narrativa enquanto experiência de compreensão humana. Nesta perspectiva, tanto em Ricoeur quanto em Gadamer, poderíamos pensar que o que constitui um discurso e torna possível uma situação de comunicação é a condição de um sujeito que leva à linguagem e compartilha com outrem uma experiência. Nesse sentido, enquanto ato narrativo, a comunicação pode ser entendida como correlato da compreensão hermenêutica, com todos os seus atributos.

Contudo, Ricoeur segue em sua análise extraindo conseqüências do que propõe como um *terceiro-tempo*, constituído pelo *entrecruzamento* entre as intenções referenciais próprias da história e da ficção em relação ao tempo. A questão, apresentada por ele se formula nos seguintes termos: "Até que ponto o entrecruzamento das intenções ontológicas da história e da ficção constitui uma réplica apropriada à ocultação recíproca das duas perspectivas, fenomenológica e cosmológica, sobre o tempo?" (Ricoeur, 1997, p. 423).

1.6. SINTESE

Do que foi exposto podemos concluir que a identidade cultural é um fenômeno social em movimento e o limite sempre provisório de sua evolução é colocado unicamente pelo contexto social e o peso da história. Ao invés de uma absorção de uma cultura pela outra, a aculturação é um processo de evolução mútua para os autóctones e estrangeiros. O mundo humano se constrói a todos os níveis sobre uma infinidade de ficções sociais. Sem estes autoenganos coletivos a fundação de uma comunidade seria impossível. Ou seja, não é apesar, mas graças às ficções sociais, que a realidade se faz possível. A realidade e a ficção são consubstanciais. Estamos dentro de uma evolução permanente e nela a identidade não possui um conteúdo próprio, mas é o resultado do movimento de identificação.

Presumindo que a atual teoria das fronteiras seja válida, conforme progrida a ocupação da Amazônia e aumente o nível de desenvolvimento socioeconômico, os salários relativos se reduzirão a níveis que correspondem mais de perto ao nível geral de desenvolvimento socioeconômico da região centro do Brasil como um todo, dando continuidade à mudança já observada entre 1970 e 1980 (Haller, 2000).No que diz

respeito a pesquisas futuras — que em grande parte terão de ser multidisciplinares, com insumos substanciais vindos da sociologia da história e da antropologia — algumas questões poderiam ser investigadas a partir dos nossos achados na Amazônia em que tratamos da identidade étnica e das relações entre os diversos povos afetados (positiva ou negativamente) pelo desenvolvimento socioeconômico da expansão da agricultura e dos grandes projetos. Num nível mais teórico, é importante testar a hipótese de que a anomia varia positivamente com o desenvolvimento socioeconômico em regiões de fronteira, e negativamente em áreas ocupadas há mais tempo.

O conjunto de textos apresentados, sob os diferentes enfoques teóricos e empíricos, revela a oportunidade de uma análise articulada sobre etnicidade e aprofunda o entendimento das questões étnicas e raciais, enfrentando importantes desafios da atualidade.

Trabalhando sobre a noção de tempo e espaço Zoró, digo que o **mene dere** expressão que quer dizer tempo e o **arartigi mene, mene** e o **karália** são formas articuladas de explicar o tempo e o espaço tradicional. O tempo e o espaço estão interligados entre si e com a natureza conforme o exemplo da **Bixuga puxit** e a chegada da chuva. No espaço da floresta se pode perceber o tempo da chegada da chuva porque o cajazeiro floresce. Se for verão **gawu mi** ou tempo da estiagem e as árvores de cajazeiro começam a florescer sabe-se que em breve iniciará o **Zuj mi te** (inverno) ou tempo das águas (tempo das águas ou das chuvas). O mene dere é o tempo de esperar, tempo esse ligado aos rituais, muito importante nos rituais o respeito ao tempo. Tudo a seu tempo e em seu espaço determinado. É a regra, é preciso respeitar o tempo, saber esperar e saber fazer e agir na hora exata, no tempo certo. O aratigi mene, mene tempo da história é também o tempo da narrativa onde se articula na oralidade o entendimento do tempo, do espaço, dos fatos e acontecimentos e das coisas. Aratigi mene pane (vamos contar e cantar a nossa história). A identidade indígena do povo Zoró constrói e se reelabora na relação com o aratigi mene pane, com o mene dere e com o aratigi mene, mene.

Para dar conta das antinomias sobre as quais ancora sua reflexão – tempo cósmico e ficcional; a função de representação do passado histórico e os efeitos do encontro entre o mundo do texto e o mundo do narrador; interpenetrações da história e

da ficção pela ficcionalização da história e historicização da ficção – Ricoeur introduz a noção de *identidade narrativa*:

Essa dialética do entrecruzamento seria em si mesma um sinal de inadequação da poética à aporética, se não nascesse dessa fecundação mútua um rebento, cujo conceito introduzo aqui e que testemunha certa unificação dos diversos efeitos de sentido da narrativa. O frágil rebento oriundo da união antropológica da história e da ficção é a atribuição a um indivíduo ou a uma comunidade de uma identidade narrativa. (Ricoeur, 1997, p. 424).

Com essa importante categoria prática, apresentada como "a solução poética do círculo hermenêutico" (Ricoeur, 1997, p. 427), pode-se captar o *quem* da ação, sem encerrá-lo numa identidade estável. Ao contrário, a identidade narrativa constitutiva do sujeito permite apreendê-lo na mudança, incluindo a mutabilidade na coesão de uma vida:

A identidade narrativa não é uma identidade estável e sem falhas; assim como é possível compor várias intrigas acerca dos mesmos incidentes (os quais, com isso, já não merecem ser chamados de os mesmos acontecimentos), assim também sempre é possível tramar sobre sua própria vida intrigas diferentes ou até opostas. (Ricoeur, 1997, p. 425, 428).

Com relação à análise das representações da identidade em suas formas simbólicas Moscovice, Sahlins e Ricoeur foram os principais autores explorados e nesta análise aparece a noção de representação, a noção de narrativa e a noção de intriga. Concluímos que a identidade étnica é também uma identidade narrativa construída nas tramas e nas intrigas do dia-a-dia em confronto com o outro e defrontando-se com a própria alteridade. A identidade narrativa é configurada e reconfigurada através do mito e da história narrada e reconstruída nos tempos e espaços que recompõem a própria identidade.

AUTONOMIA INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A discussão sobre autonomia perpassa cada vez mais todas as demandas indígenas, sendo argumento recorrente nas discussões envolvendo a recuperação de territórios, bem como a necessidade de melhores escolas nas aldeias, de um programa efetivo de acesso às universidades, de maior acesso à tecnologia, entre outros. (NUNES, 2002, p. 72)18.

Para iniciar o relato da minha relação com os Zoró e suas escolas e minhas indagações com relação á sua autonomia, aponto para um traço comum às pesquisas, a saber, o foco sobre certas controvérsias sociais. Gostaria de precisar o modo como considero a idéia de *controvérsia*³⁹. Quando se observa uma polêmica, na qual, a respeito de um dado assunto, intervém uma série de agentes sociais, pode-se tratá-la apenas como uma convulsão efêmera, fadada a arrefecer tão logo outros assuntos ganhe o centro das atenções. De fato, é assim que se passa com a maioria das controvérsias. No entanto, sem negar sua ocorrência passageira, pode-se considerá-las como um momento de expressão e redefinição de pontos e problemas, os quais permanecem importantes, às vezes até cruciais, na constituição de uma sociedade, mesmo quando não desperta interesse generalizado ou intenso. A discussão sobre autonomia Zoró é controversa e haveria outras e melhores vias para problematizar a relação entre os Zoró

³⁹ Richards encontra nas etnografias de Malinowski "uma forma primitiva do que hoje se chamaria 'o método da história de caso'" (1971, p. 211). O uso analítico de "um conjunto de casos" já está anunciado nos *Argonautas* (Malinowski, 1978, p. 27). Ao ler o capítulo sobre trabalho de campo de *The Coral Gardens and their Magic*, em que Malinowski apresenta as várias doutrinas e os argumentos quanto à ocupação da terra entre os trobriandeses, é difícil não vislumbrar a imagem de uma sociedade em permanente controvérsia & shy; a despeito dos esforços do autor em demonstrar a "harmonia" entre doutrinas e argumentos e da reedição da metáfora do esqueleto/carne (1935).

e a educação escolar, mas considerando a questão da identidade étnica elegida nesta pesquisa a “controversa” autonomia pareceu-me uma incursão importante.

Dia 13 de março de 1998 fui morar na aldeia Anguj Tapua. Era a minha primeira vez nesta aldeia. Meu contato com o povo Zoró até então tinha sido na cidade de Ji-Paraná e na aldeia Bubyrej (central) com uma rápida passagem pelas aldeias da beira da estrada que liga a aldeia Bubyrej a Pacarana⁴⁰. Chegamos: Irmã Valdere Ricardo missionária católica com quem eu iria formar equipe e eu, Valdere estava lá há oito anos trabalhando com eles através do CIMI e da Pastoral indigenista da diocese de Ji-Paraná-RO. Com sua formação na área da saúde (enfermagem e medicinas alternativas como: homeopatia e florais) atuava na área da saúde, sempre dialogando com os pajés e herboristas e participava das roças comunitárias, das pescarias e dos trabalhos masculinos que lhe era permitido. Eu cheguei como professora para trabalhar com as turmas de 3ª e 4ª séries e assessorar o professor Betarasa’at.

Eu era a novidade, a diferente. Todos se aproximavam de mim, até certo ponto, me olhavam e riam. Valdere procurou um dos homens que falava em português para me apresentar e disse que eu era a sua irmã. No mesmo instante eles retrucaram em negativa eu não era irmã dela eu era zat (um deles) Valdere era jala pep não indígena negra. Então os homens e Valdere saíram para pescar e eu fiquei ali.

Com pouco conteúdo antropológico e sem ter tido um contato anterior com aquela comunidade, mas com medo de ficar só na maloca da missão, por causa de sapos e cobras que apareciam dentro de casa, fui para a maloca do Zawijaj (cacique) a casa grande (zap tere) e parei na porta me chamaram para entrar. Fiquei ali me aproximei das crianças que riam de mim brinquei com os menorzinhos e as mães deles me ofereceram a macaloba eram Amburá e Itkun, elas não falaram em português e eu não sabia Pangyjej, mas nos entendemos, tinha algo mais do que, ser mulher, cor da pele e altura que nos aproximava. Gostei delas e como Amburá morava também naquela maloca ela tornou-se para mim uma referência.

Quando chegaram da pescaria, Betarasa’at tinha me nominado, eu passei a ser chamada de **Tapupip** (cipó pretinho) nome carregado de significado profundo, que

⁴⁰ Pacarana. Pequeno povoado pertencente ao município de Espigão D’oeste – RO, que fica na fronteira com o estado do Mato Grosso, a 7 km da área indígena do povo Zoró.

apesar do contato superficial (terceira vez que encontrava Betarasa'at). Tapua (cipó) o cipó serve para amarrar as coisas, firma, sustenta. O cipó pretinho, bem fininho que pode ser encontrado na floresta mais densa serve para fazer o xiripu (uma pulseira que as meninas usam na infância e adolescência e deixa de usar depois da primeira relação sexual. O nome me aproximou mais. Naquele momento as mulheres podiam me chamar pelo nome, alguns meses depois Itkun buscou xiripu na floresta para fazer nova pulseira para Sep Tabaj e fez uma pulseira também para mim e eu usei o xiripu até que ele se rompeu em meu braço e eu o perdi durante a festa do Gat Pi em 1999.

No meu segundo dia, peguei a mão de pilão para ajudar Amburá a fazer a massa para o mambé (biju de milho) e dali em diante eu passei a ser convidada para os trabalhos e espaços femininos. Valdere estava muito envolvida nos trabalhos masculinos e Virginia ficara sozinha em outra aldeia.

Quando eu andava entre o povo eles riam muito e tocavam-me, principalmente as crianças. O estranhamento passou muito rápido, Valdere ficou muito preocupada com a minha rápida introdução no meio deles. Por exemplo: o nome, Valdere teria recebido seu nome indígena um ano depois e o nome dela era **Zapuxut** (casa sentada). Mesmo que eu seguia sendo motivo de risos em menos de uma semana não parecia mais estranha, talvez porque me aproximei de Amburá jovem mãe e grávida, e ajudava em seus trabalhos buscando a comida na roça e socando pilão com ela. Amburá é a esposa de Kujãwup, tradutor de Valdere, ele é quem teria me apresentado à comunidade.

Parece típico dos Tupis rir-se de estranhamento. Visitando uma aldeia do povo Gavião a reação foi semelhante, aproximar-se e rir-se. No povo Arara (povo Tupi rama-rama) a reação era aproximar-se tocar e rir e o riso era ainda mais intenso. Os Arara me chamavam Zoró ap, porque eles sabiam que eu morava com os Zoró.

Quando eu cheguei aos Zoró eles já estavam acostumados a receber não índios. Gillio Brunelli já tinha pesquisado os Zoró. Desde o ano de 1978 a FUNAI tinha instalado posto com chefe mais alguém da área da saúde. Valdere estava lá há oito anos, e com ela havia tido rodízio de pessoas porque Valdere teria tentado muitas vezes criar equipe. Virgínia estava lá há quatro anos. Ismael Tresmann durante seu trabalho de pesquisa junto ao povo Cinta Larga teria passado por lá e inclusive iniciado um trabalho de lingüística e os missionários do SIL passavam sempre por lá acompanhando os

convertidos ao evangelismo desta missão. Três homens Zoró já estavam casados com mulher não índia, inclusive dois deles já não moravam mais nas aldeias, mas na cidade de Ji-Paraná - RO.

Lideranças Zawijaj ej Zoró participavam da CUNPIR – Conferencia das Nações e Povos Indígenas de Rondônia Sul do Amazonas e Noroeste do Mato Grosso, e por causa da APIZ – Associação do Povo Indígena Zoró recém criada participavam de vários eventos em diversas cidades e estados do País.

Na aldeia era natural um pouco de estranhamento, mas me pareceu normal que neste momento da vida deles o estranhamento não fosse tão profundo.

Naquele ano os Zoró eram evangélicos quase todos e em cada aldeia havia uma casa de oração. As famílias tinham cada qual em torno de cinco livros de textos bíblicos escritos na língua do Povo Indígena Gavião. Embora pouquíssimas pessoas soubessem ler todas freqüentavam a casa de oração munidas deste material. Valdere participava com eles de todas as orações, ela me convidava e às vezes eu ia. Por ser mais idosa era convidada para fazer reflexão e aproveitava para provocar questionamentos com relação à tradição cultural e a interferência desta religião na cultura deles. Mesmo não sendo oferecida a palavra eu usava a palavra para reforçar a fala de Valdere. O jovem Kujãwup intérprete de Valdere traduzia a fala dela para o pangÿjej e as outras falas para o português era assim que o dialogo acontecia.

Foi nesta aldeia, neste primeiro ano que comecei a perceber que os Zoró estavam vivendo um período de submissão e falta de autonomia. Tudo era pecado. Cada vez que eu tocava em questões culturais em função da escola eu ouvia do professor indígena Betarasa'at *“pecado pra mim. Você sabe você pode, eu não. Eu to fura, pecado pra mim”*. E quase tudo o que dizia respeito à tradição Zoró era pecado para ele e ele estava fora, não queria fazer e não fazia. No final do ano alguns jovens Zoró começaram a ter crises espirituais e fugir para a floresta. As mães, as esposas, as namoradas e as irmãs tinham muito medo disso e corria buscá-los na floresta. Minhas companheiras de missão e eu participamos destas buscas e destes medos. Os “pastores” Não tinham mais poder para expulsar os “demônios” e começaram a ação dos pajés.

Havia dois pajés que não eram evangélicos. Um deles chamado Zawyt era Wãwã Puj (grande Xamã) com poderes e conhecimentos como ninguém na redondeza.

Respeitado e reconhecido por outros povos. O outro menos poderoso. Contam que esse segundo pajé chamado Bagabé se tornou pajé à força do evangelismo e que nunca foi evangélico. Vendo seu povo “convertido” e Zawyt Wāwā abandonado com sua esposa sentiu a responsabilidade de apoiá-lo mais ainda e teria recentemente iniciado o processo de formação xamânica sendo rapidamente ensinado pelos espíritos e pelo próprio pajé se tornando em pouco tempo um pajé atuante.

Esses Wāwāj, mais um velho chamado Antonio, traziam os jovens de volta para a aldeia. Por isso, derrubaram a casa de oração da aldeia Anguj Tapua e a transformaram em lenha para o fogão. E, no dia 18 de dezembro de 1998 fizeram o ritual de iniciação masculina o ritual Zujbirej. Aos poucos, em outras aldeias, as casas de oração foram sendo derrubadas só permaneceu em pé a casa de oração da aldeia Zawã Kej Alakit (Barreira). Vizinha a esta aldeia está à chácara dos missionários que trabalham para o SIL – Summer Institute of Linguistic através da Missão Novas Tribos do Brasil.

Durante o ano de 1999 foram feitos muitos rituais: A festa do Bebej nas Aldeias Bubyrej e Guwa Puxurej, a festa do Gat Pi na Aldeia Tamali Syn, a festa do Gujãnej nas Aldeias Bubyrej e Guwa Puxurej e iniciaram se os preparativos para a festa do Zagapuj na aldeia Anguj Tapua. A festa a Zagapuj ocorreu de janeiro a março do ano 2000. Neste ano de 1999 houve a primeira Gincana Cultural do Povo Zoró, a segunda gincana das escolas indígenas deste povo e nesta Gincana houve muitas festas como tarefa cultural entre elas o ritual de Dig diga onde só adultos participaram.

Em cada festa ritual os Zoró revelavam sua alegria, firmava sua identidade e fortalecia sua autonomia.

Durante o ritual do Gujãnej na aldeia Guwa Puxurej, os missionários do SIL apareceram para intimidar os índios, mas a força espiritual deles encorajou-os a não ter medo e uma dupla de lideranças que juntos tocavam as flautas do Gujãnej eram eles: Francisco Pekawup e Davi Pusanzap se aproximaram dos missionários e lhes disseram: *“nós agora são índios forte de novo. Evangélico morreu, vocês não manda mais não”*.

Os missionários mandam nos índios? Como um povo se deixa ser mandado por outrem? Essas duas perguntas me incomodaram por muito tempo. Falar sobre autonomia do povo Zoró implica discutir sobre a presença e a interferência destes

missionários. *“Vocês não manda mais não”*. Esta oração tirada da frase dita por Pekawup e Pusanzap aponta para um nível delicado de interferência na autonomia deles. O controle das decisões e da vida pessoal e o enfraquecimento da autoridade do indivíduo com relação a si próprio. Porque o seguimento de uma determinada religião deveria partir de uma liberdade de decisão e seguir sendo uma relação de opção pessoal e de escolha. Mas se os missionários do SIL, não *“manda”* mais não, quer dizer que antes desta festa do Gujãnej eles mandavam. A conversão ao evangelismo, neste caso, não ocorre como uma opção de vida, uma escolha, mas uma interferência partindo de dois pólos. De um pólo a sedução para convencer-los que o evangelismo é bom, que a salvação só virá através dele. Do outro a dominação por imposição de um modelo novo e a proibição do modelo anterior e os missionários passam a ditar as regras a mandar no povo. Através do evangelismo os *“missionários”* tem o poder de mando sobre o povo indígena *“convertido e evangelizado”*.

Fora do ritual do Gujãnej os Zoró, até a conferência de educação ocorrida em 2009 não debateram sobre o poder dos evangélicos como interferência ou imposição sobre a autonomia do seu povo. Na conferência o debate aconteceu. Lideranças Zoró não evangélicas enfrentaram-se com liderança Zoró evangélicas para tratar do tema da tradição cultural nas escolas, da necessidade de ensinar os mitos e os ritos por causa da resistência e das proibições vinda dos evangélicos.

Voltando para a frase: *“nós agora são índios forte de novo. Evangélico morreu, vocês não manda mais não”*. Como entender o *nos agora são índio forte de novo?* Durante o período que eram evangélicos estavam fracos? O que é ser forte de novo? A autonomia é uma força intrínseca que permite ao povo e aos indivíduos assegurar sua identidade étnica, sua identidade pessoal e se relacionar com os outros num nível de igualdade e não de submissão. A autonomia permite ao indivíduo discutir as questões conflitantes sem alimentar os conflitos, mas amadurecer as idéias e os processos. Não pretendo problematizar o tema da religião, mas discutir a questão da autonomia dentro do tema da identidade étnica e da educação escolar do povo Zoró.

2.1. COSMOVISÃO ZORÓ

Não creio surpreender a ninguém afirmando que o processo de autonomia do povo Zoró não pode ser compreendido fora da cosmovisão Zoró a menos que a visão de mundo deles seja compartilhada e compreendida por outrem.

O termo cosmovisão tem origem na palavra alemã *Weltanschauung* (de *Welt*, mundo e *Anschauung* percepção), que foi traduzido para o português como cosmovisão. A palavra *Weltanschauung* teria sido usada pela primeira vez por Emmanuel Kant como o sentido de capacidade humana de intuir o mundo exterior pela apreensão destes sentidos. O termo teve relevância no Idealismo e Romantismo alemães, que ampliaram o sentido que lhe atribuiu Kant, passando a significar a apreensão intelectual do mundo por um ser moral e cognitivo. Mas tarde, pensadores cristãos, como James Orr, Abraham Kuyper e Herman Dooyeweerd, se apropriaram do termo e o apresentaram aos círculos cristãos para expressar a visão de um cristianismo que incluísse todas as dimensões da cultura. Cosmovisão pode ser definida como um conjunto de pressupostos e crenças fundamentais por meio do qual a pessoa interpreta a realidade ao seu redor, consciente e inconscientemente, estruturando todo o seu sistema de pensamento e valores. A cosmovisão permite, segundo Kuyper *“um discernimento peculiar nas três relações fundamentais da vida humana: relação com ‘Deus’, com as pessoas e com o mundo.”* (KUYPER, 2003. p. 28).

A cosmovisão indígena do povo Zoró não pode ser traduzida para outra língua com precisão, visto que a cosmovisão de um povo não surge fora do espaço e do tempo, mas dentro da realidade específica de tal povo. O próprio termo Zoró conforme já foi comentado nesta tese foi atribuído pelos sertanistas da FUNAI, interpretando como o Povo Paiter Suruí dizia ao falar deste povo. Os Zoró me ofereceram uma riqueza de informações sobre sua Cosmovisão, mas decodificar completamente estas informações foi impossível. Para não distorcer o verdadeiro conceito e significado da cosmovisão Zoró exponho abaixo o que foi possível decodificar de sua visão de mundo essa sabedoria que lhes garante, no decorrer de sua existência, um modelo de vida autêntica e equilibrada.

Dizem os Zoró que a parte da realidade que influencia com nossos sentidos e nosso jeito habitual de ser e nossas formas de conhecimento não é uma pequena parte e

nem a parte mais interessante da realidade, tal como ela existe em sua totalidade. O mundo é mais amplo e diferenciado do que cremos e das fronteiras que os limites físicos nos impõem.

O mundo não é uma fantasia criada pelo espírito humano. Têm muitas das características que nossos filósofos atribuem às substâncias, tem sua causa e sua razão de ser. A terra, os animais, a floresta, os seres humanos fazem parte dele, tanto quanto outros seres e entidades.

Essa visão de mundo não pode ser interpretada simplesmente como uma forma de dualismo platônico, não existe separação nem oposição entre a realidade sensível e a realidade não sensível, entre o material e o imaterial. Ao contrário, e justamente sua interpretação que constitui uma das características mais notáveis da cosmovisão Zoró.

O universo é um espaço organizado onde toda categoria de seres tem o seu lugar definido, ou seja, em cada uma de suas partes há um espaço com seres próprios. A água, que está abaixo do solo (lençol freático) é um lugar habitado exatamente como a terra. Gujãnej é o ser mais importante que habita esse lugar e esse lugar (águas subterrâneas e lagos) é também chamado de Gujãnej.

Os Gujãnej têm funções completamente diferentes das dos seres da terra entre os quais se encontram os humanos (panderej). Gujãnej exerce poder e influência em sua parte do universo o Gujãnej. Mas mesmo sendo o responsável no Gujãnej ele também exerce poder e influência no espaço da terra e, sobretudo sobre os panderej.

O arco-íris sustenta uma enorme “cama” de água, lá também vive os seres do Gujãnej. Acima desta cama ou manto de água há outra terra completamente igual à terra que conhecemos e está povoada por uma série de seres Gat pej dos quais alguns são semelhantes aos seres humanos que conhecemos, são os panderej peremi (parecidos com humanos). Os informantes e os contadores de história usaram a expressão para indicar simplesmente seres humanos, **panderej** e parecidos ou semelhantes **peremi**.

Os seres que vivem na outra terra e os que se encontram na água do mundo que está em cima não são visíveis diretamente. O mesmo ocorre com o mundo de baixo, tanto na terra como nas águas de baixo da terra e nas águas de cima da terra existem seres visíveis e invisíveis.

Separadamente parece que há quatro mundos ou se pode dizer que o universo esta em quatro espaços. O universo, portanto, está povoado por seres visíveis e invisíveis, materiais e imateriais e seres que ora são visíveis e ora invisíveis seres que se manifestam em certas pessoas e não em outras; seres que toma forma animal e outra forma humana. Aparições, desapareções e metamorfoses. Tudo isso se realiza em circunstâncias e segundo certas regras que os Zoró conhecem muito bem.

A visão Zoró de universo



Figura nº 3

Os Panderej (seres humanos), não são exceções e podem às vezes se converter em animais ou se tornar invisíveis, mas não todos os seres humanos. Geralmente os wãwāj (pajés) podem.

Para os Zoró, em todos os seres vivos existe a dimensão do mistério e é muito poderosa. A dimensão pode causar o mal e inclusive a morte. Todos os seres humanos a têm, mas os animais, as feras selvagens, os pássaros, os macacos, aves pequenas e grandes, todos os animais domesticados, os vegetais a água dos rios e até as pedras.

Em síntese, tudo o que existe no universo possuem o mistério, esta força do bem e do mal que os Zoró⁴¹ conhecem muito bem e às vezes a enfrentam. Eles temem a ação perigosa destas forças que podem atacá-los e que podem trazer sofrimento, doença e morte.

O nome deste poder maléfico é Gere Baj e está sempre em busca do menor descuido para atacar. Os Gere Baj são muito perigosos, há que tomar cuidado e precaução. Mas somente os Gere Baj dos inimigos podem fazer mal aos Zoró. Os Gere Baj dos Zoró ao contrário, defendem os Zoró contra os Gere Baj inimigos⁴² e ensinam para os Zoró os seus conhecimentos.

Assim como o universo é um espaço organizado onde toda categoria de seres tem o seu lugar definido, ou seja, em cada uma de suas partes há um espaço com seres próprios. Os Zoró se organizavam de forma que cada qual tenha o seu lugar definido. A Zap Puj Teré (casa Grande) ou maloca está organizada de forma que cada família se estabelece por ordem de poder e status. Existe a maloca do Zawijaj e a maloca do Wãwã. Há uma divisão virtual e uma organização dos espaços, o lugar da rede do

⁴¹ O descobrimento ou a construção do lado poderoso e desconhecido da realidade não escapa a nenhum povo. VALLÉE (1985) para ele esta é uma etapa fundamental da hominização.

⁴² A definição de inimigo é sempre com relação ao que teme os guerreiros, mas também ao Gere Baj deste grupo. O inimigo é o Gere Baj do outro grupo porque o Gere Baj do mesmo embora seja um espírito que pratica o mal ele pode se tornar um aliado e fazer o mal ao inimigo. Assim, são tratados como o mesmo tipo de cuidado em torno de qualquer relação com a adesão Baj Gere grupo. Isso se aplica não só ao Zoró, mas para todos os Povos Tupi Monde, como visto no hospital de Porto Velho. Diante da ineficiência da medicina ocidental, os quatro wãwaj dos Suruí foram chamados à sua cabeceira para tentar um tratamento. A falha na cura, foi atribuída aos poderes de Gere Baj porque, dizem, a mulher tinha sido atacada por um Gere Baj Zoró. Os Zoró são semelhantes em termos de ciência aos Suruí, Cinta Larga e Gavião. Além disso, mencionou a guerra contra um grupo Cinta Larga, que justificadamente temiam o Gere Baj.

Zawijaj e sua família as redes das outras famílias que coabitam com o Zawijaj e o lugar para a rede da visita.

Os Zoró organizam-se por grupos exogâmicos patrilineares denominados: **Pangȳjej** (Povo comedor de gente moqueada), **Pangȳj Pewej** (povo da pele escura), **Pangȳj Kirej** (Povo da pele clara), **Zabeap Wej** (Povo bom e trabalhador), **Duwey** (Povo do Urucum), **Majxīwej** (Povo da makaloba doce), os **Jyjej** (Povo Valente), **Ujkywej** (Povo do Patoá), **Pamakangȳj** (povo do caldo) e **Iandarej** (Povo da cabeceira do rio). Utimamente ao narrar a história de um Guerreiro muito bravo chamado Sabíp os Zoró falaram de um outro grupo denominado **Djup** que era clã guerreiro. Inclusive ainda sobrevive um bisneto de Sabíp o wāwā Zatsyn.

Os Zoró eram parcialmente poligâmicos, pois só podiam ser poligâmicos os pajés, os guerreiros e alguns caciques. Atualmente não existe mais poligamia entre os Zoró. Mantém o casamento avuncular, isto não é a única regra de casamento em que o homem se casa com a filha de sua irmã. Há maioria dos casamentos ocorre entre primos cruzados. Já primos paralelos são considerados irmãos, portanto não devem se casar. Sempre houve casamentos com outras etnias como Gavião e Cinta Larga provavelmente provindos de acordos entre esses povos.

Muitos autores investigaram e teorizaram a questão do parentesco como Lévi-Strauss que numa alusão direta à matriz durkheimiana, descrita no capítulo final de: *As estruturas elementares do parentesco*, Lévi-Strauss (op. cit. 524-525) salienta os traços diacríticos de dois tipos de vínculos, aquele entre irmãos (solidariedade mecânica), mais próximos uns dos outros por suas semelhanças, e aquele entre cunhados (solidariedade orgânica), solidários e interdependentes, “*porque se completam e possuem um para o outro, uma eficácia funcional*”. De modo que, como também para Durkheim, somente o último promoveria “*uma integração do grupo em um novo plano*”, uma totalidade efetiva na qual, partes estão correlacionadas segundo uma ordem determinada.

Outras ressonâncias do esquema sociológico, talvez menos essenciais, anunciam-se, entretanto na abordagem estrutural do parentesco. Enquanto Durkheim divisou na solidariedade mecânica a forma de sociabilidade que caracterizaria as sociedades primitivas, Lévi-Strauss (op. cit.: 491) ressaltou os “*caracteres primitivos*” que persistiriam na troca descontínua, em particular na modalidade avuncular

(casamento oblíquo). Decerto, não devido a uma anterioridade cronológica, antes em razão de sua índole regressiva e fragmentária, cujos indícios seriam o pleito acerca de uma possibilidade futura incerta e o fechamento abrupto do ciclo matrimonial. Daí que, observa o autor, “*a perspectiva oblíqua acarretaria perpétuo desequilíbrio, pois cada geração tem de especular sobre a geração seguinte, porque, em sua própria geração, foi lesada pela geração precedente*” (ibid.: 490; grifos meus).⁴³ A incerteza quanto aos resultados efetivos da sucessão geracional (a prole futura, a ser gerada a partir da conjugação matrimonial), depreende-se do argumento acima, explicaria a desconfiança e o imediatismo que informam a conduta dos parceiros da troca avuncular e deterioram os laços de solidariedade construídos a cada geração.

João Dal Poz Neto em sua tese de doutorado “Dádivas e Dívidas na Amazônia: Parentesco, economia e ritual nos Cinta larga” aprofunda a questão do parentesco Cinta Larga ele fala de um sistema de parentesco tupi mondé. “*No âmbito das operações que se efetivam a partir de tal prescrição, a qual intitularei de sistema mondé*”,⁴⁴ mostrando que tais figuras prototípicas da afinidade cruzam-se necessariamente uma e outra vez, o que lhes confere significados que mudam e de apreensão incerta. Para Dal Poz Neto, a análise do sistema mondé permitirá que se especifique, no plano do parentesco, o modelo cultural orientado pela reciprocidade assimétrica e desigual que ele coloca em questão na sua tese. “*Para o caso Cinta-larga, o avunculato apresenta-se como a expressão local desse regime de troca, cuja forma mais geral é a predação canibal*”. (DAL POZ NETO, 2004 p.54).

O que levará à conclusão, por conseguinte, de que entre os modelos teóricos e os sistemas empíricos a distinção seria antes de grau que de natureza. Significa dizer que o que as teorias antropológicas descobrem, substancialmente, correlaciona-se às próprias teorias nativas subjacentes, na medida em que “*os modelos não existem apenas na*

⁴³ Convém dizer que, a despeito da ênfase na integração sociológica que reconhecemos na tipologia estrutural do parentesco, é o tema do “*perpétuo desequilíbrio*”, porém, que atravessará as fases seguintes da obra lévi-straussiana.

⁴⁴ “Ao denominá-lo de “sistema mondé”, nada mais me ocorre que o reconhecimento, tardio é verdade, do registro pioneiro de uma terminologia de parentesco da família tupi-mondé, os “graus de parentesco” coletados pela lingüista Wanda Hanke. Em fins dos anos 1940, a lingüista visitou às margens do rio Guaporé algumas famílias remanescentes dos Mondé (Salamã ou Sanamãika), removidas desde o alto Pimenta Bueno pelo Serviço de Proteção aos Índios (Hanke, 1950; Lévi-Strauss, 1955: 380-384)”. (DAL POZ NETO, 2004 P. 54)

mente dos antropólogos, mas são encontrados na dos próprios nativos e de forma bem mais consciente do que uma evidência superficial faria crer” (Lévi-Strauss, 1966) que Dal Poz Neto acredita que se trata de inventariar as idéias e as atitudes que constituem as relações de parentesco e as práticas matrimoniais entre os Cinta Larga, com atenção ao que ali se troca como se troca e com quem se troca. Em termos apropriados, será preciso indagar acerca da natureza das distinções entre homens e mulheres e entre consangüíneos e afins, as modalidades e os graus de intercâmbio e as unidades sociais nele envolvidas. Bem como, uma leitura preliminar das narrativas míticas que oferecem alguns elementos essenciais para refletir acerca destes princípios de diferenciação.

Retorno, por um instante, ao habitual ponto de partida da lição estruturalista: os sistemas de parentesco, primariamente, engendram possibilidades ou interdições matrimoniais ao definir as categorias que as regulam. Tratam-se, nesta assertiva, das estruturas elementares, aquelas que permitem determinar os cônjuges a partir de relações ou de classes, segundo critérios adstritos ao parentesco, e que assim funcionam como um instrumento para um fim determinado, ou, nas palavras de Lévi-Strauss (1966), “*um agente operador num sistema de trocas matrimoniais*”. Não obstante as restrições interpostas à validade de uma teoria geral da aliança matrimonial (entre outros, Needham, 1958; e, principalmente, Dumont, 1975), no caso do estudo do parentesco Zoró não encontro motivos para recusar esta dupla, e necessária, determinação: de um lado, a admissão da troca como fundamento universal da vida social; e de outro, a existência de regimes particulares de reciprocidade.

Um fato intrigante: os autores que trataram da questão foram unânimes em duvidar da existência de uma regra prescritiva de casamento avuncular, a não ser em contextos compósitos, na condição de uma dentre outras alternativas prevalentes. No inquérito acerca do tema nas sociedades guianenses, por exemplo, Henley (1983-84: 161) não encontrou qualquer “*exemplo empírico*” de um sistema baseado exclusivamente no casamento intergeracional. O que leva a supor, diz o autor, uma anterioridade histórica e morfológica do sistema de casamento de primos cruzados em face do casamento com a filha da irmã, o qual não passaria assim de um “*acréscimo*” - não sem conseqüências, porém, porque transtorna e confunde as categorias bilaterais⁴⁵.

⁴⁵ Sob o mesmo argumento, Fausto (1991; 1995) pretendeu resolver as ambigüidades terminológicas e matrimoniais dos sistemas avunculares documentados entre os Parakanã e outras sociedades tupi-guarani da Amazônia setentrional. A conjectura histórica de Henley (1983-84) para o caso caribe, desta feita,

No mesmo sentido, Viveiros de Castro & Fausto (1993: 153) afirmaram desconhecer sistemas “*puros de ‘aliança prescritiva’ patrilateral ou avuncular*”, posto que o casamento avuncular acontecia sempre em “*um meio bilateral que permite o casamento com a FZD e de todo modo não pode excluir a MBD*”.

Esses autores ajudam a entender as relações de parentesco dos Zoró. As relações dos Zoró com os Cinta Larga e os Gavião tem haver com a identidade étnica e a autonomia sendo uma relação intercultural de troca recíprocas que afirma as diferenças e sustenta as fronteiras da territorialidade e da cultura. Mas, por causa desta relação de parentesco devido às trocas e reciprocidade o povo Gavião tem assumido o papel de evangelizador dos Zoró e levado a eles o evangelismo recebido da missão novas tribus do Brasil, bem como oferecido a alternativa da educação escolar. Foi na aldeia Igarapé Lourdes do povo Gavião, que os Zoró viram pela primeira vez uma escola e cartilhas de alfabetização.

A presença das religiões Batista, Adventista e Assembléia de Deus nas aldeias tem contribuído para uma profunda transformação na organização social, um exemplo disto é o desaparecimento ou ocultamento dos pajés. Segundo os informantes, inúmeros pajés deixaram de atuar devido à proibição da Igreja. Isto fica claro nas palavras de Ademir Ninja Zoró:

[...] Temos muitos pajés que não atuam por causa das religiões. Os espíritos dos animais falam com os pajés e, devido às religiões, os Pajés disseram para os espíritos que não queriam mais ser Pajés, pois os espíritos tinham ciúme do deus das religiões, o ultimo pajé que parou de atuar foi o Bekuru porque Gavião falou para ele pecado ser pajé e fez batismo de conversão. Bekuru não batizou, mas está parado de pajé. (Informação verbal)

Embora o termo autonomia não se resuma em liberdade, mas seja muitíssimo mais amplo, a proibição dos evangélicos do exercício da wãwãnia toca diretamente na autonomia dos pajés e conseqüentemente na organização social do povo Zoró.

converteu-se em perspectiva metodológica, como discutirei adiante. Solução curiosa, pois a contrapelo da hipótese aventada por Lévi-Strauss para uma questão análoga, a das formas de organização social: “*o ‘núcleo’ ternário poderia não somente ser mais simples de um ponto de vista lógico, mas também mais antigo que o ‘revestimento’ binário que o recobre*” (Lévi-Strauss, [1960] 1976b: 82).

A família é a unidade significativa da organização social Zoró: praticamente auto-suficiente, mas com grandes relações comunitárias com as demais famílias da aldeia: partilha da caça, da pesca e trabalhos como fazer casa, fazer pilão. Um homem, sua mulher e os filhos desenvolvem as atividades complementares necessárias para a vida cotidiana.

As aldeias maiores tinham duas casas grandes que comportavam de três a cinco famílias: o dono da casa, sua esposa, seus filhos solteiros, filhas solteiras e casadas e genros, talvez seus irmãos e famílias, às vezes seus filhos casadas e noras. Normalmente eram a casa do Zawijaj (cacique) e a casa do Wāwā (pajé) na aldeia que não tinha pajé havia apenas uma casa grande. Atualmente cada família constrói sua casa em madeira ou alvenaria diferente do modelo tradicional e constroem todos juntos a (Zap Tere) maloca tradicional que segue sendo a maloca do cacique, mas o Zawijaj também tem sua casa, conforme conta Samuel:

[...] Olho para aldeia Anguj Tapua e vejo uma estrutura de saneamento diferente das aldeias tradicionais do meu povo. Há quatro lavanderias com banheiros e sanitários feitas em alvenaria. Vejo as mulheres jovens usando este espaço e lavando suas roupas em máquinas de lavar. Antigamente, não existia lavanderia as mulheres lavavam as roupas no igarapé esfregando nas pedras. E bem mais antigamente, o tio Manoel conta, não havia roupa, nem este trabalho de lavá-las. Sanitário? Era a floresta a gente ia longe para o vento não trazer o cheiro pra aldeia e cada um tinha o seu lugar não era um banheiro coletivo como é agora.

As casas são de madeira, umas estão cobertas com telha Eternit e outras de telha de barro, há cozinhas construídas fora de casa, elas são de madeira e cobertas de palha de babaçu. As casas modelo regional, tipo duas águas com quartos e sala de televisão, com piso de assoalho ou de cerâmica, algumas casas tem varanda. A maloca, casa tradicional (zap tere) aquela casa coletiva, oval, toda coberta e cercada de palha nova de babaçu, e que nós Zoró conheciam como primeiro espaço de sobrevivência. A maloca atual está no meio do pátio interno da aldeia. Na maloca nossa casa tradicional mora o cacique, mas ele também tem sua casa de madeira com piso de cerâmica. Em volta do pátio vejo o pasto, mesmo sem gado (ter pasto é coisa de fazendeiro é moderno) tradicionalmente nós índios não plantavam pasto, os velhos eram acostumados a fazer sua roça

mais perto da aldeia, agora elas fazem a roça no pasto. A roça é tradicional e o pasto é moderno⁴⁶.

Com efeito, a aldeia é assim constituída e reunida em torno de um homem de prestígio o *Zawijaj*, literalmente, "dono da casa". A liderança que este homem exerce decorre como ponto de partida, da sua disposição para tomar iniciativas, como construir uma nova casa, abrir uma roça, oferecer festas e, também, promover arranjos matrimoniais.

Fundada assim por um homem disposto a ter sua própria zap e o seu pajãwé - o termo Zap designa a construção da casa o local ou a aldeia é chamado de pajãwé, a pajãwé (aldeia) se mantém enquanto perduram as condições ecológicas e políticas necessárias: abundância de caça, faixas de terras férteis nas proximidades, vida do *Zawijaj*. Arruinando-se estas condições, as mudanças de local aconteciam em intervalos de dois a cinco anos. O mais comum era mudar de aldeia por questões econômicas de sobrevivência, ou seja, busca de terra fértil para fazer a roça. Mas se o *Zawijaj* morre os demais moradores queimam as casas e mudam da aldeia. Atualmente as aldeias estão "permanentes". O que ocorre são as distâncias das roças.

O padrão residencial tradicional do Povo Zoró é de que chefes e indivíduos de prestígio, como os membros das categorias correspondentes à dos *Wãwã*, vivem virilocalmente (a mulher mora na casa da família do esposo), enquanto os "comuns" devem passar por um estágio uxorilocal (o esposo mora na casa do sogro) antes de se estabelecerem virilocalmente. Esse modelo é, entretanto flexível, pois, no caso de *Wãwã* de prestígio, pode-se acabar mantendo os genros definitivamente em casa (configurando uma uxorilocalidade permanente). A relação de descendência no modelo Zoró, é de escolha residencial uxorilocal e reúne de partida, genro e sogro e afasta os filhos homens. Uma etapa essencial no processo de casamento é o jovem "noivo" migrar para a aldeia do "futuro sogro" para fazer roça. Um bom genro é aquele que faz a roça para o sogro, ou junto com ele.

Os Zoró acreditam numa entidade invisível chamada **ixu** que faz parte da pessoa humana como o corpo visível. O **ixu** se parece em toda pessoa humana e compartilha de sua história. É o pai que passa o **ixu** para o filho junto com o esperma no momento da

⁴⁶ ZORÓ, Samuel Junio da Silva. Trabalho apresentado na UNIR, experiência antropológica de estranhamento, 03 de setembro de 2010.

relação sexual. Quando o pai lhe dá o ixu, o ixu está muito pequenino e frágil, mas no ritmo do feto ele vai se desenvolvendo e continua crescendo com a criança depois do seu nascimento. É preciso proteger o ixu por algum tempo, principalmente nos primeiros meses de sua vida extrauterina, porque ainda está se desenvolvendo. Conforme vai crescendo pode ir diminuindo a proteção até que se torna desnecessário protegê-lo, então o ixu começa a viver sua autonomia, submetido a riscos e desafios que todo ixu deve enfrentar.

O ixu reflete a personalidade, a identidade e a constituição do indivíduo de modo que uns são menos agressivos e outros mais, uns são mais fortes outros mais fracos.

Tirar fotografia de um Zoró é colocar o ixu no papel. Desenhar um Zoró é a mesma coisa. Na imagem da pessoa está o ixu. Segundo Brunelli esse foi um grande problema para os Zoró, quando os agentes da FUNAI – Fundação Nacional do Índio, chegaram com suas câmeras e, por conseguinte quando qualquer não índio tirava fotos. O efeito da imagem de uma pessoa reproduzida no papel ou em vídeo é a melhor descrição que os Zoró podem dar do ixu. Porém tirar o ixu da pessoa e por no papel traz conseqüências, inclusive na área da saúde. Tirar foto é arrancar o ixu como se arranca a mandioca (xibuja igie), ixu igie.

Mas os Zoró hoje gostam de ser fotografados e filmados. Muitos deles já possuem sua própria câmera, fazem pose para foto, dizem que parte do ritual pode ser filmada e inclusive arquivam fotos em CD, durante meu trabalho de campo eles fizeram as fotografias para que eu pudesse usar, usaram minha câmera fotográfica por motivos pessoais. Apenas algumas mulheres não aceitam ser filmadas ou fotografadas. A maioria dos Zoró se mostra muito felizes quando pegam sua foto revelada ou quando sabem que um fotógrafo amigo tem sua foto em casa.

A pergunta fica: Qual será a conseqüência do ixu igie? E para a saúde, o que a revelação da foto ou o desenho da pessoa pode provocar? Se for um problema crucial que traz conseqüências: por que a maioria dos Zoró gosta de fotografias?

Com a autonomia do ixu os Zoró conquistam sua própria autonomia e quem mais busca autonomia mais riscos e desafios têm que enfrentar. Todo Zoró adulto tem **Pami tere panda mene** a autonomia pessoal. O Pami tere panda mene de um Zawijaj (cacique), de um guerreiro parece maior que o de outros Zoró. O Pami tere panda mene

de um Pangÿjejej wÿj (Pangÿjejej homem) é mais saliente que o da Zabeap Wej ou Pangÿjejej Wanzet (mulher). Em outros subgrupos como Pangÿj kirej o pami tere panda mene da mulher vai aparecer como o do homem.

Cada subgrupo dos Zoró vive o seu pami tere panda mene ainda que não exerça liderança entre o povo. Ser Pangÿjejej Tere (pangÿjejej de verdade) ou Pangÿjejej pygej (filho de Pangÿjejej Tere) dá status de autonomia e coloca em situação de risco.

Antes do contato, quando os Zawijaj iam a outro Pajãwé (aldeia) para convidar o pessoal para uma festa ou um ritual exercia uma função de risco e de autonomia. Ele saía na floresta armado de arco e flecha e num grande salto com um grito entrava na maloca e parava o mais próximo possível do Zawijaj daquela aldeia, que estava sentado na sua rede fazendo seu artesanato. O Zawijaj sempre que estava dentro de casa fazendo seu artesanato, em sua rede, tinha ao seu lado suas armas (arco e flechas). A chegada brusca do parente Zawijaj o assustava, essa aproximação rápida e excessiva era para impedir que o Zawijaj anfitrião pudesse armar sua flecha e acertá-lo. Então depois do convite aceitava a bebida (macaloba) e saía de sobressalto e sumia na floresta. Assim não dava tempo para o Zawijaj anfitrião acertar-lhe com sua flecha. Autonomia era tanto uma intimidade quanto um risco.

Os antigos grupos locais, usuários de um amplo território e de um estilo de vida muito autônomo, praticamente auto-suficientes, sofreram com o contato, a experiência de ceder ao poder da FUNAI, que os concentrou numa única população na aldeia Bubyrej, hávintequilometro do Rio Branco (Balibe Xi). Reunidos os grupos locais e estabelecida a aldeia, seguiu-se a perda da autonomia política e econômica obedecendo aos projetos do chefe de posto. E com a fuga para o Gavião e o contato com a Missão Novas Tribus do Brasil, a perda da autonomia religiosa.

Com todas essas perdas quebrou-se também a relação tradicional com o meio-ambiente.

O movimento de retomada da tradição e da cultura é uma reação de autonomia do Povo Zoró. Mas a pressão da Missão Novas Tribus do Brasil agora autodenominada de Missões Transculturais Brasileiras, segue sendo a grande barreira contra a autonomia. Enquanto através das Escolas, os Zoró buscam reelaborar e retomar sua autonomia, as Missões Transculturais Brasileiras através das Igrejas Batista, Adventista

e Assembléia de Deus; com a força da influência do Povo Gavião impõe poderosa barreira através da sedução de lideranças importantes de certos grupos locais atingindo diretamente a cultura, interferindo na escola e enfraquecendo-a e assim barrando o processo de autonomia.

2.2. OS ZORÓ OS RECURSOS NATURAIS E A AUTONOMIA ECONOMICA

Cada grupo local era formado por famílias extensas – um grupo de consangüíneos e afins reunidos em torno de um homem de prestígio – o fundador – e habitava um local nominado e conhecido dos demais. (...) A unidade local abrigava-se na grande casa coletiva, a ‘maloca’. Em função de pressões demográficas, esses grupos eram flutuantes, isto é, podiam se dissolver e novos eram formados. (...) A dimensão demográfica de cada maloca podia variar de 80 a 150 pessoas – cifras muito comuns nesse tipo de organização social. A maloca abrigava também os mortos. Os Zoró não tinham cemitérios, enterrava os mortos dentro das malocas, o que lhes conferia um caráter sagrado” (Maldi, 1994: 182-183). Com a interferência do modelo de saúde pública da sociedade não índia os Zoró deixaram de sepultar seus mortos dentro da maloca e criaram um cemitério lugar, na aldeia Bubyrej (central) onde sepultaram os velhos e armam pequenas malocas sobre a sepultura. Atualmente há alguns Zoró sepultados no cemitério da cidade de Ji-Paraná.

A antropóloga, Denise Maldí, em função da perícia que realizou na área Zoró em 1992, conduziu um extenso inventário dos aldeamentos e seus deslocamentos no interior do território, para isso entrevistando os idosos cinquenta anos para frente. De uma relação de quarenta e sete antigas aldeias em todo o território Zoró. Considerando, o que os informantes Zoró compartilharam comigo nesta pesquisa, destaco dezenove aldeias situadas na margem esquerda do rio Roosevelt, transcritas na tabela a seguir.

Tabela 2. Localização das aldeias antigas.

Nº	Nome da aldeia	Tradução	Localização
01	<i>Anguj Nájurei</i>	Madeira alta	Cabeceira do Canaã
02	<i>Du'wej</i>	Muito Urucum	Médio Canaã
03	<i>Zapxã kuwej</i>	Casa boa	Acima da anterior

04	<i>Zatkundi</i>	Homônimo do Rio	Cabeceira do rio homônimo
05	<i>Jala wánêwê ?</i>		Acima da anterior
06	<i>Panguwenej</i>	Aldeia central	Acima da anterior, área de serras
07	<i>Bubyrej</i>	Cachoeirinha	Sede atual do posto alto
08	<i>Zap'kulerei</i>	Casa do peixe pintado	Acima da anterior
09	<i>Due wej?</i>	Não traduzido	Ao meio caminho, entre o Roosevelt e o Branco, local das serras
10	<i>Pangalap Zapuj</i>	A casa grande de Pangalap	Extremo sul da barreira
11	<i>Mangukap Wej</i>	Castanheira cortada idem	Mais próximo ao Quatorze de Abril
12	<i>Wentagáp Xi</i>	Moça que caiu	Braço da margem esquerda do Roosevelt, perto da foz do Quatorze de Abril
13	<i>Ilarát Seguj</i>	Ninho de jaurá	Acima da anterior na margem do Roosevelt
14	<i>Upé Wyrej?</i>	Espinho	Cabeceira do Tiroteio
15	<i>Zapain Ijem</i>	Não traduzido	Abaixo da anterior
16	<i>Kutiru Wej</i>	Muitos sabiás	Baixo rio Tiroteio
17	<i>Jubá Katá Wej</i>	Muita pupunha	Foz do Tiroteio
18	<i>Ibuga Wá</i>	Muito mamão	Entre as cabeceiras do Tiroteio e as cabeceiras do Zatkun Xi
19	<i>Zap Xurej</i>	Casa comprida	Acima da anterior, rumo ao Roosevelt
20	<i>Wendjaga Xi</i>		
21	<i>Ibuga Jãjurej</i>		Na estrada do Condomínio Lunardelli

22	<i>Kuxiruej,</i>		Na estrada da fazenda Peralta
----	------------------	--	-------------------------------

Segundo informações de Marcio Zap'ap e Wam Zoró antes em fins da década de 1950 a aldeia *Wendjaga Xi* localizava-se na margem esquerda do rio Roosevelt, acima da foz do afluente Quatorze de Abril. Por volta de 1966, este grupo estava nas cabeceiras do rio Tiroteio, na aldeia *Ûpé Wyrej*, do qual surgiram outras aldeias que se expandiram até o rio *Zacuindi*: Laudo antropológico – Processo 2001.36.00.001508-9 1ª Vara da Justiça Federal - Mato Grosso. A aldeia *Ûpé Wyrej*, no Tiroteio, concentrou a maioria dos grupos locais na época próxima ao contato. Durante o período de abertura do picadão, a partir da fazenda Muiraquitã, havia sete grandes malocas nas cabeceiras do rio Canaã, variando de 2 a 5 km de distância entre si. *Os índios viam os brancos, mas os brancos não viam os índios*, já que esses os observavam trabalhar, sem, contudo interferirem.

Em 1967 havia seis malocas grandes nas cabeceiras do Tiroteio e três malocas grandes no Zacuindi. Sertanistas da FUNAI deixaram presentes na aldeia *Bubyrej* que estava desocupada, porque o último grupo a viver lá havia se deslocado para as cabeceiras do *Zacuindi*. Havia ainda outro grupo no aldeamento *Pakuandu*, na margem esquerda do alto rio Branco, abrigados em duas grandes malocas e bem distantes, portanto, das demais (Maldi, 1994: 201-202). Denise Maldí fez um levantamento dos diversos locais tradicionais de habitação e de exploração dos recursos naturais no território Zoró no âmbito das questões arroladas para sua perícia. As informações que Denise Maldí deixou registrada no Laudo Antropológico se assemelham às informações fornecidas, pelo cacique Marcio *Za'ap*. *Maldi obteve informações de um idoso chamado Wane*, um dos mais idosos, do povo Zoró, na ocasião com 80 anos ou mais. Quando eu conheci o povo Zoró Wane já teria morrido.

Um cenário atual da situação dos Zoró quanto ao uso dos recursos naturais de sua área foi elaborado pelo GERA, um núcleo de pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso em 2003 e 2004, com o objetivo de subsidiar programas regionais a serem apoiados pelo PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. No relatório apresentado por Mendes do Santos (2004), destaca-se a decisão dos Zoró em manter uma barreira e uma equipe permanente de fiscais para impedir a evasão e o

roubo de madeira de suas terras. Ao mesmo tempo, os Zoró assinaram um acordo com os condôminos da APROVALE (a denominação atual do “Condomínio Lunardelli”) e com a fazenda Peralta para a utilização por estes das estradas que atendem aos mesmos, cruzando a área indígena. Em troca da concessão de uso das estradas, cujo tráfego os fiscais Zoró controlam, a Associação Panyjeje recebe bens diversos – como cabeças de gado, veículos e combustível. Ademais, várias aldeias utilizam as pastagens formadas pelos posseiros para a prática de criação de gado, construindo pequenos currais e cercas; próximo das residências. Mais recentemente, com o apoio de um projeto proposto por PNUD e FEMA/MT, a Associação Panyjeje vem desenvolvendo um sistema de coleta e comercialização de Castanha-do-Brasil, o qual vem contando com o empenho entusiasmado de quase todas as aldeias. Na safra de 2011-2012, os Zoró comercializaram cerca de 40 toneladas de castanha em casaca, ao preço de R\$ 0,60 a R\$ 0,80 o quilo; já a safra seguinte alcançou 60 toneladas, comercializada a R\$ 1,00 o quilo. Segundo Mendes dos Santos (2004: 39-40), o volume de castanha coletado e comercializado pelos Zoró constitui, no estado de Mato Grosso, o “mais significativo empreendimento do ramo”. Na safra de 2012-2013 o preço da castanha por quilo foi R\$ 4,00.

Ainda nas décadas de 1970 e 1980, os Zoró empregaram-se na extração de borracha, com o objetivo de auferir recursos monetários para as mercadorias de consumo. Em termos quantitativos, os resultados, porém não foram significativos. Ainda agora, uns poucos artigos artesanais são ainda negociados ocasionalmente com funcionários da FUNAI ou com regionais, igualmente com retorno inexpressivo. De maior monta, todavia, o envolvimento dos Zoró na exploração comercial da madeira.

Um acelerado processo de mudanças sociais e culturais irrompeu nos últimos anos entre os povos indígenas locais, no seio de um conturbado contexto regional e nacional. Entre outros aspectos relevantes, a função de Zawijaj vem ampliando seu alcance político e econômico, e responde a novas atribuições e também a obrigações antes exercidas pela FUNAI. Por isso, praticamente todos os líderes indígenas de Rondônia e Mato Grosso envolveram-se em negócios com madeiras para, em troca do mogno, do cedro e da cerejeira, adquirir veículos, abrir estradas, derrubar e plantar roças mecanizadas, instalar energia e antenas parabólicas nos postos e aldeias, comprar casas nas cidades vizinhas etc.

Estima-se que a maior parte da madeira extraída nos municípios de Juína e Aripuanã nos últimos anos tenha como origem as terras indígenas. Só muito recentemente a FUNAI, o IBAMA e a Secretaria de Fazenda tomaram medidas eficazes para impedir o aliciamento das lideranças indígenas, os danos ambientais e o esbulho do patrimônio público. As firmas madeireiras ali agem com desenvoltura há quase vinte anos - sem planos de manejo ou medidas de controle ambiental, sempre dispuseram, todavia, das indispensáveis autorizações e guias fiscais para o transporte, o comércio interestadual e a exportação das tábuas e toras de mogno, cerejeira, Angelim, ipê e demais madeiras nobres dali extraídas.

As aldeias mantinham relativa distância e, como assinalou a antropóloga Carmen Junqueira, as maiores concentrações pouco excediam a cinqüenta pessoas (Junqueira, 1985a). Evitavam com isto, embora as razões objetivas sejam diversas, o esgotamento acelerado dos recursos naturais. Após um longo período em que a ação protecionista da FUNAI provocou uma excessiva concentração da população - bastante reduzida por massacres e epidemias - em torno dos postos indígenas, os grupos familiares voltaram paulatinamente a reconstruir as suas aldeias próprias. Em torno das aldeias, próximas a pequenos cursos d'água, trechos de floresta são derrubados para o plantio das roças. E, de modo sistemático, praticam a caça por trilhas habituais, que partem da aldeia e margeiam córregos, barreiros, fruteiras etc., lugares propícios que os animais freqüentam. Enfim, de acordo com os parâmetros antropológicos que foram apontados ao longo deste tópico, é possível afirmar que os índios Cinta-Larga e os Zoró utilizam integralmente as áreas Roosevelt e Zoró, de onde obtêm os meios indispensáveis à sua subsistência, às suas expressões culturais e à reprodução de sua ordem social, segundo os usos, costumes e tradições que os singularizam.

A autonomia econômica dos Zoró após o contato e as relações com a sociedade nacional está ligada ao acelerado processo de mudanças sociais, culturais e econômicas irrompeu nas últimas décadas, no conturbado contexto regional e nacional, alcançando indistintamente todos os povos tupi-mondé. Entre outros aspectos relevantes, a função de *Zawijaj* (“dono-da-casa” ou cacique) tem ampliado seu alcance político e econômico, e responde agora a novas atribuições e a obrigações antes exercidas pela FUNAI. Todos os líderes indígenas locais envolveram-se, em maior ou menor proporção, nos negócios com madeireiras para, em troca do mogno, do cedro e da cerejeira, adquirir veículos,

abrir estradas, derrubar e plantar roças mecanizadas, instalar energia e antenas parabólicas nos postos e aldeias, comprar casas nas cidades vizinhas etc.

Desde 1987, quando diversos contratos irregulares foram assinados pela própria FUNAI, as áreas indígenas na região noroeste de Mato Grosso e sul de Rondônia foram escancaradas à exploração ilegal de madeira, envolvendo funcionários e fazendo sucumbir a resistência das lideranças indígenas. Embora os contratos tenham sido logo embargados pela Justiça Federal e pelo Tribunal de Contas da União, as atividades ilícitas prosseguiram, crescendo ano a ano em volume e alcançando mais grupos indígenas e novas áreas de exploração. As instâncias locais da FUNAI e dos demais órgãos governamentais mantiveram-se omissas e, na maior parte das vezes, coniventes e corrompidas. As práticas rotineiras de extorsão, sob variadas formas, sujeitaram dirigentes e servidores públicos aos interesses predatórios de madeireiros e, ultimamente, de empreiteiros do garimpo e contrabandistas.

Estima-se que, nos últimos anos, a maior parte da madeira extraída nos municípios de Juína, Aripuanã e Rondolândia saiu das terras indígenas. As firmas madeireiras ali agiram com desenvoltura por quase vinte anos - sem planos de manejo ou medidas de controle ambiental, sempre dispuseram, todavia, das indispensáveis autorizações e guias fiscais para o transporte, o comércio interestadual e a exportação das tábuas e toras de mogno, cerejeira, Angelim, ipê e demais madeiras nobres dali extraídas.

Em todos os sentidos, os resultados são trágicos. O prolongado processo de aliciamento das lideranças e das comunidades Gavião, Cinta-larga, Suruí e Zoró, com certeza, alimentou a dependência e o consumismo. Alcoolismo, drogas, prostituição, desnutrição, desagregação social e o aumento da mortalidade, inclusive por acidentes de veículo, solapam a vida comunitária e as tradições culturais, conforme tem sido amplamente veiculado na imprensa.

Como reação a este quadro, as lideranças Zoró mobilizaram novas formas de organização, destacando-se a Associação do Povo Indígena Zoró (APIZ), mais conhecida como Associação Panyjeje, fundada em 1995 e registrada em 1997. Junto a outras organizações indígenas, a APIZ envolveu-se na execução do Componente Indígena do Programa Planaflo, o Plano Agropecuário e Florestal, financiado pelo

Banco Mundial, voltado ao desenvolvimento sustentável do Estado de Rondônia. De forma participativa, a Associação elaborou o projeto “Sócio Econômico e Cultural do Povo Zoró”, com ênfase nos consórcios agroflorestais com essências frutíferas e florestais e na produção de um documentário que retratou o povo e arte dos Zoró, além de atividades de capacitação em associativismo.

Como principal linha de ação, contudo, a Associação Pangÿjej tem buscado contrapor-se ao assédio de madeireiros e outros interessados nas riquezas das terras indígenas. Só muito recentemente os órgãos públicos responsáveis tomaram medidas mais eficazes para coibir o aliciamento, bem como os danos ambientais e o esbulho do patrimônio público decorrentes. Na operação efetivada em agosto de 2003, da qual participaram a FUNAI, as Polícias Federal e Ambiental, o IBAMA e o Exército, foram apreendidos maquinários, equipamentos e veículos, além de cerca de sete mil metros cúbicos de madeira em tora. A APIZ e a FUNAI-AER Ji-Paraná recorreram ao Ministério Público para o leilão administrativo da madeira apreendida, a ser revertido em favor da comunidade indígena.

O complexo econômico social gerado pelo empreendimento madeireiro para o povo Zoró demanda o enfrentamento de lideranças pós e contra e de intermináveis discussões nas assembléias, de tomadas de decisões e inter rompimentos destas decisões e prosseguimento de tais empreendimentos na prática devido a pressão dos madeireiros.

Deste então, através da Associação Pangÿjej, os Zoró mantêm uma barreira e uma equipe permanente de fiscais para impedir a evasão e o roubo de madeira de suas terras. Ao mesmo tempo, os Zoró assinaram um acordo com os condôminos da Aprovale (a denominação atual do “Condomínio Lunardelli”) e com a fazenda Peralta sobre a utilização das estradas que cruzam a área indígena. Em troca da concessão de uso e controle do tráfego pelos fiscais zoró, a Associação Pangÿjej já recebeu diversos bens, como cabeças de gado, veículos e combustível.

Ao mesmo tempo, várias aldeias estão utilizando as pastagens formadas pelos posseiros para manter pequenos rebanhos, construindo currais e cercas perto das residências. No entanto, devido à inexperiência no trato do gado, algumas aldeias firmaram contratos com pecuaristas da região, para uso das pastagens para criação e engorda de gado; em contrapartida, os pecuaristas comprometem-se com as benfeitorias

necessárias e com o pagamento anual em bezerros, bem como a capacitação de vaqueiros Zoró. Em 2003, estavam em execução cerca de cinco contratos, envolvendo aldeias próximas às pastagens.

Noutra direção, a Associação Panyjej iniciou uma parceria com o Programa de Artesanato Indígena da FUNAI/ARTEINDIA, para a comercialização regular de itens da cultura material. A produção e a venda de artesanato, neste caso, favoreceram uma maior autonomia das mulheres na obtenção e na aplicação da renda familiar.

2.3. AUTONOMIA E INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS DAS ALDEIAS

Como todos os povos indígenas do Brasil, o Povo Indígena Zoró viveu a experiência de autonomia. Com o contato ocorreu a quebra desta autonomia. Superado o trauma do contato e da quebra da autonomia há um processo de retomada da autonomia e com ele uma reconstrução da idéia das relações e dos espaços de autonomia.

Desde antigamente os Zoró usavam o termo **Pami tere panda mene** que diz respeito à autonomia pessoal, por exemplo, uma pessoa que decide viver sozinha esta exercendo o **Pami tere panda mene**. Já para dizer da autonomia de ir e vir usa-se o termo **Pami tere panza ka de pu kuj** e assim sucessivamente, a cada situação específica de autonomia os Zoró teria uma expressão específica para acrescentar ao **Pami tere**. Mas Pami tere por si só não quer dizer autonomia porque para os Zoró autonomia está relacionada a algo e a razão pela qual a pessoa experimenta ou não a autonomia entre no rol da palavra autonomia.

Autonomia também diz respeito à obediência ao Zawijaj tere, líder local e ao líder geral. A iniciativa corajosa de iniciar uma nova aldeia ou sair para viver sozinho deve passar pela autoridade do Zawijaj. Às vezes o Zawijaj é quem sugere que a liderança tome tal iniciativa para poder exercer o seu papel de líder. O sentido de grupo dá razão para a autonomia, e ser autônomo é também viver a tradição e não se deixar influenciar por outros modelos, outras sociedades podem ser maléficas à autonomia. Se se deixar influenciar por outros modelos pode ser maléfico á autonomia dos Zoró, o

modelo evangélico é um exemplo de interferência “maléfica” á autonomia dos Zoró. Ser evangélico pode significar a perda do pami tere panda mene.

O sentido da autonomia para os Zoró está também ligado à autoria e a criação. Quando um homem, ao fazer sua flecha cria um enfeite ou um detalhe que a diferencia das demais, que a torna melhor que as dos outros ele esta exercendo sua autonomia, ou seja, seu trabalho é personalizado, ele tem personalidade de criador, logo é um autônomo porque não depende do modelo coletivo. A mulher idosa quando vai para a roça e busca sua própria lenha ela está prolongando sua autonomia e evitando a dependência das mais jovens de sua família.

Entre 1979 e 1981, dentro do processo do contato os Zoró sofreram o **Umj buzana da puã mujga buzana da puã** a quebra da autonomia dado à imposição do período do contato. Imposição no vestir, no trabalhar e, inclusive nas formas de viver a religião. Não aceitando a escravidão da FUNAI e atemorizados com a violenta atuação da frente de atração foram refugiar-se com os Gavião do Posto Indígena Igarapé Lourdes, dado à semelhança da língua e alianças. Neste curto período foram seduzidos pelos missionários da Missão Novas Tribos do Brasil, ligados ao Summer Institute of Linguistics, e converteram-se ao protestantismo. Origina-se aí um pernicioso processo de quebra de identidade cultural. Durante o breve período em que permaneceram assistidos por esses americanos.

Os Zoró sofreram uma conversão que implicou no abandono superficial, ou não, da sua secular religião, mitologia, visão de mundo e hierarquia de valores. Interferindo diretamente sobre a sua organização social e a cultura. Os missionários destruíram os pajés, a relação de parentesco, a nudez, criando nos indígenas tanto a sensação de vergonha como a necessidade de vestimentas. Proibiram todos os aspectos lúdicos e rituais da cultura Zoró, que vão do uso de bebidas fermentadas até danças, festas, músicas e instrumentos musicais, uso de adereços primários, etc.

Já em 1992 o povo Zoró, mesmo como uma grande parte de sua população ainda “crente” recomeça as festas e rituais. A retomada das festas e rituais significou a recuperação da autonomia e o início de um novo processo de entendimento e elaboração do sentido da autonomia.

O conceito básico de autonomia, de acordo com diferentes autores, em diferentes épocas, assume diferentes perspectivas, desde os mais individualistas até as que inserem o individualismo no grupo social. Uma das bases teóricas utilizadas para o princípio da autonomia é o pensamento de John Stuart Mill (1806-1883). Este autor propôs: “Sobre si mesmo, sobre seu corpo e sua mente, o individualismo é soberano”. Em 1914, Benjamim Cardoso, juiz de direito, na sentença do caso Schloendorff, e a respeito de uma cirurgia realizada com extensão superior à autorizada pela paciente, reforçou essa idéia.

No caso dos Zoró a autonomia passa pela escolha de modelo da administração de sua Associação e para sua educação escolar. Modelo esse que leve em consideração sua tradição cultural e sua visão de mundo.

Outro conceito de autonomia é o construído por Macedo. Ele acredita que "a autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis”. MACEDO (1991/17).

Macedo (1991) declara que a autonomia pressupõe auto-organização. “Ao auto-organizarem-se isto é, ao estruturar-se na realização de objetivos que define o sistema diferencia-se de outros sistemas com quem está em inter-relação, criando a sua própria identidade. É um sistema autônomo.” (p. 131). Assim, a autonomia pressupõe que se seja capaz de identificar, e assim, se diferenciar dos outros. Mas esta capacidade de diferenciação só é possível na inter-relação com os outros. “Quanto mais são as trocas de energia, informação e matéria que um sistema estabelece com o ‘meio’, maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as possibilidades de construção da autonomia”. (p. 132). Será que podemos dizer hoje, que os povos indígenas estão exercendo sua autonomia? Será que se pode afirmar como autonomia a resistência ao modelo oferecido pelo estado e de questionamento aos modelos sociais, políticos, econômicos e simbólicos da sociedade brasileira?

Para Weber⁴⁷ O conceito de autonomia está ligado à existência de um círculo de pessoas, delimitável de alguma maneira mediante determinadas características, mesmo variáveis, e que em virtude de um consenso ou estatuto, está sujeito a um direito especial que, em princípio, ele mesmo pode modificar. Mas a autonomia que cabe a um círculo de pessoas, em virtude de consenso ou estatuída, difere também qualitativamente da simples liberdade de contato. O limite de ambas encontra-se onde também se encontra o limite do conceito de norma.

A autonomia, ainda que como um vir-a-ser, merece ser resgatada como uma condição da própria vida dos povos indígenas, um valor fundamental, portanto, mas que não é nem pode ser absoluta. É relativa e relacional, como dito acima, e deve ser construída em um processo de produção contínua em uma rede de dependências que é bastante maleável e que necessariamente se vê reduzida no adoecimento. Mas ela deve estar sendo construída de modo continuado em sua inter-relação com a dependência no cotidiano da prática. Isto implica, também, a dificuldade em se pensar autonomia no campo da educação sem ter autonomia no campo mais geral da política e da vida. As relações de autonomia/dependência estão presentes durante toda a vida dos seres vivos, seja no nível dos indivíduos, seja no nível das sociedades, países e até do planeta. Assim, concordo com Castoriadis (1986), quando afirma que a autonomia deve ser reconhecida como valor fundamental dentro de um projeto de sociedade democrática e responsável.

O conceito de autonomia deve ser entendido, também, no contexto da Constituição de 1988, na qual se encontram uma série de dispositivos relacionados ao reconhecimento dessa autonomia. Destacam-se entre esses dispositivos o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas. Ao reconhecer e determinar o respeito à organização social e às terras de cada povo, o texto constitucional restringe a ação do Estado à garantia desses direitos.

Para Emile Durkheim a Autonomia é a interiorização das normas. Piaget pensou autonomia como: “A capacidade de coordenação de diferentes perspectivas Sociais como o pressuposto do respeito recíproco”.

⁴⁷ Max Weber fez diversas referências a luta política e à subordinação individual à instituições, dinâmica específica: que constitui base recíproca de pretensões subjetivas. Cf. WEBER (1999, 41).

Beauchamp e Childress reduziram o princípio do respeito à pessoa para Autonomia. Estes autores admitem que a “autonomia tem diferentes significados, tão diversos como autodeterminação, direito de liberdade, privacidade, escolha individual, livre vontade, comportamento gerado pelo próprio indivíduo e ser propriamente uma pessoa”.

Enquanto o conceito de autonomia adquire especificidade no contexto de cada teoria, virtualmente, todas as teorias vão apoiando-se entre si e concordam que duas condições são essenciais à autonomia liberdade (independência do controle de influências) e ação (capacidade de agir intencionalmente).

Um individualismo e ou uma comunidade autônoma age livremente de acordo com um plano próprio, de forma análoga que um governo independente administra seu território e estabelece suas políticas. Uma pessoa, e, pior ainda, uma comunidade com autonomia diminuída, por circunstâncias que severamente restrinjam a liberdade, torna-se incapaz de agir deliberadamente e está impedido de exercer plenamente sua autonomia. Essa pessoa ou grupo deve exigir o reconhecimento de sua autonomia e a proteção da mesma enquanto estiver reduzida.

A autonomia pleiteada pelos povos indígenas encontra na estrutura da educação escolar, implantada nas aldeias, um apoio e um desafio. Os povos indígenas afirmam cada vez mais seu direito à autonomia definindo-a como inerente à sua condição de povos e nações dentro da grande nação brasileira. Constatam, no entanto, que esse direito, impresso na constituição, na verdade não lhes é reconhecido, e compete a eles, hoje, através de um longo e doloroso processo, conquistar seu espaço de autonomia junto à sociedade nacional. Quando explicitam o que entendem por autonomia, fica bem claro que esse direito se refere à globalidade de suas vidas. (Dias da Silva E Bonin).

A constituição Federal de 1988 foi um passo importante no processo de reconhecimento da autonomia dos Povos Indígenas. Ela estabelece uma nova base de relacionamento entre os povos indígenas e o Estado, a partir do respeito à diversidade étnica e cultural.

No plano da educação escolar, a autonomia cultural, propõe a tarefa de sair das situações das quais se cria. Neste caso, uma situação de imposição cultural. A reivindicação do direito à diferença aparece implícita e explícita nas relações e nas

reações ocorrentes da prática pedagógica da educação escolar onde a inculturalidade acontece.

A interculturalidade, quando pensada no cotidiano de uma escola indígena, está intrinsecamente ligada à questão dos conhecimentos. Não se propõe, por exemplo, que para garantir o caráter intercultural deva haver necessariamente professores não-índios e indígenas trabalhando lado a lado na sala de aula. Ou que o prédio da escola deva conter características arquitetônicas indígenas e ocidentais, ao mesmo tempo.

Quando se fala em interculturalidade, a idéia que nos vem à mente é a de que duas ou mais culturas estão se relacionando de alguma forma. A escola, quando se instala numa comunidade indígena quer a pedido desta, quer à custa de ações marcadas por imposições colonialistas, ainda presentes em nossos dias, traz no seu cerne essa problemática, visto ser ela uma instituição tão caracteristicamente criada pelas sociedades ocidentais.

A dimensão da interculturalidade está hoje colocada como um dos aspectos desejáveis para uma escola indígena, tida mesmo como uma das condições necessárias para que seja respeitada a especificidade da educação escolar indígena, como transparece nitidamente numa das metas elaboradas recentemente para o Plano Nacional de Educação⁴⁸ "Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de 'escola bilíngüe', para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe seja assegurada."

A exigência da interculturalidade nos currículos das escolas indígenas é uma constante não só no Brasil. Na América Latina, vários documentos expressam essa preocupação, como a proposta da Direção Nacional de Educação Intercultural Bilíngüe do Equador (Dineib) e a Lei da Academia das Línguas Maya, da Guatemala, analisadas por Moya (1994).

Interculturalidade é a qualidade de relacionamento intergrupar, interpessoal constituído por indivíduos de diferentes culturas, línguas e visões de mundo. Héctor Muñoz Cruz fala que o conjunto de temas associados à relação de interculturalidade na educação gira em torno dos processos intergrupais e interculturais de diferenciação e integração das sociedades contemporâneas, nos quais identidade e etnicidade se

⁴⁸ Meta nº 6, Capítulo 8: Educação Indígena. Plano Nacional de Educação, MEC-Inep, 1998, p. 63.

encontram intimamente relacionadas com a cultura. Só no marco desta complexa e sistêmica convergência torna-se possível, chegar ao sentido dos discursos sobre interculturalidade e, entende-se como se realiza uma educação intercultural. (Cruz, 2002, p. 64).

Para Bartolomeu de Meliá a interculturalidade nasceu como proposta ocidental, que por mais que se construam teorias, dificilmente se aplica na prática. A interculturalidade ocidental, em muitos casos, é apenas um ato de misericórdia (grifo meu), ao diferente que não aceita a possibilidade do outro no diálogo. (Meliá 2002, p. 81).

Não posso concordar em tudo com Meliá por que a prática da interculturalidade nas escolas Zoró, ainda que pouco visível e necessitada de melhoramentos é uma prática construída no diálogo e através dele.

O artigo: A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena, escrito por Eunice Dias de Paula, ajuda a entender a trama da interculturalidade que está colocada hoje como um dos aspectos desejáveis para uma escola indígena. É sabido que quando se instala uma escola numa comunidade indígena, quer a pedido da mesma, ou a custa de imposição, ainda em nossos dias, traz no seu cerne essa problemática, dado que a escola não surgiu das sociedades indígenas, mas é fruto das sociedades ocidentais, que por si mesma se impõe.

Para Dias de Paula o binômio intercultural e bilíngüe é considerado como constitutivo da categoria “escola indígena”. A preocupação em afirmar os currículos educacionais indígenas como interculturais nasce de uma situação já existente de fato. Desde o momento do contato, antes mesmo da implantação das escolas nas aldeias, os povos indígenas estão se relacionando com a sociedade não índia. E o modo como ocorrem essas relações se reflete no cotidiano da escola. (Dias de Paula, 2000, p. 77).

Se por um lado, há um consenso quase unânime de que a escola indígena deva ser intercultural e bilíngüe, parece haver várias concepções sobre o modo como a interculturalidade se concretiza no cotidiano de uma escola indígena. Por isso, parece importante aprofundar essa discussão, colocando-a na ordem do dia quando se trata de educação escolar indígena. Meu referencial é a escola Zoró, onde participo desde 1998.

Quando, numa escola indígena, se pensa em interculturalidade, se pensa vinculado aos conhecimentos. Para garantir a interculturalidade numa escola indígena não significa que deve haver professores não-índios e indígenas trabalhando juntos ou que o prédio da escola tenha que ter características arquitetônicas mescladas do modelo ocidental regional com o modelo tradicional do povo indígena. Mas significa que:

A educação, pensada como um processo contínuo tem como objetivo socializar os novos membros e isso é encarado como uma responsabilidade do grupo todo. O respeito e o incentivo à atitude autônoma do educando caracterizam as ações pedagógicas necessárias ao êxito do processo. Entretanto, o momento do contato com a nossa sociedade marca indelevelmente esses povos, pois representa a invasão física de seus territórios, impossibilitando-lhes a continuidade da vida tal como se dava antes.

Epidemias causadas por doenças, antes desconhecidas, dizimam grande parte da população; o roubo organizado de madeiras, de minérios, de animais e outros bens espolia e depreda as terras ocupadas tradicionalmente pelos povos indígenas. É necessário uma reorganização diante da nova situação imposta pelo contato para tentar garantir a sobrevivência, os Zoró fogem e buscam abrigo junto ao seu vizinho, o povo Indígena Gavião, lá no seu refúgio se encontram com a missão evangélica Novas Tribus do Brasil e é nesse contexto que nasce a educação escolar. A escola, essa instituição tão típica de nossa sociedade é reivindicada como instrumento de defesa na luta contra as vicissitudes enfrentadas na nova situação, no caso dos Zoró.

No caso das escolas indígenas, por tratar-se de culturas diferentes, ou seja, lidar com conhecimentos produzidos por sociedades diferentes, em situações históricas específicas. Se só os conhecimentos da cultura majoritária forem valorizados, continuaremos a considerar os povos indígenas como incapazes de produzir conhecimentos. Os aportes teóricos colocados por Freire, não concebia a educação como algo isolado de um movimento pela transformação das condições de vida dos trabalhadores, serviram de valiosos referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido entre os Zoró.

Um dos postulados básicos de Freire é o de que o educando deve ser considerado como *sujeito* de seu próprio processo de aprendizagem, partindo de sua própria palavra, sua língua, sua cultura, sua situação histórica, fazendo uma *leitura do*

mundo e não apenas uma decodificação de sinais gráficos, desligados da vida das pessoas. (Cadernos Cedes, ano XIX, nº. 49, Dezembro/99 83).

Como o currículo parte da construção do conhecimento de uma forma global e coletiva, os conteúdos precisam estar inter-relacionados, partindo sempre dos etnoconhecimentos de cada povo, intensificando as dimensões interculturais. A metodologia é parte integrante do currículo, e deve ser sempre pensada a partir do sistema educacional próprio de cada etnia. (Cimi 1993, p. 9) Outro aspecto a ser ressaltado é que os temas não são sempre os relacionados à vida animal ou vegetal, como poderia parecer à primeira vista, dada a seleção dos trechos transcritos acima. Vejamos o relato de uma aluna, depois de uma viagem até a fazenda castanhal para apanhar jenipapo para pintura corporal.

História do Jenipapo

Nós nos pintamos com jenipapo. Nós pintamos muito com jenipapo. Nós não ficamos sem ele. O jenipapo é a nossa verdade. Nós procuramos jenipapo no mato. As moças gostam muito de jenipapo. Só isso que nós fazemos com jenipapo.⁴⁹

Vemos, assim, que assuntos que não se relacionam com o modo de vida tradicional não precisam ser artificialmente trazidos para dentro da escola. Eles estão presentes na vida atual dos Zoró e, por isso, são colocados como temas de estudo pelos alunos ou pelos professores. O que acontece na sala de aula não está desvinculado do que está acontecendo na vida da comunidade e, se acreditarmos que a educação indígena continua existindo como processo pedagógico capaz de fomentar a identidade étnica de um povo veremos que o que está ocorrendo é uma verdadeira apropriação da escola, integrando-a no dinamismo próprio dos sistemas educativos, como propõe Melià: Em vez de Educação Escolar Indígena, por que não se pensa em Educação Indígena na Escola? Há duas maneiras de se pensar a escola: levar a escola à área indígena e, eventualmente, “adaptá-la”.

A escola entra na comunidade indígena. A outra maneira traz uma proposta radicalmente diferente: é pensar como *a educação indígena entra na escola!* Só aí vamos ter educação bilíngüe e intercultural de fato. Fazer isso não é enfraquecer a escola, é o contrário. É o único jeito de a escola ser indígena. (Meliá 1997; grifo nosso).

⁴⁹ ZORÓ, Mercedes Tajkinim. Texto produzido na escola Zawyt Wāwā ano 1999.

2.4. O SENTIDO DO APRENDER A SER AUTÔNOMO E O COTIDIANO DOS ZORÓ.

Nas últimas décadas, seguindo o receituário neoliberal de focalização na pobreza e reforçado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, que trata da educação básica, diz que o investimento tem sido na educação fundamental, ainda que a Conferência não especificasse esse grau de ensino como básico. Coincidência ou não, a investida mais concreta de implementação da Educação Indígena, O Referencial Curricular para a Educação Indígena, também se refere a esse nível de ensino.

No discurso oficial brasileiro existe a pretensão de incluir a Educação Indígena "no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos" (MEC, 97)⁵⁰. Neste sentido, para o governo, os índios estariam naturalmente incluídos na esteira da discussão.

A discussão sobre autonomia perpassa cada vez mais todas as demandas indígenas, sendo argumento recorrente nas discussões envolvendo a recuperação de territórios, bem como a necessidade de melhores escolas nas aldeias, de um programa efetivo de acesso às universidades, de maior acesso à tecnologia, entre outros. (NUNES, 2002, p. 72)⁵¹.

Na fala de Bruno Ferreira Kaingang⁵² "... acho que em qualquer parte do país, quando se coloca uma escola para dentro de uma comunidade indígena, os índios não sabem para que serve uma escola: eles não conhecem a escola; não sabem quais os objetivos da escola; o que ela quer fazer lá; o que ela está tentando fazer lá. Se ela quer melhorar ou piorar, ou quer afundar ou quer acabar ou quer exterminar os índios, ninguém sabe. Mas quem colocou a escola sabe o que quer com a escola. (...) Quer dizer, eles sabem o que eles querem, mas nós, índios, não estamos sabendo desses interesses. A gente ainda tem embarcado no barco deles ..." encontra-se um referencial para debater o tema da autonomia. Kaingang reconhece que as escolas não fora uma

⁵⁰ MEC, 97.

⁵¹ NUNES, 2002, p. 72.

⁵² KAINGANG Bruno Ferreira.

escolha dos povos indígenas, mas uma imposição do estado e interfere diretamente na sua autonomia.

Para D'Angelis⁵³ transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar não tornará a escola indígena, mas em uma cultura indígena ocidentalizada, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena. Ele afirma: “Defendo também que o conhecimento não é independente das formas próprias de sua construção, dos mecanismos de sua produção. Assim, qualquer agricultor entende que não faz o menor sentido ensinar numa sala de aula qual é o terreno mais adequado ao plantio de uma ou outra cultura (sem intenção de fazer trocadilho), a melhor forma de seleção ou conservação de sementes etc. Alguém objetaria que ao propor que se faça isso na escola, ou que a escola tome esses conhecimentos como conteúdo, não se está propondo, necessariamente, que se faça isso no espaço da sala de aula, mas que a escola, ao contrário, deve ser indígena também nisso, saindo do espaço de um prédio etc. Mesmo isso, porém, não resolve a questão de fundo que coloquei. No caso exemplificado, dos conhecimentos agrícolas, em qualquer sociedade ou comunidade de agricultores o aprendizado se faz pela observação, imitação, orientação, e mesmo por meio de conselhos e explicações, porém sempre relacionados aos momentos reais, efetivos, de uso daqueles conhecimentos. Porque no fundo, o que está em jogo também aqui é a questão da autonomia – possível ou impossível – das escolas indígenas.

Como atitude de autonomia podemos apresentar o texto de Mantilla publicado em janeiro de 2007 onde ele discute a proposta de Evo Morales presidente da Bolívia a respeito da educação indígena na América Latina.

Neste texto Mantilla⁵⁴ também fala de um documento intitulado "Visão Indígena de Desenvolvimento", do irmão indígena Quichwa do Equador questiona o conceito de desenvolvimento capitalista, pelos vínculos com os princípios ambiciosos de lucro pode matar a vida sobre o planeta. É isso que está acontecendo. Não só é altamente perigoso para os indígenas, senão que por esse mesmo os conceitos de desenvolvimento e progresso combinados com lucro, ganância, especulação financeira, e outros conceitos de economia moderna, têm significados perversos para toda a humanidade.

⁵³ D'ANGELIS.

⁵⁴ MANTILLA Victor Laime.

Como exemplo de autonomia Zoró há muitas experiências relatadas no diário de campo uma delas conta do ocorrido no meu primeiro ano atuando na escola Xipitut Pangyjej no trabalho com o professor Jair Betarasa'at. A escola não foi nem é uma realidade pacífica. Constantemente ocorrem conflitos.

Foi uma experiência muito desafiante. Por eu ser de etnia não indígena, ter minha formação quase toda em outro contexto sócio-político, aprendendo ainda o idioma Pangyjej contribuir com a alfabetização era um processo de diálogo em que as palavras muitas vezes eram inacessíveis para mim. Mas, não apenas as palavras o contexto cultural também.

Durante os anos de 1998 e 1999, na aldeia Anguj Tapua tivemos que lidar com esta situação. A escola Xipitut Pangyjej não chegou a ser fechada, mas, muitas vezes, a comunidade se dividia, uns queriam mesmo acabar com a escola, outros exigiam a continuidade, Jair Betarasa'at desistia e voltava para seu trabalho como professor, eu mantinha fidelidade à profissão e abertura às decisões se era para parar, parava; se for para voltar, voltava se tinha que dar aulas no lugar de Betarasa'at, dava.

O conflito vivido por Betarasa'at também experimentou Xipabeanzap na escola Ipewyrej, Xajyp na escola Tamali Syn, Xinepukujkap na escola Zawã Kej Alakit e Akit na escola Majawut, esta última fechou e Akit desistiu do trabalho como professor. Atualmente a escola Majawut funciona como um anexo I da escola Zawã Kej Alakit e um sobrinho de Akit é o professor de alfabetização.

Apesar dos conflitos vividos e de uma escola fechada o grupo dos professores indígenas Zoró conseguiu fazer uma caminhada conjunta e obter algumas conquistas. Gostei muito de uma decisão, encabeçada pelo professor Francisco Embusã Zoró, da escola Zawyt Wãwã juntamente com o professor Celso Xajyp Zoró, da escola Tamali Syn, no final de 1999, após discussão e consenso, quando os professores Zoró decidiram que não queriam mais professores não-índios dando aula nas aldeias. Queriam fazer experiência em trabalhar sozinhos, porém queriam a assessoria. Então, eles mesmos escolheram algumas pessoas que com eles exerciam o magistério, para desempenhar esta função. Esse foi um passo importante de autonomia dos professores indígenas Zoró.

Do grande salto de 1999 podemos também recordar a abertura de mais duas escolas para o povo Zoró, em outras duas aldeias e da escolha de duas professoras para atuar como auxiliar e ensinar as coisas da cultura feminina. Foram elas: Tawulup Zoró, para a escola Zawyt Wãwã da aldeia Bubyrej, e Rosa Kap Tabaj Zoró, para a Escola Guwa Puxurej da aldeia de mesmo nome; pois os professores eram todos homens. No ano 2000 escolheram outra moça, Xianam Zoró para alfabetizar na aldeia Pawanewa. Hoje há mais de quarenta professores indígenas Zoró atuando nas escolas. Dezesete professores indígenas na Faculdade e dez professores concluíram o magistério indígena no Projeto de Magistério Indígena Hayô, entre eles, três outras mulheres, mas Tawulup, a Segunda mulher, professora indígena Zoró desistiu. Assim mesmo são mais de dez mulheres Zoró que trabalham como professoras.

Ouvindo-os e contemplando sua prática pudemos construir a história das práticas educativas do povo Zoró que possuíam autonomia sobre sua cultura e suas formas de conhecimento e partilha de saberes. A memória dos anciãos possibilita o conhecimento de suas práticas educativas e o cuidado com a tradição, com a inserção de novos conhecimentos e a manutenção desta autonomia. Além disso, as conversas informais juntamente com as observações nos mostram expressões de apoio e solidariedade entre eles no interior das tensões cotidianas. Numa forma educativa para enfrentamento e resolução dos desafios.

Considerando o processo educativo do Povo "Pangÿjej" Zoró, integrado na vida, no dia a dia do trabalho e do descanso. Nas histórias contadas, nos conselhos dados, na produção dos materiais de uso, nos rituais, etc. Os mais velhos passando para os mais jovens, os pais para os filhos, os avós para os netos a sua sabedoria, entendemos o ancião indígena Zoró como um educador de sua comunidade.

2.5. PROFISSÃO: PROFESSOR, MOTORISTA, COZINHEIRA, ZELADOR... ESCOLA INDÍGENA COMO AUTONOMIA ECONÔMICA.

Em sua obra *O Pensamento Selvagem* (1976), Lévi-Strauss afirma que, quando cometemos o erro de crer que o indígena é exclusivamente governado por suas

necessidades orgânicas ou econômicas, "não reparamos que ele nos dirige a mesma censura, e que, a seus olhos, seu próprio desejo de saber parece melhor equilibrado que o nosso" (p.21). Ele também abre mais uma ferida narcísea ao afirmar que o homem branco, ocidental, "civilizado", não detém a posição de superioridade ontológica como pretende; não pensa mais "adultamente", não alcançou o nível mais avançado de cultura em relação aos homens com outros costumes.

Lèvi-Strauss me faz pensar na forma como os Zoró lidam com a interferência do mundo "profissional" na vida deles. Eles adultamente assumem a relação, empregados & empregadores com o estado brasileiro para garantir a autonomia nas escolas de suas aldeias e para burlar com a imposição do trabalho organizado das escolas.

Lima e Barroso-Hoffmann (2002) dizem que é preciso afastar de vez a imagem do índio presente nos cronistas e viajantes, a imagem de um ser eternamente imerso na natureza, signo do exotismo dos trópicos americanos, parado em um tempo estagnado, vivendo em completa e total harmonia. É preciso também superar a idéia da sociedade indígena como um passado perdido da sociedade moderna, aquilo que a sociedade moderna jamais voltará a ser, assim como a idéia oposta, igualmente equivocada, da sociedade indígena como a infância da sociedade moderna, como aquilo que ela ainda não conseguiu alcançar.

Como afirmam Lima e Barroso-Hoffmann (2002), reconhecer o "fim jurídico" da tutela da União sobre os povos indígenas pela Constituição de 1988 não significa o fim de formas de exercício de poder, de moralidades e de interação que se poderia qualificar de tutelares nem representa um novo projeto para o relacionamento entre povos indígenas, poderes públicos e segmentos dominantes da sociedade brasileira. A meu ver, cabe também aos pesquisadores a busca por alternativas e por novas formas de relacionamento com essas populações, para que não se perpetuem, sob outras vestes e máscaras, as mesmas formas de interação baseadas no princípio da tutela. Assim, a partir dessas reflexões, podemos chegar a algumas possibilidades de respostas àquelas indagações iniciais.

Segundo Wolinsky (1988), Coburn (1992) e Speranza (1991), entre outros, em uma série de trabalhos bastante provocativos, Freidson desenvolveu a teoria que ficou conhecida como a perspectiva da dominância profissional. Sua análise se inicia com o

argumento de que uma profissão deve ser definida como uma ocupação que adquiriu autonomia e autogoverno e que é organizada formalmente através de instituições criadas especialmente com o objetivo de proteger e garantir essa autonomia.

Para o autor, em qualquer segmento de trabalho, somente uma profissão pode ocupar o lugar dominante e, paradoxalmente, a autonomia do trabalhador profissional específico é sustentada pela dominância que seus *experts* exercem na divisão de trabalho, o que se constitui numa distinção crucial, ou seja, uma relação estrutural inteiramente diferente na divisão de trabalho setorial, que possibilita o poder de avaliar o trabalho dos demais sem ser objeto de direção formal ou avaliação por eles (Wolinsky, 1988:35, com base em Freidson). A diferença está posta, portanto, no fato de que através da profissão se adquire autonomia.

Respondendo a essas análises, com a ajuda de Freidson que contra-argumenta que, embora seja real o movimento de assalariamento (no nosso caso dos profissionais indígenas), assim como o da burocratização, essas tendências não significaram alterações profundas na questão central da dominância profissional: ainda que individualmente os indígenas possam ter sua autonomia cerceada, a autonomia da profissão continua intacta. Em essência, é possível reconhecer as modificações apontadas por esses teóricos, mas enfatizar que há mudanças internas a profissão e externas a ela.

A relação intervenção estatal/autonomia profissional não tem um sentido único, nem é uniforme ou imutável no tempo, sendo muito mais complexa que um jogo de soma zero, podendo-se afirmar com Johnson (Johnson, 1982, *apud* Speranza, 1991:497) que o profissionalismo, quando existe, é um fenômeno que integra o processo de formação do próprio Estado. A história dessa relação, entretanto, não é apenas o resultado nem de uma crescente intervenção estatal, em campos outrora autônomos, nem de enfrentamentos entre o Estado e as profissões, devido a essa intromissão indevida. Da mesma maneira, o que se tornou poder e funções do Estado, em campos específicos, não derivam de algum atributo estatal prévio, mas representam o efeito das relações que o Estado mantém com as profissões em sociedades específicas.

Como Freidson apontou, e recuperado por Heidenheimer, o principal problema teórico nas reflexões sobre o profissionalismo é defini-lo a partir de um conceito

genérico de profissão, em vez de apreendê-lo como um conceito mutável historicamente, com raízes particulares nas sociedades industriais, que foram fortemente influenciadas pelas instituições anglo-americanas. Sendo assim, o conceito freidsoniano das profissões como 'agentes do conhecimento formal' e a discussão dos “pré-requisitos materiais para essa relação de agenciamento são bastante úteis (Heidenheimer, 1989:531)”. Porém, para Heidenheimer, o que falta em geral nessas reflexões é desenvolver, de forma análoga, uma análise dos determinantes políticos das formas alternativas de agenciamento profissional.

Apesar das características similares e inúmeras identidades do profissionalismo em diversos países, a estruturação profissional nas diversas profissões e em seus sistemas específicos mudou historicamente no tempo, em cada sociedade, assim como se alteraram as relações entre profissionais/clientes e profissionais/Estado. Analogamente, é através de suas inter-relações com o Estado que várias categorias de profissionais têm desempenhado importante papel na modelagem dos diferentes perfis das políticas trabalhistas nacionais.

A questão do trabalho indígena está posta e tem merecido atenção: No contexto deste subtítulo da pesquisa essa questão está, entre outras fundamentando, as análises sobre a inserção do indígena no mercado de trabalho e a **conquista de sua autonomia** neste mercado. Para tanto, utilizo o método exploratório bibliográfico, tendo como fontes à legislação, os livros especializados, as teses, as dissertações, as monografias, os artigos publicados em periódicos afins que ajuda a compreender o que está ocorrendo com as escolas nas aldeias, sobretudo nas aldeias Zoró, onde se pode encontrar diversos ramos de atividades (trabalhos) criados e sustentados em nome da escola e em função da mesma. Resta saber se o processo de autonomia dos Zoró consegue aproveitar o viés do trabalho que oferece aparente autonomia econômica e “status quo” para fortalecer-se e garantir o ser autônomo para além do serviço prestado como mão de obra das escolas.

2.6. MEMÓRIA E AUTONOMIA: O PAPEL DO ORIENTADOR DA CULTURA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO POVO ZORÓ.

Em todas as escolinhas das aldeias e as Aldeias escolas existe o Orientador da cultura. O coordenador ou mestre da cultura conforme aparece escrito no Projeto Político Pedagógico da Aldeia Escola Zawã Karej Pangyjej, é uma invenção do Povo indígena Zoró para vender a idéia de escola específica e diferenciada e para garantir a algumas lideranças o emprego assalariado e poder sobre a escola. A idéia e a decisão de implantação da primeira Aldeia-Escola na Terra Indígena Zoró ocorreu no ano 2000, numa Assembléia do povo Zoró. Nesta época oito professores indígenas faziam o curso de Magistério Indígena: Projeto Açaí, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, que ofereceu vagas para os povos indígenas do sul do Amazonas e do noroeste do Mato Grosso devido às exigências da CUNPIR que era uma organização dos povos indígenas de Rondônia, Noroeste de Mato Grosso e Sul do Amazonas.

As lideranças Zoró sabiam que uma estrutura de escola como estavam pensando exigiria a presença de um diretor e um diretor teria precisamente que ser um professor formado em uma universidade e eles não tinha, na época, nenhum membro de seu grupo em condições acadêmicas para assumir o cargo. A experiência de mandar os jovens para estudar na EFA (Escola Família Agrícola) de Ji-Paraná- RO provocara este ponto de pauta para a assembléia, já que a maioria deles não se adaptava aos estudos fora da aldeia, apenas três jovens conseguiram concluir seus estudos na EFA. No ano 2000 eles ainda estavam estudando.

Se a juventude Zoró pedia escola e apenas uma minoria se adaptava às escolas agrícolas era importante criar uma escola Zoró. Mas entregar todo o poder para o não-índio isso podia ser um risco. Por isso pensaram um ter mais presença de lideranças Zoró. Aí nasceu o Orientador da Cultura, mais tarde quando foi exigido o PPP, a assessora que conduziu os trabalhos de elaboração do PPP achou por bem trocar o termo de coordenador para mestre e assim ficou escrito no papel, mas os Zoró continuam chamando de Orientador a liderança que exerce esta função na escola. O orientador da cultura nasceu para a aldeia escola, mas acabaram adotando a mesma regra para as escolinhas com o objetivo de dar respaldo aos professores indígenas leigos (sem magistério).

O trabalho do orientador da cultura é orientar os alunos e os próprios professores no respeito às fases da educação tradicional Zoró. Tradicionalmente, entre os Zoró, apenas um parente mais velho (pais, tios, avós) pode chamar a atenção das crianças. Assim, o mestre da cultura tem um papel fundamental no apoio ao professor em vários momentos da aprendizagem.

A orientação educacional nas Aldeias-Escolas é exercida pelo Orientador da Cultura que é um indígena escolhido pela comunidade, que mantém residência com sua família na Aldeia-Escola durante as sessões de estudos presenciais. Os orientadores da cultura acompanham e participam de todo o processo político-pedagógico, tendo como principal função o aconselhamento dos alunos dentro dos padrões culturais tradicionais e etnoconhecimentos do povo Zoró. Dentre outras coisas, o orientador da cultura tem responsabilidade sobre:

- a) Orientação e coordenação da ocupação e uso do espaço físico da Aldeia-Escola;
- b) Orientação do desenvolvimento das atividades tradicionais próprias da cultura;
- c) Transmissão aos alunos dos etnoconhecimentos do povo Zoró;
- d) Favorecimento da revitalização cultural do povo Zoró.

O orientador da cultura trabalha diretamente com os professores, mas aos professores fica a responsabilidade direta da condução do processo ensino-aprendizagem.

Os povos indígenas tradicionalmente, devido à cultura da oralidade, trabalham intelectualmente com a memória. A memória temporal e atemporal, real e imaginária dos fatos reais e mitológicos. O trabalho de valorização da oralidade e do exercício da memória representa uma contribuição importante não só para a antropologia, mas para todas as áreas do conhecimento, sobretudo para todos aqueles que se engajam no estudo de políticas de identidade e tentam compreender os processos de autonomia.

O saber indígena é transmitido pela tradição oral, de geração em geração; é, portanto, uma tradição fundamentalmente não escrita. Seu saber científico não provém dos laboratórios, nem dos meios acadêmicos. É um saber que tem seu próprio percurso de elaboração, não se definindo pela comunidade científica internacional, mas por seus procedimentos característicos. São saberes diferentes, comunitários, locais, que

perduram no tempo, se reelaboram no espaço da narrativa e das novas experiências sem perder-se, vai se transformando e se adaptando ao tempo presente.

[...] Invocamos nossos antepassados para nos trazer sabedoria e para orientar como a gente deve prosseguir na luta"⁵⁵ "Os brancos desenham suas palavras porque seu pensamento é cheio de esquecimento. Há muito tempo guardamos as palavras de nossos antepassados dentro de nós, e continuamos passando seus ensinamentos para nossos filhos."⁵⁶(Informação verbal)

A liberdade vivida pelos Zoró confere marca singular à autoridade de seus idosos; pajés, caciques, herboristas, parteiras e primeiras esposas dos caciques e pajés. Estes nunca têm poder de mando sobre os demais. Sua função é de animação e de articulação das coisas comuns, sempre respeitando o dom supremo da autonomia e da liberdade individual. O sentido da autoridade é atributo essencial da generosidade. As lideranças devem estar sempre a serviço e dar tudo o que lhe pedem sem guardar nada para si. *“Meu pai gasta todo o dinheiro dele com eles”*⁵⁷ (Informação verbal)

Ao construir seu currículo escolar e a programação das disciplinas a serem ensinadas e aprendidas, os Zoró, para garantir a tradição da troca de saberes criou o **coordenador da cultura** uma pessoa necessária para a construção dos conteúdos pragmáticos trabalhados em sala de aula.

O orientador da cultura é o único que “pode” contar os mitos, que “sabe” as histórias culturais, e que “deve” narrar, esses temas, em sala de aula. Assim a escola carece de um casal que no cotidiano “está ali” “orientando a cultura”. Ele e ela são os que trabalham diretamente, junto com os professores indígenas, nas matérias de Religião Mitos e Ritos, História, Educação Artística e Educação Física. Mas, todo e qualquer professor há que ouvir respeitar e seguir suas orientações.

Considerando o motivo porque os Zoró criaram o orientador da cultura e acompanhando a atuação dos casais de orientadores da cultura percebo que é uma atitude de autonomia e que com o trabalho deles a autonomia nas escolas Zoró vai se efetivando.

⁵⁵ TRUCÁ, Alison dos Santos. Falando sobre o Ritual do Toré.

⁵⁶ YOMAMI, Davi Kopenawa. Pajé e Cacique do Povo Yanomami, Roraima

⁵⁷ ZORÓ, Samuel da Silva. Comentando sobre a forma como seu pai (Panderewup Zoró – Zawiaj e vereador) exerce a liderança junto ao seu povo.

2.7. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Considerando que em uma leitura atualizada da autonomia, implica a democratização de saberes, do reconhecimento, respeito e valorização da multiplicidade, da diversidade e das singularidades, maior responsabilidade e participação dos cidadãos, resgate e valorização da subjetividade e, acima de tudo, de uma ética de solidariedade e responsabilidade. O que nos leva a perguntar, sobretudo em casos de países como o Brasil, como garantir uma minimalidade autonômica dos sujeitos em relação a sua especificidade étnica e a seus processos de ensino aprendizagem, troca de saberes e transmissão dos conhecimentos?

É possível falar de povos indígenas autônomos, livre e consciente de suas escolhas, quando os constrangimentos de ordem econômica, social e religiosa são de tal ordem, numa relação altamente desequilibrada de poder/saber entre indígenas e não índios, como é o caso, por exemplo, da relação que se estabelece nas instituições públicas responsáveis pela educação escolar hoje? Quais as condições mínimas que devem ser garantidas em termos de justiça social, de condições de vida, equidade, informação, saber, para podermos pressupor a existência da possibilidade de autonomia?

Com relação à memória procurei resgatar dois argumentos trabalhados por Halbwachs em seu estudo de memórias coletivas. Em primeiro lugar, há em sua abordagem uma associação entre memória e sociedade. O autor compreende que a memória é fruto de interações sociais que ocorrem no presente; de que nestas interações dá-se a constituição da imagem de cada "um" no "outro"; e de que a personalidade dos indivíduos se forma nestes contextos interativos, de forma fragmentada e aberta a múltiplas composições. Esta perspectiva está presente em diversas passagens de seu trabalho. Pare ele, não há um passado oculto a ser descoberto pelo filósofo, nem um passado reprimido a ser liberado pelo psicanalista.

Em segundo lugar, ele compreendeu que a memória, como ato de reconstrução, nunca é idêntica a qualquer imagem do passado, mas que há lugares da memória que podem ser estudados como formas de acesso ao passado. Qualquer sociedade, na medida em que existe, subsiste e toma conhecimento de si mesma, terá os traços que deixou de si mesma reconstruídos. É dele a afirmativa de que as sociedades têm a necessidade do espaço-temporal provido pelos quadros sociais da memória (Halbwachs,

1925, p. 34). Afastou-se, portanto, de Bergson e criticou a possibilidade de que nossas mentes pudessem armazenar toda sorte de impressões e imagens presentes no mundo material.

O reconhecimento dessa autonomia passa por uma negação do modelo assimilacionista de educação implantado desde a época colonial. Infelizmente, essa concepção permanece até os dias atuais, quando ainda se planejam ações *para* as escolas indígenas, mantendo-os assim numa posição de tutelados, ignorando o direito à alteridade, já garantido na Constituição de 1988 e em leis complementares.

Podemos concluir que a interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada (Cadernos Cedes, ano XIX, nº. 49, Dezembro/99 89) processos educativos de cada povo e, assim, ser administrada segundo os parâmetros específicos desses processos, como sublinhado por Freire: (...) a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. *A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento com a sociedade.* (Freire e Shor 1996; grifo nosso).

Não consegui descrever o povo Zoró em toda a sua alteridade e autonomia. A influência dos não índios, sobretudo dos madeireiros e evangélicos fizeram com que os Zoró ocultassem sua visão de mundo; e mesmo no período de retomada da cultura, as leituras estão sendo reelaboradas com a influência da escola e da cosmovisão construída através dela. Sem dúvida, tenho vários dados que contribuem com parte do entendimento do mundo Zoró e o estudo da pesquisa de Gillio Brunelli oferece a confirmação a minhas intuições no que diz respeito à cosmovisão Zoró. As informações sobre os Cinta Larga, Suruí e Gavião, Tupi Mondé que vivem perto dos Zoró são também de grande contribuição para essa pesquisa.

Conhecendo um pouco a cultura indígena Zoró, identifico nela uma profunda capacidade de relacionamento com a natureza e suas forças de vida e com suas

vicissitudes. A sabedoria deles se teceu através da sintonia fina com o universo e da escuta atenta da Terra. Sabem melhor do que nós, casar céu e terra, integrar vida e morte, compatibilizar trabalho e diversão, confraternizar ser humano com a natureza. Intuitivamente, atinaram com a vocação fundamental de nossa efêmera passagem por esse mundo que é captar a majestade do universo, saborear a beleza da Terra e tirar do anonimato a Fonte originária de todo ser. Essa sabedoria indígena precisa ser aprendida por nossa cultura, "dominante". Sem ela dificilmente pomos limites ao poder que poderá dizimar o nosso Planeta vivo.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INDÍGENA

ZORÓ

A situação das escolas dos Zoró analisadas a partir do retorno ao campo se volta para ao meu olhar, localizada nesse ponto relativo do *antes e ao aqui e agora*, apontam para necessidade de uma reflexão a que me remete a oscilação do pêndulo da dimensão religiosa. De um ponto externo, retornando apressadamente à outra direção. Não se sabe quão longe oscilará de volta, contando com as opiniões diferentes que formam a extensão dessa oscilação. Tampouco se sabe se tentativas desesperadoras e arriscadas de empurrá-lo novamente em direção ao outro extremo, que agora está vago, se repetirão. Essa incerteza deriva do fato de não haver hermenêuticas do futuro; o texto que lemos está sempre no presente. Nossas respostas a essas questões estão contidas na metáfora do “pêndulo”. Ao observar o pêndulo oscilar para frente e para trás, esforçamo-nos para obter respostas relevantes a essa questão.

Um primeiro ponto desta questão começou a ser visível para mim quando trabalhei com o Magistério indígena no Projeto Açaí de Rondônia 1998/2002 sete professores e duas professoras Zoró estudavam lá. E no ano de 2013 (onze anos depois) são mais dez Zoró formados no Magistério indígena projeto Hayô, cinco professores recém formados na faculdade no estado de Mato Grosso - UNEMAT e treze outros professores estudando na Universidade Federal do estado de Rondônia – UNIR. No ano de 2013 um grupo de vinte e oito professores indígenas Zoró juntamente com três professores indígenas Suruí, através do Território Etno educacional iniciaram a formação de Magistério Tupi-Mondé. Eu tenho sido procurada para co-orientação nas pesquisas e tarefas deles e em todos esses momentos eu tenho visto uma oscilação entre os dois pólos o modelo tradicional de educação e a educação escolar não-índia. Isso ocorre relativamente vinculado ao retorno às festas e rituais tradicionais e à conversão à igreja evangélica do povo Gavião. Para explicar esta situação eu encontrei a metáfora do pêndulo.

Como a todas as metáforas utilizadas pela teoria antropológica, a essa também deve ser dado um sentido a fim de ter um valor interpretativo. Para tanto deve ser assegurado que o “pêndulo” é uma metáfora dinâmica. A expectativa normativa é que o “ponteiro” do pêndulo encontre um equilíbrio do seu movimento no movimento equivalente para a autonomia do povo Zoró. Além disso, a metáfora do pêndulo também contém a crítica e a retificação da imaginação dinâmica da atualidade. Uma das funções da “metáfora do pêndulo” é a de sublinhar que, uma vez que se toca um pólo o retorno ao outro pólo ocorrerá logicamente. E as energias humanas não necessariamente abrigam a intenção de impelir constantemente “para frente” e de negociar uma transcendência absoluta (nem são suficientes para isso).

1.1 A METÁFORA DO PÊNDULO

O pêndulo⁵⁸ é um aparelho oscilante; os antigos relógios marcavam os minutos pela oscilação do pêndulo nos dois pólos. Para o relógio a oscilação é o meio que garante a marcação dos minutos e horas. Para a educação escolar de um povo a oscilação do pêndulo marca algo muito diferente. Na metáfora do pêndulo há uma alegoria relativa à maneira dos Zoró lidarem com um turbilhão de coisas que vêm da sociedade não índia e, entre eles, a escola e com o conteúdo da sua cultura e tradição.

A escola e os outros lugares onde os professores indígenas Zoró estão inseridos por causa da escola é também um pêndulo com os dois pólos que provocam a oscilação. Há, igualmente, os movimentos do pêndulo da prática pedagógica e da teorização que ocorre no interior das escolas indígenas Zoró. Há um problema intelectual e especulativo genuíno aqui – problema esse que precisa ser confrontado mais de uma vez. Neste ponto, entretanto, quero enfatizar que, quer compreendamos ou não os Zoró, enquanto viverem a desumanização, sempre oscilará entre a servidão e a autonomia.

Se por um lado se assegura a autonomia através da autoridade do Zawiaj e seu domínio este poder oscila entre a liderança político-cultural e a liderança religioso-evangélica. De cacique geral a pastor. A oscilação entre a autonomia e a servidão. O

58 PÊNDULO: Corpo preso a um fio ou haste metálica e que oscila livremente pela ação da gravidade.

pêndulo da autonomia balança através das zonas dinâmicas de cada uma e de todas as lógicas; aqui eu trabalho com o pêndulo na lógica da educação e da religião. A “religião”, ou a zona dinâmica das relações com o transcendente, é um terreno preciso no qual pode ser gerado o impulso para o balanço do pêndulo. Tocando precisamente na dimensão do sagrado e das crenças se pode provocar uma mudança de paradigmas pessoal e comunitário que empurra o pêndulo para um direção contrária a que tradicionalmente se deslocaria.

A vida religiosa dos Zoró também aparece como pêndulo e toca profundamente na questão da escola. Embora nenhum missionário tenha conseguido se instalar junto dos Zoró, estes foram convertidos quase total e rapidamente quando fugindo das brutalidades de alguns funcionários da FUNAI, refugiaram-se no posto indígena Igarapé Lourdes, junto de seus “novamente amigos” Gavião, logo depois de terem aceitado o estabelecimento de relações pacíficas⁵⁹. As histórias mais recentes (2007-2009) dos cinco povos Tupis Mondé, dos povos Tupi Tupari e do povo Tupi Rama Rama, é, de conversão em massa ao evangelismo, bastante parecida são também as conseqüências que eles sofreram pela chegada maciça dos não índios e as primeiras conseqüências desta conversão recente.

O povo Zoró por sua vez sofreu nestes últimos anos a quarta conversão ao evangelismo, sendo que passaram neste tempo três experiências de retomada da cultura e da tradição principalmente do xamanismo. Última vez que presenciei as retomadas no povo Zoró foi nos anos de 1999 e 2000. Para aproveitar esses elementos na reflexão sobre as escolas nas aldeias do povo Zoró a metáfora do pêndulo caiu como luva. A observação destes fenômenos empíricos aponta para esta compreensão.

Primeiramente é importante dizer que, mesmo se suas raízes provêm do Paleolítico superior, conforme assegura Furst (1.973/74), o xamanismo, como todo fenômeno social, é sujeito a mudança contínua. Sua atualização não foi fixada uma vez por todas e para sempre – ele continua moldando e se transformando junto com a sociedade. Sendo o xamanismo uma das formas de transmissão dos conhecimentos no povo indígena Zoró. O evangelismo pode ser visto aqui como um pólo do pêndulo em

59BRUNELLI, Gíllio. 1986. Do Chamanismo aos Chamãs: Estratégias Tupi-Mondé frente à sociedade envolvente, p. 248.

contraposição com o xamanismo (outro pólo) no atual modelo de escola. Na ausência do ensinamento Xamânico a escola se encarrega do Akuba Pamakube (ensinar e aprender), inclusive o espaço das aldeias escolas tem sido aproveitado para abrigar os participantes de rituais evangélicos.

Dado a abrangência e o poder da consciência histórica e da memória histórica nela embutida, o povo Zoró jamais entenderá como “natural” o que se impõe e interfere na autonomia do grupo. O artifício do evangelismo puro e simples, não é um artifício natural. Como tal, permanecerá sempre frágil. O ordenamento social que parte da imposição evangélica é diferente da prática tradicional. Falta-lhe solidez e uma base ampla na vida cotidiana que a tradição o tem. Não se sabe se o estilo de vida evangélico será capaz de sobreviver, e se for, como e por quanto tempo. É ainda um ordenamento muito novo, e mesmo o futuro próximo dificilmente poderia ser adivinhado. No presente o que pode ser feito é um diagnóstico sem muitos prognósticos. O diagnóstico se baseia na observação de uma mudança dramática sofrida pelos povos indígenas com a intervenção de uma instituição que se impõe um tanto instável, mas com alguns padrões regulares de administração de conflitos e de crises.

3. 2. TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Os conceitos de educação apresentados pelas tendências do pensamento sociológico antropológico e educacional influenciado pelos conceitos de sociedade que defendem aparecem de forma contraditória. Destarte, o que se quer não é encontrar um conceito acabado sobre educação, nem tampouco discutir sobre diferentes tendências do pensamento antropológico e pedagógico, mas, apresentar concepções úteis à sua compreensão. O conceito sociológico proposto por Durkheim (1987, p. 42):

[...] A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

A partir deste conceito se pode afirmar que se ensinam aos jovens as experiências acumuladas para assegurar a continuidade de suas práticas e dessa forma,

é a educação “[...] que garante as condições de coesão, de renovação e da própria sobrevivência da sociedade” (TOSCANO, 1986, P. 13).

Opondo-se a Durkheim, existe a concepção de Karl Marx – que embora não tendo desenvolvido uma teoria sociológica da educação – através de sua crítica à sociedade capitalista emergente (na época que escreveu sua obra), permite elaborar uma concepção diferenciada sobre educação e que influenciou de forma significativa o discurso das diferentes correntes pedagógicas. Marx & Friedrich Engels, a Ideologia Alemã, fez uma reflexão englobando a educação nas idéias em geral, por entender que educar implica difundir determinadas idéias. Nesse sentido ele afirma:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes [...] A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (MARX ENGELS, 1998, P.48)

Libâneo (2002, p.33) apresenta um conceito de educação amplo entendendo-a como o conjunto de ações, processos, influencias, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.

Analisando esses conceitos percebo a idéia de função com evidencia. Para Durkheim a educação tem a função de reproduzir a sociedade como ela está; para Marx e Engels a educação reproduz as idéias da classe dominante; Libâneo apresenta a educação no âmbito das ações humanas construídas socialmente. Sem comentar as divergências vamos ao ponto comum que situa-se no fato de a educação ser um ato dedicado e exclusivo aos seres humanos, ou seja, a educação é necessária para que o ser homem e ser mulher seja construído (RODRIGUES, 2001, p. 240).

Para melhor compreender as diferentes formas de educação, é necessário deixar claro alguns conceitos necessários no âmbito desta tese, que são: a educação indígena e a educação escolar indígena. Não existe sociedade humana sem educação, porque ela “[...] se mistura com toda a vida social” (KRUPPA. 1994 p. 22) O que existe são diferentes formas de educação. Assim, sendo, nas sociedades indígenas essa tarefa cabe

à família e a comunidade, no caso dos indígenas Zoró cabe, principalmente aos idosos detentores da sabedoria adquirida e aperfeiçoada no decorrer da vida.

Grupioni (2000, p. 274) apresenta dois conceitos: a educação indígena pode ser definida como:

[...] processo e práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios a cada sociedade indígena. Abarca os processos pelos quais uma sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e específico de ser, que garante sua sobrevivência e reprodução, ao longo de gerações, possibilitando que valores e atitudes considerados fundamentais sejam transmitidos e perpetuados.

A educação escolar é:

[...] o conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional envolvendo agentes, conhecimento e instituições, até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento. (GRUPIONI, 2000, p.274).

A educação escolar para os indígenas é fruto do contato destes com o europeu. É um modelo exógeno às sociedades indígenas da América, implantado como forma de “[...] atender a interesses colonialistas: a invasão e a posse da terra, a “domesticação” dos índios para o trabalho escravo etc.” (PAULA, 1999, P. 78) Conforme Camargo e Albuquerque (2003, p.344):

[...] A educação escolar indígena teve início desde os primeiros momentos da colonização e surgiu da necessidade do contato dos colonizadores com as sociedades indígenas, com expressiva tendência de dominação. Somente no século XIX, com o aparecimento de uma nova ciência a antropologia, cuja preocupação principal é a diferença cultural, é que um novo momento começa a se desenhar nas relações do estado com as nações indígenas.

A educação escolar de um modo particular tornou-se uma necessidade dos povos indígenas e “[...] tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação” (BRASIL, 1998, p. 24). As organizações indígenas ao invés de se opor a ela lutam para que venha a defender os seus interesses e não seja apenas um elemento de civilização e de negação de suas culturas.

Como disse Paula a educação escolar nas comunidades indígenas teve sua origem no período colonial. Quando as missões religiosas católicas foram implantadas. No decorrer dos anos essa história foi mudando e hoje se pode falar de educação escolar indígena porque de certa forma os povos indígenas conseguiram intervir no processo e conquistar alguns espaços de autonomia e controle destas escolas.

As primeiras escolas nas ou para as comunidades indígenas eram do modelo assimilacionista e os conhecimentos adequados às suas finalidades eram os trazidos pelos europeus. Os povos indígenas foram considerados como incapacitados, em consequência, teriam de receber tudo dos que chegavam. Gândavo, um dos cronistas quinhentistas, ao comentar o idioma dos indígenas, assim se expressou: "não se acha nele F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem lei, nem rei".⁶⁰

A ausência de autoridades políticas fortemente centralizadas, de códigos escritos e de ídolos aos quais devotassem cultos, isso tudo acrescido do fato de a língua dos grupos tupi, com os quais os portugueses entraram em contato por primeiro, não possuir os fonemas /f/, /l/ e /r/, levou à conclusão de que os povos indígenas não possuíam nem leis, nem reis, nem fé e, é claro, nem conhecimentos, nem educação! É óbvio que o modelo de comparação pautava-se por parâmetros europeus, transparecendo nesses comentários uma visão de mundo marcadamente etnocentrista. Assim se inicia um longo período em que a educação foi planejada *para os índios*, seguindo um modelo transplantado de outro povo, de outro mundo, sem considerar a realidade dos povos indígenas, seus conhecimentos, suas cosmovisões. A idéia era de que os nativos estavam num estado de "cera mole", fácil de ser moldada e, para essa tarefa tão simples, não se necessitava de mestres muito competentes, como transparece numa carta de Nóbrega: "Acá pocas letras bastan, porque es todo papel blanco y no ay más que escribir a plazer (...)".⁶¹

Essa concepção do índio como alguém incapacitado, sem conhecimentos e que, por isso, tem de receber tudo de alguma outra sociedade, de outros povos, que, por sua vez, se consideram "superiores", caracteriza um processo de escolarização desenvolvido

60Gândavo 1924, *apud* Orlandi e Souza 1988, p. 36.

61Nóbrega, I, p. 136, *apud* Viveiros de Castro 1992, p. 9.

para atender a interesses colonialistas: a invasão e a posse da terra, a "domesticação" dos índios para o trabalho escravo etc. Infelizmente, essa concepção se encontra ainda bastante presente nas relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, sobremaneira nos assuntos ligados à educação escolar. São inúmeras as escolas indígenas obrigadas a seguir programas curriculares determinados por secretarias municipais de educação, que exigem cumprimento de horários, calendários, modos de avaliação das crianças e outros quesitos nada compatíveis com os processos educativos presentes nas diferentes sociedades indígenas.

A educação escolar dos povos indígenas no Brasil foi iniciada no período colonial por meio das missões jesuíticas, que tinham como objetivo a alfabetização e a catequização desses povos. Independente dos interesses em questão – da Igreja em “salvar almas” ou dos colonizadores em “civilizar” os índios – muitas ordens religiosas montaram suas escolas para alunos indígenas. Assim durou por muitas décadas, até que o Estado, por volta do início do século XX, baseado na mesma política de “integração” e de “assimilação” dos índios à nação brasileira, tomou para si a responsabilidade da escolarização indígena. Neste período, que durou até meados do século passado, os índios eram tidos como responsabilidade do Estado, que por sua vez funcionava como uma espécie de tutor das populações indígenas através de órgãos como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)⁶². Desta forma, durante todo esse longo período, a escolarização destas populações tinha como intuito a transformação cultural.

Contra este modelo integracionista, na década de 1.970, surgiram programas de escolarização indígena alternativos à política oficial, apoiados pelo movimento indígena que se fortalecia. Estes programas defendiam uma educação escolar indígena que respeitasse suas culturas e suas especificidades. Foi, então, com a Constituição de 1.988,

62 “Até a Constituição de 1988, os indígenas estavam submetidos ao regime tutelar no plano da lei, através do artigo 6º do Código Civil brasileiro, eram os ‘silvícolas’, incluídos entre os ‘relativamente incapazes’, junto a maiores de dezesseis/menores de vinte e um anos, mulheres casadas e pródigos, em vigor desde 1917. (...) O SPI foi criado em 1910 e deveria fornecer aos índios uma proteção especial, e para isso o órgão foi legalmente reconhecido como seu tutor, com a lei nº 5.484, em 27 de junho de 1928, que atribuiu-lhe a tarefa de executar a tutela de Estado sobre o *status* jurídico genérico de **índio**, sem deixar claros os critérios que definiam a categoria sobre a qual incidia. Com a extinção do SPI, em 1967, instituiu-se a FUNAI, e a Lei nº 5.484/28, foi substituída pelo Estatuto do Índio, Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973.” (Lima; Barroso-Hoffmann, 2006, grifo do autor).

que aos índios foi reconhecido este direito, sobretudo no artigo 210 que assegura “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Constituição Brasileira de 1.988, artigo 210 § 2º). Assim também vieram em seguida outros dispositivos legais para dar respaldo a este projeto, como a LDB de 1.996, o Parecer CNE/CEB 14/99, a Resolução CEB 3/99 e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/01). Além destes, em 2.002 foi assinada a Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da Organização Mundial do Trabalho, válida a partir de 2.003 em nosso país, que através do Decreto nº 143, reconhecia aos índios o direito a autodefinição e também “o direito fundamental de serem respeitados enquanto *povos*, coletividades cultural e historicamente diferenciadas dentro da nação brasileira.” (Lima; Barroso-Hoffmann, 2.006, grifo do autor).

Através de todos esses dispositivos, a escola indígena deixa de ser um espaço de negação da identidade, para se tornar um espaço privilegiado de respeito à diferença cultural. A partir de então, muitos projetos de escolas indígenas foram criados e implantados, com currículos que abrangessem os aspectos culturais específicos a cada população indígena, respeitando seus processos próprios de ensino e aprendizagem, o que passou a ser chamado de “educação diferenciada”.

Esse termo tenta dar conta da particularidade da condição indígena: tendo conquistado sua parte no direito universal à educação escolar os índios, como todo cidadão brasileiro, passam a ter direito à educação escolar, enquanto, por outro lado, o Estado passa a ter a obrigação de provê-lo, conquistam também o direito de que a escola respeite sua cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizado. (Cohn, 2.005:2).

Nota-se nesta citação, como afirma a autora, que a particularidade da condição indígena é ter, ao mesmo tempo, o direito universal à educação e o direito específico a uma educação diferenciada. E é visando atender a esta particularidade que as escolas indígenas mesclam em seus currículos diferenciados disciplinas das escolas formais – como matemática, português, ciências com disciplinas específicas como a língua de origem (que em alguns casos só é conhecida pelos mais velhos da comunidade) e ensinamentos vinculados a terra e aos costumes próprios de cada população indígena atendida pela escola.

Desta maneira, muito índios puderam concluir os Ensino fundamental e médio nas escolas de suas aldeias e buscam agora dar continuidade aos seus estudos. Portanto, a escola indígena, mesmo com esses diferenciais, é reconhecida como uma categoria especial no sistema de ensino pelo Ministério da Educação, condição necessária para que os estudantes indígenas tenham sua formação escolar oficialmente reconhecida e possa pleitear o ingresso no ensino superior, como afirma Lopes da Silva (2003: 95): *“o reconhecimento oficial dessas escolas e projetos diferenciados é uma reivindicação antiga dos povos indígenas para que dêem continuidade aos seus estudos em nível universitário”*.

Atualmente é esta situação que encontramos em nosso país. Após um longo processo de reconhecimento dos direitos indígenas a uma educação que respeite sua diversidade cultural e seus processos próprios de ensino e aprendizado, de apreensão e significação do mundo, hoje os índios formados nessas escolas indígenas, embora várias universidades tenham criado cursos interculturais para os professores indígenas e através da legislação brasileira tenham sido criadas cotas para outros indígenas terem acesso aos outros cursos, apresentam uma enorme demanda pelo ingresso no ensino superior, para, assim, poderem dar continuidade a seus estudos.

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha reconhecido o direito desses povos a uma educação específica e diferenciada (artigos. 231, 210 e 215), no dia-a-dia, os professores e as comunidades indígenas continuam a sofrer pressões inaceitáveis, que ferem os mais elementares direitos de qualquer ser humano.

Por outro lado, a visão etnocentrista escamoteia a enorme apropriação de bens e conhecimentos dos povos ameríndios desde que os primeiros europeus aqui aportaram: minérios, alimentos como batata, milho, tomate, cacau, e produtos manufaturados, como a rede. Os conhecimentos agrícolas dos povos indígenas permitiram uma melhoria alimentar sem precedentes na história da Europa. A rede, por sua praticidade, foi utilizada até em campanhas de guerras, como comenta Jean de Lèry, um dos cronistas quinhentistas. Mas isso quase não é abordado nas escolas e raramente aparece em livros didáticos, perpetuando a visão dos povos indígenas como seres "selvagens, primitivos, incapazes".

Os materiais analisados permitem captar que se na década de 70 e 80 uma série de conceitos representam uma verdadeira mudança na forma de pensar a educação formal para as populações indígenas, já nos 90 são reconhecidos pelo Estado, presentes em leis, resoluções e outros documentos oficiais. Também instituições que antes seria inimaginável que o façam - como as de cunho missionário mais fundamentalista - se apropriam de uma linguagem da diversidade e respeito às diferenças.

As próprias lideranças e representantes indígenas cada vez mais utilizam certas fórmulas de um paradigma que vamos chamar da diversidade para acompanhar as reivindicações e demandas. Assim, na atualidade é de consenso formular que a educação indígena deve ser **bilíngüe, específica, diferenciada e intercultural**⁶³.

Com relação à educação bilíngüe no contexto indígena, os trabalhos de (Cavalcanti, 1.995, 1.997), (Maher, 1.990, 1.996, Mendes, 1.995, (Jung, 1.997, Takasu, 1999, Pereira, 1.999). focaliza contextos sociolinguisticamente complexos sejam eles indígenas imigrantes ou de fronteira. Em todos eles, as escolas focalizadas apresentam um cenário sociolinguisticamente complexo, uma vez que nas comunidades envolvidas mais de uma língua e/ou mais de uma variedade linguística são faladas.

Em sua revisão das tipologias existentes sobre educação bilíngüe, Hornberger (1.991) apresenta três modelos: de transição, de manutenção e de enriquecimento. O modelo de transição que se concretiza em programas de transição vê a língua como um problema a ser resolvido e visa a chegar à língua-alvo. A primeira língua do aluno (a língua da comunidade) serve de ponte para a língua dominante. O modelo de manutenção, também concretizado em vários tipos de programas de manutenção, embora considere a língua da comunidade como direito, pode, em última instância, servir de transição para a língua da sociedade dominante.

63 Gostaria de abordar duas questões: a primeira seria sobre a dupla reação, por parte dos índios, aos projetos de educação específica e diferenciada. Se por um lado, grande parte dos grupos indígenas vê a educação intercultural como forma de inserção na sociedade e economia nacionais, por outro lado, há os que sentem nesse tipo de proposta uma visão discriminatória e excludente. Estes últimos querem a escola da aldeia nos mesmos moldes da escola do branco, com o mesmo material e os mesmos conteúdos curriculares. A proposta intercultural, na qual a cultura e a língua indígena fariam parte da educação escolar, interagindo com o conhecimento do branco, contribuiria, segundo eles, para os índios serem tratados, cada vez mais, como diferentes, uma diferença vista como exclusão.

O modelo de enriquecimento a língua como recurso (não somente para os alunos de comunidades minoritárias, mas, também para os alunos que são parte da sociedade dominante) aparece em programas tais como: de imersão, de línguas de herança imigratória, de duas línguas, de imersão bilíngüe, de mão dupla. (Ver também Freeman, 1.998.) bilíngües de minorias são também "bi dialetais" De fato, a complexidade mencionada resulta em apresentar esses contextos como multilíngües e não somente bilíngües, dando o devido status às línguas (e não às variedades ou dialetos) falados por essas comunidades.

O universo indígena no Brasil hoje é pequeno, porém, extremamente rico e diverso no que concerne aos aspectos sociolingüísticos, sócio-históricos e socioculturais. É composto de aproximadamente (não há um levantamento preciso e oficial, cf. Cardoso de Oliveira, 1.988:34) de mais de 250.000 pessoas o que corresponde a menos de 0.2% da população do Brasil. Das cerca de 1.300 línguas faladas pelos diversos grupos por volta de 1.500, apenas 170 sobreviveram. Muitas dessas línguas têm pouquíssimos falantes. É importante observar que, por volta do ano de 1.500, a população indígena era aproximadamente de cinco milhões de pessoas e as línguas faladas eram cerca de 1.300, de acordo com vários registros, inclusive Ribeiro (1.995). A taxa de crescimento populacional, hoje, no entanto, e felizmente, é maior do que a população não-indígena: 4% ao ano.

Nos contextos acima descritos, há situações de manutenção, de perda e processos de "revitalização" da língua nativa. Os processos de "revitalização" podem ter um peso simbólico (Vide Maher, 1996), por exemplo, no material didático em língua indígena em uma comunidade onde não se fala/ensina essa língua. Esse material, no entanto, simboliza a posse/a existência da língua. No caso do português falado pelos índios, é interessante observar que a língua de origem da comunidade, mesmo nos casos em que não é mais falada, por exemplo, na Comunidade Indígena Apurinã no Sudoeste do Amazonas, deixa sua marca (Ver Maher, 1.996, 1.998) na variedade de português que se torna a primeira língua. Maher utiliza o termo "português índio" para fazer referência a essa variedade do português falado. Outros autores (por exemplo, Grillo Guimarães, 1.996) utilizam o termo "português étnico".

Verônica Mendes Pereira em seu artigo *Infância Xacriabá e alternativas para uma proposta de educação diferenciada* descrevem sobre a realidade das escolas nas

aldeias do Povo Xacriabá e propõe suscitar discussão sobre alternativas à escolarização considerando os diferentes processos educativos de crianças indígenas e o momento da implantação dessas políticas. Ela lança a pergunta: *“como promover políticas educativas cujos efeitos se somem às possibilidades existentes no ambiente em lugar de subtrair possibilidades ou padrões de sociabilidade?”* Essa pergunta é pertinente e toca na realidade das escolas indígenas do povo Zoró, sobretudo porque nas escolas Zoró nem sempre se soma as possibilidades existentes no ambiente aos conhecimentos novos adquiridos a interferência da Lei impõe padrões de sociabilidade e abafa a resistência que sustenta a proposta de que a forma tradicional incluída seja respeitada.

A contribuição de Lopes da Silva e Mariana Kawal Leal Ferreira para a discussão atual sobre o processo de escolarização dos/entre os povos indígenas, parte de um diálogo interdisciplinar e interinstitucional, enfatizando avanços no que diz respeito à conquista do emergente movimento indígena brasileiro, por uma educação diferenciada que visa a autonomia política e econômica desses povos frente à sociedade nacional. Ao mesmo tempo, aponta os impasses enfrentados por este projeto, na contradição entre os direitos garantidos legal e institucionalmente que culmina na Constituição de 1988 e as realidades relacionais das escolas nas aldeias indígenas, bem como as dificuldades da implantação do projeto de educação diferenciada diante da ação homogeneizadora do Estado. Ela fala da educação escolar indígena como um espaço que possibilita tanto o trânsito, a articulação e a troca de conhecimentos, como também o confronto e a redefinição das identidades dos agentes e grupos sociais envolvidos nesse processo - índios e não-índios - constituindo-se assim, num lugar de emergência e construção de diferenças étnicas.

Maria Elisa Laderia propõe uma reflexão sobre o uso e o lugar da escrita entre um povo ágrafo, os Timbira do Tocantins e Maranhão, possuidores de uma cultura oral. A autora aponta, por um lado, para a existência de noções e valores culturais que orientam o uso dos textos escritos entre os Timbira; e por outro, evidencia as influências da oralidade, ou seja, das normas lingüísticas da fala, na construção destes mesmos textos escritos.

Segundo Flores (2003), o modelo educacional dos povos indígenas tem como conceito básico à formação do indivíduo indígena, diferente da educação letrada e oficial dos povos não indígenas. Esta diferença se dá em parte pelo fato de que em

muitas comunidades indígenas, todos são responsáveis pela educação de todos. O cotidiano e a vida em grupo nestas comunidades são à base da educação indígena, na qual autonomia e liberdade são estimuladas constantemente.

Ao tratar sobre a educação escolar entre os Tupinambás Florestan Fernandes afirma que é uma modalidade de ajustamento psicossocial que resulta numa forma de controle social, com base na organização social e no horizonte cultural partilhado por um grupo. Um aspecto a considerar é que a cultura é, aí, entendida como técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos, com a finalidade de modelar as personalidades humanas dos membros do grupo social (1.966).

Para exemplificar que todas as sociedades possuem técnicas para estimular e corrigir seus membros da infância à idade adulta via transmissão de conhecimento, valores e normas, Melatti (1979) relata o processo educativo de uma criança Marubo. Diz ele: "Durante o tempo em que o indivíduo é uma criança de colo, sem dúvida já se inicia sua formação como Marubo". Ela pressupõe desde o contato com os alimentos até outros hábitos como amarrar os pulsos, os braços, os tornozelos e as pernas para que engrossem, fazendo dele um bom trabalhador no futuro. À medida que cresce, está sujeito a tapas, empurrões ou ainda a punições quando faz algo de errado. Uma punição comum é a urtiga que é passada no corpo para que a criança deixe de ter preguiça e torne-se aplicada no trabalho. Da mesma forma, quando maiores, tomam a "injeção de sapo", uma espécie de queima dura em pele viva, que espanta a preguiça e o panema (azar) (*op. cit.*, pp. 291-301).

Considerando as pesquisas sobre educação indígena percebo que há a persistência da Educação tradicional. A primeira constatação que faço diante da arrogância e das atitudes de intolerância que encarnam a história da educação escolar sobre os sistemas educativos dos povos indígenas é que **o modelo ocidental de educação** que se impôs fazendo desaparecer os modelos tradicionais.

A segunda constatação é **que a partir da constituição de 1.988 este quadro foi se revertendo** e a imposição foi perdendo sua força pela luta dos movimentos e organizações indígenas que conquistou um processo de legislações onde os modelos tradicionais de educação foram se fortalecendo e se impondo em seus espaços específicos e ali construindo e recuperando a diferença.

Eu mesma aprendi essa lição, na ocasião que retornei às aldeias Zoró e chamada a retornar aos trabalhos de sala de aula. Não obstante a coisa mais surpreendente foi descobrir que nossas faculdades intelectuais ficam vazias e nossa vontade parece penosamente incapaz de entender o eixo da mandala para ligar os diferentes processos de educação e montar o mosaico do quebra cabeça e quando conseguimos entender um raio desta roda percebemos algo verdadeiramente maravilhoso e paradigmático, totalmente novo e incomum, autêntico e em transformação e seguimos cheios de interrogações em busca do próximo raio. Os valores humanos e os saberes repassados no cotidiano das aldeias e nos diferentes espaços específicos de aprendizado os Bekãj Pamakube nos permite conhecer esse segredo que nos oferece aqueles que na vivência do cotidiano compartilham saberes e conhecimentos científicos sem segredos de sabedoria.

A analogia do pêndulo para os processos educativos indígenas com relação à educação escolar aponta para as diferenças paradigmáticas e a metáfora do pêndulo ajuda a entender o processo de autonomia e interferência da escola na vida dos Zoró e a forma com que lidam com esse conflito e encontram soluções cotidianas para a convivência com essa nova realidade, imposta e dissolvida com releituras e reelaborações. Porque escolas indígenas é um tema muito estudado. Sua riqueza, suas leis, sua organização, sua especificidade, sua interculturalidade, sua diferença. Tudo isso parece ter sido microscopicamente estudado em busca de substâncias que explique a pluralidade da cultura brasileira e a especificidade de cada povo e ou grupos lingüísticos. Porém as escolas indígenas continuam sendo um campo fértil de investigação.

3.3. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A trajetória da educação indígena no Brasil, de modo geral, segue avançando, como a experiência da maioria dos países da América Latina. Com características próprias e tendências ideológicas próprias que vão mudando no decorrer da história.

As primeiras ações do estado brasileiro, destinadas a regulamentação das relações entre os povos e nações indígenas e o Estado data dos primeiros anos da república. Orientadas pelos princípios positivistas e pela idéia de progresso a principal ação do governo brasileiro foi a criação do SPI – Serviço de Proteção ao Índio, no ano 1.910. O SPI foi criado com o objetivo de resolver os conflitos entre as empresas de exploração e os povos indígenas que resistiam em seus territórios, e controlar a exploração nas áreas da união.

No final dos anos sessenta o movimento indígena latino-americano começa outra dinâmica na história dos movimentos sociais. A partir daí procurará gerar mecanismos, ampliar as ações e construir canais para exprimir o pensamento político e suas reivindicações. A tais manifestações, a reação dos governos se compunha basicamente de três vertentes: violência, silêncio e incompreensão. Fundamentalmente, a direção apontava para a autonomia dos grupos indígenas, mesmo que isso significasse ir de encontro aos interesses dos setores dominantes. No trajeto, verificar-se-ia que esse desejo não iria constar das formulações das políticas indigenistas oficiais e, muito menos, seria também acenado na Constituição de 1.988. Aliás, o conceito de autonomia será objeto de contínuo debate e argumentação, sendo uma questão de divergência entre as diversas organizações indigenistas.

A política indigenista oficial brasileira se tornará mais evidente com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1.910 promovendo atividades eminentemente integracionistas, onde se buscava colocar os índios em contato permanente com “trabalhadores nacionais”, ampliando assim a força produtiva do Estado. Foi somente nos anos seguintes que o SPI passou a ter como sua única competência os problemas referentes aos povos indígenas. Foi através desse movimento inspirado no positivismo que, pela primeira vez, surge em lei o *"respeito às tribos indígenas como povos que têm o direito de serem eles próprios, de professarem suas crenças e de viverem segundo o único modo que sabiam fazê-lo: aquele que aprenderam de seus antepassados e que só lentamente podiam mudar"*. Apesar desses princípios, que deviam nortear a prática oficial, serem considerados avançados, não houve nenhum esforço de mudança nas leis anti-indígenas existentes nos diversos Estados.

Contrariando o *"Morrer se necessário for; matar nunca"*, do Marechal Rondon, o SPI representou várias vezes à repressão e o descaso. Segundo o relatório Figueiredo,

elaborado em 1.967, corrupção e crimes foram denunciados na instituição da política indigenista oficial. Uma Comissão Internacional formada pelas organizações: Cruz Vermelha, Survival International e Aboriginous Protection Society visitaram o Brasil e produziram seus próprios relatórios sobre o assunto. Ampliando a problemática para níveis internacionais. Tais relatórios não enfatizaram a política econômica praticada pelo regime militar. Essa política contribuiu na dizimação de povos, sobretudo, os amazônicos. A divulgação desses relatórios produz um interesse entre as agências da cooperação internacional e estas procuram apoiar os povos indígenas através de doações.

Com a dissolução do SPI, em 1.968, e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), pretendia-se inaugurar uma nova fase na política indigenista. A mudança foi apenas cosmética e as ações integracionistas seriam ampliadas a níveis assustadores. A própria FUNAI abriria os caminhos para os empreendimentos da integração nacional. Ligada umbilicalmente à ditadura militar (1.964-1.985), seguia a política de integração nacional. A postura desenvolvimentista de então, emprestou à FUNAI uma ação inversa à esperada.

O resultado foi o favorecimento, em muitos casos, da entrada de todo tipo de empresas (mineradoras, madeireiras, etc.) nas áreas indígenas ainda por serem demarcadas e outras áreas foram alvos de busca de contato com os índios.

O apelo patriótico da “integração nacional” fez com que a FUNAI saísse na frente para que os 15.000 km de estradas fossem construídos durante este mesmo período na Amazônia cortando as terras tradicionais dos povos indígenas. A FUNAI tentou várias vezes, ir contra os direitos naturais dos povos indígenas. Com o anteprojeto de lei 2.465/83, por exemplo, parecia-se proporcionar um avanço propondo a emancipação compulsória dos índios. Os índios passariam a ser cidadãos plenos e então suas terras estariam livres para uso indiscriminado, deixando-os à mercê das políticas desenvolvimentistas em andamento.

Felizmente, o movimento indígena e indigenista, com o apoio opinião pública nacional e internacional, conseguiu na ocasião reverter essa situação.

Os "critérios de indianidade" como sangue, cultura e língua, foi outra investida da FUNAI contra os índios. Tais critérios arbitriam sobre a legitimidade de um

indivíduo como índio. Isso serviria para facilitar a repressão ao movimento indígena emergente. Os índios seriam declarados não-índios e, conseqüentemente, impedidos de participar desse movimento de contraposição à política indigenista oficial. A aplicação desses critérios possibilitaria, também, a retirada da proteção legal a grupos indígenas do leste e nordeste, sob o pretexto de que já se encontravam "integrados" aos usos e costumes da sociedade nacional.

Com a política indigenista da chamada "Nova República" a FUNAI manteve todos os obstáculos entre os índios, suas terras e as riquezas naturais. Com o Projeto Calha Norte, nos anos oitenta compactuou com o veto do Conselho de Segurança Nacional às demarcações das terras indígenas da chamada "faixa de fronteira", então sob o controle militar. Depois de substituir cinco vezes o presidente do órgão no período de um ano (1.985), o governo, através de um arranjo técnico-burocrático conseguiu tirar, pelo menos momentaneamente, os "índios" de Brasília e a crise da FUNAI das primeiras páginas dos jornais. O eixo principal das questões políticas foi deslocado para os estados através de uma proposta de "estadualização" da ação indigenista oficial.

A "ação indigenista" compõe-se não somente de iniciativas oficiais, mas também daquelas da sociedade civil. A multiplicidade das intervenções das entidades indigenistas brasileiras que atuaram em qualquer questão tocante diretamente aos povos indígenas, é prova disso. Em termos gerais, a política indigenista na América Latina move-se entre as duas extremidades de um contínuo. De um lado, a contestação reformista em favor das populações indígenas; e de outro, a racionalização e o apoio ao sistema de exploração "colonial".

No final do século XIX e início do século XX uma das dificuldades do estado brasileiro em reconhecer a Educação Escolar Indígena consistia no reconhecimento que os índios têm processos próprios de aprendizagem e a outra em entender esses processos. Até hoje existe uma dificuldade em reconhecer os saberes indígenas.

Com a participação dos índios, a Assembléia Constituinte incluiu no texto da Constituição Brasileira, esse entendimento sobre o respeito às diferenças como condição da democracia. Referindo-se à sócio-diversidade, essa Constituição protege o direito de cada etnia manter sua integridade, podendo cultivar e transmitir suas tradições e particularidades. A valorização das 170 línguas faladas, das diversas cosmologias, das

práticas religiosas e medicinais, das relações com a terra, tudo isto, pela Constituição, faz parte dos direitos à integridade das etnias. E, no que se refere à educação dos brasileiros, torna-se dever do ensino público abranger a diversidade etnocultural do país.

Uma educação escolar que contribua para que os povos indígenas conquistem o pleno desenvolvimento de suas culturas e de suas expressões é, agora, um direito garantido em lei.

A Constituição assegura além do direito ao uso da língua materna, os processos próprios de aprendizagem, possibilitando, assim, a escola indígena diferenciada, específica, bilíngüe e intercultural: "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem".

Em 1993, concretizando os direitos conquistados na Constituição, o Ministério da Educação publica o documento intitulado "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", elaborado para servir de referência básica aos planos operacionais dos estados e municípios em relação à educação escolar indígena. Este documento retrata a principal mudança quanto ao caráter da legislação brasileira, que passa a reconhecer o direito à diferença e a proteger as organizações sociais, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições próprias das populações indígenas: A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngüe, específica e diferenciada. a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua; b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades: oral e escrita, em seus vários registros - formal, coloquial, etc. c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas.

Para as sociedades indígenas a preservação da identidade étnica significa a garantia da própria existência, e a escola passa a ser nessa perspectiva, espaço positivo

de sua reconstrução. Para que isto de fato ocorra, faz-se necessária a formação de recursos humanos indígenas, que assumam o papel de pesquisadores de suas próprias culturas.

A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases, em seu Artigo. 78, também garante: Criação de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

A mesma Lei de Diretrizes e Bases, no Art. 79, determina que a União apóie técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, destacando ainda, em seu inciso 1º, que “os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas”.

Desse modo, qualquer incentivo a esses programas servirá para pôr em prática um direito dos índios, assegurado pela Constituição: a participação ativa no planejamento de sistemas alternativos de educação, bem como na produção e divulgação de conhecimentos diferenciados – o que não deverá significar a exclusão dos indígenas do sistema educacional tradicional.

A legislação brasileira em que viabiliza as escolas indígenas surge neste contexto. Os Zoró podem no papel, eleger um modelo próprio de escola e uma forma específica de atuação nestas escolas. A luta de todos os povos indígenas, inclusive de antes da participação Zoró nestas lutas conquistou esses direitos. Podemos dizer que a legislação está avançando graças à luta dos povos indígenas. No caso dos Zoró o modelo de alternância e a itinerância pode ser respeitado e aprovado dentro do Plano Político Pedagógico.

Com a atual legislação no ano de 2012 foi criado o Magistério Indígena Tupi Mondé que inicia em agosto do referido ano com as Etnias Zoró e Paiter Suruí instituído e regulamentado o magistério indígena Tupi Mondé tem como sede institucional a Aldeia Escola Estadual Indígena de Educação Básica Zarup'Wej e é uma conquista do Povo Indígena Zoró juntamente com a comunidade indígena Paiter Suruí de Rondolândia Mato Grosso. O Povo Indígena Paiter Suruí tem seu território dentro dos estados de Rondônia e Mato Grosso e no estado de Rondonia sequer o ensino fundamental das escolas indígenas está regulamentado, e como o ensino médio têm seu vínculo burocrático e de reconhecimento nos estados da federação, os Suruí moradores da aldeia localizada em Rondolândia/MT se uniram aos Zoró para lutar pelo magistério indígena Tupi Mondé.

A legislação brasileira em que viabiliza as escolas indígenas surge neste contexto. Os Zoró podem no papel, eleger um modelo próprio de escola e uma forma específica de atuação nestas escolas. A luta de todos os povos indígenas, inclusive de antes da participação Zoró nestas lutas conquistou esses direitos. Podemos dizer que a legislação está avançando graças à luta dos povos indígenas. No caso dos Zoró o modelo de alternância e a itinerância pode ser respeitado e aprovado dentro do Plano Político Pedagógico.

3.4. EDUCAÇÃO ESCOLAR ZORÓ

O contato oficial do povo Zoró com a sociedade envolvente deu-se por volta do ano de 1977. O estabelecimento das relações interculturais – principalmente pela pressão para exploração dos recursos naturais – faz surgir novas necessidades de auto-sustentação para a comunidade recém-contatada. Entre estas necessidades, o domínio da língua nacional e a capacidade de realização de cálculos e resolução de problemas. Vendo na escola a possibilidade de atender a esta demanda, o povo Zoró, com recursos próprios, construiu uma escolinha em 1988 e contratou uma professora com a renda da borracha. A falta de clareza sobre o real papel da escola na sociedade indígena e a falta de preparo específico da professora resultou no desestímulo dos índios em manter a escola. Optaram por continuar estudando sozinhos. Grupos de jovens indígenas tentavam aprender com cartilhas e livros cedidos pelos missionários evangélicos da

Missão Novas Tribus do Brasil. Um dos jovens que se destacou foi Edílson Waratã Zoró, auto didata, conseguiu se alfabetizar e formar um grupo de estudiosos interessados na escola, esses grupo liderado por Waratã mais tarde se tornou o grupo dos primeiros professores das escolas Zoró.

Em 1991 a FUNAI e o IAMA estimularam os indígenas a construir uma escola indígena na Aldeia Bubyrej, já utilizando um professor indígena para ministrar o ensino bilíngüe, mesmo não existindo ainda regras de lingüística para a língua Panyjeje. No final de 1992 a desintração⁶⁴ de colonos na área mobilizou os indígenas para a área próxima à estrada que liga o Município de Espigão d'Oeste – RO ao Condomínio de Fazendas no Mato Grosso, desestabilizando o funcionamento da escola. Novamente a FUNAI e o IAMA improvisaram uma escola de lona no acampamento dos indígenas na entrada da área, à beira da estrada, onde hoje é a Aldeia Zawã Kej Alakit, na qual o professor indígena Waratã voltou a atuar. Desde o início os indígenas receberam assessoria e formação em serviço, o que contribui para o rápido amadurecimento da comunidade indígena, estimulando o surgimento de escolas em outras aldeias. O COMIN continuou o trabalho de pesquisa lingüística, iniciado na época do contato pelo Museu Goeld. O CIMI, através da Lingüista Ruth Maria Monserrat, manteve assessoria em lingüística trabalhando junto aos professores indígenas através de oficinas organizadas pelo CIMI-RO e no Projeto Açaí de Formação em Magistério Intercultural Indígena da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, pesquisando e desenvolvendo a escrita da língua Panyjeje. Depois de concluída a formação de Magistério pelo Projeto Açaí, o CIMI realizou outras oficinas com a lingüista Ruth Maria Monserrat. Por outro lado, os missionários evangélicos que atuam junto ao povo Gavião, através das atividades de evangelização, também abordam as línguas Panyjeje e Gavião como sendo iguais e a utilizam em frases para camisetas e bonés, na tradução de hinos cristãos em CD's e em outros materiais de marketing da religião, utilizando grafia diferente da trabalhada pela lingüista Dr^a Ruth Maria Monserrat através dos projetos do CIMI para alguns sons. Isso cria algumas dificuldades no trabalho da escrita Panyjeje, pois alguns professores indígenas escrevem de um jeito e outros escrevem de forma

⁶⁴ **Desintração** quer dizer retirada de intrusos ou desocupação de área ocupada por outrem que não os legítimos donos. Todas as terras indígenas do Brasil sofreram ocupação indevida. Muitas vezes o processo de desintração, a retirada dos posseiros, é muito demorado", pondera. O processo de desintração demora até décadas. "Este gargalo acaba estimulando conflitos entre índios e não índios".

diferente. Isso é perceptível nas oficinas pedagógicas e de planejamento realizadas com os professores indígenas Zoró. Atualmente os professores discutem a necessidade de uma convenção lingüística, pois foram criadas algumas variações na escrita de certos sons que precisam ter uma escrita definida entre falantes e escritores Pangyjej.

O povo Zoró amadureceu a idéia sentindo a necessidade de uma instituição representativa própria levaram à criação da APIZ – Associação do Povo Indígena Zoró – Pangyjej, em 1994. Através desta organização, a comunidade começou a pensar formas próprias de educação escolar, com estrutura física e currículos que atendessem às especificidades da comunidade. Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Aripuanã – MT, a Associação Pangyjej construiu na Aldeia Bubyrej a primeira escola inspirada na arquitetura Tupi Mondé, em 1994 – a Escola Municipal “Zawyt Wāwã”. Em 1996, ainda em parceria com a Prefeitura de Aripuanã, foi construída outra escola no estilo semitradicional na Aldeia Guwa Puxurej, com o nome Escola Indígena Aldeia do José. Com a emancipação do Município de Rondolândia no ano de 2000, essas escolas indígenas passaram a pertencer à nova Prefeitura. Posteriormente foram construídas outras escolas municipais, além de vários anexos na Terra Indígena Zoró. Atualmente, existem as seguintes escolas atendendo diretamente o povo Zoró com os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental:

Sentindo a necessidade do prosseguimento dos estudos dos alunos indígenas após a 4ª série, o povo Zoró começou a procurar suas próprias estratégias objetivando aumentar a escolaridade no seu povo. *“A comunidade deve procurar os órgãos responsáveis para exigir uma educação própria para o povo Zoró, depois da 4ª série.”*⁶⁵. A estratégia posta em prática por algum tempo foi a matrícula de alguns alunos na EFA – Escola Família Agrícola “Itapirema” de Ji-Paraná, em Rondônia. Essa escola oferece Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, Ensino Médio e Ensino Superior para alunos da zona rural. No entanto, muitas dificuldades foram sendo sentidas, principalmente provocadas pela ausência de componentes curriculares que levem em conta as particularidades da interculturalidade e a necessidade de um atendimento diferenciado e específico para os indígenas, como expressa o sentimento do Planejamento Estratégico do Povo Zoró, realizado em maio de 2000:

⁶⁵ Oficina de planejamento estratégico participativo realizada na Aldeia Anguj Tapua, maio de 2000.

[...]A gente deve participar mais da educação dos alunos Zoró na EFA – Escola Família Agrícola (que oferece ensino de 5ª a 8ª séries, médio e profissionalizante para alunos da zona rural), acompanhando os estudos dos alunos através dos pais, assessores das escolas e membros da Associação Pangÿjej. (Informação verbal)

O desejo por uma escola diferenciada e específica para o povo Zoró fica claro no depoimento de alguns alunos, em dezembro de 2002; Fernando Berurandu disse: “*Quando eu estudava fora as professoras não ensinavam direito, não consegui aprovação*”. Alexandre Kap Kajap Zoró também enfrentou dificuldades na EFA ele comenta “*Era muito difícil estudar na EFA, tinha muitas dificuldades. Aqui as dificuldades são menores e sempre tem um colega para ajudar a gente*”. (Informação verbal)

Esses depoimentos refletiam as várias situações de marginalização a que os alunos eram submetidos nas escolas fora da TI, diante da falta de condições para os indígenas do grupo Zoró prosseguir no Ensino Fundamental após a 4ª série na própria área indígena: Alunos que saem da TI para a cidade em busca de estudo e não conseguem integrar-se ao ensino que não leva em conta suas especificidades passam a ser vistos como elementos *diferentes* ao novo meio social. Alunos que saem da TI para a cidade em busca de estudo e assimilam o *modo de vida* do não-índio, abandonando seus padrões etnoculturais, perdendo seus referenciais, passando a envergonhar-se de sua identidade étnica. Alunos que não foram estudar fora da TI interromperam seus estudos e ficaram em desvantagem nas relações que precisam estabelecer com a sociedade envolvente na comercialização de seus produtos, na administração de suas instituições próprias, na ocupação de espaços gestores das políticas públicas.

A Aldeia-Escola foi planejada para cumprir o objetivo de promover a fixação do jovem indígena Zoró em suas terras, evitando cair em qualquer destas situações de marginalização. O impacto do contato com a sociedade nacional gerou situações que não agradam à comunidade, que vê na proposta político-pedagógica da escola a possibilidade de ultrapassar as dificuldades surgidas pela forma como se deram as primeiras relações com o não-índio.

As ações e discussões implementadas pela APIZ junto às lideranças de todas as aldeias apontam as bases para a fundamentação político-pedagógica da escola indígena necessária:

[...]A gente deve ter lideranças que aconselhem os professores, orientando na organização do trabalho escolar, organizando o horário do futebol e de outras atividades da comunidade para não atrapalhar o horário das aulas, trazendo os trabalhos tradicionais (artesanato, pajelança, roça, caça, pesca, coleta, etc.) para dentro da escola. Propor à SEMEC a construção de escolas inspiradas na arquitetura tupi-mondé, trabalhando o modo de vida tradicional do povo Zoró junto aos alunos das escolas, realizando a gincana cultural todos os anos. Implantar uma escola agrícola indígena de 5ª a 8ª séries na Terra Indígena Zoró com proposta pedagógica diferenciada e currículo que contemple o desenvolvimento das atividades produtivas para se autosustentar, buscando parceria com o governo e ONG's interessadas.”⁶⁶ (Informação verbal)

Captando recursos através de seus projetos, a APIZ construiu, em 2001, a Aldeia-Escola Zawã Karej Pangỹjej⁶⁷ com um espaço físico diferenciado, que reproduz a estrutura de uma aldeia: malocas em estilo semitradicional que introduz alguns elementos da arquitetura tradicional na arquitetura típica dos povos Tupi Mondé e malocas completamente em estilo tradicional Tupi Mondé, recriando o ambiente das aldeias de origem dos alunos.

Hoje muitas aldeias ocupam áreas degradadas pela ação antrópica dos madeireiros, colonos e fazendeiros, dificultando a manutenção de muitas atividades tradicionais de sobrevivência praticadas pelo povo Zoró. Nestas aldeias, apenas os mais velhos dominam as técnicas tradicionais de caça, pesca, coleta, roçados tradicionais, pajelança, etc. Pensando nisso, a Aldeia-Escola Zawã Karej Pangỹjej foi construída num local não habitado nas proximidades do Rio Branco, lugar propício para a prática de tais atividades. A proximidade do rio e a vegetação nativa favorecem a prática das atividades tradicionais de sobrevivência, oferecendo terras mais propícias à agricultura,

⁶⁶ Oficina de planejamento estratégico participativo realizado na Aldeia Guwã Puxurej, dezembro de 2000.

⁶⁷ A palavra Zawã Karej quer dizer portas abertas. Aldeia-Escola “Zawã Karej Pangỹjej” significa “muitas portas para o povo Zoró”, pois permitem o caminho de ida e vinda entre o saber escolar e a vida da comunidade, abrindo as portas da sala de aula e dando o sentido social e comunitário que deve permear a escola indígena.

facilitando a reprodução do ambiente tradicional da aldeia Zoró e possibilitando a realização de atividades tradicionais e introduzidas de auto-sustentação pelos alunos, professores, monitores e conselheiros.

O espaço da Aldeia-Escola também facilita as práticas de rituais e evocações mitológicas praticadas tradicionalmente pelo povo Zoró, como é o caso do mito Gujãnej, que envolve o mundo submerso nas águas e para o qual se realizam vários rituais como o banho no rio de madrugada, a caça ao jacaré e aos quelônios, a bênção do espírito, a visita ao mundo submerso, a preparação de comidas tradicionais com castanha, milho, batatas, mandioca, larvas, etc. Assim o espaço físico da Aldeia-Escola compreende outros locais de socialização e construção curricular: a vida social, com seus eventos cotidianos e extraordinários, passa a ser um importante fator de influência na seleção do currículo escolar. Uma pescaria, uma caçada ou as coletas de frutos silvestres fazem parte das atividades da disciplina Extrativismo; a abertura e cultivo de um roçado, para a alimentação escolar, estão inseridos nas atividades de Agroecologia; a limpeza do terreno em volta da escola faz parte das Ciências Físicas e Biológicas; a confecção de artesanato tradicional é uma das atividades de Educação Artística; a preparação de uma festa tradicional faz parte da disciplina Religião, Mitos e Ritos; a construção de um viveiro de árvores frutíferas está inserida em Agroecologia, e assim por diante.

Com o tempo, a implantação deste modelo de educação escolar posterior aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental específico para o povo Zoró fez surgir uma nova demanda: a necessidade de oferta do Ensino Médio e a necessidade de democratizar a oferta do Ensino Fundamental a todas as aldeias da TI Zoró, uma vez que a distância entre as aldeias dificultava a capacidade de atendimento de toda a demanda escolar pela primeira Aldeia-Escola criada. Pensando nisso, o povo Zoró iniciou em 2005 a construção de outra Aldeia-Escola, nos mesmos moldes da primeira, na região próxima ao Distrito de Pacarana⁶⁸, do outro lado da TI Zoró, onde começaram a funcionar turmas de 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, anexas da Aldeia-Escola Municipal Indígena “Zawã Karej Pangyjej”. O aumento da demanda pelo Ensino Médio levou a comunidade a reivindicar que a SEDUC de Mato Grosso institucionalizasse essa

⁶⁸ Pacarana. Pequeno povoado pertencente ao município de Espigão D’oeste – RO, que fica na fronteira com o estado do Mato Grosso, a 7 km da área indígena do povo Zoró.

nova Aldeia-Escola com a ampliação da oferta da Educação Escolar para além do Ensino Fundamental. Assim, em 2007 foi criada a Aldeia-Escola Estadual Indígena de Educação Básica “Zarup Wej”.

No ano de 2009 os Zoró perceberam certo distanciamento entre a educação escolar oferecida nas Escolas Municipais das aldeias e as Aldeias-Escolas, motivo pelo qual iniciou o processo de discussão de um Projeto Político Pedagógico que conseguisse abarcar todas as etapas e modalidades de educação escolar indígena oferecidas na TI Zoró. O PPP está organizado para atender as demandas e expectativas do povo Zoró para a educação básica, em todas as modalidades e etapas de ensino oferecidas, contemplando as particularidades de cada uma delas, levando em conta o fato de que todas atenderão a um único povo com as mesmas características socioculturais, habitantes em constante movimentação dentro do seu território.

No aspecto legal, a educação escolar indígena obteve avanços significativos nos últimos anos. No entanto, ainda há muito que fazer para por em prática o que asseguram os dispositivos legais quanto ao estabelecimento de uma educação específica, diferenciada e de boa qualidade para os povos indígenas. O povo Zoró tem buscado avançar na consolidação de uma educação escolar indígena que satisfaça suas necessidades no processo de autodeterminação. Apesar do seu contato oficial com a sociedade nacional só ter ocorrido a pouco mais de trinta anos, na Terra Indígena Zoró se construiu uma infra-estrutura escolar razoável, com a oferta de: Ensino de 1º ao 4º anos do Ensino Fundamental oferecidos nas Escolas Municipais Indígenas “Zawyt Wãwã” (com 04 anexos), “Tamali Syn” (com 09 anexos), “Zawã Kej Alakit” (com 03 anexos) e “Guwã Puxurej” (com 02 anexos); Ensino de 5º ao 9º anos do Ensino Fundamental oferecido pela Aldeia-Escola Municipal Indígena “Zawã Karej Pangyjej” e anexo na Aldeia-Escola Estadual Indígena de Educação Básica “Zarup Wej”. Ensino Médio oferecido pela Aldeia-Escola Estadual Indígena de Educação Básica “Zarup Wej” com anexo na Aldeia-Escola Municipal Indígena “Zawã Karej Pangyjej”.

Durante o ano de 2011 e inícios de 2012 vários anexos foram sendo desmembrados das escolas municipais indígenas Zoró e criadas novas escolas; da Escola Zawyt Wãwã que tinha quatro anexas foram criadas três novas escolas (Escola Wawúp (homenagem a um antigo zawijaj), Escola Dabekut Puj (faca grande – nome novo de um zawijaj muito novo) e Escola Pandarap (crânio – onde os últimos guerreiros

mataram um homem branco) e recriada a Escola Xipitut (homenagem a um antigo zawijaj guerreiro). Da Escola Tama Syn juntam duas anexas para criar a Escola Mawanjut (homenagem a um zawijaj antigo) outras duas anexas para criar a escola Dapua Ti xiwa (um tipo de cipó) e mais um anexo para criar a Escola Sabíp (homenagem ao mais bravo dos guerreiros)

Essas conquistas foi o resultado de muita pressão da comunidade educativa Zoró, através da APIZ, como uma estratégia para evitar que os alunos indígenas, ao terminar a 4ª série, fossem obrigados a se transferir para escolas voltadas para um público não-índio, onde não são consideradas suas particularidades educacionais específicas. Em busca de uma escola que possibilite o pleno exercício da cidadania e da interculturalidade, respeitando suas particularidades lingüístico-culturais, o povo Zoró conseguiu mobilizar recursos governamentais e não governamentais para a construção de prédios escolares inspirados na arquitetura Tupi Mondé.

A Educação Escolar Zoró é um constante “transitar entre duas culturas”⁶⁹ e tem levado à fragilização dos aspectos culturais próprios e a educação escolar se apresenta como uma ferramenta de revitalização cultural, promovendo a transmissão e o registro dos etnoconhecimentos historicamente construídos por eles e o domínio dos conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados no currículo nacional comum.

A partir de 1.992, novas aldeias começaram a ser abertas e os Zoró começam a habitar pequenas aldeias distribuídas dentro da Terra, cujo número cresce a cada ano, conforme o quadro abaixo.

Tabela 3. Fundação de novas aldeias.

ALDEIA	ANO DE CRIAÇÃO
1. Bubyrej – Central	1.976
2. Zawã Kej – Barreira	1.991
3. Tamali Syn – Tiroteio	1.992
4. Guwa Puxurej – José	1.992

⁶⁹ D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. Propostas para a Formação de professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto** vol. 20, nº. 76 p. 34-43, fev., 2003.

ALDEIA	ANO DE CRIAÇÃO
5. Webaj Karej – Sagapuga	1.992
6. Panjirawá	1.992
7. Ipewyrej	1.992
8. Anguj Tapua	1.992
9. Japarara	1.994
10. Ikarej – Pepuj	1.998
11. Pawanewã – Nova	1.999
12. Abesewap	1.999
13. Imbupeaxurej – Chiquinho	2.001
14. Aldeia-Escola Zawã Karej Panyjêj	2.002
15. Dwanjurej – Serrinha	2.003
16. Rio Azul – Sérgio Aquit	2.004
17. Paraíso da Serra	2.005
18. Santa Cruz	2.005
19. Aldeia do Paulo Apeti	2.005
20. Duabyrej – Caneco	2.006
21. Aldeia-Escola Zarup’ Wej	2.006
22. Ipsyrej – Juarez Pabeabá	2.006
23. Pandarawej	2.007

Fonte: APIZ, novembro de 2009.

As atividades econômicas giram em torno do plantio de roçados para subsistência e da coleta de castanha do Brasil (*Bertolethia excelsa*) para venda no mercado regional. Em seus roçados, tradicionalmente os Zoró plantam milho, feijão, amendoim, várias espécies de cará, inhame amarelo, batata, mandioca, pimenta malagueta, mamão e algodão. Após o contato começaram a cultivar banana, arroz, árvores frutíferas e hortaliças. Os colonos invasores (entre 1985 e 1992) deixaram em torno de oito mil hectares de pastagens, nas quais os Zoró iniciaram a criação de gado.

As primeiras escolas construídas nas aldeias do povo Zoró surgiram da parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Aripuanã – MT, e a Associação Panyjeje onde se construiu na Aldeia Bubyrej a primeira escola inspirada na arquitetura Tupi

Mondé, em 1.994 – a Escola Municipal “Zawyt Wāwā”. Em 1.996, ainda em parceria com a Prefeitura de Aripuanã, foi construída outra escola no estilo semitradicional na Aldeia Guwa Puxurej, com o mesmo nome da aldeia. Nesta mesma época a Escola Xipitut Pangỹej da Aldeia Anguj Tapua, que funcionava num barraco, foi construída também de forma semi-tradicional pela prefeitura de Rondolândia no ano 2000 quando da emancipação do Município de Rondolândia, essas escolas indígenas passaram a pertencer à nova Prefeitura, no ano seguinte a escola Xipitut Pangỹej passou a ser anexo da escola Zawyt Wāwā. Posteriormente foram construídas outras escolas municipais, além de vários anexos na Terra Indígena Zoró. Atualmente, existem as seguintes escolas atendendo diretamente o povo Zoró com os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental:

Tabela 4. Localização das Escolas e suas anexas.

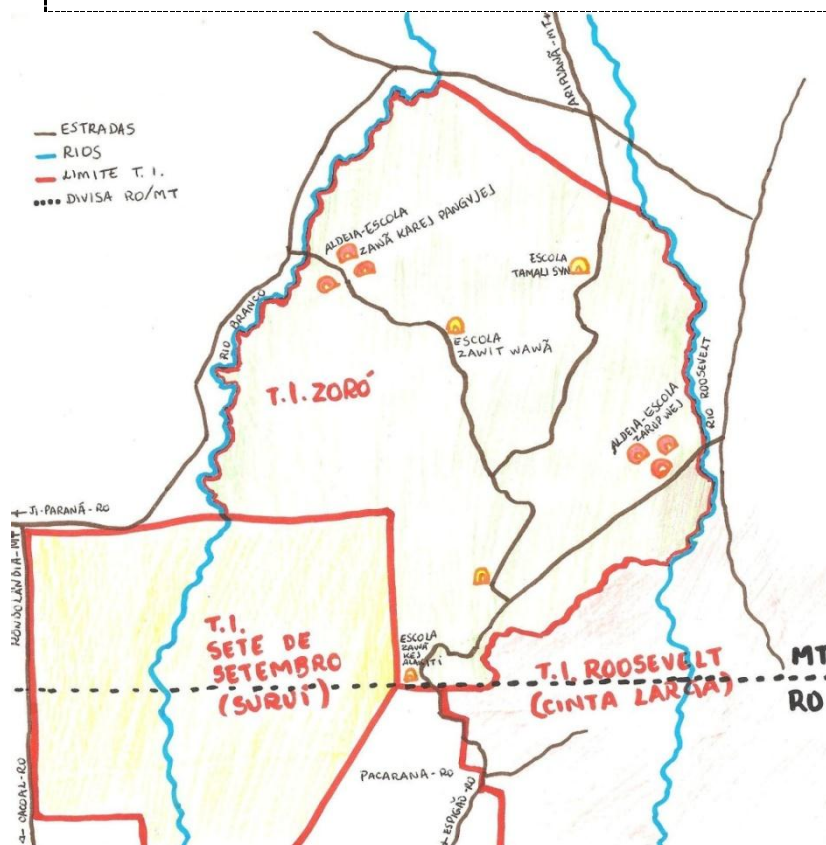
Escola Municipal Indígena “Zawit Wāwā” localizada na Aldeia Bubyrej	
Anexo III	Escola “Pandarap” localizada na Aldeia Pandarap Wej
Escola Municipal Indígena “Zawā Kej Alakit” tem sede na Aldeia Zawā Kej	
Anexo	Aldeia onde está localizado
I	Santa Cruz
II	Paraíso da Serra
Escola Municipal Indígena “Tamali Syn” tem sua sede na aldeia de mesmo nome	
Anexo	Aldeia onde está localizado
I	Associação do Povo Indígena Zoró – APIZ
II	Escola “Sabíp”, Aldeia Imbupeaxurej
III	Abesewap (Aldeia do Paulo Sergio)
IX	Ypsyrej (Juarez Pabeabá)
IV	Duabirej (Aldeia do Caneco)
IV	Rio Azul
VIII	Zarup Wej
Escola Municipal de Educação Indígena “Guwa Puxurej” com sede na aldeia de mesmo nome	
Anexo	Aldeia onde está localizado
I	Webaj Karej (Saga Puga)

Escola Municipal Indígena “Wawúp” localizada na Aldeia Ipe Wyrej

Escola Municipal Indígena “Mawanjut”, localizada na Aldeia Ikarej

Escola Municipal Indígena “Xipitut”, localizada na Aldeia Anguj Tapua

Escola Municipal Indígena “Dabekut Puj” localizada na Aldeia Pawanewã



Autores: Alfredo Sep Kiat Zoró e Linete Ruiz Ferreira,
novembro de 2009.

Mapa – 7: Localização da Terra Indígena Zoró

Sentindo a necessidade do prosseguimento dos estudos dos alunos indígenas após a 4ª série, o povo Zoró começou a procurar suas próprias estratégias objetivando aumentar a escolaridade na comunidade. “A comunidade deve procurar os órgãos responsáveis para exigir uma educação própria para o povo Zoró, depois da 4ª série.”⁷⁰

A Aldeia-Escola (citada acima) foi planejada para cumprir o objetivo de promover a fixação do jovem indígena Zoró em suas terras, evitando cair em qualquer destas situações de marginalização. O impacto do contato com a sociedade nacional gerou situações que não agradam à comunidade, que vê na proposta político-pedagógica

⁷⁰ Oficina de planejamento estratégico participativo, realizada na Aldeia Anguj Tapua, maio de 2.000.

da escola a possibilidade de ultrapassar as dificuldades surgidas pela forma como se deram as primeiras relações com o não-índio.

As ações e discussões encabeçadas pela APIZ junto às lideranças de todas aldeias apontam as bases para a fundamentação político-pedagógica da escola indígena necessária:

[...] A comunidade deve ter lideranças que aconselhem os professores, orientando na organização do trabalho escolar, organizando o horário do futebol e de outras atividades da comunidade para não atrapalhar o horário das aulas, trazendo os trabalhos tradicionais (artesanato, pajelança, roça, caça, pesca, coleta, etc.) para dentro da escola.

[...] Propor à SEMEC a construção de escolas inspiradas na arquitetura tupi-mondé, trabalhando o modo de vida tradicional do povo Zoró junto aos alunos das escolas, realizando a gincana cultural todos os anos.

[...] Implantar uma escola agrícola indígena de 5ª a 8ª séries na Terra Indígena Zoró com proposta pedagógica diferenciada e currículo que contemple o desenvolvimento das atividades produtivas para se autosustentar, buscando parceria com o governo e ONGs interessadas.⁷¹(Informação verbal)

Captando recursos através de seus projetos, a APIZ construiu, em 2.001, a Aldeia-Escola Zawã Karej Pangÿjej com um espaço físico diferenciado, que reproduz a estrutura de uma aldeia: malocas em estilo semitradicional que introduz alguns elementos da arquitetura tradicional na arquitetura típica dos povos Tupi Mondé e malocas completamente em estilo tradicional Tupi Mondé, recriando o ambiente das aldeias de origem dos alunos.

Hoje muitas aldeias ocupam áreas degradadas pela ação antrópica dos madeireiros, colonos e fazendeiros, dificultando a manutenção de muitas atividades tradicionais de sobrevivência praticadas pelo povo Zoró. Nestas aldeias, apenas os mais velhos dominam as técnicas tradicionais de caça, pesca, coleta, roçados tradicionais, pajelança, etc. Pensando nisso, a Aldeia-Escola Zawã Karej Pangÿjej foi construída num local não habitado nas proximidades do Rio Branco, lugar propício para a prática de tais atividades. A proximidade do rio e a vegetação nativa favorecem a prática das

⁷¹ Oficina de planejamento estratégico participativo realizado na Aldeia Guwa Puxurej, dezembro de 2.000.

atividades tradicionais de sobrevivência, oferecendo terras mais propícias à agricultura, facilitando a reprodução do ambiente tradicional da aldeia Zoró e possibilitando a realização de atividades tradicionais e introduzidas de auto-sustentação pelos alunos, professores, monitores e conselheiros:

- Roçados onde são cultivados produtos como banana, milho, batatas, amendoim, etc.;
- Horta escolar para assegurar a introdução de verduras e legumes na alimentação dos indígenas;
- Caixas de criação de abelhas sem ferrão para produção de mel.

O espaço da Aldeia-Escola também facilita as práticas de rituais e evocações mitológicas praticadas tradicionalmente pelo povo Zoró, como é o caso do mito Gujãnej, que envolve o mundo submerso nas águas e para o qual se realizam vários rituais como o banho no rio de madrugada, a caça ao jacaré e aos quelônios, a bênção do espírito, a visita ao mundo submerso, a preparação de comidas tradicionais com castanha, milho, batatas, mandioca, larvas, etc.

O espaço físico da Aldeia-Escola compreende outros locais de socialização e construção curricular: a vida social, com seus eventos cotidianos e extraordinários, passa a ser um importante fator de influência na seleção do currículo escolar. Uma pescaria, uma caçada ou as coletas de frutos silvestres fazem parte das atividades da disciplina Extrativismo; a abertura e cultivo de um roçado, para a alimentação escolar, estão inseridos nas atividades de Agroecologia; a limpeza do terreno em volta da escola faz parte das Ciências Físicas e Biológicas; a confecção de artesanato tradicional é uma das atividades de Educação Artística; a preparação de uma festa tradicional faz parte da disciplina Religião, Mitos e Ritos; a construção de um viveiro de árvores frutíferas está inserida em Agroecologia, e assim por diante.

Com o tempo, a implantação deste modelo de educação escolar posterior aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental específico para o povo Zoró fez surgir uma nova demanda: a necessidade de oferta do Ensino Médio e a necessidade de democratizar a oferta do Ensino Fundamental a todas as aldeias da TI Zoró, uma vez que a distância entre as aldeias dificultava a capacidade de atendimento de toda a demanda escolar pela primeira Aldeia-Escola criada. Pensando nisso, a comunidade

Zoró iniciou em 2005 a construção de outra Aldeia-Escola, nos mesmos moldes da primeira, na região próxima ao Distrito de Pacarana, do outro lado da TI Zoró, onde começaram a funcionar turmas de 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, anexas da Aldeia-Escola Municipal Indígena “Zawã Karej Pangyjej”.

O aumento da demanda pelo Ensino Médio levou a comunidade a reivindicar que a SEDUC de Mato Grosso institucionalizasse essa nova Aldeia-Escola com a ampliação da oferta da Educação Escolar para além do Ensino Fundamental. Assim, em 2007 foi criada a Aldeia-Escola Estadual Indígena de Educação Básica “Zarup’ Wej”.

No aspecto legal, a educação escolar indígena obteve avanços significativos nos últimos anos. No entanto, ainda há muito que fazer para por em prática o que asseguram os dispositivos legais quanto ao estabelecimento de uma educação específica, diferenciada e de boa qualidade para os povos indígenas. O povo Zoró tem buscado avançar na consolidação de uma educação escolar indígena que satisfaça suas necessidades no processo de autodeterminação. Apesar do seu contato oficial com a sociedade nacional só ter ocorrido a pouco mais de trinta anos, na Terra Indígena Zoró se construiu uma infra-estrutura escolar razoável, com a oferta de:

- ⇒ Ensino de 1º ao 4º anos do Ensino Fundamental oferecidos nas Escolas Municipais Indígenas “Zawyt Wãwã” (com 04 anexos), “Tamali Syn” (com 09 anexos), “Zawã Kej Alakit” (com 03 anexos) e “Guwa Puxurej” (com 02 anexos);
- ⇒ Ensino de 5º ao 9º anos do Ensino Fundamental oferecido pela Aldeia-Escola Municipal Indígena “Zawã Karej Pangyjej”;
- ⇒ Ensino Médio oferecido pela Aldeia-Escola Estadual Indígena de Educação Básica “Zarup Wej”.

Essas conquistas foram resultado de muita pressão do povo Zoró, através da APIZ, como uma estratégia para evitar que os alunos indígenas, ao terminar a 4ª série, fossem obrigados a se transferir para escolas voltadas para um público não-índio, onde não são consideradas suas particularidades educacionais específicas. Em busca de uma escola que possibilite o pleno exercício da cidadania e da interculturalidade, respeitando suas particularidades lingüístico-culturais, o povo Zoró conseguiu mobilizar recursos

governamentais e não governamentais para a construção de prédios escolares inspirados na arquitetura Tupi Mondé.

Através de projeto desenvolvido pela arquiteta Leda Lima Leonel a partir de pesquisas sobre a concepção arquitetônica Tupi Mondé, nestas construções foram introduzidos alvenaria e outros elementos da cultura contemporânea (telhas de fibra transparente na cumeeira, paredes internas, etc.), mantendo-se a estrutura tradicional Panyjej, inclusive com cobertura de palha de babaçu. Atualmente, a experiência mostrou que a cobertura de palha não é funcional, pois além de aumentar a umidade do ambiente, deteriorando livros, móveis e equipamentos, exerce impacto sobre o meio ambiente: é preciso cerca de quatro a seis mil palhas para cobrir uma única maloca. Por isso a comunidade está buscando formas para substituir a cobertura de palha por telha “ecológica”, feita a partir do aproveitamento de resíduos de madeira e de petróleo, que é flexível e dá condições para se trabalhar na construção ovalar.

Toda a fundamentação das escolas Zoró gira em torno do eixo *território, cultura e língua*. É sobre esse eixo temático que se organiza e dirige a cada escola indígena Zoró, de acordo com o planejamento do próprio rumo a uma autodeterminação e a um projeto de futuro que promove o desenvolvimento sustentável em seu território.

O eixo temático *território, cultura e língua* refletem a sociedade Zoró com características próprias a partir de suas concepções de territorialidade, da posse e do usufruto coletivo da terra e dos recursos nela existentes; da sua reprodução cultural assegurada pelo estabelecimento de relações rituais e políticas, mantida geração após geração pela oralidade que perpetua sua herança cultural. Esse eixo temático também afirma a necessidade de responder aos impactos ambientais e socioculturais do contato com a sociedade envolvente, assegurando formas de sobrevivência física e cultural ao modelo impactante de ocupação da Amazônia.

A educação escolar indígena oferecida na TI Zoró está consubstanciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Parecer 14/99 CNE/CEB). Devido ao pouco tempo de contato com a sociedade nacional, os Zoró estabeleceram alguns critérios para implantar a educação escolar em seu território sem afastar-se em demasia dos seus processos tradicionais e próprios de educação indígena. Todas as etapas e modalidades de educação escolar procuram aproximar-se dos modelos

tradicionais dos Zoró de transmitirem seus conhecimentos milenares, conservando-os para garantir sua sobrevivência cultural e preservar sua memória ancestral.

Na Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental tenta assegurar a educação monolíngüe Pangỹjej. Apenas depois de alfabetizada em sua língua materna a criança será alfabetizada na língua nacional, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Nas aldeias as Escolas Municipais oferecem às crianças a Educação Infantil aos quatro e cinco anos e os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, assegurando ao máximo a convivência com a comunidade indígena de origem e a presença, na escola, de conselheiros indígenas que garantam a orientação das crianças na aprendizagem dos modos tradicionais de vida Pangỹjej. Dessa forma a comunidade educativa Zoró pensa assegurar a reafirmação de sua identidade étnica, a conservação de sua memória histórica e a valorização de seus conhecimentos (ciências) diante do acesso às informações e conhecimentos da sociedade ocidental.

A partir do 5º ano do Ensino Fundamental a educação escolar indígena Pangỹjej passa a ser ofertada na Aldeia-Escola até a conclusão do Ensino Médio. O aluno deixará o ambiente estrito de sua aldeia e passará a viver a educação em alternância, na qual fica um período do mês em sua aldeia de origem, aprendendo no contexto das práticas tradicionais indígenas com a sua família e a comunidade de sua aldeia – as Sessões de Aplicação dos Estudos; no outro período o aluno estudará na Aldeia-Escola, através de atividades orientadas a partir da Base Curricular Nacional Comum, da Parte Diversificada e das Atividades de Aplicação – as Sessões Escolares. Procurando minimizar o impacto do período passado fora do ambiente da aldeia de origem de cada aluno, a Aldeia-Escola tenta reproduzir o ambiente da aldeia, inclusive com a manutenção de uma família conselheira que representará a autoridade da comunidade sobre todos os indivíduos que a compõem. Na aldeia Zoró, a responsabilidade pela formação do indivíduo não é apenas do núcleo familiar estabelecido pelos pais e filhos, mas é de todos aqueles que fazem parte da comunidade, não apenas em uma aldeia, mas de todo o grupo indígena.

O 5º ano é uma fase intermediária em que o aluno transita da escola da aldeia para a aldeia-escola que representa a vida em uma esfera social, com outros atores. Nesse sentido, o 5º ano tem uma diferenciação do 4º ano, pois o aluno encontra como principais orientadores da aprendizagem dois professores: o especialista em Pangỹjej e

nos etnoconhecimentos e o introdutor nos conhecimentos da Base Curricular Nacional Comum. Além de ter aulas com esses dois facilitadores, o aluno do 5º ano também participa com os demais alunos das aulas de Educação Física, Agroecologia e Extrativismo. Assim ele não é tão impactado com a saída da escola da aldeia com um único professor e aos poucos irá se integrando na aldeia-escola com vários professores para diferentes áreas do conhecimento.

Essa também é uma estratégia para possibilitar a experimentação de novos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, especialmente os voltados à alfabetização bilíngüe e à construção coletiva de conhecimentos na escola e através dela. A interface entre as pedagogias indígena e não índia possibilitará a adoção de metodologias participativas de construção, reconstrução e registro dos conhecimentos tradicionais à luz dos conhecimentos da sociedade nacional contemporânea que resultará numa intensa produção de materiais (réplicas, maquetes, textos, ilustrações, dramatizações) e livros didáticos e literários bilíngües para uso nas próprias escolas indígenas e para fortalecimento das práticas socioculturais Zoró.

3.5. AMORES DORES, BRIGAS E INTRIGAS: EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS ESPAÇOS INDÍGENAS.

Não é difícil constatar a extrema desigualdade presente nessa situação de confronto entre as duas sociedades, entre as duas culturas. O planejamento de um projeto educacional não poderia ignorar essa situação. Se a escola quisesse atender às expectativas dos Zoró, ela não poderia repetir em nada o modelo assimilacionista, a educação "bancária" no dizer de Paulo Freire, na qual se dá um simples repasse de conhecimentos tidos como prontos e acabados para o aluno, considerado como um mero receptor passivo. No caso das escolas indígenas, ainda há o agravante de tratar-se de culturas diferentes, ou seja, estamos lidando com conhecimentos produzidos por sociedades diferentes, em situações históricas específicas.

Se os conhecimentos da cultura majoritária forem valorizados excessivamente, continuaremos a considerar os povos indígenas como incapazes de produzir conhecimentos. Os aportes teóricos colocados por Freire, na época intensamente

perseguida pelos militares no poder, já que não concebia a educação como algo isolado de um movimento pela transformação das condições de vida dos trabalhadores, serviu de valiosos referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido entre os Zoró.

Um dos postulados básicos de Freire é o de que o educando deve ser considerado como *sujeito* de seu próprio processo de aprendizagem, partindo de sua própria palavra, sua língua, sua cultura, sua situação histórica, fazendo uma *leitura do mundo* e não apenas uma decodificação de sinais gráficos, desligados da vida das pessoas. Num movimento dialético a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire 1985, p. 22)

Na história das escolas indígenas Zoró vi as transgressões, os conflitos, as intrigas contrapondo-se ao controle e normatização destas práticas.

E talvez, o tempo que destinei a essas observações tenha contribuído para que meu olhar sobre estes acontecimentos fosse seduzido pela possibilidade de ir além dos fatos, dos dados que apontaram para o controle e a normatização das práticas escolares nas escolas indígenas do povo Zoró. Portanto, convém lembrar que minha observação e minha leitura destes fatos não foram inocentes, assim como não foram inocentes as exigências e as normativas do estado, do município e da representante da união junto a esse povo.

O exercício que ouse experimentar tornou muito mais sedutor, prazeroso, mas nem por isso menos sério, meu trabalho. Nas entrelinhas dos discursos vi as histórias, os amores, as dores, as brigas e as intrigas, pequenas disputas que, mesmo recuperadas como versões, desvelam o enfrentamento de diferentes visões de mundos. Convido o leitor a fazer o mesmo.

As escolas Zoró são muito diversas. Em algumas aldeias como as aldeias do Apeti, Paraíso da Serra, Santa Cruz, Pawanewã e Imbupeaxurej, Duandjurej o espaço físico das escolas se restringem a uma sala de aula com uma porta e pouca iluminação interna. Nas outras aldeias as escolas são malocas grandes algumas delas com duas ou

quatro salas com portas e janelas, mas também com pouca iluminação. As escolas não possuem muros ou cercas.

Acontecimentos como a assembléia anual da APIZ que ocorreu do dia 10 ao dia 17 de outubro de 2007 e que no dia 14 uma parte importante desta assembléia foi dedicada para discutir a situação das escolas, foi onde encontrei um exemplo para explicar como ocorre o debate da educação escolar entre os Zoró. O professor indígena Xinepukujkap Zoró, coordenador da APIZ abriu a mesa de trabalhos da tarde chamando as lideranças Zan Miguel Zoró Zawiaj da aldeia Paraíso da Serra, Paulo Zawijaj da aldeia Santa Cruz, Betarasa'at Zoró professor da Aldeia Escola Zarus'wej, Simone assessora das escolinhas das aldeias, Lígia Neiva funcionária da FUNAI, Panderewup Zoró Zawiaj externo da Aldeia Anguj Tapua e vereador de Rondolândia, José Xiwit Seg Zoró Zawiaj da Aldeia Guwa Puxurej e Cacique geral do seu povo.

Após a abertura da mesa Pusanzap Zoró pediu a palavra e retomou o discurso do dia anterior falando sobre os problemas da comunidade, discurso que provocou a introdução desta mesa na pauta da assembléia. Bajatu continuou a discussão falando da falta de ação do professor na escola da aldeia o que já havia dito no dia anterior desmentindo a falta de material levantada.

Xinepukujkap falou do projeto de reforma das escolinhas das pequenas aldeias, mas a comunidade tem que oferecer contrapartida tirando o material do mato.

Betão reclamou da escola da aldeia Pandira Wa, especificamente da falta papel e computador, ele disse: “*deviam ensinar isso às crianças, que os papeis ficam jogados*”.

Dabyt também falou da situação da escola Zawyt Wāwã na aldeia Bubyrej, que precisa reforma.

Betabi falou das sessões da escola pólo que atrapalha as escolinhas ele diz:

[...] dois anos as crianças apreendendo nas aldeias escolas, os professores estudando lá, falta parte do governo para visualizar o trabalho dos professores. E aldeia escola demora muito, professor não tem tempo pra ensinar criança na aldeia, mas ele viaja para o curso e vai pra aldeia escola não tem apoio pra ensinar na escolinha, não tem nada na escolinha nem tempo pra ele. (Informação verbal)

Pusanzap entre na conversa para apontar a reunião como lugar de reivindicar. *“nós tem que exigir nosso direito, prefeitura tem que arrumar escolinha mandar material, escutar professor, escutar comunidade, Zawijaj. Nó ta reunido aqui tem que fazer documento, fazer comissão pra exige”*.

Tuatjut Manoel elogiou o trabalho dos professores de sua aldeia e fala da participação deles com os alunos nos trabalhos da comunidade e chama todo mundo para trabalhar nas aldeias escolas, fala aos professores chamarem os alunos para trabalhar.

Zap’ap elogiou o trabalho da professora Xibuxut na sua aldeia e fala da balsa, ele está preocupado com a balsa, com a passagem pelo rio e não com a escola. Na aldeia onde Zap’ap é Zawijaj a escolinha também está com problemas, ainda não foi construída é um barraco improvisado, igualmente falta material didático e Xibuxut também é estudante da aldeia escola, mas neste momento para ele, a escola, não está sendo problema o foco das preocupações é a travessia do rio, o acesso à estrada para a cidade.

Waratã fala do programa bolsa família e do programa bolsa escola vinculado às escolas nas aldeias lamentando as reclamações sobre o trabalho deles e afirmando que as bolsas são vantagens e ganhos das famílias, graças às escolinhas das aldeias. Ele fala da responsabilidade da comunidade em fazer a escola funcionar e para ter direito às bolsas. Waratã explica o processo como vai se dar. No discurso de Waratã bem como em muitos discursos aparecem à falta do econômico como importante. Isso me fez pensar que para os Zoró a escola pode estar sendo vista também como um lugar de angariar fundos, salários, bolsas, projetos.

Apenas dois professores estavam fazendo parte da mesa e os Zawijaj que conduziam a discussão estavam na platéia durante as falas Cristiane Ambé convidou os professores das escolinhas das aldeias e foram para frente se posicionaram em pé e ela começou a falar pedindo apoio do povo e das comunidades das aldeias para os professores e sugeriu que eles falassem de seus verdadeiros problemas. O professor Amim falou dos desafios do curso de magistério indígena Projeto Hayô e da sala de aula e parabenizou o apoio de Manoel. Os professores Zawadu e Kinkin também discursam sobre o desafio do trabalho de professor nas escolinhas.

Lígia (representante da FUNAI) entrou na conversa e falou do projeto da APIZ que contempla enfermeiras de aldeia para os Zoró e criticou o atendimento FUNASA CASAI. Lígia continuou o discurso falando da política de educação e do número de professores na área Zoró, alegando que há muitos professores Zoró e que o FUNDEP recurso do governo federal para a Educação básica exige prestação de contas e falou da situação das escolas visitadas reclamando das condições das mesmas, do tipo de cuidado dispensado pelos professores indígenas e comunidade. Lígia falou ainda do projeto aprovado para trazer o projeto Magistério HAYÔ para Rondolândia e da situação de formação e quer um compromisso se vai poder voltar os 15 dias aulas e 15 dias formação para os professores.

Betarsa'at tomou a palavra e falou da situação dos alunos vindos das aldeias que não chegam preparados para a quinta série e da falta de formação dos professores de aldeias.

Zawadu lamentou que as coordenadoras das escolinhas não fazem o trabalho delas de acompanhá-los elas sequer visitam as aldeias. O problema do recurso (dinheiro) que só sai quando passa o aluno, projeto que não respeita o processo do aluno e tira a autonomia do professor e pergunta o que fazer?

Betabi falou sobre a situação das aldeias escolas “pólo” ele acredita que os professores é que deviam avaliar os alunos e que a comunidade também, ele não entende como tal aluno passou e como o outro reprovou.

Xinepukujkap seguiu os questionamentos dos professores, reforçando a questão da prestação de contas do processo de aprendizagem dos alunos. Ele exigiu documento de termo de compromisso dos professores indígenas para fazer funcional o conselho escolar.

Nestas falas percebo que há muitas intrigas e muitas dores com relação à escola. A escola é um fato, é uma realidade do povo Zoró. São quarenta e três professores indígenas contratados duas aldeias escolas “pólo” com ensino fundamental e médio e vinte e duas escolinhas para alfabetização, 1ª a 4ª séries e EJA – Educação Para Jovens e Adultos.

Em relação aos acordos envolvendo práticas educacionais e econômicas há uma insatisfação, lideranças e professores nem sempre se entendem e dialogam. Há casos de divergência nas opiniões com relação à escola, há o jogo de interesses e, sobretudo, o professor não é uma liderança tradicional do povo, mas a função de professor lhe confere status de liderança.

Os depoimentos dos Zawijaj revelam relações sociais e culturais hierarquizadas, o problema da escola era levantado pelo Zawijaj, e as soluções também foram por eles conduzidas. Os professores tiveram seu espaço para se expressar, mas a condução da discussão e a busca de soluções vieram através dos Zawijaj e, inclusive, alguns professores sequer usaram a fala nesta assembléia.

Embora centrando nossa análise apenas nos casos mais recentes pertencentes ao povo indígena Zoró, diversos acordos foram estudados com a intenção de que comparações fossem estabelecidas em relações a outros casos semelhantes, ocorridos com outras etnias brasileiras onde a escola foi implantada.

Em nossa investigação, percebemos que a maioria dos povos indígenas que tiveram escolas implantadas em seus territórios para escolarizar as pessoas de suas etnias passou por processos semelhantes aos dos Zoró, seja da interferência em sua tradição cultural, em sua identidade étnica e em seus conceitos de autonomia bem como provocou disputas de poder e acordos internos como estratégias utilizadas pelos membros dos grupos Zoró para lidar com a situação do aletramento e das novas lideranças e “status quo” surgidos no bojo das escolas e dos processos de aletramentos. Embora o controle do saber tradicional ainda seja privilégio dos idosos existe um outro “saber” que vem da escola e gera posições de poder para aqueles que detém o controle do aletramento. Eu penso que tais esferas de poder geram conquistas individuais como *ascensão social, prestígio*,⁷² e “satisfação de vaidades”. O reconhecimento público deste tipo de conhecimento que gera *distinção* social e permite um poder sobre os acervos e sobre a própria “verdade histórica”.

⁷² Max Weber fez diversas referências às relações entre *prestígio* e *poder*. Assim, ele afirma que “todo ‘poder’ inerente a la forma política lleva en su seno una dinámica específica: puede constituir base de una pretensión específica al ‘prestígio’ por parte de sus miembros, pretensión que influye en su conducta exterior”. Cf. WEBER (1944, 669).

A escola é também fruto de conquistas coletivas, e sem as lideranças tradicionais participando da luta as conquistas benéficas da escola não teria sido possíveis. Porque a educação Zoró é pensada como um processo contínuo e tem como objetivo socializar os novos membros e isso é encarado como uma responsabilidade do grupo todo.

Nesse contexto os Zoró se mostra então como sujeitos, constituídos ao mesmo tempo como leitor e escritor de sua própria vida. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas e toca na autonomia e na reelaboração da identidade. Assim como é possível compor várias intrigas acerca dos acontecimentos, assim também sempre é possível tramar sobre sua própria vida intrigas diferentes ou até opostas. É, portanto, através do papel articulador da tessitura da intriga que se compreenderá a educação escolar do povo indígena Zoró.

3.6. SÍNTESE.

Uma das conseqüências práticas no desenvolvimento das políticas atuais do Estado e mesmo, das organizações indígenas é a *importância outorgada à escola como espaço redefinidor das identidades étnicas*. Ou seja, a ênfase que se dá a esse âmbito como espaço privilegiado de revitalização cultural e como solução aos “problemas” dos índios. Isto sem dúvida leva ha inúmeras e variadas conseqüências práticas, sendo uma delas o que D’Angelis (2000, p. 20) chama de “ditadura da escola”, ou seja, tudo o que é conhecimento indígena — para que receba sua legitimidade como tal — deve ser levado ao âmbito escolar⁷³.

Outro aspecto que também gostaria salientar é a importância de analisar certas transformações que podem ser refinamentos de formas de controle e modificações nas tecnologias de poder do Estado: por exemplo, o papel adjudicado ao professor indígena

73 D’Angelis comenta: “*Parece, pois, que nos propomos a fugir de um preconceito (o de que o conhecimento construído pelos povos indígenas não é conhecimento alimentando outro que o conhecimento indígena será conhecimento verdadeiro se for ensinado na – ou avalizado pela – escola). A comunidade indígena tem suas formas próprias de ensinar e não está provada (nem faria sentido que alguém tentasse provar) que a escola (ou o ensino escolar) é a forma mais adequada, mais eficiente, mais segura para se garantir a continuidade e o aprofundamento de toda e qualquer forma de conhecimento*” (p. 20).

que, considero se diferencia pouco do papel tradicional que existiu desde os começos dos sistemas educativos modernos, isto é, o poder pastoral que descreve Foucault (1990, p. 79): poder individualizador que se requer para “esclarecer consciências” e guiar individualmente e como um todo o “rebanho”, de forma contínua e permanente. Assim por exemplo Diaz (1998) teme que este “especialista na pedagogia da diferencia” seja utilizado de forma de esconder uma política da desigualdade por parte do Estado⁷⁴. Por agora, este estaria garantindo mais a diferencia que a qualidade de conhecimentos que se convertem imprescindíveis para certos setores das sociedades indígenas.

Considerando a metáfora do pêndulo e a discussão sobre a interferência da religião evangélica na educação indígena do povo Zoró concluo que: se uma sociedade, por quaisquer razões, paralisa sua própria “instituição imaginária” criativa e inovadora, deixa de ser autônoma. Entretanto, a existência de um movimento religioso fundamentalista sinaliza a impossibilidade de uma auto-definição individual autônoma, para a grande maioria, porque, outro sintoma dessa religião é que pela proibição dos rituais tradicionais roubaria dos mais jovens e das crianças o direito de conhecer parte importante do seu sistema tradicional de Akuba Pamakube (ensinar e aprender) e roubaria dos anciãos liberdade de repassar sua tradição e compartilhar suas sabedorias. Os Zoró precisam manter a escola desvinculada da nova religião.

A década de 90, em especial, foi marcada pela aceleração das discussões e propostas legais de regulamentação de educação escolar nas comunidades indígenas a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988. Ela assegura aos índios o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, dedicando-lhes um capítulo no Título: “Da Ordem Social”.⁷⁵ No campo da educação, a Lei n. 9.394, de

74 Diaz e Alonso afirmam que, subjacente aos princípios de diversidade e pluralidade defendidos nos documentos oficiais, haveria uma proposta que pretende ser baseada em princípios válidos para todos, neutra, fora da reprodução do sistema social dominante. A “diferença” nesse programa seria tratada como algo natural, um dado objetivo do mundo e não como o que seria de fato, uma construção histórica. Em suma, esses autores estão nos chamando à atenção para o fato de que, antes de haver *diferença*, o que existe é a *desigualdade*, e que esta não está sendo contemplada nos projetos de educação diferenciada. Assim, a educação intercultural seria, segundo eles, o “*paradigma educativo de la neomodernidad*” (Ibid., p.10).

75 Há diversas legislações complementares tratando do tema: Decreto n. 1.775, de 08/01/96, sobre processos administrativos de demarcação de terras indígenas; Decreto n. 1141, de 10/05/94, sobre ações de proteção ambiental, saúde e apoio às atividades produtivas para as comunidades indígenas; Decreto n. 26, de 04/02/91, sobre educação indígena; Lei n. 6001, de 19/12/73, Estatuto do Índio; Decreto n. 564, de 08/06/92, Estatuto da FUNAI.

20/12/96 – LDBEN instituiu como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural e uma legislação regulamentar – a Resolução CEB n.3, do CNE de 1.999, veio estabelecer diretrizes curriculares nacionais e fixar normas para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas. E recentemente o Parecer CNE/CEB Nº: 13/2012 de 10/5/2012 que atende à maioria das reivindicações dos povos indígenas elaboradas nas conferências locais, compartilhadas nas conferências estaduais e na Primeira Conferência Nacional de Educação Indígena. Outra atitude do governo que considero importante para a educação escolar indígena do povo Zoró foi a criação do Território Etnoeducacional Tupi Mondé. Apesar de seus limites, riscos e conflitos o Território Etnoeducacional fortalece a luta do movimento indígena do Corresor Ecológico Tupi Mondé porque legitima a união destes grupos em defesa dos seus territórios e da biodiversidade neles contidas, articula a lutas com relação aos projetos específicos de educação indígena de cada povo que compõem este território etnoeducacional e amplia as possibilidades de conquistas não só na área da educação escolar como unifica a lutas em outras áreas como a da saúde, do proteção dos rios, das florestas e da biodiversidade, bem como, o trabalho conjunto pelo desenvolvimento sustentável.

Soma-se a isso, a publicação pelo MEC, dos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, a atuação do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, como órgão consultivo das ações do Ministério, além das inúmeras publicações de livros didáticos financiadas pelo MEC. Todo esse quadro trouxe inevitavelmente um grande estímulo à discussão sobre escolarização das aldeias, com inúmeros projetos de capacitação de professores indígenas sendo realizados no país nos últimos anos, com financiamento público e com a participação de Secretarias, Universidades e ONGs.

Se aposta no momento, numa proposta de educação indígena diferenciada, bilíngüe e intercultural, onde o diálogo entre as diferentes culturas possa contribuir para o desenvolvimento auto-sustentável das comunidades indígenas.

A mudança de perspectiva – em vez da escola em área indígena, tornar-se uma escola indígena de fato, uma escola inserida na comunidade educativa própria de cada povo – traz novas dimensões para a discussão acerca da interculturalidade. Interculturalidade que está presente na escola indígena porque as relações entre as duas sociedades estão, efetivamente, permeando a vida de qualquer grupo indígena na

situação pós-contato. A própria existência da instituição escolar já exemplifica esse fato. Entretanto, como essas relações estão, via de regra, marcadas pelo conflito, urge ter presente que a autonomia desses povos nas decisões dos projetos educacionais que lhes dizem respeito constitui um ponto essencial se almejamos estabelecer relações menos assimétricas numa situação intercultural.

O reconhecimento dessa autonomia passa por uma negação do modelo assimilacionista de educação implantada desde a época colonial que, como vimos, tinha como pressuposto subjacente a suposta "incapacidade" dos índios. Infelizmente, essa concepção permanece até os dias atuais, quando ainda se planejam ações *para* as escolas indígenas, mantendo-os assim numa posição de tutelados, ignorando o direito à alteridade, já garantido na Constituição de 1988.

Assim, podemos concluir que a legislação brasileira a partir da Constituição de 1988 nos tem contribuído para garantir que a escola possa ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo e, assim, ser administrada segundo os parâmetros específicos desses processos, como sublinhado por Freire: (...) a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas.

EDUCAÇÃO ZORÓ

Para compreender a “*educação*” indígena do povo Zoró faz-se necessário entender o que significa educação para eles, de onde vêm os conhecimentos, e quem pode transmitir esses conhecimentos. Conversando com várias pessoas deste povo entendi que o poder da sabedoria está com os Wãwãj (Xamãs ou Pajés) e são eles quem transmitem esses conhecimentos. Mas a “*educação*” ou a relação de ensino aprendizagem que para eles é transmissão do conhecimento não é papel do Wãwã, mas de toda a comunidade. Por isso para falar sobre os conhecimentos étnicos dos Zoró será necessário falar dos Wãwãj.

Na Bacia Amazônica, como em muitas outras culturas (primitivas e arcaicas), mito e xamanismo estão interligados e intimamente relacionados às experiências sociais, ecológicas, religiosas e espirituais. Como essa conexão ocorre na Amazônia desde o início, onde as pessoas viviam, pode-se dizer que, ainda hoje, encontramos o que tem sido chamado de "a primeira religião da humanidade", o que Eu acho que esta intimamente relacionada aos conhecimentos e à sabedoria.



Mapa 8 - elaborado pelo IPEA/AM - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2013.

O mundo Amazônico, uma espécie de mundo em mundo, tudo gira em torno da natureza, uma natureza deificada e como sagrada. (OCHOA, 2007) Assim, mito e xamanismo, que são os pilares sobre os quais repousa a mente e a existência dos aborígenes da bacia amazônica, é uma realidade interligada com o ambiente natural e os espíritos que o habitam: os mitos amazônicos sempre falam de eventos relacionados com os aspectos ecológicos e espirituais da floresta. O fenômeno do xamanismo está se movendo em torno de uma concepção sagrada e de utilização da botânica. A partir desse ponto, podemos falar, então, de uma sabedoria, uma filosofia e um conhecimento profundo da ecologia baseado em uma visão espiritual de "Green Universo" (universo verde), no qual se desenvolve. Assim, sendo, a forma mais adequada para entender a adaptação cultural para o mundo dos habitantes da selva se baseia em uma abordagem holística.

A Amazônia é apresentada, então, como o ambiente natural ideal para a sobrevivência em uma relação equilibrada com o ecossistema de ali. O nativo em harmonia com a natureza, também tinha o seu impacto sobre a base ideológica e filosófica da magia, das crenças sobrenaturais em xamanismo, da mitologia e de uma utopia idealista: os indígenas, como vemos aqui, conseguiram manter um equilíbrio ecológico, humano e religioso com seus ecossistemas e da natureza divina. Então para entender os Zoró é preciso entender a relação com este ecossistema que vou descrever sinteticamente.

A Amazônia abrange o sistema tropical e é o maior sistema fluvial do mundo. Pertence à vasta região natural da América do Sul, com 3.000.000 km², consiste na Bacia Amazônica e a floresta circundante e abrange os países do Peru, Bolívia, Brasil, Suriname, Guiana, Venezuela, Colômbia e Equador (como mostrado no Mapa, acima). O Rio Amazonas (que cruza a Amazônia) é, por seu volume (100 mil m³ / seg.) e um tamanho de 7.000.000 km², o maior rio da Terra.

Além disso, a bacia do Amazonas na região neotropical da América do Sul é um mundo verde e molhado de águas e vegetação, que se manteve, em todas as suas possibilidades, pois foi a partir do período Terciário (70.000.0000 anos atrás) e, desde então, a umidade e a temperatura tem se mantido constante, onde os dias e as noites são sempre o mesmo tempo. Essas condições contribuem para a estabilidade na Amazônia e uma diversidade biológica natural. A maioria das espécies (dois terços) dos 5.000.000

de habitar o planeta, encontrado em florestas tropicais e a maioria deles (80%) está na Bacia Amazônica, a maior mancha verde da Terra. A Amazônia abriga uma vegetação exuberante composta de 65.000 espécies de plantas, vivem 70% das aves do mundo e rios nadar 2,5 mil variedades de peixes.⁷⁶

Betty Meggers fez uma interessante pesquisa sobre a relação ecológica entre seres humanos e seu meio ambiente e sua adaptação para a Amazônia. Em seu estudo sobre a premissa de que os povos primitivos se consideram parte da Natureza (ou superior ou inferior), a partir das concepções animistas e sobrenatural, e são uma tradução cultural de avanços e recuos, que existem em nível biológico, para manter o equilíbrio de um ecossistema. Bem, neste processo ecológico de adaptação humana, a Amazônia tem uma característica muito especial ecológico, a capacidade de criar condições ambientais da floresta tropical em uma área de 5.750.000 km², que inclui a Bacia Amazônica.⁷⁷

Nessa região vivem cerca de 180 povos indígenas, somando uma população de aproximadamente 208 mil indivíduos, além de 357 comunidades remanescentes de quilombolas e milhares de comunidades de seringueiros, ribeirinhos ou babaqueiros. Os indígenas de ali viviam da agricultura (mandioca, batatas, cará, banana e uma variedade de frutos silvestres), a pesca em rios e lagos e, em menor medida, a caça, para isso eles usam amlanças, arcos, zarabatanas e plantas veneno. Sua forma de organização social e comunitária não era possuir a noção de propriedade privada, ou o acúmulo de posses e riquezas.

Os Zoró como todos os grupos étnicos da Bacia Amazônica têm crenças em seres sobrenaturais, as forças e os poderes da natureza e os espíritos, mas eles tinham um conceito definitivo de Deus. Comemorando os ritos de passagem (a primeira menstruação, a valentia do adolescente em matar a flechadas o primeiro gavião real,

⁷⁶ Entre os animais da Bacia Amazônica destacam-se: répteis aquáticos, tartarugas, golfinhos, o mundo dos anfíbios, borboletas, insetos gigantes luminosas, os caçadores de insetos, mamíferos que voam, o pássaro do sol, a arara, o Cock Rock, a Quetzal, tucano, os colibris, o bacurau, a águia, coruja, falcão, o gavião, anta, caititu, tatu, Nutria, roedores, veados, macacos, preguiças, O bugio, à noite, os Capuchinhos, uacaris, Sakis. Woolly, aranha, esquilo, Cappuccino, Jaguar, jaguatirica, quati, lobo, raposa, o Puma, o Anaconda, a víbora, Boa, a Piranha, a enguia, o peixe de quatro olhos, raio, guppy, peixe, peixe-boi, Paiche, Dorado, a sardinha e as sereias.

⁷⁷ MEGGERS, Betty. **Na Amazônia, um paraíso ilusório**. Madrid Siglo XXI Ed. 1989. P. 15-20.

casamento, morte...) e ritos de preparação do caçador e de iniciação xamânica e de preparação dos guerreiros.

Juan Carlos Ochoa em sua pesquisa sobre o xamanismo no povo indígena Tupi Cocama fala de existência de um tipo de xamanismo próprio da cultura Tupi. Parte da história da invasão européia no século XVI (do descobrimento). Ochoa encontra semelhanças na espiritualidade dos Guarani, Tupinambá e Cocama e por essa razão ele fala do xamanismo tupi. O que os Tupi-Guarani e os tupi Cocama tem em comum é a cosmovisão mítica da terra sem males. Parece-me que os Tupi-Mondé não compartilham especificamente desta cosmovisão e Eu não conheço nenhum mito que se aproxime do mito da terra sem males. Mas concordo com Ochoa que algumas semelhanças exista, algo que seja característico dos Tupi. Ochoa com base em outras investigações aponta semelhanças entre o xamanismo da Amazônia e o xamanismo da Sibéria. (OCHOA, 1997. p 167)

4.1. O PODER E A SABEDORIA.

O Wãwã (Pajé, Xamam) é uma pessoa em quem o poder e a sabedoria se confirma e se fortalecem mutuamente⁷⁸. Conhece a realidade das coisas e tem poder de ultrapassar os limites do mundo visível, sempre que quiser; isso graças a seus conhecimentos e sua sabedoria os wãwãj (pajés) podem intervir em coisas que os demais não conseguem por não ter o poder do conhecimento Xamânico.

O fumo tabaco (*Nicotiana tabacum*) é o alimento do Wãwã que faz desenvolver o conhecimento e encontrar a sabedoria. Com o fumo (maxu) o Wãwã pode conhecer a todos os seres que habitam o universo, visíveis e invisíveis; pode reconhecer o caráter fundamentalmente mal de alguns seres aparentemente inofensíveis. Pode saber onde se encontra a porta da casa dos Gujãnej e o caminho do mundo de cima. Tem acesso sempre seguro a casa de Gurá, que oferece banquetes onde sempre se come duas vezes o mesmo alimento e no tempo de escassez se pode pedir porcos selvagens (bebej, bebekurej) para seu povo.

78 BRUNELLI, Gillio. De los Espíritus a los Microbios. P 230.

No ritual do Maxu Kum (farinha de fumo) são os Wãwãj que elaboram o rapé, eles o fazem no período da tarde, sentados no pátio fora da maloca embaixo das árvores, em um banco **jawã** (banco do pajé), acendem uma fogueira pequena onde aquecem as folhas de tabaco, cuidadosamente, tirando as impurezas, ciscos e algum inseto. Com as folhas aquecidas se produz melhor o pó. Para elaboração do maxu kum usa-se uma cuia de ouriço de castanha do Brasil (*Bertholletia excelsa*) e um socador e assim, fazem a farinha. O processo de produção da farinha de fumo o maxu kum segue-se por mais dois momentos o primeiro um dos pajés esfrega nas mãos as folhas do fumo e o transforma em um pó grosso que vai sendo colocado na cuia e o outro pajé soca afinado o pó até o ponto e depois de pronto deixam ali. O dono da festa com sua esposa pegam uma cuia grande de macaloba e mistura uma porção deste pó de tabaco e a cuia de macaloba com maxu é misturada a um pilão pequeno de macaloba fermentada.

Depois que o dono da festa preparou a bebida com o maxu kum todos entram na maloca e os Wãwãj invocaram o espírito e inicia-se um momento de dança ritual. Após um tempo “*Tempo do Espírito*”⁷⁹ em que aquele espírito deixa o xamã ele volta para o lugar onde deixou o maxu kum. Então um pajé sopra o rapé nas narinas e na boca do outro pajé e vice-versa. Em seguida, sopram o maxu kum no nariz e na boca dos iniciados em wawania e depois dele, outros homens da comunidade também vão experimentando e um introduzindo nas narinas e na boca uns dos outros, além do pó eles tomam a macaloba misturada. E com pouco tempo entram em transe.

Para Viveiro de Castro a bebida revela um fundo comum de humanidade e transforma de modo passivo sem excluir a possibilidade de uma transformação mais radical, quiçá irreversível, uma vez que faz com que as pessoas sejam acometidas por um estado de vulnerabilidade⁸⁰. De sua parte, o tabaco utilizado pelos xamãs também propicia um ato de contigüidade, que opera desta vez pela faculdade de tornar leve, libertar o princípio vital para alcançar um mundo extra-humano. Da euforia coletiva passa-se, pois, a temas muito profícuos e imbricados na região amazônica, como viagem da alma e metamorfose do corpo, analisados por Viveiros de Castro (1998) em suas reflexões sobre o perspectivismo. Nesse sentido, o xamanismo faz transbordar o sentido

⁷⁹ A noção de tempo na cosmovisão Zoró se encontra no primeiro capítulo, dentro do subtítulo: o tempo, o espaço e a identidade étnica.

⁸⁰ Viveiros de Castro (1986) remete a um mito Araweté que conta que os animais, que eram humanos em tempos imemoriais, foram transformados em sua forma atual em uma cauinagem devido ao contato com a fumaça do tabaco. Por estarem mais vulneráveis, dada à embriaguez do cauim, eles sucumbiram ao poder transformativo, ativo e irreversível do tabaco.

da coletividade humana para buscar uma outra conjunção em domínios sobrenaturais, de onde advém todo o conhecimento do mundo. Para tanto, seus veículos principais são a “viagem” (muitas vezes referidas na literatura como “transe”) e o sonho, “estados alterados de consciência” que garantem de modo absolutamente decisivo a comunicação com os agentes sobrenaturais e permitem a aquisição de saberes necessários para obter sucesso em empreendimentos tão físicos como morais, como a caça e a cura⁸¹.

Todos os wãwãj sabem que precisam ser ensinados pelo primeiro Wãwã o maior Xamam que já existiu, o Zagapuj.

Zagapuj não é um indígena (zat) nem um ocidental (jala) ele é um “outro”, casado com uma única mulher, vive em sua casa, uma casa muito grande em Pambibe’ap, um lugar situado na parte oriental do mundo de cima. Zagapuj, no entanto, pode ser encontrado em toda parte porque é onipresente. Dizem que ele também é belíssimo, muito lindo.

Quando um Zoró descreve Zagapuj inicia sua narrativa exaltando a grandeza. Zagapuj é grande, seus pés são grandes, tem nariz muito grande e sobre o nariz as abelhas fizeram seu enxame. De seu nariz sai larvas brancas, como muco. Zagapuj tem testículos grandes que toca os joelhos, seu pênis é tamanho normal grande. Sobre seu escroto habita outro enxame de abelhas. Zagapuj anda sempre de costas porque senão seus joelhos chocam com seus testículos. Para tomar algo Zagapuj usa o casco de uma tartaruga. Seu alimento preferido é o mel, mas ele também gosta muito de frutas e de carne.

Dentro do ritual em honra a Zagapuj as comunidades vão para a floresta buscar frutas de wala wala e não se pode provar a fruta antes que encha o paneiro (adu) para levar em oferenda para Zagapuj. Depois do paneiro cheio se pode chupar frutas. Chegando na aldeia as frutas são oferecidas a Zagapuj. Todos os homens jogam os frutos na maloca (Zap) casa tradicional, enquanto as mulheres e crianças ficam dentro de casa de porta fechada.

⁸¹ Nota-se que aqui o problema do conhecimento não se dissocia jamais do campo do poder. Conhecer, nessas paisagens que se espalham pela vastidão da Amazônia, é mais que nunca adquirir certo poder, e tamanha conquista não abole o perigo de este tornar-se ameaçador – monstruoso – e capaz de tornar instáveis as relações entre os homens e entre estes e o cosmo que habitam e com o qual interagem.

Zagapuj conhece todas as ervas medicinais os pawat ej, sabe cantos e danças e tudo o que ele sabe ensina aos wãwãj. Zagapuj é o companheiro fiel do Wãwã (pajé) em todas suas viagens para o mundo invisível, seja para o inframundo, morada dos Gujãnej (trovões) seja no mundo superior onde o todo poderoso Gurá habita.

Uma pessoa só chega a ser wãwã si se encontrar com Zagapuj, o encontro é absolutamente indispensável, porque Zagapuj é o mestre, ele possui a sabedoria. A experiência de encontro com Zagapuj é mais que uma experiência mística interior. Basta fechar os olhos e olhar dentro de si mesmo e você poderá ver Zagapuj. Se não consegue vê-lo é preciso provocar a sua chegada. Uma das técnicas para atraí-lo é ir para a floresta, tomar o caminho da selva cantando: *“vou buscar um enxame de abelhas porque Zagapuj é guloso por mel”*.

O pai de Zagapuj se chama Jabé e é também um grande Wãwã que conhece perfeitamente a arte do xamanismo. Foi ele quem ensinou aos Zoró. Ele também vive em uma casa do mundo de cima no caminho que vai ao Pambibe’ap, mas em outro lugar. Jabé é cego, mas está acostumado com o escuro, por isso, se move trabalha sem problemas. Seu principal mérito, no passado, foi ter gerado Zagapuj. Ele está sempre pronto para ajudar aos wãwãj em todas as suas tarefas, mesmo que é Zagapuj quem ensina o Wãwã a curar as doenças porque ele conhece a natureza, a floresta e tudo o que ela contém.

Se alguém encontrar Zagapuj na floresta e o ver ele mata. Quem viu Zagapuj e não se tornou Wãwã perdeu a vida. Se uma mulher encontrar Zagapuj ele vai ter relações sexuais com ela. No tempo dos frutos do Zuzuá os Zoró oferecem festa a Zagapuj. A festa dura em torno de cinquenta dias.

No ano 2000 participei de uma festa a Zagapuj e esta festa iniciou no dia 23 de janeiro e se prolongou até 05 de março. Durante este tempo aconteceram vários rituais. Dia 11 e 12 de fevereiro houve danças rituais. Estiveram presente representante de muitas aldeias. No dia 17 foram no mato para buscar a fruta de Zuzuá que é fruta do espírito Zagapuj. O herborista Zaptig chamou as pessoas para buscá-las essas frutas. Chegando lá, ele orientou precisava encher os paneiro primeiro, somente depois comer. Algumas crianças começaram a comer e foram interrompidas Zaptig não as deixou e

disse: *“se come, antes de encher os paneiros fica com dor de barriga e diarreia, pois o espírito fica bravo e se vingá da pessoa”*.

Ao chegar a casa as mulheres não entraram logo, mas ficaram fora a certa distância, os homens pegaram frutas e jogaram na maloca casa grande onde ocorre os rituais da festa, depois, então, as mulheres entraram nas casas. As mulheres e crianças que não foram para a floresta coletar o Zuzuá ficaram em casa de portas trancadas durante o ritual de oferenda.

No dia 22 o pajé Zawyt, levantou cedo e foi ao Zawabyt (chapéu de palha) fazer flechas. Tuatjut Manoel o Zawijaj, (cacique) reuniu todos os meninos para assistir e aprender a fazer flecha com o pajé. Serviram macaloba azeda. Após o meio dia, o pajé sentou-se no banco recebeu o espírito do pica-pau e fez o ritual da cura em quase todas as pessoas da comunidade. Havia quatro pessoas muito doentes e o pajé passou a noite toda atraindo os bons espíritos e curando.

Dia 24 Zawyt (Paju), Wāwã mais velho, bem cedo, voltou para a Zawabyt para fazer flechas. Tuatjut Manoel reuniu as crianças para assistir e servir a macaloba azeda. Depois do meio dia chegou Bagabé o outro Wāwã com sua família. O pajé chegou à frente e entrou em ritual.

Na porta, cantou e esperou resposta Tuatjut Manoel respondia do lado de dentro. Bagabé entrou e ficou quase no centro da maloca, mas ao lado onde ficam os pilões de bebida da festa, recebeu uma cuia pequena com mel azedo, aí os demais entraram e se puseram ao lado dos fogões do outro lado da maloca em frente dos pilões. Fizeram silêncio para o espírito que havia chegado aí Bagabé cantava e soprava sobre a cuia. Manoel dizia algumas palavras. Bagabé cantava novamente e chamava alguém e oferecia o mel, o ritual se repetiu até que todos os visitantes tomaram do mel. Depois Bagabé chamou Luiz Kujãwup por duas vezes lhe serviu o mel, por último o Tuatjut Manoel e ele também tomaram.

Foram para o banco onde os pajés se sentaram. Paju ia com Samuel (jovem sobrinho de Tuatjut) que o firmava. Recebeu o espírito e dançou, a dança durou até o fim da tarde. Quando iniciou a primeira dança, as mulheres desmontaram os fogões rapidamente e molharam o local.

À noite lá pelas 20h00min. , saíram para o pátio assobiaram chamando o espírito Bagabé comandou o assobio e dançaram, havendo quatro partes com paradas para a chegada do espírito. Houve um momento de cura. E de ensinamento para o jovem Xipuanzap iniciado em xamanismo, mas que estava ainda em formação.

Dia 25 os pajés ficaram com Xipuanzap ensinando-o. A comunidade foi assistir filmes, apenas o Zawijaj Tuatjut Manoel, que é pai de Xipuanzap e sua irmã pequena Xiap'wup ficaram com eles.

Dia 26 á noite saíram para o terreiro e assobiaram chamando o espírito houve uma parte de dança e sentaram no banco dentro da maloca aí Bagabé tinha nas mãos uma pena de arara vermelha e Paju com as mãos vazias em côncavo. Eles pegavam o Espírito e colocavam no coração de Xipuanzap primeiro Bagabé depois Paju. Xipuanzap saiu de si, entrou num transe tipo desmaio. Manoel ficava de pé atrás dele e Xiap'wup ao lado sentada. Depois benzeram Manoel com seu filho Manzapum e sua filha Xiap'wup houve cura e serviu-se manzu⁸² feito com mel e abençoada pelo pajé.

No outro dia ocorreu um dos rituais que me chamou muito a atenção foi o ritual do **Manxu Kum**⁸³, neste ritual os wãwãj, durante a tarde, sentaram-se fora da maloca embaixo das árvores no terreiro, em um banco, acenderam uma fogueira pequena e foram aquecendo as folhas de tabaco, e cuidadosamente tirando as impurezas, ciscos, algum inseto. Depois usando uma cuia de ouriço de castanha e um socador fizeram o pó. Um dos pajés esfregava nas mãos as folhas e colocava o pó grosso na cuia e o outro pajé socava até afinar o pó. Depois de pronto deixaram lá sobre uma tábua. O dono da festa (Luiz Kujãwup) com sua esposa (Amburá) pegaram um pouco de macaloba e misturaram uma porção deste pó de tabaco.

Em seguida, entraram na maloca e invocaram o espírito e iniciou o ritual com uma dança. Após um tempo voltaram onde estavam os preparos um pajé soprava o rapé nas narinas e na boca do outro pajé e vice-versa. Em seguida, outros homens da

82 MANZU, bebida feita da seiva de milho verde conhecida na língua portuguesa como **cural** no sul e sudeste ou **canjica** no norte e nordeste.

83 MAXU KUM, tabaco em pó, rapé.

comunidade foram experimentando e um introduzia nas narinas e na boca do outro, além do pó eles tomavam a macaloba misturada.

Os wāwāj deram muito rapé a Xipuanzap, até ele entrar em transe. Paju Zawyt, o Wāwā mais velho entrou em transe muito profunda e viajou para outra dimensão, parecia que tinha morrido. Outros homens tomaram o tabaco e entraram em transe de outra forma, eles pareciam embriagados, mas tinham muita força e fugiam para a floresta, as esposas, mães, irmãs ou noivas correram atrás deles e os trouxeram de volta para a aldeia. Fui convidada a participar da busca com elas.

Na penúltima tarde da festa chegaram novamente às pessoas de todas as aldeias do povo Zoró, de todos os subgrupos existentes e com muitas frutas que jogaram na maloca. Depois voltaram para o Bekã. A comunidade recolheu os frutos e preparou suco. Os donos da festa trouxeram os porcos, o pessoal voltou e flechou os porcos. Os que primeiro acertaram as flechas foram levados para dentro da maloca e serviram a macaloba. Em seguida voltaram para o Bekã. Ai a comunidade foi visitar o Bekã e juntamente com os pajés que receberam o mel. Houve novamente o ritual invocaram os espíritos, dançaram e saíram caminhando para o Bekã. Lá, em ritual as pessoas das comunidades foram entregando o mel e o pajé recebendo. Voltaram para a comunidade para preparar a manzu adoçada com mel, bebida indispensável para se tomar quente durante a noite nesta festa.

Quando já havia anoitecido o pajé invocou novamente o espírito e a comunidade voltou para o Bekã com grandes paneiros lá em ritual as comunidades ofereciam moqueados e o pajé recebia eram de diversas caças. Desde pássaros até animais de porte médio como o porco e o macaco. A comunidade voltou para a maloca e continuou a festa chegaram às comunidades e ao som de flautas, dançaram. Logo o pajé retomou a liderança das músicas e dançaram até o amanhecer, com várias paradas para invocar um novo espírito. A noite foi servido manzu de mel, depois sopa quente e outras comidas e pela manhã bolos de carne com castanha além de carnes cozidas e mandioca e várias pessoas foram embora.

No início da noite reiniciou a dança com o pajé. Era a hora de chegada do espírito Jabé pai de Zagapuj. Dançaram segurando o pajé, pois o espírito é cego. Depois trouxeram o banco (**Jawã**) para fora e o pajé recebeu comida, aí vários homens da

comunidade sentavam-se em frente ao pajé para receber um pouco do alimento que Jabé, distribuía. As crianças também participaram deste ritual. Neste ritual o pajé recebe o pedaço de carne do seu ajudante e joga para a pessoa que está em sua frente com a mão aberta, esperando e a pessoa deve pegar sem mover a mão ao encontro da comida, repete-se com o biju. Com esse ritual terminou a festa.

Os rituais dedicados a Zagapuj são uma forma de transmissão do conhecimento e da sabedoria Zoró. Com a retomada do evangelismo em 2008 esta parte da transmissão do conhecimento fica “*proibida*” porque é considerado **pé sure** (coisa ruim ou pecado) não deve ser feito este ritual. Não fazendo este ritual estas formas de transmissão do conhecimento e a transmissão dos conhecimentos que são feitas através destes rituais deixa de ser transmitido afetando assim a educação tradicional. Se o evangelismo persistir por muitos anos parte do conhecimento tradicional dos Zoró vai desaparecer.

Dentre os conhecimentos transmitidos neste ritual está à construção do **jawã** banco do pajé. Para cada festa ritual precisa construir um banco novo para o Wãwã. Na construção do banco repasse-se os conhecimentos sobre: tipos de madeira utilizado, arte na (elaboração do móvel) e o sentido dos caracteres da pintura do banco para determinado ritual. Por exemplo: o **jawã** para a festa do Gujanej mesma madeira e mesmo formato que o **jawã** para a festa do Zagapuj mas, a pintura própria para a festa específica.

4.2. O SENTIDO DO APRENDER NA CULTURA ZORÓ.

A educação tradicional Zoró, anterior à influência da sociedade envolvente, tinha como objetivo formar indivíduos plenos capazes de lutar pela sobrevivência física da família e do grupo através dos elementos historicamente construídos, desde os mitos de origem até as técnicas de confecção de objetos, obtenção e produção de alimentos. Após o contato com outra forma de vida, bens de consumo e tecnologias diferentes, além de cumprir essas funções, a educação Zoró precisa dar conta de novas necessidades.

O Akuba ensinar e o Pamakube aprender ocorrem constantemente, independentes de espaço, tempo e horário determinado (segundo a nossa concepção de espaço, tempo e horário). Embora todo adulto seja possuidor do conhecimento e capaz de ensinar o Wãwã (pajé), o pawaramajêj (herborista) e o pandet kÿj (ancião/anciã) são os detentores do conhecimento eles possuem o **kubap'te** (sabedoria). Mas, os Zoró usam esta mesma palavra para saber, porém quando eu perguntei o que significa esta palavra eles me responderam o **kubap'te** que significa só ele sabe. Wãwã tem sabedoria, ele tem kubap'te... Existem conhecimentos que são especialidades do pajé porque o pajé conheceu Zagapuj e foi ensinado por Zagapuj. Um herboristas detém um conhecimento muito amplo da medicina e das enfermidades e mesmo que o pajé também possua o este tipo de conhecimento o papel do herborista é indispensável na comunidade e é ele que vai ensinar ao jovem iniciante sobre as plantas o valor medicinal e sentido delas na vida do homem Zoró. Uma mulher Zoró também pode ser pawaramajêj, ela é uma pawaramajêj wanzet e possui o kubap'te. Esta mulher vai ensinar as jovens sobre as plantas medicinais e o sentido delas para a vida de uma mulher Zoró. A maioria das e dos pawaramajêj ej são pandet kÿj.

O conhecimento é construído através da observação, da prática participando em todas as atividades realizadas nas aldeias. Nessa pedagogia tradicional todos os adultos são responsáveis pela formação de cada indivíduo. Não há professor, mas educadores, de acordo com o sexo e a idade. Quando eu perguntei para uma criança quem ensinou a ela realizar aquela atividade ela pensou e respondeu que foi o pai, que foi o avô e que foi o tio. Ao perguntar para o outro esse apontou para seus colegas mais velhos revelando assim que até mesmo as crianças colaboram nesse processo educativo. A escola não está dando conta de continuar esse processo.

Ouvindo-os e contemplando sua prática pude construir a história das práticas educativas do povo Zoró que possuíam autonomia sobre sua cultura e suas formas de conhecimento e partilha de saberes. A memória dos anciãos possibilitou o conhecimento de suas práticas educativas e o cuidado com a tradição, com a inserção de novos conhecimentos e a manutenção desta autonomia.

Os Zoró sentem-se parte da natureza e não um estranho dentro dela. Por isso, em seus mitos ou sua verdade, pois para o povo Zoró o mito é (**Tupat tere**) “nossa verdade”, mesmo que neles, seres humanos e outros seres vivos convivem e casam entre

si. Intuíram o que sabemos pela ciência empírica que todos formamos uma cadeia única e sagrada de vida. Assim falam em seus ensinamentos.

4.3. A EDUCAÇÃO TRADICIONAL NO COTIDIANO DOS ZORÓ.

Para compreender a forma como os Zoró transmitem seus conhecimentos apresento aqui uma divisão didática dos seus aspectos mais particulares, que no todo, visa a formação do indivíduo Zoró e reafirma a sua identidade cultural perante as demais etnias. Podendo ser assim expresso:

- a) Cotidiano.
- b) Ritual.

Considerando a parte onde a transmissão dos conhecimentos se dá através do ritual pode se distribuir em vários tipos de rituais:

- 1) Aratigi maj pane (contar histórias);
- 2) Pamaté (conselhos);
- 3) Preparação do Guerreiro;
- 4) Ritual de Passagem; Os rituais de passagens são sexualmente organizados: Masculino – Zujbirej kaj pamawê. Feminino Apuxut ou Anguju.
- 5) Rituais religiosos: (Festa do Gujãnej, Zagapuj ej, Bebej Abi, Gat pi ti, Dig diga, Panzulej, etc.).

No cotidiano a educação tradicional dos Zoró está diretamente relacionada à vivência familiar e a prática social. Através da participação na vida diária da comunidade, dos rituais celebrados, a criança assimila os conhecimentos historicamente construídos.

Para compreender a trajetória desta educação, ou seja, a educação indígena Zoró, se faz necessário conhecer a fundo o sistema sociocultural a que ele corresponde. Tendo em vista a complexidade da cultura e a forma com que cada um interpreta os fatos, para adquirir os conhecimentos, exige, além do empenho do investigador, uma visão panorâmica da cultura, bem como conhecer como as pessoas se comportam dentro dessa mesma cultura. Os Zoró relacionam o processo de aprendizagem às fases da vida

cotidiana. Como em toda sociedade, do nascimento até a velhice, os Zoró distinguem sete fases na vida do homem e seis fases na vida da mulher e as apresentarei expicitivamente neste capítulo.

Para isso precisam levar em conta as fases que os Zoró utilizam para que cada indivíduo, homem e mulher, recebam diferentes conhecimentos, durante toda a sua vida. As pessoas homens e mulheres, segundo a pedagogia tradicional, passa por várias fases na vida:

Tabela 5. Fonte: *Oficina Pedagógica de Professores Indígenas das Escolas Municipais Zoró, dezembro de 2009.*

	FASES DA VIDA DO HOMEM	CARACTERÍSTICAS
Bywej – denominação genérica para qualquer fase da criança.	<i>Bypwup</i>	Recém-nascido
	<i>Byppabagap</i>	Criança de três meses até começar a engatinhar
	<i>Byppabepe</i>	Criança que engatinha até começar a andar
	<i>Bypandutemkuru</i>	Criança desde que começa a andar até um ano e meio
	<i>Undjup</i> – Menino de um ano e meio até 9 anos	Um ano e meio a quatro anos – a criança começa a falar algumas palavras fáceis com ajuda dos pais e avós. Cinco a nove anos – com o pai ou o avô o menino começa a aprender a atirar com flecha; aprende a fazer flecha, arco e caçar junto com o pai.
Wyj – denominação genérica para	<i>Wyjiryt</i> – de 10 a 14 anos	O pai vai aprimorando o aprendizado do filho na produção de flecha, arco,

	FASES DA VIDA DO HOMEM	CARACTERÍSTICAS
homens, independente da faixa etária.		cocar e cultivo de roça. Começa a caçar sozinho e a trabalhar na construção de maloca.
	<i>Wyjit</i> – 15 anos até casar	Caça, pesca, faz roça e artesanato (arcos, flecha, cocar) sozinho.
	<i>Wyj</i> – depois que casa	Ele sabe fazer artesanato, roça, caçar, bater timbó, levando seus filhos para aprender com ele. Quando tem netos, passa a ser chamado de <i>kurkur wyj</i> .
	<i>Pandet</i>	O <i>pandet</i> é mestre da cultura, é ele quem ensina os mais jovens. Quando fica muito velho é chamado de <i>pandetkyj</i> .

Essa aproximação por idade para cada fase passou a ser utilizada após o contato com a sociedade nacional. Nos primeiros anos da vida o homem aprende algumas tarefas com seu pai ou avô. Quando entra na fase de *byp* o menino começa a desempenhar pequenas atividades como dar algum recado ou pescar alguns peixes e começa a aprender as tarefas exclusivamente masculinas como atirar com flecha e a fazer flecha, arco e caçar junto com o pai. O *wyjiryt* vai aprimorando essas tarefas, se especializando na produção de flecha, arco e cocar. Começa a caçar sozinho e a trabalhar na construção de maloca. A partir do momento em que é considerado *wyjit*, caça, pesca, faz roça e artesanato sozinho. Já se espera que ele apresente resultado do seu aprendizado para a família e para a comunidade, desenvolvendo tarefas relativas a produção de alimentos, caça e pesca. Nessa fase de vida as tarefas já são iguais às do homem formado, o *wyj*, porém não participam da tomada de decisões para a coletividade, não influenciam com opiniões. É na fase de *wyjit* que se intensifica a aprendizagem; é a fase em que o treinamento para guerreiro é mais forte, sai para

caçada e pescarias em áreas distantes da aldeia, os pais se referem com orgulho às suas realizações. É a fase que antecede a idade adulta e a sua inserção no poder de influenciar nas decisões da comunidade. Na época das guerras tribais ele podia ir pras lutas como observador – aprendiz – mas geralmente não matava o inimigo. Quando chega à fase de *wyj* é senhor de si, passa a ser o orientador na aprendizagem dos filhos. Na fase de *pandet* já adquiriu todo o respeito da comunidade, passando agora, dependendo de suas habilidades, a ensinar a cultura aos mais novos.

As fases da vida da mulher na infância são as mesmas dos homens. A partir do momento em que seu corpo está se preparando para a menstruação, as fases da sua vida passam a se diferenciar do homem:

Tabela 6. Fonte: Oficina Pedagógica de Professores Indígenas das Escolas Municipais Zoró, dezembro de 2009.

	FASES DA VIDA DA MULHER	CARACTERÍSTICAS
<i>Bywej</i> – denominação genérica para qualquer fase da criança.	<i>Bypwup</i>	Recém-nascida
	<i>Byppabagap</i>	Criança de três meses até começar a engatinhar
	<i>Byppabepe</i>	Criança que engatinha até começar a andar
	<i>Bypandutemkuru</i>	Criança desde que começa a andar até um ano e meio
	<i>Undj</i> – menina de um ano e meio até nove anos.	Menina com quatro anos brinca de casinha, de fazer comida. Quando está com nove anos já sabe fazer as coisas que a mãe ensina, sabe fazer algum artesanato (paneiro, esteira, cesto, colar), comida (cozinha <i>xibuja</i> e raízes como batatas), <i>macaloba</i> (bebidas com produtos de roça ou frutas).

	FASES DA VIDA DA MULHER	CARACTERÍSTICAS
<p><i>Wanzet</i> – designação genérica para a mulher, independente da idade.</p>	<p><i>Wanzeriryt</i> – menina dos 10 anos até a primeira menstruação.</p>	<p>Continua se aprimorando nas mesmas atividades da undj, até a sua primeira menstruação.</p> <p>Quando tem a primeira menstruação ela conta para a mãe. A mãe coloca a filha numa casinha construída especialmente para viver por um período (de reclusão) no qual ela fica sentada na esteira, aprendendo a fazer colares e tecer algodão.</p>
	<p><i>Wanzerit</i> – menina depois da primeira menstruação até casar.</p>	<p>Depois da primeira menstruação a mulher já aprendeu muitas coisas e está preparada para casar.</p>
	<p><i>Wanzet</i> – mulher depois de casada.</p>	<p>Depois de casada a mulher não depende mais de ninguém na sua aprendizagem, já está preparada para ter filhos e ensinar eles da mesma forma como foi ensinada e já pode ser chamada de <i>pandet wanzet</i> pelas pessoas mais jovens que ela. Quando já não está tendo mais filhos, pode ser chamada de <i>pandet kyj</i>.</p>

As exigências da vida adulta começam mais cedo na vida da mulher, logo após a primeira menstruação as meninas são requisitadas para o trabalho doméstico, começam a aprender com a mãe suas tarefas; nesse período tem uma aproximação maior com a mãe e começa a dar o retorno de sua aprendizagem para a família e a comunidade.

O conhecimento dessas fases de vida é importante para compreender como se dá o ensino e a aprendizagem da cultura tradicional, porque a educação Zoró tem como objetivo primeiro a conservação de suas tradições. Na educação escolar Pangyjej, as metodologias inovadoras e adequadas considerarão os modos próprios de transmissão

dos saberes tradicionais Pangȳje. Também serão incluídos conteúdos curriculares propriamente indígenas, que levem em consideração o modo de vida, o conjunto de saberes e procedimentos culturais milenares do povo Zoró, articulados ao conjunto de saberes universais. Assim se pretende instituir o caráter intercultural, crítico, solidário e transformador da escola indígena.

As características principais da ação pedagógica tradicional da cultura Zoró são a continuidade, a estratificação e a eficiência. A linguagem é um dos principais elementos da cultura e sua aprendizagem é contínua, o vocabulário vai sendo enriquecido com o passar do tempo. Os anciãos, registros vivos da língua, vão ensinando a partir do momento em que os indivíduos vão sendo incorporados ao grupo, com uma série de reservas e restrições. Às vezes, um diálogo entre *pandet kyj* (velhinhos) pode não ser compreendido pelos jovens, em função do nível de refinamento da linguagem e da pouca convivência com os mais velhos. A estratificação da aprendizagem se evidencia no fato de existirem palavras que são proibidas aos jovens pronunciarem, como as relacionadas à sexualidade. A eficiência fica clara no fato de todos adquirirem as habilidades necessárias a sua vida no seio da coletividade, não existindo exclusão social.

A exclusão, quando aplicada, é uma forma de sanção social que pode se dar de duas formas distintas: como punição individual e como punição a toda a família. Por exemplo, quando um jovem não apresenta capacidade individual desejável para ser um bom marido, pode não encontrar moças para se casar dentro do povo Zoró. Ao contrário, quando se destacava dos demais, os guerreiros possuidores de qualidades superiores tinham o privilégio de possuir mais de uma mulher, como prêmio aos seus serviços para a aldeia. A exclusão de famílias se dá pela perda da credibilidade de seus membros, e são decorrentes do fato da comunidade acreditar que faltou uma educação ideal, sendo, portanto, uma falha dos pais, e por isso, perdem respeito dentro das relações de poder.

Tradicionalmente os saberes indígenas são transmitidos de acordo com as diferentes faixas etárias e gêneros, geralmente acompanhados por pessoas mais experientes, geralmente os pais ou avós. A cada etapa da vida, o homem e a mulher adquirem diferentes conhecimentos e desenvolvem diferentes habilidades.

Assim as atividades diárias se manifestam no que fazer cotidiano, do aqui e agora, a expressão visível e objetiva do povo. As atividades ritualísticas marcam um fato simbólico importante, que tem sua origem no mito. Expressa os aspectos subjetivos e sustenta a sua autoridade graças a estratégias que lhes são próprias. Lacerda (2002, p. 61) ao falar sobre a transmissão dos conhecimentos entre os Zoró diz:

[...] no dia a dia, no trabalho, nas histórias contadas, nos conselhos dados, na produção dos materiais de uso, nos rituais. Os mais velhos passam para os mais jovens, os PIS para os filhos a sua sabedoria. Os “conselhos” são dados de madrugada, segundo a tradição. Quando os meninos já estão, com mais ou menos cinco anos são levados para a roça, a caça e a pescaria com os pais. Todas as crianças, no colo, são levadas para a colheita. As meninas, na mesma idade dos meninos, começam a carregar as coisas, lavar as panelas.

Inicialmente é preciso considerar dos aspectos sobre o cotidiano: “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelas pessoas e subjetivamente dotada de sentido para elas na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER e LUCKMANN 2004, p.35). O indivíduo precisa de habilidades nas atividades diárias comuns aos demais membros da sociedade pra trabalhar, ser esposo, pai, guerreiro, dentre outras atividades. Embora estas atividades apresentem um caráter objetivo, elas contêm em si uma subjetividade inerente a cada uma delas. A objetividade cotidiana é sempre carregada de subjetividade que deve ser ensinada e conseqüentemente aprendida. O segundo aspecto é complementar ao primeiro e é empregado aqui como melhor forma de compreender as relações cotidianas: “[...] *as maneiras de fazer quotidianas são tão significantes quanto os resultados das práticas cotidianas*” (PAIS, 2003, p. 30) A partir deste conhecimento da cotidianidade é possível discorrer sobre a transmissão dos conhecimentos no cotidiano.

A construção e transmissão do conhecimento na vida cotidiana se dão através da imitação e da repetição, permite a criação e a recriação desse conhecimento que está sendo construído, não é como se supõe uma atividade monótona e penosa. A alegria característica dos homens e mulheres Zoró faz a diferença, permitindo que seja um espaço e tempo acolhedor e aberto de realização de atividades repetitivas e ao mesmo tempo um lugar de inovação.

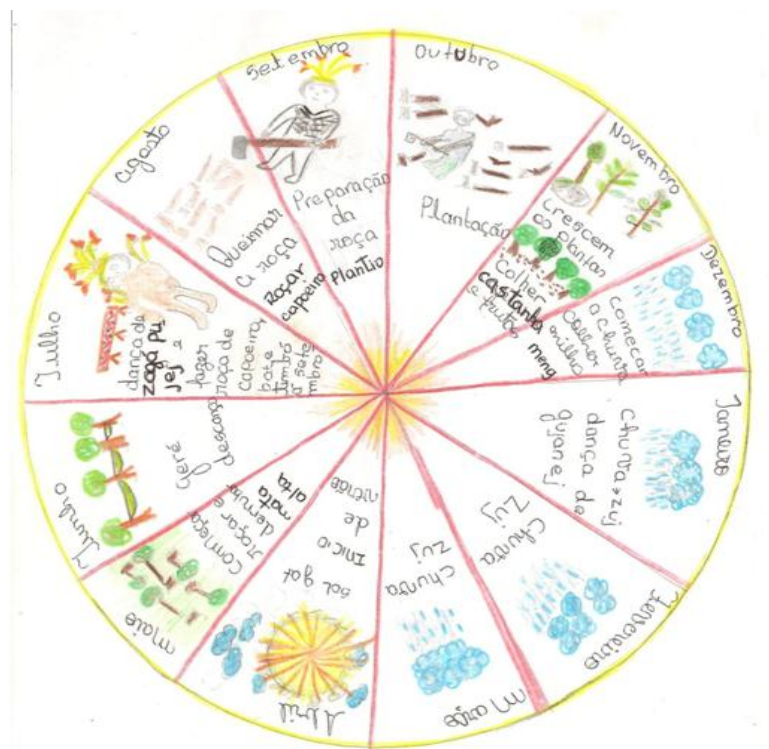
Os rituais fazem parte da vida de todos os povos. “*Não se tem notícia de povo algum que desconheça os rituais em sua vida cotidiana. Nenhum povo desconheceu até hoje essas práticas simbólicas, ricas em coreografia e cheia de sentido místico e sagrada*”. (MELLO, 2007, p.408). Oliveira (2006, p. 14) dá o seguinte conceito de ritual:

[...] uma encenação dramática de uma mensagem, ou seja, eles sempre querem dizer algo a mais, veiculam algo significativo para o grupo, representam de maneira simbólica um pensamento, um sentimento, ou mesmo um contrato social.

É importante considerar que os rituais estejam na vida cotidiana, é possível perceber a sua delimitação nas relações dentro da comunidade, e diferenciá-los da cotidianidade, pois estes se apresentam com certa formalidade que as atividades cotidianas não requerem. Posso afirmar que o ritual é formal e a cotidianidade é informal. De essa maneira contar um a história numa conversa informal caracteriza-se mais como informação ou forma de manter relações amistosas. Mas quando um determinado indivíduo de prestígio reconhecido no grupo que sempre conta histórias do povo em um horário aceito culturalmente como ideal para aprendizagem (a noite ou na madrugada), em um ambiente propício (no caso a maloca zap tere) e um público ouvinte ávido a aprendê-las para depois repassar aos seus, caracteriza-se como um ritual (LISBOA, p.82).

Os rituais são uma forma de transmissão dos conhecimentos e de adquirir a sabedoria. São diversos quanto ao calendário, necessidades e situações. Destacam-se: o ritual do Gujãnej, a festa do Bebej Abi, do Zagapuj, do Gat pi ti, o Banho matinal; as sessões de tratamento e cura e os rituais que antecedem a caça e o cultivo. Há os rituais de iniciação masculina e feminina. E o calendário também é marcado pelas coletas de frutas e extrativismo. Por exemplo: o ano começa na época do **jukamgap** (murici) que não é uma fruta de janeiro, mas entre março e abril dependendo do período das chuvas.

O calendário Zoró divide o ano em duas estações o **Gawu mi** (tempo da estiagem ou verão) e o **Zūj mi te** (tempo das chuvas). As outras divisões no calendário onde entram as festas e rituais o tempo de fazer roça, o **Buliwej Taga** (pescaria com cipó timbó).



Autor: Mauro Ma'at Zoró, dezembro de 2002.

Aratigi maj pané (contar histórias antigas)

Tradicionalmente, *berepanãñ* é a pessoa que conta histórias para os mais jovens aprenderem. Todas as noites, reunidos na maloca, os mais velhos praticam o **Aratigi maj Pane** com as histórias antigas do povo Zoró, mantendo as tradições através da oralidade. Todos os conhecimentos indígenas estão armazenados na memória dos mais velhos e são transmitidas pela oralidade nesses momentos de contar histórias. As histórias dos Zoró falam sobre o surgimento do mundo, os lugares antigos, os acontecimentos importantes, a origem dos animais, dos peixes, dos pássaros, dos objetos, das árvores. Através da história cada povo conhece sua cultura, seus costumes, bem como a cultura e os costumes de outros povos. Conhecer a história e o passado ajuda a entender a vida como ela é na atualidade, saber o que mudou conhecer os problemas e pensar em como resolvê-los.

Contar histórias antigas não é para qualquer indivíduo. Não basta conhecê-las é preciso saber contá-las. Essa habilidade poucos possuem. Um contador de história precisa ser reconhecido pelo grupo como tal. Entre os Zoró atualmente quando se pergunta quem sabe contar história, eles mencionam não mais que quatro pessoas. Aí vem a pergunta: será que ninguém mais sabe contar as histórias do povo? Convivendo

com eles eu percebi que não é bem assim. Todos sabem contar história. Todos os pais sabem contar para os seus filhos. Então porque a insistência em afirmar que são poucos os contadores de história? O que se constatou através do trabalho de campo é que a forma que o ancião conta a história difere da forma com que o jovem a conta. O velho narra fluentemente sem titubeios o jovem interrompe a narrativa e pergunta aos outros. Esse fato sugere duas respostas: uma é que o ancião tem a autoridade reconhecida para recriar a história que conta, sem, contudo, mudar a sua estrutura, enquanto o jovem é um aprendiz e precisa da confirmação do ancião e dos demais membros do grupo para ir se tornando um historiador; a outra é que o ancião de tanto ouvir a mesma história é capaz de repeti-la fielmente sem esquecer detalhes.

Uma possível explicação para a diferença entre o contar história pelo ancião e pelo jovem encontra-se em Cohn (2001, p.38) ao referir-se às idéias de Barth sobre as poucas pessoas responsáveis pela realização dos rituais de iniciação entre os habitantes das Montanhas OK da Nova Guiné ele diz: “[...] trata-se de indivíduos que têm autoridade para fazer modificações no seio da tradição a cada nova realização do ritual [...] cada ritual é feito a partir das lembranças dos anteriores por esses indivíduos.” Essas são conjecturas para explicar o fato, por isso precisa de uma pesquisa mais específica.

Ritualizado o contar história se caracteriza como um importante instrumento de ensino da história, da cosmologia e do modo de viver, como também incita os jovens a tomarem os *berepanãn* como exemplo de sabedoria – portanto desejada – na idade adulta continuar como os verdadeiros guardiões da cultura. Portanto pode-se acrescentar o que Silva (2005, p.83) afirma: “*O relato oral está, pois, na base da obtenção de toda sorte de informações e antecede a outras técnicas de obtenção e conservação do saber. Através dos séculos ele constituirá sempre a maior fonte humana de conservação e difusão do saber*”.

Pamaté (conselhos)

Considerando o aconselhar como uma prática de procurar convencer através da persuasão. A origem da palavra persuasão vem do latim, “persuadere”, que significa aconselhar. Ao contrário do convencimento, da imposição pela autoridade ou pela força física, a persuasão lida com a vontade das pessoas. Ela se estabelece através da uma

comunicação suave e elegante. Os Zoró utilizam essa prática como forma de resolver os conflitos surgidos, bem como na prevenção de conflitos futuros. Incluir o aconselhamento como uma ação ritual de transmissão dos conhecimentos pareceu ser um pouco vago, porque ele faz parte do dia-a-dia das pessoas que vivem em grupos. Mas no caso do povo Zoró o aconselhamento se configura de maneira diferente pela especificidade com que é praticado.

O aconselhamento exige um ritual próprio, um momento e local adequado, e uma pessoa investida de respeito para mediação. “*Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada.*” (OLIVEIRA, 1997, p.26). O Zawijaj quando, pela madrugada aconselha dois jovens irmãos ou um jovem casal em contenda, ou quando o Wãwã entra em transe durante um ritual de cura e viaja até o mundo espiritual para encontrar as causas e a cura para a doença eles estão exercendo o papel de mediador.

A característica ritual do aconselhamento é evidente em função de ser sempre praticada pela madrugada, quando os corpos e mentes estão descansados, já que é tradição entre eles, diante de assuntos polêmicos irem dormir, para depois voltar a discussão. Este horário, conforme os Zoró é o momento adequado para tratar de assuntos não resolvidos. Dependendo do tipo de conselho, ele pode ser dado perante os demais, porém, se o assunto merece uma maior discrição é feito em segredo, com o objetivo de se evitar fofocas e preservar as pessoas envolvidas.

A figura do mediador na maioria dos casos é atribuída ao Zawijaj. É um dos requisitos básicos para um indivíduo adquirir status diferenciado perante o resto do povo, além do clã de origem, da disposição para o trabalho e as habilidades de guerreiro. Os indivíduos que almejam construir sua própria maloca e juntar uma porção de seguidores precisam desenvolver a habilidade de resolver conflitos: a habilidade na mediação de conflitos se torna um fenômeno social porque os seguidores desse indivíduo acreditam na sua capacidade.

Diferente da cultura ocidental o aconselhamento não está vinculado à autoridade que os pais desempenham perante seus filhos. As regras de família para os Zoró são as regras da comunidade. Os pais indígenas não exercem o poder de mandar nos filhos.

Inicialmente conversam na tentativa de sensibilizá-los a mudar de comportamento; caso o filho não mude, é pedida ajuda do mediador, geralmente o Zawijaj, ou o tio paterno que tem bastante influencia no tipo de estrutura hierárquica familiar do sistema de relações sociais desenvolvidas pelos Zoró. Este tipo de comportamento demonstra que as regras são estabelecidas pelo grupo social. Portanto, o modo de proceder tem de estar em consonância com expectativas da coletividade. E isso não nega o fato da diferenciação de comportamento entre as diferentes famílias, nem tira a expectativa dos pais para como seus filhos, mas vem reforçar que comportamentos indesejados são extremamente rechaçados por todos, e a insistência na quebra dos padrões de conduta pode levar a perda de prestígio (que ninguém quer).

A inclusão do mediador na solução de conflitos domésticos tem o objetivo de mostrar aos demais que a família não é ausente: ela educa, o indivíduo é que é resistente e não quer mudar. É como se dissesse: Olha meus amigos! Nós tentamos. Fulano também tentou. O mediador representante da comunidade entra em cena com o aconselhamento que reforça a importância e o compromisso de todos na manutenção do grupo.

Formação do Guerreiro

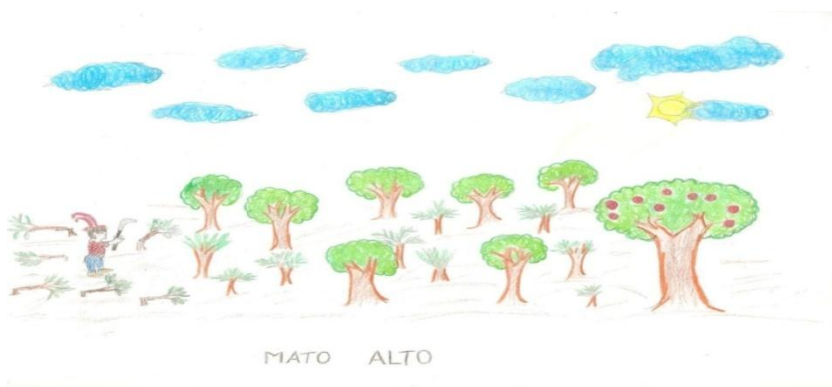
A preparação para um Zoró tornar-se um guerreiro é a mesma para torná-lo caçador e conseqüentemente o homem adulto. O guerreiro é também um caçador, tanto de animais como de homens. A história dos Zoró é permeada por grandes batalhas e heróis capazes de façanhas inimagináveis. Esta necessidade de guerra decorre das relações travadas com seus vizinhos e mesmo entre os clãs que hoje formam o povo. Geralmente ocorriam conforme Martins (1997, p.60): “[...] com o propósito de rapto de mulheres e crianças, quase sempre com muitas mortes de homens inclusive crianças do sexo masculino”.

Para os povos indígenas é importante o treinamento dos jovens para a guerra, pois a comunidade em função da defesa vivia em constante estado de alerta. O jovem precisava aprender a manusear arco e flecha, receber uma preparação de condicionamento físico do indivíduo para correr pular sobre obstáculos, remar desviar de flechas dos inimigos e manter a saúde do corpo. Essas tarefas eram consideradas importantes pelo povo Zoró, porque ainda existia o fato de que seus inimigos (até o que

se conhece na literatura, através dos relatos sobre população à época do contato), eram em número bem superior.

Assim o ensino das habilidades em preparação do guerreiro e do caçador iniciava por volta dos cinco anos de idade quando o menino começava a ser levado para caçar pássaros ao redor da aldeia. Ao mesmo tempo em que se ensinava o ofício da caça se ensinava a observar a natureza, mostrando as plantas aromáticas utilizadas para confundir o cheiro do caçador com o da floresta, e com isso não espantar a caça. Para manter o corpo saudável e forte, tomavam banhos no rio pela madrugada (prática ainda existente em algumas aldeias), em grupo, batendo nos braços e nas pernas, pedindo força e saúde em voz alta e entoada provocando um grande alarido de vozes, após iam esquentar-se no calor de uma grande fogueira preparada no pátio da aldeia. Lá se tomava a macaloba, comentavam e contavam os fatos ocorridos no dia-a-dia: um espaço de informação, e, conseqüentemente de aprendizagem. Outro pequeno ritual que pertence ao rito de preparação do guerreiro é o Pukāj Xibu (pular fogueira) era um ritual que iniciava por volta dos dez anos de idade quando o pai ensinava o menino a atirar flechas; aos quinze anos aprendia-se a desviar-se das flechas inimigas era o ritual do Jap Makat ou Bejet. Era uma preparação que geralmente tinha o tio como professor e a aprendizagem acontecia na prática, o que às vezes levava a acidentes graves.

Havia uma preocupação para que o crescimento físico do guerreiro não fosse atrapalhado. Em virtude desse cuidado, a idade permitida para o casamento era em torno de vinte anos de idade, justificando pela crença de que o homem quando se casa fica por um bom período fraco para atividades que exijam grandes esforços físicos. Um dos rituais mais importantes na preparação do guerreiro e do caçador, homem Zoró é o ritual do Zujbirej que apresento com mais detalhes no item cinco deste capítulo.



Autor: Tiago Kapawandú Zoró, novembro de 2009

Roça de mata alta

O roçado das áreas de *ganzalap* (mata alta) para futuro plantio precisa acontecer mais cedo, pois a vegetação demora mais a secar e ficar pronta para ser queimada. A prática de utilizar áreas de mata alta para cultivar roçados faz parte do sistema rotativo de agricultura, é uma forma de manejo sustentável dos solos tradicionalmente praticada pelos Zoró e necessária em função dos baixos níveis de fertilidade dos solos amazônicos. No sistema rotativo uma área nova é derrubada e cultivada no primeiro ano; depois abandona essa área por um ou dois anos, pra ela virar capoeira e vai preparar outra área de mata alta. Depois que essa área virar capoeira, ela volta a ser cultivada novamente. Esse processo permite que a vegetação se recomponha e o solo se recupere.

Entre os Zoró esta é uma atividade exclusivamente masculina. O formato da roça feita pelos Zoró é redondo e cada espécie cultivada tem seu lugar específico. Em cada roça é cultivada uma boa variedade de produtos, cerca de seis a dez diferentes espécies. O mito **Majãku Ma'ẽ** explica o porquê do formato da roça grande que é a medida do vôo rasante da majãku (urubu).



Autor: Alexandre Kap Kajap Zoró, novembro de 2009

Coleta de patauá

O *uikap* (patauá) é uma palmeira que produz cachos de coquinhos dos quais é tirada uma polpa amarronzada que produz saboroso suco.

O povo Zoró sai em grupo, homens, mulheres e crianças, para coleta de *uikap*. Quando encontram uma árvore, os homens a derrubam para retirada dos frutos. Em seguida, saem à procura de outra árvore, até juntar uma quantidade suficiente de frutos nos *adu* (cestos feitos com trançado de olho de palha de palmeira babaçu) ou *basape*

(cestos descartáveis feitos com palha verde de palmeira babaçu). Os frutos são trazidos pra serem preparados na aldeia pelas mulheres, tornando-se um delicioso suco adoçado com mel. (Hoje, com a consciência da conservação ambiental, nas escolas os professores estão ensinando a necessidade de produzir mudas de *uikap* para repovoar a floresta com essas palmeiras).

Autora: Mariza Babá Zoró, outubro de 2003



Pesca com timbó

O *dapua* (timbó) é um cipó que os Zoró cortam e maceram para bater na água dos pequenos igarapés e lagos. O sumo do *dapua* se mistura na água e envenena os peixes, facilitando a pescaria. Isso é feito nos meses em que os pequenos rios estão secos. Geralmente toda a aldeia participa desse tipo de pescaria, e as crianças gostam muito dessa atividade, se divertem aprendendo junto com os adultos. Ao chegar da pescaria, na aldeia as mulheres preparam vários pratos com os *buliwej* (peixes): **Mãkia** – peixe assado em uma embalagem feita com palha de babaçu costurada com os talos da própria palha. **Kuluxuwa** – sopa de peixe feita com *xibuja* (mandioca) ou *meing* (milho). Ao final todos se reúnem para comer juntos a *mãkia* e a *kuluxuwa* acompanhadas de mandioca, cará, batata.



Autor: Gilmar Muj Zoró, novembro de 2009.

Roça de Capoeira

O roçado das áreas de *zapuj* (capoeira) pode ser feito próximo ao período do plantio, pois a vegetação é menor e seca rápido para a queimada. Esta atividade é exclusivamente masculina e os meninos acompanham seus pais no processo tradicional de educação indígena, aprendendo na prática os segredos de fazer um bom roçado e evitar acidentes. Uma capoeira só é reutilizada para novo roçado uma ou duas vezes. Após esse tempo é preciso abandonar esse terreno para que a vegetação se recomponha e o solo se recupere. Quando ela virar mata alta, novamente poderá voltar a ser cultivada.



Autor: Jair Betara Sa'at Zoró, novembro de 2009

Plantio dos roçados

O povo Zoró denomina *gakamã* aos cultivos tradicionais dos roçados: mandioca, milho, cará, batata-doce, cará-doce, inhame amarelo, inhame pequeno,

canade açúcar, *malinxia*, amendoim, feijão do índio, pimenta malagueta, mamão e algodão. Após o contato começaram a cultivar banana, arroz, árvores frutíferas e hortaliças. Apesar da introdução de novas espécies cultivares nos roçados, a agricultura praticada pelos Zoró é totalmente orgânica, sem utilização de produtos químicos.

O cardápio tradicional do povo Zoró é composto por inúmeros e sofisticados pratos elaborados com os produtos dos roçados, preparados em utensílios e embalagens naturais e/ou artesanais.



Autor: Agnaldo Zawandú Zoró, novembro de 2009

Coleta de pama

A *abia* (pama) em suas várias espécies amadurecem entre o final de outubro e início de novembro. Os Zoró apreciam muito a *abia*; tanto comem o fruto quanto produzem com ele deliciosos sucos, mingaus e bolos. O costume é sair em grupos para coletar a *abia*. Alguns derrubam a árvore para comer, outros sobem nas árvores para cortar os galhos e coletar as frutas. Algumas aldeias estão se organizando e produzindo mudas de frutas nativas para plantar próximo às aldeias.



Autor: Alexandre Kap Kajap Zoró, novembro de 2009

Coleta de castanha

As atividades econômicas dos Zoró giram em torno do plantio de roçados para subsistência e da coleta de castanha do Brasil (*Bertholletia excelsa*) para venda no mercado regional. A **mangap** (castanha) é coletada a partir da segunda quinzena de novembro e vai até o início de janeiro.

A castanha é um importante ingrediente da alimentação tradicional Pangyjej, sendo comida *in natura* ou incrementando mais de 3 receitas de comidas feitas com castanha: **Mandi** - a castanha é cozida, pilada e misturada à carne assada e desfiada; **Mangabea** - a castanha é cozida, pilada e misturada à carne cozida; depois é assada em um recipiente largo como um leque, feito com palha de palmeira babaçu costurada com o seu próprio talo; **Mandag**- a castanha é cozida, pilada e assada em um recipiente comprido feito com palha de palmeira babaçu costurada com o seu próprio talo.



Autor: Alfredo Sep Kiat Zoró, novembro de 2009

Caça de tanajura

A ***bula*** (tanajura) é uma formiga grande, que cria asas no período chuvoso, e sai de sua toca em grande quantidade; em cada ano as ***bulaj*** saem do ninho duas vezes. Os Zoró ficam sabendo a época certa para caçar tanajura através do aviso dos trovões; toda vez que há trovoada, as ***bulaj*** com certeza sairão de seus ninhos. Então os indígenas se organizam rapidamente e saem para esperar a saída das ***bulaj*** em volta dos ninhos. Ao chegar perto do ninho, os Zoró emitem um som que é respondido pelas ***bulaj*** dentro do ninho; aí sabem que elas já estão saindo. Rapidamente preparam uma fogueira; atraídas pelo fogo, as ***bulaj*** têm suas asas queimadas e caem, sendo coletadas e guardadas nos ***aduej*** (paneiros). Chegando à aldeia, as mulheres retiram as asas das ***bulaj*** e as torram em panelas de barro, deixando-as crocantes. Em seguida elas podem ser comidas acompanhadas de mandioca ou podem ser piladas junto com a mandioca cozida, numa espécie de purê (***tibuj taga***).

Segundo informações dadas pelos Zoró da aldeia Zawã Kej Alakit, neste calendário o ano inicia-se quando começa a estiagem e o preparo das roças, o Calendário Anual vai de verão a verão o que seria - de maio a maio. Porém existe outra versão um pouco diferente e precisamos aprofundar essa pesquisa para afirmar com precisão.

Contagem:

A Matemática Zoró é muito rica e trabalha juntamente com a arquitetura, com a arte e com os conceitos de espaço e tempo. Está contida nos rituais nos trabalhos com a agricultura e extrativismo entre outros, e merece uma pesquisa a parte. Segue abaixo um pequeno exemplo de como os Zoró contam os números.

Tabela 7. Contagem dos números.

Numero	Contagem	Significado primário
01	Muj	Um ou um dedo
02	Busyt	Dois ou dois dedos
03	Bajbirip	Três ou três dedos
04	Asano pit	Quatro dedos
05	Muj pabé	Cinco dedos de uma mão ou uma mão
06	Muj ma'ã ma pabe pi	Uma mão e um dedo do da outra mão
07	Busyt ma'ã ma pabe pi	Uma mão e dois dedos da outra mão
08	Bajbirip ma'ã ma pabe pi,	Uma mão e três dedos da outra mão
09	Asanu pit ma'ã ma pabe pi	Uma mão e quatro dedos da outra mão
10	Babé supup	As duas mãos ou tudo das mãos

Tabela 11.

Tradicionalmente os Zoró praticam extrativismo dos recursos naturais. Quase toda a área ocupada por eles oferece condições para o extrativismo tradicional. Por isso, os Zoró praticam extrativismo constantemente.

Zap mange (A construção da Casa).

Márcio Zaap Zoró relata:

[...] Primeiro o povo Zoró vivia em grandes malocas, que recebia o nome de Zap Tere e era chamada também de Zap Puj. Na Língua Portuguesa de Casa Grande. A maloca tradicional é de teto alto, coberta de palha de babaçu até ao chão, por isto não tem paredes, o chão é de terra batida. O local construído para a construção é sempre perto da água e do roçado, para facilitar os trabalhos dos homens e das mulheres. Dentro da maloca podem morar várias famílias, cada uma em seu próprio canto para atar suas redes, fazer fogo para cozinhar, guardar sua coisa e pendurar sementes, tubérculos para plantio.

O dono da maloca é o chefe da família, ele quem organiza, ordena e orienta os trabalhos dos outros chefes de família que moram com ele.

A pessoa quem vai construir uma maloca escolhe um lugar para sua casa. Neste local ele fura os buracos, depois ele convida pessoas de sua e de outras aldeias para ajudá-lo. As madeiras são levantadas, é dado o começo na construção. Primeiro ele faz a parte de madeiramento da estrutura, depois vem o trabalho de colocar as palhas. Antes disto fica uma equipe no mato cortando embira e palha. Depois este material é transportado da mata para aldeia. Na aldeia outra equipe se responsabiliza em ir dobrando e amarrando as palhas. Assim começa a fazer a cobertura. Para construir uma maloca (Zap Tere) é preciso todo este processo para deixar uma moradia adequada para o povo Zoró. Os jovens participam ativamente da construção da casa elas participam de todas as etapas da construção. As moças também ajudam a fazer a casa. Elas juntamente com suas mães garantem a bebida durante todos os dias de construção da casa e dos pilões. Elas também ajudam a carregar e dobrar a palha.

Em uma maloca costuma morar mais de uma família. Nas aldeias antigas e populosas haviam de 03 a 04 malocas. O dono da casa a ser construída convida pessoas de varias aldeias para ajudar. As pessoas ajudam voluntariamente. O dono da casa oferece macaloba durante todo o tempo do trabalho, essa é uma forma que os Zoró têm de agradecer.

No final da construção o dono da casa organiza espaços para cada grupo familiar ocupar, e todos passam a morar juntos em espaços organizados dentro de uma mesma maloca. E assim distribuído, na parte da frente da maloca fica o local de cozinhar. Na seqüência o cacique e o pajé, um de um lado e um do outro. As demais laterais são ocupadas por outros grupos familiares, e a parte central e do fundo é ocupada por outras famílias ou pessoas em ocasião de visitas.

As casas são construídas em vários tamanhos, vamos chamar de tamanhos; 1, 2, 3 e 4. O tamanho um tem a parte da frente onde é usado para cozinhar, e na seqüência em uma das laterais, o espaço reservado ao dono da casa, a outra lateral é oferecida a uma visita importante. O centro da casa e o fundo são ocupados por visitantes na medida em que não há mais opção de espaço na casa,

O tamanho 2, 3 e 4, são organizados da seguinte maneira: A parte da frente, usada para cozinhar e colocar os pilões de chicha, e na seqüência em uma das laterais, o espaço reservado ao dono da casa, a outra lateral é reservada ao pajé (se ele fizer parte da família dessa casa), os demais espaços são ocupados de acordo com a importância hierárquica cada membro da família (sogros, filhos casados..) Os fundos e o centro para as visitas.





Atualmente cada família Zoró paga um carpinteiro ou faz sua casa própria, vive com sua mulher e os seus filhos. O zawijaj também tem sua própria casa ele mora sozinho com sua família nuclear. A casa tradicional existe mais pucos mora nelas, em muitas aldeias ela está lá para os dias de frio, quando precisam acender o fogo debaixo da rede então elas vão para a maloca. Os anciãos preferem morar na maloca.

Os grandes projetos madeireiros chegaram muito rapidamente até eles. Os Zoró se envolveram com a venda ilegal de madeira. Essa experiência nova de extrativismo, válidas para a região de vinte e duas das aldeias Zoró, apontam para um indubitável prejuízo para os índios Zoró quanto à sobrevivência cultural, diferenciada, ao mesmo tempo em que exprimem a dinamicidade e plasticidade dessa sociedade no presente, em função do passado. Há enorme preocupação quanto à educação dos mais jovens e das crianças neste contexto. Os mais velhos têm continuamente se indagado como poderão ensinar os conhecimentos adquiridos de seus pais e avós aos seus filhos e netos nas atuais circunstâncias. E têm refletido e se preocupado a respeito do tempo, que não poderá ser recuperado.

Na prática poder-se-á novamente integrar os elementos constitutivos do ambiente, compor e concretizar o conhecimento tradicional, isto porque a relação com o ambiente continua sendo elemento intrínseco da cultura Zoró. Mas a prática do extrativismo fica prejudicada.

A terra Zoró é o lugar onde se dão as condições de possibilidade de viver a cultura, o modo de ser, o sistema, a lei, o comportamento, o hábito e o costume Zoró. Os Zoró denominam **Guj** a terra onde vivem que deve compreender quatro espaços fundamentais para sua sobrevivência: a aldeia **Pajãwe**, o rio **Xi**, a roça **Ga** e a floresta **Gala**.

Para esclarecer algumas questões referentes à mobilidade Zoró e a terra, o professor Edilson Waratan disse: *“O branco não entende o índio. Cabeça do índio é muito diferente, então, jala pensa que sabe de tudo, que índio é besta, não sabe nada. Isso tem que ser assim, assim! Ele que não pode entender o Zoró⁸⁴”*.

Como vimos nos capítulos anteriores, os Zoró tiveram que se "adaptar" aos limites impostos pelo modelo civilizatório ocidental, a uma realidade que se modifica velozmente, também em termos econômicos, para poderem sobreviver. Entretanto, mesmo em contato com brancos e outros índios, conseguiram manter os aspectos mais importantes do seu sistema: cosmologia, língua, organização social – quase invisíveis aos olhares desatentos da sociedade envolvente. Com o dinheiro fácil e a sedução das coisas da cidade, vários Zoró se tornaram consumistas e desfilam com roupas e objetos de marca. Um dos efeitos disto é a atribuição de estereótipos, como “índios vagabundos e ricos, assimilados, aculturados, ganham tudo da FUNAI e não sabem quanto custa à vida”.

4.4. OS RITUAIS DE INICIAÇÃO UM LUGAR DE APRENDER

Todas as sociedades humanas têm como desafio comum a passagem da infância para a idade adulta de seus membros. Processos de socialização das crianças têm como finalidade última a formação do adulto homem e mulher. Essa afirmação é óbvia, mas não é banal porque refere ao fato de que a formação da pessoa humana requer de cada sociedade um conjunto de práticas sociais associadas às referências culturais em vigor, que implica na escolha de objetivos e estratégias com respeito à pessoa que está sendo formada. Na prática a sociedade responde às perguntas: O que significa ser homem e ser mulher? Para que vai ser formado este homem e esta mulher? Esse o “quê” e “para quê”, exige uma decisão significativa na vida comum.

Na sociedade, seja qual for o modelo de sociedade, os adultos não serão somente homens e mulheres, serão cidadãos, com menor ou maior poder de influência política; terão que trabalhar para garantir a sobrevivência, pertencerão a uma classe social, ou seja, estarão em pleno exercício de suas funções reprodutivas.

84 ZORÓ Waratan Edilson, numa conversa informal em 2008.

Entre os povos indígenas que vivem em território brasileiro, por exemplo, se pode dizer, de forma genérica, que o modelo de sociabilidade está baseado do ponto de vista de uma correspondência entre o ciclo da vida e as funções e papéis exercitados pelo indivíduo na sociedade. Desse modo, as etapas etárias: infância, maturidade e velhice equivalem a posições sociais bem definidas.

As categorias de homens e mulheres adultos podem ser identificadas pelas funções e status mais importantes que assumem: casamento, procriação e produção. É possível afirmar que boa parte do trabalho social realizado cabe a essa categoria de indivíduos: caça, pesca, coleta, agricultura, construções, preparo e cocções de alimentos, produção artesanal de instrumentos, utensílios, objetos de adornos e cerimoniais.

Crianças e idosos também trabalham, mas em intensidade diferenciada de acordo com suas capacidades, e, no caso dos velhos, em outras funções. Isso quer dizer que o papel do adulto no sentido do trabalho é o elo de um sistema de reciprocidade cujo sentido é isentar os mais velhos do trabalho e formar as crianças para no futuro assumir responsabilmente o trabalho. Os idosos têm o poder e a força da palavra; sua sabedoria é o sinal de sua experiência de vida, da sua vivência dos ritos; dos seus valores e crenças. Os sonhos, as visões e as opiniões dos velhos constituem a referência de respeito adotado por todos os membros da sociedade.

No modelo de sociedade do Povo indígena Zoró os velhos, principalmente os herboristas e pajés são responsáveis pelos ritos de iniciação. Os velhos são aqueles que viveram mais, eles vêm do passado e conhecem os mitos, os ritos, as histórias, eles sabem fazer as coisas, têm domínio sobre as práticas tradicionais, sua palavra tem força de persuasão e poder de decisão. As crianças estão em fase de formação, devem aprender as coisas da vida e preparar-se para assumir no futuro os papéis sociais, as funções referentes ao seu gênero e por isso são treinadas para assumir bem seus futuros papéis e funções.

Como vimos, há uma divisão sexual do trabalho e das funções sociais de modo que tarefas masculinas e femininas se complementam nas relações de produção. Existem também marcas distintas no desempenho das funções rituais, nas responsabilidades educativas e em todos os âmbitos da vida social. A divisão sexual do trabalho e das funções rituais está no centro da dinâmica da vida social. São muitos os exemplos, mas para citar os mais comuns. Na sociedade Zoró aos homens cabem as tarefas como: caçar, pescar, construir as casas, derrubar o mato, preparar o terreno; às mulheres cabe: cuidar da casa, cozinhar a comida, cortar e carregar a lenha, fazer a

colheita das roças. Juntos homem e mulher fazem a plantação, homem e mulher fazem a coleta de frutos silvestres e de materiais, vários tipos de artesanatos também são produzidos por homens e mulheres e nos rituais sempre há funções específicas dos homens, funções das mulheres e funções coletivas. O processo educacional das crianças é, portanto um treinamento constante e contínuo de aprendizagem das tarefas e do modo de ser masculino e feminino na assimilação de valores, posturas e referências culturais.

Nesse contexto, a pedagogia tradicional adotada pelos Zoró assemelha-se à conceituação de Balbinot (2006, p.42): “[...] *uma ação humana interativa, social, dialética, reflexiva, intencional e sistemática que tem como ponto de partida a ação educativa e cuja finalidade central é a própria formação humana*”. Ou seja, a ação humana é uma ação pedagógica de caráter intencional. A cada fase da vida o indivíduo desenvolve certas aprendizagens específicas. Os valores, virtudes e habilidades de um indivíduo são frutos das relações sociais estabelecidas e da transmissão de conhecimentos. O processo de socialização da criança vai se dando no dia a dia de acordo com o seu desenvolvimento.

O esmero dos pais na formação dos filhos é uma consequência direta da expectativa da comunidade sobre cada indivíduo; assim, o filho precisa honrar o nome do pai sendo capaz de fazer tudo que ele faz, de forma igual, ou melhor. A aprendizagem se faz no dia a dia, no trabalho, nas histórias contadas, nos conselhos dados, na produção dos materiais de uso, nos rituais. Os mais velhos passam para os mais jovens, os pais para os filhos, a sua sabedoria. Os conselhos são dados de madrugada, segundo a tradição. Todas as crianças, no colo, são levadas para a colheita. Quando os meninos têm mais ou menos cinco anos são levados para a caça e a pescaria com os pais. As meninas, na mesma idade dos meninos, começam a carregar as coisas, lavar as panelas e aprendem a fazer o fogo.

Uma Narativa Importante:

“Antigamente nossas aldeias eram todas espalhadas por causa das fronteiras. Nós Zoró não permaneciam no mesmo lugar. Morava na aldeia por um ciclo de dois anos, mais ou menos, mudavamos para uma nova aldeia, mas voltavamos para colher a roça ou para plantar nova roça naquela aldeia.

Derrubava o mato, plantava a roça, construía a maloca e depois deixava tudo para abrir uma nova aldeia, mas sem perder o contato com a aldeia que deixávamos. Assim nós tínhamos o controle do território.

Cada aldeia pertencia a um clã e este mantinha contato com os outros clãs. As relações de casamento eram clânicas. Tinhas vários clãs todos com relações sociais, políticas e de parentesco.

Todos adolescentes Zoró, homem e mulher passavam pelos rituais de iniciação: aos cinco anos o menino fazia o “furo facial” para usar o betig. A abertura do “furo facial” era processual, aos cinco anos fazia-se um furinho bem pequeno, aos dez anos aumentava até que na idade adulta um Zoró podia usar um betig da espessura de uma caneta bic.

O juli (tatuagem facial permanente) também era feita aos poucos e iniciava aos dez anos. O juli não era só para os meninos, nas meninas também se fazia o juli. Aos quinze anos continuava o juli e aos vinte anos o juli era concluído.

O mesmo ocorria com a perfuração do nariz. As perfurações facial abaixo da boca para o betig e a do nariz eram parte da iniciação masculina. Para os meninos também tinha o ritual do Zujbirej. E tinha vários remédios para as crianças serem treinadas. O gengibre no olho para enxergar bem e ter boa mira. A frutinha do jaborandi para aprender a vomitar a bebida fermentada, entre outros.

Para um rapaz e uma moça estar prontos para o casamento eles tinha que ter aprendido o básico para enfrentar a vida Zoró. Até aprender tudo eles casavam com vinte anos.

Um homem Zoró era um guarda, um fiscal do seu território, por isso ele precisava saber fazer roça, construir maloca, conhecer os remédios da floresta, saber defender a sua aldeia, caçar, pescar, coletar frutas, saber a época de cada fruta e conhecer geograficamente o seu território. Sem o conhecimento do seu território o Zoró podia não encontrar mais a sua velha aldeia, podia invadir o território do outro clã, o que não era concebível de acontecer.

O homem tinha que saber fazer o estojo peniano, sua roupa íntima. A mulher tinha que saber fazer o colar, a macaloba, as comidas, os artesanatos, etc.”⁸⁵

Depois desta narrativa eu pude conhecer alguns remédios usados em alguns rituais de iniciação masculina como os remédios que os Zoró usam para preparar os jovens para serem bons caçadores existem várias plantas e animais.

Passo a apresentá-los abaixo:

O BURAT

“O burat é uma palavra que nomeia a remédio em geral, porque vários remédios misturados é isso que a gente chama burat. O burat serve para passar no corpo para que seja um bom caçador isso.”

Os mais velhos passam primeiro no jovem, antes de ser um caçador. Também usam para ficar perfumado o bicho se aproxima o caçador. Eles contam no mito que é para tirar o cheiro de mulher, por isso que usa este remédio, o burat.

Burat é preparado com várias plantas: burara, usaj e outras plantas que não se pode revelar o nome. Para prepará-lo, marcam o local, preferindo a beira do rio e escolhem os locais onde buscam as plantas, que são arrancadas com a mão. Depois a raiz das plantas é ralada com a faca ou facão, em cima de uma folha de bananeira nativa. Em seguida a casca é colocada numa vasilha e espremida na testa, na nuca, nos braços e no corpo inteiro para quem vai usar.

BURARA (GENGIBRE)



Planta Burara (Gengibre)



Raiz de Burara (Gengibre)



Foto do pé de Burara (Gengibre)

⁸⁵ ZORÓ, Manoel Tuatjut, traduzida por Samuel Junio da Silva Zoró, na Aldeia Anguj Tapua em fevereiro de 2009.

A burara é uma planta cultivada na roça. Também é utilizada para fortalecer os jovens. Quem prepara o remédio com burara é o herborista. Ele conhece todas as plantas usadas pelos Zoró e sabe fazer todos os remédios. A burara serve para ser usada nos olhos das pessoas que vão para ser caçadores. Também se usa fazer limpeza nos olhos para enxergar os bichos. *“se não usar burara, a gente era os bichos, por isso que é obrigatório de usar, para não acontecer isso.”*⁸⁶

Para preparar a burara os mais velhos descascam com o ralador e ralam. Em seguida colocam em uma vasilha própria para espremer nos olhos, vasilha que se chama basep kiryp, feita de palha de babaçu. Dessa forma que começa ser usada: espreme nos olhos dos jovens. E depois passa na testa.

ZUIBIREJ



Zuibirej é uma formiga que ferra doído igual a formiga de fogo e deixa a mão inchada por até dois dias depois.

O herborista chama as pessoas que vão ser ferradas pelas formigas. Logo ela tem as mãos amarradas com cipó para não mexer durante as ferradas. Enquanto isso as pessoas que estão ali e o herborista cuidam para as formigas não subirem nos braços. A pessoa fica no ninho das formigas durante 20 minutos sem tirar a mão.

As formigas servem para tira a maldade que as mulheres têm. Assim é que os mais velhos falam. Para isso que as formigas, na nossa cultura, melhoram o caçador.

USAJ

Usaj é uma planta nativa. É encontrada na mata alta (mata Atlântica) e é um dos melhores remédios. É muito importante para nossa comunidade. Na nossa tradição esse

⁸⁶ ZORÓ, Maxianzap, idem.

remédio pode deixar um jovem preparado, um bom caçador futuramente, melhor desenvolvido durante a caçada.

Os mais velhos utilizam essa preparação juntos com burara, usaj e outras plantas. Só os homens se encontram no local, enquanto as mulheres estão em casa. Estes rituais são respeitados pelas mulheres.

Na cultura do povo Zoró usaj não pode ser utilizada por qualquer pessoa, além do herborista, ou dos velhos profissionais, porque pode acontecer algum sintoma com as pessoas que vão usar esta planta.



[...] A gente usa Usaj junto com formigas (Zuibirej). Isso a gente faz quando tem chuva nova. Muita chuva mesmo. O herborista velho, só os velhos, prepara Usaj para os futuros caçadores. O velho chama e eles vão pro mato, pois Usaj é uma planta que só pode ser encontrada no mato, na floresta. Lá arranca a raiz dela. Arranca assim com a mão em usar nenhuma ferramenta (enxada, enxada, cavadeira). Não pode usar nada. Os jovens que vão receber Usaj é que arrancam as raízes dela. “Igual vocês viu lá no mato.”⁸⁷



⁸⁷ ZORÓ, Marcelo Aduaba, explicando o ritual no dia 18 de dezembro de 1998, na Aldeia Anguj Tapua.

Depois disso, eles trazem para a beira do rio. Ali raspa a casca da raiz e deixa numa vasilha. Então coloca as mãos do jovem no ninho das formigas Zuibirej e elas ferroam muito.

O velho, o herborista cuida para as formigas não subir para o braço do jovem e não andar nele. Depois como se faz com a burara, espreme nos olhos, esfrega na testa, nuca, na mão, nos braços e no corpo inteiro do jovem. Ai o jovem mergulha no rio e se banha muito para tira o ardor que a planta provoca.

Para o jovem usar a burat e Usaj pela primeira vez ele tem que ter mais de dez anos de idade. Ele pode usar a burat e também Usaj varias vezes até se tornar um bom caçador. Ate hoje todos os Zoró acima de dez anos já usaram burat ao menos uma vez e ninguém largou ainda. Os jovens acima de quinze anos de idade também já usaram Usaj ao menos uma vez.

Ritual de iniciação feminino: Apuxuty ou Anguju

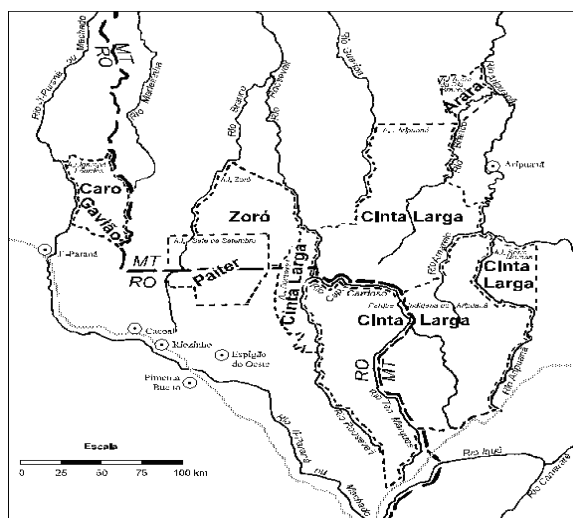
Diferente do ritual de iniciação masculina, que se caracteriza por um contínuo de ações num tempo relativamente extenso, o ritual feminino é iniciado com a menarca da jovem e se estende por um período entre quinze a quarenta dias de clausura. Segundo relatam a moça não pode ver o homem – ou o inverso – por atrapalhar a atividade do guerreiro. Ou seja, o homem que vê uma menina na hora da guerra treme perante seus inimigos.

Durante a clausura a menina é cuidada pela mãe. Terminando esse período o cabelo da jovem é cortado, e a partir de então a mãe ensina-lhe os ofícios de dona de casa. Esse ritual além da inserção da jovem no grupo daquelas que possa se casar se traduz numa das formas de transmissão dos conhecimentos na formação da mulher Zoró. Após o contato interénico poucas famílias continuam praticando esse ritual. A conclusão do ritual Anguju se dava com uma grande festa onde a jovem era apresentada para a comunidade. Quando era uma jovem prometida em casamento ela era entregue para o seu noivo duarante a festa num momento ritua específico.

A inserção da mulher na idade adulta é importante porque é através do ritual que os requisitos para uma boa esposa são preenchidos. Assim como o homem precisa aprender as tarefas para ser aceito como tal e merecer a confiança de um determinado pai para casar-se com sua filha, com a mulher não é diferente.

4.5. O ESTUDO DA DIFERENÇA

Os povos Tupi-Mondé habitam a pequena área na fronteira do estado de Mato Grosso com o estado de Rondônia, entre os rios Aripuanã e Ji-Paraná, afluentes do Rio Madeira. Os trabalhos de pesquisa feitos nesta área afirmam que o que caracteriza esta zona é que quase todos os grupos indígenas falam línguas da família Mondé integrantes do tronco lingüístico tupi. Dizem que todos tiveram o contato com os não-índios muito recentemente, na segunda metade do século XX.



Mapa 9 - Dos dados da FUNAI/SAJIPA.

Somente o avanço das pesquisas etnográficas poderá dizer quais são as semelhanças e diferenças que eles têm entre si e que os distinguem dos outros povos Tupi, ou seja, dos Tupi Guarani, dos Tupi Tupari, dos Tupi Kawarib, dos Tupi Ramarama.

Com relação aos Tupi-Mondé, do ponto de vista etnográfico, hoje os Paiter também chamados Suruí são os mais conhecidos, devido aos trabalhos de Betty Mindlin (1984/85, 1985), seguidos do Povo Cinta-Larga, visitado por Carmen Junqueira (1984/85), Ismael Tresmann (1992/94), João Dalpoz e que tiveram um grande conflito com os garimpeiros desde o ano de 1999. Os Pangyjej chamados Zoró visitados por Gilio Brunelli (1984), Tarcísio Lisboa (2006/08). Outros povos Tupi-Mondé da região: Os Ikolej chamados Gavião, Os Mekens que vivem dispersos por várias regiões do estado de Rondônia, os Aruá que se encontram nas aldeias dos Tupari, os Pirip Kut índios arredios quase nada se pode dispor de informações sobre suas culturas.

Por outro lado, os índios desta área tem sido alvo de investigações voltadas para as questões referentes à alimentação as relações com o meio ambiente, as enfermidades e outros temas pertinentes da antropologia cultural e biológica.

Disse Gillio Brunelli (1986: 21) que os Zoró compartilham com os Gavião, os Cinta-larga e com os Paiter Suruí o conjunto da cultura material, da visão de mundo, da estrutura social, do modo de subsistência e praticamente todos os outros aspectos da vida, fazendo ressalva dos Aruás e dos Mekéns (que se encontram em outra área etnográfica), sobre os quais, segundo Junqueira e Mindlin não existe nenhuma pesquisa etnográfica. Penso que os trabalhos existentes a respeito destes povos não oferecem as informações básicas para uma amostra do fundo cultural comum destes grupos indígenas que habitam ou habitaram esta região que os Suruí denominam corredor ecológico Tupi-Mondé.

As lacunas deixadas por uns pesquisadores são complementadas por outros. Mas somente poucos investigadores que se interessaram por esses grupos e nesta região talvez somente os Paiter Suruí e os Cinta Larga que foram pesquisados por mais pessoas e grupos intelectuais. Assim as informações substanciais que Betty Mindlin dá a respeito das atividades agrícolas, da caça, da pesca e da coleta, e dos alimentos são complementadas por Coimbra Jr. (1984) quando fala sobre a coleta e o consumo de larvas de coleópteros por estes grupos.

Para além das questões alimentícias investigadores que estudaram diferentes grupos raramente incidem sobre os mesmos tópicos. Por exemplo, Coimbra Jr. (1985a) e Brunelli (1985) estudaram as técnicas e artefatos de caça dos Paiter e dos Zoró, os dois consideram os animais comestíveis ou os preferidos pelos caçadores. Brunelli (1987), porém, explora também o conhecimento Zoró dos vegetais, estudando uma categoria de seu pensamento que inclui os conhecimentos medicinais originários dos vegetais, como medicamentos oferecidos pela FUNAI, e fala de outras plantas dedicadas a tornar seus corpos, mas perfumados, atrativos, ter sonhos bonitos, propiciar a caça, curar aos cachorros.

Apontando par o conhecimento destes vegetais, sem identificar-los conforme a taxonomia ocidental. Coimbra Jr., junto com Dalva Mello (1981) e Ricardo V. Santos (1989) abordaram os parasitas intestinais entre os Paiter e uma infecção capilar entre os

Zoró. Mas, para os Zoró estes nódulos pretos em seus cabelos são a magia do caçador, estes trabalhos falam assim pelo ponto de vista que foram redigidos que é o ponto de vista da medicina ocidental.

A falta de uma caracterização geral dos Mondé também prejudica a comparação com outros Tupis de outras áreas e de outras famílias. A reconstituição histórica do deslocamento dos Zoró desde o norte até o lugar onde estão refere-se a duas guerras que tiveram com as quais os Zoró comeram os inimigos vencidos. Mas, não se encontra referências que permitam dizer que os outros grupos Tupi-Mondé tenham feito o mesmo. Não se pode dizer que a prática do canibalismo é de todos os grupos Tupi da região entre os rios Aripuanã – Ji-Paraná. Os Tupi-Mondé compartilham alguns costumes entre eles e com os tupis de outras áreas. Cada povo tem seu costume e sua visão de mundo própria e por isso seu jeito específico de transmitir os conhecimentos.

Cada um dos povos Tupi-Mondé construiu diferentes formas de se relacionar com os não-indígenas. Os Paiter são ambíguos se por um lado, querem o dinheiro e as coisas industrializados, por outro, desejam viver de forma tradicional e longe das moléstias que os brancos são portadores. Para satisfazerem a suas aspirações, os chefes Paiter fazem o revezamento entre um e outro grupo para estarem temporariamente junto ao posto indígena e os outros ficam afastados, como em alternância tradicional da oposição aldeia/mato (Mindlin 1985: 26-27).

Nos outros povos não se conhece o sistema de alternância aldeia/mato, com relação ao contato com o não índio, mas os Zoró, sempre viveram a itinerância com a alternância aldeia mato através das práticas tradicionais e escolheram para suas aldeias escolas a pedagogia da alternância. Todos são atraídos pelas coisas dos brancos e querem viver sua tradição, os Gavião e os Pangyjej têm as aldeias onde vivem os seus costumes e casas na cidade de Ji-Paraná no estado de Rondônia onde passam vários tempos, porém sem a rigidez da alternância, já os Cinta-larga enfrentam grandes problemas com os não índios sempre que estão nas cidades geram discussões. Se se pode dizer os Cinta-larga não se sentem e não são bem vindos em todas as cidades enquanto os Suruí até construíram malocas nas cidades de Cacoal e Riozinho. No caso dos Gavião e dos Zoró eles freqüentam mais a cidade de Ji-Paraná e parece que não enfrentam grandes preconceitos.

As diferenças com relação aos sistemas educativos dos povos indígenas da família lingüística Tupi Mondé são diferenças consideráveis. Os exemplos que mencionei são apenas uma amostra das diferenças culturais existente entre eles. As formas de ensinar e aprender são ainda mais diferentes, a variedade que atesta os relatos etnográficos são significativos neste sentido.

Interrogo mais fundo a respeito da troca de saberes ou a “educação” do povo Indígena Zoró e percebo que a itinerância é um dos aspectos importantes na “*educação*” indígena Zoró. Perambulando eles apreendem os conhecimentos sobre o sistema geográfico é o espaço de habitação, trabalho e vivência. Eu vejo a itinerância como parte fundamental da vida e estrutura básica do ensinar e aprender (Akuba Pamakube). O Zoró aprende desde cedo a viver cotidianamente em diversos espaços geográficos e a andar de um lado para o outro com forma natural de viver o dia-a-dia. Por isso a pedagogia da itinerância foi o modelo “ideal” para a educação escolar do Povo Zoró.

A aldeia é o lugar da casa, mas o Zoró sai de casa várias vezes, todos os dias e sempre volta para casa. As mulheres saem para ir ao igarapé buscar a água, lavar as coisas. O homem Zoró sai para ir ao rio pescar, para ir à selva buscar a planta ritual, a caça. Mulheres e homens saem para a floresta em busca de matéria prima para a produção artesanal, para a coleta de frutos silvestres. A mulher sai para a roça buscar a comida, a lenha. Ainda de madrugada Zoró sai para ir ao rio tomar o banho matinal.

A itinerância é um aprendizado constante, básico e insubstituível e a imposição da aldeia, bem como, a evangelização das aldeias e, sobretudo a demarcação dando um corte no espaço de perambulação tradicional dos Zoró fere a visão de mundo e interfere tragicamente na vida deste povo.

O Bekã Pamakube implica em, anualmente no período do gawu mi (estiagem ou seca) saírem das aldeias ou da aldeia escola e irem até o local, na fazenda castanhal onde há floresta e vestígios de uma aldeia antiga. Por que nesta aldeia antiga. Porque lá moraram muitos guerreiros e lá nasceu o último guerreiro. Lá é um lugar de aprender. É também no período do Gawu mi que os Zoró acampam num igarapé para o Buliwej Taga (pesca com cipó timbó).

4.6. SÍNTESE.

Assim como na cultura não índia existem os especialistas, na cultura Zoró isso também ocorre. Os Djup ej e os Pangȳjeje Tere são especialistas nas guerras, os Zabeap Wej são estrategistas e, em cada subgrupo há os **berepanã**n especialistas em história, os especialistas em tatuagem identitária (juli) e o pajé Wāwā é um especialista por excelência.

Não é qualquer pessoa que pode fazer juli, nem contar histórias. É o homem que faz juli, mas não são todos os homens que estão preparados para fazer juli assim como não são todos os homens que estão preparados para contar história e poucas mulheres são contadoras de história. Menos homens ainda são os que estão preparados para fazer juli. Os Zoró usam a palavra kubap'te que significa só ele sabe, esta mesma palavra é usada para sabedoria e para saber. O Wāwā possui o **kubap'te** (só ele sabe) sobre xamanismo, por isso na festa à Zagapuj ele ensina aos meninos e aos aprendizes de wāwānia. O pawaramajēj tem seu kubap'te bem como o berepanã, o (fazedor de juli) e os anciãos também tem sua sabedoria o seu kubap'te. Eles e elas que possuem o kubap'te são os primeiros responsáveis pela educação tradicional dos Zoró.

As condições de vida numa aldeia indígena é o inverso das condições de vida da sociedade brasileira que os envolve. Toda a atenção deles é centrada nos dois pólos que, na sociedade ocidental dos "civilizados", sofrem mais discriminação: crianças e idosos. Quando desaparece um idoso é a biblioteca ou, diríamos hoje, a memória do computador, que fica anulada. É ele quem guarda a história, a tradição, os ensinamentos da comunidade.⁸⁸ E o que eles têm em comum é a corajosa luta pela vida e o respeito às crianças e idosos, futuro e passado de sua história, fonte e depositários de sua sabedoria, detentores e acumuladores de seus conhecimentos e veneração pelas gerações anteriores traduzidos em compromisso com as gerações futuras.

A pedagogia dos Anciãos Zoró pôde ser percebida em diversas ocasiões entre elas numa ocasião de planejamento escolar, na escola Guwa Puxurej , em maio de 1999, onde as lideranças participaram e, inclusive, avaliaram nosso trabalho de educadores, criticaram uma gincana que havíamos feito com as escolas e pediram outra gincana cujas tarefas fossem indicadas por eles; que fosse a gincana toda, um resgate cultural,

⁸⁸ Frei BETTO é escritor e autor de "Alfabeto Autobiografia Escolar", entre outros.

festas, mitos, concurso de flecha ao alvo, pukāj tibu, ululua, wup tapua, concurso de mambé (biju), de vestimentas tradicionais, festival de música antiga e várias festas rituais. Do não-índio, só entrou o futebol. Tanto a forma como eles apresentaram suas críticas como suas propostas revelaram seu perfil de educadores.

Percebemos também na metodologia como os anciãos do povo Zoró contam as histórias e "os mitos" suas "verdades" para a comunidade, exemplo: Zaptig Zoró, um ancião historiador, herborista e pajé, ao narrar a "verdade" sobre a origem da comida⁸⁹ faz com seu corpo os gestos dos animais e das pessoas: faz careta para mostrar que a fome é ruim e comer terra não é bom, dá pulos e faz gesticulações para mostrar a conversa entre o grilo e o macaco preguiça, arrotta como o grilo saciado pela bebida de milho, o gesto com as mãos para assemelhar-se ao macaco preguiça "alia" que vai roubar as sementes. O tom da fala do "Gujãnej" que vem orientar a roça.

Ouvindo-os e contemplando sua prática pudemos construir a história das práticas educativas do povo Zoró que possuíam autonomia sobre sua cultura e suas formas de conhecimento e partilha de saberes. A memória destes anciãos possibilitou o conhecimento de suas práticas educativas e o cuidado com a tradição, com a inserção de novos conhecimentos e a manutenção desta autonomia. Além disso, as conversas informais juntamente com as observações me mostraram expressões de apoio e solidariedade entre eles no interior das tensões cotidianas. Numa forma educativa para enfrentamento e resolução dos desafios e conflitos do cotidiano.

Considerando o processo educativo do Povo "Pangyjej" Zoró, integrado na vida, no dia a dia do trabalho e do descanso. Nas histórias contadas, nos conselhos dados, na produção dos materiais de uso, nos rituais, etc. Os mais velhos passando para os mais jovens, os pais para os filhos, os avós para os netos a sua sabedoria, entendemos o ancião indígena Zoró como um educador de sua comunidade.

Para o povo Zoró como para os demais "Povos autóctones do mundo inteiro, a doença nunca foi reduzida simplesmente a um desequilíbrio biofísico provocados por agentes unicamente físicos." _ Para os Zoró as doenças sempre foram tidas como um acontecimento da vida que envolve dimensões pessoais, sociais e cósmicas.

89 MITO narrado no corpo deste trabalho, no subtítulo A Experiência da Condição do Povo Zoró.

Assim, ao preparar seus herboristas e ensinar seus jovens a respeito das doenças eles mostram que uma série de causas, oriundas das mais variadas dimensões do universo, são invocadas para explicar qualquer doença. O conhecimento médico do Povo Zoró é bastante completo e complexo. Trabalha com princípios que os norteiam e se deixam inspirar por ele. Eles consideram que duas ordens de causas produzem a doença: as causas imediatas e as causas eficientes.

Reconhecem quando a doença deve ser tratada pelos herboristas, através dos chás, infusões, com o uso das ervas medicinais, quando o pajé deve entrar em cena, com seus poderes e enxergar os elementos da natureza ou os espíritos no corpo do doente expulsá-los e esmagá-los. Atribuem a ação dos feiticeiros, ou de "Gere Baj", ou de "Gujãnej" as explicações para entender os males. Eles buscam diagnosticar as doenças e recolocar a saúde dentro da totalidade da experiência humana.

Apesar de terem adotado o sistema ocidental de saúde e usufruírem as benesses da FUNASA e entraram no sistema de Agentes Indígenas de Saúde - AIS e hoje quase todas as aldeias terem AIS e AISAN; estes só se ocupam de orientar a limpeza e higiene bem como de cuidar da saúde nos casos de doenças mais comuns: gripe, micose, diarreia; mas há casos de TB, desnutrição e na época da cheia malária em várias aldeias. Mas os velhos herboristas continuam agindo nas aldeias e os pajés mantêm seus poderes curandeiros e espirituais sobre as doenças.

Até agora não se realizou um estudo profundo incluindo os diversos grupos Tupi Mondé no que se trata dos significados, conseqüências simbólicas, religiosas, chamânicas e sociais. Entre os estudos dos Tupi são poucos os investigadores que realmente conseguiram compilar a intimidade e a visão de mundo. Entre eles Gillio Brunelli e Francisco Tarcisio Lisboa pesquisaram os Zoró, Betty Mindlin os Paiter Suruí, Carmem Junqueira e João Dal Poz os Cinta Larga estes chegaram a algo profundo.

Talvez a presente investigação possa, a partir da preocupação com a identidade étnica e o debate sobre a educação do povo Zoró, contribuir nesta direção, ao verificar a pertinência da pesquisa.

Dos Suruí, os missionários do *Summer Institute of Linguistics* obtiveram alguns dados sobre organização social e parentesco (Bontkes & Merrifield, 1985). Betty

Mindlin, que os pesquisou entre 1979 e 1983, descreveu o modo de vida Suruí de maneira despretensiosa, ressaltando as formas de nomenclatura e a instituição ritual de “*metades*”, que dividiam o grupo entre “*mato*” e “*aldeia*” a cada estação seca (Mindlin 1985). Esta autora organizou, ainda, duas coletâneas de mitos, uma dos Suruí (Mindlin et alii, 1996) e outra dos Gavião (Mindlin et alii, 2001), cujos temas e personagens parecem recorrentes, ou mesmo explicam passagens das demais mitologias. Destas, Lars Løvold (1987) já havia descrito e comentado o episódio central do enclausuramento da humanidade na casa de pedra.

No que tange à etnografia Cinta Larga, a pesquisa de Carmen Junqueira na área Serra Morena, a partir 1979, imprime sua preocupação com a política indigenista em curso, ou seja, as relações do Estado brasileiro com as populações indígenas, como indicam alguns de seus artigos (Junqueira 1984; 1984-85; 1987). Correlato a este enfoque, a autora acompanhou os impactos sobre a população indígena da implantação do Programa Polonoroeste, apontando os principais problemas e avaliando o desempenho do órgão indigenista oficial (Junqueira & Mindlin, 1987). Quanto a outros resultados de sua pesquisa, a autora esboçou um quadro da vida cotidiana, destacando ali as relações de gênero (caça e coleta, composição dos grupos, socialização dos membros, regras de casamento e relações entre os grupos locais; Junqueira, 2002a; 2002b). E Priscilla Ermel (1988) estudou sua musicologia na área Roosevelt, contrapondo o momento artístico contemporâneo à expressão sonora dita “*primitiva*”. A autora descreve as formas e instrumentos musicais, bem como analisa os significados e contextos da musicalidade cinta-larga. A importância deste estudo equivale, decerto, à dimensão que a expressão musical ocupa nesta sociedade: os instrumentos e os cantos servem ali a uma verdadeira linguagem social, são signos das partições da sociedade (indivíduos, gêneros, idades, grupos) e veículo dessas relações. Merece destaque, ainda, a singular coletânea de mitos e histórias narrados por Pichuvy Cinta Larga (1988 – de agora em diante, citado como Pichuvy, 1988), de grande valia na interpretação e comparação com outras versões coletadas. Ismael Tresmann fez um estudo comparativo de lingüística da língua dos Cinta Larga com alguns tupi monde da região entre eles os Zoró.

Por último, João Dal Poz Neto da dissertação de mestrado, o modelo ritual da festa encenada pelos Cinta-Larga, um momento de singular integração social que conjuga ordens e atividades diversas e articula indivíduos, grupos e categorias (Dal Poz,

1991). O programa ritual põe em cena um anfitrião e os convidados de outras aldeias, os quais são posicionados numa relação virtual de afinidade, dramatizando uma seqüência extensa de trocas, particularmente de alimentos por artefatos. Uma sociologia das festas mostraria, igualmente, que seus circuitos estão correlacionados a uma rede de casamentos e de alianças políticas. Tema que ele aprofunda no seu doutorado com o tema da dádiva e das dívidas. João Dal Poz publicou vários ensaios sobre os Cinta Larga.

Acerca dos Zoró, Gillio Brunelli (1989) estudou-lhes a farmacopéia, as concepções de saúde e doença e as transformações que este sofrera em contato com a medicina ocidental. O mesmo autor já havia abordado outras questões relevantes, em particular um ensaio de Etno-história, no qual a narrativa de guerras e migrações põe em questão a identidade dos grupos locais Zoró (Brunelli, 1986). Sophie Cloutier (1988) analisou o processo de conversão destes índios ao evangelismo. E, Francisco Tarcisio Lisboa as histórias e mitos e analisou as escolas das aldeias que trabalham com as séries iniciais ajudou a elaborar o Projeto Político Pedagógico das “escolhinhas” como parte do seu trabalho de campo e conteúdo de sua dissertação de mestrado.

Tradicionalmente, além do casamento, os ritos de passagem mais importantes eram, para as moças, o resguardo após a primeira menstruação, quando eram informadas sobre tudo o que uma mulher Zoró precisa saber. Os rapazes passavam por um rigoroso aprendizado e muitas provas para conseguir chegar à idade adulta e ser um bom esposo, um caçador, um pescador, e podendo chegar a ser um Zawijaj (cacique) ou um wãwã (pajé). Finalmente, os ritos funerários a ocasião de despachavam o espírito do morto e reconstituir seu mundo social e simbólico.

Embora alguns ritos tenham sido dispensados, há ritos que ainda são utilizados e reconhecidos como indispensável para o jovem no seu processo de se tornar adulto e responsável. Além disso, os jovens, atualmente, precisam ainda vencer as etapas escolares, prestar, às vezes, concursos públicos e se preparar para a vida do trabalho, que consiste em atividades de subsistência tradicionais, acrescidas de tarefas que permitam ganhar algum dinheiro, e em um preparo político que assegure, a cada indivíduo e seu grupo, autonomia e integração em redes de sociabilidade cada vez mais abrangentes.

Nas disposições dos Ritos de Iniciação Zoró se incluem as festas. Na festa da menina moça se conclui o rito de clausura. O Rito com o gengibre é utilizado na festa do Bebej Abi (matar porcos). Com esses dois exemplos posso mostrar que os ritos de iniciação Zoró também pertencem de certa forma, aos ciclos festivos de intercâmbio e reciprocidade.

CONCLUSÃO

É possível concluir que, a partir dessas reflexões aqui apresentadas, as categorias de autonomia e de identidade, intrinsecamente relacionadas dentro dos processos sociais contemporâneos, não podem ser tomadas separadamente ou de forma estática. Devem ser pensadas dentro de fluxos comunicacionais, como uma tessitura permanente realizada por agentes, que constituem redes de interação social. Os diversos agentes envolvidos na produção das identidades sociais são sujeitos posicionados, que possuem suas demandas dadas pelas condições do presente. A autonomia se dá nas práticas sociais empreendidas na tríplice mimese proposta por Paul Ricouer⁴⁴. São tecidas nas arenas de disputas por saber e poder, é objeto de razão e paixão, são fronteiras móveis que servem ao presente, quando reelaboram o passado, mas também ao futuro, quando projetam o devir. Neste jogo, os agentes ligados aos processos de reconstrução da identidade exercem um papel fundamental, pela forte penetração de seus discursos, suas práticas e pela configuração de um senso comum avalizado pela categoria sancionada da objetividade.

Para compreender a resignificação dada pelo povo Zoró à educação escolar é preciso acolher a o Bekã Pemakube como matéria-prima para se pensar, propor e praticar no trabalho de formação de professores indígenas e na política educacional como política da diferença com o objetivo de respeito à alteridade e, sobretudo como uma das fontes privilegiadas para a pesquisa sobre educação indígena encontrando nela a palavra e a experiência de um grupo indígena acerca do que pensam como fazer e do que esperam da educação escolar.

Para o povo Zoró um lugar privilegiado de aprender é o Bekã, fisicamente o Bekã é um tapiri construído no período de festas rituais, próximo à aldeia onde ocorre o ritual este é um bekã temporário onde homens e mulheres aprendem juntos. Existe outro

bekã que é um tapiri construído na floresta próximo da aldeia onde os homens vão fazer flechas este bekã é permanente, um lugar masculino de aprender é uma espécie de “casa dos homens”. No Bekã “físico” o aprender acontece. No bekã pré-festa são feitas as roupas rituais, os instrumentos musicais, são preparados os presentes para o espírito. O lugar de aprender é o Bekã Pamakube. Para as mulheres existem outros lugares de aprender: a casa (zap), a roça (ga), o mato (gala), o rio (í), para os homens também a roça, o mato, o rio são lugares de aprender. Akuba é ensinar e Pamakube é aprender a ser Zoró assim teoricamente o Bekã pode ser compreendido como os lugares onde culturalmente ocorre o repasse dos conhecimentos e a troca de saberes e a construção da identidade indígena do povo Zoró. No entanto a construção da identidade indígena Zoró continua perpassando pelo Bekã Pamakube e a tradição esta sendo reelaborada.

A educação escolar precisa conhecer e respeitar os espaços de Bekã Pamakube, dos lugares tradicionais de aprender, ser ponte e manter um diálogo profundo e constante com o estes espaços. Sem este diálogo não se pode falar em autonomia, mas em luta pela autonomia ou perda da autonomia ou ainda em momentos de vivência da autonomia. Um dos desafios atuais da educação indígena Zoró é que em várias aldeias os Zoró não constroem mais a casa dos homens e estão deixando a prática de produção artesanal. Com o dinheiro se pode comprar o produto pronto. O trabalho assalariado e a Igreja ocupam o tempo dos homens, o tempo que antigamente era vivido no bekã.

No capítulo três, precisamente no subtítulo cinco onde através do tema amores, brigas e intrigas: educação escolar nos espaços indígenas podemos perceber as estratégias percebidas como utilizadas pelos membros dos grupos Zoró podem ser entendidas como parte de uma estratégia maior, de *controle do saber*, o que, em termos relacionais, geraria posições de poder para aqueles que a controlassem. Tais esferas de poder poderiam ser relacionadas, por exemplo, com conquistas individuais como *ascensão social, prestígio*,⁹⁰ “satisfação de vaidades”. Mas também com conquistas coletivas, como a penetração junto a outras esferas de poder como os órgãos públicos, a imprensa e os “circuitos acadêmicos”, ao reconhecimento público de um tipo de conhecimento que gera *distinção* social e permite um poder sobre os acervos e sobre a

⁹⁰ Max Weber fez diversas referências às relações entre *prestígio e poder*. Assim, ele afirma que “todo ‘poder’ inerente a la forma política lleva en su seno una dinámica específica: puede constituir base de una pretensión específica al ‘prestígio’ por parte de sus miembros, pretensión que influye en su conducta exterior”. Cf. WEBER (1944, 669).

própria “verdade histórica”. Olhar a realidade da educação escolar do povo indígena Zoró a partir da metáfora do pêndulo ajudou a analisar a complexidade desta realidade.

A apropriação indígena da escola como espaço de atuação política propicia a ampliação e intensificação do intercâmbio de relações com certos setores de nossa sociedade e impulsiona os grupos indígenas, frente a esse contexto, a falarem de si para o outro. Nessa modalidade de discurso, esses grupos têm o desafio de aliar seus saberes cosmológicos às várias concepções dos não-índios acerca da indianidade, de forma que esse discurso se torne inteligível para o “outro” e bem sucedido politicamente para si. Os trabalhos de Albert (1992) e Gallois (2002) evidenciam essa articulação dentro dos discursos políticos indígenas em contextos específicos (Yanomami e Wajãpi, respectivamente).

Os Zoró fizeram uma conferência local de educação indígena nos dias 18, 19 e 20 do mês de abril de 2009, na aldeia Escola Zawã Karej Pangyjej com as lideranças e comunidade escolar do Povo Zoró e com representantes Suruí da Aldeia Apoena Meirelles do Município de Rondolândia/MT, com assessorias da Pastoral Indigenista da Diocese de Ji-Paraná - RO FUNAI, APIZ, SEMEC de Rondolândia, Tendo como tema as seguintes pautas: Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas; Práticas Pedagógicas Indígenas; Política, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena; Reconhecimento e regularização da carreira de professor indígena; Regularização das escolas indígenas; Ensino bilíngüe; Formação superior indígena; Infra-estrutura das escolas indígenas; Merenda escolar; Financiamento; Participação e Controle Social.

Lideranças tradicionais falaram na língua Pangyjej justificando por que querem a escola. E lembraram o que já conseguiu, por exemplo: mais respeito por parte dos secretários nas formas próprias das organizações das escolas indígenas; Garantir concursos públicos que contemplem vagas em diversas funções destinadas especificamente as escolas Zoró como caçador, pescador e coordenador da cultura diminuindo as concorrências de candidatos.

Os Professores Fernando Xinepukujkap Zoró, Alfredo Sep Kiat Zoró e Sewatu Cinta Larga falaram que o Documento Referencial da conferência tem uma linguagem muito difícil, mais eles viram como desafios a ser enfrentados. Benamur Dabyt Zoró

Zawiaj (cacique) da aldeia Bubyrej fala que essa conferência está sendo um lugar onde aprender, e os estudantes, homens, mulheres e lideranças estão aprendendo muito sobre todos os temas que foram discutidos é isso e muito importante para os indígenas. A liderança Manoel Tuatjut Zoró, Zawiaj da aldeia Anguj Tapua e coordenador da cultura da Aldeia Escola Zawã Karej Panyjeje pergunta sobre o aprendizado cultural e tradicional para os jovens, e avalia como positivo as discussões feitas nesta conferência, afirmando que vai ajudar a escola a ser mais específica. O Professor Carlos Xipipá Zoró também falou da linguagem complicada do Documento Referencial da conferência e avalia como positivo as discussões dos grupos e os encaminhamentos.

Paulo Apeti Zoró Zawijaj da aldeia Bat Andjurej enfatiza sobre a fala da liderança Manoel T. Zoró e diz que é muito importante toda documentação que está sendo elaborada nesta conferência local. O indígena Davi Pusanzap Zoró motorista da Aldeia Escola Zawã Karej Panyjeje diz que é importante discutir as questões da escola, que apesar das dificuldades, que sempre desafiou a gente aprende muito nestas discussões porque os jovens e as crianças devem aproveitar essas oportunidades para formação e escutar as lideranças. Disse ainda que Quando a comunidade se reúne para discutir e elaborar documentos e um aprendizado: *“a gente nunca aprende tudo, temos que aproveitar o tempo da escola, essa Conferência foi muito positiva para a nossa comunidade”*. (ZORO, Davi Pusanzap, informação verbal).

Em grupos também discutiram os seguintes temas: Formação superior indígena; Infra Estrutura das Escolas Indígenas; Merenda Escolar; Financiamento; Participação e controle social. Cada grupo leu e discutiu o tema, fizeram cartazes e apresentaram os trabalhos em plenária e debateram, discutiram e aprovaram o que foi apresentado.

Na educação infantil nas comunidades não pode ser antecipada porque não pode ser esquecido os costumes, culturas indígenas. Para que os mesmos sejam reconhecidos para atuar em suas culturas.

O projeto da educação indígena e buscar o objetivo para a melhoria da cultura de seu povo na comunidade esclarecendo sobre os acontecimentos na melhoria da educação levando em consideração as propostas que os indígenas participam das Políticas Públicas e colocam em prática a sua participação no dia a dia.

Para que os jovens indígenas tenham sua própria formação na comunidade e essa formação na área de saúde, tecnologias e informação, técnico agrícola e florestal, sociolinguístico para proteger e defender e cuidar do seu território, e desenvolver projetos de desenvolvimento sustentável para o fortalecimento da língua materna e praticas culturais.

Eles lembram que a formação inicial de professor já existe e tem ajudado aos mesmos desenvolver ensino diferenciado e ter mais autonomia e formular os projetos políticos pedagógicos. Que essa formação não pare no magistério, mas siga no superior com as especificidades e não Estadual, mas Federal aberta para os indígenas dos Estados que não tem Faculdade, que eles possam participar.

A educação de jovens e adultos deve ter um planejamento pedagógico com professores para um melhor aprendizado da sua cultura. Como referencia o povo indígena deve manter sua cultura para assegurar a identidade de seu povo.

Os professores que trabalham na formação dos professores indígenas devem buscar formação continuada conhecer os princípios e diretrizes da educação intercultural, planejar juntos e refletir sempre sobre a pratica pedagógica e a relevância da pratica interculturais.

Depois de muita discussão e um impasse entre os defensores da inclusão de práticas tradicionais nas escolas e os defensores do evangelismo definiram que devia entrar no documento final da conferencia a exigência de que o governo deve criar uma lei para garantir o controle das missões religiosas pra proteger os direitos culturais e a Escola Intercultural que na pratica trabalhe com todos os conhecimentos tradicionais. Garantir que as Escolas sejam autônomas porque a Igreja e uma coisa e Escola e outra e lembrar que *“Deus é em primeiro lugar, mas cultura precisa ser preservada”*, as tradições que veio desde antigamente, não pode se perder.

O Governo tem que garantir transporte de qualidade e manutenção das estradas de acordo com as lideranças e as famílias com as necessidades de funcionamento da Escola.

O governo através do MEC precisa criar bibliotecas nas Escolas indígenas com livros, filmes e etc., todo material dos diversos povos indígenas para valorizar a

pluralidade sociocultural do Brasil. Livros sobre os negros e os brancos e também para que a gente possa conhecer as outras culturas.

O Governo deve garantir formação para equipe técnica (funcionários da Secretaria de Educação, incluindo o Secretário) para eles entender a realidade das Escolas indígenas e respeitar, fazendo o trabalho direito sem atrapalhar a educação indígena.

Várias lideranças disseram que é bom lembrar que entidades indigenistas ajudaram os indígenas a refletir sobre a situação das Escolas e exigir os direitos e criar as Escolas diferenciadas afirmando a diversidade cultural e conquistando autonomia política e garantindo leis na Constituição Federal de 1988 para os povos indígenas.

Ainda nesta conferência falaram sobre as práticas pedagógicas indígenas alegando que para que a educação escolar indígena se torne cada vez mais forte e autônoma. É necessário, sobre tudo, a responsabilidade e o compromisso dos professores e de toda equipe pedagógica. Entretanto, é fundamental a participação direta e ativa da comunidade, principalmente dos mais velhos, uma vez que os mesmos podem influenciar e conduzir os mais novos ao envolvimento escolar.

A comunidade deverá participar diretamente do processo de ensino-aprendizagem da educação escolar indígena, sendo que os professores e toda equipe pedagógica deverão procurar as lideranças, sábios, pais e mães dos alunos, a fim de dialogar e discutir com os mesmos sobre a realidade local, para, a partir daí, se planejar e construir seu material didático levando em consideração as necessidades, os interesses e os valores culturais da comunidade indígena. É importante que os professores indígenas dominem a língua materna e a língua do não-índio para assim, poder passar para os alunos um ensino de mais qualidade e também para a manutenção e desenvolvimento do bilingüismo e/ou multilingüismo adotado pelo projeto político pedagógico.

É fundamental que o MEC reconheça os valores culturais e crie um material didático de acordo com a realidade local garantindo a manutenção e a permanência desse material.

Outro fator importante e necessário, apontado por eles, é que o Ministério da Educação reformule o RCNEI – Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas de maneira que seja inserido as práticas pedagógicas interculturais. É importante ressaltar que é essencial a participação dos professores e gestores indígenas nesse processo, uma vez que os mesmos possuam a consciência da realidade local.

Os Zoró concluíram que só é possível alcançar a Cidadania Indígena neste país assegurando proteção territorial, o reconhecimento sócio cultural e lingüístico, sendo possível por meio da educação escolar indígena com qualidade.

Dentre os avanços considerados neste eixo temático o grupo considera que a inserção das escolas indígenas no Censo Escolar é inadequada, e preciso que haja através do MEC, INEP e Secretaria de Educação um diagnóstico participativo da Educação Escolar Indígena em todo país para que os formulários do Censo Escolar contemplem questões inerentes as escolas indígenas.

A definição de coeficiente específica para estudantes indígenas no FUNDEB precisa de melhor regulamentação para que possa assegurar que as Secretarias de Educação destinem de fato os recursos correspondentes ao número de alunos indígenas constantes no Censo Escolar, ou que se possa criar uma rubrica para educação escolar indígena na Secretaria de Educação.

E preciso ampliar o sistema de cotas, vagas especiais, cursos específicos, PROUNI, para acesso aos estudantes indígenas na formação superior, ademais criar mecanismos através da garantia de recursos financeiros para a manutenção destes estudantes indígenas, visto que a maioria dos estudantes indígenas que acessam este beneficia não conseguem concluir por falta de apoio e estrutura fora das aldeias.

Ampliar a participação dos povos indígenas nos Conselhos de Controle Social, garantindo sua participação nas discussões, planejamento e gerenciamento da educação escolar, respeitando a Legislação Brasileira e a Convenção 169 sobre os Povos Indígenas e Tribais da Organização do Trabalho.

Consideram que a criação da CAPEMA é um grande avanço, portanto, é preciso garantir meios para ampliar a produção de material didático e para didáticos indígenas junto às comunidades.

Consideram a necessidade de maior fortalecimento e garantias de participação e controle social indígena no Ministério da Educação e nas Secretarias de Educação.

A ampliação do orçamento do Ministério da Educação deve ser destinada também para os municípios que tem sob sua responsabilidade escolas indígenas que funcionam na sua maioria de forma precária.

É preciso fortalecer a oferta de educação nas aldeias, implantar Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, técnico e Ensino Superior em parceria com universidades, FUNASA, FUNAI, Organizações Indígenas e Indigenistas. Entretanto é urgente a promoção de uma discussão com as comunidades para possibilitar o levantamento das expectativas, visando proposição de ações contextualizadas a realidade cultural.

Para fortalecer a oferta de educação básica nas aldeias é preciso que o MEC com seus federados reconheçam e respeitem a forma de organização das escolas e que seja institucionalizado o sistema de Aldeia-Escola com a Pedagogia da Alternância para atendimentos das series superiores, pois a maioria das Aldeias Zoró tem as escolas que atendem as séries iniciais nas aldeias, ficando as demais ate o Ensino Médio atendidas na Aldeia-Escola. Com a normatização desta escola pelo Sistema de Ensino é possível assegurar sua autonomia pedagógica e de gestão.

Ainda nesta conferencia local os Zoró discutiram sobre a importância da participação nas escolas e de exercer o controle social das mesmas. Para eles vai garantir o reconhecimento e o respeito à sociodiversidade indígena e sociocultural nos Conselhos e fortalecer a participação de povos indígenas nos assuntos ligados a educação. Consultar os indígenas pra a formulação, implementação, acompanhamento e avaliações de políticas e ações de seu interesse. Assegurar a participação social de representantes indígenas nos órgãos de controle social. Eles consideram de grande importância que seja garantido lugares para representantes indígenas para discutirem os seus interesses e suas propostas para o não índio.

O prefeito deveria pagar o salário de acordo com a Lei, respeitando o coeficiente e o percentual correspondente aos alunos indígenas e também destinar o percentual do FUNDEB indígena separado das escolas não indígenas e, sobretudo aumentar o valor do

FUNDEB para que possa suprir o salário dos demais funcionários da educação sem impedir que seja aplicado o piso salarial dos professores das escolas indígenas.

O governo deveria financiar os projetos para o desenvolvimento da educação escolar que são apresentados pelas associações indígenas e organização indigenista porque esses projetos fortalecem a autonomia e as iniciativas comunitárias.

A respeito da Merenda Escolar houve divergência um grupo influenciado por visitas na EMARC⁹¹ e projetos muitos disseram que querem para merenda escolar que plante todo tipo de fruteiras na nossa escola. Também querem a criação de frangos para diversificar e suprir de carne a alimentação escolar. Querem a contratação de um técnico em agropecuária para orientar e incentivar a criação de frangos e a plantação de árvores frutífera. Uma pessoa qualificada para cuidar da nossa refeição, para não alimentar produtos vencidos ou contaminados (técnico em agroindústria ou nutricionistas).

Outros dois grupos falaram: *“Gostamos do Projeto da CONAB, porque garante alimentos tradicionais dá renda para a comunidade e complementa a merenda escolar”*. Exigiram também que tenha um representante escolar indígena na SEMEC, para reivindicar os direitos do PNAEI - Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena, com valores próprios e normatização diferenciada, e coeficientes específicos.

Exigiram do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, acompanhar e avaliar o Programa com visitas periódicas incluindo o programa da CONAB que já está inserido na nossa experiência e garante qualidade da alimentação, valorização da nossa tradição e renda familiar.

Sobre a Infraestrutura das Escolas Indígenas Zoró o grupo debateu este tema querendo uma melhor infraestrutura para sua comunidade porque as escolas indígenas estão funcionando em condições precárias (improvisadas), não tem salas suficientes para todos, nem equipamentos adequados para assegurar a qualidade da educação (bibliotecas, laboratórios de ciências e de informática).

Sobre a formação superior indígena querem que o Ministério da Educação deva criar uma política que garanta aos estudantes indígenas em cursos de formações superiores o acesso e a permanência, tanto em instituições públicas, quanto em privadas

⁹¹ EMARC: Escola Municipal Agro Técnica de Ariquemes.

de ensino superior e possibilite aos índios diferentes áreas de conhecimentos, para que os mesmos possam ter a oportunidade de seguir seus interesses ou vocações. Hoje existe mais de quatro mil estudantes universitários indígenas que convivem diariamente com o risco de não terminar o curso por falta de apoio pedagógico e financeiro do governo, o que dificulta e impede o sucesso em seu percurso formativo.

Querem que seja inserido na formação superior cursos específicos dado a realidade e as demandas específicas dos povos indígenas.

Outro fator essencial para o sucesso dos estudantes indígenas na formação superior seria a criação e execução do processo intercultural na formação superior. O Ministério da Educação deve buscar parcerias com a CAPES e as Universidades para consolidar esse avanço.

É importante também que lideranças e representantes indígenas analisem e indiquem estudantes indígenas competentes de responsabilidades e com a intenção favorável ao fortalecimento da interculturalidade no processo de formação superior indígena.

O dualismo entre o Bekã Pamakube e a educação escolar indígena Zoró é visível, mas os Zoró buscam um diálogo entre o que fazer das escolinhas das aldeias e das aldeias escolas com o Bekã Pamakube com o objetivo que suas escolas sejam verdadeiramente escolas indígenas Zoró e que os conhecimentos tradicionais e os lugares de aprender sejam reconhecidos, e que a educação escolar contribua para a apropriação dos saberes dos não índios e fortaleça a autonomia e a identidade indígena Zoró. A figura do orientador da cultura está colocada para esse fim e com objetivo econômico-salarial, porque o orientador da cultura não é o ancião, é um homem maduro conhecedor da tradição, mas não aposentado e que é apresentado para a SEMEC e ou SEDUC como escolhido pela comunidade escolar para esse fim. No entanto, muitos orientadores da cultura são meros zeladores do pátio da escola.

Muitos Zoró com forte inserção evangélica já abandonaram o Bekã, em raríssimas aldeias os homens ainda vão a floresta acampar num bekã improvisado para ensinar e aprender até porque não se precisa de flechas, flechas eram para caçar, pescar e para usar nas festas rituais, agora não se usam mais flechas nas festas (religiosas), para pescar usam-se linhaças, tarrafas e até redes e para caçar usam armas de fogo. Devido

ao evangelismo nas festas não se precisa mais do bekã, ninguém vai dar presente para o espírito e **Gujãnej** (o Espírito das profundezas das águas) passou a ser considerado “demônio”, não merece presente e não se pode fazer flautas para tocar para ele. Os outros espíritos também se tornaram maléficos apenas Gurá o espíritos do mundo de cima, foi aceito pelos evangélicos, pois foi traduzido como Deus. Gurá passou a ser a “tradução” da palavra Deus.

Por meio da experiência vivenciada com os Zoró, acredito que, ao mesmo tempo em que a diversidade e a inclusão da dimensão subjetiva da cultura enriquecem este povo, dificulta o trabalho objetivo de síntese coletiva. Percebo que, para esses professores, bem como para o povo Zoró, não basta ter reconhecida e garantida a diferença, se os próprios índios não construírem, na escola, um referencial etnocultural com o qual possam identificar-se e garantir a permanência de bens materiais e de capital cultural, considerados imprescindíveis para uma relação autônoma.

De tradição na oralidade, amplamente utilizada, os Zoró, em virtude do contato tiveram que desenvolver novas e diferentes tecnologias para os contratos com os não-índios que trouxeram inúmeras novidades, entre elas a representação gráfica do que se falava. Foram aos poucos conhecendo a "magia" das letras impressas no papel e descobrindo sua necessidade diante da nova realidade, junto às gentes de outros e diferentes costumes.

A expectativa que o povo Zoró construiu em relação ao processo de escolarização está intimamente ligada ao sentimento de trânsito na dinâmica do mundo ocidentalizado, assim como da própria sobrevivência da etnia, tendo em vista as novas configurações das comunidades, como explicitam as seguintes falas ditas na primeira Conferência Local de Educação Indígena Zoró, ocorrida em abril de 2009: *“Queremos a escola para não depender das outras pessoas, atuando dentro da educação escolar indígena, sem ter interferência do não índio”*. (Luiz Kujãwup Zoró).

[...] Queremos a escola para que possamos defender nossos direitos perante a sociedade não índia, e que membros da própria comunidade tenha acesso às lideranças políticas com sua própria autonomia e tomar suas decisões. (Paulo Paxu’ap Zoró).

[...] Para expressar de forma correta a língua portuguesa, para não depender das outras pessoas, tanto em assuntos particulares como sacar dinheiro no banco, fazer compras, vendas e

relatórios de atividades, assuntos comunitários tais como: fazer documentos e projetos (Marina Zat Kãj Zoró). (Informação verbal)

E, também: *“Para que possamos ter lideranças capazes de representar a comunidade e defender a nossa população Zoró”*. (Dat Kawa Zoró). *“Defender o nosso povo de hoje e no futuro, através dos conhecimentos dos nossos direitos e deveres”*. (Amauri Tipiabit Zoró)

Sublinhados os distintos aspectos da realidade educativa do povo indígena Zoró, penso no profundo estrago que as estratégias de desmonte do sistema tradicional de ensino e acarreta numa perda da autonomia. De tal envergadura é o caráter nocivo das políticas públicas essenciais que vão viabilizando cada vez mais a reedição de semelhantes experiências, no atual contexto. As sucessivas investidas na educação escolar indígena constituem um atestado inequívoco. Neste sentido, por mais trágico que tenham sido o modelo de educação indígena Zoró. Pude perceber que se trata de uma construção coletiva na qual as temáticas são definidas a partir da leitura do cotidiano das atividades e projetos de construção de saberes e contribui para a transmissão do conhecimento.

Para compreender a ressignificação dada pelo povo Zoró à educação escolar é preciso acolher a o Bekã Pemakube como matéria-prima para se pensar, propor e praticar no trabalho de formação de professores indígenas e na política educacional como política da diferença com o objetivo de respeito à alteridade e, sobretudo como uma das fontes privilegiadas para a pesquisa sobre educação indígena encontrando nela a palavra e a experiência de um grupo indígena acerca do que pensam como fazer e do que esperam da educação escolar.

Os Zoró desenvolveram uma tradição de conhecimento e construiu uma visão de mundo que os ajuda a interpretar as diversas situações até os dias atuais, sinal de autonomia, mas, outro resultado importante deste trabalho é perceber a rápida e profunda mudança ocorrida com os Zoró e perceber como está vinculada a introdução das escolas nas aldeias.

Dentre os achados desta pesquisa que confirmaram a hipótese levantada no projeto. O primeiro achado tem a haver com a cosmovisão e a educação no campo lingüístico etnológico. Há inúmeras particularidades que se pode fazer referencias aos

grupos locais dos Zoró, mas há características comuns. Cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos. Admite diversos seres e forças da natureza com as quais estabelecem relação de cooperação e intercâmbio, a fim de adquirir e assegurar determinadas qualidades. O segundo achado é com relação à autonomia. Na história recente o pami tere panda mene esta sendo reelaborado de duas maneiras distintas um com a contribuição da escola na revisão dos conceitos e na adaptação do povo aos novos modelos de relações e sobrevivência a outra maneira esta relacionado com as conversões de lideranças ao evangelismo do modelo de Igreja do povo indígena Gavião e com o surgimento de novas lideranças religiosas que interfere não apenas do sentido epistemológico tradicional do pami tere panda mene como interfere na lingüística através de uma fusão ainda que superficial da língua Zoró com a língua Gavião no que diz respeito ao uso da língua nos espaços religiosos. O terceiro achado esta relacionado à identidade étnica as mudanças surgidas a partir da escola e nova mentalidade religiosa provinda da igreja gera um complexo cultural onde uma subtradição é uma divisão dentro da tradição faz uma diferenciação do padrão original em dois ou mais padrões novos definidos.

O que se pode esperar num futuro se as mudanças que estão ocorrendo continuarem aumentando é uma perda da tradição de transmissão do conhecimento e da sabedoria Zoró. Por causa do evangelismo, parte da transmissão do conhecimento fica “*proibida*” porque é considerado **pé sure** (coisa ruim ou pecado) não deve ser transmitido. Não fazendo mais os rituais nem transmitindo essa parte dos conhecimentos tradicionais com o passar do tempo estes conhecimentos dos Zoró vão desaparecer.

Mudanças deste tipo levam tempo e história e pode deixar resquícios por um longo tempo. Que tipos de mudanças ocorrerão daqui por diante é difícil de se prever porque elas não dependem só de fatores externos que estão acima do poder de decisão do povo. Portanto este trabalho não acaba aqui, a dinâmica cultural continuará ocorrendo dentro das dimensões interna e externa, afetando a identidade étnica, a autonomia e a educação do povo indígena Zoró continuamente.

Da observação ao modelo de educação tradicional do povo Indígena Zoró, posso concluir que, assim como na cultura não índia existem os especialistas, na cultura Zoró

isso também ocorre. Os Pangȳjeje Tere são especialistas nas guerras e os Zabeap Wej são estrategistas, em cada subgrupo há os especialistas em história, os especialistas em tatuagem identitária (juli) e o pajé é um especialista por excelência.

Não é qualquer pessoa que pode fazer juli, nem contar histórias. É o homem que faz juli, mas não são todos os homens que estão preparados para fazer juli assim como não são todos os homens que estão preparados para contar história e poucas mulheres são contadoras de história. Menos homens ainda são os que estão preparados para fazer juli. Os Zoró usam a palavra kubap'te que significa só ele sabe, esta mesma palavra é usada para sabedoria e para saber. O Wãwã possui o **kubap'te** (só ele sabe) sobre xamanismo, por isso na festa à Zagapuj ele ensina aos meninos e aos aprendizes de wãwãnia. O pawaramajêj (herborista) tem seu kubap'te bem como o berepanã (contador de história), o tatuador (fazedor de juli) e os anciãos também têm sua sabedoria o seu kubap'te. Eles e elas que possuem o kubap'te são os primeiros responsáveis pela educação tradicional dos Zoró, mas a maioria deles não está inserida nas escolas.

Até agora não se realizou um estudo profundo incluindo os diversos grupos Tupi-Mondé no que se trata dos significados, conseqüências simbólicas, religiosas, xamânicas e sociais. Entre os estudos dos Tupi-Mondé são poucos os investigadores que realmente conseguiram compilar a intimidade e a visão de mundo, entre eles Gillio Brunelli e Francisco Tarcísio Lisboa pesquisaram os Zoró, Betty Mindlin os Paiter Suruí e Ismael Tresmann, Carmem Junqueira e João Dal Poz Neto os Cinta Larga estes chegaram a algo profundo.

A escola é uma instituição reprodutora de conhecimentos, que transmite conteúdos relativos à sociedade que a constrói. A introdução da escola nas aldeias do povo Zoró significou não somente aprender a ler e escrever na língua do Gavião, mas escrever a própria língua, aprender a língua portuguesa e mais um conjunto de saberes ocidentais, considerados universais.

A escrita individualiza. Aprender a escrever transforma completamente a percepção do mundo e o processo de construção da identidade. Este é o processo a que estão sujeitos parte dos Zoró, que tem acontecido de forma precipitada, expressando uma violência simbólica incomensurável.

Os Zoro desenvolveram uma tradição de conhecimento e construíram uma visão de mundo que serve para interpretar as várias situações de hoje. O trabalho mais importante é ter demonstrado que mudanças rápidas e profundas ocorreram com eles e perceber como estando ligadas à introdução de escolas nas aldeias.

Outra perspectiva, a realidade visível dos povos indígenas, inclusive dos Zoró, deixa muitos problemas e dificuldades na definição e construção do processo educacional. Entre esses professores, estudantes, líderes comunitários, pais e comunidade em geral, não há consenso sobre o alcance deste projeto. Principalmente na definição dos limites da auto-determinação.

A escola como uma estrutura do processo educacional, tem contribuído para a transformação da sociedade, criando novas instituições e autoridades. Conforme o professor, o diretor da escola, as cozinheiras, os caçadores e os orientadores e orientadoras da cultura, que ao entrar no sistema salarial interferem nas estruturas internas de poder. Há experiências interessantes, onde os líderes e suas comunidades têm um bom relacionamento e até mesmo o controle sobre essas novas instituições. Mas em outros lugares, isto tem contribuído para a desagregação das comunidades e a fragmentação das estruturas internas de poder, a introdução e alimentação do sistema capitalista, abafando o modelo comunitário de partilha dos bens de consumo pela imposição do comércio destes mesmos bens.

Kujãwup me informou que há dificuldades e perigos vividos pelos jovens Zoró, bem como, sua preocupação com os filhos em idade escolar. Devido a violência crescente e a falta de vontade para confeccionar artesanatos, participar dos ritos de iniciação e praticar os rituais tradicionais. Os rituais evangélicos põem os jovens em constante contato com os outros grupos étnicos e eles se casam com as jovens de outras etnias porque não lhes é exigido o processo Zoró de união conjugal nem precisam ter passado pelos rituais de iniciação e as moças Zoró sofrem a escassez de pretendentes muitas delas se tornam mães solteiras.

Confirmo, através desta tese, que os Zoró vivem um momento de transição e de mudanças intensas na percepção de sua identidade. Há divergências nessa percepção dentro do próprio grupo étnico. Kujãwup, entre outros, se vê evangélico, convertido e adaptado, mas teme pela identidade indígena dos filhos, para mantê-la,

luta pelo direito a terra e a continuidade da vivencia da tradição eles sabem que é muito difícil casar a tradição cultural Zoró com a prática evangélica para permanecer evangélico torna difícil e quase impossível viver os costumes através dos quais os Zoró mantêm sua identidade sua autonomia. Nesse sentido, apesar de apresentar temores quanto à sobrevivência de sua cultura no meio evangélico, defende a preservação desta e se mantêm confiantes de que sempre serão diferentes dos “brancos”, porque “sempre serão índios”.

Pude confirmar também, que os jovens indígenas que passaram pela escola e estão na Faculdade bem como os que fizeram diversos cursos e encontros das Igrejas que atuam na Missão junto aos povos Indígenas possuem uma identidade indígena distinta dos indígenas que vivem tradicionalmente. Nesse processo, ser falante do português e ou membro liderança de uma Igreja não determina uma aculturação, pois a identidade engloba a língua e a religião, mas vai além delas, ou seja, confirmamos o que Maher (apud, SIGNORINI, 1998) relata quando se refere à importância do discurso como fator de identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRE, Juan Godenzzi. **Educación y interculturalidad en los Andes y en la Amazonía**. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1996.

AMORIM, Eliane de Almeida. **A Política de Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades da escola indígena**. Recife: UFBE, 2001. (Tese de Mestrado).

AGOSTINHO, Pedro. 1979. **Ensino pós-graduado, teoria e pesquisa antropológica: uma experiência na Universidade da Bahia**. Revista de Antropologia, vol. 22, pp. 133-42.

ALCÂNTARA, Aspásia Brasileiro. 1966. **Estudos e pesquisas sobre família no Brasil**. Dados, nº 1, pp. 176-79.

ALVES, Rubem A. 1978. **A volta do sagrado (os caminhos da Sociologia da Religião no Brasil)**. Religião e Sociedade, nº 3, pp. 109-41.

ARBOUSSE BASTIDE, Paul. 1978. **Mon ami Roger Bastide**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, nº 20, pp. 41-51.

AZEVEDO, Thales. 1978. **Roger Bastide: sua contribuição à sociologia religiosa no Brasil**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, nº 20, pp. 146-50.

AMARAL, L. **As Américas antes dos europeus**. Biblioteca do Espírito Moderno. Série 3, XVIII, 1946.

AMARANTE Rondon, Elizabeth Aracy. **Construir a esperança: Valores e desafios de uma sociedade indígena - Povo Myky**. In: **Revista Convergência**, Set. 2.002, Ano XXXVII nº 355, Publicações CRB.

ANCHIETA, José de. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões, 1554-1594**. Publicações da Academia Brasileira. Rio de Janeiro, 1933.

AYROSA, Plinio. 1943. **Apontamentos para a bibliografia da língua Tupi-Guarani**. São Paulo.

ARANTES NETO, Antonio Augusto et alii. 1978. **Antropologia Social**. Avaliação & Perspectivas /1978, vol. 8, Brasília (s.l.), CNPq, pp. 1-29. Republicado em Melatti, 1980, pp. 232-50.

ARNAUD, Expedito. 1981. **Os estudos de Antropologia no Museu Emílio Goeldi**. Acta Amazonica, vol. 11, nº 1, Suplemento, Manaus, CNPq-INPA, pp. 137-48.

ALMEIDA, Constantino Marques de. **Informações prestadas pelo encarregado substituto do Serviço de Apaziguamento e Pacificação do Igarapé Lurdes**. Posto Lurdes, ms. (MI/Cedoc Filme 41, 42 e 43), 1966.

ARNAUD, Expedito & Cortez, Roberto. “**Aripuanã: considerações preliminares**”. In: Acta Amazônica, 6 (4), p. 11-31, 1976.

Atualidade Indígena. **Apoena conta atração dos Zoró**. 1 de maio, p. 2-8, 1978.

ATHIAS, Renato Monteiro. **Povos Indígenas de Pernambuco: Identidade, Diversidade e Conflito**, organizador Renato Athias. – Recife: Editora Universitária UFPE, 2007.

_____. **A Noção de Identidade Étnica na Antropologia Brasileira de Roquete Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira**. Editora Universitária UFPE, Recife, PE 2007.

AZEVEDO, Fernando de. **A Antropologia e a Sociologia no Brasil**. As Ciências no Brasil, vol. 2, pp. 355-99.

_____. 1959. **Edgar Roquette Pinto (1884-1954)**. Revista de Antropologia, vol. 2, nº 2, pp. 97-100.

BALDUS, Herbert. **Bibliografia crítica da etnologia brasileira**. São Paulo: Missão do IVº Centenário da Cidade de São Paulo, 1954.

BALDUS, Herbert. 1948. **Fontes primárias para o estudo dos índios do Brasil quinhentista**. São Paulo, Instituto de Administração (Publicação 28).

BALDUS, Herbert. 1946. **Curt Nimuendajú**. Boletim Bibliográfico, vol. 8, São Paulo, 1945, pp. 91-9. Também em Sociologia, vol. 8, nº 1, São Paulo, pp. 45-52, e em O Estado de S. Paulo, de 6-1-46.

BARRIO, Angel-B. Espina. **Manual de antropologia cultural**. Recife: Editora Massangana, 2005.

BERGSON, Henri. **Matière et mémoire**. In: Oeuvres. Paris, PUF, 1959.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. São Paulo, T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BOURDIEU, P. (1989). **O poder simbólico**. Lisboa: Difel.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. 1971. **Antologia do folclore brasileiro: séculos XVI-XVII-XVIII**. Os cronistas coloniais. Os viajantes estrangeiros. Bibliografia e notas. 4ª ed., São Paulo, Martins (1ª ed.: São Paulo, Martins, 1944).

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. São Paulo, Unesp, 1997.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 3. ed., 1987. v. 1. [[Links](#)]

BONTKES, W. & C. Bontkes. 1974. **On Surui (Tupian) Social Organization**. Summer Institute of Linguistics. Ms.

BRUNELLI, Gílio, 1988, **Atravessando mundos á procura das causas: os Zoró explicam as doenças**, Université de Montreal Canadá.

BRUNELLI, Gilio. 1985. **Bebe! Bebe!... Jikkoi! Les Zorós vont à la chasse**. Recherches Amérindiennes au Québec 15 (3): 45-57.

BRUNELLI, Gilio. 1986. **Migrations, guerres et identité: faits ethno-historiques Zoró**. Montréal: Université de Montréal — Faculté des Arts et des Sciences — Groupe de Recherche sur l'Amérique Latine.

BRUNELLI, Gilio. 1987. **La salud por medio de las plantas: etnobotánica Zoró, Amazonia brasileña**. América Indígena 47 (2): 241-268.

_____. **Warfare in Polonoeste. Indigenous Peoples Fight to Save Their Lands**. In: Cultural Survival Quarterly, 10 (2), p. 37-40, 1986.

_____ **Des esprits aux microbes: santé et société en transformation chez les Zoró de l'Amazonie brésilienne**. Université de Montreal, 1987. (Dissertação de mestrado).

_____. **Le développement contre les Indiens**. In: Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies, 12 (23), p. 115-125, 1987.

_____. **La santé passe par la bouche, mais les dieux n'ont pas de chair.** 46^{ème} Congrès International d'Américanistes, Amsterdam, 4-7 julho, 1988.

_____. **“aîtres de l'invisible. Notes et réflexions sur le chamanisme tupi mondé.** In: Recherches amérindiennes au Québec, 18 (1-2), p. 127-43, 1988.

_____. **Crossing worlds in quest for answers: Zoró indians explain illness.** In: D. A. Posey & W. L. Overall (orgs.), Ethnobiology: implications and applications. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, p. 141-153, 1990.

_____. **Étrangers sur leurs terres. Amérindiens et développement em Amazonie brésilienne.** In : Recherches amérindiennes au Québec, 20 (2), p. 51-88, 1990.

_____. **Amazonie: le développement contre les indiens.** Montréal: Université de Montréal (Département d'anthropologie, Faculté des Arts et des Sciences), 1997. (Tese de doutorado).

_____. **O sistema médico do povo Zoró.** In: S. M. C. Barbosa & M. V. dos Anjos (orgs.), Encontros de Saúde 1978-1988. CIMI/ Coordenação de Saúde, p.71-80, s/d.

BRUNELLI, Gilio & Cloutier, Sophie. **Zorós et colons: encore une guerre em Amazonie.** In: Recherches amérindiennes au Québec. 16 (2-3), p. 152-156, 1986.

_____. **Relatório das atividades de pesquisa** desenvolvidas pelos antropólogos Gilio Brunelli e Sophie Cloutier da Universidade de Montréal, Canadá, entre os indígenas Zoró de 11.07.1987 a 30.11.1985 (ms.), 1986.

_____. **Os Zoró e os Yara invasores.** In: Povos Indígenas do Brasil - 85/86. São Paulo: CEDI, p. 299-301, 1987.

BRUNELLI, Gilio & Vallée, Lionel. **Projeto Zoró de etnomedicina.** Montréal (ms.). 1984

_____. **Projeto Zoró de etnomedicina.** Montréal (ms.). 1986

BORGES PEREIRA, João Baptista. 1971. **Estudos antropológicos e sociológicos sobre o negro no Brasil.** In: SCHADEN (coord.), 1971, pp. 14-27. Republicado com modificações como fascículo do Departamento de Ciências Sociais, São Paulo, USP-FFLCH, 1981.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília, 1998.

BRONOWSKI, J. **Magia, Ciência e Civilização**. Lisboa: Edições 70, 1986.

CADERNOS CEDES. 32 **Educação e diferenciação cultural – Negros e Índios** 1ª edição Papyrus, 1993.

CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**. Resenhas de teses e livros. São Paulo: MARI / MEC, 1995.

CASTELLO BRANCO, Lucia. **Apresentação**. In: ALMEIDA, Maria Inês de (Org.) **Periferias: exercícios na fronteira do ensino**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1994.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da Identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo, Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15. 2006.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário, **Panewa Especial**, Porto Velho, 1998 Mimeografado.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: Antropologia e literatura no século XX**, Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1988.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL-CNBB. **Por uma Terra Sem Males: fraternidade e os povos Indígenas: Manual/ Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil** - São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

COSEJO EPISCOPAL LATINO AMERICANO-CELAM. **Memória Indígena: Mexica/ Maya-Quiche/ Quéchuá/ Caribe. 500 Años Depues. Auxiliar del documento de consulta nº 1**, Bogotá, 1991. Impreso en Colombia.

CARVALHO, José Jorge de e SEGATO, Rita. **Uma Proposta de Cotas para Estudantes Negros na Universidade de Brasília**. 2002. Mimeo.

CECATTO, Ana Cláudia. **Educação Indígena**. In: **Boletim Terra Indígena**, Ano VIII, nº 58, Jan / Mar. 1991. p.42.

CARDIM, Fernão. **Do princípio e origem dos Índios do Brasil**. Rio de Janeiro, 1881.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1964. **O índio e o mundo dos brancos: uma interpretação sociológica da situação dos Tukúna**. São Paulo, Difusão Européia do Livro (2ª ed.: São Paulo, Pioneira, 1972. 3ª ed.: Brasília, Ed. UnB, 1981).

_____. 1967. **Brasil, 1** (Reunión para la Integración de la Enseñanza con las Investigaciones Antropológicas — Burg-Wartenstein, Austria, julio-agosto 1967). Anuário Indigenista, vol. 27, México, I.I.I., pp. 47-53.

CASTRO FARIA Luiz de. 1942. **A Antropologia no Brasil e na tradição do Museu Nacional**. Revista do Brasil, vol. 5, nº 52, pp. 84-90.

_____. 1951. **Lacerda e a pesquisa antropológica no Brasil**. In: João Baptista de Lacerda — comemoração do centenário de nascimento. Rio de Janeiro, Museu Nacional, Publicações Avulsas, nº 6.

_____. 1952. **Pesquisas de Antropologia Física no Brasil. História. Bibliografia**. Boletim do Museu Nacional, N.S., Antropologia, nº 13, Rio de Janeiro.

_____. 1956/58. **Roquette Pinto. Ensaio bio-bibliográfico**. Revista do Museu Paulista, N.S., vol. 10, pp. 295-305. São Paulo.

CIMI. “Parque Indígena Aripuanã”. Boletim do CIMI, ano 5, vol. 31, p. 18-25, 1976. BRUNELLI, Gilio. **Bebe! Bebe!... Jikkoi! Les Zorós vont à la chasse**. In: Recherches amérindiennes au Québec, 15 (3), p. 45-57, 1985.

CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**. SP, Edusp, 1998.

CÂNDIDO, Antônio. 1955. **L'état actuel et les problèmes plus importantes des études sur les sociétés rurales du Brésil**. Anais do XXXI Congresso Internacional de Americanistas, vol. 1, São Paulo, Anhembi, pp. 321-82.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **Une politique de la langue**. Paris: NRF/ Gallimard, 1975.

COIMBRA JR., Carlos Everaldo A. 1984. **Estudos de ecologia humana entre os Suruí do Parque Indígena Aripuanã, Rondônia. 1. O uso de larvas de coleópteros (Bruchidae e Curculionidae) na alimentação**. Revista Brasileira de Zoologia 2 (2): 35-47.

- COIMBRA JR., Carlos Everaldo A. 1985 a. **Estudos de ecologia humana entre os Suruí do Parque Indígena Aripuanã, Rondônia. Elementos de etnozologia.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi (Antropologia) 2 (1): 9-36.
- COIMBRA JR., Carlos Everaldo A. 1985b. **Estudos de ecologia humana entre os Suruí do Parque Indígena Aripuanã, Rondônia. Aspectos alimentares.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi (Antropologia) 2 (1): 57-87.
- COIMBRA JR., Carlos Everaldo A. & Dalva A. Mello. 1981. **Enteroparasitas e Capillaria sp. entre o grupo Suruí, Parque Indígena Aripuanã, Rondônia.** Mem. Inst. Oswaldo Cruz 76 (3): 299-302.
- COIMBRA JR., Carlos Everaldo A. & Ricardo V. Santos. 1989. **Black piedra among the Zoró Indians from Amazônia (Brazil).** Mycopathologia 107: 57-60.
- COLONELLI, Cristina Argenton. 1979. **Bibliografia do Folclore Brasileiro.** São Paulo, Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, 1979. Versão preliminar em SCHADEN (coord.), 1971, 2º Caderno.
- COSTA PINTO, Luiz de Aguiar & CARNEIRO, Édison. 1955. **As Ciências Sociais no Brasil.** Rio de Janeiro, CAPES.
- COUCEIRO, Solange Martins. 1971. **Bibliografia sobre o negro brasileiro.** In: SCHADEN (coord.), 1971, 1º Caderno, pp. 28-66. Republicada em São Paulo, USP-Centro de Estudos Africanos-CODAC, 1974.
- COUTINHO BELTRÃO, Maria da Conceição de Moraes. 1978. **O ensino e a pesquisa da Pré-História no Estado do Rio de Janeiro — a contribuição do Museu Nacional.** In: Pré-História do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Forense Universitária e Instituto Estadual do Livro, Parte II, pp. 183-226.
- CUNHA, Maria Iracy Vieira da. 1980. **Centenário de nascimento do cientista Carlos Estêvão de Oliveira.** Revista de Antropologia, vol. 23, São Paulo, pp. 161-3.
- CUNHA, Mário Wagner Vieira da. 1955. **Possibilidades de exercício de atividades docentes, de pesquisa e técnico-profissionais por antropólogos no Brasil.** Revista de Antropologia, vol. 3, nº 2, São Paulo, pp. 105-14.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Cia das Letras/Fapesp, 1998 [1992].

D'ANGELIS Wilmar da Rocha, **Contra a ditadura da escola** Cad. CEDES vol.19 n.49 Campinas Dec. 1999, [download article in PDF format.](#)

D'ANGELIS, Wilmar R. e VEIGA, Juracilda (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997, pp. 212-220. [[Links](#)]

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Caosmose.** Trad. Ana Lucia de Oliveira e Lucia Claudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Emilia (1996) «Influencias socioculturales y educativas: Propuestas pedagógicas en las zonas de frontera», in CARRASCO GONZÁLEZ, J. M. (coord.); VIUDAS CAMARASA, A. (coord.) Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera (Cáceres, 1 a 3 de diciembre de 1994). Cáceres: Universidad de Extremadura, vol. 2, pp. 279-292.

DOUGLAS, Mary., (1996) **Cómo piensan las instituciones.** Madrid: Alianza, Editorial.

_____. (1966) **Purity and Danger: An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo.** London and New York Routledge.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo.** Rio de Janeiro, Contraponto, 1997.

DOUGLAS, Mary. O mundo dos bens. Para uma Antropologia do consumo. Rio de Janeiro, UFRJ, 2004.

DURHAM, Eunice Ribeiro. 1963. **VI Reunião Brasileira de Antropologia.** Revista de Antropologia, vol. 11, nº 1 e 2, São Paulo, pp. 100-5.

_____. 1971. **Antropologia Urbana.** In: SCHADEN (coord.), 1971, 1º Caderno, pp. 68-80.

_____. 1982. **Os problemas atuais da pesquisa antropológica no Brasil (Antropologia Social e Cultural).** Revista de Antropologia, vol. 25, São Paulo, pp. 159-70.

DURHAM, Eunice Ribeiro & CARDOSO, Ruth Correa Leite. 1961. **O ensino da Antropologia no Brasil.** Revista de Antropologia, vol. 9, nº 1 e 2, São Paulo, pp. 91-107.

FERNANDES, Florestan. **Notas sobre a educação na sociedade tupinambá.** In: **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios.** Petrópolis: Vozes, 1975, pp. 33-83. [[Links](#)]

FERNANDES, Florestan. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios.** Petrópolis: Vozes, 1975.

FERREIRA, Mariana Kawall. (org.). **Antropologia, história e educação.** São Paulo: Global/Mari, 2001.

FERREIRA, Bruno. **Obstáculos à autonomia das escolas indígenas.** In: D'ANGELIS, W.R. e VEIGA, J. (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997, pp. 212-220. [[Links](#)]

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **A cidade dos Encantados: pajelanças, feitiçarias e religiosos afro-brasileiros na Amazônia; a constituição de um campo de estudos, 1870-1950.** Campinas, 1996. (Dissertação de Mestrado)

FILHO, João Pacheco de Oliveira. **Ensaio de antropologia histórica.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **História da Sexualidade I. A vontade de saber,** Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1990, p.1

_____. **Vigiar e Punir.** 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro, Ed. Graal 1992.

FREIRE, Paulo. (1970). **Pedagogia do Oprimido.** 18ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

GAMBINI, Roberto. **Relatório de Identificação da Área Indígena Zoró.** FIPI/PLANAFLOORO/ 1984/85.

GASHÉ, Jurg (1998). **Rapports interculturels entre les peuples indiens et la société nationale: portée politique et pédagogique des variétés de discours.** DiversCité Langues. En ligne. V. 3. Disponível em [http://www. Uquebec.ca/diverscite](http://www.Uquebec.ca/diverscite).

- GOLDWASSER, Maria Julia. 1974. **Estudos de comunidade: teoria ou método?** Revista de Ciências Sociais, vol. 5, nº 1, Fortaleza, UFC, pp. 69-81.
- GOMES, Josildeth. 1956. **A educação nos estudos de comunidade no Brasil.** Educação e Ciências Sociais, vol. 1, nº 2, Rio de Janeiro, CBPE, pp. 63-105.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989. _____ . “Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico”. In: GEERTZ, Clifford. **O Saber Local.** Petrópolis: Vozes, 1997. p. 85 - 107.
- GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GUIMARÃES, Alba Zaluar. 1979. **Os movimentos ‘messiânicos’ brasileiros: uma leitura.** BIB, nº 6, pp. 9-21.
- GUSMÃO, Marilu. 1974. Arthur Ramos: **O Homem e a Obra.** (Maceió, Departamento de Assuntos Culturais da SENEAC em convênio com o MEC-DAC).
- GALICH, Manuel (dir.) **El libro precolombiano.** Recopilacion de textos. Comentarios y testimonios. La Habana: Casa de las Americas, 1974.
- GARCIA, Laymert. **O Homem e a Máquina.** Imagens, Campinas, n. 3, p.45-49, dez. 1994.
- GLISSANT, Edouard. **Le discours antillais.** Paris: Gallimard, 1997.
- HOBBSBAWN, Eric. **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** RJ, Guanabara, 1988.
- GOMEZ, Thomas. **Droit de conquête et droits des indiens.** Paris: Armand Colin, 1996.
- GUIA da Exposição **Anthropologica Brasileira** realizada pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro, 1982.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo, Vértice, 1990.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** São Paulo. Paz e Terra, 1992.

_____. **Era dos extremos**. SP, Cia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

_____. **Visão do Paraíso**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

IGNORADO. **Relatório de trabalho**. FUNAI, Fundação Nacional de Assistência ao Índio. Posto de área, rascunho.

JUNQUEIRA, Carmen. 1984/85. **Os Cinta Larga**. Revista de Antropologia 27/28: 213-232. São Paulo.

KERCKHOVE, Derrick de. **A pele da Cultura**. Lisboa, Relógio D Água Editora, 1997.

KRENAK, Ailton et alii. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

KUSCHNIR, Karina. **Mediação, Cultura e Política**. Rio de Janeiro, Aeroplano Editora, 2001.

LACERDA, Maria Conceição de. **“Me Ikini Má” (Vamos Olhar para Nós): Partilha da experiência com educação indígena junto ao Povo Zoró**. In: Educação E Protagonismo Relatos e análises de experiências do cotidiano escolar e de outros espaços formativos. João Pessoa: Idéia Edições FAFICA/GPEC, 2002.

_____. **Pali Pangu sep ting wá (Vamos dibuja nuestra historia en el papel): Contribución y Interferencia de la Escuela en la Construcción de la Identidad Indígena do Pueblo Zoró**.

_____. **Salud y Sabiduría Medicinal del pueblo indígena Zoró**. IX Congreso de Argentino de Antropología Social. Misiones 2008. (publicado en CD)

_____. **Los Mitos Panyjej: Una forma de Comunicación y transmisión del Conocimiento**. In: Conocimiento Local, Comunicación e Interculturalidad, Antropología en Castilla y León, IX. Editora Massangana, Fundação Joaquim Nabuco. Recife. PE, 2006.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Cultural**, Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro Ltda, 1967. p.397.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Trad. Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural dois**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Paris, 23 de junho de 1998. **Correspondência inédita**.

LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL FERREIRA, Mariana Kawal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. 398 p.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, Editora da Unicamp, 1992.

LEROI-GOURHAN, André. **Le geste et la parole. La mémoire et les rythmes**. Paris: Editions Albin Michel, 1965.

LÉRY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil**. Trad. Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980.

LÖWY, Michael e Bensaïd, Daniel. **Marxismo, modernidade e utopia**. Organização de José Corrêa Leite; Tradução de Alessandra Ceregatti, Elisabete Burigo e João Machado. São Paulo: Xamã. 2000. p. 100.

MAGALHÃES, Couto de. **O Selvagem**; edição comemorativa do centenário da 1ª edição (com fac-símile da 1ª ed.). Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1975.

MALDI, Denise. **Laudo histórico-antropológico - Ação de Interdito Proibitório**. Processo 00.00.01295-05, 2a. Vara da Seção Judiciária do Estado de Mato.

MAZZOLENI, Gilberto. **O planeta Cultural**. Trad. Liliana Lagana e Hylio Lagana Fernandes. São Paulo: EDUSP, Instituto Italiano di Cultura di San Paolo, Ins. Cultural Ítalo-Brasileiro de SP, 1992.

MEANS, Russel. **Marxismo e as tradições indígenas**. Religião e Sociedade, São Paulo, Cortez, n. 7, p. 49, jul. 1981.

MANTILLA, Victor Laime. Peru: **La escuela del 'Qhapaq Nan' Imaninatataq Sumaq Kausay?** Por Javier Lajo. www.servindi.org

- MALINOWSKI, Bronislaw. (1978) **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Editora Abril, 288p. (Coleção os Pensadores).
- MALINOWSKI, Bronislaw. "A teoria funcional". In Uma teoria crítica da cultura. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- MATO, Daniel. El arte de narrar y la notion de literatura oral. Protopanorama intercultural y problemas epistemologicos. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1990.
- MEGGERS, Betty. **Na Amazônia, um paraíso ilusório**. Madrid Siglo XXI Ed. 1989. P. 15-20.
- MESCHONNIC, Henri. L'oralité, poétique de la voix. In: REVEL, Nicole et REY-HULMAN, Diana. Pour une anthropologie des voix. Paris: L'Harmattan, 1993. p. 83-107.
- MINDLIN, Betty. Novas histórias da antiga tradição literária indígena. Estado de São Paulo, sábado, 21/11/ 1998. Cad. 2.
- MINDLIN, Betty. 1984/85. "Os Suruí da Rondônia: entre a floresta e a colheita". Revista de Antropologia 27/28: 203-211. São Paulo.
- MINDLIN, Betty. 1985. Nós Paiter: os Suruí de Rondônia. Petrópolis: Vozes.
- MONTE, Nieta Lindemberg. Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.
- MONTE, Nieta. As escolas da Floresta. Entre o passado oral e o presente escrito. Rio de Janeiro: Multiletra, 1997.
- MONTE, Nieta. Uma experiência de autoria. In: Shenipabu Myui. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), 1997.
- MONTEMAYOR, Carlos (coord.) Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1993.
- MELIÁ, Bartolomeu. Educação Indígena e Alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. Elogio de la lengua Guarani. Assunção: Cepag, 1995.

MELIÁ, Bartomeu. **Bilingüismo e escrita**. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB, Mercado de Letras, 1997. P.89-104.

MELIÁ, Bartomeu. **Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena**. In: MONTSERRAT, EmiriI (org.). **A conquista da escrita**. Encontros de educação indígena. São Paulo: OPAN, 1983. p.14.

MELATTI, Julio Cezar. 1982. **A Etnologia das populações indígenas do Brasil nas duas últimas décadas**. Anuário Antropológico/80, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro Fortaleza: UFC, pp. 253-75.

MISHLER, E. G. **Work, identity, and narrative: an artist-craftsman's story**. In: ROSEWALD, G. C. e OCHBERG, R.L. (orgs.). **Storied lives: the cultural Politics of self-understanding**. New Haven, Yale University Press, 1992.

MONTE, Nieta Lindemberg. **Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado**. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

_____. **As escolas da Floresta. Entre o passado oral e o presente escrito**. Rio de Janeiro: Multiletra, 1997.

NEIVA, Lígia. **Texto do Projeto de Ação Para o Desenvolvimento Sócio Cultural do Povo Zoró/PAIC/PLANAFLORO/1997**.

_____. **Texto do CD Room / Pangyjej, Seu Povo, Sua Arte/1998**.

NETTO, Waldemar Ferreira. **A transmissão de conhecimento entre os Guarani do Ribeiro Silveira**. Boletim Terra Indígena, Ano XI, nº 73, out/dez. 1.994. p. 26.

NIMUENDAJU, Curt. **Mapa Etno-histórico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1987.

NORA, Pierre. **O retorno do fato**. In: LE GOFF, J. e NORA, P. **História: Novos Problemas**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

OCHOA, Juan Carlos. **Mito y chamanismo: el mito de la tierra sin mal en los Tupí-Cocama de la amazonía peruana**. Tesis douctoral, presentada en el programa de doctorado en Filosofía construcciones del sujeito, en la Universidad de Barcelona, 2002.

OLIVEIRA, Roberto C. de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo, ed. Pioneira, 1976.

OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

PERDIGÃO, Francinete e BASSEGIO Luiz. **Migrantes Amazônicos Rondônia: a trajetória da ilusão**. Ipiranga São Paulo, Loyola, 1992. p. 75.

PINHEIRO, Amalio. **Aquém da identidade e da oposição. Formas na cultura mestiça**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

Relatório do II Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena. Brasília: MEC – Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, p 57-58. Brasília, de 24 a 27 de novembro de 1998. Texto inédito fotocopiado.

REY-HULMAN, Diana. **Les bilinguismes littéraires. Signification sociale de la littérature orale Tyokossi (Togo)**. Paris: SELAF, 1981.

REVEL, Nicole (dir.). **Pour une anthropologie des voix**. Paris: L'Harmattan, 1993.

RIBEIRO, Berta. **Os índios das águas pretas**. Apud Introdução a Antes o mundo não existia. 2ª ed. São João Batista do Rio Tiquié: UNIRT; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995. P. 9-10.

RIBEIRO, Darcy. **Diários índios os Urubu-Kaapor**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

_____. **O processo civilizatório**. São Paulo: Circulo do Livro, 1978.

_____. **Os Brasileiros 1. Teoria do Brasil**. Rio de Janeiro Editora Vozes. 1985. 8ª edição.

RIBEIRO, Joaquim. **Folklore brasileiro**. Rio de Janeiro: Z. Valverde, 1944.

RIBEIRO, Darcy. 1957b. **Cadeira de Etnografia e Língua Tupí**. Anais da II Reunião Brasileira de Antropologia, Bahia, publicação sob os auspícios da Reitoria da Universidade da Bahia, pp. 349-54.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Trad. Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ROMERO, Sylvio. 1888. **Ethnographia brasileira. Apontamentos para a história da literatura brasileira no século XIX, IV**. Rio de Janeiro.

ROQUETTE PINTO, Edgard. 1915. **Antropologia (Guia das coleções)**. Rio de Janeiro, Museu Nacional do Rio de Janeiro.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. 1963. **Os estudos de Lingüística indígena no Brasil** (com comentários de Joaquim Mattoso Câmara Jr. e de Sarah Gudschinsky). Revista de Antropologia, vol. 11, nº 1 e 2, São Paulo, pp. 9-21. Republicado em Homem, cultura e sociedade no Brasil: seleções da Revista de Antropologia, org. por Egon Schaden, Petrópolis, Vozes, 1972, pp. 52-67.

SARAIVA Adriana e outras. **A Educação nas Sociedades Indígenas (Um estudo das Diretrizes Educacionais de uma Aldeia Indígena na Pereira de São Paulo)**. In: **Boletim Terra Indígena**, Ano XII, nº 75. Abr. /Jun, 1995. Op. Cit. p.31

SAHLINS, Marshal., (1988), **Cultura y Razón Práctica**, Editorial Gedisa, Barcelona, 1989.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

SCHADEN, Egon & BORGES PEREIRA, João Baptista. 1967. **Exploração antropológica**. In: História Geral da Civilização Brasileira, dirigida por Sérgio Buarque de Holanda, Tomo II, 3º volume, Livro Terceiro, Capítulo VI, São Paulo, Difusão Européia do Livro, pp. 425-43.

SCHADEN, Egon. 1980 a. **Filmes etnológicos da Escola de Comunicações e Artes da USP**. Revista de Antropologia, vol. 23, São Paulo, p. 177-83.

_____ (coord.). 1971. **Introdução ao estudo da Antropologia no Brasil**. Encontro Internacional de Estudos Brasileiros, I Seminário de Estudos Brasileiros (São Paulo, 13 a 25 de setembro de 1971), 2 Cadernos, São Paulo, USP-IEB, mimeo.

_____. 1953 a. **O estudo do índio brasileiro — ontem e hoje**. Revista de História, vol. 5, São Paulo, pp. 385-401.

_____. 1965. **Aculturação indígena: ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contacto com o mundo dos brancos**. Revista de Antropologia, vol. 13, São Paulo, pp. 3-317 (2ª ed., São Paulo, Pioneira e EDUSP, 1969). Ler cap. 1.

_____. 1967. **Brasil, 2ª** (Reunião para la Integración de la Enseñanza con las Investigaciones Antropológicas — Burg-Wartenstein Austria, julio-agosto 1967). Anuário Indigenista, vol. 27, México, pp. 53-60.

SCHADEN, Egon. **A mitologia heróica de tribos indígenas do Brasil**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 1989. (1ª edição: 1945)

SCHADEN, Egon. 1980b. **Contribuição alemã à Etnologia brasileira**. III Colóquio de Estudos Teuto-Brasileiros, Porto Alegre, Ed. da UFRGS, pp. 107-16. Republicado em Atualidade Indígena, nº 20, Brasília, Funai, 1981, pp. 16-25.

_____. 1980c. **A Etnologia no Brasil**. In: História das Ciências do Brasil, coord. por Mário Guimarães Ferri & Shozo Motoyama, Vol. 2, São Paulo, EPU/EDUSP; Brasília, CNPq, pp. 239-71 (cap. 5).

_____. 1955b. **Karl Von den Steinen e a Etnologia brasileira**. Anais do XXXI Congresso Internacional de Americanistas, São Paulo.

SCHULER, Evelyn. **Pelos olhos de Kasiripinã: revisitando a experiência waiãpi do “Vídeo nas aldeias”**. Sexta feira. Revista do Curso de Pós-Graduação em Sociologia da USP. São Paulo: Edusp, 1999.

SILVA, Rosa Helena Dias da, **A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena** Cad. CEDES vol.19 n.49 Campinas Dec. 1999. [download article in PDF format](#)

SANTOS, Ricardo Ventura. 1991. **Coping with change in native Amazonia: a bioanthropological study of the Gavião, Suruí, and Zoró, Tupi-Monde speaking societies from Brazil**. Tese de doutorado. Indiana: Indiana University.

SEEGER, Anthony & VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 1977. **Pontos de vista sobre os índios brasileiros: um ensaio bibliográfico**. BIB, nº 2, pp. 11-35. Republicado em **Os índios e nós**, de Anthony Seeger, Rio de Janeiro, Campus, 1980, pp. 133-81 (Cap. 7 e Bibliografia).

SOARES, Maria de Lourdes. **Da nação-cruzada à nau-alada: a identidade portuguesa no ensaísmo de Eduardo Lourenço**. In: **Identidade: recortes muti e interdisciplinares/**

Luiz Paulo da Moita Lopes e Liliana Cabral Bastos, organizadores – Campinas. SP: Mercado das Letras, 2002.

SOCIÉTÉ AFRICAINE DE CULTURE. **Le critique africain et son peuple comme producteur de civilisation**. Colloque de Yaoundé (16-20 avril 1973). Paris: Présence Africaine, 1977.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1972.

SILVA, Giovani José da, **De Kailá a Oyatogotelo**. In: **Revista nova escola**, Ano XVII, nº 150, Março de 2002. p. 64.

SCHADEN, Egon. 1967/68. **Notas sobre a vida e a obra de Curt Nimuendajú**. *Revista de Antropologia*, vols. 15 e 16, São Paulo, pp. 77-90. Também na *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, nº 3, São Paulo, USP, 1968, pp. 7-19.

SCHMITZ, Pedro Inácio (red.). 1982. **Arqueologia**. In: VELHO, Gilberto (coord.), 1982, pp. 345-7.

SUMMER Institute of Linguistics — SIL. 1973 a. **Bibliografia do Summer Institute of Linguistics**. Brasília, SIL.

_____. 1973b. **Relatório de atividades do Summer Institute of Linguistics — período de 1956 a 1973**. Brasília, SIL.

_____. 1974. **Relatório de atividades do Summer Institute of Linguistics — exercício de 1974**. Brasília, SIL.

_____. 1976. **Relatório de atividades do Summer Institute of Linguistics — exercício de 1975**. Brasília, SIL.

_____. 1981. SIL — ILV — **Bibliografia** — 1973-1980, Brasília, SIL.

SOUZA, Lynn-Mário. **Voices on paper: literacy discourse in indigenous education in Brazil**. Textoinédito fotocopiado.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. In: **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global, 2001.

TAYLOR, C. **The ethics of authenticity**. Cambridge, MA Harvard University of Chicago Press, 1965.

TURNER, Vitor. , (1990), **La selva de los símbolos**, Madrid, Siglo XXI.

VANSINA, Jan. **La tradición oral**. Barcelona: Editorial Labor, 1966.

VALLE, Edênio. 1979. **A paixão pelo povo: um traço da obra de Duglas Teixeira Monteiro**. *Religião e Sociedade*, nº 4, pp. 25-30.

VARELA, Maria Helena. **O heterologos em língua portuguesa: elementos para uma antropologia situada**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1986.

VELHO, Gilberto. **Biografia, Trajetória e Mediação**. In: VELHO, Gilberto e VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

_____. **Projeto e Metamorfose: Antropologia das sociedades complexas**. RJ, Zahar, 1994.

VELHO, Gilberto. 1979. **Dissertações de Mestrado de Antropologia defendidas no Museu Nacional (UFRJ) - período: 1970/77**. *Revista de Antropologia*, vol. 22, São Paulo, pp. 165-9.

VELHO, Otávio Guilherme. 1979. **A Universidade e a Antropologia no Brasil, hoje**. *Encontros com a Civilização Brasileira*, vol. 17. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, pp. 169-79.

VERISSIMO, José. 1896. **D.S. Ferreira Penna; notícia sobre a sua vida e trabalhos**. *Boletim do Museu Paraense de História Natural e Ethnografia*, tomo 1, pp. 57-74.

VIEIRA FILHO, João Paulo Botelho. 1982. **Antropologia da Medicina na XIII Reunião Brasileira de Antropologia**. *Boletim CEPAM*, ano 1, nº 1, Brasília, Centro de Estudos e Pesquisas em Antropologia Médica, pp. 4-5.

VIEIRA HELM, Cecília Maria. 1978. **José Loureiro Fernandes: 1903-1977**. *Revista de Antropologia*, vol. 21, 2ª parte, São Paulo, pp. 228-9.

YOUNG. A. **The harmony of: inventing pos-traumatic stress disorder**. Princeton University Press, 1995.

WAGLEY, Charles. 1954. **Estudos de comunidades no Brasil, sob perspectiva nacional**. Sociologia, vol. 16, nº 2, São Paulo.

_____. 1955. **Brazilian community studies: a methodological evaluation**. Anais do XXXI Congresso Internacional de Americanistas, vol. 1, São Paulo, Anhembi.

WEBER, Max, 1864-1920. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Max Weber; tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Chon – Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. 586p.

WOORTMANN, Klaas. 1972. **A Antropologia brasileira e os estudos de comunidade**. Universitas, nº 11, Salvador, pp. 103-40.

SITES PESQUISADOS:

<http://www.ciminacional.org.br>.

<http://www.fae.ufmg.br/catedra/Artigo2.htm> . 20 ago.1998.

ANEXO

GOLOSSÁRIO

NATUREZA ESPAÇOS FÍSICOS

bubu cachoeira

basu vento

ga roça

gala mata

gat sol

gati lua

gatpi céu

gawirip capoeira

gawu verão

guj terra

guj supup mundo

gujan trovão

gujan xibu raio

gujan xibu andu arco-íris

ii água

ikat lagoa

itet'ap poço

iangua ilha

ixa pedra

ixa saryt ouro

ixa'ap caverna

ixagap areia

ixuwa atoleiro, barro

manjup barreiro

panjete calor

pukãj fogo

puxip pine primavera (tempo das flores)

wakura nuvem

wakura xig neblina

xitag frio

zuj chuva

zuj idip outono

zuj palap outono

zujkap estrela

bixãgi noite

garabita tarde

gat abi dia

NOME DOS CLÃS OU SUBGRUPOS

Djup (não traduzido)

Duwej	Povo do urucum
Iandarej	Povo da cabeceira do rio
Jyjej	Povo valente
Majxiwej	Povo da makaloba doce
Pangýjeje	Povo comedor de gente moqueada
Pangýjkirej	Povo de pele clara
Pamakangýj	Povo do caldo
Pangýjpewej	Povo de pele escura
Ujkywej	Povo do patoá
Zabeawej	Povo bom e trabalhador

NOMES DE PÁSSAROS

Indjyn	= pássaro
Wakuj	= mutum
Xulit	= andorinha
Wakal	= garça
Ipeja	= pato
Kapea	= Rolinha
Kapea	= Pomba
Weaj kyt	= Tesourinha
Abijuwa	= Inhambu
Tamũ	= Jacu
Gagakyt	= Bem-te-vi
Ájgyp	= Anu
Kirin	= Beija-flor
Serewa	= Pica-pau
Xigitut	= Saracura
Tamukut	= Jacutinga
Jukan	= Tucano
Kasal	= Arara
Awalap	= Papagaio
Kin	= Periquito
Bakuwa	= Coruja
Ikulũ	= Gavião
Ikulyñ	= Gaviãozinho
Majankú	= Urubu

NOMES DE AMINAIS

Wawu	= jacaré
Wanzuj	= tatu
Wasakuli	= Tamanduá bandeira
Alia	= Preguiça
Djip	= Morcego
Alime	= Macaco preto
Bera	= Lobo
Awyly	= Cachorro
Neku Kyp	= Jaguaritica
Neku Pep	= Onça negra
Neku Tig	= onça pintada
Jabuli	= Quati

Wasa = Anta
Bebe = Queixada
Bebekut = Catete
Iti = Veado
Butup = Rato
Baj Kit = Esquilo
Wasūjbit = Capivara
Waki = Cutia
Anza = Paca
Butup puj = Coelho
Paxuap = Gambá

EXPRESSÕES

Aratigi - antigamente
Arartigi mene, mene – tempo antigo
Bekã Pamakube - lugar de aprender
Bixuga puxit – flor da cajazeira
Gawu mi – verão ou tempo da estiagem
Karália - espera
Kubap'te – sabedoria, saber, (só ele sabe)
Mene dere - tempo
Pami tere panda mene supup - autonomia
Umj buzana da puã mujga buzana da puã - quebra da autonomia - imposição
Zuj mi te - inverno ou tempo das águas (tempo das águas ou das chuvas)

ENTREVISTAS

Nome do entrevistado: Zaptig Zoró

Data: 02-11-1999

Local: Aldeia Anguj Tapua

Tradutor: Luiz Kujãwup Zoró

Idade do entrevistado: 70 aproximadamente

Bem antigamente, nós estávamos morando junto com o povo Gavião, lá onde os rios Branco e Roosevelt e o Rio Grande deságuam. Nesta época tivemos contato com pessoas não índios.

Eles tinham facas diferentes das nossas. Ai nossos antigos iam lá no barraco deles para pegar facão.

Um dia um branco matou Tipe 'ap Gavião, depois eles mataram Zoró também. Daí em diante eles não pararam mais de matar os índios.

Nós o povo Zoró não queríamos mais nos encontrar com os brancos.

Quando um branco aprecia perto duma aldeia, nossos antigos abandonavam a aldeia e iam bem longe no mato.

Quando foi no auge da borracha, os seringueiros e caucheiros invadiram nossa área para cortar o caucho e riscar a seringa. Nossos antigos continuaram fugindo ao contato e morreram muitos.

Num segundo auge da borracha, alguns dos nossos já moravam por perto do igarapé Tiroteio e conseguiram uma amizade amistosa com os brancos. Houve alguns conflitos e mortes. Nesta ocasião Xiriga'pep foi morar com os seringueiros e aumentou o conflito. Nossos antigos fugiram novamente.

Depois foi a época da invasão das fazendas. Aí nossos antigos foram olhar escondido e pegaram os peões e mataram. Quando eles faziam roça grande, roçada feia, feia mesmo, aí nós matávamos eles.

Eles não nos matavam aí nos aproximamos, eles nos deram roupas, facão, e outros presentes, os homens zoró deram flechas para eles. Nós fugimos para o outro lado do rio.

Um dia um índio Zoró estava perto do Rio Branco, aí pessoas da fazenda atravessaram o rio. Ele correu para a aldeia com medo e avisou os parentes.

Um parente que está querendo morrer foi ao encontro deles na beira do rio. Eles não queriam nos matar.

Primeiro os parentes Gavião veio nos visitar, depois vieram esses brancos que queriam ser nossos amigos, eram Hugo, Isabel e Natalício. Eles nos deram presentes, depois vieram cuidar de nós para não fugirmos mais no mato.

Eles nos deram miçanga para fazer artesanatos e nos ensinaram outras técnicas de trabalho, plantar outras comidas. Depois destes nos conhecemos Apoena Meireles que escreveu sobre nós para a FUNAI.

No tempo das correrias nos pegamos muitas doenças. Antes do contato com o homem branco Zoró não conhecia doença.

Quando encontramos com o Povo Arara, nas margens do Rio Branco perto de onde hoje é a fazenda Santa Maria veio a gripe e matou quase toda a nossa aldeia.

O contato com os outros índios que tinham contato com o branco trazia muita doença para nós.

Paju e Tandarup que decidiu para contato. Wawúp também estava pensando não dá mais pra viver correria fugindo branco.

Cacique Tandarup esposa dele Zabetina, que morreu 1997. Tandarup era Zawiaj muito respeitado. Zawyt Wāwã Paju e Tandarup.

Zawyt Wāwã era tudo pajé, cacique, contador de história, ele tinha Kubap'te, só ele sabia mais, sabia muito mesmo.

Kujãwã era pai de Sagapuga Wāwã, era ele Kujãwã marido de Xikiripã esta veinha que mudou pra barreira e mora lá no maloca velha.

Wãjã Xit era antigo marido de Pabybyj. Ela era menina quando casou ele, ele já era velho.

Ela ficou viúva e casou João Xuryt irmão de Zaptig esse marido verdade dela.

Maxu Sep era pai de Bagabé; Piaju era pai de Pepuj e Zat'pi'ti era pai de Zaptig e Xuryt.

Kujawã morou aldeia dele Gavião ele cacique da aldeia Xikiripã Iwá. Tandarup aldeia dele Pambyrej. Gat Kara Lawa aldeia virou lagoa assombrada este no fazenda Tonicão. Aldeia Ixa Weja cacique Xipitut, agora tem em cima desta aldeia fazenda Concisa. Outra aldeia Zawyt Wāwã cacique dos aldeia Barandu Xiwa ej ki Iangu Kapaga Kia man (a palavra [ki] se traduz pela vírgula [,]).

Depois ponte Xipiabá matou branco e avô de Manoel também matá que morreu cinco branco e avô do Manoel comeu branco ali menina linda acho que quize anos esse ultima vez Zoró fez vocês chamá canibalismo. Depois este dia nunca mais Zoró canibal.

Nome do entrevistado: Wam Zoró

Data: 15-11-2001

Local: Aldeia Tamali Syn

Tradutor: Celso Xajyp Zoró

Idade do entrevistado: Aproximadamente 85 anos

Primeiro Zoró teve que brigar com os seringueiros e caucheiros. Aí nós achamos o barraco deles e pegamos as coisas deles. Aí eles vieram atrás de nós. Eles vieram pelos rios e sempre continuando a roubar o nosso caucho, aí Xirigap'pip fugiu e foi morar com eles, foi morar com os brancos, seringueiros. Xirigap'pip saiu com raiva de nós, raiva dos Zoró. Ele mandou brancos vir matar Zoró. Seringueiros, depois, fizeram amizade e mandava Zoró fazer roca. Zoró obedeceu. Desde a origem quando Deus fez pessoas, Deus fez homem branco.

Nesta época dos seringueiros e dos caucheiros Zoró matou muito homem branco. Muitas vezes nós atacavam os barracos dos brancos e matava, eles atacava nós e vingava. Depois surgiram os fazendeiros, foi outra luta.

Lá onde hoje tem correntão da fazenda Castanhal, ali naquele rio, Zoró matou o tratorista que derrubava mato. Matava eles onde tem hoje sede da Castanhal. Ali Zoró matou 4 (quatro) homens.

A última vez Zoró fez guerra pra matar branco, ele flechou e matou dois ali na Pawanewã entrada matou 1 foi último, ali na Pawanewã matou eles.

Nome: João XurYt Zoró

Data: 13-02-2008

Local: Aldeia Escola Zawã Karej Pangÿjej

Entrevistadora: Maria Conceição de Lacerda.

João o que é o Bekã?

Bekã é um local específico para aprender e ensinar. O **Bekã** é um espaço social da comunidade um espaço social da comunidade localizada nas proximidades da aldeia, local calmo, fresco dentro da floresta. No **Bekã** só os velhos experientes ensinam, lá aprendem os tipos de pintura, significados das pinturas, fazer flecha. O **Bekã** é um local específico para aprendizagem dos homens. Mas, não era proibida a presença de algumas mulheres curiosas.

Nome: Manoel Tuatjut Zoró

Data: 12-02-2008

Local: Aldeia Anguj Tapua

Entrevistadores: Maria Conceição de Lacerda e Samuel Junio da Silva Zoró.

Fala pra nós sobre o povo Zoró onde morava o que fazia como se organizava.

É pra contar nossa história?

Sim, eu quero entender porque o povo Zoró se chama Pangyjej e quem são esses pangyjej? Como é vida de Pangyjej, história de Pangyjej.

O povo Zoró que era chamado de Pangyjej de Zoró. O branco que deu nome. De primeiro o Zoró vivia na outra margem do rio branco fomos expulsos de nossa terra tradicional passamos para outro lado do rio branco esse pedaço terra e de novo, lá também vivia os Zoró outros clãs na divisa do Suruí e do Cinta Larga. Na história do povo Zoró vivia com conflito com seringueiro, madeireiro, e, principalmente com outras etnias.

O modo de vida do Pangyjej era vivia em grupos dividida por clãs cada grupo cuidava do seu clã, só podia casar com mesmo clã. Os clãs são: os **Pangyjej** (Povo comedor de gente moqueada), os **Pangyj Pewej** (povo da pele escura Pep tere), os **Pangyj Kirej** (Povo da pele clara), os **Zabeap Wej** (Povo bom e trabalhador), os **Dup Wej** (Povo do Urucum), os **Máj Xiwej** (Povo da makaloba doce), os **Jyjej** (Povo Valente), os **Ujkywej** (Povo do Patoá), os **Pamakangyj** (povo secador do caldo) e os **Iandarej** (Povo da cabeceira do rio).

Na época os homens Zoró tinham seus costumes tradicionais, os pais sempre ensinavam seus filhos desde crianças tinha que aprender tudo que os pais ensinavam a eles.

Com cinco anos os pais ensinavam a eles fazer um furo no meio dos lábios com 10 anos iniciava o processo de fazer o Juli no rosto, com 17 anos começa fazer o buraco no nariz colocaria a pena de arara. Ia casar com 30 anos de idade porque já aprendeu a fazer roça, maloca, flechas, remédios tradicionais, a caça.

Os costumes Pangyjej no alimento dos Pangyjej era a mandioca, a batata doce, o cará, a banana e o milho mole para fazer a bebida do dia a dia que na nossa língua chamamos xi, xibuja xi, wetinga xi, muja xi, bakuwá xi, menig kap xi. O peixe, a carne de caça e de pássaros e a formiga tanajura com mandioca, cará, batata doce e biju de milho frutas do mato muitos tipos de frutas, pois nosso território tradicional é muito rico era

diversidade. Além do xi nós também temos outras bebidas como mambukap, e o I Sun, nossa cerveja tradicional feita com milho mole o I Sun é uma bebida fermentada.

A cultura era muito viva e muito rica de conteúdos e significados e era praticada nas aldeias como pintura corporal, Juli, perfuração dos lábios e do nariz, outros ritos para preparar o caçador, para a menina moça, a comida comunitária o resguardo do homem e da mulher, os artesanatos.

As Danças eram praticadas na comemoração da rocha do começo das origens. Da colheita das frutas e tinha dança ao toque de tabocas vários tipos de flautas de tabocas e pajelança. As danças eram dentro dos rituais do Gujãnej; do Zagapuj ej; do Bebej; do Jiga; do Gat Pij, entre outros.

As línguas denominada Pangyjej é diferenciado da língua do povo Gavião, Suruí e Cinta Larga que também são mesmo língua que a gente pode enter e se comunicar. Pangyjej e outro clã mesmo hoje Zoró falar com assobio também outro comunicação.

A primeira aldeia dos Zoró depois do contato é a aldeia Bubyrej, chamada pela FUNAI de aldeia Central, a partir do ano 1992 o nosso povo se dividiu as aldeias como antigamente e voltaram a cuidar das fronteiras eram 16 aldeias para proteger apenas nossas fronteiras.

Antes do contato o povo Zoró tinha a cultura forte; danças fortes, depois do contato o povo estava enfraquecendo, já tinha 30 anos de contato. Em 1997 o povo Zoró começou a retomar sua cultura suas danças tradicionais, com o objetivo de não perder a cultura e a tradição, não perder as danças e a língua.

Nome do Entrevistado: Marcio Zap'ap Zoró

Data: 20-03-2011

Local: Aldeia Pawanewã

Idade: 67

Entrevistadores: Maria Conceição de Lacerda e Edmilson Iterandu Zoró.

1. Quantos tipos de casa existiam antigamente e quantos tipos existem hoje?

R. Somente só uma casa, que chama zap tere [maloca].

2. Que tipos de matérias utilizam para construção da casa tradicional?

R. Palhas, cipós, embirema.

3. Quem manda para fazer casa tradicional?

R. Só o cacique manda a comunidade para trabalhar.

4. Onde é encontrado o matérias para construção?

R. só no mato.

5. Qual é medida da casa tradicional?

R Medida era o talo de palha de babaçu.

6. Como é dividida da casa entre parentes?

R entre os parentes o cacique dorme no meio da casa; os anciãos dormem na frente da maloca.

7. Quantas pessoas mora nessa casa?

R. Entre 25 e as 30 pessoas dormem nessa maloca.

8. Quanto tempo a casa tradicional durava?

R. a casa tradicional durava entre 5 ou 6 anos. panap e cuia, eles guardava em cima de ipitjua .

10. Como é que diz casa na língua Zoró?

R. O povo Zoró chama a maloca de ZAP TERE.

11. Como surgiu a casa tradicional?

R. A muito anos atrás o povo Zoró vivia com essa maloca tradicional.

12. Como era feita a casa?

R- Ela é feita de cobertura de palhas em todas.

HISTÓRIA NARRADA POR MARCIO ZAP'AP ZORÓ

Aratigi zap tere pané.

Aratigi panderej ma muj aka tete ata zap tere na etiguia. Gulua panderej jande ata eka mene ka mama bara ma'ã banga ajap kala mene ka. Bala zawijaj ma ga manga matê aparej kaj zap tere ma'ẽ ambaka. Zap kirap wa pama e'a kaja. Am mema e'a ikini karea. Zawijaj tete mena aratigi zap ma'ẽ tigi etigiá. Anawej nate panzena aka kina maj supup mena zap ma-â etigia. Pasap kalî mi aratigi maj mena zap kama etigiá. Bala pama zap abiap andu manga bala a ma-ê amba ká. Epi bu pangena kalî pixa mangá. Wesut tere na pama ipitjua manga wajbit kujá. Pambié tara pamena ipitjua ma talá. Aparej supup ta zawijaj mena pé makiá. Anawej na te panzana ãka kina maj mena pé maki zap ma-ã. Ena te zawijaj anga bajâ matê ma-ej malu zap ma-ê tigiá. Ebu tamalu zawijaj jande maj anga wulu asawijaj ibewâ zap ma'â. Am ali panderej mangulu anga zap tere ma-ã magulu eká. Etigi de ma-ej as ma andat abi kî ma-ej et awe abi kîa panderej ma gulu angena ena man tigi zap tere ma'â. Muj pabe ka tere ma asurala. Muj pabe ka panzali pa mena a kakap makia. e-a jande asurala mene ka zawijaj ma mawa kuru kuj tere abaga kîa. Ebu tama ekuj ma-á kuru ma-â zaptere na kîa. Am aratigi maj mena muj ka te ata aratigiá. Âkuj te pu we ijum sa kina man kuj tamena abagá. am aratigi maj ma zap tere

ûp mi atá. tapare tere na a mena men man piá. ata tere tamena akena. am pangyjej mena ma-ej pere ma-â teá. am pangyjej sap pali ma aratigia. enekuj zabeap wej sap pali tere menapangyjej sap pia. am zabeap wej mena aratigi pangyjej ta ata. zabeapwej wetet tete awetet ta ata etigiá. zawijaj tete anga zaptere kabe ka akerea. Enekuj wujirej anga zap âja kata akerea. enekuj panderej anga zawâ kuj akerea. Pu we ikini ûp tasande mene ka tangena akere zawâ ku kujá. zawâ ka te tama awirená. Ena te te akabi ma Zawã ku kujá. Enate tama anea anea Zawã ká. Enekuj tama apat palika ibugap ka aratigiá. Enekuj pamena ini kî panap kî adu kî talu kîa man palika eká. Am tama awit palika zap tere segpi kuja. Enekuj tamena ga kuj te pé manga kî meng sap manga kîa tamnena palika. Enekuj tamena makap palika ibgap tará. Enate tamena ibale manga zap tere ká. Zagapujej jawã manga pama zap tere aja kata. Enate tama guwej abi enatea. Gulua tere panderej anga wulu ibale kujá. Am panderej anga akere zap tere kuj en aman tigiá. Enekuj tangena BEKÃ ka tete akere en aman tigiá. Am pamena muj manga te BEKÃ na. Mape abi kî abi kîa pamena BEKÃ manga en aman tigiá. Am aratigi māj mena âtigia te man mi ip na zap tere ma'ã. Abikuryt kî pixam kî majit kî imbu kî pipam kîa man mi tamena zap tere ma'ã etigia. Enekuj tama zap kalî pixa dapua miá. Enekuj panga asep pixa wabep miá. Enekuj pama mangap mi gawu mi asep pixá. Enate pangena byp sep mi a abysep manga. Enekuj wyjej tete mena akalî mamalã kî asep kata kî asep mamalã kîa mene wyjej mape maki mena. Enekuj wanzet mena asep pegea. Enate tanga akape sã enateá. Ena tete etigi mene pane angá.

Tradução da história contada na entrevista.

Antigamente o povo antigo vivia só uma maloca, se as pessoas encheram aquela maloca, o cacique pediu para sua comunidade para construir a maloca. Primeiro o cacique manda a sua comunidade para fazer uma roça, ante de fazer a nova construção da maloca. Em primeiro lugar eles construíam a zap kirap e hoje esta casa não existe só o cacique mandava fazer a casa [maloca]. Os jovens não conhecem zap kirap, naquela época aquelas pessoas moravam nessa aldeia, todas aquelas comunidades trabalharam para construíram casa tradicional. Antigamente os antigos mediram a casa tradicional com um talo de babaçu, em primeiramente eles colocaram o zap abiap, depois colocam pauzinho em voltas da maloca. Quem era corajoso subia em cima da maloca, e colocava o ipitjua a viga principal. Aquele tronco é mais pesado e mais e difícil de colocar em cima da maloca. Antigamente o cacique convidava todas as outras aldeias, para vir construir a maloca, aquele cacique morava em outra aldeia, ele chamava apenas a

comunidade para construir essa maloca. Se começava a trabalhar por volta das 6:hs da manhã eles terminam as 15 hs da tarde e por causa que muitas pessoas trabalham sem parar.

A casa tradicional dura entre cinco ou seis anos, a cobertura das palhas apodrece todas partes da maloca apodrecem também. Quando a maloca começava o apodrecer as palhas, o cacique procurava outro lugar para recomeçar a nova aldeia e sua comunidade fazia a roça nova de lá. Então o cacique mandava sua comunidade para fazer a nova casa tradicional maloca. Antigamente os povo Zoró não morava muito tempo na sua aldeia, eles procuravam a terra virgem e onde tivesse muitos animais, os antigos não faltaram a maloca na aldeia. Há muito tempo atrás o povo Zoró vivia nessa casa tradicional [maloca]. Antigamente a maloca do Pangyjej não era tão bonita, única casa tradicional mais bonita era a casa do ZABEAP WEJ, todos os artesanatos dele eram bonitos. O Pangyjej não vivia junto com ZABEAP WEJ, Só o povo ZABEAP WEJ morava junto com seu clã. Hoje não é assim, todos nós são misturados com PANGYJEJ. Somente o cacique dormia no meio da maloca, não é qualquer um dormiam lá, os meninos dormiam em cruzada de casa tradicional [maloca]. Os anciãos dormiam na frente da maloca, por causa da dificuldade de enxergar. Também as mulheres cozinham em frente da maloca em outro lado eles colocaram os pilões cheios de (macaloba) bebida tradicional. Antigamente eles não deixavam faltar à bebida tradicional nos pilões, no mesmo lugar eles comiam as caças tradicional deles. Dentro da maloca eles guardaram as coisas deles, e guardavam em cima da ibugap, onde eles guardaram os artesanatos como; paneiro, cuia, cesto, rede tradicional e panap essa panap eles guardavam as penas de aves, eles não guardaram os alimentação dentro da maloca, onde eles fizeram a roça eles fizeram um bixâ para guardar, cará e o milho. Único que eles guardaram, dentro da casa tradicional (maloca), só amendoim. Eles guardaram em cima da ibugap e também eles fizeram a festas tradicionais dentro da maloca, como; festas de Gujãnej [que significa espírito da água], festas de Zagapujej [o mestre dos pajés]. O dono da festa faz o banco tradicional para Zagapujej, onde o pajé recebe o espírito do Zagapujej. Nas festas de Zagapujej e Gujãnej, todas as pessoas dançavam com eles, os festantes não podiam dormir durante as festas, os festantes só pode dormir na BEKÃ, onde o dono da festa faz o próprio lugar, para eles dormirem nesse local. O dono da festa não fazia uma BEKÃ, eles podem fazer no Maximo quatro ou seis BEKÃ. Antigamente os antigos não construía com qualquer pauzinho, eles pegaram como; abikuryt, pixam, majit, imbu, pipam, esse pauzinho agüentaram, durava

cinco ou seis anos, é por isso eles construía a maloca com esse tipo de madeira. Também eles amarraram o a madeira com cipó, esse cipó era o prego dos antigos. Esse cipó durava seis ou oito anos, é por isso eles amarraram com esse cipó, e também eles amarraram as palhas com embirema, na hora que pronta a construção as mulheres fazem Akape e os homens colocam akape em cima da maloca, para não molhar em baixo. Só os homens carregam os troncos para trazer na aldeia, onde faz a construção da maloca. Também os homens cortam as palhas e carregam para na aldeia, quando carregaram todas as palhas as mulheres começam quebrar as palhas. Assim a os antigos viviam antes passado.

Nome do entrevistado: Zawyt Zoró (Paiô)

Data; 03-07-1999

Local: Sala da Pastoral Indigenista de Ji-Paraná

Tradutor: Valdemar Manjap Zoró

Idade doentrevistado: 93 anos

Entrevistadoras: Maria Conceição de Lacerda, Valdere Ricardo e Maria Helena Javarini

1) Paiô conta pra nós como vocês apreenderam a fazer a maloca?

É Paiô que está falando assim é antigamente não si parece Deus que antigamente foi dá pra gente assim ele faz como fazer maloca antigamente a gente é muito fazer casa e querer ficar sozinho. Ele pegou e fez e fazer maloca assim e fez. Deus soprou e fez maloca assim é Paiô está falando. Uma companheira aí o Espírito fez dois desenho no pau aí soprou aí ficou três pessoas. Pau Antigamente ele fez que é macaloba ele fez no pilão aí Deus falou o que se tá fazendo eu vou socar no pilão aí ele falou não é esse aqui não de jacaratiá ai ele falou esse não derrubou do outro sei não falar. Ele cortou outro pau e fez o pilão. Quando tiver festa é pra fazer no pilão. Ele fez 10 pilão. Quando a gente vir é fazer tomar macaloba assim ele mandava pra gente vem é pra tomar tudo ele tá falando ele fez 10 pilão encheu de macaloba e chamou a gente pra tomar tudo. Antigamente Deus mandou fazer pilão de ipê. Ë ele tá falando assim quando Deus mandou fogo pra colocar em cima dele aí é Deus tá falando pra um. Aí depois soprou e ficou bom. Aí ele fez. Colocou dentro de pedra. Colocou pilão dentro de pedra e fez ficou muito bonito. Zoró tirou pilão de dentro da pedra. Antigamente ele faz assim quando ele ficar sozinho o homem né aí ele fez quando ele tá sozinho e falou pra Deus. Aí Deus perguntou onde tem bonito de pau se ele achou pau bonito aí cortou deste

tamanho de pau aí ele fazer desenho assim desenho de homem e mulher aí Deus soprou e mulher cresceu e homem também cresceu do pau bonito uma pessoa sozinha queria bonito, acho que pau mesmo Deus fez para criar jacaré né notou e foi atrás nhambuzinho do mato né ai ele criou deste tamanho de jacaré bem grande nhambuzinho depois o bem grande jacaré. Depois ele veio era irmão do outro matou jacaré dele aí vem trazer nhambu dele aí para jacaré comer aí ele falou já matei seu jacaré o cara que falou com ele aí Deus falou vou embora aí cara foi para um lado cara que matou jacaré e Deus foi pro outro lado. Tudo pro mato é a flecha tudo foi fazer o cara pra fazer no mato. Era Deus e outra pessoa aí Deus criou o jacaré, aí ele estava pequeno e foi crescendo aí Deus dava nhambu para ele comer tratava jacaré com nhambu. Aí o cara matou o jacaré e aí Deus foi embora e deixou ele sozinho aí ele saiu. Deus foi sozinho mudar pra muito longe pra lá ai o cara queria ir morar com ele, ele falou não eu vou sozinho ai cara ficou sozinho também.

História dos espíritos – tem outro espírito que acorda todo mundo borboleta é espírito bom.

O primeiro Zagapuj ajuda pra muita gente caçador cuida da gente, bikawa espírito que só ajuda a gente girante também ajuda Marwea Peku tem mais um Wasa também tem bom filho de mutum é espírito. Todo espírito cuida pra gente, todo espírito é bom pra gente. Tem mais bravo é o espírito o nome dele é Galaka na língua que é carrapato ele mais bravo pro outro né. Tem é tem mais bravo o espírito do gaviãozinho. Tem mais um espírito só ele só pouquinho não é muito não ele é bom ele mata pra gente Bekuru tem pegar um espírito que ele vai mandar doença também, espírito ruim manda doença.

É quando a gente foi pro tem espírito que atrás de porco né aí ele falou pra gente assim que aí quando a gente vai pega doença. Ei ele ajuda também pra matar porco. Um pessoal pegou e bateu no espírito morreu aí pegou doença também, não pode bater no espírito. Antigamente quando morrer pra enterrar na maloca depois tirar lenha e pra queimar e fazer fogão em cima de gente que esta enterrada primeiro. Antigamente que ele fez coisa achou e pegou tanga do branco e machado do branco também e chega na aldeia dele assim na aldeia dele assim aí o pessoal morreu tudo. Coisas estava com doença. Aí a gente foi pra lá na aldeia aí ficou pouca gente e morreu índio antigamente que pegou.

2) Que doenças existiam antes do contato?

Antigamente não tinha doença não ele tá falando. Não tinha doença quando pegou coisa de branco ai machado aí a gente pegou doença. Ele falou avião voou e saiu fumaça aí a gente ficou e morrer aí morreu tudo. Aí ficou só novo que ficou no mato pra ca e pra lá e aí chegou. Pra lá do rio e pra ca aí achou gente lá.

3) Vocês hoje se casam com os Gavião, antigamente isso já acontecia?

Relação entre Zoró e Gavião – antigamente ele Gavião e Zoró era junto mãe de Paiô era Gavião casada com Zoró. Pai dele Zoró transou com Gavião aí ganhou ele porque assim ele mata com Gavião estavam tirando amendoim aí Zoró brigou Gavião matou Gavião aí brigou tudo e separou tudo. Porque ele matou com Gavião e comeu mesmo com Gavião antigamente Paiô comeu gente, ele tá falando porque pra gente comer mesmo sem tá com fome para comer mesuro comia e vomitava não ficar na barriga não, vomitar tudo, mas comeu tem que assar primeiro depois comer era costume comer mesmo.

4) Paiô. Conta história da origem da comida?

História de comer terra – Antigamente não tem nada pra fazer macaloba aí fazia com terra aí para tomar fazia parece, não tinha comida. É antigamente que ele faz que macaco preguiça pegou como milho para plantar aí ele pegou 02 caroço de milho e fez assim com a mão né aí ele foi e plantou né ai ele cresceu aí ele teve mais, plantar mais grande né ai ele fez assim só isso tem uma frutinha do mato e tem mandaga também e tatu, comida de tatu fruta que tatu comia faz mandaga. Ele tem que cara, diz que Deus fez cará. Como chama aquele, a! . . . Palmito ele tem fez cará de palmito pra gente comer, bem antigamente. Tirou da cabeça do palmito e deu pra comer, antigamente.

5) E a mandioca?

_ Paiô, xibuja maa awa tukajena. Uma mandioca tem que pu mato, tinha de mandioca tu pu mato igual diferente aí ele fez de planta assim. Aí Deus plantou o mato e saiu mandioca. Épia.

6) E batata doce?

_ Paiô, njãpue wetinga alej. Tem pu mato ele tem que ele pegou como wetinga, ele plantou, não sei como chama mandaga e saiu batata.

7) E pra ser pajé o que tem que fazer, já tem espírito ou aprende dos mais velhos?

_ Paiô Epi tem makuba ana meneka. Ane tenzalia aratigi a um. . . É que antigamente que ele tem mais velho que pajé, aí ele tem mesmo o espírito de pajé né ai ele assinou

pra ele, pajé mais velho outro pajé que assinou pra ele como é que fica pajé. _ Mas como é que ele descobria que o outro pode ficar pajé? Ele falou assim né que tem fumo, aí ele dá cum pessoa né pra comer do fumo, aí pessoa fumar aí outro com pajé novo ele que aprender com ele assinou com o pai dele que assina com os outro né cum pai dele assinou pra ele foi dá fumo pra outro que ele faz assim. Pajé mais velho outro que faz assim é que assina para os outros né. Ele que dá fumo pra outros pra crescer lá no céu que aí ele ficou falando assim não cair no chão não. Se cai no chão não vira pajé. Se pra cair não dá pajé não. Tem que rodar, rodar e não cair aí pra ficar pajé.

8) Manjap, Fala pra ele contar história de pajé pra nós.

Bere panã engaj âwã we mite. É ele falou que é pra servir e depois assim pra outro espírito coisa de espírito não tem explicação. _Ele contou que Deus cortou o pau de escorregar macaco e pintou e fez homem e mulher como nasceu o primeiro neném antigamente o primeiro pessoa? _ Ele não sabe pra responder não. Uma vez ele contou história do jacaré. Pessoa que matou o jacaré que ficou com raiva assim. _ Ele disse que quando ele fez gente ele fez casa grande aí ele fez veado e assim serra grande em cima e pedra de veado, e veado não conseguiu. Aí ele fez denovo aí jogou uma pedra assim. A onça comeu toda gente na serra aí veado comeu osso de pessoa aí Deus jogou pro viadinho pequenino aí ele conseguiu para pegar tudo osso de pessoa o grande mato. Ele falou que é veado um veado e um coelho esse veado grande não corria o coelho corria e pega osso de pessoa. É antigamente, que pegou aquele osso e fez gente. Acho que foi Deus antigamente. Ele fez assim e a barriga também e soprou e viveu. Parece que Deus soprou desenho aí ficou andando e virou gente. Acho que ele foi ele foi muito osso ele foi pegar osso e onça foi atrás dele, aí ele correu. Contar mais uma verdade para nós. De antigamente uma pedra assim aí tinha uma pessoa aí ele saiu, aí pangyjej saiu, aí gavião saiu, todo mundo dali saiu. É a gente mesmo pra sair pra pedra. Pica-pau furou a pedra e saiu Ikulej Pangyjej, branco também todo mundo. Quando uma mulher grávida ia entrando Deus fechou a pedra e ela não conseguiu saiu não, ele não saiu não ficou engachou na pedra.

Então uma mulher grávida faz tempo muitos anos por isso ele não conseguiu para sair não ele tá falando, ele ficou lá dentro, aí conseguiu sair da pedra não aí ele pegou. Ela nunca saiu da pedra não, a mulher grávida? Não. O que aconteceu com ela? Eu não sei. Ele faz assim, falou que uma frutinha verde, eles foro do pu mato, ele foro e comeram e assim, e assim mesmo, ele comeu assim de pra dentro de antigamente. Frutim da patua

de palmito aí ele comeu por isso o barriga dele muitos anos pra grávida ficou assim por isso neném dele não nasceu. O mulher grávida que comeu frutinha verde e patuá coquim de palmito por isso criança dele não nasceu. Era assim mesmo história até agora, até hoje mulher grávida não pode comer. E Manjap pergunta pro Paiô Pandarap quer dizer crânio. No lugar desta escola se pode encontrar o crânio de um homem branco. Este nome foi escolhido porque ali aconteceu uma guerra entre os Pangyjej e os não índios. Para homenagear os Pangyjej e para transmitir a história destes guerreiros.

9) Deus sempre existiu, como começou, o antigo falava do filho de Deus? Ate mem gurá pangajena. Aite we mia acho que ele não sabe não Valdere.

_ (Chega o bispo) Ele que deixou nós ficar na aldeia. É nosso cacique geral. O Paiô conhece ele né Paiô atéa. Ele dá gasolina pra nós ir lá, dá comida pra nós é nosso chefe nosso cacique ele que dá dinheiro pra nós poder ir lá, antigamente nós não ía porque não tinha dinheiro.

O Bispo D. Antonio pergunta que idade ele tem?

Todos riem aí Manjap fala que parece que não sabe 100 anos acho. Ele é forte assim. Risos.

Aí Valdere lembra que ele escapou da bomba 40 anos atrás. Aí ele deseja felicidade e partilha do prazer de conhecê-lo que faz tempo que ouvia falar do Paiô. Felicidades. Abea. Valdere traduz que é obrigado.

NARRATIVAS

Narradores: José Carlos Pabixig Zoró, Benamor Dabyt Zoró.

Tradutor: Alfredo Sep Kiat Zoró

Transcrição: Maria Conceição de Lacerda

1. Porque esta escola se chama crânio?

Este nome foi escolhido porque ali aconteceu uma guerra entre os Pangyjej e os não índios. Para homenagear os Pangyjej e para transmitir a história destes guerreiros. Você pode encontrar crânio do homem branco aqui.

Esta guerra contra os não índios aconteceu, por volta dos anos 1990, quando boa parte da terra indígena Zoró, mesmo depois de demarcada estava sendo invadida por agricultores, madeiros, fazendeiros e, inclusive, construíram uma cidade (Paraíso da

Serra). Os brancos estavam derrubando a floresta e formando pastos e se aproximavam cada vez mais.

Os Pangyjej escutaram o barulho da moto serra e foram ver o que era e encontram os não índios na aldeia Pandjira Wá eles prenderam esses não indos e os levaram para a Aldeia Bubyrej (Central) onde estavam concentrados no posto da FUNAI.

Seguiram em frente e chegando neste lugar onde hoje é a Aldeia Pandarap Wej e a Escola Pandarap teve confronto e os não índios atiraram nos Pangyjej e eles responderam com tiros também e conseguiram matar um homem e os outros fugiram com medo dos índios.

Voltaram para a aldeia e o chefe de posto da FUNAI proibiu-os de sair sozinhos sem a presença da FUNAI, para evitar que os não índios matassem os guerreiros Pangyjej e dizimasse toda a população dos Zoró.

Poucos anos depois conseguiram trazer o exercito e fizeram a desintrusão da área. Os Pangyjej fundaram a Aldeia Zawã Kej na fronteira da terra, para proteger a área.

UMA NARRATIVA IMPORTANTE.

Narrador: Manoel Tuatjut Zoró

Texto: Maria Conceição de Lacerda e Fernando Xinepukujkap Zoró

Antigamente as aldeias eram todas espalhadas por causa das fronteiras. Os Zoró não permaneciam no mesmo lugar. Eles moravam na aldeia por um ciclo de dois anos, mais ou menos, mudava-se para uma nova aldeia, mas voltavam para colher a roça ou para plantar nova roça naquela aldeia.

Eles derrubavam o mato, plantava a roça, construía a maloca e depois deixavam tudo para abrir uma nova aldeia, mas sem perder o contato com a aldeia que deixaram. Assim eles tinham o controle do território.

Cada aldeia pertencia a um clã e este mantinha contato com os outros clãs. As relações de casamento eram clânicas e uma moça Pangyjej não podia se casar com um rapaz Zabeap'wej. Tinhas vários clãs todos com relações sociais, políticas e de parentesco.

Todos adolescentes Zoró, homem e mulher passavam pelos rituais de iniciação: aos cinco anos o menino fazia o “furo facial” para usar o betig. A abertura do “furo facial” era processual, aos cinco anos fazia-se um furinho bem pequeno, aos dez anos

aumentava até que na idade adulta um Zoró podia usar um betig da espessura de uma caneta bic.

O juli (tatuagem facial permanente) também era feita aos poucos e iniciava aos dez anos. O juli não era só para os meninos, nas meninas também se fazia o juli. Aos quinze anos continuava o juli e aos vinte anos o juli era concluído.

O mesmo ocorria com a perfuração do nariz. As perfurações facial abaixo da boca para o betig e a do nariz eram parte da iniciação masculina. Para os meninos também tinha o ritual do Zujbirej. E tinha vários remédios para as crianças serem treinadas. O gengibre no olho para enxergar bem e ter boa mira. A frutinha do jaborandi para aprender a vomitar a bebida fermentada, entre outros.

Para um rapaz e uma moça estar prontos para o casamento eles tinha que ter aprendido o básico para enfrentar a vida Zoró. Até aprender tudo eles casavam com trinta anos.

Um homem Zoró era um guarda, um fiscal do seu território, por isso ele precisava saber fazer roça, construir maloca, conhecer os remédios da floresta, saber defender a sua aldeia, caçar, pescar, coletar frutas, saber a época de cada fruta e conhecer geograficamente o seu território. Sem o conhecimento do seu território o Zoró podia não encontrar mais a sua velha aldeia, podia invadir o território do outro clã, o que não era concebível de acontecer.

O homem tinha que saber fazer o estojo peniano, sua roupa íntima. A mulher tinha que saber fazer colar, macaloba, comida e artesanatos, etc.”⁹²

NARRATIVA DE UM VELHO CAÇADOR ZORO

Nome: Luiz Maxianzap. Zoró, 79 anos

“A caça é muito importante para a comunidade. Tem proteína e a mistura pra comer a mandioca, ou o cará e o beiju. Ninguém gosta de comer sem a carne ou o peixe.

O bom caçador é importante para a comunidade porque ele trás o alimento e enfrenta o bicho.

Desde pequenos os meninos são preparados para ser caçador e algum se desenvolve mais e fica melhor. Outro só com remédios, com muito remédio para fica bom.

Nossa tradição é de partilha. A gente nunca come sozinha, mas a divisão da caça é sempre depois de cozida que a gente chama o parente para comer.

⁹² ZORÓ, Manoel Tuatjut, traduzida por Samuel Junio da Silva Zoró, na Aldeia Anguj Tapua em fevereiro de 2009.

Se a caça é um pássaro, uma cutia, a gente reparte na família nuclear, irmãos, cunhado (a) sobrinhos.

Se for maior porcão, cateto, anta a gente reparte com todos da aldeia. Ainda que pareça não vai dar para toda a gente chama todos.

Às vezes tem muita carne mesmo, se a gente no queira uma parte e cozinha a anta, todos da aldeia comem o cozido e ainda leva para casa.

A mulher escolhe pedaço bom e oferece para a outra mulher, que recebe e leva para casa.

Se vários caçadores mataram bichos todos levam para repartir e coloca junto para todo o pessoal comer.

Não é bom que o homem vá sozinho para o mato. O pai chama o filho para caçar. O rapaz solteiro chama o irmão ou o primo. O tio pode chama o sobrinho para ir junto.

Algumas épocas no ano podem acontecer que uma manada de queixada se aproxima da aldeia. Neste caso, quem escutou as queixadas chama todos os homens da aldeia para ir lá, se foi uma mulher ela vai avisar o homem. Pode ser o pai, o irmão, o marido.

Só os homens são caçadores as mulheres têm outra função. É a divisão sexual do trabalho. Caça é um trabalho masculino.

Nesse tipo de caçada elas vão. As mulheres vão pegar os filhotinhos para criar em casa e depois de adultos serem sacrificados no ritual.

Mas os Zoró não caçam qualquer bicho não. Zoró caça o bicho que ele come. Os animais preferidos pelos Zoró são: macaco, cateto, queixada, pássaros. Mas também se caça a anta, o tatu quinze quilos, a paca, a cutia, o veado, e outros animais preferidos pela comunidade.

Na verdade existe alguma organização, nuclear, como: filho, irmão e pai. Às vezes é só com seu filho para ele esta aprendendo com próprio pai no futuro ele podem esta caçando em só.

Às vezes o cacique, ou liderança daquela aldeia pode organizar a caçada por ter esta fazendo um trabalho comunitário daquela comunidade.

Também o pajé organiza para esta as pessoais preparado, porque pode acontecer o momento chegar manada de queixada ou alguém pode escutar os manados de queixadas naquele dia.

A caçada é individual ou em junto com outras pessoais, mais a saída daqui da aldeia as pessoas saiam junto. Quando chegam ao local de caçada ou no caminho as pessoas vão dividido.

Na qual a caçada é individual por não ter barulho quando estiver caçando, só que quando tenha seu filho com doze (12) ano é obrigatório para aprender com seu pai, só assim pode esta caçando junto.”

BIOGRAFIA I – Xipitut

Narração: Manoel Toatore (Tuatjut) Zoró e Humberto Panderewup Zoró.

Texto: Maria Conceição de Lacerda

Xipitut era um grande líder Zabeap Wej. Viveu na aldeia Zakuje Gej com aproximadamente 70 anos de idade, bem antes do contato dos Zoró com a fazenda Castanhal e a FUNAI. Os Zoró contam que Xipitut tinha um jeito calmo de liderar, orientava e coordenava os trabalhos na comunidade. Por volta dos anos 1975 foi acometido de diarreia, febre e vômitos não resistiu e foi a óbito deixando duas esposas viúvas: Panzylp e seus filhos Kaliwup, Akapawã, Panderewup e Xambi; Manding e seus filhos Tuatjut e Aduabá. Seu corpo foi enterrado na maloca da família na aldeia Zatkujdi junto com todos seus pertences.

O significado do nome de Xipitut “o pé duro para cima” ou “pé de branco morto”. Sua liderança foi herdada por Paju (Zawyt Wãwã) que era seu cunhado que o acompanhava e dividia os trabalhos e responsabilidades na aldeia. Morreu na década de 70 por volta do ano 1978.

BIOGRAFIA II – Wáwup

Narração: Zan Zoró, Luiz Petap Zoró e Joana Bajbir Zoró.

Texto: Maria Conceição de Lacerda

A palavra Wáwup foi inspirada no barulho feito pelos jatos (aviões) que sobrevoavam a aldeia.

Wáwup era um pajé e também um grande orientador da cultura; ensinava sobre os remédios do mato, ensinava a fazer flechas, arco, cocar, remédios rituais para matar bicho como ritual do Zujbirej (formiga brava nas mãos) para ser bom caçador.

Wáwup tinha aproximadamente 85 anos quando faleceu na década de 70, por volta do ano 1978, acometido por diarreia, vômitos, infecção intestinal. Devido a essa enfermidade chegou a ser levado, de avião, para Porto Velho, para ser tratado, ao voltar para a aldeia após aproximadamente três meses veio a falecer na aldeia Bubyrej, sendo enterrado em sua maloca na mesma aldeia. Deixando viúva Kawyp com duas filhas: Kap Kãj e Pea Kit.

BIOGRAFIA III – Dabekut Puj (Francisco Pekawup Zoró)

Narração: Marcio Zap'ap Zoró

Interpretes: Margarida Xibuxut Zoró, Mauro Adopoi Zoró e Maria Kaxig Zoró

Texto: Maria Conceição de Lacerda

Por motivo da criação e estruturação da Associação do Povo Indígena Zoró – APIZ PANGYJEJ, várias lideranças do povo Zoró viajam para Brasília para luta em prol do reconhecimento da APIZ. Numa destas viagens foram: Pekawup, Pusanzap, Panderewup, Zap'ap, Zawyt Wãwã, Apulap, Apeti, Zan e Ligia Neiva (representante da FUNAI/SAJIPA). Nesta viagem eles foram também para Mariana MG e lá tiveram a oportunidade de visitar um museu. Dentro do museu Pekawup viu uma exposição de facas antigas. Ele gostou muito de uma faca das mais antigas que era bem grande então ele falou para Pusanzap “*Meu nome agora é Dabekut Puj*” (faca grande).

A comunidade escolar da Aldeia Pawanewã escolheu o nome Dabekut Puj para a escola em homenagem e reconhecimento a esse jovem líder que durante toda a sua vida lutou pela educação e pela melhoria nas condições de vida do seu povo, o Povo Zoró.

Dabekut Puj era Zawijaj da aldeia Pawanewã, ele foi o fundador desta aldeia, uma liderança tradicional muito respeitada. Ele foi um grande lutador em defesa da educação indígena Zoró, durante seu mandato como gestor da APIZ ajudou a construir muitas escolas nas aldeias e, foi ele quem escolheu o lugar da construção da Primeira Aldeia Escola do Povo Zoró a Aldeia Escola Zawã Karej Pangyjej que fica a mil metros da Aldeia Pawanewã, participou ativamente da construção da mesma e estudou lá. Morreu de acidente no dia 05 de março de 2004 com 25 anos de idade deixando viúva Tapepixam Zoró e órfã sua filha Jaini Xipi Ambi Zoró. Dabekut Puj era filho de Márcio Zap'ap Zoró.

BIOGRAFIA I V – O Guerreiro mais perigoso

Narradores: Francisco Xikit Kap Zoró, Panderewet Zoró e Wam Zoró.

Tradutor: Alfredo Sep Kiat Zoró

Transcrição: Maria Conceição de Lacerda

Sabíp era Zawijaj da Aldeia Badeangynej ele era Guerreiro muito bravo e pertencia ao clã Djup e todo o seu clã era muito bravo. Qualquer pessoa que os chamassem de Djup,

o nome do clã, eles matavam. As pessoas tinham que chamar a cada pessoa pelo próprio nome.

Sabíp era bisavô de Zatsyn.

Os Djup matavam todos os Dáp (passarinhos) que cantam djup, djup, djup por que parecia que estavam dizendo o nome do clã deles.

Sabíp ensinava as pessoas da sua aldeia a serem corajosos, bravos e guerreiros, ele contava a história do seu clã. Sabíp era muito perigoso e o seu clã era mais perigoso que os demais clãs dos Zoró e os outros clãs tinham medo dele. Mas Sabíp tinha boas relações com os outros Zawijaj ej das outras aldeias e dos outros clãs, ele era muito bom fazia as festas rituais e participava das festas nas outras aldeias Zoró e se ninguém o provocasse não tinha briga.

Sabíp guerreou contra os Suruí, contra os Arara, contra os Cinta Larga. Sabíp já matou Panyjeje, Zabeap Wej e quem o provocava morria.

BIOGRAFIA V – História de Iti Sapepep

Narrativa: Zaptig Zoró

Tradução: Luiz Kujãwup Zoró.

Ngaj Awi (A mãe morreu)

A mãe de Iti Sapepep está doente aí chamaram pajé ele vem fazer rito, mas ela não consegue sobreviver ela morre, pessoal faz o enterro ritual e choram a morte dela. (A morte da mãe é espírito do homem branco). Depois que a mãe de Iti Sapepep morreu eles plantaram ela e foram fazer festa. Pajé está lá dentro. Pessoal entra na casa grande que tem enfeitada de algodão assim na porta. Dono da casa está cantando. Iru, Iru. . . Gente vem em fila tocando flauta e dançando aí pessoal dança, toma macaloba aí espírito (do homem branco) Panjarum (desconhecido) pegou no pajé ele roubou cisas do dono da festa aí gente foi embora. Depois gente foi caçar aí saiu e gritava na porta ixá. Depois voltou trazendo caça entrou de novo gritando ixá e tomou macaloba. Aí pajé sabia que foi espírito de branco que matou mãe de Iti Sapepep por isso foi atrás.

Iti Sapepep (Homem branco que Panyjeje matou)

Os índios estão plantando aí saem em fila. Ritual para adquirir forças. Percebe que tem brancos e foram devagar e se posicionaram. O contato. Branco atiram mulheres e correm. Homens morre. Índios volta se posicionam e matam homem branco. Outros homens brancos foge.

Em seguida entram na casa grande a porta foi enfeitada com algodão. Dono da casa está cantando música. Vem o grupo (dos guerreiros) em fila tocando suas flautas e dando gritos. O dono da casa o acolhem com música e dança ritual. Aí o pessoal sai e volta vão dançando e tomando macaloba e cantam para o dono da casa. Aí saem largam seus enfeites e armas e dono da casa recolhe.

Pessoal escuta bichos e sai para caçar e voltar.

Wanzuj Kaj (buraco do tatu) (O irmão matou irmão no buraco do tatu)

Um chama o outro pra pegar tatu (é mentira ele quer a mulher dele) aí cava o irmão casado entra. Aí ele põe fogo espera uns minutos para que ele morra e toma a mulher e a criança e foge. O irmão casado consegue sair do buraco segue o rasto, ouve os gritos do filho localiza-os mata o irmão e a esposa e traz o filho para a mãe cuidar ela chora.

Tutu (O homem que virou peixe elétrico)

O homem deitado na rede com a mulher ele está arrancando cabelo da vagina dela. Um paxu'ap (mapinguari ou pai do mato) vem e lhe morde a perna aí a coruja começa a cantar, é de noite, então o homem conversa com a coruja e diz que está tirando cabelo de um lugar igual o bico dela e continua conversando com a coruja aí começa a roncar, cai da rede e se transforma em paxu'ap. Pega o fogo e foge e unha etyty um dos dois homens que fazendo tapiri eles irão matar o peixe elétrico.

Aí o bicho paxu'ap arma sua rede em cima do rio de um lado para o outro. Aí os pescadores passam procurando flecha e falam com ele. Ele conversa, uma mulher esbarra na rede aí ele quer comer a mulher (2 vezes).

Os homens do tapiri, armados de flechas e facão querem o monstro aí combinam e cortar a rede, o bicho cai na água e vira peixe elétrico.

Os homens colocam isca para pegar o peixe elétrico aí a rede vem, mas não é esse peixe, vem a flecha ainda não é esse peixe e por último vem o Tutu o homem que virou paxu'ap e gupam aí eles corta-o pelo meio, aí vem uma trovoada e o Iti vem correndo recebe o raio e morre.

História de Matar Iti Sapepep

Primeiro a mãe do matador de Iti Sapepep morreu. Ele saiu de casa e foi para outra aldeia.

Quando ele chegou na outra aldeia ele falou para o pessoal:

__A gente vai matar o Itis Sapepep.

Aí o pessoal da outra aldeia falou para ele:

__Pode.

Eles falaram para ele:

__Eu acho que você não vai conseguir matá-lo.

Ele estava conversando ainda com o pessoal aí mandaram ele se deitar numa rede velha.

Ele saiu desta aldeia e foi fazer outra aldeia nova bem longe. Lá ele fez roça e plantou de tudo: mandioca, cará, milho e ficou um ano lá. Cada ano ele fazia outra aldeia nova.

Ele era criança quando a mãe morreu aí ele cresceu. Ele tomava banho de madrugada, com o pessoal para ficar forte e para correr.

Aí ele saiu desta aldeia e fez outra aldeia denovo, essa foi a última aldeia que ele fez.

Aí eles deixaram as mulheres na aldeia, ele e os outros homens que foram com ele e foram.

Aí eles chegaram lá. Os velhos que cuidaram dele até crescer, falaram para ele, você tem que acertar no lugar mortal para ele morrer rápido.

Aí ele pegaram o papagaio do Iti Sapepep para ele sair e ser pêgo. Aí Iti Sapepep saiu de casa quando o papagaio dele estava gritando.

Aí Iti Sapepep pegou um berrante e tocou:

__Pom, pom pom um, e veio se sentar perto deste, que o matou, Iti Sapepep estava vestido de colete a prova de bala. Aí ele se inclinou para a frente descobrindo o peito e a flecha pegou no peito dele bem certinho e ele morreu.

Aí o povo dele correu e não sabemos para onde foi.

Quando Iti Sapepep morreu eles pegaram tudo o que era dele. O menino novo que matou Iti Sapepep pegou berrante dele. Cunhado do menino pegou a roupa e os outros pegaram as outras coisas.

Eles voltaram para casa, tocaram o berrante pom pom pom um. Quando eles chegaram em casa chegaram tocando o berrante. Aí as pessoas ficaram com muito medo.

Eles foram para a outra aldeia antiga, tocando o berrante pom pom pom um. Aí o pai dele, velhinho estava chorando assim: Eru, erua, eru, erua. Ele estava lembrando a mulher que morreu. Assim: Ati wip pi tere te um bygej as zarej kajpa kina eru erua.

Todo o pessoal ouviu o barulho do berrante. A menina veio falar com o velho ele está chegando pode parar de chorar.

O velho não acreditou no que ela estava falando. Ai a menina foi conferir se realmente ele estava chegando e voltou a falar com o velho. Ela falou para o velho: __ É ele mesmo que está chegando. Ai ele parou de chorar e falou para a menina: Pode achar meu arco. Ela trouxe, mas ele não queria aquele que ela trouxe. Ai ela levou este outro e estava errado denovo. Terceira vez ela trouxe o arco, era o certo. Ai o velho passou cera de abelha no arco para ficar lisinho.

Quando ele terminou de passar cera no arco enfeitou a porta enfeitou a porta com algodão para os homens pular por cima sem arrebentar o algodão.

Ai que matou Iti Sapepep entrou primeiro e depois os outros entraram atrás dele.

Então o velho falou para o filha mais velho, irmão do que matou o Iti Sapepep:

__Cadê seu irmão que era bem pequeno?

Ai ele respondeu:

__Foi o primeiro que entrou.

Ai o velho falou:

Ah! Você cresceu deste tamanho.

Observação: Iti Sapepep era o menino que perdeu a mãe que espirito (doença) do homem branco matou. Iti Sapepep juntou-se aos guerreiros para matar o homem branco. Depois que conseguiu matá-lo voltou para casa com os objetos do acampamento (berrante, roupas, etc.) o período de estratégias, buscas e guerras contra os acampamentos dos brancos foi muito longo e o menino (adolescente) ficou jovem e voltando para casa seu pai não o reconheceu. (observação feita por Jair Betarasa'at Zoró – professor)

BIOGRAFIA V I – História de Xirigap'pip

Narrativa: Wan Zoró

Tradução: Celso Xajyp Zoró.

Primeiro Zoró teve que brigar com os seringueiros e caucheiros. Aí nós achamos o barraco deles e pegamos as coisas deles. Aí eles vieram atrás de nós. Eles vieram pelos rios e sempre continuando a roubar o nosso caucho, aí Xirigap'pip gostou homem branco, Xirigap'pip fugiu foi morar com eles, foi morar com os brancos, seringueiros. Xirigap'pip saiu com raiva de nós, raiva dos Zoró. Ele mandou brancos vir matar Zoró. Seringueiros, depois, fizeram amizade e mandava Zoró fazer roça. Zoró obedeceu.

Desde a origem quando Deus fez pessoas, Deus fez homem branco. Zoró sabia Deus fez homem branco.

Nesta época dos seringueiros e dos caucheiros Zoró matou muito homem branco. Muitas vezes nós atacavam os barracos dos brancos e matava, e comia. Eles atacava nós e vingava. Depois surgiram os fazendeiros, foi outra luta.

Lá onde hoje tem correntão da fazenda Castanhal, ali naquele rio, Zoró matou o tratorista que derrubava mato. Zoró tava com medo, porque trator derrubava muito mato. Zoró matava eles onde tem hoje sede da Castanhal. Ali Zoró matou 4 (quatro) homens. A última vez Zoró fez guerra pra matar branco, ele flechou e matou, matou e comeu eles 2 ali na Pawanewã entrada matou 1 foi último, ali na Pawanewã. Depois nunca mais Zoró comeu homem branco.⁹³ Zoró nunca mais encontrou Xirigap'pip.

LISTA DOS NOMES DAS PESSOAS QUE DERAM INFORMAÇÕES.

⁹³*Wan Zoró, pai do Raimundo Betabi, entrevista 2.001.*

Principais:

- Zawyt Zoró (Paju) – Xamã, cacique e guerreiro;
- Wam Zoró – ancião historiador; (fazedor de juli);
- Manoel Tuatjut Zoró – Orientador da cultura na escola Zawã Karej Pangÿjej Cacique e historiador;
- Luiz Maxianzap Zoró – Cacique, gurreiro, herborista, historiador;
- João Xuryt Zoró – herborista e historiador;
- Zaptig Zoró - Xamã, herborista e historiador;
- Xikit Kap Zoró – Cacique, historiador;
- Márcio Zap'ap Zoró – Cacique e historiador;
- Mandig Zoró – Anciã, parteira, herborista, historiadora;
- Querie Itkun Zoró – Orientadora na cultura na escola Zarup' Wej, parteira e historiadora;

Secundários:

- Márcio Kajanzap Zoró – Tradutor;
- Alfredo Sep Kiat Zoró – Professor tradutor e aprendiz de historiador;
- Caio Xipuanzap Zoró – Agente Indígena de Saúde, aprendiz de xamanismo (teve sua formação interrompida devido ao falecimento de Zawyt o xamã mestre), aprendiz de herborismo; (conversas informais)
- Celso Xajyp Zoró – Professor e tradutor;
- Edimilson Iterandu Zoró – Professor e tradutor;
- Humberto Panderewup Zoró – Cacique e tradutor;
- Luiz Kujãwup Zoró – tradutor (conversas informais);

Outros:

- Margarida Xibuxut Zoró – professora (conversas informais);
- Agnaldo Zawandu Zoró – professor, presidente as Apiz (conversas informais);
- Hugo Cinta Larga – professor, (conversas informais);
- Roberto Carlos Inipep – estudante (conversas informais);

- Luana Zoró – cozinheira (conversas informais);
- Kumpuxut Zoró - Orientadora da Cultura na escola Zawã Karej Pangỹjeje (conversas informais);
- Tupirankit Zoró - herborista, parteira (conversas informais);
- Maria Kaxig Zoró – cozinheira (conversas informais)