

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática

Sinval de Oliveira

O Saber/fazer/ser e conviver dos Educadores Indígenas Apinayé: algumas reflexões
no campo da Teoria da Complexidade e da Etnomatemática

Rio Claro (SP)

2013

Sinval de Oliveira

O Saber/fazer/ser e conviver dos Educadores Indígenas Apinayé: algumas reflexões
no campo da Teoria da Complexidade e da Etnomatemática

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na área de Concentração de Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosófico-Científicos como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Romulo Campos Lins

Rio Claro (SP)

2013

370
O48s Oliveira, Sinval
 O saber/fazer/ser e conviver dos educadores indígenas
Apinayé: algumas reflexões no campo da teoria da
complexidade e da etnomatemática / Sinval Oliveira. - Rio
Claro, 2013
 157 f. : il., figs., fots. + DVD

 Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
 Orientador: Romulo Campos Lins

 1. Educação. 2. Educação indígena. 3. Epistemologia. I.
 Título.

Sinval de Oliveira

O Saber/fazer/ser e conviver dos Educadores Indígenas Apinayé: algumas reflexões no campo da Teoria da Complexidade e da Etnomatemática

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na área de Concentração de Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosófico-Científicos como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Romulo Campos Lins (Orientador – UNESP – Rio Claro)

Prof. Dr. Eduardo Sebastiani Ferreira (UNICAMP – Campinas)

Profa. Dra. Maria do Carmo S. Domite (USP – São Paulo)

Prof. Dr. Ole Skovsmose (Aalborg University – Dinamarca)

Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrosio (UNESP – Rio Claro)

Resultado: _____

Rio Claro, 14 de maio de 2013.

Dedicatória

Para os Apinayé

Voz da Chuva

(Marina de Oliveira)

Hoje na aldeia ouvi um barulho,
olhei para fora e fiquei confuso
vi vários índios dançando,
e muitos cantando.

No começo, não entendi,
os minutos foram passando e passando,
até que eu vi,
os índios caçadores chegando,
com vários bichos no cofo,
peixes, galos e uma anta
era a festa de oferenda
em troca da voz da chuva chegando.

Agradecimentos

A Deus.

Ao Povo Apinayé.

Ao Professor Francisco Edviges Albuquerque por me apresentar aos Apinayé.

Ao Professor Romulo Campos Lins pela autonomia proporcionada na orientação da
investigação.

Ao Professor Eliseu Riscaroli pelo apoio incondicional à realização desta pesquisa.

Aos professores examinadores desta pesquisa pela sensibilidade e fidúcia das
inferências teóricas.

Aos professores José Expedito Cavalcante da Silva, Luis Antônio Cabral, José
Ricardo e Souza Mafra, Fernando Guedes Cury, Jamur André Venturin e Valéria da
Silva Medeiros.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal
do Tocantins - UFT/Campus de Araguaína.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e seus
Fundamentos Filosófico-Científicos.

À FUNAI, na pessoa do Sr. Coord. Reg. Cleso Fernandes Moraes, aos Srs. Marcelo
Fagundes Brasil, Josivan da Cruz Vilanova, José Felix Soares de Oliveira, e a Sra.
Rosa Martins de Souza, servidores da Coordenação Técnico Local –
Tocantinópolis/TO pela parceria estabelecida, pautada no trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa em Etnomatemática – GEPEtno da UNESP/Rio Claro pelas
incansáveis horas de estudos.

Aos colegas de curso pelas inúmeras oportunidades de discussões e reflexões.

À Bibliotecária Elsa Sato.

À secretária Inajara Federsom de Moraes pelas orientações sempre precisas.

A Neusa Sequeira Pacheco e a Ignez de Jesus Felipe pela disposição de guiar-me entre museus e bibliotecas da cidade maravilhosa.

A um sem número de pessoas, funcionários das bibliotecas, do restaurante universitário, da limpeza, da manutenção, da vigilância, dos técnicos em informática, da seção de pós-graduação, que, no anonimato do seu trabalho, criaram as condições para a realização do meu.

Aos amigos do “Cortiço” pela possibilidade de se ter um lar quando se está distante do seu.

A Vanize, esposa, a Vanessa, Gabriela e Marina, filhas, a Fernanda, neta, muito obrigado.

Resumo

Nesta pesquisa procuro estabelecer um diálogo entre a Etnomatemática a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinayé, com vista a responder o questionamento orientador desse debate, o qual foi expresso em termos de “como sistematizar uma epistemologia da prática dos educadores indígenas Apinayé, englobando conhecimentos socioculturais relacionados ao saber/fazer/ser e conviver desses educadores? Tendo como suporte metodológico uma prática de natureza etnográfica, estabeleço uma possibilidade de compreender os educadores indígenas apinayé como epistemólogos de suas tradições socioculturais, à medida que apresento marcas de uma epistemologia que se nutre de saberes e fazeres, bem como da forma de ser e conviver que lhes é singular. Dessa forma, interpreto a episteme dos educadores indígenas apinayé por meio de um anel epistemológico, cuja tessitura comporta saber/fazer/ser/conviver munida dos princípios dialógico, recursivo e hologramático, que, entre outras coisas, lhes permite expressar uma cartografia do e no universo.

Palavras-chave: Apinayé. Etnomatemática. Epistemologia. Educação Indígena. Teoria da Complexidade.

Abstract

This research intends to establish a dialogue between Ethnomathematics, Complexity Theory, and indigenous Apinayé Education, with the purpose of finding answers to the main question of this debate expressed as follows: “how we should systematize an epistemology of the practice of indigenous Apinayé educators, comprising socio-cultural knowledge related to knowing/doing/being skills of these professionals? Based on an ethnographic approach, I establish the possibility of understanding the indigenous Apinayé educators as epistemologists of their socio-cultural traditions, as I present the marks from an epistemology that feeds on knowledge and practices, as well as on their unique way of being and living. Thus, I interpret the epistemology of indigenous Apinayé educators by means of an epistemological ring whose composition comprises knowing/doing/being/living skills with the dialogical, recursion and hologramatic principles, which, among other things, allows them to express a cartography of and in the universe.

Keywords: Apinayé. Ethnomathematics. Epistemology. Indigenous Education. Complexity Theory.

Lista de Ilustrações

FIGURA 01 – MAPA DA TERRA INDÍGENA APINAYÉ	18
FIGURA 02 – NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO	24
FIGURA 03 – ROÇA APINAYÉ – ALDEIA PALMEIRA.....	43
FIGURA 04 – CASAL DE VELHOS – (E) TEHPRÈ E <i>KAMÊR KAMRÔR</i> (D).....	44
FIGURA 05 – CRIANÇAS APINAYÉ QUEIMANDO CASTANHAS DE CAJÚ	61
FIGURA 06 – SABERES E FAZERES AO QUEIMAR CASTANHAS DE CAJÚ	62
FIGURA 07 – SER E CONVIVER TRABALHAR EM GRUPO	63
FIGURA 08 – “CABAÇA DA ORIGEM DOS APINAYÉ”	78
FIGURA 09 – COCO BABAÇU.....	84
FIGURA 10 – EXTRAÇÃO DO ÓLEO DO COCO BABAÇU	86
FIGURA 11 – GONGO	87
FIGURA 12 – CULINÁRIA APINAYÉ – GONGO ASSADO	87
FIGURA 13 – COBERTURA DA CASA.....	89
FIGURA 14 – APRENDENDO A “RISCÁ”	89
FIGURA 15 – <i>NHOKRÈ</i> TECENDO UMA ESTEIRA	90
FIGURA 16 – COFO.....	91
FIGURA 17 – CARVÃO DO COCO	93
FIGURA 18 – <i>IRETY</i> - DONA MARICOTA	95
FIGURA 19 – TROCA DE ALIMENTOS.....	97
FIGURA 20 – CHORO CERIMONIAL.....	97
FIGURA 21 – PREPARATIVOS DA NOIVA	99
FIGURA 22 – PREPARATIVOS DO NOIVO.....	100
FIGURA 23 – “CUNHADOS” BUSCAM O NOIVO.....	101
FIGURA 24 – MOMENTO DOS CONSELHOS	102
FIGURA 25 – REUNIÕES NO PÁTIO	104
FIGURA 26 – PONTOS DE PAUTA.....	105
FIGURA 27 – TRABALHOS COLETIVOS – LIMPEZA DO POSTO DE SAÚDE	106
FIGURA 28 – CONFECÇÃO DO <i>XWÏKUPU</i>	109
FIGURA 29 – OBJETO DO ACIDENTE - RALADOR	113
FIGURA 30 – “MOMENTO DA SURRA”	115
FIGURA 31 – CONFECÇÃO DO ENTALHE.....	116
FIGURA 32 – MULHERES CORRENDO COM A TORA	118

FIGURA 33 – CORRETIVO NO FINAL DA CORRIDA.....	119
FIGURA 34 – ANEL EPISTEMOLÓGICO.....	125

Sumário

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	A ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO	18
2	TECENDO ARTICULAÇÕES: UMA URDIDURA ENTRE A PROBLEMATIZAÇÃO, OS OBJETIVOS E A METODOLOGIA	23
2.1	NATUREZA DO PROBLEMA	23
2.2	OBJETIVOS	28
2.3	O PERCURSO METODOLÓGICO	30
3	ETNOMATEMÁTICA, TEORIA DA COMPLEXIDADE E EDUCAÇÃO INDÍGENA APINAYÉ: INDÍCIOS DE IMPLICADORES MÚTUOS	48
3.1	UMA ABERTURA EPISTEMOLÓGICA	49
3.2	INSEPARABILIDADE DO HOMEM	55
3.3	SINAIS DE UMA EPISTEMOLOGIA COMPLEXA	60
4	O SABER/FAZER/SER E CONVIVER APINAYÉ: UM CINZEL EPISTEMOLÓGICO	66
4.1	ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS/CULTURAIS DO POVO APINAYÉ: DOS VIAJANTES AOS ANTROPÓLOGOS	67
4.2	MARCAS DE UMA EPISTEME: EVIDÊNCIAS COLHIDAS ENTRE OS APINAYÉ	83
4.2.1	<i>O saber/fazer do povo Apinayé: o que pode ser permeado pelo babaçueiro</i>	83
4.2.1.1	Rõr – coco	84
4.2.1.2	Hy – castanha	85
4.2.1.3	Pôr nhinwyt – Palmito	88
4.2.1.4	Pô – Folhas do coqueiro	88
4.2.1.5	Rõr kà hxê – Carvão do coco babaçu	92
4.2.2	<i>O Ser e o Conviver Indígena: algumas singularidades da cultura Apinayé</i>	93
4.2.2.1	Axpënmã mẽ rer – Casamentos	94
4.2.2.2	Gàm mẽp kuprõnh - Reuniões no Pátio	102
4.2.2.3	Měapênh maati - Trabalhos Coletivos	106
4.2.2.4	Xwýkupu – “Receita de Bolo”	108
4.2.2.5	Mě anmênh - Acidentes com Afilhados	112
4.2.2.6	Gwra ho Hprôt – Corrida da Tora	115
5	COMPLEXUS: AQUILO QUE É TECIDO JUNTO, ANÁLISE, DISCUSSÃO E REFLEXÃO DOS DADOS	120
5.1	RELIGANDO SABERES: UMA URDIDURA	121
5.2	SISTEMATIZANDO UMA EPISTEMOLOGIA DOS EDUCADORES INDÍGENAS APINAYÉ	123

5.3	EDUCAÇÃO INDÍGENA APINAYÉ	130
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142
	ANEXOS	148
	ANEXO A - A ORIGEM DOS APINAYÉ	148
	ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA INGRESSO EM TERRA INDÍGENA.....	155
	ANEXO C - AUTORIZAÇÃO PARA INGRESSO EM TERRA INDÍGENA.....	156

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo descreve o cenário de uma investigação de doutoramento conduzida no âmbito das Terras Indígenas Apinayé. O caminho percorrido até aqui, me permite dizer a despeito da temática central que perpassa a pesquisa, alimentando assim uma curiosidade imediata, para, em seguida, a percorrer a trama estabelecida.

Assim, empreendo esforços para trazer ao debate, uma discussão não explorada pela comunidade de educadores matemáticos, entre outros, na forma como foi concebida e articulada, a qual se dá pelo travejamento de três domínios que constituem a natureza desta investigação, os quais sejam: a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena, em particular a Educação Indígena Apinayé. Sob o solo fértil de tais aportes teóricos cunhei a questão problematizadora que embasa a pesquisa, cujo objetivo é sistematizar uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé – homens, mulheres e crianças – nos seus saberes e fazeres na forma ser e conviver, enquanto intelectuais da tradição cultural de seu povo.

Em síntese, a tessitura aqui proposta exige uma possível ruptura com os cânones epistemológicos que caracterizam os saberes reconhecidos e admitidos como científicos pela ciência clássica, para dar voz àquilo que busco, com preocupação e constância, demonstrar, ou seja, que nas práticas socioculturais dos educadores indígenas apinayé há uma epistemologia singular, que religa saberes, que se evidencia inseparável da sua forma de ser e conviver, que é histórica, que os

processos de geração, produção e difusão de conhecimentos são críticos, criativos, e, ao que me parece, essencialmente livres. Portanto, convido o leitor a percorrer os principais fatos que corroboraram para a urdidura desta investigação, ora apresentada.

Os meus primeiros contatos com processos de escolarização indígena ocorreram a partir de 2005, ano em que aceitei o convite realizado pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, o qual está vinculado profissionalmente ao Curso de Letras do Campus Universitário de Araguaína da Universidade Federal do Tocantins/UFT, para compor uma equipe multidisciplinar onde foram igualmente convidados professores dos cursos de Letras, História, Geografia e Matemática do mesmo *campus*. Tratava-se do projeto de extensão universitária denominado Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, o qual me permitiu o estabelecimento de um diálogo inicial com os professores índios da etnia apinayé.

Durante a execução do projeto que, entre outras ações, previa a realização de oficinas pedagógicas com os professores apinayé no âmbito das aldeias, procurei observar, ainda que empiricamente, a forma peculiar dos professores índios manifestarem saberes ao relacionar, organizar, interpretar e estabelecer estratégias para compreender e propor soluções às atividades que foram propostas naquele momento. Convém salientar que os temas que orientaram a organização das oficinas foram indicados pelos professores apinayé, que solicitaram esclarecimentos a respeito de números e operações aritméticas, usualmente ensinadas nas escolas indígenas situadas nas aldeias. Alguns professores indígenas argumentaram que poderiam esclarecer as dúvidas das crianças com relação ao aprendizado da matemática do *kupê* – dos não-índios.

Pelo advento da realização das oficinas pedagógicas, vinculadas ao Projeto de Apoio Pedagógico a Educação Indígena Apinayé, estabeleci uma relação de estima com os professores indígenas apinayé, a qual foi manifestada várias vezes pelos mesmos, perguntando sobre o motivo da minha ausência em determinados encontros. A manifestação dava-se através da expressão “*mẽ mo kaxyw*”, cujo significado é, “um segredo”, a depender do contexto. Também, foi uma das primeiras expressões que aprendi da língua materna apinayé, a qual se originou da minha preocupação em revelar as ideias, as regras, os princípios presentes na matemática do *kupê* para os professores apinayé. A expressão ganhou, em alguns

momentos, outra acepção, no sentido de um codinome, que, por sua vez, penso ter contribuído como um indicador de aceitabilidade dos Apinayé para comigo, e, também, para a realização desta investigação.

As trocas de experiências com os professores indígenas apinayé me permitiram, ainda, vislumbrar a possibilidade de conduzir estudos de doutoramento, de maneira a articular três domínios de minha trajetória profissional de forma mais efetiva, pois reunia a experiência de ensino nas disciplinas de estágio supervisionado no âmbito do curso de Licenciatura em Matemática e a participação na formação de professores índios, advinda da atuação no Projeto de Apoio Pedagógica à Educação Indígena Apinayé. Ambas desencadearam reflexões, no sentido de formalizarmos a necessidade de investigações mais profundas sobre o trabalho docente, e configuram o tripé sobre o qual concebo a prática docente, ou seja, a inserção do professor em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, esbocei as primeiras ideias num projeto de pesquisa e o submeti à crítica junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/UNESP *campus* de Rio Claro onde, após participar do processo seletivo para o ano de 2009, fui aceito como aluno regular. Nesse momento inicial, havia configurado um projeto de investigação direcionado para a formação dos professores índios. Porém, as trocas de experiências, as inúmeras leituras no âmbito do programa, as quais decorreram das disciplinas cursadas, do Grupo de Pesquisa em Etnomatemática/GEPETno/UNESP – Rio Claro/SP, de um sem número de questões propostas pelos professores orientadores desse estudo, culminavam inicialmente em reflexões que imprimiam a necessidade de considerá-las de alguma forma articuladas.

Parece-me oportuno esclarecer que, no decorrer da citada pesquisa trabalhei sob a orientação de dois orientadores. Inicialmente, com o professor Dr. Pedro Paulo Scandiuzzi e, posteriormente, com o professor Dr. Romulo Campos Lins, devido à aposentadoria “de fato” do primeiro. Assim, quanto à redação do trabalho, procurei manter os devidos créditos aos dois profissionais, de acordo com o transcurso deste estudo, o que pode ser facilmente identificado no texto, tendo em vista a forma direta que adotei.

Não poderia deixar de mencionar, as igualmente profícuas discussões e questões “dos corredores”, que se davam entre um cafezinho e outro. O escopo de tais discussões e experiências – disciplinas, grupo de estudos,

orientadores, sugestões de leituras, questões/café/corredores – no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática trouxeram novas reflexões que me permitiram, ao mesmo tempo, ampliar a minha visão a respeito da Educação Indígena e da Etnomatemática, com as quais estava, naturalmente, trabalhando, como também, vislumbrar a possibilidade de uma articulação com a Teoria da Complexidade, cujo artífice primeiro é o professor Edgar Morin.

Em meio às reflexões que assolavam meus pensamentos, conjecturei e procuro mostrar, neste trabalho, que os educadores indígenas apinayé, num amplo sentido, homens, mulheres e crianças, podem ser percebidos como epistemólogos da natureza, à medida que se reconhecem como científicos os produtos de uma epistemologia que se evidencia através de uma simbiose com a natureza. Simbiose na qual saberes e fazeres advindos de uma forma singular de ser e conviver, que se exprimem em meio às suas práticas socioculturais, permitem-me esboçar indicadores da plausibilidade dessa inferência, através do estabelecimento de um diálogo entre aspectos teóricos da Etnomatemática, da Teoria da Complexidade e da Educação Indígena Apinayé.

Uma característica básica da Etnomatemática, concebida enquanto programa de pesquisa, vincula-se à compreensão acerca do paradigma científico atual pode ser ampliada, permitindo que os saberes e fazeres de distintos grupos sociais sejam percebidos, entendidos e reconhecidos como produtos epistêmicos articulados socioculturalmente. Nesse caso, as pesquisas desenvolvidas à luz da Etnomatemática projetam-se para além de meros resultados que discutem a criação/utilização de técnicas que facilitam o trabalho cotidiano desses mesmos grupos.

O que observei, no decurso de alguns trabalhos que se pautavam pela perspectiva teórica da Etnomatemática, é que ela tem evidenciado, com propriedade, os mecanismos de geração, de organização, e de transmissão de conhecimentos em diversos sistemas culturais ou grupos socialmente identificáveis. Por exemplo, nos seguintes trabalhos: (BORBA, 1987) que aborda uma Educação da Favela; (KNIJNIK, 1996), que trás a Educação do Movimento dos Sem-Terra, (SCANDIUZZI, 2000), que discute a Educação Indígena do povo Kuikuro, (JESUS, 2007), que trata da Educação Kalunga, uma comunidade que é descendente direta dos negros escravos trazidos da África para o Brasil e, mais recentemente, (PARRA,

2011), que discute a “Educação Própria” do povo Nasa, um dos grupos indígenas da Colômbia.

Por sua vez, a Teoria da Complexidade traz à tona, numa denúncia incessante, que o conhecimento científico ocidental está sujeito a outro paradigma, subjacente à forma como a ciência é produzida e difundida, ao qual Morin se refere como *paradigma simplificador*. Na prática, esse paradigma simplificador opera por meio de um mecanismo de *disjunção* e de *redução*, que, a exemplo da *cama de procusto*, mutila, fragmenta, isola, por fim, termina por validar o que será considerado como ciência e, portanto coloca-se em oposição ao *pensamento complexo* que é, entre outras coisas, um pensamento que se nutre de uma tensão permanente, que aspira um saber não fragmentado, não encapsulado, não compartimentado.

Decorre, então, do aporte teórico que remete à Teoria da Complexidade, a compreensão de que o *paradigma simplificador*, à medida que isola, fragmenta e mutila tudo o que será considerado como ciência, também opera da mesma forma sobre a realidade perceptível, tangível e imaginária, o que, do meu ponto de vista, está em oposição à natureza do pensamento que nutre os produtos epistêmicos dos educadores indígenas, uma vez que os dados desta investigação, apurados por meio da experiência etnográfica, apontam para uma percepção das interdependências e interretroações e interações, tanto no plano físico, das relações pessoais e interpessoais que se estabelecem no âmbito de uma aldeia ou ainda se projetam para o planetário, como também, no plano mítico, que esculpe explicações sobre as maneiras pelas quais o cosmo pode ser compreendido.

Para muitos, a afirmação acima poderá ser considerada retórica, no entanto, parece-me ainda útil lembrar que Descartes figura no rol da história da ciência, entre os sinais pelos quais pode-se traçar as origens dos paradigmas da ciência moderna, marcada, inicialmente, sob uma causalidade linear e mecânica como uma das características essenciais e demarcatória da realidade. Contudo, mais recentemente, Heisenberg, ao formular o princípio da incerteza traz para o foco das discussões, também a possibilidade de se perceber no bojo das ciências o indeterminismo de uma causalidade difusa, circular, recursiva, retroativa inscrita na natureza da matéria.

Conjeturo, então, a presença de sinais precursores, marcas esculpidas sob a forma como a ciência é produzida, não somente pelas vozes de

Descartes e Heisenberg, entre outros, que deixaram talhas sob a episteme da ciência, mas das vozes dos educadores indígenas apinayé, guardiões de uma epistemologia imersa no contexto sociocultural, cujas marcas perpassam por universos diferentes, entre o global e o local, o que me permite inferir que, na atualidade, as marcas epistêmicas dos educadores indígenas apinayé estejam numa interconexão com a pós-modernidade.

Contudo, isto não significa dizer que procuro marcadores desenvolvimentistas de uma civilização noutra, ou de uma cultura em outra, o que aponta para uma perspectiva evolucionista e, por isso mesmo, convém salientar que concebo os educadores indígenas apinayé como signatários de um longo processo de geração, produção e difusão de conhecimentos, de saberes e fazeres (artefatos), de uma forma de ser e conviver (mentefatos) que lhes permite sobreviver e transcender com a sua realidade natural e sociocultural (*etno*).

Creio que estão expostas as condições iniciais que me permitem evidenciar alguns aspectos da Educação Indígena Apinayé, sem, no entanto, efetuar uma sobreposição em relação a qualquer outra forma de se conceber o que usualmente tem-se admitido e tratado como sendo epistemologia na esfera acadêmica. Por ora, estou caminhando com a perspectiva de trabalhar com uma ciência que não abriu mão de seus ingredientes epistêmicos inerentes à vida.

A seguir, faço uma breve apresentação do povo Apinayé, com dados iniciais e a localização geográfica de suas terras; porém, dedico a sessão (4.1) para uma apresentação detalhada, considerando uma análise realizada com base nas diversas fontes apuradas durante a presente investigação, além disso, está a necessidade de inseri-los no debate, na qualidade de protagonistas à medida que novas informações são postas em cena.

O povo Apinayé, pertence ao tronco linguístico Macro-Jê. Possui uma população, estimada por algumas das lideranças apinayé, em torno de 2000 pessoas, as quais estão organizadas em 23 aldeias, segundo informações apuradas por mim no ano de 2010. Nomeadamente, são elas: Abacaxi, Aldeinha, Areia Branca, Bacaba, Bacabinha, Barra do Dia, Boi Morto, Bonito, Botica, Brejão, Brejinho, Cocal Grande, Furna Negra, Girassol, Mariazinha, Mata Grande, Olho D'água, Palmeiras, Patizal, Prata, Riachinho, São José e Serrinha.

A maioria das aldeias está localizada no município de Tocantinópolis, extremo norte do Estado do Tocantins, região conhecida como Bico-

do-Papagaio. No entanto, há outros municípios cuja área Apinayé está inserida, como é o caso dos municípios de Cachoerinha e São Bento do Tocantins, no lado noroeste; ao norte situa-se o município de Maurilândia do Tocantins e, ao sul e sudeste, as terras estão situadas, como já falamos anteriormente no município de Tocantinópolis; a fronteira leste é delimitada pelo Rio Tocantins, como pode ser observado no mapa abaixo.



Fonte: TOCANTINS/SEPLAN.

A seguir apresento a estrutura organizacional desta investigação.

1.1 A Estrutura da Investigação

A investigação está organizada em seis capítulos, nomeadamente da seguinte forma: 1. Introdução; 2. Tecendo Articulações: uma urdidura entre a problematização, os objetivos e a metodologia; 3. Etnomatemática, Teoria da Complexidade e Educação Indígena Apinayé: indícios de implicadores mútuos; 4. O saber/Fazer/Ser e Conviver Apinayé: um cinzel epistemológico; 5. *Complexus*: aquilo que é tecido junto, análise, discussão e reflexão dos dados; 6. Considerações Finais; e Anexos. No capítulo 1, denominado Introdução, contextualizo de forma imediata a

natureza desse estudo, para, em seguida, percorrer a trajetória que me conduziu no desenvolvimento da investigação.

O capítulo 2 traz como proposta o estabelecimento de articulações entre a problematização, os objetivos e a metodologia. Sendo assim, apresento a questão problematizadora, à qual se imprime uma necessidade peculiar no sentido de situá-la “mergulhada” num diálogo comum entre a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinayé. Tarefa que se realiza através de uma discussão inicial entre alguns aspectos teóricos advindos da Etnomatemática e da Teoria da Complexidade, para, em seguida, através de formulação da questão central desta investigação suscitar indícios de possíveis confluências com a Educação Indígena.

Na seção seguinte (2.2) os objetivos são destacados e, finalmente, no tópico 2.3 a metodologia utilizada para obtenção dos dados é exposta de forma detalhada, tendo em vista a necessidade de qualificar o método de apuração dos dados brutos deste estudo. Adianto que, nesse sentido, situo-me dentro de uma prática etnográfica, colocando alguns relatos do meu caderno de campo, à medida que vou tecendo uma articulação entre alguns aspectos teóricos advindos da pesquisa etnográfica, com embasamento em Rockell (1987), Laplantine (2007), e da Etnomatemática, de Ferreira (1997), D’Ambrosio (2001), Scandiuzzi (2004, 2006), entre outros, que demonstram a exequibilidade do citado estudo frente à questão problematizadora elencada.

No terceiro capítulo, assumo a tarefa de construir uma perspectiva teórica que traz no seu bojo a identificação de possíveis confluências entre a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena. Para tanto, inicialmente caracterizo uma limitação do paradigma científico atual para abordar a natureza da problematização, o qual, segundo D’Ambrosio (2010) e Morin (2002), demonstram indicadores de sua insuficiência epistemológica. Na perspectiva desses autores o modelo científico atual operou uma exclusão do sujeito contextualizado sob a bandeira da objetividade, ignorando que as teorias científicas são coprodutos do sujeito cognoscente em determinadas condições socioculturais. Assim, proponho a necessidade de uma abertura epistemológica a fim de estabelecer um diálogo livre entre a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinayé.

Sempre pautado por possíveis confluências entre esses três campos teóricos, procuro diferenciar a Educação Escolar Indígena, aquele modelo

educacional voltado “*para*” o índio, da Educação Indígena, ou seja, aquela educação “*do*” índio e que é operada por meio de seus intelectuais da tradição.

No quarto capítulo, apresento os dados levantados no transcurso investigativo. O capítulo está organizado em duas grandes seções. Em linhas gerais, a primeira (4.1) denominada por *Alguns Aspectos Históricos/Culturais do Povo Apinayé: dos viajantes aos antropólogos*, é onde apresento um recorte das informações encontradas a respeito do povo apinayé em bibliotecas, museus, juntamente com algumas fontes encontradas em formato digital e disponibilizadas na internet.

Embora não disponha de formação no campo da pesquisa histórica, a qual exige cuidados especiais na análise e avaliação de documentos, procuro apresentar as informações apuradas, na forma pela qual me permitiram compreender o povo apinayé, pautado por evidências de seus saberes e fazeres, bem como, a sua forma de ser e conviver. Adicionalmente, tomei o cuidado de registrar na bibliografia todos os documentos aos quais obtive acesso – livros, artigos em jornais e revistas e arquivos no formato digital. Creio que o registro dos documentos encontrados poderá contribuir para a realização de pesquisas futuras.

Na seção (4.2) concentram-se os dados apurados durante o trabalho de campo realizado no âmbito das aldeias apinayé, o qual aconteceu no ano de 2010. Novamente, optei por dividir em duas subseções por questões de ordem didática/teórica/metodológica. Na organização de ambas procuro distinguir *saberes/fazeres*, bem como, a forma de o *ser/conviver* indígena com a preocupação de tornar evidentes os produtos epistemológicos dos educadores indígenas apinayé, mesmo a um possível interlocutor pouco familiarizado com a Educação Indígena.

Assim, na subseção (4.2.1) destaco no próprio texto elementos do *saber/fazer* do povo apinayé, o qual está permeado pelo babaçueiro (*orbignya speciosa*), ao passo que, na subseção (4.2.2) e suas respectivas subdivisões continuo com a tarefa de distinguir evidências da forma de *ser/conviver* do povo apinayé, porém relacionadas e presentes nas suas práticas socioculturais.

O quinto capítulo traz o desafio do *complexus*, aquilo que é tecido junto. Esforço-me para realizar uma discussão dos dados, tendo como indicador a perspectiva teórica iniciada no terceiro capítulo, ou seja, reflexões em torno da Etnomatemática, e a Teoria da Complexidade estarão sendo requisitadas para

compor juntamente com a Educação Indígena Apinayé o teor das discussões e inferências.

No centro das discussões estabeleço uma articulação entre orientações advindas da pesquisa de caráter etnográfico e a perspectiva teórica proposta através da Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinayé para realizar o escrutínio de um relato do trabalho de campo, onde aponto o que penso ser um elemento central para entender a gênese da episteme dos educadores indígenas apinayé, a qual que se mostra evidente, entre outros meios, no seu fazer/saber, bem como na sua forma de ser e conviver, como se engendrassem um *anel epistemológico* munido de qualidades que lhes permitissem ler o mundo na acepção de Paulo Freire.

Procurro, também, pautado pelas minhas evidências teóricas e elementos do trabalho de campo, ampliar a visão do que pode ser considerada a Educação Indígena Apinayé, assinalando a peculiaridade da experiência humana, fugaz, que, ao mesmo tempo em que religa saberes é portadora de uma *práxis* transformadora que demonstra, entre outras coisas, a sua fecundidade teórica.

Nas considerações finais enfatizo alguns elementos teóricos que o “caminho” me permite expressar como sendo uma - entre outras - possibilidade de resposta para a questão problematizadora que originou a pesquisa, o que por um lado, situa-me frente a algumas questões que emergem da pesquisa que procura simultaneamente articular a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinayé, e por outro, ao desafio de interconectar-me com as pesquisas de natureza antropológica, ao conjecturar uma possibilidade de interpretação da organização social apinayé a partir das reflexões nascidas no transcurso do próprio estudo. Em outras palavras, isto significa dizer que o desafio do *complexus* permanece.

Entre os anexos, trago, inicialmente, o “mito da origem dos apinayé” devido à sua importância para este estudo, ao religar-se com vários elementos da tessitura organizacional da investigação que procura analisar saberes e fazeres, bem como, a forma de ser e conviver dos educadores indígenas apinayé. Procurei ouvir a história da gênese dos apinayé entre as pessoas mais velhas como, por exemplo, *Irety* (Dona Maricota), *Tehprè* (Sr. Alcides), *Kragro* (Sr. Francisco) e também entre os mais jovens como *Wanhmẽ* (Oscar), *Wanhmẽ* (Davi).

Em linhas gerais, o “mito da origem dos apinayé” apresenta os irmãos *Myyti* (Sol) e *Mytwry* (Lua) como protagonistas de vários episódios que permitem aos apinayé traçarem uma cartografia “do” e “no” universo onde saberes e fazeres são correlacionados, interconectados, entrelaçados às suas práticas socioculturais, onde se podem perceber marcas de seus processos epistêmicos e educacionais tradicionais.

Ainda, nos anexos apresento dois documentos referentes a um mesmo objeto. Trata-se da súmula de um processo que instruí junto à FUNAI - Fundação Nacional do Índio - com a finalidade de obter autorização para entrar nas Terras Indígenas Apinayé com o objetivo de desenvolver o projeto de pesquisa que deu origem a esta investigação. O segundo anexo diz respeito ao pedido e prorrogação do prazo para desenvolver a presente investigação por mais um ano, ou seja, até 31/12/2012, o qual tramitou na mesma agência.

Por fim, uma última observação quanto ao estilo da escrita, a qual se caracteriza pela ausência de notas de rodapés. Particularmente, sinto certo desconforto ao deparar-me com um texto cujas notas se arrastam por parágrafos mais extensos, impedindo a fluidez da leitura. Assim, procurei ao máximo incorporar ao texto aspectos teóricos que exigem, de certa forma, uma apresentação mais detalhada. Em alguns momentos também faço destaques em itálico de expressões chave utilizadas, e cuja autoria pertence aos autores utilizados para discussão e apresentação da temática apontada. Por exemplo, grafiei em itálico a expressão “*conhecimento do conhecimento*” usualmente empregada por Edgar Morin para referir-se à epistemologia da complexidade.

2 TECENDO ARTICULAÇÕES: UMA URDIDURA ENTRE A PROBLEMATIZAÇÃO, OS OBJETIVOS E A METODOLOGIA

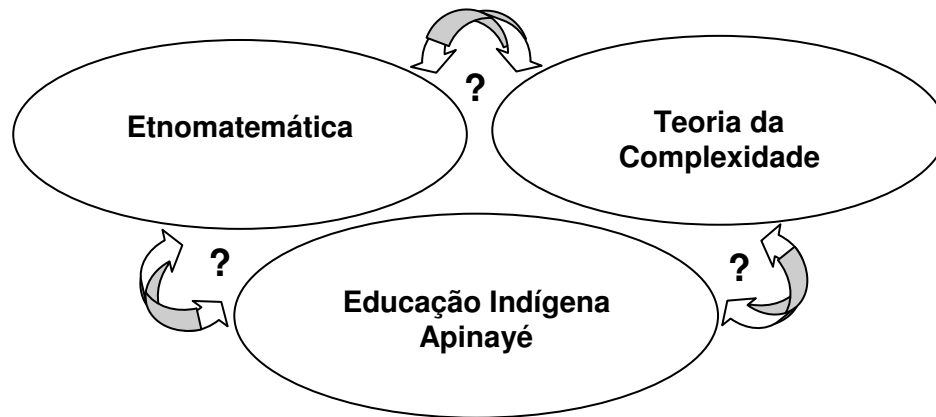
2.1 Natureza do Problema

Faz-se necessário apresentar e qualificar o questionamento central que orientou esta investigação, o que pretendo fazer, tendo como princípio básico, uma possível articulação entre três domínios que constituem a região de inquérito, bem como, o espectro teórico da natureza da pesquisa, os quais sejam: a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade, e a Educação Indígena Apinayé refletida nas práticas socioculturais de seus educadores indígenas.

Embora conjecture que existe uma região de confluência teórica, onde a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinayé expressa por meio das práticas socioculturais dos educadores indígenas apinayé coexistam, penso que uma discussão preliminar, pautada na objetividade entre as duas primeiras, pode assegurar o espaço necessário para o escrutínio da problematização que perpassa esta investigação, uma vez que há indicadores de que as práticas socioculturais dos educadores indígenas apinayé, entre outros educadores indígenas, também permanecem, até o presente momento, desconhecidas no âmbito da comunidade de educadores. Dessa forma, reunir esses domínios num diagrama inicial fornece-me uma estratégia didática para esta

introdução e, posteriormente, discussão da problematização que permeia a realização da pesquisa.

FIGURA 02 – NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO



Fonte: Arquivo pessoal

Uma forma de verificar a ausência de referências a conhecimentos etnomatemáticos indígenas, por exemplo, nos livros didáticos de matemática disponíveis no mercado brasileiro, mesmo com o crescente número de dissertações e teses produzidas no Brasil nos últimos anos, as quais pautam-se pela investigação no campo da Etnomatemática. A título de exemplificação, uma importante publicação – entre outras – é o livro de Mariana Kawall intitulado *“Idéias Matemáticas de Povos Culturalmente Distintos”*, o qual penso que é fatível de subsidiar uma discussão preliminar no âmbito didático, tendo como horizonte o estabelecimento de propostas para a sala de aula, onde se pode perceber além de saberes e fazeres relacionados a processos de contagem e classificação, mas a natureza dos produtos epistêmicos indígenas interconectados suas práticas socioculturais.

Assim, o primeiro elemento de discussão reporta-se a uma concepção particular que permeia a natureza desta investigação, a qual está pautada na singularidade, na oralidade, nos saberes da tradição, ou seja, de forma mais específica no saber/fazer/ser e conviver produzido e aplicado por grupos culturais específicos (indígenas, iletrados, agricultores, grupos urbanos,...), isto é, uma maneira própria de grupos culturais específicos realizarem as tarefas de classificar, ordenar, inferir, modelar e explicar e compartilhar, conhecida como Etnomatemática. (D’AMBROSIO, 1998, 2001), (SCANDIUZZI, 2004).

A Etnomatemática estabeleceu uma nova perspectiva de Matemática e de Educação Matemática de natureza antropológica, social e política, que entende a matemática como uma atividade humana, construída socioculturalmente pelo contexto em que está sendo realizada, a exemplo daquela produzida por uma comunidade indígena para explicar as suas crenças, a sua cosmologia, o mundo místico, as danças, ou, ainda, a organização da sua aldeia. Na acepção de Vergani é inerente que:

A etnomatemática sabe que *um mundo unitário e plural* se está gerando, e que o desbloqueio entre culturas começa por atender ao problema da 'tradutibilidade' recíproca.

A primeira característica híbrida da etnomatemática a ter em conta é o seu *empenho no diálogo entre identidade (mundial) e alteridade (local), terreno onde a matemática e a antropologia se intersectam.* (VERGANI, 2007, p. 14, grifo da autora)

É, pois, nesse sentido que a Etnomatemática apresenta-se no caminho da Teoria da Complexidade preconizada pelo filósofo, antropólogo e historiador Edgar Morin, não como um *corpus* teórico paralelo e desconexo, mas assumindo uma perspectiva cujos horizontes transcendem a miopia das práticas fragmentadas e padronizadas, e caminha para uma abertura na compreensão do ser humano que pode articular o uno e o múltiplo, a diversidade e a unidade como uma essência de um processo transcultural e globalizante.

De antemão, gostaria de adiantar que, em várias obras de Edgar Morin, ele se porta como um crítico sereno, uma vez que argumenta no sentido de que a *complexidade* não se constitui a "*chave do mundo*", mas uma possibilidade para enfrentá-lo e, por outro lado, inquire sobre a tradição do pensamento científico que tende a reduzir o complexo ao simples, separando o que está naturalmente ligado, unificando o que é múltiplo, eliminando tudo aquilo que é passível de contradição, ou desordens, projetando sobre as sociedades e as relações humanas uma lógica que recorta, isola, mutila e dissolve tudo o que é ambíguo, subjetivo, afetivo, livre e essencialmente criador.

Dessa forma, permito-me conjeturar que a complexidade das mais diversas organizações sociais humanas se processa por meio de relações sociais igualmente complexas, interconectadas, retroativa e dinâmica, as quais imprimem uma necessidade epistemológica própria, onde me parece que não há como

produzir um conhecimento correto por meio de uma efração e isolamento do objeto de conhecimento de seu ambiente. Assim, de acordo com Morin, penso que:

[...] efectivamente, é importante enraizar qualquer teoria na cultura, na sociedade onde ela brota. É necessário igualmente enraizar o conhecimento científico nas suas condições sócio culturais de formação. (MORIN, 2002, p. 27)

Aqui, tornam-se propícias a apresentação e a abertura da questão problematizadora desta tese, uma vez que coloquei em tela algumas considerações teóricas iniciais a respeito da Etnomatemática e a Teoria da Complexidade, as quais permitem vislumbrar a sua coexistência e, por outro lado, configuram condições preliminares para a criação de uma região de inquérito, onde se pode perceber que as práticas socioculturais dos educadores indígenas apinayé compõem, juntamente com a Etnomatemática e a Teoria da Complexidade, um anel epistemológico fatível de inferências, entre elas, a que esta tese tem por objeto investigar. A saber:

Como sistematizar uma epistemologia da prática dos educadores indígenas Apinayé, englobando conhecimentos socioculturais relacionados ao saber/fazer/ser e conviver desses educadores?

Como já havia adiantado, o escrutínio da questão problematizadora configura-se como uma necessidade inerente à compreensão dessa pesquisa. Do meu ponto de vista, torna-se imperativo perceber que, até o presente momento, concentrei-me na tarefa de reunir alguns elementos que me permitissem engendrar uma confluência de *corpora* teóricos distintos, inicialmente a Etnomatemática e a Teoria da Complexidade; em seguida, trago à tona a possibilidade de discutir uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé, a qual está imbricada, mergulhada, enraizada nas suas práticas socioculturais, nos saberes e fazeres, na forma de ser e conviver que lhes são próprias, como ingredientes essenciais que nutrem, de forma mais ampla, a Educação Indígena Apinayé.

Dessa forma, a tarefa assumida pela questão problematizadora tem, como sua característica primeira, o fato de não poder constituir-se pela justaposição entre domínios *hiperespecializados*, uma vez que, nas palavras de Morin (2002), “uma justaposição de compartimentos faz esquecer as comunicações e solidariedades entre estes conhecimentos”. Sim, pois, em parte estamos sob o

domínio de uma epistemologia do saber que isola um conhecimento do outro, que orienta-se pela primazia das especialidades e *experts*, esquecendo-se de que, “nessa época de mundialização os problemas são transversais, multidimensionais e planetários” (MORIN, 2002 p.30)

Outros estudos, conduzidos no âmbito de outras sociedades indígenas onde a Etnomatemática se fez presente, entre eles (FERREIRA, 1992), (SILVA, 2006), (MELO, 2007), (PARRA, 2011), reforçam as minhas convicções de que existe uma epistemologia própria dos educadores indígenas apinayé. Esta surge imbricada nos seus saberes e fazeres, nas idiosincrasias do ser e na forma de conviver, onde é possível perceber que os povos indígenas, resistiram/resistem à exploração e atrocidades, à execração de sua alma, sustentando a sua alteridade, a sua cosmogonia, a sua cosmologia com base nas formas singulares de interpretação, produção, validação e difusão de conhecimentos que lhes são próprios.

Em outras palavras, a natureza da questão problematizadora gerou uma necessidade ímpar para o desenvolvimento desta pesquisa, imprimindo-me a necessidade de convivência com o povo apinayé, a fim de buscar pistas, marcas que me levassem a perceber como opera essa epistemologia dos educadores indígenas apinayé, que se encontra enraizada nas suas atividades socioculturais, na sua música, na sua dança, na sua mística. Atividades que me parecem dizer, entre outras coisas, que os filhos do Sol e da Lua, possuem uma Educação que nunca se “perdeu”, continua atravessando gerações e enfrentando novas situações de contato com a sociedade nacional e planetária. Assim, aquecer-se de costas para o sol, logo nas primeiras horas do dia, numa aldeia apinayé, talvez possa constituir-se numa parte integrante da(s) resposta(s) que minha investigação se propôs procurar.

Dessa forma, a natureza da problematização, já exposta, demandava um viés teórico/metodológico que me permitisse um contato mais próximo com as particularidades, com as singularidades dos educadores indígenas apinayé, a fim de reunir fragmentos aparentemente em desuso, desconexos e isolados da sociedade apinayé, mas que por outro lado, se colocam em confluência com a problematização aqui descrita e expressa em termos de *como sistematizar uma epistemologia da prática dos educadores indígenas Apinayé, englobando conhecimentos socioculturais relacionados ao saber/fazer/ser e conviver desses educadores?* Assim, como parte dos fundamentos e perspectivas teórico-

metodológicos, coloco em evidência duas citações que articulam essa tendência. A saber:

É preciso jamais renunciar a tentar uma antroposcomologia a partir de fragmentos dispersos do saber (MORIN, 2004, p 66)

A abordagem etnológica consiste precisamente em dar atenção toda especial a esses materiais residuais que foram durante muito tempo considerados como indignos de uma atividade tão nobre quanto a atividade científica (LAPLANTINE, 2007, p.153-154)

Convém sublinhar que, na seção onde abordo o percurso metodológico apresento elementos teóricos que se articulam com a problematização, ao passo que qualificam a forma que os dados desse estudo foram levantados, fornecendo indicadores mais precisos acerca da confluência da tríade apontada na introdução, a qual se dá entre a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinayé.

2.2 Objetivos

Para o estabelecimento dos objetivos iniciais deste estudo, considero os educadores indígenas apinayé como protagonistas do seu processo educacional, uma vez que participam da construção, da organização e da transmissão de conhecimentos socioculturalmente integrados, interconectados, os quais sugerem a existência de uma episteme a partir da complexidade do real, constituída de uma natureza dinâmica, capaz de estabelecer uma tessitura tão diversa quanto difusa, e que pode operar entre o local e o global, entre o prático e mítico. Assim, penso que a suas práticas socioculturais refletem algumas possibilidades. A saber:

- ✓ Descrever práticas socioculturais dos educadores indígenas apinayé, evidenciando a singularidade de seus saberes e fazeres, bem como a forma de ser e de conviver desses educadores.
- ✓ Sistematizar uma epistemologia das práticas socioculturais dos educadores indígenas apinayé articulada com os seus saberes e fazeres, como também, da sua forma de ser e conviver.

São necessários alguns comentários adicionais no sentido de evidenciar que os objetivos elencados, além de se apresentarem de forma articulada entre si, também se mostram enraizados na proposta teórica/metodológica da investigação, ou seja, há uma urdidura que se estabelece à medida que os fios são tecidos. Em outras palavras, tenciono apresentar evidências que sugerem essa articulação e enraizamento dos objetivos com a perspectiva teórica previamente estabelecida – a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinayé – bem como, a metodologia de trabalho que se pauta pela pesquisa de caráter etnográfico, cuja discussão será ampliada no tópico seguinte.

Descrever práticas socioculturais, tendo como ferramenta metodológica a etnografia, não é uma tarefa fácil. Tampouco se pode dizer que é possível esgotá-la, o que pode ser amplamente observado na literatura especializada, entre as quais particularmente estudei (GERTZ, 1989), (LAPLANTINE, 2007), (ROCKWELL, 1987). Decorre, então, uma orientação para que se proceda a uma observação cuidadosa, minuciosa, que favoreça entrever as mais diversas interconexões dos processos epistemológicos presentes nas práticas socioculturais dos educadores indígenas apinayé.

Há, aqui, uma consideração importante no que tange à interpretação do que deve ser entendido como uma observação cuidadosa em relação à perspectiva teórica deste estudo. Classicamente abordada como uma das componentes que qualificam a relação sujeito/objeto, pesquisador/pesquisado ou observador/observado, no âmbito desta investigação tal perspectiva implica numa compreensão diferente daquela que sustenta o entendimento epistemológico do positivismo, com prevalência da dicotomia e da separabilidade. Esta última, segundo Morin, traz, entre os seus aspectos, “o da disjunção entre o observador e sua observação”. (MORIN, 2000, p. 200). No entanto, tanto Morin, quanto Laplantine trazem indicadores de confluências para a proposta teórica/metodológica sobre a qual estou embasado. A saber: “O pensamento complexo não substitui a separabilidade pela inseparabilidade – ele convoca uma dialógica que utiliza o separável mas o insere na inseparabilidade” (MORIN, 2000, p. 200). E: “Se é possível, e até necessário, *distinguir* aquele que observa daquele que é observado, parece-me, em compensação, impensável dissociá-los. (LAPLANTINE, 2007, p. 169 grifo do autor).

Merece, ainda, uma nota explicativa, o segundo objetivo proposto, uma vez que o verbo sistematizar, na sua acepção direta, implica numa ação de

redução (HOUAISS, 2001, p. 2586), e, portanto, pode levar a uma interpretação que se contrapõe à perspectiva teórica que estou tecendo. A opção por expressá-lo na forma indicada deve-se mais à realização de um exercício intelectual, do que ao viés reducionista. Isto porque concebo que o homem, na vida cotidiana, participa com todas as idiosincrasias de sua personalidade, artefatos, mentefatos, paixões e ideologias, e, portanto as minhas intenções se nutrem pela possibilidade de trazer para o debate uma explicação para os processos de geração, organização e transmissão de conhecimentos os quais estão integrados às práticas socioculturais dos educadores indígenas apinayé.

2.3 O Percurso Metodológico

Um verso do poeta espanhol Antonio Machado (1875-1939) resume o que me parece ser a recomendação primeira de diversas obras, cujo foco é a pesquisa qualitativa na área das ciências sociais: “Caminhante não há caminho. O caminho faz-se ao andar”. O verso traduz o que pode ser considerado, também, uma perspectiva teórica no que compete à própria natureza da pesquisa, da investigação de caráter qualitativo, como observei nos escritos de Goldenberg (2007), que entende a inexistência de um único modelo de pesquisa; ou, ainda, D’Ambrosio (2004), que argumenta em favor da pesquisa qualitativa na área da educação, como sendo uma área em permanente elaboração.

Sendo assim, apresento o caminho produtivo que percorri, com vistas a responder com propriedade ao problema central desta investigação. Uma vez que, de antemão estava ciente de que não havia mapa pronto e dado, coloquei-me na caminhada tendo como óbice a seguinte questão: *Como sistematizar uma epistemologia da prática dos educadores indígenas Apinayé, englobando conhecimentos socioculturais relacionados ao saber/fazer/ser e conviver desses educadores?*

Alguns estudos iniciais permitiram-me vislumbrar pistas, pois numa abordagem de investigação tradicional a metodologia deve responder, de forma imediata, aos elementos que se deseja validar da hipótese de trabalho. No entanto, o que percebi ao estudar algumas pesquisas desenvolvidas no âmbito de sociedades indígenas, entre elas, Corrêa (2001), Silva (2006), Melo (2007), Severino-Filho (2010), é que a definição de estratégias se fizeram no percurso, no

caminho da investigação, evidenciando, assim, um processo contínuo de retroalimentação dos objetos da pesquisa com os participantes das mesmas, o que pode ser entendido na acepção de Freire como:

[...] não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. (FREIRE, p. 1984, p. 35)

Decorrem, ainda, desses estudos iniciais, quatro orientações importantes, atribuídas ao professor Eduardo Sebastiani Ferreira (pesquisador da área de Etnomatemática, com vista à formação do professor/índio pesquisador, no sentido etnográfico, desde a década de 1980) o qual preconiza que: “o trabalho etnográfico exige um envolvimento total do pesquisador com a comunidade pesquisada” e que o mesmo “deve ser o mais completo possível”. Por isso mesmo, cabe ao pesquisador “passar a maior parte do seu tempo no local da pesquisa”, observando sempre “de maneira clara, os objetivos da pesquisa” (FERREIRA, 1997 p. 30-31).

A procura por compreender a natureza das pesquisas de caráter etnográfico conduziu-me a uma primeira leitura de Geertz (1989), que destaca o aspecto da densidade das descrições etnográficas, já no início da sua obra, ao discutir os possíveis significados de uma simples “piscadela”-um tique nervoso, uma imitação, um ensaio ou uma conspiração? A leitura inicial foi motivadora para perceber, segundo Geertz, que o trabalho etnográfico “é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas as outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem de alguma forma apreender e depois apresentar” (GEERTZ, 1989. p. 7).

Até o presente momento posso dizer com absoluta segurança, que encontrava-me num “conflito permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância” tal qual preconizado por Goldenberg (2007). Em suma, estava carecendo vislumbrar a obtenção dos dados que qualificassem possíveis respostas para a problematização estabelecida como objeto desta tese, e, simultaneamente, precisava reaprender a olhar para o outro, para os educadores indígenas apinayé.

Pondero que olhar para o outro não é uma tarefa fácil, tampouco para um homem só tal qual me encontrava, imbricado em questionamentos que só faziam ampliar-se. Ao mesmo tempo, faziam-me calar em reflexões aparentemente intermináveis, e, por outro aspecto impulsionavam-me à busca, à procura, ao desejo de apresentar uma contribuição simples e útil para o debate que me propusera no que diz respeito a como sistematizar uma epistemologia da prática dos educadores indígenas apinayé, pautada no saber/fazer/ser e conviver de suas atividades socioculturais.

Nesse embate entre o possível e o impossível, que me consumia, encontrei em Paulo Freire (2004) e Scandiuzzi (2006) aportes teóricos para a sustentabilidade deste estudo, no que diz respeito a compreender o outro, e o eu, numa dimensão que vai além daquela inerente ao aprendiz do ofício de pesquisador. Assim, dentre as palavras “*grávidas do mundo*” semeadas por Freire, penso que a palavra *tolerância* traduz melhor as minhas inquietações. A saber:

Falo da tolerância como virtude da convivência humana. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética - a qualidade de conviver com o diferente. Com o *diferente*, não com o *inferior*. (FREIRE, 2004, p.24)

A tolerância genuína, por outro lado, não exige de mim que concorde com aquele ou com aquela a quem tolero ou também não me pede que a estime ou o estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* o diferente, seus sonhos, suas idéias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente. (FREIRE, 2004, p.24)

Paralelamente, dos escritos de Scandiuzzi (2006) veio a orientação de quem encontrava-se *encharcado* pela experiência docente conduzida no âmbito de sociedades indígenas na qualidade de pesquisador, colocando-me possibilidades, as quais julgo igualmente profícuas para o estabelecimento do meu caminhar de forma articulada com os objetos deste estudo – uma epistemologia do outro, nos seus saberes/fazeres/seres e conviveres - que esta tese se propõem apresentar. Dessa forma, penso que:

[...] podemos afirmar que a pesquisa em etnomatemática contribui com o diálogo entre os povos diferenciados, construindo através dele uma aprendizagem nos dois sentidos, evitando o etnocídio e, assim, contribuindo com a ciência na obtenção de dados de diferentes culturas, propondo a não destruição dessas culturas minoritárias. Por meio dos dados etnográficos, realizados pelos etnomatemáticos, muitas formas de pensamento e formas

culturais poderão contribuir para o diálogo entre as diferenças (SCANDIUZZI, 2006, p. 168)

Não obstante, os escritos de ScandiuZZi (2004) também demonstravam a plausibilidade de se conduzir estudos *com* as sociedades indígenas, uma vez que percebia, nas investigações desse autor, que o mesmo encontrava-se *molhado* pela alteridade, pelas qualidades que existem no outro, tendo como princípio básico uma relação de *dialogicidade* que permitiram-me incorporar ao bojo desta tese a seguinte perspectiva:

[...] para o educador matemático, a educação indígena pode se realizar com a presença do educador não-índio, não para transferir qualquer tipo de ou modelo de conteúdo, mas para que, no diálogo com os povos indígenas, eles possam reconhecer como científicas as construções produzidas por seus antepassados, e – através destas produções científicas – compreenderem como se denominam na nossa cultura. O etnomatemático deve reconhecer a produção científica e educacional do povos indígenas (produção esta milenar) como uma entre tantas outras produzidas por grupos sociais diferenciados. (SCANDIUZZI, 2004. p. 193)

Portanto, minha investigação, orientada à luz da etnomatemática, tem por objeto trazer respostas para a questão orientadora já formulada: *como sistematizar uma epistemologia da prática dos educadores indígenas apinayé, englobando conhecimentos socioculturais relacionados ao saber/fazer/ser e conviver desses educadores?* Como pode-se perceber o conhecer, o compreender, e o vivenciar o contexto cultural da etnia apinayé, de forma mais efetiva? Uma provável resposta seria: produzindo registros sistemáticos através de fotografias, cadernos de campo, entrevistas com os educadores indígenas apinayé como colaboradores, observações e diálogos, os quais constituem instrumentos básicos para a configuração de uma prática investigativa qualitativa e, possivelmente, etnográfica.

Esclareço ainda que, não tenho a pretensão de envolver-me num debate profícuo em relação à pesquisa etnográfica, assumindo-a como instrumento básico nesta investigação, uma vez que percebi na literatura especializada um embate teórico que apresenta confluências e divergências. Assim, evito um esforço teórico sem precedentes, no sentido de qualificar-me nessa ou naquela perspectiva, para não correr o risco de perder o foco que estabeleci no advento da minha questão de pesquisa. Parece-me oportuno, também, valer-me de parte das conclusões de Laplantine (2007), ao discutir os vários polos teóricos do pensamento antropológico contemporâneo, os quais aparecem como disjuntos uns dos outros,

mas concluí que, na verdade, são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade. Nas palavras do autor pode-se ler:

Convém, se quisermos escapar daquilo que é freqüentemente apenas um diálogo de surdos, nunca esquecer que se trata somente de modelos, isto é, de instrumentos da pesquisa que visam explicar o real, mas não podem substituí-lo, pois este, em termos científicos, só pode ser, segundo a expressão de Bachelard, “aproximado”. (LAPLANTINE, 2007, p. 110. Grifos do autor).

Por outro lado, na perspectiva de André (1995), tem-se feito uma adaptação da etnografia à educação, o que leva a autora a concluir que, no campo da educação, os estudos são do *tipo etnográfico*, e não uma etnografia no sentido estrito. Posso dizer, ainda, que as leituras que fiz tendo como foco a pesquisa etnográfica me autorizaram a construir o meu caminho. O que implica, entre outras coisas, a tomada de decisões.

Vale estabelecer, aqui, um breve parênteses para situar duas decisões iniciais, as quais qualifiquei, primeiramente, como delimitadoras desta investigação, evidenciando, na continuidade, os reflexos dessas decisões para a execução da pesquisa. A primeira decisão refere-se à delimitação do campo de pesquisa - as Aldeias Mariazinha e São José - uma vez que, do ponto de vista dos deslocamentos, no sentido de entrar e sair das terras indígenas, haveria facilidades. Por outro viés, a ação delimitadora diz respeito, também, ao estabelecimento de condições para a exequibilidade da pesquisa, pois, atualmente, segundo dados que levantei entre os apinayé, os mesmos estão organizados em 23 aldeias.

Destaco que decisão tomada no sentido delimitar as Aldeias Mariazinha e São José como campo de pesquisa trouxe-me autonomia para, como disse literalmente o poeta, fazer os meus caminhos, e eles se fizeram, a pé, de bicicleta e, por vezes, de carona.

No entanto, a questão de maior envergadura em relação ao estabelecimento das Aldeias Mariazinha e São José encontra-se diretamente articulada com uma das recomendações primeiras que caracterizam a pesquisa de caráter etnográfico: a permanência do pesquisador em campo, conforme anteriormente identifiquei nos escritos de Sebastiani Ferreira, entre outros (ANDRÉ, 1995), (GOLDENBERG, 2007), (LAPLANTINE, 2007). Assim, durante o ano de 2010, entre os meses de março a outubro, permaneci nas aldeias por 140 dias.

A segunda decisão delimitadora diz respeito à forma como se deu o período de permanência nas aldeias, o qual foi intercalado por sessões de orientações agendadas previamente com o primeiro orientador deste estudo, Professor Scandiuzzi. As sessões de orientações foram realizadas em sua casa, que fica situada num sítio no município de Neves Paulista – SP nas proximidades de São José do Rio Preto, noroeste do Estado de São Paulo. Então, nos meses de maio, agosto e outubro de 2010, desloquei-me para o sítio, onde permanecia por um período de 5 a 8 dias em orientação e depois retornava para área indígena apinayé.

Decorre dessas sessões de orientação outra articulação com a pesquisa de natureza etnográfica, a qual se configurou como sendo um primeiro estudo dos meus registros do caderno de campo, os quais foram lidos na íntegra por mim e postos em reflexão frente a alguns questionamentos propostos pelo orientador. As minhas inferências iniciais apresentavam-se de maneira tímida e penso que elas tomaram forma mais concreta por ocasião da realização do meu segundo seminário obrigatório junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, o qual realizou-se em março de 2011. Não havendo, naquele momento, inferências do orientador, coube a mim a tarefa de inquirir sobre os dados.

Assim, no decorrer das sessões de orientações encontrei o meu caminho para reaprender a olhar, olhar para a densidade, olhar para a diversidade, olhar para a diferença, olhar para o outro. O que me permite dizer que essa não é uma tarefa dada como concluída, pelo contrário, penso que a leitura do outro deve ser pautada pelo princípio da *incompletude*, preconizado por Paulo Freire. Contudo, voltarei à questão referente à interpretação dos dados nos tópicos posteriores.

Igualmente, decorrem das sessões orientações, indicações de caminhos teóricos não previstos inicialmente, e a organização das ações futuras no âmbito das aldeias delimitadas como campo de pesquisa, bem como a qualificação de instrumentos metodológicos, conforme a leitura de Rockwell (1987) já me advertira. A saber:

Estão abertas e definidas a maior parte dos procedimentos técnicos, as fronteiras espaciais e temporais no campo, os locais e as interações do investigador, as ligações entre o observável e o concebível como objeto de estudo, formas de análise e síntese, descrição e formas de exposição, e ainda as perspectivas teórica e epistemológica a partir da qual ela é feita. Este processo de construção de uma forma específica de fazer a etnografia acompanha, implícita ou explicitamente, o desenvolvimento de cada investigação. (ROCKWELL, 1987, p.1. Tradução minha).

Parece oportuno, nesse momento, apresentar alguns relatos de meu caderno de campo, uma vez que caracterizam as minhas iniciativas primeiras no sentido de me permitirem uma convivência com o povo apinayé, o que de antemão pode auxiliar na compreensão de como os dados brutos desta tese foram levantados. Embora possa parecer fora da cronologia descrita até aqui, na verdade constitui-se numa tentativa de aproximação com as ideias de Morin (2003) no sentido “do que é tecido junto”. Ademais, mostra-se articulado com outros aspectos da pesquisa de caráter etnográfico, em particular com a minha entrada e permanência em campo, uma vez que, segundo Laplantine: “aquilo que o pesquisador vive, em sua relação com seus interlocutores (o que reprime ou sublima, o que detesta ou gosta), é parte integrante de sua pesquisa” (LAPLANTINE, 2007, p.170). Inicialmente, abordo alguns aspectos legais preconizados na legislação específica para todo aquele que se propõe a trabalhar com sociedades indígenas, pelos quais os pesquisadores devem se orientar. Obviamente, contextualizando para a presente pesquisa.

No que diz respeito ao cumprimento de normas legais, esclareço que, no mês de dezembro de 2009, instruí um processo junto à FUNAI no sentido de obter autorização para entrada nas Terras Indígenas Apinayé, com propósito de desenvolver o projeto de pesquisa. Dentre os documentos anexados ao processo constam: atestado médico, que indica que não sou portador de doenças infecto-contagiosas; carteira de vacinação atualizada com imunização específica para febre amarela, tifo e tétano; carteira de identidade e um ofício de solicitação contendo, de forma sintetizada, os objetivos e o período de vigência da autorização que pretendia.

Paralelamente, encaminhei ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), uma cópia do projeto para parecer, bem como, uma carta de apresentação do orientador da pesquisa. Cumpre ao CNPq o encaminhamento do parecer para a FUNAI, a qual após avaliação emitiu a autorização de número 018/AEP/10 (ver anexo B), condicionada ao consentimento prévio das lideranças indígenas apinayé e a um novo procedimento de saúde com relação à gripe A, o qual deveria ser realizado necessariamente na agência da FUNASA (Fundação Nacional de Saúde) mais próxima das Aldeias Apinayé.

Assim, no dia 10 de março de 2010 desloquei-me para a Aldeia Mariazinha, após agendar um atendimento com a equipe de saúde da Agência da FUNASA no município de Tocantinópolis – TO. Também dei ciência da minha

presença para a Coordenação Técnica Local da FUNAI, a qual designou a técnica Rosa para acompanhar-me na aldeia nesse primeiro momento.

Na Aldeia Mariazinha conversei, inicialmente, com o cacique *Kōk* (Euclides), um homem jovem na faixa dos trinta anos. Fui muito bem recebido no interior de sua casa, e, após ouvir-me, ele disse que não seria possível uma reunião naquele dia (10/03/10), em virtude do falecimento da professora *Sipand* (Maria Cipandi), já que muitos parentes da professora deslocaram-se para a Aldeia Girassol, onde a professora residia. Enquanto contava para o cacique como conheci a professora *Sipand*, ele dizia alguma coisa na língua indígena para um menino que saiu e retornou cerca de quinze minutos depois, trocando mais algumas palavras na língua materna com o cacique. O cacique me disse, então, que eu seria ouvido por alguns professores na escola.

À medida que os professores Apinayé foram chegando, fui cumprimentando-os, num intervalo de vinte minutos revi o *Nhĩnõre* (Emílio), o *Krãkamrêk* (Wilson) e a sua esposa, *Grêre* (Maria Célia), o *Kamêr* (Júlio), o vice-cacique – *Kunũm* (Vicente); também compareceu o cacique da Aldeia Mata Grande, *Kagôxÿre* (Charles), que estava de passagem, entre outras pessoas que se fizeram presentes. Após uma conversa inicial na língua materna entre os Apinayé, o *Kamêr* (Júlio) disse-me que eu poderia fazer uso da palavra para explicar o projeto.

Comecei apresentando os documentos expedidos pela FUNAI, que me autorizavam o desenvolvimento do projeto condicionado ao consentimento prévio dos Apinayé. Em seguida, utilizei um quadro negro que estava disponível para apresentar um diagrama através do qual procurei esclarecer a natureza da problematização da pesquisa. Continuei falando, depois, sobre a minha disposição para a realização do projeto, e que me esforçaria para aprender a língua materna, pois precisava conversar com os velhos, com as mulheres, com as crianças. Exemplifiquei que as mulheres têm um conhecimento quando, após olharem para certa quantidade de mandioca dizem: “vai dar dois bolos”. Assim, de uma forma mais ampla, disse-lhes que estava interessado no conhecimento sociocultural do povo Apinayé.

O professor *Kamêr* (Júlio) solicitou um esclarecimento a respeito do cronograma do projeto; então, expliquei que programara permanecer no âmbito das Aldeias São José e Mariazinha ao máximo possível naquele ano de 2010, e que, no ano de 2011, agendaria visitas para pedir-lhes esclarecimentos sobre as anotações

produzidas. Portanto, o primeiro contato, mais longo, era de fundamental importância para que eu pudesse conhecer o povo apinayé para, posteriormente, escrever sobre a sua cultura.

O professor *Kamêr* (Júlio) me pediu uma cópia do projeto, e, na oportunidade, lhe entreguei também uma cópia do ofício da FUNAI, bem como da autorização expedida pela mesma. Outro pedido do professor *Kamêr* (Júlio) foi que eu procurasse os responsáveis pela Educação Escolar Indígena da SEDUC regional – Secretária de Estado de Educação em Tocantinópolis – e deixasse uma cópia do projeto como forma de dar ciência às autoridades locais vinculadas à rede estadual de ensino a respeito do projeto.

O cacique *Kōk* (Euclides), fez algumas intervenções, sempre no sentido positivo. O cacique *Kagôxÿre* (Charles), também se mostrou receptivo. Finalizando a reunião, o cacique Euclides disse para o *Kamêr* (Júlio), que é o diretor da Escola Indígena *Tekator*, escrever o Terno de Consentimento, e que no sábado, dia 13/03/2010, eu voltasse para aldeia, pois haveria um casamento e até lá o documento estaria pronto. Agradei a todos e pedi para tirarmos uma foto juntos, o que foi aceito.

Também procurei fazer o mesmo procedimento na Aldeia São José, no entanto, em virtude de um processo de troca de caciques a reunião onde ocorreu o consentimento das lideranças indígenas dessa aldeia deu-se no mês de junho. Realizei três tentativas iniciais no mês de março, no sentido de explicar a natureza do projeto para comunidade. Ocasões em que fui ouvido pelos professores indígenas, algumas pessoas da comunidade, o vice-cacique chamado *Saki* (Osvaldo), mas nada foi deliberado, em função que não contávamos com a presença do então cacique *Towitre* (Sabino). Decorre da primeira visita à Aldeia São José uma conversa entre três professores indígenas – *Kosêt* (Josué), *Krĩxà* (Lucas) e *Pâxre* (Maria dos Reis), a qual foi traduzida por *Kosêt* (Josué), avisando-me que eu receberia um nome indígena e *Pâxre* (Maria dos Reis), seria a minha *nã* – madrinha.

A minha “nominação”, tal qual os apinayé tradicionalmente fazem, enquanto uma de suas atividades socioculturais, deu-se efetivamente no mês de setembro de 2010. Porém, no mês de março, o *Kamêr* (Júlio) da Aldeia Mariazinha e o *Wanhmê* (Davi) da Aldeia São José, disseram-me em momentos distintos para procurar a minha *nã*, pedindo para que ela revelasse o meu nome. Procurei, então, *Pâxre* (Maria dos Reis), e ela, em conjunto com a sua mãe, *Amnhàk* (Dona

Terezinha), após conversarem na língua materna disseram-me que eu me chamaria “*Krākamrêk*”. Informei posteriormente o *Kamêr* (Júlio) e o *Wanhmê* (Davi), sobre o nome que recebera.

No início do mês de junho, outra mulher, chamada *Nhokrè*, procurou *Pãxre* e *Amnhàk* (Maria dos Reis e Dona Terezinha) e disse-lhes que também havia-me nomeado de *Krākamrêk*. Essa é uma prática tradicional entre os apinayé, uma pessoa pode vir a ter várias *nã* e, evidentemente, possuir mais nomes. No meu caso particular, penso que houve um consenso entre as mulheres para escolha do nome. *Nhokrè*, embora domine o português, conversava muitas vezes na língua materna comigo, o que exigia de mim a necessidade de observá-la com acuidade a fim de perceber o que ela queria dizer-me.

Fundamentalmente, acredito que, *Nhokrè* exercia o seu papel de *nã* de forma ímpar, dizendo-me para prestar a atenção nos seus conselhos e lembrando-me, “*eu sou sua mãe, você tem que fazer o seu trabalho direito*”. Para além de exercer o papel primeiro de uma *nã*, *Nhokrè* também me incluía numa relação direta como membro da sua família, como sendo o filho mais velho. Assim, quando estou em sua casa é usual ela virar-se para a minha irmã e dizer-lhe na língua indígena que cozinhe uma macaxeira e sirva-me juntamente com café, o que, posteriormente, identifiquei como sendo parte da tradição sociocultural desse povo.

Efetivamente, recebi o meu nome indígena no amanhecer do dia 11 de setembro de 2010. Após passar a noite acompanhando e gravando uma cantoria referente ao encerramento de um luto. Pouco depois das seis horas da manhã, quando o sol está nascendo, conforme a tradição apinayé é o momento de se receber o nome, *Nhokrè*, para a minha surpresa, chama-me para ficar em cima de uma esteira, ela se coloca do meu lado direito, e à minha frente está a *Amnhàk* (Dona Terezinha), que pronuncia umas palavras na língua indígena. Em seguida, *Nhokrè* puxa a minha mão para nos agacharmos; ela inicia um choro, e eu também fiquei emocionado. Durante o choro, outra mulher, chamada *Pãx* (Dona Joanita), retira de meu pescoço um dos colares que portava, tal qual havia observado em outras ocasiões onde crianças foram nominadas.

Obviamente, eu desejava ser nominado, porém no meu imaginário acreditava, de antemão, que sabia exatamente como isso se daria; por outro lado, penso que as palavras de Laplantine fornecem-me o lenitivo preciso para compreensão do ofício do etnógrafo, em que:

[...] este se esforça, por razões metodológicas (e evidentemente afetivas), em colocar-se o mais perto possível do que é vivido por homens de carne e osso, arriscando-se a perder em algum momento sua identidade e a não voltar totalmente ileso dessa experiência. (LAPLANTINE, 2007, p. 151).

Apresento, a seguir, mais alguns relatos de campo, pois me remetem à confluência com a pesquisa de caráter etnográfico, ao mesmo tempo em que qualificam os dados por mim obtidos, no sentido de responder de forma objetiva o questionamento central desta investigação. Assim, creio que foi possível observar no bojo de algumas citações anteriores, que a pesquisa etnográfica, embora permita ao pesquisador um amplo espectro de atuação, não se reduz à mera coleta de dados, de forma estritamente indutiva, mas, sim, exige do pesquisador a capacidade de vivenciar, de *molhar-se* das questões que integram as preocupações primeiras de uma sociedade. Nas palavras de Laplantine vê-se que:

Assim a etnografia é antes a experiência de uma imersão total, consistindo numa verdadeira *aculturação invertida*, na qual longe de compreender uma sociedade apenas em suas manifestações “exteriores” (Durkheim), devo interiorizá-la nas significações que os próprios indivíduos atribuem a seus comportamentos. (LAPLANTINE, 2007 p. 150) (grifo do autor)

Uma situação que fez com que eu imergisse no universo das crianças apinayé foi o brincar. Logo nos primeiros dias na Aldeia Mariazinha, ao passar por um grupo de crianças que estava brincando na areia, perguntei-lhes como se falava “brincar” na língua materna? Para minha surpresa, ouvi várias vezes a expressão na língua indígena, após uma menina de cerca de 9 anos pronunciar a primeira vez. Como as minhas tentativas iniciais de pronunciar a palavra na língua não saíram corretamente, tornaram-se alvo de boas gargalhadas, principalmente das crianças menores, meninos e meninas de 5, 6 anos pareciam deliciar-se com a minha pronúncia.

A máquina fotográfica que trazia proporcionou outros momentos de interação e aprendizado da língua apinayé, junto às crianças. Por exemplo, numa ocasião onde acompanhava o corte de uma tora de babaçu para a corrida da tora, resolvi ensinar dois meninos de cerca de 8 anos de idade, *Tchikangàr* (João Paulo) e *Krãkamrêk* (José Dias), a operar a máquina de fotografia. Decorre desse fato, a realização de uma oficina de fotografia na Escola Indígena *Tekator*, embora sendo

leigo no que diz respeito ao campo de estudos da fotografia, convidei várias crianças para participarem.

Preparei antecipadamente o material - lápis de cor, folhas de papel sulfite e réguas - e fui para a escola conforme o combinado com os meninos, que ficaram também incumbidos de convidar outras crianças. Esbocei no quadro negro de uma sala de aula um desenho em perspectiva da minha máquina fotográfica, e me concentrei em apresentar o botão de liga/desliga, a tela para focalizar, e o botão de comandos que traz várias funções. Cada criança presente na oficina pode ligar e desligar a máquina, focalizar e tirar uma foto. Logo após, como tencionava escrever no desenho as respectivas palavras indígenas para cada uma das partes, bem como que as crianças desenhassem a máquina de fotografia, o tempo passou rapidamente e, quando percebi, já se aproximava o horário da corrida de tora. Encerrei as atividades e nos dirigimos para o pátio.

Enquanto aguardávamos os homens e as mulheres se deslocarem até ao ponto inicial da corrida naquele dia, pedi aos meninos que me ajudassem a fotografar a corrida. Como havia concordância entre eles a respeito da ideia, expliquei-lhes como faríamos. Cada menino ficaria distante um do outro cerca de 200 metros, quando os corredores se aproximassem a cerca de 10 metros do local onde estivesse um menino com a câmera, este tiraria uma foto e correria na frente dos competidores da tora para entregar a máquina fotográfica para o próximo menino, e assim sucessivamente. Disse-lhes que eu seria o primeiro a desencadear o processo.

Então, quando os competidores se aproximaram de onde eu estava, fiz o registro fotográfico e saí em disparada até o próximo menino, que procedeu da mesma forma; então, saímos em disparada novamente até o próximo, e os meninos continuaram sozinhos após o terceiro da ordem, pois eu já não tinha mais fôlego para acompanhar o pique das corridas antecipadas. Esse início foi marcado por boas gargalhadas também, pois acredito que os meninos não esperavam que eu pudesse correr em disparada.

Evidentemente, naquele dia fui o último a chegar ao pátio da Aldeia Mariazinha, os meninos me aguardavam e, enquanto um cantador fazia um chamado para uma cantoria, pedi que as crianças formassem uma fila, pois havia mais 20 interessadas em tirar fotos. Assim, por cerca de 30 minutos expliquei onde disparar e focalizar para cada uma delas, usando o meu vocabulário limitado da

língua apinayé, porém fui ajudado por muitas delas, principalmente quando a criança desejosa de tirar fotos era menor, cerca de 5, 6 anos de idade.

Penso que a atividade repercutiu de forma positiva na aldeia, uma vez que ela foi acompanhada por vários olhares, das pessoas que estavam no pátio para a cantoria, homens e mulheres que sorriam e faziam comentários referentes às conversas das crianças envolvidas na atividade. Um homem que passava, e, pelo visto, não acompanhara a movimentação ocorrida, perguntou-me sobre o que estava fazendo, então, disse-lhe que estava ensinando as crianças a tirar fotografias; ele me respondeu - muito obrigado - na língua indígena e seguiu. Fiz uma observação rápida das fotos e pude notar que algumas saíram desfocadas, outras só do pé, ou pernas e de caretas. Algumas não seria possível identificar quem foi o autor, caso não as tivesse separado conforme o evento fotografado.

É oportuno esclarecer que, o enfoque dessa pesquisa não se caracteriza por verificar o impacto da máquina fotográfica sobre as pessoas, mas, como utilizei esse instrumento, em determinadas situações, para registrar informações que agora fazem parte da minha convivência com os apinayé, relacionadas com o saber/fazer/ser e conviver dessa sociedade. Nesse sentido, recebi convites de diferentes pessoas da sociedade apinayé, alguns me introduziam para o cerne de suas atividades socioculturais, como casamentos e cantorias; outros me colocavam frente às temáticas que marcavam alguns aspectos do relacionamento dos apinayé com a sociedade nacional, e evidenciavam, por exemplo, situações de preconceito e a intolerância.

Um exemplo particular pode ser dado quando aceitei o convite do cacique *Sÿhti* (Jorge), da Aldeia Palmeira, para visitá-lo, o que aconteceu no dia 09 de julho de 2010. O cacique *Sÿhti* (Jorge) chamou-me para visitar as roças coletivas de mandioca, situadas no entorno da aldeia. Subi num tronco de uma árvore que estava caída, o que permitiu-me observar a plantação a cerca de 4 metros de altura. Estimo que uma área superior a três mil metros quadrados estava cultivada com mandioca de cerca de um ano. Em determinado momento, enquanto fazia o registro fotográfico, o cacique disse-me, com os braços abertos dentro da plantação, *“veja como é bonito Krākamrêk! Você precisa mostrar para os kupê (não-índios) da cidade que o índio trabalha!”*

FIGURA 03 – ROÇA APINAYÉ – ALDEIA PALMEIRA

Fonte: Arquivo do autor.

A fala do cacique *Sÿhti* (Jorge) é reveladora, ao mesmo tempo em que destaca um estigma da sociedade nacional para com a sociedade apinayé, no sentido de que a primeira concebe o índio como alguém que não trabalha, ou seja, um ser improdutivo. Também, traz o seu desejo de pacificar o *kupẽ*, o não-índio, quando disse-me para mostrar a roça de sua aldeia, outorgando-me, assim, “poderes” ou “voz” para falar por ele à sociedade nacional, levando-a a acreditar em meu testemunho. Penso que, para o cacique, parecia mais viável que acreditassem em meu depoimento do que no seu próprio enquanto homem de trabalho, porém marcado pelo preconceito e a intolerância.

Ainda com relação às imagens fotográficas que fiz no âmbito das aldeias apinayé, tomei o cuidado de revelá-las e entregá-las às respectivas famílias, conforme cada uma das atividades socioculturais das quais participei, como casamentos, nomeações. Entreguei, também, fotografias que me foram pedidas como lembranças de seus filhos pequenos. Até o presente momento, entreguei mais de 800 (oitocentas) fotos, algumas delas reveladas com cópias, para ser entregues aos demais parentes que aparecem nas imagens. Também revelei e entreguei 12 fotos no formato 30X40, devidamente emolduradas. Essas imagens são de casamentos, onde os noivos se encontram acompanhados dos respectivos cunhados, além de imagens de casais de velhos das aldeias.

FIGURA 04 – CASAL DE VELHOS – (E) TEHPRÈ E *KAMÊR KAMRÔR* (D)



Fonte: Arquivo pessoal.

Procedimento semelhante foi realizado com as gravações de áudio das cantorias, as quais aconteceram sempre no período noturno, cujo início dava-se por volta das 20h00min e atravessam a noite até próximo das 7h00min da manhã do outro dia. Durante o mês de abril de 2011, quando retornei as Aldeias Mariazinha e São José para acompanhar as festas em comemoração ao dia do índio e esclarecer algumas informações que havia anotado, na oportunidade, além de entregar CDs com as gravações também conversei com alguns professores indígenas, solicitando-lhes ajuda para escrever na língua apinayé informações a respeito de cada uma das gravações.

Creio já ter desvelado a forma de captação dos dados desta investigação; no entanto, é preciso reconhecer que uma experiência bem-sucedida no campo de pesquisa não transformou-me *ipso facto* num etnógrafo. Com isso, retomo uma das recomendações primeiras da literatura especializada, que me advertira a respeito das incertezas, de um caminhar errante, o qual está por fazer-se, para demonstrar o modo pelo qual os dados foram analisados e discutidos.

Tal tarefa tem início no capítulo três, onde procuro estabelecer uma confluência teórica entre a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinayé. O diálogo proposto nasce justamente de uma abertura teórica a qual parece-me inerente a essas três áreas. Sendo assim, permitem-me vislumbrar uma abertura epistemológica, onde os produtos epistêmicos dos

educadores indígenas apinayé encontram espaço qualitativo necessário à sua compreensão, projetando-se para além do binômio saber/fazer.

O trabalho continua, sempre em busca de evidenciar que no âmbito de uma sociedade indígena, em particular a sociedade apinayé, a elaboração de uma teoria que se propõe a compreender a sua episteme, não pode ser suficientemente analisada, discutida e apreendida se estiver separada da organização da vida; ou seja, a natureza teórica de uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé prima pela indivisibilidade, pela inseparabilidade do homem enquanto organização viva, o que me leva a crer que os saberes e fazeres dos educadores indígenas apinayé guardam estreita relação simbiótica com a sua forma de ser e conviver.

A inseparabilidade da organização viva da concepção de conhecimento foi uma das preocupações centrais que Edgar Morin procurou demonstrar no tomo 2 da sua obra *O Método: a vida da vida*. Assim, num movimento recursivo no qual o conhecimento da organização viva produziu uma teoria da organização do conhecimento do qual também se tornou produto. A recursividade seria viciosa, caso não permitisse uma mudança de órbitas, onde se pode considerar além de sua fonte, mas também as incertezas, o inesperado, o acaso. Na acepção de Morin (2008, p.225): “O conhecimento pode relativamente emancipar-se numa vida humana, mas não conseguiria libertar-se da vida: conhece-se para viver; depois quando o conhecimento se emancipa, vive-se para conhecer”.

É sob os auspícios da Etnomatemática e da Teoria da Complexidade que procuro as marcas de uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé, uma vez que a Etnomatemática “visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimentos em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os três processos” (D’AMBROSIO, 1998 p. 7), ao passo que a Teoria da Complexidade caminha por uma abertura *bio-antropo-sociológica* a qual concebe “o ato de conhecimento, ao mesmo tempo biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico, faz com que o conhecimento não possa ser dissociado da vida humana e da relação social” (MORIN, 2008, p. 26).

Tais considerações levaram-me a estabelecer uma arquitetura para apresentação, análise e discussão dos dados desta investigação, a qual se encontra

exposta no quarto capítulo, e segue a seguinte organização quanto à origem das fontes:

- (i) Dados bibliográficos.
- (ii) Dados do campo de investigação.

Os dados bibliográficos foram apurados com visitas *in loco* a bibliotecas e museus e, também, por intermédio de artigos no formato digital, publicados na internet. As visitas, nomeadamente, foram às cidades de Goiânia/GO - onde visitei os acervos das bibliotecas da Universidade Federal de Goiás/UFG, da Pontifícia Católica de Goiás/PUC e o Museu Antropológico da UFG; na cidade do Rio de Janeiro encontrei riquíssimo material no Museu do Índio, no Museu Nacional e no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro/IHGB; na cidade de Curitiba/Pr, onde estive na biblioteca da Universidade Federal do Paraná.

A leitura prévia do material bibliográfico encontrado permitiu-me, inicialmente, organizá-lo em quatro grupos, olhando para uma característica comum a cada grupo, a qual está relacionada à origem das fontes. A saber:

- (a) *Dados de natureza antropológica.*
- (b) *Dados de natureza linguística.*
- (c) *Dados de viajantes.*
- (d) *Outros.*

A apresentação, discussão e análise dos dados bibliográficos não segue um roteiro linear, de acordo com a leitura e organização prévia que fiz, mas eles são dispostos de tal forma que me permitiram uma compreensão da sociedade apinayé, a qual julgo estar relacionada com a presente investigação. Portanto, à medida que trago à tona as informações apuradas, procuro tecer uma história de saberes e fazeres mergulhada numa forma singular de ser e conviver do povo apinayé.

A apresentação, discussão e análise dos dados do campo de investigação pautou-se pelo aporte teórico advindo da Etnomatemática e da Teoria da Complexidade, cuja orientação ensinou-me a distinguir saberes e fazeres, bem como a forma de ser e conviver dos educadores indígenas apinayé, sem, contudo, mutilá-los. Assim, conjecturei realizar a tarefa por meio de uma apresentação de caráter didático, diferenciando o saber/fazer e a forma de ser/conviver desses educadores. Em termos pontuais, a apresentação assume a seguinte forma:

- (a) *Saber/fazer.*

(b) *Ser/conviver.*

Creio que essa arquitetura de apresentação também permite a realização de um exercício intelectual similar ao que está em pauta no terceiro capítulo, ou seja, a distinção é um elemento necessário à medida que nos permite identificar, reconhecer e perceber a riqueza do aporte teórico advindo, nesse caso, da Educação Indígena Apinayé.

Todavia, a reflexão proposta caminha no sentido de perceber que há mecanismo operatório duplo expresso pelos pares *saber/fazer* e *ser/conviver*, que trazem evidências de um processo epistemológico integrado, imbricado, interconectado as práticas socioculturais dos educadores indígenas apinayé. Essas reflexões começam a tomar forma no próximo capítulo, onde procuro interconexões entre a Etnomatemática a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinayé.

3 ETNOMATEMÁTICA, TEORIA DA COMPLEXIDADE E EDUCAÇÃO INDÍGENA APINAYÉ: INDÍCIOS DE IMPLICADORES MÚTUOS

O propósito deste capítulo, além de estabelecer uma articulação com os elementos demarcatórios da investigação apontados no capítulo dois, onde a problematização, os objetivos e a metodologia foram apresentados e situados teoricamente, é aprofundá-los. Assim, à medida que novas considerações vão sendo introduzidas ao debate, procuro manter um diálogo com a perspectiva teórica elencada, ou seja, a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade, e a Educação Indígena Apinayé são chamadas para consubstanciar a discussão e evidenciar confluências.

As subseções criadas atendem ao caráter didático que vislumbrei para a arquitetura da discussão, e as mesmas se encontram interconectadas entre si num duplo sentido. Ao mesmo tempo em que fornecem pistas das conclusões preliminares construídas, também podem ser projetadas para as subseções seguintes, com vistas a corroborar no debate.

No entanto, a tessitura que tenho em vista para este capítulo, enquanto perspectiva teórica, esboça uma possibilidade de resposta para a questão problematizadora, a qual foi expressa em termos de *como sistematizar uma epistemologia da prática dos educadores indígenas apinayé, englobando conhecimentos socioculturais relacionados ao saber/fazer/ser e conviver desses educadores?*

Consequentemente, há uma necessidade de tecer um diálogo nutrido por enfoques que advém da Etnomatemática, da Teoria da Complexidade e da Educação Indígena, tarefa que começa a se desenvolver na próxima subseção, onde se discute a possibilidade de uma abertura epistemológica capaz de reconhecer, no bojo de sua matriz geradora, um espaço para as reflexões epistêmicas dos educadores indígenas apinayé.

3.1 Uma abertura epistemológica

Previamente, ao tratar da natureza da problematização, já evidenciei a necessidade de a mesma situar-se sob uma tríade confluência a qual se dá entre a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena. Ressalto, agora, que no decorrer deste capítulo, ainda que de forma tímida, particularizo a Educação Indígena Apinayé. Para tanto, faz-se necessário o travejamento de uma discussão que não esteja subjugada à visão de mundo reducionista, a qual poderia comprometer, antes mesmo de ser concebido, um diálogo livre e criativo que essas áreas podem demandar, quando examinadas juntas.

Não obstante, a tarefa à qual me proponho corrobora para com os objetivos dessa pesquisa e contribui para o justo reconhecimento dos produtos epistêmicos dos educadores indígenas apinayé. Assim, tal qual Claude Lévi-Strauss, penso que: “[...] de nada serviria empunhar um martelo, se fosse para bater ao lado do prego” (LÉVI-STRAUSS, 1976 p. 283).

Pretendo, então, realizar um exercício de descentralização das formas tradicionais de pensar a epistemologia do conhecimento, a ciência, o mundo, por formas não paradigmáticas, que favorecem a permeabilidade, a comunicação, a articulação entre a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinayé no sentido de inventariar indícios de implicadores mútuos. São esses os indicadores que procuro fomentar nesse debate, o qual se caracteriza por uma abertura, por uma possibilidade de conceber outra forma de re/organização do conhecimento, que não se limita por esferas específicas, mas supõem as incertezas, e as especulações, as interações e interconexões que podem suscitar uma epistemologia que se evidencia, entre outros meios, no saber/fazer e na forma de ser/conviver dos educadores indígenas apinayé.

Entretanto, é preciso considerar que não se trata de uma forma exacerbada de conceber o conhecimento tradicional indígena, em detrimento de outras cosmogonias, mas a necessidade de fazer dialogar *corpora* teóricos considerados opostos e incomunicáveis por uma parcela da comunidade científica. Com isso, de certa forma é possível conceber o caráter epistêmico pelo qual os intelectuais indígenas têm mostrado, gerações após gerações, o *modus operandi* de suas reflexões científicas, salvaguardadas a originalidade, a desteridade, a singularidade, a complementaridade que Lévi-Strauss parece ter inaugurado na sua obra “O Pensamento Selvagem”. Muito mais que um rol de conhecimentos de ordem prático/mítico/mágico das sociedades ditas primitivas, o que permite-me ler nos escritos desse autor que se trata de uma “ciência primeira”, e, naturalmente, “não menos científica e seus resultados não foram menos reais. Afirmados dez mil anos antes dos outros, eles são sempre o substrato de nossa civilização” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 37).

Assim, é possível tecer uma primeira confluência relacionada com a natureza da problematização deste estudo, uma vez que, um dos óbices pelos quais os saberes tradicionais indígenas ainda são desconhecidos pauta-se, justamente, por uma visão atomizada que conduz a uma apreensão menor sobre os elementos pelos quais uma epistemologia dos saberes indígenas se vivifica, como um saber do passado, um saber eminentemente prático, ou ainda, uma ciência do *imbróglio* entre o prático/mítico/mágico, e que não pode ser validada pelo paradigma científico ocidental, excluindo a possibilidade de outros sistemas de conhecimentos configurarem-se. O que pode ser percebido na seguinte análise realizada por D’Ambrosio:

A crítica que faço à epistemologia é o fato de ela focalizar o conhecimento estabelecido, de acordo com os paradigmas aceitos no tempo e no momento. Mas a dinâmica de geração do conhecimento, de sua organização intelectual e social, de sua difusão e, conseqüentemente, do retorno desse conhecimento àqueles responsáveis pela sua produção, constitui um ciclo indissolúvel e as tentativas de estudar esse ciclo isolando seus componentes é inadequado para sistemas de conhecimento não-ocidentais. (D’AMBROSIO, 2001 p. 37)

Entre as reflexões que compõem as críticas de Egdar Morin em relação aos cânones da epistemologia clássica, não poderia deixar de notar que:

[...], é preciso sublinhar, nestes tempos de epistemologia policalesca, não é um ponto estratégico a ocupar para controlar soberanamente qualquer conhecimento, rejeitar qualquer teoria adversa, e dar a si o monopólio da verificação, portanto da verdade. A epistemologia não é pontifical nem judiciária; ela é o lugar ao mesmo tempo da incerteza e da dialógica. (MORIN, 2011, pp.46-47).

Em oposição à insuficiência do modelo científico que mitiga, desqualifica, atenua e mutila encontra-se um campo de pesquisa conhecido como Etnomatemática, o qual, já na sua gênese, preconizava a existência de saberes e fazeres como uma das qualidades inerentes às mais diversas culturas ou grupos culturalmente distintos ou, ainda, identificáveis, para explicar, entender, lidar com a realidade perceptível no sentido de garantir a sua sobrevivência e transcendência. Em face dessa assertiva, estou convencido que o pensamento que nutre os saberes/fazeres, bem como, a forma de ser e conviver dos intelectuais da tradição, como por exemplos os educadores indígenas apinayé, entre outros, não podem ser linearizados, como esclarece Vergani. A saber:

A cultura envolve não só uma concepção do mundo que se traduz em conhecimentos e configurações de acção, mas o travejamento de um pensar e de um sentir articulado num sistema dinâmico de significações simbólicas. As estruturas conceptuais forjadas por uma dada sociedade fazem-na habitar o mundo de realidade nuclear específica. A originalidade dessa identidade fundamenta a relatividade cultural e a igual dignidade das diferentes culturas, que não se pode hierarquizar em nenhuma escala linear que permita classificá-las segundo graus “superiores” ou “inferiores”. (VERGANI, 1995 p. 24)

Anteriormente, Lévi-Strauss considerava prudente:

Em lugar, pois, de opor magia e ciência, melhor seria colocá-las em paralelo, como duas formas de conhecimento, desiguais quanto aos resultados teóricos e práticos (pois, sob este ponto de vista, é verdade que a ciência se sai melhor que a magia, se bem que a magia preforme a ciência, no sentido de que triunfa também algumas vezes), mas não pelo gênero de operações mentais, que ambas supõem, e que diferem menos em natureza que em função dos tipos de fenômenos a que se aplicam. (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 34).

Numa perspectiva de simbiose com a Etnomatemática e os saberes locais, como por exemplo, os saberes que se configuram por meio das idiosincrasias epistemológicas dos educadores indígenas, encontra-se a Teoria da Complexidade. Esta tem na sua matriz a figura de Edgar Morin, o seu *bricoleur* maior. Como crítico incisivo do paradigma científico, argumenta que a educação à

qual a sociedade ocidental tem sido submetida opera uma *sobre-simplificação*, que afasta, opõe e divorcia tudo aquilo “que não entra no esquema da redução, do determinismo, da descontextualização” (MORIN; Le MOIGNE, 2000 p. 91). A pedra angular pela qual se constitui a Teoria da Complexidade é, pois, uma epistemologia da complexidade que traz, no seu âmago, uma tarefa *dialógica* entre princípios tão antagônicos como ortodoxos, na sua gênese não separa a ordem da desordem a incerteza da certeza, observador e sua observação ou a obediência da transgressão.

Em oposição a um debate da clausura, o qual se restringe a uma comunidade de hiperespecialistas das ciências da contemporaneidade, a ciência da complexidade opta por uma postura diversa, plural. Capaz de perceber a incerteza ao passo que concebe a organização; na sua essência está apta a contextualizar, globalizar, reunir e, simultaneamente, reconhecer o saber local, o singular e o concreto, pois é uma necessidade inerente ao *conhecimento do conhecimento* situar o seu objeto de estudo no seu contexto e, por vezes, operando por um mecanismo *dialógico* diametralmente híbrido e incessante que separa/reúne, que analisa/sintetiza, que abstrai/reinsere no concreto.

Assim, coloco em evidência um pensamento de Morin que parece ser uma das qualidades essenciais dos educadores indígenas, uma vez que um observador atento poderá perceber, tanto no plano prático/concreto como no plano abstrato/mítico, que as reflexões desses intelectuais da tradição encontram-se articuladas com a natureza como se estivessem ligadas umbilicalmente com o cosmos. A saber:

O conhecimento é sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento. Por esta razão eu disse que o conhecimento sem o conhecimento do conhecimento, sem a integração daquele que conhece, daquele que produz o conhecimento, e o seu conhecimento é um conhecimento mutilado. Se deve haver a integração de si mesmo, o auto-exame, e a possibilidade de fazer sua auto-crítica. Para mim, integrar qualquer conhecimento é uma necessidade epistemológica fundamental. (MORIN, 2001 p. 53)

Morin ainda argumenta que o pensamento arcaico – atribuído aos nossos ancestrais caçadores/coletores, no sentido que inauguraram, como intelectuais da tradição, os caminhos primeiros da ciência – consistia num pensamento duplo, uma vez que comportava, ao mesmo tempo, o

empírico/técnico/racional e o *simbólico/mitológico/mágico*. (MORIN, 2008 p. 169). Tal pensamento duplo Morin chamou de *unidual*. Na argumentação de Morin elucida-se, ainda, que este pensamento duplo *empírico/técnico/racional* ↔ *simbólico/mitológico/mágico* – no transcurso da experiência de vida da humanidade contribuiu para o desenvolvimento de diversas técnicas e estratégias de manipulação de pedras, de ossos, de couros, de metais e, portanto, configurou uma episteme de ação acompanhada de um pensamento *empírico/lógico/racional*. Este último permitiu a essas sociedades primevas notáveis conhecimentos das/nas diversas áreas de estudos hoje delimitadas pela ciência moderna. Contudo, trata-se de sociedades que marcaram toda a sua produção intelectual por mitos, ritos, símbolos, crenças e magias, ou seja, por um pensamento *simbólico/mitológico/mágico*. Quanto a isso, penso que a sociedade contemporânea ainda desconhece a natureza intrínseca dessa simbiose.

Assim, o que parece ter escapado ao paradigma científico atual são, justamente, as possíveis relações que se poderiam estabelecer entre esses dois modos de conhecimento e de ação – *simbólico/mitológico/mágico* e *empírico/técnico/racional*. Verificou-se, então, a mutilação do primeiro pelo bisturi do segundo, que, com uma visão alienada, somente pode desvelar no *símbolo* a alegoria, no *mito* a quimera, no *mágico* a feitiçaria. Morin (2008) argumenta que há uma distinção óbvia entre esses dois modos de pensar, como também, reconhece que ambos estão imbricados de forma complementar num tecido complexo sem que um mutila o outro. Nas palavras do autor pode-se ler:

Os dois modos coexistem, ajudam-se estão em constante interação, como se tivessem necessidade permanente um do outro, podem por vezes confundir-se, mas sempre provisoriamente (toda renúncia ao conhecimento empírico/técnico/racional conduziria a humanidade à morte, toda a renúncia às suas crenças fundamentais desintegraria a sociedade de quem fazem parte) (MORIN, 2008 pp. 168-169).

No livro “Ciência com Consciência”, também de Egdar Morin, encontrei outra consideração importante, no sentido de esclarecer que o pensamento *empírico-racional-lógico*, embora tenha se desenvolvido e distanciado de suas origens, ainda conserva raízes em todas as sociedades, o que, de antemão, leva-me a concluir que se constitui um equívoco epistemológico grave desconsiderar as formas pelas quais as sociedades indígenas interrogam o universo. A saber:

[...] o pensamento empírico-racional-lógico não é monopólio da ciência ocidental; ele se isolou, criou autonomia e se superdesenvolveu na ciência ocidental, mas está em todas as civilizações, misturado, num grau maior ou menor, a um pensamento simbólico-mitológico-mágico. (MORIN, 2005 p. 77).

A discussão colocada em pauta até o presente momento permite-me esboçar algumas conclusões preliminares. São elas:

- (i) Há uma convergência na argumentação de D'Ambrosio e Morin, no sentido de demonstrar que o paradigma científico atual oferece limitações de caráter epistêmico ao que será considerado um produto da ciência.
- (ii) Há uma confluência teórica entre a Etnomatemática e a Teoria da Complexidade, a qual pode ser expressa em termos de uma abertura epistemológica, pela qual saberes e fazeres de uma sociedade indígena, entre outros, podem ser trazidos ao escrutínio.
- (iii) Os produtos epistêmicos dos educadores indígenas apinayé, podem ser considerados como um elemento de interseção da tríade confluência estabelecida por meio da questão problematizadora desta investigação, à medida que se reconhece a geração, a validação e a difusão de saberes e fazeres, os quais encontram-se interconectados, imbricados, integrados e naturalmente enraizados às suas práticas socioculturais.

É oportuno destacar, ainda, que o espectro teórico da Etnomatemática, como da Teoria da Complexidade, se caracteriza por uma perspectiva de multidimensionalidade, de transversalidade, que reconhece a emergência do plural e do singular, a existência de lógicas distintas da binária – A, não-A – que nos convidam a transcender as *gaiolas epistemológicas* (D'AMBROSIO, 2010), e acreditar numa abertura epistemológica que se nutre tanto de conceitos, de metodologias, de técnicas, como também de experiências, de vivências como partes integrantes dos processos epistêmicos.

Em resumo, é importante destacar que a Educação Indígena, em particular a Educação Indígena Apinayé, possui, entre as suas características epistemológicas fundamentais, a contextualização, a interação, a interconexão dos seus produtos epistemológicos, no entanto, esta não é única, e tampouco pode ser

percebida de forma isolada. Igualmente, as minhas observações de campo sugerem a existência de um mecanismo dialógico que não separa o homem dos fatores constitutivos da vida, da sua ontogênese; é o que procuro evidenciar na próxima subseção.

3.2 Inseparabilidade do homem

Considero fundamental para o escrutínio da questão problematizadora do presente estudo apresentar uma antinomia que se dá entre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena, como forma de qualificar os saberes epistêmicos dos educadores indígenas. Além disso, também para manter-me fiel à perspectiva teórica colocada em pauta na redação do trabalho, ou seja, a Etnomatemática e a Teoria da Complexidade são requisitadas a participar das evidências que apresento. Antes, porém, faz-se necessário situar a premissa básica que qualifica o que vem a ser uma Educação Indígena e uma Educação Escolar Indígena, o que faço objetivamente.

Em linhas gerais, uma Educação Indígena é aquela que se dá no âmbito de uma sociedade indígena, que é operada exclusivamente por meio de seus intelectuais da tradição, homens, mulheres e crianças, os quais me parecem epistemólogos por natureza, uma vez que produzem e difundem saberes que lhes permitem classificar, conhecer, quantificar, qualificar, contar, medir, comparar [matema] e explicar, entender, criar [ticas] em contato com o seu meio ambiente [etno]. No pulsar de sua sobrevivência e transcendência, os teóricos indígenas articulam o *prático/mítico/mágico* e *empírico/técnico/racional*; ao invés de isolarem, separarem e mutilarem, unem, religam e distinguem para explicar a sua cosmogonia. A exemplo dos enunciados de Morin, criaram/criam aportes teóricos que lhes permitem transitar entre o local e o planetário.

Por outro lado, a Educação Escolar Indígena, que também se processa no âmbito de uma sociedade indígena, é operada por educadores índios e não índios. A história recente desse modelo educacional reporta-se ao período da ditadura militar, onde o movimento indígena iniciou a sua organização, tendo o mesmo se constituído por mérito e organização política das próprias sociedades indígenas cuja “autodeterminação recorreu à educação escolar como instrumento conceituado de luta” (FERREIRA, 2001 p 71). Essa organização política das

sociedades indígenas obteve o apoio de alguns segmentos da sociedade civil – universidades, igrejas, ONGs, entre outros grupos organizados, corroborados por mecanismos políticos internacionais relacionados aos direitos humanos – que, após anos de embate político sério, conseguiram incorporar à legislação brasileira o seu direito a uma educação plural e diversa por meio de currículos, calendários, e ordenamento jurídico próprios, entre outras conquistas.

Porém a Educação Escolar Indígena traz, no plano prático, uma efração com a epistemologia dos conhecimentos tradicionais indígenas pelos quais os educadores indígenas tendem a se constituir. Na avaliação de Ferreira (2001) o direito a uma educação diferenciada ainda:

[...] depara-se, perversamente, com a realidade do acesso desigual ao conhecimento. Uma série inequívoca de recorrências entre várias das situações analisadas indica que, na prática e por ora, o defendido “direito à diferença” ainda não corresponde, na maior parte dos casos, à implantação de projetos alternativos de escola indígena que garantam a elaboração, o desenvolvimento e o acesso ao conhecimento. Há um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, de outro, a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regulamentação e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas (FERREIRA, 2001 p. 12).

Considero importante salientar que sob o pano de fundo pelo qual a Educação Escolar Indígena tem se consumado incide um paradigma simplificador, reducionista, que crê numa intencionalidade falaciosa, e, por vezes, altruísta, que advoga que os povos indígenas necessitam dos conhecimentos científicos difundidos por ela, negligenciando, assim, a historicidade dos mesmos.

Do meu ponto de vista, o que lhes parece escapar é uma força que age no sentido contrário, exercida pelos educadores indígenas – num amplo sentido, homens mulheres e crianças – que, por meio de processos que lhes são próprios, os quais os qualificam como intelectuais dos saberes da tradição, resistem a essa forma menor de se conceber a Educação, a qual Paulo Freire já havia qualificado como uma *educação bancária*, afirmando a sua alteridade numa mensagem clara para a Educação Escolar Indígena, uma vez que seus objetivos não os reduzem e as suas técnicas também não os seduzem.

Contudo, não poderia deixar de relatar as preocupações de Scandiuzzi (2000), por advento da sua pesquisa de doutoramento junto ao povo

Kuikuro. Ele advertiu-me sobre algumas sutilezas pelas quais a Educação Escolar Indígena havia-se instaurado em oposição as formas tradicionais de produção e difusão de saberes e fazeres singulares do povo Kuikuro. Em síntese, o estudo aponta uma relação de etnocidade que se dá entre à Educação do povo Kuikuro (Educação Indígena) e a Educação para o povo Kuikuro (Educação Escolar Indígena), as quais estão fundadas por bases epistemológica e ontológicas distintas, o que permitiu ao autor vislumbrar a “morte” do índio no seu âmago, no seu espírito, uma vez que, as escolas dos caraíbas (não índios) não têm espaço para a diferença cultural daquele povo.

Imbuído pela perspectiva de Scandiuzzi (2000), tenciono, a seguir, trazer para o debate, um exemplo que decorre das minhas observações do campo de investigação, mais precisamente na Escola Indígena *Tekator*, situada na Aldeia Mariazinha – TO. No mês de abril de 2010, solicitei ao professor Kamêr (Júlio), que responde pela direção da escola, autorização para fotografar a escola, pois havia observado que a mesma fora ampliada.

No interior da escola observei uma série objetos e locais que estavam nomeados na Língua Apinayé e na Língua Portuguesa, por meio de pequenas placas de cartolinas afixadas nos mesmos. Assim, podia-se observar como era a escrita apinayé para: secretaria, biblioteca, sala de aula, depósito, sala dos professores, cozinha, entre outras.

Em seguida, encontrei alguns cartazes afixados numa das paredes e constatei que se tratava de uma atividade didática proposta por um professor não índio para comemorar o dia internacional da mulher – oito de março. A atividade fora direcionada para alunos do quinto ano e conjeturo que o professor propôs para as crianças indígenas que recortassem imagens de mulheres encontradas em revistas, jornais, para colá-las numa cartolina e, posteriormente, escrevessem uma frase/palavras que expressassem a dignidade das mulheres.

Nos cartazes não se observava gravuras de mulheres indígenas, de nenhuma etnia, e as frases/palavras estavam escritas somente na Língua Portuguesa. Embora não tenha direcionado essa pesquisa para a Educação Escolar Indígena que se efetiva nas Aldeias Apinayé, penso e acredito na existência de outras situações didáticas que se configuram de forma semelhante à que descrevi, tanto na realidade perceptível, como também no plano subjetivo mostram-se na contramão das conquistas políticas e históricas dos povos indígenas.

Em síntese, há evidências epistemológicas de uma didática no âmbito das escolas indígenas apinayé que se orienta pelos marcos do positivismo. E, não obstante, excluem, reduzem e mutilam o ser humano dos processos, como Morin insistentemente tem procurado chamar a atenção nos seus escritos, e também Scandiuzzi (2000) evidenciara, a morte do índio, no seu espírito.

Nesse caso, faz-se necessário retornar o olhar para a atividade didática em epígrafe, para concluir que é incompreensível porque a concepção primeira de mulher, de mãe, de alteridade que qualifica a Mulher Apinayé e que naturalmente pertence ao âmago das crianças apinayé, não estava presente nos cartazes. Não obstante, Vergani também já havia preconizado que:

Os projectos educativos desenvolvidos a partir de um horizonte acadêmico fechado, modelam determinismos auto-referenciados que bloqueiam as dimensões sociais do saber e ignoram o *valor vivencial da experiência cognitiva* (VERGANI, 2002 p.117).

A Educação Escolar Indígena parece constituir-se numa forma de totalitarismo, uma vez que às suas práticas subjaz o projeto de submeter crianças indígenas a uma lógica epistêmica que se situa no anverso do seu mundo, da sua alteridade, como quem sufoca o enigma ontológico da sua natureza livre e criativa, vinculada ao mundo em que elas nasceram. Encontrei, nos escritos de Jorge Larrosa, a antítese para todo aquele que, de antemão, ao ver uma criança, indistintamente de etnia, cor ou religiosidade, julga-se conhecedor do que é melhor para ela. Nas palavras de Larrosa uma resposta para essa imagem do totalitarismo pode ser dada da seguinte forma:

A contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: *deves abrir para mim, um espaço no mundo, de forma que possa encontrar um lugar e elevar a minha voz!* (LARROSA, 2006 p. 192).

A seguir apresento mais algumas reflexões a partir da antinomia entre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena que foram discutidas até aqui. A saber:

- (i) Procurei demonstrar por meio de referências bibliográficas e pelos dados obtidos em campo que a Educação Escolar Indígena

opera por meio de uma epistemologia que se situa em oposição à forma pela qual os educadores indígenas produzem as suas reflexões.

- (ii) A *práxis* dos professores indígenas apinayé, no âmbito da Escola Indígena *Tekator*, a qual foi materializada, em parte, por meio de placas bilíngues de identificação de objetos, trouxe para o plano perceptível a possibilidade de códigos de representação distintos de sua ontologia coabitar um mesmo lugar. O que me parece uma aproximação com um mecanismo de dialogicidade, e configura-se como sendo mais um elemento que perpassa a tríade confluência dessa investigação.
- (iii) Conjeturo pela inseparabilidade do homem nas suas mais diversas relações e inter-retroações e experiências, como ser cognoscível propellido em várias dimensões, entre elas, a intuitiva, a sensorial, a emocional, a racional. O primado desta última como critério regulador epistemológico tem-se mostrado insuficiente para explicar a episteme de sociedades autóctones.

Finalizando, na episteme da ciência ocidental o sujeito cognoscível, transita entre o *tudo-nada*, por vezes nada parece existir sem ele, e por outras, figura como um estranho no ninho, e tudo parece excluí-lo, polarizando, assim, entre o sustentáculo de toda verdade, e um ruído sem maiores implicadores frente ao objeto conhecível. Inversamente, a minha convivência entre os apinayé sugere a existência de mecanismo dialógico que implica numa interdependência consubstancial entre saberes e fazeres e sua forma de ser e conviver. Não obstante, Morin (2011) nos informa que:

[...], o mundo está no interior de nossa mente, que está no interior do mundo. Sujeito e objeto nesse processo são constitutivos um do outro. Mas isso não resulta numa via unificadora e harmoniosa. Não podemos escapar de um princípio de incerteza generalizada. Assim como na microfísica o observador perturba o objeto, que perturba a sua percepção, do mesmo modo as noções de objeto e de sujeito são profundamente perturbadas uma pela outra; cada uma abre uma brecha na outra (MORIN, 2011 p. 43).

O olhar da Etnomatemática e da Teoria da Complexidade sobre o mundo cada vez mais globalizado e imprevisível tem proporcionado a existência de um espaço para que se conheçam outras formas de conjeturar o mundo, onde a

intuição, a emoção, os sentimentos, e a razão são elementos inseparáveis do homem. Na próxima subseção busco as marcas de um processo epistêmico sujeito às emergências e incertezas inerentes à vida, a sua necessidade de sobrevivência e transcendência.

3.3 Sinais de uma epistemologia complexa

Desejo prosseguir a discussão no sentido de procurar elementos que me permitam identificar uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé. Assim, além de continuar com a tarefa de distinguir a Educação Indígena da Educação Escolar Indígena, estou propeliado a abrir um espaço no âmbito desta tese para exemplificar o que me parece ser a gênese da investigação. Para tanto, faz-se necessário dar voz para uma atividade didática da Educação Indígena Apinayé, na qual as crianças apinayé desempenharam um papel ativo na produção e difusão de fazeres e saberes que são próprios daqueles que convivem, sobrevivem e transcendem como *bricoleurs* da natureza.

Não esquecendo, obviamente, a perspectiva teórica apontada na natureza da problematização deste estudo, que propõe o estabelecimento de possíveis confluências entre a Etnomatemática a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena. Nesse momento, reportar-me então, a informações registradas no caderno de campo, relativas ao dia 06/09/2010, mais precisamente no final da tarde.

Naquela tarde, eu me dirigira para a casa do *Tehprè* (Sr. Alcides), na Aldeia São José – TO, com a finalidade de atender a uma solicitação que ele me fizera alguns dias antes. Disse-me ele que queria fazer um retrato de toda a sua família, mas antes eles faziam pinturas corporais para que a fotografia ficasse bonita. O seu genro, *Saki* (Osvaldo) ficara com a responsabilidade de procurar jenipapo (*Genipa americana*) na mata.

A extração do sumo do jenipapo é uma das formas pelas quais os apinayé obtém a cor preta para as suas pinturas corporais. Enquanto *Tehprè* explicava-me que a época não era propícia para colheita dos frutos do jenipapeiro, e até aquele momento o *Saki* não havia encontrados os frutos apropriados para a extração da tinta, os quais devem ser colhidos antes de madurarem, eu observava a movimentação de um grupo de crianças que brincavam à sombra de uma mangueira

(*Mangifera*) a cerca de 60 metros de onde nos encontrávamos. Quando percebi, um dos meninos estava acendendo uma pequena fogueira; subitamente, disse para *Theprè*, misturando palavras da Língua Apinayé ao meu Português, que iria ver a brincadeira das crianças, ao passo que também me despedia dele na língua indígena.

Aproximei-me das crianças cumprimentando-as na língua indígena e, da mesma forma, as inquiri sobre os seus nomes indígenas. Essa conversa mediou a descontração, pois a minha dificuldade em pronunciar os nomes corretamente os levava a sorrir. Mas nada se compara quando quis saber a respeito da brincadeira que elas estavam fazendo, usando o meu escasso vocabulário da língua indígena, e novamente misturando palavras da Língua Apinayé e Portuguesa, penso que foi o suficiente para inserir-me entre essas crianças.

Eram quatro meninos e quatro meninas, cujas idades estimo que variavam entre 3 e 10 anos. Essas crianças foram guardando os frutos do cajueiro (*Anacardium occidentale*), as amêndoas, popularmente chamadas de castanhas, após consumirem o pseudofruto durante aquele dia, para torrá-las posteriormente.

Conforme observei, os meninos acenderam duas pequenas fogueiras reunindo algumas pedras e cacos de tijolos em volta de cada fogueira para servir de suporte para duas panelinhas onde seriam depositadas as castanhas para ser “queimadas”, expressão usada no sentido de assá-las.

FIGURA 05 – CRIANÇAS APINAYÉ QUEIMANDO CASTANHAS DE CAJÚ



Fonte: Arquivo pessoal.

Convém observar que as panelinhas eram ligeiramente diferentes quanto à altura da borda, sendo que a mais alta possuía alguns furos no fundo que servem para permitir que as chamas entrem em contato com as castanhas.

Assim que o fogo foi aceso, as panelinhas foram colocadas sob as pedras e, em seguida, as crianças colocaram as suas castanhas para queimar. É importante frisar que, nesse momento, uma conversa entre elas levou-as distribuir as castanhas entre as duas panelinhas por critérios que desconheço na sua totalidade, no entanto, observava que a capacidade das panelinhas tinha sido considerada em função do número de castanhas que fora colocada na panelinha de borda maior.

Os dois meninos que estavam “encarregados” de queimar as castanhas portavam pequenas varas secas de cerca de um metro de comprimento, as quais foram colhidas nas imediações da mangueira. As varas serviram para mexer as castanhas nas panelinhas, pois, à medida que as castanhas vão sendo aquecidas, desprendem óleo e, inicialmente uma fumaça branca e densa é liberada. Os meninos se mantêm ligeiramente afastados e mexendo as castanhas com as varas, pois é comum que pequenas gotas de óleo se desprendam sob pressão, causando queimaduras caso entrem em contato com a pele. Por sinal, várias vezes eles deram boas gargalhadas dessa situação, pois cada vez que uma dessas gotas se desprende ouve-se um barulho bem característico.

FIGURA 06 – SABERES E FAZERES AO QUEIMAR CASTANHAS DE CAJÚ



Fonte: Arquivo pessoal.

Observei também, por duas vezes, que os meninos que estavam queimando as castanhas solicitavam aos demais que apanhassem nas imediações gravetos secos para alimentar o fogo, o que era atendido por quase todos, a exceção era por parte de uma das meninas, a que me pareceu mais velha, e sua tarefa consistia em dispensar cuidados para a mais nova. A menina mais nova, cerca de três anos, dirigiu-me a palavra várias vezes, mas pouco me foi traduzido, um dos meninos que queimava as castanhas disse-me para “ficar olhando o fogo”.

Em determinado momento, quando o óleo das castanhas está suficientemente aquecido, as chamas que passam pelos furos da panelinha desencadeiam a combustão, e as castanhas literalmente pegam fogo. No caso da outra panelinha, que não possuía furos, após o menino observar que as castanhas haviam despreendido óleo suficiente, ele usou a extremidade da vara que portava para desencadear a combustão, para isso a colocou em contato direto com o fogo em baixo da panelinha e logo que uma chama se formou, como uma tocha, ele a colocou em contato com as castanhas, e o óleo entrou em combustão.

Não se pode deixar as castanhas queimarem por um tempo indefinido, pois isso leva as castanhas a passarem do ponto. Para a minha surpresa, uma das meninas, de súbito, ao perceber que chegara o momento de se apagar as chamas das castanhas, abaixou e apanhou um punhado de areia do chão e arremessou com força sobre o fogo que estava sob as castanhas, apagando-o. Uma gargalhada gostosa se fez ouvir, e se repetiu logo depois em relação à outra panelinha.

FIGURA 07 – SER E CONVIVER TRABALHAR EM GRUPO



Fonte: Arquivo pessoal.

Com a vara os meninos empurraram as panelinhas para o lado, cerca de um metro, afastando-se, assim, das brasas das fogueiras; depois, despejaram as castanhas das duas panelinhas no mesmo local no chão. As crianças se aproximaram do local, enquanto os que já estavam próximos enterravam as castanhas, jogando punhados de areia sobre elas. Em seguida, um dos meninos pisou sobre o local e, depois, as crianças passaram a revolvê-las na areia. Além de esfriar as castanhas ao enterrá-las por alguns minutos, a areia do solo ajuda a retirar o excesso de óleo que, porventura, ainda esteja nas cascas, pois o óleo das castanhas mesmo depois de submetido a esse processo ainda conserva propriedades “ácidas” que, em contato com a pele, causam queimaduras.

Por duas vezes essas crianças dividiram o que tinham para comer comigo. Em ambas as ocasiões o número de castanhas que me era oferecido era superior àquele que ficava em suas mãos. Agradecia na língua indígena e, misturando Apinayé ao Português, tentava dizer-lhes que não estava com fome. Tomei, assim, duas castanhas e devolvi as demais, para, em seguida, tal qual as crianças fizeram, usar as pedras locais para quebrar as cascas e saborear as amêndoas junto delas.

Tenciono, a seguir, pontuar mais algumas reflexões a partir da experiência proporcionada pelas crianças apinayé.

(i) Qualifiquei as crianças apinayé como sendo *bricoulers* da natureza, no início dessa subseção; para além de lhes outorgar um adjetivo, num sentido de uma licença poética, é preciso perceber que elas, em meio aos saberes e fazeres de que dispunham, selecionaram e articularam informações, imputaram-lhes significados, procuraram sinais e encaixes entre as mesmas, e, como hábeis artesões, geraram, validaram e difundiram conhecimentos, os quais, num plano mais imediato, estão interconectados com a sua sobrevivência.

(ii) Perceber as crianças apinayé como epistemólogas de saberes tradicionais perpassa a noção de que o conhecimento pode configurar-se como um produto artesanal cognitivo, há marcas que transcendem o plano perceptível e coabitam a sua forma de ser e conviver de forma inseparável da vida.

Imputar as crianças indígenas apinayé o reconhecimento de sua produção intelectual frente à indeterminação e incertezas inerentes a sua sobrevivência e transcendência, significa que elas dispõem de uma epistemologia complexa, ou seja, uma epistemologia que é tecida em conjunto, integrada, interconectada as tradições socioculturais de seu povo, significa reconhecer a existência de processos e instrumentos cognitivos capazes de enfrentar os paradoxos e antagonismos que as qualificam, entre outras coisas, como epistemólogas das tradições socioculturais de seu povo.

Ao expor esses fatos, percebo a necessidade de nutrir a investigação com informações decorrentes da literatura, bem como, do trabalho de campo, para posteriormente compor o teor das respostas que vislumbra uma sistematização da epistemologia dos educadores indígenas apinayé. No próximo capítulo, apresento elementos que, segundo minha percepção, caracterizam o cinzel epistemológico dos educadores indígenas apinayé.

4 O SABER/FAZER/SER E CONVIVER APINAYÉ: UM CINZEL EPISTEMOLÓGICO

Conforme foi indicado na introdução desta investigação, o capítulo quatro é dedicado à apresentação dos dados por mim apurados durante a realização do estudo. Do ponto de vista organizacional, a estrutura do capítulo está exposta em duas grandes seções (4.1) e (4.2) que trazem, respectivamente, os dados e informações apurados na literatura e os dados decorrentes do trabalho de campo.

De forma mais detalhada, o trabalho realizado nas seções (4.1) – onde os dados apurados na literatura estão em cena – como também na seção (4.2) – que destaca as informações decorrentes da atividade de campo – tem uma tessitura comum, que não segue uma linha cronológica rígida para a sua apresentação, mas almeja contar uma parte da história do povo Apinayé através dos fragmentos históricos que encontrei. São dados literários e de campo que proporcionaram pistas importantes para a compreensão do povo Apinayé, através da sua cosmogonia, da sua cosmologia, dos seus saberes e fazeres tradicionais, da sua forma de ser/ conviver, em outras épocas e na atualidade, por meio de outras vozes históricas, entre elas a voz dos Apinayé e, quiçá, a minha.

Em resumo, por um lado apresento os desafios que o povo Apinayé vem enfrentando em relação à sociedade nacional pós-contato, ou seja, nos últimos 200 anos, os quais podem ser expressos em termos da luta pela terra, a intolerância, a luta pela sua integridade física, moral, intelectual, o respeito para com a sua singularidade, sua alteridade, o seu modo de vida autóctone. Por outro lado,

evidencio a manutenção de suas práticas socioculturais, os saberes e fazeres mergulhados na sua forma de ser e conviver, os quais os qualificam como seres humanos com sentimentos, com desejos, com sonhos e aspirações, entre eles, a exemplo de outros parentes indígenas, o “desejo de pacificar o homem branco” que parece habitar a sua alma. (ALBERT, B.; RAMOS, A. R., 2002).

4.1 Alguns Aspectos Históricos/Culturais do Povo Apinayé: dos viajantes aos antropólogos

Os apinayé tornaram-se conhecidos na literatura etnológica internacional pelo trabalho de Nimuendajú, um imigrante alemão chamado Curt Unkel. Curt Unkel nasceu no dia 13 de abril de 1883, na cidade alemã de Jena (PEREIRA, 1946). Já Egon Schaden (1968) relata que Curt, ainda menino de escola, organizou com alguns companheiros “um bando de índios” que brincavam nos bosques de Jena, e, a partir daí, “por certo lhe nasceu o desejo de viver com os indígenas” (SCHADEN, 1968 p. 7-8).

Em Jena concluiu o ensino secundário e trabalhou como aprendiz na indústria óptica Zeiss. Em 1903 veio para o Brasil, com ajuda financeira de sua meia-irmã. Autofinanciou a sua primeira viagem aos Apapokuvás-Guarani, em 1905, no interior de São Paulo. Deles recebeu o nome *Nimuendajú*, cujas traduções para o Português não são unânimes na literatura, mas, em linhas gerais, pode ser interpretado como “aquele que constrói a sua casa”. Convém notar que em muitas etnias o nome de uma pessoa tem um significado “superior”, que serve para distinguir o seu possuidor, como se identificasse a alma daquele que o possui. E, assim, em 1922 Curt naturalizou-se brasileiro, adotando o sobrenome *Nimuendajú*. Naquela época foi funcionário de Serviço de Proteção ao Índio – SPI, por um curto período. (SCHADEN, 1968), (LARAIA, 1988), (AMOROSO, 2001),

Nimuendajú esteve entre os apinayé entre os anos de 1928 e 1937, período no qual realizou cinco visitas às suas aldeias, o que lhe permitiu um convívio de oito meses com os apinayé, e relata que fez boa amizade com eles. Sua monografia – *The Apinayé* – foi publicada primeiro na Língua Inglesa, com ajuda do antropólogo norte-americano Robert Lowie, tornando os Apinayé conhecidos na literatura etnológica internacional pela sua organização matrimonial, descrita por

Nimuendajú como sendo realizada entre quatro grupos, denominados por ele de *kiyê*, os quais “são exogâmicos de maneira que homens de um *kiyê* só se casam com mulheres de um determinado *kiyê*, dos três restantes” (NIMUENDAJÚ, 1983 p. 27).

Este fato diferenciava os apinayé das etnias pertencentes ao grupo Timbira, e ficou conhecido como “*anomalia Apinayé*”. Roberto da Matta (1976), não observou em seu trabalho de campo os quatro *kiyê* descritos por *Nimuendajú*, o que sugere um equívoco na interpretação do etnólogo. Entretanto, esse fato não ofuscou o trabalho de *Nimuendajú*. Convém destacar, ainda, que a sua monografia *The Apinayé* foi escrita originalmente em Português, e, posteriormente, foi publicada no Brasil por iniciativa do museu Emilio Goeldi e do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (MATTA, 1976 p. 133).

Em seus relatos que descrevem a relação dos Apinayé com a sociedade nacional e o seu território tradicional, *Nimuendajú* aborda a natureza afável desses índios que não percebiam como algo perigoso a presença de moradores *neo-brasileiros* na vizinhança de suas aldeias, como também no seu território tradicional. Diz *Nimuendajú* que os apinayé “tomavam como verdadeiras, tôdas [sic] as promessas de solidariedade dos intrusos e quando abriam os olhos era tarde”. (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 9).

Encontrei, nos relatos de Paternostro (1945), uma referência polarizada em relação ao trabalho de *Nimuendajú*. Primeiramente, Paternostro diz que ouviu referências dos moradores de Boa Vista – hoje município de Tocantinópolis/TO – a respeito de um alemão que, de vez em quando aparecia naquela região e metamorfoseava-se num índio, vestindo-se, pintando-se e participando de suas atividades socioculturais. Paternostro diz, ainda, que os moradores de Boa Vista imputavam acusações mais graves ao Sr. Curt, dizendo que este

[...] tirava fotografias, obtinha instrumentos e flechas fabricados pela tribo e viajava para Belém do Pará. [...] disseram-me que o alemão já tinha alguns filhos com as índias e o consideravam como um “aproveitador” dos índios; admitiam que ele recebia dinheiro de Berlim para enviar material aos museus antropológicos, os quais provavelmente, acreditavam ser o Sr. Curt um destemido explorador das selvas brasileiras, onde os pacíficos Apinagés eram pintados como terríveis canibais (PATERNOSTRO, 1945 p.146-147).

Em seguida, Paternostro (1945, p.147) afirma que “admitimos que esse alemão é o Sr. Curt Nimuendajú, citado com boas referências em publicações de etnologia sul-americana”. Para além disso, *Nimuendajú* foi um crítico mordaz das políticas indigenistas conduzidas pelo Estado, bem como das missões religiosas entre os povos indígenas. Como indigenista, *Nimuendajú* denunciava as autoridades brasileiras, a exploração, as relações de patronato, clientelismo e massacres que vivenciara ou dos quais tomava conhecimento, fato que lhe proporcionou inimizades e que paira sobre uma das possíveis causas de sua morte.

Apenas uma morte não poderia condizer com tão importante personagem da etnologia brasileira. Há na literatura sete versões para o seu falecimento, que podem ser resumidas em quatro, segundo Laraia (1988). A saber: Curt sofreu convulsões e uma fulminante hemorragia digestiva que lhe causou a morte instantaneamente; envenenamento por brancos, em face de sua atuação como indigenista; envenenamento pelos índios para saquearem os seus pertences; envenenamento pelos índios, decorrente do fato de *Nimuendajú* desposar as suas mulheres, hipótese que, como as outras, se torna plausível uma vez que parecia ser notório o seu envolvimento com mulheres indígenas, e até mesmo casamentos com mulheres apinayé. Disse-me *Krãkamrêk* (Roberto da Mata), um professor indígena da Aldeia Patizal, que *Nimuendajú* foi casado com uma mulher apinayé, no entanto, foi *Kamêr kamrôr* (Dona Josina) que esclareceu-me dizendo que Curt foi casado com a sua mãe de criação a qual se chamava *Irety* (Dona Raimundinha) e não tiveram filhos.

Herbert Baldus, que era amigo de Curt *Nimuendajú*, escreve que este faleceu no dia 10 de dezembro de 1945, entre os índios Tikuna do Rio Solimões. O telegrama recebido de Manaus dizia:

Faleceu na localidade de Santa Rita, entre os índios. Foi sepultado na região que é moradia da tribo a que dedicara grande parte de sua vida. O ilustre sábio faleceu repentinamente, justamente no momento em que lia uma carta em um tapiri que construía entre os indígenas para os seus estudos (BALDUS, 1945 p. 91).

Herbert Baldus é quem esclarece, também, a possível celeuma em relação ao falecimento de Curt *Nimuendajú*, apresentando a hipótese de que o passamento ter-se-ia dado por causas naturais, uma vez que recebera, em 10 de novembro de 1943, uma carta onde *Nimuendajú* dizia:

Fazendo os indispensáveis exames gerais, análises etc. os médicos chegaram à conclusão que o meu estado era tal que devia abandonar de uma vez e para sempre a minha vida de sertão e convivência com os índios. [...] “Eu já estou definitivamente fora de combate... (BALDUS, 1945 p. 92).

É igualmente importante notar que Curt Nimuendajú, possivelmente o mais ilustre etnólogo brasileiro – por opção – não tenha gozado de formação acadêmica, conforme declarou numa de suas cartas a Herbert Baldus. Além disso, no tocante à sua personalidade, é significativa a forma pela qual respondeu o convite de Nunes Pereira para que ministrasse um curso de etnografia a alguns alunos da Faculdade de Direito do Pará, assim dizendo: “Jamais ocupei uma cátedra; tudo que aprendi acerca de índios [sic] foi no meio deles, sôbre [sic] uma esteira. Se os rapazes quiserem que lhes ensine o que aprendi, terão de sentar aqui comigo...” (PEREIRA, 1946 p. 11).

Perguntei uma vez para *Kakrôhti* (Sr. Romão), quando o visitava na Aldeia Abacaxi, se ele tinha lembranças do Sr. Curt. Ele disse-me prontamente que sim, e, em seguida, completou: “foi o Curt que ensinou a tanga para nós”. Quando perguntei como era a tanga, *Kakrôhti* explicou-me, então, com o seu bom humor, característico de um homem que nesse ano de 2013 completará 96 anos, que a tanga era um pedaço de algodão que vinha até aqui – mostrando-me o meio de sua coxa – e nós amarrávamos na cintura com o próprio fio do algodão, ou feito por nós de buriti, e em seguida brincou dizendo: “mas atrás nós continuávamos com frio”.

A forma como os apinayé utilizavam as roupas do homem branco chamou a atenção de Paternostro (1945), pois em dois momentos distintos ele faz referências a elas. Primeiramente, relata que quando um grupo de apinayé se dirigia à Tocantinópolis saíam nus da aldeia, levando consigo algumas peças que seriam vestidas nas proximidades da cidade e retiradas quando estes saíam das imediações da cidade. A outra forma, que penso ser importante transcrever pelo fato de, no mínimo, referenciar a fidedignidade da memória de *Kakrôhti* (Sr. Romão). A saber:

Na aldeia, homens e mulheres usam como vestimenta apenas um pedaço de pano de algodão, sujo e esfiapado, que vai do hipogástrio até o terço superior das coxas, deixando nua a parte posterior e amarrado pelo cordão de embira, o qual nos indivíduos gordos sulca a epiderme separando-a em duas dobras (PATERNOSTRO, 1945 p.142).

A luta pela terra, por um espaço onde a sua cultura esteja salvaguardada e vivificada é uma das principais bandeiras do movimento indígena

brasileiro hoje, em particular dos apinayé, mesmo que estes já tenham a homologação de uma parte de seu território tradicional. Isso decorre, em grande parte, da forma ambígua pela qual o Estado Brasileiro tem se mostrado frente às questões indígenas, que se traduz como omissa e polarizada em prol de projetos desenvolvimentistas. Obviamente, se pode estender essa inferência para a época do colonialismo à medida que se pondera a história pós-descobrimto. Por exemplo, nos escritos de Karasch (2002) a respeito das políticas indigenistas no estado de Goiás, entre os anos de 1780 e 1889, pode-se ler a seguinte passagem:

[...] a necessidade de pacificar os karajá, Apinayé, Xavante, Xerente e Canoeiros, se pacificação fosse impossível, a guerra seria legítima, pois não resta presentemente outro partido a seguir senão intimidá-los e até destruí-los, se necessário for para evitar os danos que causam (KARASCH, 2002. p. 402).

Depreende-se, da citação acima, que os interesses econômicos se destacavam frente às políticas indigenistas. Assim, os apinayé, cujo território tradicional situava-se entre os rios Araguaia e Tocantins, eram vistos como um sério empecilho à navegabilidade nessa região. O que se verificou foram ações no sentido de proteger os navegantes dos rios Tocantins e Araguaia contra as hostilidades dos índios. Entre essas ações, estão a criação de aldeamentos, presídios e postos militares.

No ano de 1797, o governo do Pará fundou o posto militar de São João das Duas Barras – atualmente São João do Araguaia – e, de acordo com *Nimuendajú* (1946), marcou o início do contato permanente dos Apinayé com a sociedade nacional. Porém, as relações dos Apinayé com as guarnições do posto não foram amigáveis, uma vez que os Apinayé encontraram alguns soldados da guarnição destruindo as suas roças e os mataram. Assim, as lutas sangrentas começaram e entre elas há referências que indicam que as aldeias apinayé estiveram sob cerco com peças de artilharias. Ainda, pode-se ler nas fontes de *Nimuendajú* (1946) a seguinte passagem:

“já em outros tempos os Carajás e Apinagés estiveram mais pacíficos, até iam trocar os seus gêneros com os da capital do Pará; violências, porém, que cruel e injustamente lhes foram feitas nas suas passagens pelas guarnições dos prezídios de São João das Duas Barras e de Santa Maria de Araguaya (no território dos primeiros), os tornaram irreconciliáveis inimigos nossos...”(1946 p. 4).

Chain (1974), ao discutir os aldeamentos indígenas na capitania de Goiás – 1749/1811 – esclarece que até a segunda metade do século XVIII o índio pautou-se pela hostilidade recíproca, ressaltando a inoperância da política pombalina, que se efetivara de forma ambivalente, pois, por um lado visava proteger o índio da escravidão e da morte; por outro, as ações dos colonizadores e missões religiosas almejavam a sua escravidão, a ocupação de suas terras e o seu branqueamento. Em síntese, a autora diz que as leis de proteção aos índios eram “constantemente desrespeitadas, permanecendo impunes os seus infratores”. (CHAIN, 1974, p. 155).

No Brasil, a prática de aldear, ou seja, concentrar ou reunir diferentes grupos indígenas em um mesmo local teve seu início em meados do século XVI. Já os Apinayé foram cooptados aos aldeamentos oficiais goianos, construídos entre 1741 e 1872. Mais precisamente, conforme Ossami de Moura (2008), em 1824 na cidade de Carolina/MA e Boa Vista/TO – atualmente Tocantinópolis – em 1841, período que a economia da província se orienta para agropecuária e comércio fluvial como o Pará pelos rios Araguaia e Tocantins (OSSAMI de MOURA, 2008 p 74-75).

Cabe ressaltar que, muitas vezes, a direção dos aldeamentos esteve nas mãos de missionários. O pretensão título de “mediador” das missões religiosas frequentemente entrava em contradição por sua prática de aniquilação da cultura indígena. Conforme relata Rocha (1998), entre as políticas levada a cabo pelos capuchinhos incluía-se “a reunião de tribos diferentes que, dessa forma, mais rapidamente se descaracterizavam”. Em Goiás, vários aldeamentos abrigavam mais de uma etnia, particularmente em Boa Vista encontrava-se “Krahô, Apinajé, Guajajara e Krikati” (ROCHA, 1998 p. 93).

Rocha (1998), ainda descreve um episódio que ficou conhecido como “o roubo do sal”, que marcou a prática etnocentrista dos missionários na capitania de Goiás. O autor relata que Frei Savino de Rimini, diretor do aldeamento de Boa Vista, lançou mão do destacamento sob sua responsabilidade, causando a morte de 30 índios, entre outros tantos feridos.

O conflito, segundo alegação do missionário, supostamente deveu-se à relutância dos índios em restituírem uns sacos de sal que haviam furtado. Entretanto, após a apuração dos fatos verificou-se que o frei se desentendeu com o cacique Deorodós Xambioá, acusando-o de ladrão. O cacique entrou em luta

corporal com o missionário e foi morto por soldados do seu destacamento. A morte do cacique revoltou os índios, que se dispuseram contra frei Savino, levando-o a fazer uso da força do destacamento militar. Como punição, o missionário recebeu uma “advertência pública” e a “recomendação” de evitar o uso da violência para com os índios (ROCHA, 1998 p. 93; 99-100).

Em linhas gerais, as autoridades eclesiásticas compartilhavam a convicção de uma *práxis* catequética que objetivava a transformação dos índios em cristãos, de tal forma que estes abandonariam os seus costumes tradicionais, e que os qualificava como selvagens, para a assimilação da moral cristã. Essa *práxis* materializava-se pelas pregações do evangelho, os hábitos devocionais e as ritualizações de passagens como batismo, comunhão, casamentos, entre outras.

Encontrei, nos registros do frei José M. Audrin, O. P. algumas passagens que se reportam à forma de atuação do bispo missionário Dom Domingos Carrérot, O.P., bispo de Porto Nacional, na década de 20 do século XX. Tais registros fornecem pistas de que os Apinayé têm por tradição compartilhar o melhor de que dispõem como pude testemunhar em vários momentos do meu trabalho de campo no âmbito de suas aldeias. Conforme Audrin (1946), assim diz Dom Domingos Carrérot, numa de suas visitas aos Apinayé:

Fomos bem acolhidos. Hospedamos numa casinha de paus a pique. Serviram-nos como ceia, sobre uma bonita esteira, ovos fervidos com sal e uns bons pedaços de tatú, [sic] além de deliciosas bananas e dos gostosos mandubis.

Num girau-altar rezei à noite o santo rosário, assistindo todos, ou de joelhos, ou assentados, ou em pé. Diversas mulheres e crianças cantavam a sua afinada voz à nossa, no canto das “Ave”, e o velho “Pacagantí” acompanhava as orações de que bem lembrava.

[...] Queriam batizar todos os seus filhos e mesmo casar-se cristãmente. Respondi que por esta vez batizaria uma poucas crianças das mais novas, porque faltavam padrinhos e porque eu mesmo estava desprevenido de roupinhas para eles. (1946 p. 217).

[...] Batizei oito crianças, dando-lhes como padrinhos, por procuração, alguns benfeitores da Catequese, residentes no Rio, Belo-Horizonte e São Paulo” (AUDRIN, 1946, p. 218. Grifo nosso).

Mais recentemente, Ladeira e Azanha (1996, p. 637), ao descreverem “os timbira atuais e a sua disputa territorial” relatam que os dezoito grupos timbira conhecidos no século XX foram reduzidos a apenas sete, representados pelos Krahô (TO), Apinayé (TO), Krikati (MA), Kanela Ramkokamekra e Kanela Apaniekra (MA), os Gavião Pukobiê (MA), e os Gavião Parkatejê (PA).

Atualmente, o território tradicional dos Timbiras é descontínuo e reduzido a pequenas ilhas que variam entre 50 mil e 300 mil hectares, cercadas por pequenas propriedades rurais e fazendas de gado. No entanto, mesmo para aquelas etnias cujas terras já tenham sido reconhecidas, não significa que estejam livres de invasões, de posseiros e grileiros, e da exploração ilegal da madeira, da caça e da pesca.

Em abril de 2011, quando visitava os apinayé da Aldeia Mariazinha, testemunhei a vulnerabilidade de suas divisas no lado leste. Fiquei acampado às margens do Rio Tocantins na companhia de um grupo de caça e pesca. Às margens do rio, acompanhei um índio chamado *Amnhôkrã (Peixão)* por cerca de 2 km onde ele foi inutilizando linhas de espera para pesca, uma rede e duas armadilhas para caça. Durante aquela noite, pude observar o movimento intenso de barcos a motor que circulavam pelo rio.

O povo Apinayé obteve parte do seu território tradicional reconhecido pelo Estado Brasileiro, em fevereiro de 1985, através do decreto nº 90960 que homologou o usufruto de 141.904 hectares. Contudo, boa parte do seu território tradicional foi amputada. A violência, a intolerância e a morte também deixaram suas marcas, suas vítimas e responsabilidades que ainda não foram apuradas (LADEIRA, M. E.; AZANHA, G. 1996).

Somente no ano de 1994 ocorreu a abertura de um novo processo para o estudo dos limites territoriais apinayé, onde um novo grupo técnico (GT) foi criado, e a antropóloga Maria Elisa Ladeira, que já participara do primeiro estudo, foi convidada como especialista. Ela relata que os trabalhos foram prejudicados por políticos regionais, que tanto incitaram a população local, via rádio local, para que não prestassem nenhuma informação aos membros do GT, como também ameaçaram a integridade dos mesmos. Nomeadamente lê-se que:

“os srs. Eurivado Gomes e Fabion Gomes de Souza, respectivamente prefeito de Tocantinópolis e deputado estadual (TO). Estes senhores acompanhados pelo vereador Livalci, fizeram na sede do Posto Indígena São José, ameaças à segurança pessoal dos antropólogos. O sr. deputado, afirmando repetidamente que no Brasil “não é todo mundo que vai para o xadrez” ... O carro fretado pela Funai para a viabilização do trabalho foi, dias depois, cercado por quatro homens em um Monza preto, que alertaram o motorista e um membro do GT para que nós tomássemos “cuidado com os tiros” e que deveríamos abandonar, o quanto antes, os trabalhos de revisão da área” (LADEIRA, M. E., AZANHA, G. 1996, p. 639).

No caso da demarcação das Terras Indígenas Apinayé, a omissão do Estado ficou mais do que evidente, uma vez que a agência indigenista oficial – FUNAI – só tomou providências necessárias no sentido da regularização fundiária do território tradicional quando estes, segundo Ladeira e Azanha (1996) tomaram a iniciativa e iniciaram a autodemarcação de suas terras. Esta tarefa contou com a participação de outros parentes indígenas, os Krahô, Xerentes, Xavantes e Kayapós, que enviaram lideranças e guerreiros para ajudarem os apinayé. Conheci um deles, que dos apinayé recebeu o nome *Gôhkry (Ricardo)*. Disse-me *Gôhkry* que era “próprio xerente”, veio para ajudar os parentes na demarcação quando ainda era guerreiro novo e, depois disso, casou-se com uma mulher apinayé e não voltou mais para a sua aldeia.

A luta política dos Apinayé por suas terras, e interesses comuns com outros parentes timbira, levou-os a constituírem uma associação chamada “*Vyty Cati*”, que foi criada numa reunião de lideranças indígenas, entre os dias 24 e 26 de março de 1994. A associação *Vyty Cati* visa resolver problemas comuns de assistência nas áreas da saúde, educação, projetos de roças comunitárias, de resgate e preservação cultural, além da luta pela demarcação de seus territórios tradicionais. A sede da associação está situada no município de Carolina (MA) e atende ao critério geográfico de situar-se num ponto intermediário entre suas aldeias.

Creio na capacidade crítica dos Apinayé, frente aos projetos desenvolvimentistas do governo brasileiro; em meio às críticas que ouvi de muitas lideranças indígenas apinayé, uma consideração do cacique da Aldeia Abacaxi chamado *Wanhmê* (Oscar) se destaca. Ele chamou a atenção das demais lideranças no sentido de não mais discutir esses “empreendimentos” de forma isolada. E foi pontuando: é CESTE – Consórcio Estreito Energia/Usina Hidroelétrica Estreito – MA, é Ferrovia Norte/Sul, é Linhas de Transmissão de Energia, é Rodovia, é projeto da Usina Hidroelétrica de Serra Quebrada.

Ouvi críticas dos Apinayé em relação a todos esses empreendimentos, quer seja pela morosidade dos mesmos ou ações prometidas que não foram executadas. Dentre essas críticas, gostaria de destacar uma que ouvi do vice-cacique da Aldeia Branca, chamado *Pidjo-re* (Antônio Veríssimo), enquanto recordava umas das primeiras rodadas de negociações com o CESTE, onde uma das cláusulas do contrato postulava que, havendo o acordo em questão, os Apinayé

não poderiam se manifestar de forma contrária à instalação de novos empreendimentos no setor. Ou seja, uma tentativa de cercear a organização política dos Apinayé em relação ao projeto da Usina Hidroelétrica de Serra Quebrada e, obviamente, uma afronta ao ordenamento jurídico estabelecido na Constituição de 1988.

O projeto da Usina Hidroelétrica de Serra Quebrada ocupa uma posição central entre as preocupações dos Apinayé, uma vez que, a formação do reservatório no Rio Tocantins atingirá as suas terras, segundo os Apinayé, em torno de 15% do seu território será comprometido com a represa. Alguns homens mais velhos ainda me disseram-me que *“lá é que fica, a melhor palha”*, referindo-se à floresta de babaçueiro, donde retiram as folhas, entre outras coisas, para a cobertura de suas casas.

Um dos efeitos mais perversos dos empreendimentos desenvolvimentistas parece-me a divisão política que estes desencadeiam no âmbito das aldeias. Os anúncios de rubrica que serão destinadas na forma de projetos para a educação, saúde e alimentação trazem a falsa impressão que as lideranças indígenas poderão gerenciar a aplicação de tais recursos. Quando muito, estas precisam constantemente solicitar informações a FUNAI com respeito ao andamento de tais processos.

Por exemplo, contou-me o cacique *Wanhmê* (Oscar) da Aldeia Abacaxi, que depois de várias rodadas de negociações com CESTE – Consórcio Estreito Energia/Usina Hidroelétrica Estreito – MA, a respeito do valor que será pago pelo CESTE, como forma de compensar o impacto ambiental será de R\$ 15.000.000,00 (quinze milhões de reais) para o período de 10 anos, podendo ser rediscutido após novos estudos técnicos.

Uma reunião entre as lideranças indígenas dos quatro povos indígenas afetados pelo empreendimento hidroelétrico – Apinayé, Krahô, Krikati e Gavião – acordou numa divisão do montante, levando em consideração a proximidade das terras indígenas de cada povo em relação à construção da usina, o que levou as lideranças indígenas a deliberarem em favor da seguinte proposta: 50% para os Apinayé, 30% para os Krahô, 15% para os Krikati e 15% para os Gavião.

Contou-me ainda *Wanhmê* (Oscar) que o CESTE, atualmente, não negocia mais com as lideranças indígenas, mas procura a FUNAI de forma isolada e

para ela apresenta as propostas. Só então a FUNAI conversa com as lideranças indígenas. Segundo as lideranças indígenas que conversei, o CESTE fez a transferência de recursos na ordem de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais), para a FUNAI, como forma de encerrar as negociações nos termos já estabelecidos, mas os trâmites legais impedem a aplicação imediata do recurso que compete aos apinayé.

Não poderia deixar de notar que os apinayé têm consciência de que os valores acordados até o presente momento não estão em sintonia com o real significado da expressão “vamos investir na segurança alimentar”, uma vez que ouvi entre as lideranças indígenas o seguinte questionamento: “Como investir na segurança alimentar das aldeias se cada *panhĩ* (índio) receber pouco mais de R\$ 30,00 (trinta reais) por mês?”

Decorre, então, um questionamento atrelado à visão econômica dos Apinayé em relação ao rio Tocantins. Entre as lideranças mais jovens obtive como resposta que o rio alimenta lagoas e espaços tradicionais de caça e pesca que se renovam entre os períodos de inverno e verão. Já entre os mais velhos, homens e mulheres, após uma pausa, reportavam-se ao mito de criação dos Apinayé. Por exemplo, quando perguntei a *Irety* (Dona Maricota) sobre a importância do rio Tocantins para os Apinayé.

Inicialmente, *Irety* (Dona Maricota) fez-me recordar da primeira vez que lhe procurei na aldeia São José, dizendo: “como lhe falei daquela outra vez,... que você esteve aqui mais o cacique”. Após a minha manifestação de lembrança continuou, dizendo que *Myyti* (Sol) e *Mytwry* (Lua), primeiramente eles fizeram uma roça de cabaça; depois, quando elas já estavam grandonas – mostrando-me com a mão aproximadamente um metro de altura – eles cantaram a noite toda e aí, quando foi de manhãzinha, quando o sol já estava se levantando, eles começaram a jogar as cabaças no rio, elas mergulhavam e quando voltavam nascia um índio e depois é que eles - *Myyti* (Sol) e *Mytwry* (Lua), fizeram o *kupẽ*, fizeram vocês.

Dessa forma, creio que é possível constatar que a natureza do pensamento econômico do povo Apinayé, se orienta por outras vertentes, que se distinguem do viés produtivista que engendra o pensamento ocidental. Assim, a importância do rio Tocantins para os Apinayé se evidencia como uma componente da sua sobrevivência e, imbricado, enraizado, mergulhado na gênese da sua vida.

Recordo, então, numa das ocasiões que visitava *Irety* (Dona Maricota) com a finalidade de lhe pedir esclarecimento sobre a origem dos Apinayé, que lhe perguntei se ainda era possível identificar a semente da cabaça (*Lagenaria sp*) da qual *Myyti* (Sol) e *Mytwry* (Lua) fizeram a roça. *Irety* (Dona Maricota) levantou-se e disse-me para aguardar enquanto entrava na sua casa, retornando logo em seguida. Entre as mãos postas, segura carinhosamente uma cabacinha, como quem segura algo frágil, aproxima-se com um brilho no olhar e um leve sorriso, depositando cuidadosamente a cabacinha num banco que estava à minha frente.

Por alguns instantes, contemplei a cabacinha na companhia de *Irety*, (Dona Maricota) quando ela interrompe o silêncio dizendo “veja se não parece com a cabeça de gente!” Após alguns instantes, digo-lhe que a cabacinha é linda e momentos depois lhe peço autorização para fotografá-la. No mês de agosto de 2010, entreguei-lhe uma cópia da imagem abaixo, a qual foi contemplada por *Irety* e depois entrou em sua casa para guardá-la.

FIGURA 08 – “CABAÇA DA ORIGEM DOS APINAYÉ”



Fonte: Arquivo pessoal.

Um estudo a respeito da identidade social do povo Apinayé e suas relações com a sociedade local – Tocantinópolis/TO, foi realizado por Gonçalves (1981). Entre as conclusões que o estudo aponta, uma afirma que o ser índio na cidade de Tocantinópolis tem implicações claramente positivas de um lado e negativas de outro. Entre os atributos identificados como negativos e imputados aos índios encontram-se os estigmas de “ladrões”, “cachaceiros” e “preguiçosos”. Já os

atributos positivos são os de “bons artesãos”, e “conhecedores de uma medicina eficaz” onde Gonçalves conclui que os atributos negativos são “inibidos ou compensados” pelos positivos. (GONÇALVES, 1981 p. 29).

De forma contrária ao exposto por Gonçalves (1981), parece-me que as relações de identidade social não traduzem um estado compensatório, mas, possivelmente, uma pseudotolerância. Um observador atento percebe, por exemplo, ao visitar o comércio local, que um mesmo comerciante do município de Tocantinópolis vende seus produtos para os índios, ao mesmo tempo em que os rotula de maus pagadores. No entanto, muitos desses comerciantes só negociam com os índios se estes deixarem sob a sua responsabilidade os cartões magnéticos de recebimentos de seus benefícios.

Também testemunhei, em várias ocasiões onde estive presente no Campus Universitário de Tocantinópolis, da Universidade Federal do Tocantins/UFT, que este tem se pautado por ser um espaço plural, sendo os Apinayé convidados para apresentarem suas práticas socioculturais, debaterem questões educacionais e participarem de mesas redondas na qualidade de debatedores. No entanto, há de se pensar em formas de ampliar essa participação no âmbito da Instituição, uma vez que tomei conhecimento de casos de jovens apinayé que lograram êxito no processo seletivo do vestibular, porém não efetuaram as suas matrículas.

Procurei saber quais foram as dificuldades enfrentadas por esses jovens apinayé quando conversei com um deles, chamado *kunuka* (José Ribeiro). *Kunuka* disse-me que não tinha recursos para ir à Palmas/TO e fazer a matrícula no período previsto, uma vez que o curso escolhido por ele foi o de Administração ofertado regularmente pela Universidade Federal do Tocantins – Campus de Palmas. *Kunuka* mostrou-se igualmente preocupado com os recursos necessários para morar fora da aldeia, e ponderando a distância que se encontraria de sua família, caso tivesse que estudar fora, disse que sentiria muita saudade.

Entre setembro de 1962 e dezembro de 1970 Roberto da Matta realizou as quatro fases do seu estudo de campo entre os Apinayé, permanecendo entre eles por cerca de onze meses. As informações compiladas por Roberto da Matta atenderam inicialmente os requisitos do seu doutoramento junto a Universidade de Havard e, posteriormente, foram publicadas na forma de um livro denominado “*Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé*”.

O estudo dessa obra me permitiu ampliar a compreensão da organização social do povo Apinayé. Uma vez que, até então, trazia na memória a descrição da organização dual dos apinayé feita por Numuendajú. Em linhas gerais, Nimuendajú diz que “os apinayé de ambos os sexos são divididos em metades” as quais ele glosou por “*men-ga-txa*” sendo elas “matrilineares e matrilocais” (1983 p.18).

No entanto, para Matta (1976) o universo social Apinayé é caracterizado como sendo particionado, dividido, e que a natureza da divisão é dualista. Porém, tal natureza não determina privilégios de alguns em detrimento de outros, muito pelo contrário. A divisão é um instrumento fundamental para organizar e ordenar o seu mundo social, de tal modo que o dualismo Apinayé implica, necessariamente, numa relação de absoluta igualdade, simetria ou complementaridade. Nas palavras do autor pode-se ler:

“o dualismo Apinayé é absoluto e em vez de condenar certas categorias sociais, ações, grupos e personagens como inferiores, ele os eleva e os situa como simétrico e críticos para a construção do mundo” (MATTA, 1976. p. 240).

Igualmente, foi profícuo para a minha compreensão do povo Apinayé o trabalho de doutoramento do professor Odair Giralдин, que, gentilmente, encaminhou uma cópia digital da sua tese para mim. Giralдин (2000) foi inicialmente para o seu trabalho de campo motivado para estudar como os Apinayé interpretavam a sua experiência histórica, após dois séculos de contato com a sociedade circundante. Todavia, no decorrer de seus estudos, percebeu que havia lacunas no que se refere aos dados apresentados por Nimuendajú e da Matta.

Numa densa argumentação, expressa no capítulo II de sua tese, Giralдин (2000, p.59) aponta que a principal característica do dualismo Apinayé é justamente ser “complementar e hierárquico”, ou seja, para além de ver o dualismo Apinayé como apenas algo de uma divisão diametral e outra concêntrica, a interpretação do autor é no sentido de que “há sempre, um princípio assimétrico entre os membros das metades”, indistintamente de quais sejam elas.

Giralдин (2000) também inventariou a onomástica apinayé, ou seja, um estudo explicativo dos nomes próprios apinayé, que exemplifico no decorrer desta investigação, quando trago informações a respeito da minha nomenclatura. De

forma objetiva, o autor esclarece que a forma de transmissão de nomes apinayé inclui:

[...] a figura do arranjador de nomes (aquele efetivamente indica um nome para ser transmitido à pessoa), o nominador (aquele que transmite um nome à pessoa), o nominado (aquele que recebe um nome) e o epônimo (aquele que é o portador do nome), cria relações específicas entre as pessoas que têm os mesmos arranjadores de nome (GIRALDIN, 2000 p xxii-xxiii).

Identifiquei entre as crianças apinayé da aldeia Mariazinha o que penso ser uma das possibilidades de alimentação da onomástica apinayé. Decorre que da minha interação com elas, ao inquiri-las a respeito de seus nomes indígenas, identifiquei que, entre elas, chamavam-se por nomes diferentes daqueles os quais elas haviam-me dito.

Embora Giraladin (2000) tenha abordado a incorporação de “apelidos” ao conjunto de nomes próprios, os quais passam a ser transmitidos pelos seus portadores no rito da nominação. Os exemplos que identifiquei diferem daqueles apontados por Giraladin. *Koset* (Cassiano), um professor indígena da aldeia São José, disse-me que seu nome *panhĩ* – indígena – era um apelido que recebera por ocasião da sua nominação. Disse-me ele, ainda que o significado faz referência a um tio seu que batia na esposa.

No caso das crianças da aldeia Mariazinha chamavam-se mutuamente por nomes que se diferenciavam daqueles que receberam. Essa diferenciação dava-se por uma forma abreviada, contraída, de chamar um ao outro, ou ainda, em pelo menos um caso, a expressão diferenciava-se nitidamente do nome da criança que o portava. Esse esclarecimento foi-me dado, pelo professor *Kamber* (Júlio) da aldeia Mariazinha quando o procurei, na companhia de algumas crianças, as quais eu estava interessado em saber como era a escrita de seus nomes indígenas.

Como exemplo, cito o menino de nome *Tchikangàr* (João Paulo); ensinou-me o seu nome indígena conforme grafiei, mas as outras crianças o chamavam por *Higàr*. Já o menino de nome *Kunũmre* (Breno) era por elas chamado de *Nũmre* e a menina de nome *Amnhijaka* (Michele) era chamada pelas outras crianças de *Xika*.

Estudos de caráter etnolinguísticos também contribuíram para minha compreensão do povo Apinayé. As publicações de Patrícia Ham, subsidiadas pelo

SIL – *Sammer Institute of Linguistic* – constituíram-se num marco para a preservação da língua e costumes tradicionais Apinayé. *Tehprè* (Vandelson), um jovem de cerca de 20 anos, mostrou-me numa certa ocasião, na aldeia São José, um gravador portátil que funcionava a energia solar. Ao ligar o aparelho, ouvia-se na língua materna apinayé, a tradução de textos bíblicos.

Na literatura especializada de etnolinguística não foi possível localizar dados a respeito da biografia de Patrícia Ham. As informações que colhi entre os apinayé, a seu respeito, dão conta de explicar que ela viveu muitos anos entre eles, aprendeu inicialmente a Língua Apinayé e iniciou um trabalho de compilação e de alfabetização. Entre as crianças que por ela foram alfabetizadas na língua materna encontrei *Koset* (Josué), que atualmente é professor da Escola Indígena *Maty̅k* da aldeia São José.

Contou-me *Koset* (Josué) que não apresentou grandes dificuldades para aprender a ler e escrever na sua língua, adquirindo uma habilidade que o levou a trabalhar junto com a Patrícia Ham na tradução dos textos bíblicos, sendo que, algumas vezes, viajou na companhia dela para Belém (PA) com a finalidade de revisar textos para a impressão.

Vejo como oportuno, nesse momento, comentar a forma como os Apinayé glosam determinadas palavras, entre elas algumas que fiz referência no âmbito desta investigação, recorrendo para isso a Albuquerque (2007, 2009). Para esse autor, a língua portuguesa nos últimos anos vem ocupando um espaço que antes era exclusivo da língua materna, o que por um lado traz impactos sobre os aspectos sociais e culturais e, por outro, uma contribuição que amplia o léxico Apinayé. Nos exemplos que se seguem, procuro caracterizar alguns desses empréstimos linguísticos:

Kagá jaxwý xá: livros + guardar + lugar = Biblioteca

Měmoj jaxwýr xà: Objeto, alguma coisa + guardar + lugar = Depósito

Jahkre xwýnh xàpênh xà: ensinar + o que faz ou fez + trabalhar + lugar = Sala dos Professores

Os significados dessas palavras foram-me esclarecidos pelo professor indígena *Wanhmē* (Davi) da aldeia São José. Já o meu aprendizado da Língua Apinayé, limitado a um conjunto de palavras e expressões, sempre utilizadas de forma mesclada ao Português, foi um componente importante para a obtenção dos dados durante o trabalho de campo, uma vez que, entre os mais velhos e

também homens, mulheres e crianças, a utilização de tais expressões ajudaram-me a ser compreendido, bem como, na compreensão de suas atividades socioculturais.

A título de exemplificação, no final do mês de agosto de 2012, me dirigi à aldeia Olho D'água a fim de solicitar alguns esclarecimentos do professor *Kamêr* (Júlio), ao pedir água na língua materna. Primeiramente, fui atendido por sua filha, de cerca de três anos e meio, que, em meio a um sorriso de criança, se aproximou entregando-me um pote plástico com água. Imediatamente procurei lhe devolver o sorriso, ao passo que lhe agradecia na língua indígena.

Na próxima seção, começo a tarefa de apresentar os dados decorrentes do trabalho de campo.

4.2 *Marcas de uma episteme: evidências colhidas entre os Apinayé*

Esta seção traz os dados apurados durante o trabalho de campo realizado por mim no âmbito das aldeias apinayé. Estou convencido que tais informações deixam marcas indeléveis da singularidade dos educadores indígenas apinayé. A arquitetura escolhida para essa apresentação decorre de uma necessidade didática/teórica/metodológica, que já procurei esclarecer previamente na tessitura dos capítulos dois e três.

Em resumo, opero uma distinção entre saberes e fazeres e a forma de ser e conviver dos educadores indígenas apinayé, tarefa que possibilitou-me uma abordagem didática da natureza dos produtos epistêmicos apinayé, que, acredito, é de fácil compreensão. Convido então, o leitor a percorrer comigo, não somente as marcas desse cinzel epistemológico, mas também, a fazer um exercício intelectual no sentido de perceber a multiplicidade de interações, inter-retroações, interconexões que podem ocorrer quando se considera o saber/fazer/ser e conviver dos educadores indígenas apinayé.

4.2.1 O saber/fazer do povo Apinayé: o que pode ser permeado pelo babaqueiro

Passarei a expor, com mais detalhes, alguns aspectos presentes na cultura do povo Apinayé, direcionando o olhar para os seus saberes e fazeres

tradicionais, que podem explicar, em parte, a natureza de seus produtos epistêmicos. Para cumprir essa tarefa, escolhi como foco o **rõr par – babaçueiro**, evidenciando algumas relações – saberes/fazeres socioculturais que estão presentes no cotidiano desse povo.

Rõr par - é como usualmente os índios da etnia Apinayé se referem ao coqueiro conhecida popularmente como babaçu; no entanto, a palmeira também é referenciada por outros nomes populares, por exemplo baguaçu, aquaçu, bauaçu, coco de macaco, coco de palmeira, coco-pindoba, coco naiá e guaguaço. Seu nome científico é *orbignya speciosa*. Vejamos, a seguir, o que pode ser permeado pelo **rõr par**.

FIGURA 09 – COCO BABAÇU



Fonte: Arquivo pessoal

4.2.1.1 Rõr – coco

É colhido na mata, diretamente do chão, uma vez que os frutos caem naturalmente dos cachos quando estão maduros. Quando o coco destina-se ao consumo familiar participam da atividade de coleta homens, mulheres e crianças, sendo que, por vezes, o coco é quebrado na própria mata. Trata-se de tarefa árdua, uma vez que para retirar as castanhas é empregado um machado, que é preso com

uma das pernas sob o chão, com a lâmina para cima. Então, apoia-se o coco longitudinalmente sob a lâmina, isto é, no sentido das fibras, e, em seguida, bate-se com força no coco, utilizando como macete um pedaço de pau apanhado na própria mata. Uma vez retiradas, as castanhas são colocadas num recipiente chamado cofo.

Atualmente, algumas famílias principalmente da Aldeia Mariazinha colhem o coco para uma indústria local, situada no município de Tocantinópolis, como fonte de renda. Uma característica dessas famílias é que, em sua maioria, são constituídas por homens não índios, casados com mulheres indígenas. A exploração do coco torna-se, então, um expediente para obtenção de recursos para a sua sobrevivência.

Embora tenha ouvido falar de denúncias sobre o trabalho de crianças na colheita do coco, não observei, durante os diferentes momentos que estive na aldeia Mariazinha, o envolvimento delas. Entre as crianças às quais ensinei algumas noções de fotografia, encontravam-se alguns filhos dessas famílias que, atualmente, se dedicam à exploração do coco babaçu, porém, as tarefas imputadas a essas crianças basicamente consistiam em estudar num período na escola da aldeia, e, no outro, brincar com outras crianças no âmbito da aldeia.

4.2.1.2 Hy – castanha

Cada coco do babaçu pode conter de uma até sete amêndoas – castanhas. Particularmente, pude observar cocos que possuíam de duas até cinco amêndoas. As castanhas podem ser consumidas de formas diferentes. Dentre as que observei, estão:

a) **Hy – in natura:** consumida diretamente, logo que é extraída do coco. Algumas vezes observei que, após mastigá-las por diversas vezes, extraindo-lhe o leite, o bagaço é jogado fora.

b) **Rõr ry htwým – Óleo do coco:** das castanhas pode-se extrair óleo comestível, de forma artesanal. Para isso, depois de colhidas as castanhas elas são cortadas aleatoriamente em dois, três pedaços; em seguida, são torradas numa panela. Depois de torradas, são “pisadas”, isto é, amassadas num pilão, onde tomam a forma de uma farinha. Adiciona-se, então, um pouco de água no pilão; a farinha misturada com a água é retirada e levada ao fogo para “apurar”, ou seja,

extrair o óleo mediante a evaporação da água. Na panela, resta o pó da castanha, que pode lembrar borra de café, o qual é utilizado como alimento também.

FIGURA 10 – EXTRAÇÃO DO ÓLEO DO COCO BABAÇU



Fonte: Arquivo pessoal.

c) **Rõry kagô– Leite do coco:** para extrair o leite das castanhus procede-se de forma semelhante à extração do óleo. Inicialmente, as castanhus são cortadas de forma aleatória e depois pisadas no pilão, sem a necessidade de torrâ-las, então, mistura-se água às castanhus pisadas. A água assume a coloração branca e é coada, visando separá-la das amêndoas moídas. O leite de coco babaçu é utilizado no preparo de carnes de caça, como tatu, paca, veado, cutia, capivara e peixes, porém não recomendada para o preparo de carnes de porco e gado, pois segundo conhecimento indígena essas carnes não ficam saborosas.

d) **Rõr nhĩ – Farinha do Coco:** Entre a camada da casca e das amêndoas do coco babaçu existe uma camada intermediária, formada por uma massa que também é comestível. Contou-me *Irety* (Dona Maricota) que comeu muito da “carne do coco” misturada à carne de caça, e que a farinha de melhor qualidade é aquela extraída do coco “mais jovem”, ou seja, daquele coco que maturou mais recentemente. A tonalidade da massa intermediária é indicativa do sabor da farinha, uma vez que, segundo *Irety*, a massa mais escura é “amargosa”, ao passo que, a massa de tonalidade clara é “docinha”.

e) **Rõr Gô – Gongo:** por vezes, quando o coco fica por certo tempo no chão, as amêndoas servem de alimento para um “bicho” chamado gongo (*Pachymerus nucleorum*).

FIGURA 11 – GONGO



Fonte: Arquivo pessoal

O gongo é extraído das amêndoas e depois usado na alimentação. Observei duas formas de consumo do gongo, uma delas consiste em assá-los num espeto, o qual pode ser feito do próprio “talo” – haste da folha do babaçu, enquanto a outra consiste em fritá-los e depois consumi-los com farinha de mandioca ou arroz, por exemplo.

FIGURA 12 – CULINÁRIA APINAYÉ – GONGO ASSADO



Fonte: Arquivo pessoal.

4.2.1.3 Pôr nhinwyt – Palmito

Outra fonte de alimentação que pode ser extraída do babaçu é o palmito, no entanto, a sua extração requer a derrubada do coqueiro. O babaçueiro fornece uma grande região aproveitável, tenra e de sabor suave, além do tradicional “olho” do palmito, ou seja, a parte que é efetivamente industrializada e comercializada.

Durante a retirada de um palmito, o índio chamado *Nhipòdô* (Pardim), fez-me observar a disposição das folhas que protegiam a parte comestível, a qual se referiu como sendo a “capa”. Após perceber que uma folha se sobrepunha a outra, explicou-me que o corte dessas folhas se dá a partir daquela que está situada mais externamente. Pelo que observei, esse procedimento para cortar as folhas que protegem o palmito facilita o desprendimento das mesmas e, conseqüentemente, a retirada do palmito da “capa”.

Convém salientar que a matriz alimentar tradicional apinayé tem sofrido interferências advindas do contato frequente com a sociedade local, e muitas receitas de sua culinária tradicional encontram-se em desuso, em particular essas receitas que descrevi anteriormente. *Irety* (Dona Maricota) disse-me que antigamente o “bolo” - “*Xwỳkupu*”, era feito com a farinha de coco “*rõr nhĩ*” e que a mandioca passou a ser incorporada à receita.

4.2.1.4 Pô – Folhas do coqueiro

As folhas do babaçueiro podem variar de 4 a 8 metros de comprimento, e são empregadas em diversas atividades cotidianas do povo Apinayé, a seguir apresentamos algumas delas:

a) Pô - cobertura das casas: inicialmente, as folhas são cortadas dos coqueiros e levadas para um local onde são preparadas de forma adequada à utilização como cobertura das casas. Essa preparação consiste em descartar a região da folha onde o “talo” – haste – é mais grosso, pois essa parte mais grossa favorece as infiltrações durante uma chuva; assim, a parte útil da folha que é usada como cobertura situa-se do meio para a extremidade.

FIGURA 13 – COBERTURA DA CASA

Fonte: Arquivo pessoal

Outra etapa da preparação das folhas é chamada de “riscá”. Nessa etapa um facão é utilizado para cortar parcialmente as folhas na proximidade do talo, o corte é realizado de tal maneira que a folha fica presa à haste apenas por sua “nervura” central.

FIGURA 14 – APRENDENDO A “RISCÁ”

Fonte: Arquivo pessoal

Logo em seguida, as folhas riscadas são “batidas”, isto é, dobradas para o mesmo lado – parte interna da folha – e estão prontas para ser amarradas na estrutura da casa.

b) *Kupĩp – esteira*: a esteira é confeccionada a partir do “olho” do babaçu, que é um broto de uma folha que ainda não abriu. A escolha do olho vai depender do tamanho da esteira que se deseja confeccionar. Um fato interessante que observei quando acompanhava o índio *Nhipòdô* (Pardim) na retirada de olhos é que um olho contém duas folhas, porém elas não são visíveis, estão protegidas por uma espécie de casca que as envolve. *Nhipòdô* cortava apenas uma das folhas que estavam em determinado olho, e justificava, dizendo “*vou cortar apenas a mãe, o filho vai ficar, assim a palmeira não morre*”.

Depois de colhido o olho, as folhas são abertas e colocadas para murchar; esse procedimento evita que as folhas arrebentem e, também, que desenvolvam um fungo que mancha as folhas, comprometendo a durabilidade da esteira. O tempo necessário para murchar uma folha vai depender das condições climáticas, mas, em geral, espera-se de dois a três dias. Uma vez murcha, a folha é cortada ao meio pela haste principal, em seguida elas são viradas de tal forma que a espessura da haste fica uniforme. A expressão usada para esse procedimento é chamada de “união do pé com a cabeça”, e, em alguns casos, usa-se uma faca para diminuir a espessura das hastes cortadas.

FIGURA 15 – NHOKRÈ TECENDO UMA ESTEIRA



Fonte: Arquivo pessoal

Depois que as hastes são viradas no sentido “pé com cabeça” as folhas ficam naturalmente cruzadas, então a esteira começa a ser “tecida” – confeccionada. O trançado que observei foi aquele onde uma folha passa por cima

enquanto outras duas passam por baixo. A princípio, o trançado toma a forma de trapézio isósceles, para, posteriormente, ser concluído sob a forma de um retângulo. Uma esteira pode ser usada para dormir, para sentar, para depositar alimentos ou fechar a porta de uma casa.

A esteira está presente no cotidiano apinayé para sentar-se, deitar-se, nas portas das casas, como também, no universo das suas atividades socioculturais. Sobre a esteira são transmitidos os nomes indígenas; sobre a esteira são depositados os alimentos trocados entre as famílias envolvidas num casamento; sobre a esteira são furados os lóbulos das orelhas e, também, ocorre o corte de cabelos.

c) Kawà - Cofó: o cofó é uma espécie de cesto utilizado para transportar alimentos como milho, mandioca, batata-doce, entre outras coisas. Sua confecção requer os mesmos procedimentos iniciais de preparação das folhas descritos para a confecção da esteira. O processo de bricolagem diferencia-se no início, quando, antes de unir “pé com cabeça”, as folhas são flexionadas sobre a coxa do artesão, fazendo uma circunferência. Depois, começa-se a tecer formando um triângulo, então as folhas são novamente flexionadas e começa-se a uni-las, formando um cilindro.

FIGURA 16 – COFO



Fonte: Arquivo pessoal.

Em seguida, o fundo é fechado formando uma trança, e, nesse momento, algumas pontas das folhas são descartadas para evitar que o trançado do

fundo do cesto fique desproporcional num dos lados, o que poderia comprometer o equilíbrio do cesto quando este fosse depositado no chão. O cofo possui uma alça que é confeccionada com a fibra do **gwra par** – buriti, *Mauritia flexuosa*. O olho do buriti é extraído, tomando-se um cuidado inicial de limpar um pó marrom que está envolto no olho, pois provoca coceiras caso entre em contato com a pele.

Posteriormente, das folhas abertas são tiradas as “fitas”, isto é, as fibras que estão sobre as folhas. Para retirar as fitas é preciso inicialmente dobrá-las e, depois, puxá-las na extremidade da folha, por volta dos 10 centímetros finais da folha, em seguida, com um movimento do dedo polegar sobre a folha a fibra é destacada e puxada até a haste. As fitas também são colocadas para murchar antes de ser utilizadas para fazer a alça do cofo.

d) Kaapêr xá – Abano: Confeccionado com a folha do babaçu, valendo-se da mesma técnica de tecer da esteira. Porém, não observei cuidados maiores em relação às folhas que são utilizadas para tecê-lo. Assim, para tecer um abano simplesmente cortava-se uma folha do babaçu e, depois de abri-la ao meio, unia-se o pé com a cabeça e fazia-se o trançado cujo tamanho final ficava em torno de 40 centímetros. O abano é utilizado para acender o fogo, mas também observei algumas crianças utilizarem-se dele para “brincar de faz de conta” como se estivessem com calor.

4.2.1.5 Rõr kà hxêt – Carvão do coco babaçu

Para produzir carvão do coco babaçu é necessário cavar um buraco no chão, de formato cilíndrico. Seu tamanho vai depender da quantidade de carvão considerada necessária, mas, em geral, suas dimensões são de 0,50 m de raio por 0,6 m de profundidade, aproximadamente. No buraco, primeiro acende-se o fogo e, depois, os cocos são colocados até completá-lo; quando as chamas atingem a parte externa, o fogo é abafado com folhas de babaçu e terra até que não se perceba a saída de fumaça. É comum deixar os cocos no buraco de um dia para outro, para depois tirá-los e usá-los como combustível para os fogões de barro.

Adicionalmente, observei que as cinzas do carvão, feitas a partir do coco babaçu, são utilizadas como cimento. Contou-me *Nhipòdô* (Pardim), que ele vai peneirando as cinzas que ficam no fundo do buraco onde o carvão foi preparado

e guarda-as num saco, quando tem quantidade suficiente a utiliza para rebocar as paredes das casas, e também para construir fogões de barro.

FIGURA 17 – CARVÃO DO COCO



Fonte: Arquivo pessoal

As cinzas do carvão feito a partir do coco babaçu funcionam como uma liga, a qual se mistura com a água e o barro, quando seca endurece de forma semelhante ao cimento tradicionalmente conhecido por nós.

4.2.2 O Ser e o Conviver Indígena: algumas singularidades da cultura Apinayé

Neste tópico exponho, com mais detalhes, alguns aspectos presentes na cultura apinayé, olhando as singularidades do *ser e do conviver* desse povo em algumas atividades socioculturais. Para cumprir essa tarefa, escolhi como foco de discussão seis situações distintas da cultura do povo Apinayé, que são os casamentos, as reuniões no pátio da aldeia e os trabalhos coletivos, uma receita tradicional, os acidentes com afilhados e as corridas de tora.

O objetivo, aqui, é apresentar algumas das singularidades do povo Apinayé presentes nas atividades socioculturais da etnia, buscando evidenciar o ser e conviver dessas pessoas, à medida que descrevo algumas de suas práticas socioculturais. Na qualidade de convidado, pude vivenciá-las nas aldeias São José e Mariazinha, escolhidas por mim como campo de investigação.

4.2.2.1 Axpënmã mẽ rer – Casamentos

Após ter sido convidado para oito casamentos, algumas dúvidas a respeito dessa atividade sociocultural do povo Apinayé pairavam sobre os meus pensamentos, entre elas, por exemplo, posso dizer: quando é que a comunidade fica sabendo que duas pessoas estão enamoradas? É possível que as pessoas enamoradas tenham um relacionamento íntimo antes do casamento? Uma moça é obrigada a casar-se? Diante dessas inquietações resolvi procurar *Irety* (Dona Maricota) na Aldeia São José.

Irety (Dona Maricota), é uma das mulheres respeitadas pela comunidade, possui um amplo conhecimento da cultura, e, logo nos primeiros dias que cheguei à Aldeia São José, fui orientado a procurá-la, sendo que numa delas foi o próprio cacique que me acompanhou até a sua casa. Porém, naquela ocasião eu estava interessado em ouvir a história da origem do índio apinayé.

Posso dizer ainda que *Irety* (Dona Maricota) é uma anfitriã de primeira mão, pois sempre oferecia-me café, bem como, uma interlocutora interessada em estudar, pois além de responder às minhas perguntas. Chegou a dizer para o seu esposo *Mütyk* (Sr. Hilário), numa das minhas visitas, que ele fosse com os homens conversar pra lá, afim de não atrapalhá-la.

Disse-me *Irety* (Dona Maricota), que *antigamente, não era assim não, era diferente, não tinha essas comidas de arroz!* Então, começou a explicar-me como era um casamento no *panhĩ*, ou seja, um casamento na cultura indígena apinayé. Primeiro, quando uma moça ou rapaz está gostando de outra pessoa, ela ou ele devem falar para os respectivos pais, os pais é que irão primeiro na casa um do outro para saber se o desejo de casar-se é recíproco.

Havendo reciprocidade, pode ocorrer que uma data seja marcada na ocasião dessa conversa inicial entre as famílias dos noivos, porém essa não é uma atividade dos pais. O que acontece, de maneira geral, é que os padrinhos e madrinhas dos noivos são os responsáveis pela organização do casamento, desde a publicidade do fato para a comunidade até a preparação de comidas que serão trocadas entre as famílias na data marcada para o casamento.

Convém, nesse momento, um rápido esclarecimento a respeito de quem são os padrinhos e madrinhas. Os padrinhos e madrinhas são aquelas pessoas que atribuíram os nomes para os respectivos noivos. Isso ocorre numa

outra atividade sociocultural chamada em português pelos apinayé de *nomeação*, que geralmente acontece quando a pessoa que recebe o nome ainda é bebê ou criança. Porém, presenciei a nomeação de *Mũtyk*, um rapaz de aproximadamente 13 anos que fora nomeado por *Irety* (Dona Maricota), na Aldeia Bacabinha.

FIGURA 18 – IRETY - DONA MARICOTA



Fonte: Arquivo pessoal

Foi justamente *Irety* (Dona Maricota) que, noutra ocasião, esclareceu-me a respeito do rito de nomeação, pois perguntei-lhe sobre o que dizia o *Pãm* (padrinho) ou a *Nã* (madrinha) no ato da nomeação. Ela disse-me assim, referindo-se ao caso de *Mũtyk*: “*De hoje em diante, esse pessoal todo aí, e de todas as aldeias vai te chamar de Mũtyk, e o que você precisar, qualquer coisa que seja você deve pedir para as tuas nã e pãm, que eles vão te ajudar!*” Convém salientar que não observei casos em que uma pessoa tivesse um único padrinho ou uma única ou madrinha, eu mesmo tenho duas *nã*.

Observei que, no dia anterior ao do casamento, as famílias dos noivos e das madrinhas e padrinhos costumam ir à cidade de Tocantinópolis para

fazer compras; dentre os itens adquiridos, percebi com maior regularidade a compra de arroz, óleo de soja, refrescos, refrigerantes e a carne de frango, além de alguns itens para temperar a comida, como cebolas e alho.

Com relação ao dia da festa, as madrinhas e padrinhos é que são responsáveis pela preparação de comidas que serão trocadas pelas famílias. Atualmente, é comum a preparação de arroz com frango em quantidades suficientes para que os familiares da noiva, ou noivo, bem como parentes convidados de outras aldeias possam se alimentar. Como disse *Irety* (Dona Maricota), o arroz vem substituindo a confecção da comida tradicional, o “*Xwỳkupu*”, feita à base de carne de caça – veado, tatu, paca, cutia – com mandioca, ou ainda em desuso, a farinha do coco, a qual era assada após a devida preparação.

A movimentação no dia do casamento é grande, pois logo cedo as mulheres envolvem-se na preparação do alimento; nessa tarefa é comum o auxílio dos homens, a fim de providenciarem lenha para o fogo. Na casa onde a comida é preparada é comum a presença de parentes vindos de outras aldeias, e as crianças parecem seguir a sua rotina de brincadeiras no entorno da casa.

Em pelo menos três casamentos, recorro da presença de cantadores, por vezes parentes dos noivos que cantavam para alegrar a festa; em outras vezes, o cantador foi remunerado com um prato de comida, foi o que ocorreu certa ocasião com *Kagro*, (Sr. Francisco) que, ao receber um prato com arroz e pedaços de frango frito, me disse sorridente: “*Esse é o pagamento pela minha voz*”.

Uma vez preparada a comida, ela é acomodada em bacias grandes ou cofôs (cestos de palha), sendo que, algumas vezes, o cofo era forrado internamente com folhas de bananeiras para que a comida não entrasse em contato direto com a palha. A comida é colocada num carrinho de mão, quando disponível, ou então levada por duplas de homens até a casa da noiva, isto é, a comida parte primeiro da casa dos padrinhos e madrinhas do noivo para a casa da noiva. Os parentes seguem a comida sendo levada pelo caminho.

Ao chegarem à casa da noiva, dirigem-se com a comida para uma esteira, onde ela é depositada. Nesse momento, todos os parentes da noiva já aguardavam a chegada da comida, sentados defronte à esteira. Um facão que fora enfeitado com colares de miçangas e com algumas penas de papagaios é colocado em cima da comida. Então, uma das madrinhas do noivo toma a palavra e fala na língua materna, todos os parentes das duas famílias estão sentados ou agachados.

FIGURA 19 – TROCA DE ALIMENTOS

Fonte: Arquivo pessoal

Logo que a fala termina tem início o choro das mulheres que, à medida que choram chamam os nomes de parentes já falecidos e que não puderam participar da festa. Percebi que durante a prática desse costume muitos homens choram, e apenas uma vez observei a fala de mais de uma madrinha.

FIGURA 20 – CHORO CERIMONIAL

Fonte: Arquivo pessoal

Após o choro das mulheres, a madrinha toma o facão enfeitado nas mãos e diz mais algumas palavras na língua; por vezes, ela bate com facão sobre a lateral do cofo, ou a borda da bacia. O que me foi dito a respeito desse momento é

que a madrinha estaria dando recomendações expressas para que seu afilhado fosse bem tratado, pois caso contrário a família viria para passar um corretivo. Falou-me *Irety* (Dona Maricota) que, quando um casamento não dá certo, quem leva o corretivo são as Madrinhas. A parte que se sentir “prejudicada” vai logo no amanhecer do dia à casa das outras madrinhas para aplicar o corretivo. Disse-me ainda: *É por isso que eu acordo logo cedo, é de 4 pra 5 hora e fico observando, caso perceba o movimento saio logo pelo fundos e vou pro mato.*

A troca de comidas é recíproca, logo que as madrinhas do noivo, bem como os parentes saem da casa da noiva e as madrinhas da noiva começam os preparativos para levarem a comida para casa do noivo. Assim, quando as madrinhas da noiva e os seus familiares chegam à casa do noivo com a comida, estes estão aguardando, sentados defronte a uma esteira, e o processo se repete tal qual descrito acima. Ou seja, a comida é entregue, a madrinha da noiva faz o uso da palavra, as mulheres iniciam o choro que é acompanhado por todos os parentes, e, por fim, a madrinha da noiva faz as suas recomendações batendo com o facão enfeitado no cofo; em seguida retornam para a casa da noiva.

A comida trocada pode ser consumida logo após a saída dos parentes que a deixaram; no entanto, observei também que ela é distribuída em recipientes menores, bacias, panelas, cuias, entre as famílias presentes que se encarregam de distribuir entre os membros de cada família. Em todos os casamentos que participei fui agraciado com um prato, sempre generoso, de comida, muito além do que eu poderia comer numa única refeição e isso se dava, em alguns casos, em dose dupla, pois recebia alimentos tanto dos parentes do noivo como da noiva.

No período da tarde, em geral após o meio dia, começavam os preparativos da noiva e do noivo, ainda nas suas respectivas casas. Ambos eram pintados e enfeitados com colares, tanto de miçangas como de sementes naturais, porém há uma predominância dos colares de miçangas, atualmente. A pintura é feita por uma das *nã* (madrinhas) da noiva e do noivo, respectivamente. Certa vez, ao questionar uma mulher que pintava uma noiva sobre qual era a pintura que estava sendo feita, ela me disse que a pintura correspondia ao “partido” ao qual o nome indígena da noiva pertencia.

Esse fato tem ligação com o rito da nomeação, comentado rapidamente por mim anteriormente, e aproveito a oportunidade para esclarecer que

na nomação o *pãm* (padrinho) ou a *nã* (madrinha) passa um conjunto de nomes para a pessoa que está sendo “nominada”, e também fala sobre o seu “partido”, ou grupo cerimonial ao qual pertence. Em linhas gerais, os Apinayé pertencem às metades *Wanhmẽ* e *Katãm*, respectivamente relacionadas a *Kooti* (Sol) e *Kore* (Lua). Então, uma pessoa ao receber o nome também lhe é designado o grupo cerimonial ao qual pertence. Identifiquei, também, um caso envolvendo uma pessoa que recebeu nomes do sol e da lua. Entre os Apinayé, pelo que pude apurar, é usual o emprego do termo da Língua Portuguesa “partido” para explicar a que grupo cerimonial a pessoa pertence.

FIGURA 21 – PREPARATIVOS DA NOIVA



Fonte: Arquivo pessoal

Após receberem a pintura, os noivos são enfeitados com colares de miçangas com várias voltas no pescoço, também observei que alguns desses colares eram colocados de forma cruzada na frente do peito, passando-se as voltas por entre os ombros. Os noivos ainda recebem enfeites de miçangas com penas de papagaios nos tornozelos, logo abaixo dos joelhos e nos braços.

A pintura dos noivos é realizada no âmbito da casa onde se encontram os parentes por ocasião das trocas de comidas, isso quer dizer que eles podem ser pintados nas dependências internas da casa, ou no pátio à sombra de

uma árvore, por exemplo. Assim, percebe-se um movimento natural das pessoas naquele momento – homens e mulheres conversam e as crianças brincam – enquanto transcorre a preparação dos noivos.

FIGURA 22 – PREPARATIVOS DO NOIVO



Fonte: Arquivo pessoal

Na casa da noiva, mais duas pessoas são preparadas para o casamento com o mesmo cuidado que a noiva recebe, essas pessoas são denominadas de “cunhados” do noivo, no entanto, essas pessoas são designadas pelas *nã* (madrinhas) e podem ser irmãos, tios ou primos da noiva. Na língua materna as pessoas designadas para buscarem o noivo recebem o nome de *umre*. Após receberem as respectivas pinturas eles também são enfeitados, com colares colocados de forma cruzada no peito e os enfeites nos braços e pernas tal qual o noivo. Depois de pintados, os “cunhados” tem a função de buscar o noivo na casa onde ele se encontra, a qual pode ser a casa de seus pais, a casa de uma de suas madrinhas, ou ainda a casa de algum outro parente, que, por algum motivo, emprestou a casa para a realização do casamento.

FIGURA 23 – “CUNHADOS” BUSCAM O NOIVO

Fonte: Arquivo pessoal

Irety (Dona Maricota) contou-me que antigamente os “cunhados” buscavam o noivo no pátio, depois da realização da Corrida de Toras e enquanto o pessoal estava cantando no pátio. Os cunhados, ao chegarem a casa onde se encontra o noivo vão em sua direção e o conduzem pela mão até chegarem a casa onde a noiva se encontra. Caso o noivo esteja sendo preparado eles aguardam as mulheres terminarem de enfeitá-lo.

A noiva espera pelo noivo sentada em uma cadeira ou banco, disposto, atualmente, atrás de uma mesa; então, o noivo é conduzido até ela pelos cunhados, que o orientam a sentar-se ao lado dela. Sobre a mesa pode ter refrigerantes e refrescos e também bacias com pedaços de bolos com ou sem cobertura.

Uma vez que os noivos estão sentados, em geral o cacique faz uso da palavra para os noivos. Também percebi, em algumas ocasiões que, homens e mulheres mais velhos, ou algum parente mais jovem, porém próximo dos noivos pode fazer uso da palavra. Perguntei ao cacique *Wanhmẽ* (Davi) da Aldeia São José o que era dito para os noivos. Ele me disse que é comum da parte dele como dos mais velhos que fizeram uso da palavra na ocasião dar bons conselhos ao jovem casal, falando da responsabilidade que um deve ter para com o outro e o cuidado que eles devem ter com os filhos que gerarem. Observei, também, que os noivos são orientados a darem-se as mãos, enquanto ainda estão sentados, o que pode ocorrer antes ou depois da fala do cacique.

FIGURA 24 – MOMENTO DOS CONSELHOS

Fonte: Arquivo pessoal

Logo após a fala do cacique e das demais pessoas, um choro das mulheres ocorre e todos os parentes ali presentes sentam no chão, ou ficam agachados enquanto as mulheres pronunciam os nomes dos parentes que já estão falecidos, e que, naquele momento, sentiram saudades. Logo após o choro, o bolo e os refrescos ou refrigerantes são distribuídos a todos os presentes. Percebi também que os noivos recebem os cumprimentos depois das falas, e são presenteados com objetos como panelas, bacias, facas ou tecidos.

Concluída a cerimônia os noivos entram para a parte interna da casa e os parentes se dispersam, momento em que o convívio da casa retorna ao movimento usual, as mulheres cuidando de tarefas domésticas, crianças brincando no pátio. Algumas vezes, percebi o noivo se preparando para jogar a tradicional partida de futebol de final de tarde.

4.2.2.2 Gàm mēp kuprõnh - Reuniões no Pátio

As Reuniões no Pátio constituem uma das atividades socioculturais do povo Apinayé que merece atenção especial, pois nela são discutidos temas de relevância da comunidade. No período que convivi com os apinayé tive a oportunidade de participar de algumas delas, algumas mais locais cujo foco centrava-se em temáticas específicas da aldeia, e outras mais gerais, onde se

reunia a grande maioria das lideranças indígenas além dos caciques das 23 aldeias apinayé.

Inicialmente, escrevo sobre as reuniões no pátio das quais participei na Aldeia São José, que foram pelo menos três. Percebi que as temáticas das reuniões são demandadas tanto pelo cacique quanto por qualquer membro da comunidade, que procura o cacique e apresenta-lhe o tema para a pauta da reunião.

Uma vez definida a pauta da reunião o cacique determina a data que a mesma ocorrerá e solicita para que o “governador” da aldeia avise a comunidade. Por vezes, o governador acaba por estender o aviso para as aldeias circunvizinhas a Aldeia São José, que são as aldeias Abacaxi, Aldeinha, Areia Branca e Furna Negra, situadas num raio de, no máximo, dois quilômetros. Um pouco mais distantes estão as aldeias Brejinho, Bacabinha e Bacaba, num raio de aproximadamente quatro quilômetros da Aldeia Mãe. Aldeia Mãe é termo usado por muitos índios para se referir à Aldeia São José.

Na estrutura da organização da Aldeia São José existe a figura do cacique, do vice-cacique e do governador da aldeia. Pelo que percebi o cacique e o vice-cacique têm a mesma autoridade, ambos saem em viagens, representando o povo em reuniões e encontros de lideranças tanto interna quanto externamente. O governador, além de providenciar que os avisos cheguem as lideranças, também preocupa-se em identificar problemas e levá-los ao conhecimento dos caciques.

No dia marcado para reunião, logo cedo um velho faz um chamado na língua indígena para que as pessoas se dirijam ao pátio, pois a reunião vai começar. Gravei alguns chamados de *Kagro* (Sr. Francisco); ele me disse com segurança que seu chamado é ouvido na Aldeia Bacaba, ou seja, aproximadamente quatro quilômetros de onde estávamos. Enquanto aguarda-se a chegada do pessoal para a reunião é comum ficar esperando de costas para o sol, isso é chamado por eles de “ficar esquentando”.

A reunião inicia-se com a palavra do cacique ou do vice-cacique, que começa a apresentação da pauta, seja ela algum problema interno, demandas da comunidade ou informes de outras aldeias. Pelo que percebi, à medida que o cacique fala, ou outra pessoa, comentários paralelos são feitos, porém eles não são incisivos o suficiente para atrapalhar a explanação de quem está fazendo uso da palavra. A palavra também é cedida para não índios, como aconteceu comigo no dia em que solicitei o consentimento dos apinayé para realizar o presente projeto de

investigação, ou ainda, funcionários da FUNAI e autoridades que são convidadas a participar.

As reuniões das quais participei foram realizadas, praticamente todas, na língua materna, com apenas poucas palavras ditas no Português, as quais me faziam ficar de orelhas em pé para entender parte das discussões. Numa dessas reuniões, dois homens de uma mesma família que haviam brigado compareceram ao pátio e pediram desculpas à comunidade pelo acontecido. A palavra foi passada para esses homens pelo cacique, que os chamava cada um ao seu tempo para que dela fizessem uso.

FIGURA 25 – REUNIÕES NO PÁTIO



Fonte: Arquivo pessoal

Nesse caso particular de conflito interno, ocorreram muitas falas de lideranças mais jovens, de homens mais velhos e de alguns professores além das falas dos caciques de várias aldeias circunvizinhas que, naquela ocasião, se fizeram presentes. O teor da discussão parecia-me de serenidade e posteriormente a essa reunião, um ou dois dias depois, fui convidado pelo cacique *Wanhmẽ* (Davi) da Aldeia São José, para ajudá-lo, juntamente com o Coordenador Técnico Local da FUNAI, a escrever alguns ofícios para autoridades constituídas da cidade de Tocantinópolis para que ampliassem a fiscalização de vendas de bebidas alcoólicas para índios. Tal episódio permite perceber claramente as ações deliberativas da comunidade no sentido de garantir o equilíbrio da sociedade.

Contou-me *Wanhmêgri* (Sr. Orlando), um ex-cacique da Aldeia São José, que antigamente, quando um homem que não dava atenção para os bons conselhos que recebera, e voltava a envolver-se em situações conflituosas, seja com a esposa ou parentes, ou mesmo outros membros da comunidade, esse homem era chamado para o pátio da aldeia para brigar. Porém, nessa ocasião, todos os homens da aldeia formavam uma roda e brigavam com ele. A briga poderia durar horas, mas só era dada por concluída quando o homem que havia brigado novamente se retratava, ou, as vezes, simplesmente dizia na língua indígena que iria para a sua casa. *Wanhmêgri* (Sr. Orlando) ainda me disse que era raro que um homem, tendo passado por essa situação, voltasse a brigar.

As reuniões mais gerais, que envolvem a presença de caciques e lideranças de todas as aldeias, são realizadas principalmente nas Aldeias Mariazinha ou São José. O que diferencia essa reunião das de cunho local é a abrangência dos temas, que, por definição, se relacionam com a sociedade envolvente, tanto local como a nacional. Entre as temáticas discutidas durante a minha presença na área indígena estão: questões de saúde gerenciadas pela FUNASA; o acordo com a Usina Hidroelétrica do Estreito, cuja construção da barragem afeta, além dos Apinayé, outros quatro povos indígenas; as invasões das terras por caçadores e pescadores; as explorações de madeira de forma ilegal e a qualidade do atendimento prestado pela FUNAI.

FIGURA 26 – PONTOS DE PAUTA



Fonte: Arquivo pessoal

4.2.2.3 Mëapênh maati - Trabalhos Coletivos

Os Trabalhos Coletivos que observei no âmbito das Aldeias Mariazinha e São José podem ser organizados basicamente de duas formas: aqueles que demandam a participação dos membros de toda a comunidade, mas isso não significa que todos são obrigados a participar, e aqueles cuja participação é restrita a um número menor de pessoas, geralmente parentes, para atividades na roça.

Os trabalhos Coletivos que envolvem a aldeia num âmbito mais geral são previamente discutidos nas Reuniões do Pátio, e, pelo que observei, atendem de alguma forma a comunidade como um todo, por exemplo, a limpeza da área no entorno da escola, a limpeza da aldeia, ou limpeza do Posto de Saúde, ou simplesmente a farmácia como usualmente os índios se referem ao Posto de Saúde.

FIGURA 27 – TRABALHOS COLETIVOS – LIMPEZA DO POSTO DE SAÚDE



Fonte: Arquivo pessoal

Durante o tempo que permaneci na Aldeia São José acompanhei e até integrei-me às equipes de trabalhos de duas atividades coletivas – a limpeza da farmácia e a limpeza da aldeia. O dia marcado para a realização da tarefa começa com um chamado na Língua Apinayé para que os homens compareçam ao trabalho. Conforme vão chegando, começam quase que imediatamente a realizar algum trabalho, dependendo do instrumento que possuem; homens com enxadas começam a capinar o mato, homens portando foices vão roçar, homens com

“ciscadores” começam a juntar o mato em pequenos montes que serão levados por outros homens que trouxeram carrinhos de mão.

Uma das tarefas do cacique para o dia marcado para a realização de um trabalho coletivo é conseguir alimentos para quem está trabalhando. Para cumprir esse propósito, observei que o cacique da Aldeia São José faz gestão junto a FUNAI, ou então na Prefeitura. Assim, ele consegue alguns gêneros alimentícios como arroz, óleo, café e alguns quilos de carne, em geral frango. Essa solicitação de apoio externo por vezes também se dava através de equipes de trabalhadores do departamento de obras da prefeitura municipal de Tocantinópolis, como foi o caso no dia da limpeza da aldeia.

Durante a realização do trabalho observei a presença de cantadores, que se revezavam durante a cantoria. No dia da limpeza da farmácia perguntei a *Kagro* (Sr. Francisco), sobre a música que o *Wanhmẽ* (Sr. Miguel) cantava. *Kagro* me disse que “*era uma música de trabalho, assim de quando os homens estão trabalhando, como esses agora*”. Disse-me, ainda, que antigamente quando o trabalho era realizado na roça e os homens estavam voltando para casa, as mulheres traziam as ferramentas e os homens vinham correndo com as toras até no pátio, onde se fazia uma cantoria, e depois que tomavam banho no córrego voltavam para as suas respectivas casas.

A comida para o pessoal que está trabalhando é preparada por 3 a 4 mulheres; observei que, inicialmente, elas foram auxiliadas por alguns homens, entre eles o governador, que buscavam lenha e a cortavam quando necessário. Depois desse momento, os homens voltavam a se integrar às equipes de trabalho, assim como as mulheres, que arrumavam as panelas sob o fogo com auxílio de pedras. Quando a comida ficava pronta, as mulheres avisavam e os homens saiam procurando vasilhas para comer, formando-se uma fila para a distribuição da comida. Alguns homens comeram sentados ali por perto, enquanto outros foram na direção de suas casas.

Os trabalhos coletivos que envolvem um número menor de pessoas, geralmente parentes, são aqueles como construir uma casa, ou apenas cobri-la com palhas de babaçu, ajudar a fazer uma roça ou ajudar na colheita de arroz, mandioca, ou ajudar a fazer farinha. Nesses trabalhos dá-se uma espécie de contrato entre os participantes que recebem pelo seu trabalho alguma coisa em troca, dependendo da

tarefa que se está fazendo. Sendo comum, por exemplo, realizar o pagamento com parte da colheita de uma roça.

4.2.2.4 Xwýkupu – “Receita de Bolo”

O meu primeiro contato com a culinária tradicional Apinayé deu-se por ocasião de uma festa de aniversário, comemoração do primeiro ano de idade da filha do professor *Kamêr* (Júlio), da Aldeia Mariazinha. A festa do aniversário ocorreu no dia 07/04/2010, e o professor Júlio convidara-me alguns dias antes, porém, no dia do aniversário, poucas informações apurei a respeito do processo de elaboração dessa receita tradicional chamada “*Xwýkupu*”. Contentei-me, então, em saborear um generoso pedaço que me fora ofertado.

Kamêr (Júlio) disse-me, posteriormente, que a comemoração de aniversários, tal qual ocorre em nossa sociedade, tem sido realizada entre os apinayé, ponderando apenas a respeito da frequência, exemplificou com a comemoração que fez para a sua filha. Disse-me que ele propôs para a sua esposa a comemoração tradicional dos apinayé referente ao primeiro ano de vida de um filho e ela deu a ideia de fazer no final da festa um bolo *kupê*. *Kamêr* (Júlio) ainda comentou que entre os apinayé, além dessa comemoração referente ao primeiro ano de vida, também há outra, que marca a entrada das crianças na adolescência. Adicionalmente, também me falou que a realização dessa festa ocorre no sentido da manutenção das suas tradições socioculturais.

A possibilidade de acompanhar a confecção da receita ocorreu na Aldeia São José, no dia 05/06/2010, na casa do *Kagro* (Sr. Francisco) onde fui informado, pelo cacique *Wanhmê* (Davi), após cumprimentar as pessoas e presenciar um pequeno diálogo na Língua Apinayé entre os presentes, que as mulheres preparariam um bolo tradicional chamado “*Xwýkupu*” e que *Irety* (Dona Maricota), iria explicá-lo na língua indígena e eu poderia gravar e fotografar. *Kagro* (Sr. Francisco) adiantou-me que havia colhido logo pela manhã a mandioca que as mulheres descascaram, lavaram e ralaram, deixando-a em repouso numa bacia. Observei, ainda, que a mandioca fora ralada num ralador que produz uma massa fina.

Enquanto *Irety* fala, a esposa de *Kagro* (Sr. Francisco), *Kapri* (Dona Maria José) prepara o primeiro bolo. *Irety* também está fazendo, mas num ritmo mais

lento. Ambas forraram a esteira que estava na frente delas com folhas de bananeira, sendo que a primeira folha foi colocada horizontalmente em relação à posição que elas estavam sentadas, e as demais no sentido vertical, usando como referência a primeira folha de bananeira colocada. Todas as folhas foram amassadas na nervura central, com a mão fechada, para isso, as mulheres usavam a extremidade do punho.

As folhas de bananeiras foram colocadas de forma a ficar sobrepostas em cada camada, em, pelo menos, meia folha num total de três camadas. Em seguida, elas colocaram uma camada de mandioca ralada na região central das folhas, essa camada tinha o formato retangular. Posteriormente, pedaços de carne de porco cortados em cubos, na sua maioria com arestas variando entre 2 e 3 centímetros aproximadamente, foram distribuídos sobre a região da massa de mandioca ralada, e, em seguida, a carne foi coberta com outra camada de mandioca ralada.

FIGURA 28 – CONFECÇÃO DO *XWYKUPU*



Fonte: Arquivo pessoal.

As folhas foram inicialmente dobradas no sentido natural, cobrindo dessa forma a massa que ficou envolta pela folhas de bananeiras, logo depois as extremidades das folhas de bananeiras foram dobradas no sentido contrário. Assim, com esse procedimento, a massa ficou envolvida completamente pelas folhas de bananeiras num formato de um prisma retangular, cujas dimensões estimo em 60 x 40 x 6 centímetros. Finalmente, a primeira folha que fora colocada no início servia

como um fechamento das pontas dobradas, não permitindo, em parte, que as folhas voltassem ao seu estado normal, uma vez que, *Irety* (Dona Maricota) virou o bolo com o lado da dobras para baixo.

Concluída a explicação de *Irety*, acompanho *Kagro* (Sr. Francisco), a sua esposa, *Kapri* (Dona Maria José) e mais uma mulher que, naquele momento, iriam “moquear o bolo”, ou seja, colocá-lo para assar da seguinte forma: inicialmente uma fogueira foi acesa, onde, além da lenha que será queimada para formação de brasas, há também pedras que foram colocadas sobre a fogueira para ser aquecidas.

Após a formação das brasas, a esposa do *Kagro* (Sr. Francisco) e a outra mulher espalharam as brasas e algumas pedras; em seguida, colocaram os bolos no braseiro, e, depois, colocaram pedras quentes e brasas por cima dos bolos com auxílio de uma enxada e um pedaço de pau. Finalizando, cobriram os bolos com algumas folhas de babaçu e também colocaram algumas esteiras velhas. Por último, cobriram tudo com terra que fora revolvida pelo *Kagro*. Cerca de três horas depois *Kagro* convida-me para buscar e provar o bolo, novamente recebi um pedaço generoso o qual foi suficiente para alimentar-me no almoço do outro dia.

Observei, ainda, que usualmente os apinayé utilizam a palavra bolo da língua Portuguesa quando se referem ao “*Xwýkupu*”, sendo que algumas mulheres apinayé, de modo geral mais jovens, também fazem bolos cuja massa semi-pronta é adquirida no comércio local, e elas se referem a esse bolo com a expressão “*bolo kupê*”, ou seja, bolo do não índio. Observei presença do “*bolo kupê*” em muitos casamentos, servido para os noivos com refrescos ou refrigerantes logo após os conselhos dos velhos e do cacique.

Outro aspecto que me chamou a atenção na confecção do “*Xwýkupu*” foi o tamanho dos bolos que os vi prepararem. Numa dessas ocasiões, observei um bolo que possuía aproximadamente 4m² de superfície, o que exigiu alguns cuidados adicionais em relação à confecção de um bolo menor, como aquele que a *Irety* (Dona Maricota), havia-me explicado. Um desses cuidados é quanto a fixação das folhas de bananeiras para que elas não se soltem. Inicialmente, ao invés de usar uma folha de bananeira no sentido contrário às demais, as mulheres usaram folhas de babaçueiro cortadas no tamanho conveniente para aquela ocasião e as amarraram de forma que ficaram unidas lateralmente. O procedimento foi realizado usando as próprias folhas que foram amarradas em feixes de quatro a cinco folhas.

Dessa maneira, as mulheres poderiam unir as folhas para qualquer tamanho de “*Xwỳkupu*” desejado.

Uma vez unidas as folhas de babaqueiro lateralmente na dimensão apropriada, as mulheres passaram, então, a forrá-la com folhas de bananeiras previamente chamuscadas para depois colocar uma camada da massa de mandioca ralada; em seguida, distribuíram pedaços de carnes pela massa e novamente passaram a colocar outra camada de mandioca ralada, que cobriu os pedaços de carnes. Em seguida, mais folhas de bananeiras foram adicionadas, cobrindo a massa. Isso feito, as folhas de babaqueiro que haviam sido previamente emendadas foram unidas, fechando o bolo.

Obviamente que para assar um bolo dessas dimensões mais lenha e pedras foram adicionadas ao fogo, para formar as brasas e aquecer as pedras, além da dimensão do local onde ele vai ser assado. Porém, interessante foi a forma como o bolo foi transportado da casa onde fora preparado para o local onde foi assado, a cerca de cem metros dessa.

Os homens passaram quatro varas verdes de cerca de seis centímetros de diâmetro e três metros de comprimento por baixo do bolo e de forma perpendicular aos talos das folhas de babaqueiro. Então, quatro homens suspenderam o bolo posicionando-se dois na frente e dois na parte de trás, e levaram o bolo para assar no local programado, onde logo depois de posicionar o bolo no braseiro, os homens simplesmente puxaram as varas verdes uma a uma, sem afetar o posicionamento do bolo.

Após esse procedimento pedras quentes e brasas foram colocadas sobre o bolo uniformemente, com ajuda de enxadas e pedaços de pau. Colocaram uma nova camada de folhas de babaqueiro e bananeira e, por último, o bolo foi coberto com uma camada de terra de cerca de vinte centímetros. Alguns homens, antes de deixarem o local, observavam os locais por onde a fumava vertia da terra e cobriam o local com mais terra, como forma de não desperdiçar o calor. Esse bolo foi enterrado por volta das 18 horas e só foi servido depois das seis horas da manhã do outro dia, quando uma festa que ocorria na aldeia foi finalizada.

Durante o período que estive com os Apinayé provei dos bolos chamados *Xwỳkupu* feitos com carne de frango, porco e gado. Como condimento básico, o sal é utilizado de forma moderada e não percebi outros temperos sendo

utilizados nessas ocasiões. Contou-me ainda *Irety* (Dona Maricota) que, antigamente o bolo era feito de carne de caça como o veado, paca, cutia, entre outras.

4.2.2.5 Mãe anmênh - Acidentes com Afilhados

Uma atividade sociocultural da etnia Apinayé que observei durante o período que estive em campo foi um rito que decorre de algum tipo de acidente com as crianças, por exemplo, se uma criança for atacada por algum bicho, como maribondo, cobra, aranha, sofrer algum tipo de queda, engasgar-se ao consumir algum tipo de alimento sólido ou líquido ou, ainda, sofrer algum machucado ao executar qualquer tarefa doméstica. Tais acidentes podem ou não deixar marcas permanentes, porém uma vez que se tornem públicos, e dependendo da gravidade do acidente, as avós da criança acidentada, podem cobrar dos padrinhos uma atenção maior para com o afilhado.

Diante da manifestação das avós maternas, os *pãm* (padrinhos) e *nã* (madrinhas), da criança acidentada determinarão um dia para que sejam, em tese, submetidas ao mesmo tipo de evento que causou o acidente no afilhado ou na afilhada. O objetivo de tal rito vai além do simples fato de ser acometido pelo mesmo mal que afligiu a criança, mas sim, pelo que pode apurar com o *Wanhmê* (Sr. Miguel) e também com o professor Gwera (Itamar), é que os padrinhos desejam que nenhum outro mal recaia sobre os afilhados, por isso mesmo se submetem de maneira incondicional ao mesmo tipo de acidentes que seus afilhados sofreram, simbolizando o desejo de que o acidente ocorresse com eles e não com a criança.

Não obtive informações sobre quando deve acontecer esse rito, a princípio a data é determinada pelos padrinhos, uma vez que, demanda um dia todo para a sua realização, incluindo alimentação para os parentes convidados e a família da criança acidentada, e também a preparação da fonte, ou objeto que causou o acidente da criança. Assim, por exemplo, se a criança foi atacada por marimbondos, os padrinhos irão submeter-se a um enxame destes. Contou-me *Iremrêx* (Dona Luzia) que um afilhado dela, que reside na Aldeia Serrinha foi ofendido de maribondo no rosto, ela disse-me “*quando o pessoal de lá chamá-la*”, ou seja, as outras madrinhas, “*eu vou mastigar os marimbondos velhos, mais nada poderia ofender o menino*”.

Acompanhei na Aldeia São José, a convite de *Saki* (Osvaldo), *Tehprè* (Sr. Alcides) e *Kamêr Kamrôr* (Dona Josina), um rito dessa natureza, onde uma afilhada de *Kamêr Kamrôr* (Dona Josina), uma moça da Aldeia Boi Morto, havia se acidentado com o ralador de mandioca. O rito começou ainda no período matutino, com a preparação de alimentos. Havia parentes da Aldeia São José e também da Aldeia Boi Morto. *O Wanhmê* (Sr. Miguel) cantava no entorno da casa praticamente o dia todo, parando para descansar poucos minutos cada vez que fazia uma pausa.

FIGURA 29 – OBJETO DO ACIDENTE - RALADOR



Fonte: Arquivo pessoal

Saki (Osvaldo), no dia anterior, a pedido de seu sogro, *Tehprè* (Sr. Alcides), preparou um ralador de lata o qual foi fixado num pedaço de madeira de cerca de sessenta centímetros, que já dispunha de um pegador. Contou-me ainda *Saki* (Osvaldo), que pela manhã bem cedinho havia deixado meio saco de mandioca na casa onde seria a atividade – “*Mê anmênh*”. No dia anterior *Kamêr Kamrôr* (Dona Josina) e *Tehprè* (Sr. Alcides) foram para cidade e compraram arroz e frango o que também foi levado para mesma casa.

O acidente deu-se na Aldeia Boi Morto e a moça trabalhava juntamente com outras mulheres na casa de farinha da aldeia. Nas aldeias onde não há energia elétrica o ralador é movimentado manualmente, de tal forma que uma polia maior, que é acoplada numa outra, por meio de correia, que está afixada no cilindro do ralador. Observei correias feitas de tecido, tiras de pano

convenientemente amarradas, e também de borracha, câmeras de ar de pneus de bicicletas. O cilindro do ralador dispõe, também, de um conjunto de serras que são afixadas de forma equidistantes na superfície lateral do cilindro. Movimentando-se a polia maior, o cilindro começa a girar; então, basta empurrar a mandioca contra o cilindro que esta é ralada, jogando a massa para baixo, onde cai sobre bacias e panelas colocadas para aparar.

No final da tarde, fui orientado pelo *Saki* (Osvaldo) que acompanhasse as mulheres, pois elas viriam do pátio até a casa onde estava ocorrendo o rito. Já se aproximava da 17h00min quando localizei um grupo de mulheres sentadas numa casa, próxima ao pátio, elas estavam aguardando outras mulheres. Logo que essas mulheres chegaram, reconheci entre elas *Nôkwỳj* (Dona Neusa), que é esposa do *Saki*, então, todas as mulheres saíram cantando na direção da onde estava acontecendo o rito.

No caminho elas apanharam pequenas varas verdes. À medida que se aproximavam da casa começaram a andar mais rapidamente e, posteriormente, começaram a correr. Corriam na direção das madrinhas e parentes que ficaram na casa, estes estavam sentados no chão e na frente deles estava um cofo cheio de mandioca e o ralador que *Saki* (Osvaldo) havia feito no dia anterior.

Dentre as pessoas que estavam sentadas, observei *Saki* (Osvaldo), *Tehprè* (Sr. Alcides), *Kamêr Kamrôr* (Dona Josina), também havia mais alguns homens e mulheres os quais não lembro o nome. No momento em que as mulheres chegaram, subitamente, outra mulher retirou o ralador o cofo de mandioca da frente da esteira. As mulheres começaram a bater, então, nos parentes que estavam sentados, com as varinhas que apanharam pelo caminho. Os golpes foram dados na sua grande maioria nas costas das pessoas que estavam sentadas.

Pelo que observei, as pessoas que estavam sentadas apenas abaixavam a cabeça e não revidavam nenhum dos golpes que lhes foram dados. As mulheres, à medida que aplicavam os golpes, também falavam na Língua Apinayé num tom mais ríspido, ao que me pareceu. Essa parte, entre a chegada das mulheres e a surra aplicada aos padrinhos (*nã* e *pãm*), respectivamente madrinhas e padrinhos, foi muito rápida e acredito que não ultrapassou cerca de dois minutos.

Em seguida, as mulheres que surram também se sentaram e começou um choro, iniciado por uma das mulheres; nesse momento, mais alguns parentes também se sentaram. Depois do choro, a comida foi distribuída entre os

parentes sendo que a maioria comeu nas imediações da casa. Aguardei o *Wanhmẽ* (Sr. Miguel) comer e pedi para ele com a ajuda do professor *Gwera* (Itamar) que gravasse uma explicação na Língua Apinayé sobre esse rito, o que foi feito com satisfação pelo o *Wanhmẽ* (Sr. Miguel).

FIGURA 30 – “MOMENTO DA SURRA”



Fonte: Arquivo pessoal

Depois que agradei ao *Wanhmẽ* (Sr. Miguel), perguntei ao professor *Gwera* (Itamar) se poderia conhecer a menina que havia se machucado no ralador e saber se ela já estava melhor. *Gwera* (Itamar) levou-me para o outro lado da casa, onde tem algumas bananeiras e uns pés de cajus. Ele falou inicialmente na língua com a sua mãe, que, em seguida, chamou alguém que estava dentro da casa. *Gwera* (Itamar) pediu-me que aguardasse um momento e, então, mostrou-me a pessoa acidentada. Foi nesse momento que descobri que se tratava de uma moça a pessoa acidentada, e, ao procurar saber de sua mão, ela me disse que estava melhor, porém percebi que ela perdeu a movimentação de dois dedos da mão esquerda, uma cicatriz cobre-lhe os dedos, anelar e mínimo, e parte do dorso da mão.

4.2.2.6 Gwra ho Hprôt – Corrida da Tora

A corrida da tora é uma das atividades socioculturais do povo Apinayé que ocorre com maior frequência. Durante a realização de uma corrida de

toras é possível observar algumas singularidades desse povo, por exemplo, as suas pinturas corporais e parte de sua organização social.

Os reflexos dessa organização social mostram-se já no início do dia no qual se dará a corrida, quando um dos velhos da aldeia orienta os homens que cortarão o babaqueiro utilizado na corrida. Acompanhei uma vez *Gôhtûm* (Sr. Cristino), e mais dois homens da Aldeia Mariazinha nessa tarefa. Uma conversa entre eles, na língua materna, quando estávamos para sair pareceu-me que determinava a direção que tomaríamos. Andamos pela estrada que dá acesso a Aldeia Riachinho, pouco mais de um quilômetro, e entramos na mata não mais que cinquenta metros para encontrar o babaqueiro apropriado. Outro diálogo foi travado pelos homens na língua materna, para decidir qual babaqueiro seria derrubado. O que observei, além da dimensão da tora ter sido considerada, foi o lado que a mesma deveria cair, o qual facilitou o trabalho posterior.

FIGURA 31 – CONFECÇÃO DO ENTALHE



Fonte: Arquivo pessoal

Com o babaqueiro no chão os homens fizeram cortes menores, de aproximadamente um metro de comprimento, e utilizaram um dos machados que portavam para determinar onde seria o corte, porém essa medida pode variar dependendo do diâmetro da tora. De maneira geral, a tora levada pelas mulheres na

corrida costuma ser um pouco menor do que a dos homens, em relação ao comprimento.

Uma vez cortadas as toras, elas são destopadas, isto é, as imperfeições feitas pelos golpes de machado são corrigidas, utilizando-se um facão. Em seguida os homens fazem um entalhe no topo da tora para servir de pegador de mão para os corredores. O entalhe é feito com a ajuda do machado e consiste em retirar a madeira da região central da tora a uma profundidade que pode variar entre cinco e quinze centímetros.

Observei que as pessoas são chamadas para participar da corrida, mas isso não constitui uma obrigatoriedade. Esse chamado deu-se de duas formas distintas, uma delas ficou-me mais evidente ao acompanhar o *Kamrêr* (Júlio), que portando um instrumento feito de chifre de gado e um pedaço de cano de plástico, produzia um som ao soprá-lo. Alguns jovens atenderam de forma mais imediata ao chamado, e começaram a acompanhar o *Kamrêr* (Júlio). Não formavam um grande grupo, mas vinham individualmente ou em pequenos grupos de duas, três, quatro pessoas, à medida que caminhavam para o local onde a tora se encontrava. A outra forma de chamar os corredores foi observada quando acompanhei *Mikim* (Sr. Vicente), um dos velhos da aldeia, que entoava um chamado pelo caminho onde passava.

Nhokre, (minha madrinha) foi quem me esclareceu, posteriormente, sobre o instrumento de sopro utilizado pelo *Kamêr* (Júlio) para o chamado da corrida dizendo que, antigamente era comum nas corridas de toras a utilização de “apitos” confeccionados a partir das folhas de babaçu, que vão sendo enroladas, lembrando um cone, e quando lhe perguntei sobre o tamanho desses apitos, ela sorriu e rapidamente começou a tecer outro, porém fez-me observar que adicionava outra folha à primeira, deixando uma extremidade para a fixação da segunda, e assim sucessivamente, de tal forma que se pode confeccioná-los com diversos tamanhos e aberturas, tendo, assim, uma variedade de sons.

Para a corrida, tanto os homens quanto as mulheres se dividem em dois grupos. Esses grupos são conhecidos previamente através da pintura corporal. Em termos gerais, as linhas horizontais e verticais da pintura caracterizam com qual grupo uma determinada pessoa correrá; porém, a ausência de pintura não significa que a pessoa poderá escolher o grupo pelo qual correrá, pois, de antemão, ela já conhece e se identifica com os seus pares por meio de seus nomes indígenas. Por

vezes, também, as toras recebem uma pintura de urucum com linhas horizontais ou verticais, a critério dos grupos de corredores que trazem a tinta para esse fim.

As mulheres apinayé participam ativamente das corridas de tora, entretanto, não foi possível observá-las na “competição” em todas as aldeias. Tradicionalmente, as mulheres partem antes dos homens para correr, esses aguardam que elas se distanciem pelo menos quinhentos metros, e, em seguida, também partem.

FIGURA 32 – MULHERES CORRENDO COM A TORA



Fonte: Arquivo pessoal

Em algumas ocasiões os homens auxiliavam as mulheres para suspender as toras até a altura dos ombros das corredoras iniciais. Observei que os homens impõem um ritmo mais acelerado para correr, e acabam ultrapassando as mulheres durante o percurso da corrida. Cada corredor – homem ou mulher – não tem uma distancia predeterminada para correr, mas quando sente-se cansado chama um dos membros de seu grupo, ou emite um pequeno grito, manifestando o desejo de ser substituído, e imediatamente outro corredor toma o seu lugar.

A substituição de um corredor pode ser auxiliada por outros corredores que seguram a tora, no entanto a manobra de substituição é um procedimento simples, que se dá em movimento. O corredor que deseja ser substituído, ao perceber a presença de seu companheiro de equipe, vira-se no sentido contrário ao qual estava correndo, permitindo ao seu companheiro que o substitua de forma que este já permaneça no sentido da corrida.

No final da corrida a equipe perdedora passa por um castigo, que consiste em levar um golpe de folhas de babaçu, o qual é aplicado nas pernas por um velho da aldeia. O corretivo tem por objetivo fazer com que esses corredores melhorem para a próxima corrida. Pelo que observei apenas o tamanho das folhas de babaçu é que parece assustador, no mais todos encaram a “lambada” a que são submetidos com bom humor.

FIGURA 33 – CORRETIVO NO FINAL DA CORRIDA



Fonte: Arquivo pessoal

Após um pequeno descanso, ocorre uma cantoria, onde as mulheres se encontram perfiladas lado a lado e acompanham em coro a música que é entoada por um cantador. Os homens acompanham o movimento do cantador que se desloca na frente das mulheres e, por vezes, faz um passo investindo na direção dos homens como se desejasse animá-los ainda mais. Os homens, por sua vez, espalham-se aleatoriamente como se fugissem da ação do cantor, emitindo pequenos gritos e boas gargalhadas, para, em seguida, voltar a acompanhá-lo. A movimentação e as expressões todas são de alegria e todos se divertem.

5 COMPLEXUS: AQUILO QUE É TECIDO JUNTO, ANÁLISE, DISCUSSÃO E REFLEXÃO DOS DADOS

Creio que a análise, discussão e reflexão dos dados desta investigação requerem o desafio do *complexus*, tal qual preconizado por Morin. Ou seja, percebo a necessidade de considerar “aquilo que é tecido junto”. Assim, esforço-me para realizar uma discussão dos dados, tendo como indicador a perspectiva teórica estabelecida no terceiro capítulo. Aqui, requesito aportes teóricos em torno da Etnomatemática e da Teoria da Complexidade para compor, juntamente com a Educação Indígena Apinayé, o teor de reflexões pertinentes a esta discussão.

No entanto, a tarefa não estará completa se a problematização, objetivos e a metodologia forem negligenciados. Por um lado, isto leva-me a considerar uma multiplicidade de substâncias, e, por outro, não significa dizer que tenho a pretensão de elaborar um sistema absoluto, quebrando a linearidade da escrita como se fosse possível, em algumas linhas, expressar a totalidade da experiência humana.

Como nos versos de Antonio Machado – “Caminhante não há caminho, o caminho faz-se caminho ao andar” – cuja simplicidade é reveladora de uma episteme apreendida em sua viagem singular. Assim, percebendo a complexidade da vida e do humano, procuro tecer argumentos que permitam, primeiramente a mim mesmo, vislumbrar uma possibilidade de compreensão da epistemologia dos educadores indígenas apinayé. Mas isto também significa dizer que esta investigação traz interconexões, inter-relações que colocam em evidência elementos que qualificam a Educação Indígena Apinayé.

É possível, então, conceber os intelectuais indígenas apinayé – homens, homens e crianças – como epistemólogos de suas tradições socioculturais, uma vez que, as informações apresentadas no transcurso desta investigação demonstram saberes e fazeres permeados por uma forma singular de ser e conviver, os quais me permitem dizer que foram/são apreendidos, inventados, criados, divulgados “em” e “durante” o seu caminho, tal qual pode-se ler nos versos do poeta Antonio Machado.

A seguir, continuo tecendo...

5.1 Religando saberes: uma urdidura

Antes de colocar em discussão uma possível sistematização de uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé, proponho uma pequena pausa uma vez que considero que as reflexões que venho tecendo até o presente momento, engendram, além da necessidade de manter-me coerente com o aporte teórico estabelecido para o diálogo da questão problematizadora, também o cuidado para com a metodologia estabelecida para o referido escrutínio.

Assim, reporto-me a alguns autores que orientaram-me cuidados específicos, caso sintetize, “pois toda síntese é prematura” (LAPLANTINE, 2007, p.149), sobretudo considerando que os saberes e fazeres constituem-se como híbridos e “estão em permanente interação” (D’AMBROSIO, 2001, p.19) e acatando que o pensamento complexo é “um pensamento que procura ao mesmo tempo distinguir (mas não disjuntar) e reunir” (MORIN, 2000, p.209).

É nesse sentido que penso a possibilidade de “sistematizar”, verbo indicativo da ação que me propus, qual seja: buscar possíveis respostas, nesta investigação, priorizando a mesma preocupação de Lévi-Strauss ao qualificar o verbo “dissolver” na sua tese. Examinando o pensamento selvagem, ele disse: “não implica absolutamente (e mesmo exclui) a destruição das partes constitutivas do corpo submetido à ação de outro corpo” (LÉVI-STRAUSS, 1976 p. 282). Nessa mesma direção, a acepção que atribuí ao verbo “sistematizar”, no âmbito da questão problematizadora, não implica numa ação direta de reduzir a sistema, ou mesmo sintetizar, dicotomizar, disjuntar, isolar, ou fragmentar, conforme evidenciei no parágrafo anterior bem como, quando tratei dos objetivos deste estudo. O zelo

entrevisto nesta explicação é fundamental, sob pena de, no mínimo, situar-me na contramão da historicidade dos povos indígenas.

Percebo, ainda, a necessidade de retomar os objetivos desta investigação, tal qual os cunhei anteriormente e que foram expressos em termos de *descrever práticas socioculturais dos educadores indígenas apinayé, evidenciando a singularidade de seus saberes e fazeres, bem como a sua forma de ser e conviver, e sistematizar uma epistemologia dessas práticas socioculturais de forma articulada com os seus saberes e fazeres, da sua forma de ser e conviver*. Proposta que traz para o debate uma reintrodução do sujeito cognoscente – os educadores indígenas apinayé enquanto epistemólogos de suas tradições – de forma propelida em todas as suas formas de geração, produção e difusão de conhecimentos.

As considerações tecidas me permitem ampliar a necessidade de uma abertura epistemológica, no sentido de possibilitar um papel ativo aos educadores indígenas apinayé, o qual projeta-se para além de um objetivismo epistemológico míope, uma vez que religar saberes e conhecimentos tradicionais pode, num primeiro momento, refletir práticas socioculturais que se repetem. No entanto, elas me parecem mais uma construção que se alimenta, que se renova e que produz suas marcas, sua diferença, sua alteridade. Tal qual em Gusmão (2003) creio que:

Por esse caminho, desloca-se o olhar e sua centralidade, para descobrir a alteridade e compreender o que cada um tem a dizer sobre si mesmo. Isso exige uma abertura para pensar o que somos e o que não somos, reconhecer o mundo do outro no nosso mundo, a vida do outro como parte da nossa vida e estabelecer pontes, abrir portas, para que o trânsito no espaço comum seja solidário de democrático (GUSMÃO, 2003 p. 102).

Efetivamente, não posso considerar concluída uma discussão tão densa como a que envolve concepções de identidade, diferença e alteridade, que permeiam esta investigação. Todavia, o “caminho” que tem me permitido o deslocamento do olhar, tal qual disse Gusmão (2003), no sentido de “compreender o que cada um tem a dizer sobre si mesmo” me conduz a uma urdidura entre a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e Educação Indígena Apinayé, na tentativa de melhor expressar a densidade que uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé pode-nos dizer, negar, ensinar, aprender, criar, interconectar...

Na próxima seção, esforço-me para apresentar uma possível sistematização de uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé, embora perceba a necessidade de retornar a uma atividade da Educação Indígena Apinayé, a qual foi descrita no capítulo três, como sendo uma das marcas de uma epistemologia complexa. Atividade que, agora, me permite conjecturar sobre a possibilidade teórica de compreender a problematização desta investigação.

5.2 Sistematizando uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé

Com os cuidados adicionais que foram suscitados acima, posso retornar a uma atividade didática da Educação Indígena Apinayé. Descrevi algumas crianças indígenas apinayé, à sombra de uma mangueira, “queimando castanhas de caju”. Atividade que me permitiu ver, naquele momento, as marcas, os sinais de como opera uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé, mergulhada numa de suas práticas socioculturais onde saberes e fazeres estão interconectados, inter-relacionados a sua forma de ser e conviver.

A primeira reflexão sobre a forma como as crianças indígenas apinayé atuavam enquanto “queimavam castanhas de caju”, vincula-se a distinguir híbridos relacionados aos saberes e fazeres, os quais encontravam-se presentes na atividade que desenvolviam. Exemplificando: acender um fogo/conhecer materiais combustíveis, coletar pedras/saber usá-las como suporte para algum objeto como panelas, ou usá-las como martelo e bigorna para quebrar cascas, colocar castanhas para assar em panelas distintas/avaliar a capacidade dos objetos, apagar um fogo/saber que é possível pelo vácuo, trabalhar com o fogo/conhecer objetos que lhes permitam segurança, assar castanhas/saber o tempo de cozimento, resfriar um objeto ou alimento/saber que é possível com areia, retirar resíduos oleosos/saber usar areia para fazê-lo.

A seguir, continuo com a tarefa de reunir e distinguir híbridos, porém relacionados à forma de ser e conviver, os quais se mostram em menor número quantitativo no plano observável, embora não menos densos. Assim, não é possível opô-los em pólos distintos, pois não só se caracterizam por meio de formas indissolúveis como também engendram um mecanismo imaterial que permite-lhes transpassar a outras formas como sendo o *arché*, o início, o princípio fundador, pelos quais, as crianças apinayé já se mostram como *bricoulers* da natureza; ao

passo que difundem e compartilham conhecimentos, também são capazes de criá-los, o seu espírito livre permite-me vê-las, em particular, como epistemólogos da tradição de seu povo. Assim, “queimar castanhas de caju” implica: reunir as castanhas coletadas/contribuir com o que se tem; assar castanhas juntos/participar de tarefas diversas, comer castanhas/compartilhar o que se tem com o outro.

Nesse momento, me reporto ao capítulo quatro, particularmente a seção (4.2), denominada “marcas de uma episteme: evidências colhidas entre os apinayé”, onde expus uma necessidade didático/teórico/metodológica de operar uma distinção entre saberes e fazeres e a forma de ser e conviver dos educadores indígenas apinayé, num duplo sentido. Primeiro, enquanto abordagem didática de fácil compreensão da natureza dos produtos epistêmicos apinayé e, segundo, propondo uma parceria no caminhar, não somente para identificar as marcas desse cinzel epistemológico, mas também para fazer um exercício intelectual no sentido de perceber a multiplicidade de interações, inter-retroações, interconexões que podem ocorrer quando se considera o saber/fazer/ser e conviver dos educadores indígenas apinayé.

Creio que tal abordagem também favorece a objetividade, evitando, de certa forma, repetições exaustivas de informações já apontadas anteriormente, uma vez que, de antemão, não tenho a pretensão de esgotá-las, ou ainda, dissecá-las em prol de uma tradição pedagógica que parece tão somente se orientar pela fragmentação, o isolamento e a separação.

Nesse caso, as reflexões engendradas me permitiram trazer a tona saberes/fazeres, bem como, algumas evidências da forma de ser/conviver das crianças apinayé enquanto produtoras, organizadoras e difusoras de conhecimentos. Entretanto, a tarefa que ainda necessita ser compreendida pauta-se pelas possíveis interações, interconexões, inter-retroações que podem emergir quando procuro por marcas de uma epistemologia que traz, entre suas componentes, o saber/fazer e o ser/conviver dos educadores indígenas apinayé, agora reunidos num duplo par.

Creio que dessa forma é possível ampliar, com a justa medida, a compreensão de uma epistemologia que está enraizada nas práticas socioculturais dos educadores indígenas apinayé, donde emerge o duplo par saber/fazer/ser/conviver. Conseqüentemente, surge a concepção que esse duplo par funciona a partir de uma engenharia complexa, ou seja, a sua estrutura operacional é um movimento permanente e multidimensional, ao mesmo tempo em que,

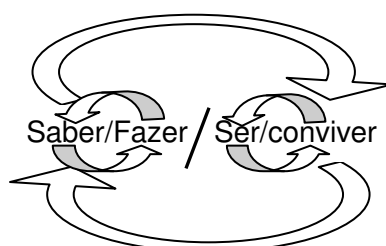
saberes/fazerem explicam e solucionam problemas da realidade imediata, também estão em contato contínuo com o ser/conviver, afetando-se mutuamente.

A necessidade de uma abertura epistemológica, discutida anteriormente, tem aqui a sua importância capital, uma vez que consubstancia para além da religação de saberes quando se considera a inseparabilidade do homem dos processos epistêmicos. Essa abertura resgata a possibilidade de uma dimensão ontológica inerente à compreensão da epistemologia, que se nutre pelo racional e também pelo emocional, pelo espiritual, pelo intuitivo, pelo afetivo e pelo riso – diria Larrosa (2006), que, simultânea e objetivamente influencia as decisões, reflexões, ações e comportamentos do sujeito cognoscente.

Refletindo um pouco mais sobre as marcas de uma epistemologia que se vivifica nas práticas socioculturais dos educadores indígenas apinayé, novamente direciono o olhar para as crianças apinayé quando, por exemplo, compararam pedras para servir de suporte a uma panelinha. Tal ação, no plano físico, evidencia uma forma de construção intelectual densa no plano cognoscível, frente a uma condição no mínimo adversa que exige, entre outras coisas, dinamicidade para coletar informações, processá-las, transformá-las em conhecimento e, simultaneamente, colocá-las em validação segundo critérios que atendam a sua necessidade de sobrevivência e transcendência.

Parece-me oportuno, e também didático, apresentar um diagrama que subsidie o debate, por atender tanto a possibilidade de síntese, enquanto proposta desta investigação, como também a incompletude quanto à necessidade de reflexões posteriores. Assim, a reflexão que estou propondo no que diz respeito à compreensão de uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé, tendo em vista o seu duplo par constituinte – saber/fazer/ser/conviver – é que a mesma, talvez, possa se dar a conhecer por meio de uma estrutura semelhante a um anel, que denominei Anel Epistemológico.

FIGURA 34 – ANEL EPISTEMOLÓGICO



Fonte: Arquivo pessoal

Obviamente, preciso caracterizar a figura acima, nomeada como “anel epistemológico”, bem como mostrar a sua plausibilidade para a compreensão de uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé enquanto processo factível de sistematização. No entanto, isso não significa que desejo subjugá-la.

Em primeiro lugar, é conveniente esclarecer que uma leitura exclusivamente linear dos elementos constituintes do anel epistemológico, como se estivessem numa relação de proporcionalidade, não se mostra adequada, uma vez que, as experiências do trabalho de campo, bem como a natureza dos dados desta investigação trazem evidências que nos orientam para uma discussão onde o duplo par – saber/fazer/ser/conviver – constituinte do anel epistemológico mostra-se interconectado, inter-relacionado por mecanismos que engendram outra forma de considerá-lo.

Adicionalmente, é importante destacar que as concepções primeiras da arquitetura do anel epistemológico decorrem da análise de trabalhos conduzidos sob a perspectiva da Etnomatemática, em particular, destaco as pesquisas de Lübeck (2005) e Silva (2006). A investigação conduzida por Lübeck (2005) procurava ver a história do trabalho jesuítico nos Sete Povos das Missões/RS, nos séculos XVII e XVIII, caracterizado pela Etnomatemática, trazendo entre as suas reflexões a necessidade de que “para compreender esses fazeres e saberes, é de se atentar para as várias dimensões do ser humano, localizando-o em seu tempo e espaço sob uma visão holística” (LÜBECK, 2005 p. 111).

Não obstante, encontrei na investigação de Silva (2006) com o povo A`uwẽ (Xavante) acerca de sua organização espacial/social na geração, sistematização e difusão do pensamento matemático, diferentes percepções que dimensionam e sedimentam a cultura desse povo. Entre elas destaco que:

A divisão para o povo A`uwẽ é mais do que um algoritmo matemático propriamente dito; ela é uma atitude que está intrinsecamente interligada com as várias dimensões da organização espacial do povo, como mitologia, rituais, costumes e organização social. Nesse sentido, podemos dizer que a divisão para este povo é de natureza sociocultural e não simplesmente matemática. (SILVA, 2006 p. 129).

Outro elemento importante que alimentou as minhas reflexões, decorre de um questionamento promovido pela minha colega de doutoramento, Sonia Maria Coelho, durante a realização do meu segundo seminário obrigatório

junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Nessa ocasião, o seu questionamento solicitava-me esclarecimento a respeito dos saberes e fazeres relacionados às atividades desenvolvidas pelas crianças apinayé, quando queimavam castanhas de caju.

Dessa forma continuei com a tarefa de refletir a respeito dos produtos epistêmicos dos educadores apinayé, tendo em vista o aporte da Teoria da Complexidade e da Etnomatemática, onde vislumbrei uma possibilidade de concebê-los e interpretá-los através de um anel epistemológico.

Assim, conjecturei acerca da existência de um elemento fundamental na arquitetura do anel epistemológico. Elemento que diz respeito à necessidade um mecanismo dialógico presente na operacionalidade do anel e que, talvez, responda não somente pelo estabelecimento de múltiplos escrutínios e debates entre princípios tão antagônicos, como também reversos e complementares, mas que se torne discernível nas inter-relações dos elementos constitutivos do anel. Na ausência desse elemento poderiam surgir feridas narcisistas, que inviabilizariam as relações, as interconexões e as integrações entre saberes e fazeres e a forma de ser e conviver dos educadores indígenas apinayé.

Um exemplo em paralelo pode ser exposto a fim de esclarecer os efeitos de relações polarizadas entre saber e fazer ou mesmo entre a forma de ser e conviver. Acredito que a comunidade de educadores matemáticos, entre outras, está familiarizada com os efeitos da corrente tecnicista na Educação Matemática Brasileira. Em suma, a primazia da técnica, do fazer, da manipulação de algoritmos, frente à compreensão dos princípios lógicos e conceitos que os determinaram tem se mostrado insuficiente nos processos de ensino/aprendizagem da matemática nas escolas brasileiras, e os seus efeitos ainda são perceptíveis nos dias de hoje na determinação de práticas escolares.

Com isso, quero dizer que uma característica inerente à compreensão do anel epistemológico é dada por um mecanismo dialógico o qual atua, entre outras coisas, na regulação das relações do duplo par – saber/fazer/ser/conviver – abrindo, assim, espaço para uma dialógica cultural, onde a pluralidade/diversidade de ideias sejam constantemente debatidas. Na acepção de Morin, a dialógica cultural “supõe o comércio cultural” pautado por trocas múltiplas de informações ideias, opiniões, teorias e cujo bem maior parece ser que “o

intercâmbio das ideias produz o enfraquecimento dos dogmatismos e intolerâncias” (MORIN, 2011, p 34).

Outro ponto crucial para a compreensão de uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé, tendo em vista o seu duplo par-saber/fazer/ser/conviver enquanto um anel epistemológico, diz respeito à forma pela qual o mesmo se alimenta, regenera e vivifica. Para isso, é preciso imputar a existência de uma estrutura que permita ao anel co-produzir-se, o que percebo como sendo um princípio de recursividade.

Para esclarecer o significado ao termo, no âmbito deste estudo tenciono retornar a atividade onde as crianças apinayé estavam envolvidas com a queima de castanhas de caju. No entanto, posso adiantar que a recursividade rompe com a ideia de causalidade linear e traz a possibilidade de compreender que produtos e efeitos podem, também, ser produtores e causadores daquilo mesmo que os produz (MORIN, 2011, p. 74). Retornemos para o exemplo sugerido, então.

O leitor deve recordar que, em determinado momento, as castanhas de caju que estavam na panelinha com furos entraram em combustão espontaneamente, devido ao aquecimento do óleo que se desprende das castanhas; por sua vez, na outra panelinha que não dispunha de furos, o óleo que se desprende das castanhas entrou em combustão após o menino desencadeá-la mediante a aproximação de uma chama que estava na ponta da varinha que portava.

A reflexão leva-me a considerar um movimento de recursividade em relação à utilização das panelinhas pelas crianças apinayé. Em algum momento, os recipientes utilizados para queimar as castanhas não dispunham de furos, ou seja, fez-se necessário desencadear a combustão de alguma forma, o que me leva a discernir um “fechamento”, um ciclo. No entanto, em outro momento, conjeturou-se pelo contato da chama diretamente com as castanhas – uma “abertura”, um novo ciclo – e, assim, entrevejo um movimento onde considero que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores do que os produz. Sendo que ainda é possível abstrair, do pensamento moriano, que “os processos cerebrais são fechamentos de abertura e aberturas de fechamento” (MORIN, 2008, p 275).

Por fim, retorno ao início, quando me propus a procurar por sinais de uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé, nos seus saberes e fazeres na sua forma de ser e conviver. Vislumbrei, ao observar as crianças indígenas

apinayé, ao procurar interagir com elas, como igualmente descrevi nos aspectos metodológicos desta investigação, que elas traziam marcas indubitáveis da cultura de seu povo, como num holograma.

Edgar Morin (2005, 2008, 2011) faz uso da metáfora do holograma físico, onde o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade do objeto representado, para colocar em evidência uma ideia paradoxal dos sistemas complexos, que diz que “a parte não está somente no todo; o próprio todo, está, de certa maneira, presente na parte que se encontra nele”. Com isso, vai além do princípio reducionista que fragmenta, mutila e isola as partes para imobilizar a causalidade linear e trazer à tona a complexidade da organização viva, o que me permite assimilar o escrito de Morin que enuncia “a sociedade e a cultura estão presentes enquanto “todo” no conhecimento e nos espíritos cognoscíveis” (MORIN, 2011, p. 101).

Acredito que a virtualidade do princípio hologramático para a compreensão de uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé, nos seus fazeres e saberes na sua forma de ser e conviver, talvez ultrapasse os limites de uma imagem física e arquitecte a possibilidade de um princípio cosmológico essencial da sua organização complexa, onde o todo (holos), de alguma forma, careça de um grafismo (holograma) em cada indivíduo, os quais por meio de práticas socioculturais constituem a sua complexa organização (holos).

Dessa forma, é possível conceber como os apinayé se mostram na sua identidade, na sua diferença e na sua alteridade enquanto filhos do Sol e da Lua, ou ainda pertencentes às suas metades cerimoniais, entre outras qualidades, conforme foram apresentados pelos clássicos da literatura antropológica que entre eles desenvolveram as suas pesquisas e que também pude observar através do meu trabalho de campo, participando de suas atividades socioculturais.

A minha interpretação não se caracteriza por cotejar as investigações conduzidas por Nimuendajú (1983), Mata (1976), e Giralдин (2000), mas sim, por investigar a natureza dos processos epistêmicos dos educadores indígenas apinayé, em meio às suas práticas socioculturais, procurando entender como homens mulheres e crianças criam, produzem e difundem conhecimentos que lhes permitem explicar a sua gênese “do” e “no” universo, entre outras coisas.

Assim, ao conceber o anel epistemológico, constituído por um duplo par – saber/fazer/ser/conviver – munido pelos princípios de dialogicidade,

recursividade e hologramático percebo que os educadores indígenas apinayé possuem um operador epistêmico, que se cria e recria de forma dinâmica, circular e recursiva, a partir da sua própria singularidade e durante o seu próprio caminhar enquanto intelectuais de suas tradições socioculturais, que lhes possibilita esculpir a sua própria episteme.

Sistematizando, – considerando que isso seja possível – a tessitura do princípio hologramático encontra-se articulada, simultaneamente, com os princípios da recursividade e da dialogicidade, constituindo uma tríade operacional, a qual me parece ligada aos saberes e fazeres singulares de uma forma de ser e conviver dos educadores indígenas apinayé. Em suma, homens, mulheres e crianças que geram, organizam e difundem conhecimentos tradicionais e novos, emergentes do contato com a sociedade nacional, no entanto, ambos sob critérios e exigências de validação de uma epistemologia inerentes à sua sobrevivência e transcendência.

5.3 Educação Indígena Apinayé

Para expressar a natureza dos produtos epistêmicos dos educadores indígenas apinayé procurei fomentar um profícuo debate entre três domínios distintos do conhecimento: a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade, e a Educação Indígena Apinayé. Esse travejamento trouxe-me a possibilidade de sistematização de uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé, ao considerar saberes e fazeres, bem como a forma de ser e conviver desses educadores mergulhados nas suas práticas socioculturais.

É preciso considerar, também, que a acepção atribuída a essas práticas socioculturais não está pautada pelo isolamento e a fragmentação, como pode ser observado no âmbito desta investigação, um movimento de ir e vir constante entre os elementos teóricos/metodológicos de uma forma geral. Durante o caminho, procurei por marcas de uma epistemologia complexa, trazendo um detalhamento das ações e interações desenvolvidas pelas crianças indígenas apinayé, que, a meu ver, atuaram como protagonistas no transcurso de uma de suas práticas socioculturais

O que me remete a outra consideração, no sentido de que as práticas socioculturais dos educadores indígenas apinayé compõem, integram e

interconectam-se a um vasto campo de saberes e fazeres marcados pela sua forma de ser e conviver, que colocam simultaneamente evidências da Educação Indígena Apinayé enquanto *corpus* teórico. Entretanto, percebo a necessidade de trazer mais alguns elementos que qualifiquem essa consideração, onde a Educação Indígena Apinayé possa ser concebida como tal.

Assim, penso que essa tarefa poderá ser facilitada se continuar com a tessitura que permeia essa investigação, onde a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinayé estão em pauta por meio de um diálogo livre e criativo. Obviamente, permearei essa discussão com elementos do meu trabalho de campo, que, além de continuar qualificando o percurso metodológico da investigação também coloca em evidência aspectos da Educação Indígena Apinayé.

Parece-me oportuno trazer a Etnomatemática para expressar algumas reflexões a respeito da Educação. Não se trata de reescrever a Paidéia, mas, sim, trazer para o debate, por exemplo, uma visão pedagógica polarizada entre práticas educativas ditas formais e não formais, onde as primeiras estão sob o prestígio acadêmico, ao passo que, as segundas estão fadadas à incipiência, o que de antemão inviabilizaria o teor das minhas reflexões.

Do meu ponto de vista, categorizar a Educação pelo viés do formal/não formal, onde a assimetria seja tomada como qualificador, consiste numa forma menor de concebê-la, e põe em cena a necessidade de uma abertura epistemológica, já discutida por mim anteriormente.

Assim, tal qual Ferreira (2004, p.11), que trouxe uma abertura no conceito de escrita, chamando de letramento “qualquer forma de registrar um conhecimento”, dizendo, então, que “pode-se ler um cocar guarani”, e que as “pinturas indígenas são uma forma de escrita”, mostrando, dessa forma, as limitações de se conceber a Etnomatemática como o estudo somente da matemática dos povos não letrados. Penso que é possível fazer uma transposição didática das noções de povos letrados/não letrados, a partir das considerações de Ferreira (2004), para as concepções de Educação formal/não formal, onde a primeira me parece tão somente orientada por um limiar pedagógico da relação professor/aluno entre quatro paredes e cuja noção de sujeitos cognoscíveis fica reduzida a um conjunto de atividades isoladas pelas especificidades das disciplinas.

Quando se concebe a Educação pela via do unidirecionalismo do formal, no âmbito de uma aldeia, como observei em algumas práticas da Educação Escolar Indígena Apinayé (Educação para o índio), esta traz anomalias que precisam ser corrigidas e, por vezes, parecem contaminar a fluidez do que é concebido por alguns como sendo não formal (Educação do índio), com problemas de caráter burocráticos e sociais que se distanciam da natureza dos educadores indígenas apinayé. Entre esses problemas pontuo, a seguir, alguns que tanto observei quanto me foram relatados pelos professores indígenas apinayé das aldeias Mariazinha e São José. A saber:

- (i) Falta água na escola frequentemente.
- (ii) Os banheiros não recebem manutenção.
- (iii) Falta merenda escolar ou o seu fornecimento sofre interrupções.
- (iv) Quantidade de disciplinas.
- (v) Os mais velhos não vão para a escola.

Em suma, esses problemas, entre outros advindos da Educação Escolar Indígena Apinayé, reconhecida institucionalmente como “Educação Formal”, baseiam-se, exclusivamente, no seu projeto de ensino, aprendizagem, de conhecimento, em saberes pautados por uma ciência da certeza, do acabamento, do absolutismo, e, possivelmente, desprovida de instrumentos que favoreçam reconhecer e tratar as emergências da vida.

Tais considerações colocam a Educação Escolar Indígena Apinayé em oposição à Educação Indígena Apinayé, no sentido de subjugar-la. Paraphraseando meu orientador (LINS, 1999 p. 92), posso afirmar que, uma das principais questões que orientam a pesquisa no campo da Etnomatemática, é justamente compreender os processos de geração, produção e difusão de uma determinada cultura, e “nunca escolarizar uma aldeia”, entre outros espaços socioculturais identificáveis.

Creio que seja o momento de apresentar uma atividade da Educação Indígena Apinayé. Para isso, preciso revisitar as minhas anotações do trabalho do campo, para trazer evidências de que as práticas socioculturais dos educadores indígenas apinayé, exercida por homens, mulheres e crianças que convivem e interagem em diferentes contextos, e, não raro, abriga o diálogo, o conflito, o afeto, o riso, o símbolo, o circular, o difuso. Elementos e instâncias que se renovam vertiginosamente no âmbito de sua “Educação Própria”.

Assim, quando solicitava, por exemplo, aos homens e mulheres mais velhos das aldeias que me contassem histórias antigas, assegurava-lhes que, primeiramente, gostaria de ouvi-las na língua materna, e que num outro momento, numa outra ocasião voltaria para que eles pudessem me explicar a história. Contudo, essas traduções eram-me oferecidas logo que terminavam de contar. Às vezes, um gole de café marcava essa pausa. Por exemplo, logo após o *Tehprè* (Sr. Alcides) contar-me a “história da origem dos apinayé”, sua esposa *Kamêr Kamro* (Dona Josina) tomou a palavra e deu uma tradução.

Embora essas histórias estivessem direcionadas para mim, a movimentação das pessoas da casa voltava-se, quase na sua totalidade, para ouvi-las também. Assim, homens, mulheres, rapazes, moças e crianças encontravam um banquinho, uma cadeira, uma esteira, um colo, para sentar-se e ali permanecer até a sua conclusão. Por vezes, *Kamêr Kamro* (Dona Josina) interrompia a tradução da história e conversava na língua materna com *Theprè* (Sr. Alcides), e depois voltava a me explicar, dizendo algo assim “eu estava caçando um jeito de lhe explicar esse” o que era corroborado por *Theprè* (Sr. Alcides) que dizia: “Óhh, é desse jeito como ela está contando aí”.

As preocupações de *Tehprè* (Sr. Alcides) e *Kamêr Kamro* (Dona Josina), entre outras pessoas, fizeram-me perceber que ouvir uma história entre os apinayé não significa que se deva ser signatário de uma tradição epistemológica orientada exclusivamente por um diálogo unilateral, que, posteriormente, seria traduzido, transmitido para mim, sob a depreciação da linguagem comum/natural/cultural/simbólica.

As minhas evidências teóricas dizem-me o contrário. Como pode ser observado em Vergani (1997 p. 5), acerca da linguagem dos símbolos. Segundo a autora, eles “exprimem um conhecimento íntimo, unanimemente re-conhecido, saboreado, vivido e partilhado”. Conhecimento, este, que funciona como “poderosos núcleos vitais capazes de magnetizar, a maneira de pólos: afectos, emoções, imagens, memórias, sensibilidades intencões...” Não obstante, Morin (2011) esclarece que:

A linguagem comum permite evitar a rigidez, mesmo mantendo o rigor do discurso, e, além disso, permite, o que a linguagem formalizada proíbe, a analogia, a metáfora, ingredientes necessários não somente à poesia, mas ao próprio pensamento” (MORIN, 2011 p. 209).

Ou ainda, no tomo 5 da sua obra “O Método” podemos ler:

A linguagem dita “natural” (de fato cultural) é de extrema complexidade, muito mais complexa do que as linguagens formalizadas. Comporta palavras vagas, polissêmicas, outras de precisão extrema, palavras abstratas, metafóricas; obedece a uma organização lógica, ao mesmo tempo que pode se deixar levar pelo analógico. Daí a sua flexibilidade extrema: permite o discurso técnico, o jargão administrativo, a literatura e a poesia; é o suporte natural da imaginação e da invenção. O pensamento só pode desenvolver-se combinando palavras de definição muito precisa com palavras vagas e imprecisas, extraindo palavras do sentido usual para fazê-las rumar para novos sentidos (MORIN, 2007 p. 37).

Outro aspecto importante com relação ao significado de se ouvir uma história entre os apinayé leva-me a conjecturar por um princípio de transculturalidade, que se faz presente na *práxis* dos educadores indígenas apinayé. Creio que as ações de *Kamêr Kamro* (Dona Josina), no exemplo apresentado acima, trazem evidências mais precisas nesse sentido, uma vez que, como no prefixo “*trans*”, dentre as suas acepções, percebo aquela que traz para o plano perceptível a noção de “movimento através de”, “movimento de ir e vir”, “de trânsito”, “de troca”, tal qual *Kamêr Kamro* (Dona Josina) fazia ao dialogar com *Tehprè* (Sr. Alcides) e, em seguida, voltava-se para mim com novas considerações sobre a tradução que me era oferecida.

A sutileza dessa reflexão está no fato de que a natureza dos produtos epistêmicos dos educadores indígenas apinayé nutre os seus processos de geração, produção e difusão de conhecimentos e, portanto, a sua Educação num plano mais geral, como nesse caso, onde desejava conhecer algumas de suas histórias, não houve a negação, a fragmentação desses saberes, mas um “movimento” que procurava lançar pontes que religavam saberes e significados, possivelmente para uma “região de fronteira cultural” onde me encontrava.

Nesse sentido, conceber a Educação Indígena Apinayé enquanto *corpus* teórico significa encontrar, nas idiosincrasias da vida, da singularidade, dos fragmentos dispersos do saber, mergulhados no cosmos, no planeta, na arte, na mítica, na magia, uma possibilidade de reconhecer o seu significado aberto e fugaz. Como pode-se perceber em Morin (2009) “uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento” (MORIN, 2009, p. 24).

Outro exemplo, a respeito de como opera a Educação Indígena Apinayé, pode ser expresso, nesse momento, como forma de ampliar os elementos

que a qualificam, os quais não deixam dúvidas sobre a sua natureza complexa, incerta, difusa, dialógica, ao mesmo tempo em que estabelece conexões e inter-relações com características ontológicas no sentido que expressam marcas de seus processos epistêmicos. Reporto-me, então, à madrugada do dia 18/09/2010, por volta das duas horas, quando me encontrava na Aldeia Bacabinha, acompanhando uma “cantoria de encerramento de luto”.

Uma pausa da cantoria se fizera nesse horário, e as pessoas sentavam-se em volta de uma fogueira e também de algumas garrafas de café. Eu, entre um gole de café e outro, tentava fotografar a lua que se encontrava entre dois pés de babaçu e voltava para junto de *Tehprè* (Sr. Alcides). Naquela noite, a luminosidade da aldeia sofrera várias alterações, marcando um espetáculo a parte. Entre nuvens que passavam ofuscando a luz do luar, há fogueiras acessas pelas crianças em brincadeiras e correrias permeadas por boas gargalhadas, e o poente lunar que se deu antes das três horas, trazendo para a aldeia uma escuridão quebrada apenas por uma fogueira, ardendo no local onde nos encontrávamos.

Num dado momento, *Tehprè* (Sr. Alcides) chamou o *Wanhmẽ* (Alexandre), mais conhecido pelo apelido português de Zé Cabelo. Ambos são *grer nhõ xwỳnh* (Cantadores); ou melhor, a etimologia da palavra significa “aquele que sabe cantar”. Porém *Wanhmẽ* (Alexandre) é um homem jovem de cerca de 30 anos. *Wanhmẽ* se agachou junto de *Theprè*, e este começou a lhe falar na língua materna, o que é acompanhado por *Kamêr Kamro* (Dona Josina) que, por vezes, parecia sussurrar alguns sons e palavras também. O diálogo era interrompido pelo Sr. Miguel, cujo nome indígena também é *Wanhmẽ*. As inferências do *Wanhmẽ* (Sr. Miguel) que também é um cantador, me sugeriam alguma discordância; o diálogo, então, se polarizava entre *Kamêr Kamro* (Dona Josina) e os senhores *Tehprè* e *Wanhmẽ*.

Wanhmẽ (Alexandre) deu sinal de que ia recomençar a cantoria, eu o acompanhei, enquanto a discussão continuou entre os senhores *Tehprè* e *Wanhmẽ* (Sr. Miguel). Ao perguntar para o *Wanhmẽ* (Alexandre), que música ele aprendera, ele me surpreendeu, dizendo que foram quatro músicas passadas para ele. E, ao comentar sobre o que ouvira *Kamêr Kamrô* (Dona Josina) dizer, tentando reproduzir o som, *Wanhmẽ* (Alexandre) me disse: “essa é a cantiga do marimbondo”. Também confirmou a discussão em relação às músicas, que se estendeu por mais alguns minutos, quando *Tehprè* e *Kamêr Kamrô* afastaram-se um pouco do *Wanhmẽ* (Sr.

Miguel), mas permaneceram próximos à fogueira. Não mais que três metros marcavam a distância entre eles.

Embora por um lado desconheça o teor do debate que mobilizou as energias de *Kamêr Kamrôr* (Dona Josina) e os senhores *Tehprè* (Alcides) e *Wanhmê* (Miguel) em torno das músicas que eram apreendidas por *Wanhmê* (Alexandre), por outro não tenho dúvidas que a Educação Indígena Apinayé se nutre do diálogo, do debate, das ideias conflitivas, que, muitas vezes, marcam o calor, o sabor de uma discussão, das antinomias. Não poderia esquecer, ainda, a fecundidade do erro, que, de certa forma, comporta alguma verdade para a teoria que o produziu.

Vale ressaltar, aqui, um questionamento que pode ser profícuo para ampliar a compreensão da Educação Indígena Apinayé, expresso nos seguintes termos: o que uma cantiga dos marimbondos pode nos dizer, informar e refletir a respeito dessa Educação?

As informações que disponho do trabalho de campo, bem como o aporte teórico advindo da Etnomatemática e da Teoria da Complexidade não me permitem uma resposta única, ou ainda, tampouco posso esgotá-la sob os seus auspícios, contudo, ousou expressar mais alguns aspectos que podem corroborar para uma compreensão mais justa da Educação Indígena Apinayé, do que aquela que se pauta por concebê-la como não formal.

Uma cantiga dos marimbondos me faz acreditar que há uma Educação, onde os seus educadores – homens, mulheres e crianças – são capazes de operar uma transposição didática, vertiginosa, da aventura do conhecimento, que religa a natureza ao homem e à cultura, como sendo “uma nova escuta poética”. Por vezes, esta se materializa na voz dos *grer nhõ xwÿnh* (aqueles que sabem cantar), mas não obstante, nos convida a transgredir, a transcender os cânones da razão, para “tecer junto” a objetividade/subjetividade, o cognitivo/afetivo, o sujeito/conhecimento por uma urdidura pautada pelo *complexus*.

Edgar Morin se respalda numa frase de Merleau-Ponty para nos dizer que “a tarefa é ampliar nossa razão para torná-la capaz de compreender aquilo que, em nós e nos outros, precede e excede a razão” (MORIN, 2005 p. 169). A Educação Indígena Apinayé parece-me dizer que o seu *corpus* teórico é capaz de se entreassociar, inter-relacionar, interconectar a uma cantiga de marimbondos para tecer evidências desse caminho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expressar algumas considerações finais no âmbito desta investigação, de imediato significa um apelo à *intersubjetividade*, ao difuso, a circularidade, ao “caminho”, ao *complexus*. Longe de chegar ao fim, o sentimento, a reflexão, a análise, a síntese que se colocam, apontam para o início, para religação de saberes, para o inacabamento e a incompletude, tal qual preconizado nas palavras de Paulo Freire e Edgar Morin.

Ao procurar por uma possibilidade de resposta ao questionamento central desta pesquisa, a qual foi expressa em termos de – *como sistematizar uma epistemologia da prática dos educadores indígenas Apinayé, englobando conhecimentos socioculturais relacionados ao saber/fazer/ser e conviver desses educadores* – procurei fomentar um debate aberto, livre e criativo entre a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinayé.

Esse “caminho” se fez ao andar, diferentemente de um algoritmo, nas palavras de Antonio Machado não posso refazê-lo. Face à sua natureza complexa, transitei por questões densas; por exemplo, etnografia, epistemologia, identidade, alteridade, diferença, investigadas no campo da Antropologia, e da Educação, talvez de forma ousada, mas tomado pelas preocupações de Dauster (1996), que recomendou-me, na busca do ofício da pesquisa, uma atitude de “estranhamento”, a qual exige pensar outros sistemas de referência que não o meu próprio, outras formas de “repensar, definir, classificar, organizar a realidade e o cotidiano que não em seus próprios termos” (DAUSTER, 1996 p. 66).

Uma possibilidade de urdidura do *complexus*, marca a natureza dessa pesquisa, num movimento constante de ir e vir, pautado por confluências teóricas entre a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinayé, colocando em evidência pelo menos uma questão, que, do meu ponto de vista, pode marcar o debate da pesquisa no campo da Educação ao considerar um “*principio sistêmico-organizacional*” que revela-nos a inseparabilidade do homem de tudo aquilo que permeia e perpassa a sua existência, religando, interconectando, inter-relacionando o conhecimento das partes com o todo e vice-versa.

A discussão de uma abertura epistemológica iniciada no âmbito desta investigação é, pois, uma tentativa de trazer para o debate essa, entre outras questões, fazendo perceber, tal qual diz Edgar Morin, a necessidade de uma “reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento”. Uma vez que, separar o sujeito/objeto, pesquisador/pesquisado põe em risco a possibilidade de percebê-los contextualmente, relacionalmente. Isto significa, em termos pontuais, dizer que a compreensão das múltiplas relações contextuais que os entrecruzam/restringem necessita de um pensar que transcenda o limiar do discurso acadêmico que separa, isola e fragmenta.

Parece-me oportuno, e também didático, reportar-me a um episódio do meu trabalho de campo, que caracteriza a forma pela qual fiz uso dos instrumentos básicos da prática etnográfica, em particular da máquina fotográfica, ao passo que traz evidências dessas reflexões. Refiro-me ao momento em que aguardava *Irety* (Dona Maricota) trazer entre as mãos uma cabacinha, de forma carinhosa, como quem segura algo frágil e que precisa de cuidados especiais, o brilho no seu olhar e os instantes que juntos contemplamos a cabacinha.

O contexto daquela situação me permitia tempo suficiente para ligar a máquina fotográfica e registrar *Irety* (Dona Maricota) saindo de sua casa com a cabacinha entre as mãos, ou ainda, uma fotografia das suas mãos segurando a cabacinha, entre outras opções para a documentação fotográfica. Mas isso exigiria outra reflexão, bem como cuidados especiais para ressaltar as evidências do saber/fazer ser e conviver dos educadores indígenas apinayé, uma vez que a leitura preliminar que fizera, com vistas a entender o uso da máquina fotográfica no trabalho de campo, orientara-me no sentido de que “a Antropologia Visual não almeja, dentro dos novos padrões de pesquisa, apenas esclarecer o saber científico,

mas humanisticamente compreender melhor o que o outro tem a dizer para outros que querem ver, ouvir e sentir” (ANDRADE, 2002, p.110-111).

Com esse relato, procuro destacar algumas considerações sobre os óbices, os desafios da pesquisa no campo da Educação que, simultaneamente, intenta transitar pela *Etnomatemática*, pela *Complexidade*, pela *transculturalidade*, aqui expressa por meio dos processos de geração, produção e difusão de conhecimentos dos educadores indígenas apinayé. Inserindo-me nesse contexto, não poderia separar, fragmentar, isolar o homem do aprendiz do ofício de pesquisador, do professor, do pai, do esposo, do ser humano, pois entendo que os processos epistêmicos, os processos de construção do conhecimento trazem, em seu âmago, o que percebemos, o que interpretamos, o que construímos, o que vislumbramos, uma *intersubjetividade* virulenta que, por um lado, me faz questionar um conhecimento objetivo do mundo, e, por outro, desafia-me a uma experiência larrosiana de escutar uma cantiga de marimbondos.

Nesse sentido, uma leitura mais recente de Roy Wagner (2010), “a invenção da cultura” parece não deixar dúvidas que “o estudo da cultura é na verdade da *nossa* cultura” que se objetiva, que se operacionaliza através das nossas formas, tomando “emprestados as nossas palavras e conceitos para elaborar significados” nos recriando em termos dos nossos esforços. Entretanto, o autor também adverte que o empreendimento antropológico situa-se numa “encruzilhada”, na qual “se pode escolher entre uma experiência aberta e de criatividade mútua”, ou então, “uma imposição de nossas próprias concepções a outros povos. (WAGNER, 2010 p. 46).

De certa forma, essas considerações ratificam que os produtos e processos epistêmicos humanos encontram-se inexoravelmente correlacionados a uma objetividade/subjetividade, colocando em evidência que objetividade por si só mostra-se interconectada com as diferentes dimensões humanas, sejam elas de ordem prática, intuitiva, mítica, empírica, emocional, racional, entre outras.

Particularmente, foi justamente essa uma das considerações que esta investigação pode apurar, ao considerar uma abertura epistemológica capaz de promover um diálogo livre, criativo e aberto entre a Etnomatemática, a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinayé, onde é possível perceber as marcas de uma epistemologia dos educadores indígenas apinayé. Esta se mostra interconectada, enraizada por saberes e fazeres e permeada por uma forma de ser e

conviver, em toda a sua corporeidade. Na sua inteireza, não se isola, não separa ou fragmenta o homem de seus processos epistêmicos.

Conjeturo, ainda, interconectar-me aos estudos de natureza antropológica conduzidos por Matta (1976) e Giralдин (2000), no âmbito da sociedade indígena apinayé. Em linhas gerais, esses clássicos interpretaram a natureza dual do povo apinayé como sendo, respectivamente, complementar e hierárquica. Para além de suscitar qualquer pensamento menor, no sentido de apontar equívocos nas pesquisas conduzidas por esses autores, o meu propósito aqui é o da aventura do conhecimento, do debate profícuo, da inferência ao lançar mão da estrutura do *anel epistemológico* concebido por mim para explicar a natureza dos produtos epistêmicos dos educadores indígenas apinayé e inquirir, também nessas reflexões finais, uma hipótese tímida, que, talvez, subjaza à organização social do povo apinayé.

Dessa forma, infiro a possibilidade de uma interconexão entre os saberes e fazeres, transpassados pela sua forma de ser e conviver dos educadores indígenas apinayé, e as formas pelas quais eles se mostram, se deixam conhecer, se deixam ouvir e escutar e falar no âmbito de suas atividades socioculturais. Com isso, quero dizer que o *anel epistemológico* no seu duplo par constituinte – saber/fazer/ser/conviver – munido dos princípios dialógico, recursivo e hologramático pode trazer evidências mais precisas dessa possibilidade de interconexão.

Expresso, assim, as interpretações de Mata (1976), e Giralдин (2000), a respeito do dualismo apinayé como sendo, respectivamente, relações que são operadas no âmbito da sociedade apinayé de forma *simétrica* e *assimétrica*, sem com isso glosar, como disse anteriormente, numa acepção menor a esses estudos. Percebo que essas interpretações são fatíveis de serem inferidas, por exemplo, a partir de vários episódios que marcam o relacionamento dos irmãos *Myyti* (Sol) e *Mytwrý* (Lua) no mito da origem dos apinayé.

A minha consideração primeira em relação às duas formas de interpretação da cosmologia apinayé, quer seja por uma relação de simetria ou assimetria marcando as suas práticas socioculturais, é que elas podem ser concebidas a partir dos processos epistêmicos dos educadores indígenas apinayé, uma vez que combinações distintas dos princípios hologramático, dialógico e recursivo, bem como do duplo par saber/fazer/ser/conviver constituinte do *anel epistemológico* permitiriam aos educadores indígenas apinayé demonstrar a

virtualidade do seu operador epistêmico, que, entre outras possibilidades, favorece que eles se expressem “no e com” o universo por meio de uma relação dual.

Decorre, então, que o dualismo apinayé goza também de uma propriedade *reflexiva*. Evidentemente que essa conjetura relaciona-se à virtualidade da sua episteme, onde saberes e fazeres, bem como a sua forma de ser e conviver – munida dos princípios hologramático, dialógico e recursivo – permitindo aos educadores indígenas apinayé operar sobre si mesmos. Por sua vez, isso denota a possibilidade de o anel epistemológico poder operar tanto numa dimensão dos labores cotidianos, como também numa estrutura que engloba a sua sociedade num plano maior.

O que me faz lembrar os escritos de Leonardo Boff (2012) ao dizer “não recebemos a existência pronta. Devemos construí-la progressivamente. Há uma larga tradição transcultural que representa a caminhada do ser humano, homem, mulher, como uma viagem e uma aventura na direção da própria identidade”. Isto me leva a concluir que a dualidade presente na cosmologia apinayé permite-lhes expressar uma cartografia “do e com” o universo, tendo em vista a capacidade reflexiva dos educadores indígenas apinayé, enquanto epistemólogos das suas tradições socioculturais, que os capacita a elucidar circunstâncias idiossincráticas para compreender o cosmos e compreender-se no devir desse cosmos. (BOFF, 2012, 76).

Retorno, então, para encruzilhada sobre a qual me advertira Roy Wagner, para “escolher uma experiência aberta e de criatividade mútua”, pois segundo ele “se a nossa cultura é criativa, então as “culturas” que estudamos, assim como outros casos desse fenômeno, também têm de sê-lo”. Com isso, prossigo, dizendo que à medida que os processos epistêmicos dos educadores indígenas apinayé, bem como a Educação Indígena Apinayé se desenvolveram e se transformaram, também têm colocado em evidência, justamente a sua capacidade autorreflexiva, a inserção de homens, mulheres e crianças que se valem de um “método epistêmico” com características ontológicas.

Foi o que o “caminho” dessa investigação procurou demonstrar, ao considerar o que denominei por *anel epistemológico* como uma possibilidade de síntese para os saberes e fazeres, bem como a forma de ser e conviver dos educadores indígenas apinayé.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, B., RAMOS, A. R. **Pacificando o branco**: cosmologias do contato no norte-amazônico. São Paulo: Ed. UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

ALBUQUERQUE, F. E. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. 2007, 255f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, 2007.

_____. O tratamento dos empréstimos na língua apinayé. In: BRAGGIO, S. L. B; FILHO, S. M. S. (Org). **Línguas e culturas macro-jê**. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2009.

AMOROSO, M. R. **Nimuendajú às voltas com a história**. Rev. Antropol., São Paulo, v. 44, n. 2, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012001000200006&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 28 abr. 2012.

ANDRADE, R. **Fotografia e Antropologia**: olhares fora - dentro. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

AUDRIN, Frei J. M. **Entre Sertanjos e Índios do Norte. O Bispo – Missionário Dom Domingos Carrérot, O.P.** Rio de Janeiro: Edições PÚGIL Limitada – Livraria AGIR Editora, 1946.

BALDUS, H. Curt Nimuendajú. **Boletim Bibliográfico**, São Paulo, ano II, volume VIII, p.91-99, 1945. Disponível em: Biblioteca Digital Curt Nimuendaju. <http://biblio.etnolinguistica.org/baldus_1945_nimuendaju>. Acessado em: 28 abr. 2012.

BOFF, L. A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana. 49. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BORBA, M. C. **Um Estudo de Etnomatemática**: sua incorporação na elaboração de uma proposta pedagógica para o "Núcleo-Escola" da Favela Vila Nogueira - São Quirino. 1987, 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - UNESP, Rio Claro, 1987. Disponível em: <www.rc.unesp.br/gpimem/dissertacoes.php>. Acessado em: 30 nov. 2010.

CORRÊA, R. A. **A educação matemática na formação de professores indígenas**: os professores Ticuna do Alto Solimões. 2001. 410f. Tese (Doutorado em Educação) – FE/UNICAMP, Campinas, 2001.

CHAIN, M. M. **Os Aldeamentos Indígenas na Capitania de Goiás. Sua importância na política de povoamento (1749-1811)**. Goiânia: Oriente, 1974.

D'AMBROSIO, U. Prefácio. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Tendências em Educação Matemática).

_____, **Gaiolas Epistemológicas**: o habitat da ciência moderna. Online. Blog. 09 out. 2010. Disponível em:
<<http://professorubiratandambrosio.blogspot.com.br/2010/10/gaiolas-epistemologicas-habitat-da.html#.UQA-TB1X23M>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. 4^a ed. São Paulo: Ática, 1998. (Série: Fundamentos).

_____. **Etnomatemática**: elo entre a tradição e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

DAUSTER, T. Construindo pontes – a prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

FREIRE, P. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org). **Pesquisa Participante**. 4^a ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FERREIRA, E. S. **Etnomatemática uma proposta metodológica**. Rio de Janeiro: MEN/USU, 1997.

_____. (Org.). **Etnomatemática na sala de aula**. Natal, RN, 2004. (Coleção Introdução a Etnomatemática).

FERREIRA, M. K. L. **Da origem dos homens à origem da escrita**: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. 1992. 200f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – USP, São Paulo, 1992.

FERREIRA, M. K. L. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. (Série Antropologia e Educação).

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

GIRALDIN, O. **Axpên Pyrək**: história, cosmologia, onomástica e amizade formal apinaje. 2000. 252f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – UNICAMP, Campinas, 2000.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GONÇALVES, J. R. S. **A luta pela identidade social: o caso das relações entre índios e brancos no Brasil Central.** 1891. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - UFRJ, Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1981.

GUSMÃO, N. M. M. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados.** São Paulo: Editora Biruta, 2003.

HOUAISS, A. VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, 2001.

KARASCH, M. Catequese e Cativoiro: políticas indigenistas em Goiás 1780-1889. In CUNHA, M. C. (Org.). **História dos índios do Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992.

KNIJNIK, G. **Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LADEIRA, M.E., AZANHA, G. **Os 'Timbira atuais' e a disputa territorial.** In Povos Indígena no Brasil: 1991-1995. Carlos Alberto Ricardo (Ed). São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

LARAIA, R. B. A morte e as Mortes de Curt Nimuendajú. Série Antropológica. Brasília, nº64, 1988. Disponível em: Biblioteca Digital Curt Nimendajú <HTTP http://biblio.wdfiles.com/local--files/laraia-1988-curt/laraia_1988_curt.pdf > .
Acessado em: 28 abr. 2012

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas.** 4ª ed., 3ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÉVI-STRAUSS, C. **O Pensamento Selvagem.** 2ª Ed. Tra.: Maria Celeste da Costa e Souza, Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

LINS, R. C. Por que discutir teoria é conhecimento é relevante para a educação matemática. In: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

LÜBECK, M. **Uma investigação etnomatemática sobre os trabalhos dos jesuítas nos Sete Povos das Missões/RS nos séculos XVII e XVIII.** 2005. 150f. Dissertação. (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2005

MACHADO, A. **Poesias Completas.** Disponível em: <http://www.4shared.com/get/Y8qpK5kw/Antonio_Machado_-_Poesias_comp.html>.
Acessado em: 06 abr. 2011.

MELO, E. A. P. **Investigação etnomatemática em contextos indígenas: caminhos para a reorientação da prática pedagógica.** 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRN, Natal, 2007.

MORIN, E. **Saberes Globais e Saberes Locais: o olhar transdisciplinar.** Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

_____. **O problema epistemológico da complexidade.** 3ª Ed. Portugal: Biblioteca Universitária, Publicações Europa-América, LDA, 2002.

_____. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Maria da Conceição Assis, Édgard de Assis Carvalho (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8ª ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Em busca dos fundamentos perdidos.** 2ª Ed. Tradução: Maria Lúcia Rodrigues, Salma Tannus. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. **Ciência com consciência.** 8ªed. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **O Método 2: a vida da vida.** Trad. Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O Método 3: conhecimento do conhecimento.** 4ª ed. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **O Método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização.** 5ª ed. Trad. Juremir Machado. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **O Método 5: a humanidade da humanidade: a identidade humana.** 4ª ed. Trad. Juremir Machado. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 4ª ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. ; Le MOIGNE, J.L. **A inteligência da Complexidade.** 3ª Ed. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000. (Série Nova Consciência).

MORIN, E.; CIURANA, E. M.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** 3ª ed. Trad. Sandra Trabucco Valenza. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

NIMUENDAJÚ, C. **Os Apinayé.** Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983.

OSSAMI de MOURA, M. C. **Os Tapuios de Carretão: etnogênese de um grupo indígena do Estado de Goiás.** Goiânia: Ed da UCG, 2008.

PATERNOSTRO, J. **Viagem ao Tocantins**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1945. (Biblioteca Pedagógica Brasileira. Sér. 5. Coleção Brasileira, v. 248).

PARRA, A.I.S. **Etnomatemática e educação própria**. 2011. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2011.

PEREIRA, N. **Curt Nimuendajú: síntese de uma vida e de uma obra**. Belém, Pará, 1946. Disponível em: Biblioteca Digital Curt Nimuendaju. <http://biblio.etnolinguistica.org/pereira_1946_curt>. Acessado em: 28 abr. 2012.

MATTA, R. **Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé**. Petrópolis: Vozes, 1976. (Coleção Antropologia 10).

ROCHA, L. M. **O Estado e os índios: Goiás, 1850-1889**. Goiânia: Ed. UFG, 1998.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico**. Departamento de Investigaciones Educativas, 1987. Disponível em: <http://www.4shared.com/get/cOqR6UGS/Reflexiones_sobre_el_proceso_.html>. Acessado em: 06 abr. 2011.

SCHADEN, E. Notas sobre a vida e a obra de Curt Nimuendajú. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n.3, p. 7-19, 1968. Disponível em: <http://143.107.31.231/Acervo_Imagens/Revista/REV003/Media/REV03-01.pdf>. Último acesso: 24 jun. 2012.

SCANDIUZZI, P. P. **Educação Matemática Indígena: a constituição do Ser entre os Saberes e Fazeres**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho. **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 186-197.

_____. O etnocídio, a etnomatemática e a perda científica. In: RIBEIRO, J. P. M., DOMITE, M. C.S.; FERREIRA, R. (Org.). **Etnomatemática: papel, valor e significado**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2006. p. 161-168.

_____. **Educação Indígena X Educação Escolar Indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática**. 2000. 205f. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP, Marília, 2000.

SILVA, A. A. **A Organização espacial A'uwẽ - Xavante: um olhar qualitativo sobre o espaço**. 2006. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – UNESP, Rio Claro, 2006.

SEVERINO-FILHO, J. **Marcadores de tempo indígenas: educação ambiental e etnomatemática**. 2010.157f. Dissertação (Mestrado Ciências Ambientais) – UNEMAT, Cáceres, 2010.

TOCANTINS/SEPLAN. **Plano de Zoneamento Ecológico-Econômico do Norte do Estado do Tocantins**. Secretaria do Planejamento e Meio Ambiente. Disponível em:

<<http://pt.scribd.com/doc/61658870/Mapa-Plano-ZEE-Norte-TO-A4>>. Acessado em: 16 fev.2012.

VERGANI, T. **Educação etnomatemática**: o que é? Natal: Flecha do Tempo, 2007. (Coleção Metamorfose – número especial).

_____. **Excrementos do Sol**: a propósito de diversidades culturais. Lisboa: Pandora – Edições, Imagens e Comunicação Lda, 1995. (Olhos do Tempo).

_____. **Matemática & Linguagem(s)**: olhares interativos e transculturais. Lisboa: Pandora – Edições, Imagens e Comunicação Lda, 2002.

_____. **Apontamentos sobre o sol e os seus símbolos**. Lisboa: Edição Centro Ciência Viva do Algarve, 1997

WAGNER, R. **A invenção da Cultura**. Trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ANEXOS

Anexo A - A Origem dos Apinayé¹.

W: — Então foi assim, história do Sol (S) e a Lua (L). Antigamente, numa época que não tinha nem índios, só mato mesmo, os dois andavam pela terra, acima dos matos. Os dois andavam pela terra, observando, nesse tempo não faziam ou inventavam coisas. O Sol, no dia seguinte, passando e vendo a terra descobriu uma fruta chamada buriti. O Sol comeu muito buriti, e aí, quando ele foi cagá, as suas fezes saíram amareladas. A Lua viu as fezes quando passou lá e depois falou para o Sol assim:

L: — Rapaz! O que você comeu? Porque as tuas fezes são amareladas e as minhas não são?

S: — Não, porque eu como flor.

L: — Que flor?

S: — Uma flor da chapada.

L: — Então tá bom.

W: — Nos dias seguintes a Lua saía e comia muitas flores, mas quando cagava percebia que a sua bosta era pretinha. Quando encontrou o Sol falou assim:

L: — Aiió uééé! Você falou que a bosta seria amarelada, aí eu comi, mas não ficou igual.

S: — Não, é porque é assim mesmo!

L: — Não, não é assim não!

W: — Depois, quando eles foram andar novamente, a Lua foi seguindo o Sol e descobriu que ele estava comendo buriti e aí disse assim para ele:

L: — Rapaz, por que você não me falou que era essa fruta? Você me enganou!

S: — Haaa!, não fala não! Já que você encontrou, então vamos comer, vamos comer!

L: — Tá bom!

¹ Esta versão do mito da origem dos apinayé foi-me contada pelo cacique *Wanhmê* (Oscar) da Aldeia Abacaxi no dia 08/07/2010 por volta das 20 horas na frente de sua casa. Os comentários explicativos de *Wanhmê*, no decorrer da narrativa, utilizo a abreviatura W, e os diálogos dos personagens míticos denoto por S, para o Sol e L para a Lua.

W: — Então os dois ficaram comendo lá. Nessa época o pé de buriti era bem baixinho, eles tiravam as frutas e elas estavam maduras, molinhas. Pouco tempo depois, enquanto eles estavam comendo, o Sol começou a falar baixinho:

S: — Vai endurecer o outro lado! Vai endurecer o outro lado,...

W: — Ai endurece o outro lado e só o lado do Sol fica mole, e os dois continuam comendo lá quando a Lua reclamou:

L: — Rapaz! Como é que você está comendo tranquilo aí e só do meu lado é que está duro?

S: — Não, não fala não, vamos comer, é assim mesmo!

W: — A Lua apanhou outro buriti, e percebendo que ele estava duro, bateu ele no pé! Assim com a cabeça da fruta. Nesse momento começou uma ventania e os pés de buriti foram subindo, foram subindo, até ficarem muito alto, e aí o Sol perguntou:

S: — Rapaz! Por que você fez isso?

W: — E a Lua respondeu para o Sol:

L: — Não, tenho que fazer assim! Porque os nossos filhos, aqueles que nós iremos criar, e os netos que virão, eles um dia irão caçar e aí onde eles observarem um pé de buriti, eles saberão que ali tem água, eles poderão ir para lá, e então beber. Porque se o buritizeiro for baixo ninguém poderá localizar onde tem água. Assim, desse jeito que eu fiz vai ficar fácil para eles encontrarem água.

S: — Então tá bom, você já fez, vai fazer o quê?

W: — O Sol e a Lua andavam muito, eles ficavam olhando a paisagem e criando coisas. Certa vez o Sol viu um picapau e se aproximou. Tem várias espécies de picapau, parece que são cinco espécies. Então ele viu um cocar deles, e aí ele achou bonito, e o Sol pediu e arrumou um cocar com esse picapau e depois foi embora. No final da tarde o Sol estava com o cocar na cabeça, cantando, quando a Lua viu e perguntou:

L: — Rapaz! Onde foi que você arrumou?

S: — Esse daqui arrumei ali.

L: — Vou querer um, será que você empresta o seu pra mim?

S: — Não, esse aqui é o meu.

L: — Mas arruma um pra mim.

S: — Não, tá bom, eu vou arrumar. Nós vamos lá e então você escolhe o que você achar melhor, você mesmo escolhe e aí nos pegamos.

L: — Tá bom.

W: — Noutro dia eles foram lá e o Sol disse:

S: — Aí só tem um porém, você não pode deixar cair, pois se deixar caí a terra pegará fogo.

W: — Diz que quando jogava aquele cocar, ele ia se transformando num fogo:

L: — Tá bom, eu vou aparar!

S: — Tem que aparar mesmo, não pode deixar caí

L: — Não, eu vou aparar!

W: — Os dois falaram um pouco e o Sol disse para a Lua:

S: — Deixa, eu vou pegar para você!

L: — Não, eu mesmo vou pegar, porque é meu, eu vou pegar!

S: — Rapaz, cuidado!, não deixa cair não!

L: — Não! Não vou deixar cair não!

S: — Então tá bom.

W: — E o Sol ficou só olhando a Lua. Os picapaus estavam tirando mel quando eles chegaram lá. Primeiro os picapaus jogavam mel e depois eles comiam:

S: — Então, qual é o que você quer?

L: — Esse daqui!

S: — Tá bom.

W: — Então o Sol ficou só olhando, então o picapau pegou o cocar e disse; “Então lá vai o cocar”! Aí foi transformado num fogo, e a Lua foi aparar, mas só que o Sol estava ali ele falou assim:

S: — Erra aí, não apara, não apara!

W: — Ai ele, a Lua, não aparou, caiu, no chão. E ai pegou fogo, ai os dois correram. Ai um entrou no buraco, ai outro diz que entrou na casa do marimbondo. Diz que queimou tudo, queimou tudo o que estava ali na terra, caça, ai eles voltaram e lamentavam. Aí foram juntar as caças queimadas. Aí juntaram e fizeram um fogo, lá estavam os dois assando e comendo. A Lua que gostava de reclamar falou assim:

L: — Rapaz!, o seu, o seu é todo gorduroso, e como é que o meu não é assim?

S: — Não, é assim! vamos comer, é assim mesmo, tudo igual!

L: — Não, mas o seu tem muita gordura e o meu não tem!

S: — Não, ai vamos assar e vamos comer.

W: — Ai os dois estavam assando quando o Sol tirou um pedaço e falou assim:

S: — Então lá vai!

W: — E jogou para a Lua, que se assustou. Ai bateu na barriga dele e aí queimou, e a Lua ficou gritando lá, e o Sol falou assim:

S: — Você vai pra água!

W: — Ai ele foi lá no ribeirão, caiu lá no ribeirão, e ai o Sol falou assim:

S: — Seca, água! Seca, água!

W: — E secou, A lua botava lama na queimada pra esfriar, e aí o Sol falou assim:

S: — Enche, Enche de novo.

W: — E ai encheu, e o Sol falou para a tartaruga arranhar a queimadura:

S: — Tartaruga, vai arranhar a queimadura.

W: — Ai quando a tartaruga arranhou. E a Lua ficou gritando de dor. Depois, os dois ficaram conversando, falando, aí os dois foram juntando coisas, sementes, coisas da natureza. Ai o Sol, naquela época fez uma roça, com as sementes, mas para fazer a roça ele colocou os ferros para trabalhar, para derrubar os matos e preparar a terra, mas primeiro era de pedra, as ferramentas, os ferros. Então o Sol falou assim para os ferros:

S: — Tal hora eu volto, essa parte aqui vai ser derrubada, então vocês vão ficar aqui trabalhando e tal hora em venho.

W: — Então a Lua gostava de espiar o companheiro, sempre o que o outro fazia a Lua ia lá né, e desfazia, aquilo ali. O Sol não achava bom. Então a Lua foi indo e procurando e aí encontrou o local da roça que o Sol fez. E a Lua pensou assim:

L: — Tem gente trabalhando ali, vou lá ver.

W: — Então a Lua deu um grito e os ferros, a ferramentas pararam de trabalhar, sentiram e caíram no chão. Quando o Sol voltou e viu os ferros no chão falou assim para eles:

S: — Rapaz, porque vocês não trabalharam? Por que vocês pararam? Tem que trabalhar!

W: — Então o Sol mostrou como é que deveria ser feito novamente, mas os ferros não trabalharam por si só. Então ele pensou assim:

S: — Meu companheiro passou por aqui, só pode ter sido ele.

W: — Então o Sol encontrou a Lua e disse:

S: — Por que você fez aquilo ali?

L: — Não, porque, nos vamos criar os nossos filhos, se nós fizermos tudo isso daqui, e quando eles assumirem vai acabar rápido, então deixa eles mesmos trabalharem. Porque vão descobrindo as coisas. Eu acho certo assim, porque daí fica difícil acabar com as coisas, com a mata.

S: — Mas você já fez, então fica por isso mesmo.

W: — Ai eles foram de novo, e foram conversando e combinando. E aí combinaram como que seria quando um morresse. Então a Lua morreu primeiro. E o Sol fez tudo, enterrou ele, e depois cantou e quando foi à hora combinada, diz que foi de tardezinha, a Lua veio. Passando um tempo foi à vez de o Sol morrer, então a Lua fez do mesmo jeito, enterrou ele, e depois cantou, mas quando foi a hora do Sol voltar, ela ficou observando e quando ele ia arribando a Lua segurava, e depois noutro lugar, e assim foi indo até que o Sol foi longe e conseguiu voltar. Então voltou para onde o companheiro estava e disse assim:

S: — Rapaz, por que você fez isso? Eu não fiz isso com você, a gente não deve, que fazer assim. Tem que morrer mais quando na nossa família sentir saudade a gente tem que voltar.

W: — Então a Lua falou assim:

L: — Não, assim não é certo. A gente tem que morrer e não volta mais. Porque se a gente voltar, a terra não vai ter espaço para nós, a gente vai aumentar muito, a gente pode até é capaz de si mesmo, isso porque a gente vai aumentar muito, então é melhor a gente morrer e ir embora, não voltar mais e deixar o lugar para outro que vai chegar.

S: — É, tu fez, então está feito.

W: — E ai eles falavam, e foram. Não sei da onde descobriram a semente de cabaça, e o sol fez uma semente aumentar para ver e fez uma mulher para ele. Depois disso a Lua viu a mulher do Sol e foi lá conversar com ela e depois transou com ela. Foi aí que a mulher do Sol ficou menstruada. Quando o Sol voltou e viu a mulher e perguntou o que aconteceu, ela falou que a Lua esteve aqui e conversou com ela e eles transaram e então ela ficou assim. Então o Sol foi atrás da Lua e falou:

S: — Rapaz! Porque que tu fez isso comigo? E não falou comigo? E fez isso com ela? E agora ela está assim menstruada.

L: — Não, deixa eu fala!, Porque vai ser assim também quando nós criarmos os nossos filhos, eles vão transar e também vão saber quando as mulheres estão menstruadas. Assim eles ficam sabendo quando ela já pode ter filhos.

S: — Está bom! Já que você já fez, já está feito, fazer o quê?

W: — Então os dois continuaram criando coisas, e fizeram uma roça grande, com aquelas sementes da cabaça. E continuaram andando e criando coisas por aí. Sol criava os bichos mansos e a Lua criava tudo que era bicho valente, era onça, cobra, marimbondo, coisas perigosas e então o Sol falou assim para ele:

S: — Por que você não faz as coisas boas, só essas coisas perigosas?

L: — Porque quando os nossos filhos estiverem aqui, eles precisam ficar atentos, quando andar no mato é preciso olhar aonde anda. Se não tiver isto daqui eles vão andar no mato e não vão aprender nada, não vão temer nada, não vão se preocupar. Tem que ter essas coisas, eles precisam saber sobreviver, então todas essas coisas vão morar aqui, e não só eles, e assim eles vão aprender.

S: — Está bom.

W: — Quando a roça das cabaças estava pronta, eles colheram e colocaram na beira do rio, no lugar onde prepararam. Então os dois começaram a cantar, e cantaram a noite toda. Era uma música, era uma cerimônia de criação, e cantaram até o amanhecer. Então o Sol foi primeiro, cantava, parava e empurrava a cabaça no rio, a cabaça caía na água e quando boiava de novo virava *panhĩ*. Depois foi a vez da Lua. A Lua cantava, parava, empurrava a cabaça no rio e quando boiava se transformava num *panhĩ*. E assim eles foram criando, até que uma vez o Sol falou assim enquanto a cabaça estava para boiar.

S: — Nasce bom, nasce bom!

W: — Então quando a Lua jogava a sua cabaça o Sol ficava falando baixinho antes de a cabaça boiar ficava dizendo assim:

S: — Nasce cego! Nasce cego!

W: — E os filhos da lua nasciam cegos, aleijados, conforme o Sol ia falando. Então a Lua percebeu e perguntou para o Sol:

L: — Rapaz! Por que os filhos que você cria nasce todos sadios e os meus não, o que está acontecendo?

S: — Não, não, não fala não! Vamos criar, é assim mesmo!

W: — A Lua continuava a reclamar e o Sol insistia que estava tudo correto, que deveria ser assim mesmo, então eles criaram todos os índios, depois é que eles criaram os não índios. Então o Sol e a Lua fizeram uma aldeia e dialogaram e combinaram, de voltar para o céu e ficar observando, caso alguma coisa estivesse

errada, eles voltavam para consertar. Então no começo era assim, o índio ia caçar, ia para o mato e via vestígio da caça, por exemplo, um tatu que passou. Então o índio falava assim:

I — O tatu onde você está?

W: — E o tatu respondia:

T— Eu estou aqui!

W: — Então o índio ia até lá matava ele para comer. A Lua observou isso lá de cima e disse:

L: — Isso não vai dar certo!. Porque assim eles vão acabar com as caças logo. Então eu vou dar um conselho para eles. Eu vou aconselhar como é que eles devem viver naquele lugar.

W: — Então a Lua desceu e ficou acompanhado o índio quando ele foi caçar. Quando o índio chamou a caça e ela respondeu, a Lua acompanhou os dois e quando o índio foi matá-la, a Lua pegou a cabeça dos dois e bateu. Então eles sentiram uma dor de cabeça muito forte, e a caça saiu correndo. Depois disso, eles não mais se entendiam. Então a Lua disse para o Sol:



L: — Tem que ficar assim.

W: — Então o Sol e a Lua subiram novamente. Assim foi acontecendo, e por aí a história tem o seu fim.

Anexo B - Autorização para Ingresso em Terra Indígena

 MINISTÉRIO DA JUSTIÇA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO		
AUTORIZAÇÃO PARA INGRESSO EM TERRA INDÍGENA		Nº: 038 /AEP/10
IDENTIFICAÇÃO		
Nome: Sinval de Oliveira		Processo: n°.0016/10
Nacionalidade: brasileira		Identidade: RG n°.1797474-7 SSP SC
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus de Rio Claro - SP		
Patrocinador:		
OBJETIVO DO INGRESSO		
Desenvolver o projeto de doutorado intitulado "As Práticas Pedagógicas dos Professores Indígenas Apinajé: uma perspectiva para a formação de professores em um contexto intercultural".		
EQUIPE DE TRABALHO		
Nome	Nacionalidade	Identidade
***** *****		
Terra Indígena: Apinajé		Etnia: Apinajé
Administração Regional: Araguaína		Posto Indígena: São José e Mariazinha
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO		
Início: 01 de março de 2010		Término: 31 de dezembro de 2011
OBSERVAÇÕES		
<ul style="list-style-type: none"> • Esta Autorização está condicionada ao consentimento prévio dos Apinajé, assinado pelos seus representantes. • Esta Autorização está condicionada ao comparecimento da pesquisadora a FUNASA mais próxima da aldeia, para atestar não ser portadora de síndrome gripal (Influenza A H1 N1). * Remeter à Funai/Assessoria de Estudos e Pesquisas, duas cópias da monografia, relatórios, artigos, livros, gravações, imagens e outras produções oriundas do trabalho realizado. * Esta autorização não inclui cessão de uso de imagem e som de voz dos índios, nem de acesso ao conhecimento tradicional associado a biodiversidade. 		
Autorizo:		
Brasília, 03 de fevereiro de 2010.  _____ Presidente da FUNAI		
<small>Aldeia - Ipiranga, Castelo de São José residente - Funai, substituto</small>		

Anexo C - Autorização para Ingresso em Terra Indígena

	<p>MINISTÉRIO DA JUSTIÇA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO AUTORIZAÇÃO PARA INGRESSO EM TERRA INDÍGENA</p>	 Nº 06 AAEP/2012
---	--	--

IDENTIFICAÇÃO	
Nome: Sinval de Oliveira	Processo: 0016/2010
Nacionalidade: brasileira	Identidade: RG nº.1797474-7 SSP SC
Instituição/Entidade: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho, Campus de Rio Claro – SP	
Patrocinador:	


OBJETIVO DO INGRESSO
Dar continuidade ao projeto de doutorado intitulado "As práticas pedagógicas dos professores indígenas Apinajé: uma perspectiva para a formação de professores em um contexto intercultural", sob a orientação do Prof. Pedro Paulo Sancanduzzi.

EQUIPE DE TRABALHO		
Nome	Nacionalidade	Documento

LOCALIZAÇÃO	
Terra Indígena: Apinajé	Etnia: Apinajé
Coordenação Regional: Palmas	CTL:

VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO	
Início: 26 de janeiro de 2012	Término: 31 de dezembro de 2012

OBSERVAÇÕES
<p>* Esta Autorização está condicionada ao consentimento prévio dos representantes do povo Apinajé.</p> <p>* Remeter a Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas - AAEP, Presidência/Funai, duas cópias da monografia, relatórios, artigos, livros, gravações, imagens e outras produções oriundas do trabalho realizado.</p> <p>* Esta autorização não inclui cessão de uso de imagem e som de voz indígenas nem de acesso ao conhecimento tradicional associado a biodiversidade.</p>

Autorizo.	<p>Brasília, 30 de janeiro de 2012.</p>  <p>Presidente da FUNAI</p> <p>Marício Augusto Freitas de Moura Presidente da Funai</p>
-----------	---