

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA**  
**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**  
**PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO EM GEOGRAFIA**

**EDERSON LAURI LEANDRO**

**ESPAÇO E LUGAR NA PERCEPÇÃO DO POVO PANGYJEJ ZORÓ:  
PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DE  
ALDEIAS-ESCOLA**



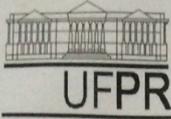
**CURITIBA**  
**2016**

**EDERSON LAURI LEANDRO**

**ESPAÇO E LUGAR NA PERCEPÇÃO DO POVO PANGYJEJ ZORÓ:  
PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DE  
ALDEIAS-ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, curso de Doutorado, Setor de Ciências da Terra da Universidade Federal do Paraná, como requisito para obtenção do título de Doutor em Geografia.  
Orientação: Prof. Dr. Francisco de Assis Mendonça  
Coordenação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nídia Nacib Pontuschka

**CURITIBA  
2016**



### ATA DE DEFESA DE TESE

Aos dezesseis dias do mês de junho do ano de dois mil e dezesseis na UNIR/RO, foi avaliada pela Banca Examinadora, composta pelos professores abaixo relacionados, a Tese de Doutorado do aluno **EDERSON LAURI LEANDRO** intitulada "ESPAÇO E LUGAR NA PERCEPÇÃO DO POVO PANGYJEJ ZORÓ : PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DE ALDEIAS-ESCOLA", que obteve como resultado final: APROVADO.

(RES. 65/09 CEPE Art. 69. Os examinadores avaliarão a dissertação ou a tese considerando o conteúdo, a forma, a redação, a apresentação e a defesa do trabalho, decidindo pela aprovação, ou reprovação do trabalho de conclusão do aluno.

Parágrafo único. A ata da sessão pública da defesa de dissertação ou tese indicará apenas a condição de aprovado ou reprovado.

**OBS: este documento tem a validade de 60 dias a contar desta data.**

Nome e assinatura da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Francisco de Assis Mendonça (UFPR) - Orientador

Prof. Dr. José Januário de Oliveira Amaral (UNIR)

Prof. Dra. Salete Kozel Teixeira (UFPR)

Prof. Dr. Adnilson de Almeida Silva (UNIR)

Prof. Dra. Rosângela Aparecida Hilário (UNIR)



Associação do Povo Indígena Zoró Pangyjej - APIZ

### DECLARAÇÃO DE ACORDO DE PESQUISA

Em consideração à solicitação de pesquisa em Terras Zoró do Prof. Ederson Lauri Leandro e sua equipe, no período de dezembro de 2013 a dezembro de 2015, declaramos:

Observada a INSTRUÇÃO NORMATIVA nº01/PRESI, de 29 de Novembro de 1995 que disciplina o ingresso em Terras Indígenas com finalidade de desenvolver pesquisa científica, autorizamos a estadia do referido pesquisador e todos os membros da equipe na TERRA INDÍGENA ZORÓ, os quais serão acompanhados por um representante da comunidade indígena a ser nomeado, em viagens pré-agendadas e acordadas por ambas as partes, em número previsto de no máximo dez intervenções, as quais tratarão unicamente do projeto intitulado **ESPAÇO - LUGAR NAS ALDEIAS-ESCOLAS PANGYJÊJ-ZORÓ**, objetivando Analisar a construção das concepções de espaço e de lugar do Povo Zoró considerando o processo de educação indígena efetivado nas Aldeias-Escolas e suas influências na identidade/autonomia deste coletivo.

Para tanto, serão utilizados: Materiais didáticos/multimídia (computadores, projetores, câmeras, gravadores, cadernos, lápis, canetas e quadros).

Serão considerados ainda, o modo de vida da comunidade e os horários pré-estabelecidos, buscando mínimas intervenções no cotidiano e respeitando a rotina da comunidade/escola.

Ji-Paraná, março 2014.

*Tiago Kapawandu Zoró*  
Tiago Kapawandu Zoró

RG:974/FUNAI

*Amauri T. Zoró*  
Amauri Tipiabit Zoró

RG: 258/FUNAI

*Edison Waratan Zoró*  
Edison Waratan Zoró

RG: 09090/FUNAI

*Assis C. Yassani Gavião*  
Assis C. Yassani Gavião

RG:1231199 - SSP/RO

---

L437e

Leandro, Ederson Lauri

Espaço e lugar na percepção do povo pangyjej zoró: permanências e mudanças no processo de implantação de aldeias-escola / Ederson Lauri Leandro. – Curitiba, 2016.

343f. : il. [algumas color.] ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Terra, Programa de Pós-graduação em Geografia, 2016.

Orientador: Francisco de Assis Mendonça; Coordenadora: Nídia Nacib Pontuschka

1. Índios – Educação. 2. Espaço (Geografia). I. Universidade Federal do Paraná. II. Mendonça, Francisco de Assis. III. Pontuschka, Nídia Nacib. IV. Título.

CDD: 371.82

---

## RESUMO

O presente trabalho pretende uma compreensão teórica e empírica sobre as percepções dos sujeitos Pangyjěj Zoró, habitantes da Terra Indígena Zoró, estado brasileiro de Mato Grosso, engendrados na implementação das Aldeias-Escola, suas adequações e proposituras curriculares, a formação de professores indígenas e a inserção da comunidade e dos *mestres da cultura*, que agem, de forma complementar, para garantir maior interação e enriquecimento de aprendizagem ao mesmo tempo em que possibilitam relações indispensáveis para valorização cultural e identitária. A tese, servindo-se do aporte da geografia humanística e de metodologias de pesquisas participante e pesquisa-ação, com destaque significativo para o *Photovoice*, traz como categorias de análise o *espaço* e *lugar*, embasados principalmente por trabalhos de YI-FU TUAN (1983, 1979, 2012) e ERIC DARDEL (2011), a partir de suas construções *topofílicas* e *de geograficidade*, enquanto elementos do meio ambiente, intimamente relacionados à construção das percepções e observáveis nas experiências cotidianas. Destarte, é possível sustentar as hipóteses de um empoderamento local, ante aos norteamentos escolares, com texturas experienciadas na cotidianidade dos sujeitos e incorporados nas ações curriculares, de forma a alargar os elos simbólicos e afetivos com as Aldeias-Escola e uma (re)construção do processo de ensino-aprendizagem, sendo, entretanto, parte da responsabilidade, antes exclusivas das famílias, agora depositada no ressignificado *lugar-escola*.

Palavras-chave: Espaço, Lugar, Educação Indígena, Pangyjěj Zoró, Pesquisa participante/ação, *Photovoice*.

## ABSTRACT

This work aims a theoretical and empirical understanding of the perceptions of Pangyjěj Zoró subjects, inhabitants of the Zoró Indigenous land, in the Brazilian state of Mato Grosso, engendered in the implementation of the Villages-school, their adjustments and curricular propositions, training of indigenous teachers and the community integration, and the *masters of culture*, which act in a complementary manner to ensure greater interaction and learning enrichment while enabling indispensable relationships to cultural appreciation and identity. The thesis, making use of the contribution of humanistic geography and methods of participant research and action research, with special emphasis on the *Photovoice*, brings *space* and *place* as categories of analysis, based mainly on works of YI-FU TUAN (1983 1979, 2012) and Eric Dardel (2011), from their *topofilicas* constructions and *geographicity* as elements of the environment, closely related to the construction of perceptions and observable in everyday experiences. Thus, it is possible to support the hypothesis of a local empowerment, at the school directions, with textures experienced in the daily life of individuals and incorporated into curricular actions, in order to extend the symbolic and affective links with the Villages-School and a (re) construction of the teaching-learning process, being, however, part of the responsibility that was previously exclusive to families, is now deposited in the reframed *place-school*.

Key words: Space, place, Indigenous education, Pangyjěj Zoró, participant and action research, *Photovoice*.

## RÉSUMÉ

Ce travail a la prétention d'une compréhension théorique et empirique de la perception des sujets Pangyjěj Zoró, habitants de la terre indigène Zoró, dans l'Etat brésilien de Mato Grosso, engendré dans la mise en œuvre des Aldeias-École, leurs ajustements et propositions scolaires, la formation des professeurs indigènes et l'intégration communautaire et les maîtres de la culture, qui agissent de manière complémentaire afin d'assurer une plus grande interaction et d'enrichissement de l'apprentissage au même temps que permettre des relations indispensables à l'identité culturelle et identitaires. La thèse, ce qui rend l'utilisation de la contribution de la géographie humaniste et des méthodes de recherche participant et de la recherche-action, avec un accent particulier sur le *Photovoice*, apporte comme catégories d'analyse l'espace et le lieu, basée principalement dans le travail de Yi-Fu Tuan (1983, 1979, 2012) et Eric Dardel (2011), à partir de leurs constructions topophiliques et de géographicités comme des éléments de l'environnement, liés à la construction des perceptions et observables dans les expériences quotidiennes. Ainsi, il est possible de soutenir l'hypothèse d'un empouvoirement local en face aux directions scolaires avec des expériences dans la vie quotidienne des individus et incorporés dans des actions scolaires, afin d'étendre les liens symboliques et affectifs avec l'Aldeia-École et une (re) construction du processus d'enseignement et d'apprentissage, avant de la responsabilité exclusive des familles, maintenant déposé au ressignifié lieu-l'école.

Mots-clés: Espace, Lieu. Éducation indigène, Pangyjěj Zoró, recherche participant, recherche-action, Photovoice.

*Aos meus pais Francisco W. Leandro e Ilse L. Leandro; à esposa Miriele Leandro; aos filhotes Francisco e Luíza; Ao tio Teodoro Leandro.  
Ao Povo Pangyjěj, habitantes da Terra Indígena Zoró.*

## **AGRADECIMENTOS**

Essa tese é o resultado de uma caminhada participativa, que só pôde ser trilhada, com mais segurança, graça a presença da família, amigos e instituições, que de forma colaborativa, ao longo dos mais 11 anos de meus trabalhos com povos indígenas, contribuíram para sua realização e são parcela significativa na construção de minha visão de mundo.

À APIZ- Associação do Povo Indígena Zoró, por lutar diariamente para garantir a gestão do território indígena e apoiar imensamente nossa pesquisa, especialmente Tiago Zoró, Maycon Zoró, Agnaldo Zoró, Waratan Zoró, Xip Zoró, Ligia Neiva e Sandra.

À KANINDÉ – Associação de Defesa Etnoambiental, uma das principais instituições brasileiras a lutar pelos direitos dos povos indígenas, em especial aos amigos Ivaneide Bandeira (Neidinha) e Israel Vale (Rael), por 11 anos de discussões e afeto; assim como a Sérgio Cruz (Java), Ivanete Bandeira, Alcilene Paes e Eurides Oliveira.

Aos Professores Francisco Mendonça e Nídia Pontuschka, pela orientação e carinho durante os momentos difíceis, principalmente externos ao doutoramento.

Aos Professores da banca de defesa – Salete Kozel, Adnilson Almeida, José Januário e Rosângela Hilário, pelas ricas recomendações.

À Professora Sônia Kruppa, amiga querida, pelas excelentes sugestões.

Aos colegas do programa, especialmente Gustavo Abreu, Tatiane Checchia, Alexis Bastos e Fabiana Gomes.

Ao departamento de Ciências da Educação – Ariquemes, especialmente aos amigos Hugo Fotopoulos, Maira Auxiliadora, Eliete Zanelato, Márcia Angela, Fernando Barbosa.

Aos amigos Francisco Estácio e Gustavo Gurgel, por compartilharem e amenizarem a vida institucional.

Aos amigos Silvia, Braz, Ameliana, José, Thayrine, Patrícia, Jordani e Tunica pelas palavras de incentivo.

À Silvia Telles, pela generosidade e agilidade durante a revisão do texto.

Por fim, um agradecimento especial aos amigos Jair Zoró, Nilson Zoró, Moises Zoró, Mara Zoró, Lucimar Zoró, Fábio Zoró, Ailton Zoró, Mariza Zoró, Junior Zoró, Davi Zoró, Samuel Zoró, Alfredo Zoró, Marcelo Zoró, Isac Zoró e Valmir Zoró pela generosidade de partiticipar da pesquisa durante as entrevistas e atividades de *photovoice* .

## LISTA DE MAPAS, FIGURAS, FOTOS E QUADROS

Mapa 1: Localização da Terra Indígena Zoró.....	25
Mapa 2: Corredor Etnoambiental Tupi-Mondé.....	56
Mapa 3: Limites da Terra Indígena Zoró e Localização das Aldeias.....	60
Mapa 4: Etnozoneamento da TI Zoró.....	60
Figura 1: Diagrama da classificação interna da família linguística Monde.....	56
Figura 2: Aldeia-Escola.....	123
Foto 1: Aldeia Barreira.....	36
Foto 2: Sala da reunião da APIZ em Ji-Paraná.. ..	36
Fotos 3-4: Atividades dos fotopesquisadores .....	50
Fotos 5-6: Sede da APIZ em Ji-Paraná .....	62
Foto 7: Município de Rondolândia.....	62
Foto 8: Caminhão carregado de madeira no interior da TIZ.....	63
Fotos 9 -10: Oficina de Validação e Etnozoneamento .....	64
Fotos 11-13: Alojamento principal; Salas de aula e Refeitório; Aldeia Escola Zawã karej, Terra Indígena Zoró.....	70
Foto 14: Novas construções para alojamento dos familiares dos estudantes.....	71
Fotos 15-16: Familiares de estudantes e Mestres da Cultura durante período letivo.....	71
Fotos 17-18: Alojamentos; Aldeia-Escola Zarup Wej.....	72
Fotos 19-21: Pintura corporal com tinta de jenipapo; Trançado de palha para cobertura de maloca; Armazenamento de Milho. ....	72

Foto 22: Nosso alojamento...	128
Foto 23: Aqui dormem alguns alunos e pais de alunos	130
Fotos 24-25: Nosso professor durante a aula” e “intervalo da aula.....	131
Fotos 26 a 29: Aqui é um pouco de como são nossas salas de aula.....	133
Fotos 30 a 32: Meus alunos durante a aula teórica e depois apresentando resultado da aula prática	135
Foto 33: As mulheres mais velhas ensinam as mais novas as fazer os artesanatos	137
Fotos 34-35: Atividades tradicionais das mulheres.	138
Foto 36: A Fabricação dos pilões demora muito tempo e é atividade das mulheres. Os homens buscam a madeira no mato	138
Fotos 37-41: Extração e produção de flechas e cestos	140
Fotos 42-44: Mais velhos ensinando a flechar os animais que pegamos e criamos.	142
Foto 45: Aprendendo a fazer o remo tradicional	143
Foto 46: Deslocamento para aula de canoagem	143
Foto 47: Aqui os alunos estão aprendo sobre canoagem	143
Foto 48: Coletando frutas	144
Fotos 49-50: Colhendo café.	144
Fotos 51-52: Preparo e pintura com jenipapo	145
Foto 53: Pintura corporal	145
Foto 54: Os mais velhos ensinam e ajudam a cuidar das crianças.....	145
Foto 55: Limpeza da Escola	148
Foto 56: Atividade tradicional das mulheres	149
Fotos 57-58: Atividades tradicional da mulher	149
Foto 59: É assim que nós cozinhamos	150
Foto 60: O Zoró tem costume de comer assim	151

Foto 61: Meu pai limpando a caça .....	152
Fotos 62-63: Eu quis mostrar meus amigos trabalhando no roçado e bebendo macaloba para dar energia .....	153
Foto 64: Depois de trabalhar no roçado, a pessoas estão descansando e cuidando das crianças.....	153
Fotos 65-66: Aula de pintura .....	154
Foto 67: Cortando o cabelo .....	154
Foto 68: Dentro da Igreja .....	156
Foto 69: Durante o culto .....	156
Fotos 70-71: Batismo no Rio Branco .....	157
Fotos 72-73: Com a ponte quebrada, todas as coisas precisam atravessadas no barco e nós temos que ajudar nesse trabalho .....	158
Foto 74: Essa é nossa quadra de esportes. Podia melhorar .....	159
Foto 75: Como nossa sala é no mesmo local do refeitório, os alunos passam toda hora para tomar água e isso atrapalha a gente.....	160
Foto 76: Fotografei o fogão para mostrar que quando a gente está estudo e as cozinheiras fazendo o almoço, a fumaça atrapalha.....	160
Foto 77: Além das salas dividirem o mesmo local com a cozinha e serem escuras, ainda tem a fumaça que atrapalha o professor e aluno nas atividades .....	161
Fotos 78-79: Por falta de lugar adequando, os alunos vão se ajeitando para fazer as lições .....	162
Foto 80: Essa é a salinha onde ficam as crianças. É muito pequena e sem luz .....	162
Foto 81: Tirei essa foto para mostrar que a gente tem pouco tempo para aprender a usar o computador. Tem pouco diesel. Era bom se tivesse mais tempo para aprender .....	163
Foto 82: Agora diminuiu, mas antes, nós tínhamos muita dificuldade de lançar essas atividades no diário. A secretaria não entendia essa diferença, por isso fiz	

muitas fotos das atividades tradicionais, mostrando como isso é importante para o nosso povo. ....	168
Fotos 83-84: Meus amigos com os remos que fizemos na aula. ....	168
Fotos 85-87: Aqui fotografei meus amigos. ....	168
Foto 88: Meus primos. ....	168
Fotos 89-91: Os meus amigos ....	169
Fotos 92-94: Alguns dos meus amigos. ....	169
Fotos 95-96: Meus amigos ....	169
Fotos 97-98: Minha parente com meu filho e Minha mulher e minha ....	169
Quadro 1: Método para <i>Photovoice</i> . ....	45
Quadro 2: Programas temáticos do PGTATIZ.....	66
Quadro 3: Calendário de Atividades. ....	121
Quadro 4: Necessidade de melhorias apontadas durante oficina de <i>Photovoice</i> .....	166

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

APIZ - Associação do Povo Indígena Zoró

CTL - Coordenação Técnica Local

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PGTATIZ - Plano de Gestão Territorial e Ambiental da Terra Indígena Zoró

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SEFAZ – MT - Secretaria de Fazenda de Mato Grosso

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

SPILTN - Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos trabalhadores Nacionais

TI – Terra Indígena

TIs – Terras Indígenas

TIZ - Terra Indígena Zoró

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPITULO I.....	27
ESPAÇO E LUGAR NA PERSPECTIVA DO POVO ZORÓ – METODOLOGIA E TÉCNICAS DE PESQUISA. ....	27
I.1 – A fenomenologia como possibilidade de revelação do espaço e do lugar. .....	27
I.2 – Pesquisa participante – pesquisa-ação. ....	33
I.3 – Análise de discurso. ....	40
I.4 - O <i>photovoice</i> : A subjetividade revelada pelas imagens. ....	42
As atividades dos “Photopesquisadores” .....	48
A organização das Oficinas.....	51
CAPÍTULO II.....	54
O POVO ZORÓ: ASPECTOS ANTROPOLÓGICO-HISTÓRICO- GEOGRÁFICOS, EDUCAÇÃO INDÍGENA E AS ALDEIAS-ESCOLA. ....	54
II.1 - O Povo Zoró: aspectos antropológico-histórico-geográficos. ....	55
I. 2 A questão das Aldeias-Escola (caracterização e estrutura) .....	68
I. 3 A educação escolar indígena.....	76
CAPÍTULO III. ESPAÇO E LUGAR NA PERSPECTIVA DOS ATORES SOCIAIS DO POVO ZORÓ. ....	85
III.1 Geografia humanista: Contribuições para a análise da construção do espaço.....	85
III. 2 Espaço e lugar: elementos da permanência e da mudança na identidade do Povo Zoró.....	89
III. 3 A percepção de espaço e lugar manifestados na formação discursiva e nas práticas do Povo Zoró: a construção anterior ao contato.....	91
III. 4 Transformações da identidade Zoró: relações com a sociedade nacional .....	100
III. 5 O papel das Aldeias-Escola e suas dimensões relativas à identidade do povo Zoró: expectativas e conflitos, percepção atual da Aldeia-Escola .....	109
CAPÍTULO IV. ....	125
<i>Photovoice</i> : uma nova perspectiva para a metodologia nas Ciências Humanas .....	125
IV. 1 - As fotos falam. Que histórias contaram?.....	127
IV. 2 - Cotidiano nas salas de aula e estruturas das Aldeias-Escola .....	128
IV. 3 - Atividades de prática cultural.....	137

IV. 4- Atividades Religiosas .....	156
IV. 5 - Observações diversas e dificuldades encontradas .....	158
IV. 6 - Encaminhamentos da tomada de consciência crítica. ....	166
IV. 7 - Fotografia como presente.....	168
COMPOSIÇÕES FINAIS .....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	175
FOTOETNOGRAFIA .....	188
NARRAÇÃO FOTOETNOGRÁFICA DA ALDEIA-ESCOLA ZAWÃ KAREJ: UM OLHAR SOBRE O LUGAR.....	197



*Criança penteando os cabelos da mãe. Aldeia-Escola (Leandro, 2014).*

## INTRODUÇÃO

A atual conjuntura vivenciada por diversas etnias indígenas impactadas diretamente pela velocidade das transformações socioculturais, inerentes aos violentos processos de contato com a sociedade envolvente e as demandas deles decorrentes, introjetaram nesses sujeitos e comunidades, uma reorganização aos códigos externos.

Embora a trajetória dos povos indígenas brasileiros esteja permeada por marcas profundas e devassadoras, resultantes das ideologias integracionistas, que tentavam a todo custo devorar qualquer expressão heterogênea e minimizar as reivindicações coletivas, resultaram na força afetiva que impulsionou as ações desses povos em torno da defesa do território e da sobrevivência identitária.

Ao buscarem alternativas de sobrevivência frente a essas necessárias adequações, e, concomitantemente lutarem para garantir a manutenção de aspectos socioculturais anteriores, esses povos engendraram movimentos de resistência e proposituras diferenciadas.

Quando observados os desdobramentos locais, a unidade nacional dos temas tratados pelo movimento indígena ganha contornos mais acentuados, orientando novas questões de interesse, destacadas pelas idiosincrasias desses sujeitos em sua relação com o meio e na construção dos *lugares*.

O presente estudo emerge das observações e vivência nos territórios indígenas; na relação direta com povos/movimento indígena (s), sempre regido por suas lutas diárias, individuais e coletivas, na busca da garantia dos direitos e para manutenção dos territórios.

Como um canto gritado, resultado da busca por alternativas - de quem não pode esperar, de quem já sofreu e sofre com as demandas do contato - no desbravamento do espaço que se dá de forma representacional no diálogo de diferentes saberes em sua relação com o lugar, lança-se uma flecha fenomenológica, confeccionada participativamente e que pretende avanços positivos, como frutos de um roçado comunitário e uma festa de criação do mundo - no nosso caso, dos mundos - subjetivo (s).

Desta forma, ao refletirmos sobre os elementos de “espaço” e “lugar” atrelados ao sistema de ensino das Aldeias-Escola, ansiamos por uma reflexão próxima da realidade, passível de tornar-se mais uma “voz” a favor da educação indígena diferenciada e específica, contribuindo nas investigações espaciais desses cenários em que constate reconstrução.

O objetivo da tese é analisar a construção das concepções de espaço e de lugar do Povo Zoró, considerando o processo de educação indígena efetivado nas Aldeias-Escola e suas influências na identidade/autonomia daquele povo.

Buscou-se, como objetivos específicos: 1) identificar a percepção e as concepções de espaço e de lugar no âmbito do conhecimento e práticas do Povo Zoró; 2) Analisar o processo de educação indígena implantado nas Aldeias-Escola Zoró e suas dimensões relativas à identidade indígena; 3) Identificar junto à comunidade indígena, indicadores das noções de espaço e lugar e suas transformações com o advento da Aldeia-Escola Zoró; e, 4) Verificar, no processo de hibridismo do conhecimento tradicional e convencional da educação indígena das Aldeias-Escola Zoró, elementos de complementaridade e de conflitos na formação da identidade indígena;

Os Zoró, que outrora tinham seu sistema de ensino-aprendizagem baseado na oralidade e nas práticas diárias de atividades, no pós-contato, por influência da Fundação Nacional do Índio-FUNAI, inseriram novas práticas socioeconômicas, gerando conseqüentemente a necessidade de aprendizado da língua portuguesa e, num momento posterior, a sistematização de ensino – nos primeiros momentos iniciados por missões religiosas – têm suas práticas e valores culturais substancialmente ressignificados.

Sabedores da realidade dos povos indígenas, geralmente vistos como um único grupo, considerados por uma grande maioria como meros empecilhos - e talvez por isso deixados à margem dos processos ou executados durante a implementação destes - frente ao ressurgimento da ideologia desenvolvimentista que coloca em risco anos de conquistas e direitos.

Vilipendiados e massacrados em detrimento aos megaempreendimentos, extração ilegal de diamantes/madeira (não distante de

serem legalizadas), inerentes revisões e consequentes tentativas de diminuição de território, recusas governamentais de diálogo e outras questões, dão destaque a um cenário nacional em que a educação diferenciada e específica (implementada de fato) parece ser uma das alternativas indispensáveis de resistência e manutenção dos modos de vida tradicional.

Reconhecemos as demandas relacionadas ao atendimento qualitativo para a educação indígena, principalmente quando consideramos mais uma vez as eminentes ameaças que transparecem nas recentes perdas e decisão da política indigenista brasileira, norteadas principalmente por interesses ligados aos setores do agronegócio.

A relutância das diferentes sociedades para preservar sua cultura e seus valores, frente a expansão da cultura de massa, difundida nos mais recônditos recantos da Terra, que desconsidera as diversidades culturais, faz com que a valorização da identidade cultural e social sejam evidenciadas nos estudos geográficos atuais, tendo nos enfoques da geografia cultural/social e as interfaces da antropologia e sociologia, relações estreitas e complementares (TEIXEIRA, K., 2001:130).

Ao consideramos as percepções e as produções das representações que estão no sujeito, nos dedicamos a uma observação do mundo simbólico desses atores para compreender tais transformações, identificando como os fenômenos são postos e organizados. Nossa problemática pretende compreender e responder, a seguinte questão: Com a implantação das Aldeias-Escola, como os elementos de espaço e lugar agem na identidade indígena do Povo Zoró?

As questões que nortearam este estudo estão relacionadas aos temas desenvolvidos para o fortalecimento da identidade do povo Zoró, do seu pertencimento a um território com contextos e textos culturais e específicos e ao papel da escola no entendimento da exigência de novas formas de organização, fomentadas pela necessidade de integração (forçada), sobrepondo a cultura envolvente em detrimento da cultura indígena.

Assim, para melhor entendimento, nossas questões norteadoras apresentam as inquietações que permaneceram na organização do estudo e deste texto:

Como as Aldeias-Escola enquanto construção participativa local vão desempenhar seu papel diante da necessidade de manutenção da identidade do povo Zoró?

De que forma vai se efetivar a organização dos Espaços das Aldeias-Escola diante de um movimento de resistência espontâneo que agrega a necessidade de atender a burocracia das Secretarias de Educação para inserção nos espaços educativos e a manutenção dos estudantes próximos de suas famílias e das tradições culturais e pedagógicas do Povo Zoró?

Como os conceitos de espaço e lugar permeiam de maneira intrínseca as organizações pedagógicas destas Aldeias-Escola?

Partimos do pressuposto que o contato com a sociedade nacional exige novas formas organizacionais e valores para garantia do território; entretanto, nos questionamos se seria permitido afirmar que a ressignificação do papel da escola, impostas inicialmente como método de integração e eliminação da cultura, reformuladas pelo Povo Zoró, via adequação do sistema de ensino ocidental, pode para esses indígenas tornar-se lugar e instrumento de manutenção da identidade indígena?

A forma de organização atual do Sistema de Ensino Zoró, com a inserção das famílias, que muito embora não estejam vinculadas ao espaço da escola da forma convencional – por meio de matrículas ou contratados -, ao acompanhar os alunos/filhos/pais, possibilita uma relação de aprendizados mais oxigenada e enriquecedoras?

É importante considerar nesses direcionamentos a inserção de novos elementos necessários para o cumprimento das atuais demandas de formação, pode representar, ao mesmo tempo uma maior transformação do ambiente identitário tradicional, exige maior reflexão sobre o ambiente escolar indígena, uma vez que, como afirmado pelas lideranças indígenas, o que se pretende é uma conciliação entre saberes e não a substituição.

A tese está orientada a partir do contexto geográfico, considerando três

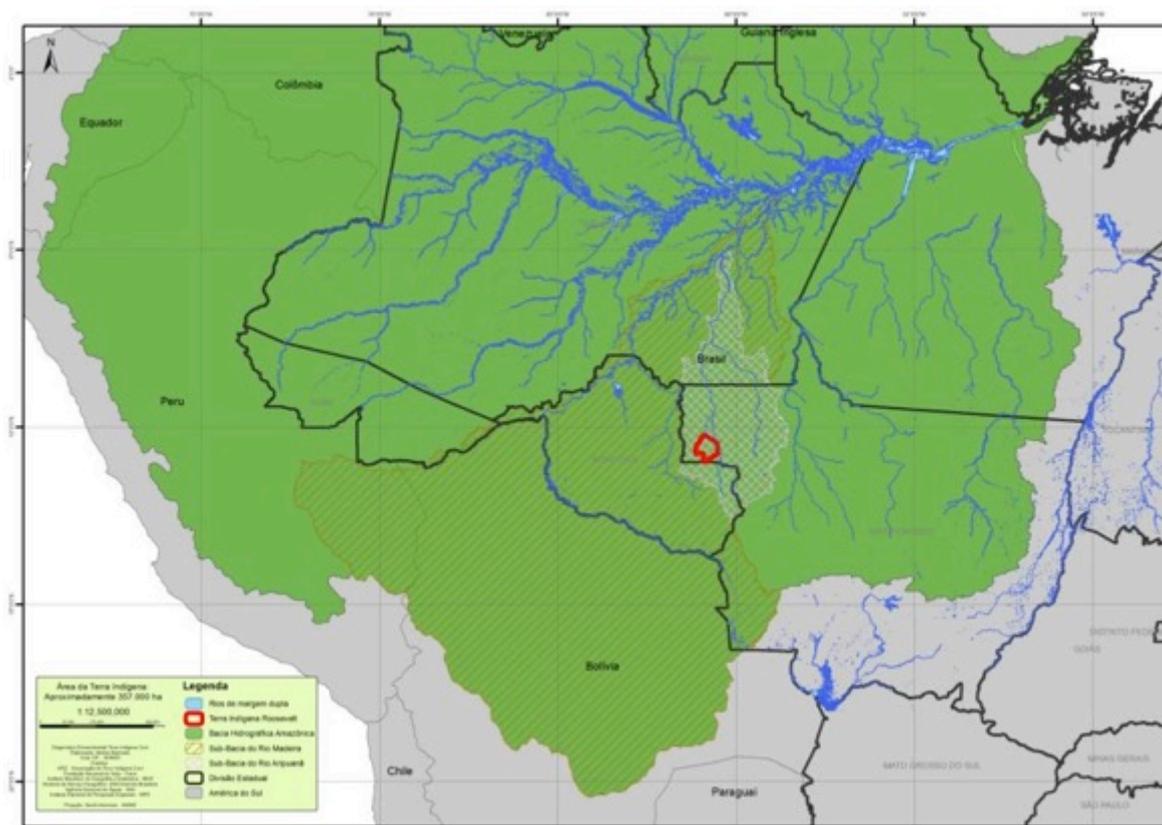
hipóteses de análise:

- Espaço e Lugar são elementos que influenciam na construção identitária do Povo Indígena Zoró?
- No pós-contato, com o advento das Aldeias-Escola, a importância dada à organização de ensino-aprendizagem é parcialmente alterada?
- Os elementos inseridos pelas Aldeias-Escola produzem uma dualidade, combinando traços da manutenção identitária tradicional e, simultaneamente, produzindo novas formas de relação espaço e lugar, engendrando, inevitavelmente novos contornos para a identidade do Povo Zoró?

A presente pesquisa tem como categoria de análise *espaço e lugar*, embasados principalmente nos estudos dos geógrafos humanistas TUAN (1983, 1979, 2012) e DARDEL (2011), a partir das construções *topofílicas e de geograficidade*, respectivamente, enquanto elementos do meio ambiente, intimamente relacionados à construção das percepções possíveis de serem observados na experiência.

Na experiência, o espaço frequentemente se funde com o lugar. “Espaço” é mais abstrato do que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (TUAN, 1983:06). A terra enquanto estabilizadora da nossa exigência fornece, via espaço terrestre, ao assimilar cada sujeito em seu “lugar”, condição fundamental para toda realidade histórica (DARDEL, 2011:43). A chave para o significado de lugar encontra-se nas expressões que as pessoas usam quando querem dar-lhe um sentido de transportar maior carga emocional do que a localização ou nó funcional (TUAN, 1979:409).

Para compreender como se dá a construção do lugar, a tese considera a Terra Indígena Zoró - TIZ, no Estado do Mato Grosso, como recorte territorial, tendo como sujeitos o Povo Indígena Zoró, autodenominados Panyjêj.



Mapa 1: Localização da Terra Indígena Zoró, Etnozoneamento da Terra Indígena Zoró. Fonte: Associação do Povo Indígena Zoró – APIZ e Associação de Defesa Etnoambiental (KANINDÉ, 2014).

Nesse sentido, a tese foi concebida numa composição de quatro capítulos. No primeiro capítulo, denominado: “Espaço e lugar na perspectiva do Povo Zoró – metodologia e técnicas de pesquisa. ”, discorreu-se sobre as “trilhas” metodológicas utilizadas para acessar as percepções dos sujeitos sobre a construção do *lugar* denominado Aldeias-Escola.

No segundo capítulo, “O Povo Zoró: aspectos antropológico-histórico-geográficos, educação indígena e as Aldeias-Escola”, detalhou-se as dimensões antropológicas históricas e geográficas do povo Zoró. As questões relacionadas à educação escolar indígena no Brasil e aos desdobramentos locais do pós-contato para a implementação participativa do formato das Aldeias-Escola.

O terceiro capítulo, “Espaço e lugar na perspectiva dos atores sociais do Povo Zoró.”, utilizou-se os dados obtidos nas coletas de campo para analisar a construção perceptiva dos sujeitos em sua relação cotidiana, as alterações na

organização do sistema de ensino-aprendizagem do pós-contato; o papel das Aldeias-escola e suas dimensões relativas à identidade do Povo Zoró: expectativas e conflitos, percepção atual das Aldeias-Escola.

No quarto capítulo, “Espaço e lugar revelados pelo photovoice na Terra Zoró”, tomou-se os dados representativos captados pelos sujeitos das Aldeias-Escola para analisar as vivências e os elos afetivos observados no cotidiano.

Por fim, esboçamos considerações finais resultantes das análises aqui presentes. As narrativas visuais produzidas com a utilização metodológica de Fotoetnografia estão apresentadas na segunda parte da tese, após as referências.

## **CAPITULO I**

### **ESPAÇO E LUGAR NA PERSPECTIVA DO POVO ZORÓ – METODOLOGIA E TÉCNICAS DE PESQUISA.**

A questão indígena decorre, efetivamente, dos conflitos oriundos do contato estabelecido entre diferentes culturas. No caso brasileiro está intimamente associada ao processo de colonização e pós-colonização, no qual o contato entre a civilização ocidental (branca), a africana (negra) e a indígena foi historicamente marcado pelo domínio exercido pela primeira. A hibridização dos valores culturais e/ou a ressignificação de muitos tornou-se um imperativo quanto mais o contato se intensificou na modernidade.

A compreensão de que se trata de um processo mais geral, não somente brasileiro, desperta inúmeros questionamentos acerca das especificidades regionais e locais dos conflitos derivados dos inúmeros e diferentes contatos estabelecidos pelas civilizações. Assim, para compreender a questão indígena do Povo Zoró no âmbito desta tese parte-se do pressuposto de que é preciso entendê-la no marco geral do processo civilizatório; para desenvolver a abordagem toma-se a perspectiva do método hipotético-dedutivo (MARCONI e LAKATOS, 2003) no qual as manifestações locais e regionais dos fenômenos espelham processos de dimensão geral.

#### **I.1 – A fenomenologia como possibilidade de revelação do espaço e do lugar.**

A fenomenologia oferece o aporte referencial necessário aos geógrafos humanistas que estudam o “lugar”. Este “lugar” refere-se às experiências intersubjetivas de espaço, suas distâncias e direções, físicas ou imaginárias sobre um suporte denominado “espaço geográfico”, constituindo-se como centro de significados (HOZEL, 2014:282), desafiando o indivíduo a examinar sua própria experiência, a tornar-se sujeito mais do que objeto de pesquisa e,

então, procurar por denominadores comuns na experiência dos outros (BUTTINER, 1982:185).

“A corrente epistemológica da geografia humanística renega a suposta dualidade humana e meio ambiente” (AMORIM FILHO, 2007:09), sendo a presença da fenomenologia na geografia explicitada a partir dos anos sessenta do século XX, como suporte para leituras dos espaços vividos e valorizados (AMORIM FILHO, 1999:70).

A Geografia cultural/humanística engendrou uma forte abordagem fenomenológica, a partir da década de 1970<sup>1</sup>, com especificidades e possibilidade de renovação epistemológica da Geografia, eclodidas nos Estados Unidos e Canadá, reaproxima a geografia das humanidades, alternativa contraposta ao neopositivismo e às tendências quantitativas (MARANDOLA, 2013).

Ocorre, entretanto, que no fim da década de 1990 a geografia brasileira retoma a proposta fenomenológica iniciada na década de 1970, até então arrefecida, fazendo do “lugar” seu principal receptáculo e responsável. Conceito fundamental na Geografia (HOLZER, 1999 e 2003; MARANDOLA, 2013)

Como demonstra AMORIM FILHO (1999:77-78), a fenomenologia não é o único fundamento epistemológico da geografia humanística, mas devido às predominâncias observadas nos estudos geográficos é um dos mais importantes, podendo incorporar quase todos os temas em seu campo de interesse, tornando-se integrante nas preocupações e práticas de parcela significativa dos geógrafos.

A fenomenologia enlameia as águas para os que acreditam na separação “subjativa” e “objetiva” dos modos de conhecimento, podendo viabilizar novos caminhos para a pesquisa, transcendendo a barreira artificial entre a mente e o ser, em nossos mundos vividos (BUTTINER, 1982: 192-193).

Isso tem acontecido especialmente pelo esforço epistemológico de continuar o trabalho iniciado, e não acabado, pelos geógrafos humanistas de constituir uma geografia eminentemente

---

<sup>1</sup>Como registro, em 1925, consta a relação fenomenologia na geografia, observáveis em Carl Sauer (HOLZER, 2003).

fenomenológica, razão pela qual o termo fenomenologia, anteriormente não representativo deste coletivo no Brasil, hoje o é (MARANDOLA, 2013: 56).

Os estudos humanísticos em geografia, particularmente, se esmeram em distinguir e explorar o espaço e o lugar como categorias matriciais (MELLO, 2011:07). Desta forma, o conceito de “lugar” nos permite uma aproximação/observação do mundo vivido, avançando nas pesquisas sobre as atitudes do homem em relação ao ambiente (TUAN, 1983).

Este homem que não apenas vivencia, mas cria, organiza e ordena seu mundo. Perseguido e mesmo elucidando tal trilha, do ponto de vista da Geografia Humanística, o experimentador vive, desloca-se e busca um significado. Nestes termos, o espaço ultrapassa sua condição, ao ser alçado ao patamar de lugar ou lar. Trata-se de um universo vivido no qual as coisas e as pessoas são valorizadas (MELLO, 2005:35).

Conforme BUTTIMER (1982), dotado de uma expressão existencial e coletiva, o lugar – somatório das dimensões simbólicas, emocionais, políticas, culturais e biológicas -, tornou-se o conceito-chave com vistas a desvelar tais geografias.

A compreensão do mundo e do homem só é possível para a fenomenologia que se dedica ao estudo das essências, à medida que esta é resposta na existência, destacada a importância da “facticidade” (PONTY, 2011:01).

A leitura do espaço, ao utilizar-se de elementos subjetivos e das experiências do mundo vivido, por intermédio da fenomenologia, credita ao indivíduo e sua percepção, um possível viés de crítica à ciência tradicional.

Este mundo que é “dado ao sujeito” é interessante primeiro da fenomenologia, principalmente “porque o sujeito é dado a si mesmo”, sendo possível a partir da descrição do real e não de sua “construção” ou “constituição” (PONTY, 2011:05).

A geografia humanística ao se dedicar aos estudos do espaço enquanto produtor do indivíduo, por intermédio da fenomenologia, não reconhece o dualismo sujeito-objeto, ao contrário, tende a demonstrar que ambos formam o todo.

Segundo PONTY (2011), o mundo dado como o que percebemos é que vai fundamentar, a partir da nossa vivência e não do nosso pensamento, a ideia de verdade. A percepção ou a essência da percepção é o caminho e não necessariamente a verdade. Logo, buscar a essência da percepção é assumi-la como não verdadeira, mas acesso à verdade.

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; Ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam a sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (PONTY, 2011:18).

A realidade circundante é apreendida pelos sentidos, que podem ser comuns (visão, audição, tato, olfato, paladar), ou espaciais, como o sentido das formas, de harmonia, de equilíbrio, de espaço e de lugar (MACHADO, 1999:97). As pessoas, por sua vez, têm um sentido de lugar. Sentir é conhecer. A visão distancia e dá a dimensão estética, a audição, o tato, o olfato nos aproxima, envolvem-nos com o lugar (PÁDUA, 2013:46-47).

No campo fenomenal, o “sentir”, designando experiências que nos são dadas como ativas compreende toda singularidade ao sujeito do lugar, ou para os que possuem certa familiaridade um objeto percebido remonta todo um processo histórico e afetivo. “O sentir é essa comunicação vital como o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida. É a ele que o objeto percebido e o sujeito que percebe dessem sua espessura” (PONTY, 2011:83-84).

Para MELLO (2005), à apreensão das essências e os entendimentos sobre o mundo vivido, traz em seus traços, via fenomenologia, a inseparabilidade do sujeito e meio ambiente, permite examinar de maneira radical os fenômenos da consciência.

Mundo, para o fenomenologista, é o contexto dentro do qual a consciência é revelada. Não é um mero mundo de fatos e negócios, mas de valores, bens e ações. Está pautado em tempos pretéritos e direcionado para o futuro; é um horizonte compartilhado, embora cada indivíduo possa construí-lo de um modo singular. (MELLO, 2005:35).

A percepção é um processo mental desenvolvida na interação entre o sujeito e o meio ambiente via mecanismos perceptivos e cognitivos-motivação,

necessidades, conhecimentos prévios, valores, julgamentos e expectativas (DEL RIO, 1999:03).

No plano perceptivo de construção do espaço, a percepção, ligada ao campo sensorial, dependerá sempre da presença do objeto, que lhe fornecerá conhecimento devido à conotação imediata. Em sua ausência, esse poderá ser acessado através da função simbólica (OLIVEIRA, 1999:201).

A percepção é colocada no cerne das preocupações geográficas, chamando a atenção para a relevância dos sentidos dos homens, suas sensações e seus sentimentos, seus sonhos e seus anseios. Mostra, também, que a percepção é ação e é um estender-se para o mundo; é uma linguagem de sinais e de símbolos (OLIVEIRA, 2013:91).

Nosso relacionamento com o lugar se dá na somatória de reações aos estímulos do meio ambiente e aos fatos sociais. Somos uma construção dialógica resultante desses estímulos. Todos, de acordo com as explicações de DUBOS (1975:75), refletimos em nossa individualidade os mundos que conhecemos em nossa experiência, moldadas pelas características do lugar onde a pessoa se desenvolve.

As noções básicas sobre percepção/cognição implicam as de sensação, atividade perceptiva, imagem mental e a própria conduta humana relacionada com a afetividade e a representação [...] As perspectivas para uma percepção ambiental não devem se restringir apenas pelas belezas exóticas e únicas, mas, sim envolver uma tomada de consciência, priorizando atitudes éticas e afetivas em relação ao meio ambiente (OLIVEIRA, 2012:56)

Com explícito interesse em compreender as ressignificações dos conceitos de “espaço” e “lugar” sobre a perspectiva da geografia humanista, corroborando com Teixeira, K, (2001), acredita-se que o centro dos estudos sobre espaço, ocupação e divisão dos territórios deve ser o homem, seu entendimento de mundo a partir da cultura e os códigos utilizados para salientar as marcas de sua identidade.

De acordo com Oliveira,

[...] não só dotado de razão, mas também de sentido, crenças e valores, evidenciamos as novas abordagens que surgem com o estudo da percepção, das linguagens e dos códigos voltados à comunicação e do simbólico na perspectiva da construção de identidades. Ao atribuir sentido ao espaço, redefinem-se os conceitos de lugar, território e espaço vivido, tornando o geográfico mais abrangente e diversificado rumo às análises das interfaces existentes na organização espacial (OLIVEIRA, 2012:15).

Essa abertura da geografia humanística está no fato de a fenomenologia, quando inserida para um redesenho epistemológico, ser como significante de abordagem e não como tema principal, não fechado, portanto, em temas específicos:

A geografia humanista, como um todo, não se aprofundou na fenomenologia ao ponto de construir ou propor uma geografia fenomenológica [...]. Uma conclusão comum a autores como Entrikin (1976), Buttimer (1976) e Tuan (1976) era que a fenomenologia era mais útil como uma orientação, como uma postura, e que ela teria limites muito claros, especialmente para a operacionalização de pesquisas empíricas (MARANDOLA, 2013:53)

Esse homem/sujeito, portanto, relaciona-se diretamente com o lugar, preenchido de sentimento, caracterizado nas experiências; exige uma leitura geográfica que não se contente em ter no lugar mera localização, mas um experienciamento de fenômenos dos homens que neles vivem.

Nesse estudo, se propõe, via fenomenologia, compreender as experiências do homem que extrapola os limites de meras sucessões. Ela não se atém a estudar as experiências do conhecimento, ou da vida, tais como se apresentam na história (HOLZER, 1997:78).

Ao definir o lugar enquanto experiência dada essencialmente ao espaço, vivenciado pelos indivíduos enquanto centro gerador de significados geográficos, os geógrafos humanistas o conotam na relação dialética com o constructo abstrato denominado “espaço” (HOLZER, 1999:70).

Em oposição ao método positivista, somos orientados por uma leitura merleau-pontyana, a reconhecer a influência do ambiente na criação de elementos que contribuem para percepção de espaço/lugar e, conseqüentemente, garantem a manutenção de elementos de permanência identitárias tradicionais ou em outros casos identifica as oxigenadas transformações espaciais.

Portanto, ao considerar a impossibilidade de uma síntese do fenômeno ou a ineficiência de cristalizar a essência de determinadas vivências - sempre em contínuo movimento-, nosso pensamento fenomenológico pretende uma “dialética aberta ou cíclica”; busca-se como propõe MOREIRA (2004.) o

*significado da experiência vivida*, apreendido nos múltiplos contornos da existência.

Unir o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo, em sua noção de mundo ou da racionalidade, foi a aquisição mais importante da fenomenologia (PONTY, 1999:18); essa, por sua vez, repõe a essência da existência, não desejando uma compreensão do homem de outra maneira se não a partir de sua “facticidade”, valendo nos servir de início de que

[...] tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo, sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (PONTY, 1999:03).

Ao realizar esse relato do tempo-espaço e mundo vividos, buscou-se obter da fenomenologia uma descrição direcionada das nossas experiências, sem intermédio ou deferência inicial, das explicações que as ciências sociais nos apresentam (PONTY, 1999:03).

O objeto da Geografia, analisado a partir de um aporte fenomenológico, norteado à “experiência cotidiana do mundo”, ou seja, que a explora como “experiência geográfica”, propõe o retorno ao fato original da experiência humana e o esclarecimento conceitual desse fato na sua própria constituição (HOZEL, 2014:300). Cabe ao geógrafo, portanto, desvendar essa nova dimensão humana nas relações espaciais simbólicas impressas pelos valores, sentimentos e ações, assim como as representações e simbolismos que figuram neste espaço (TEIXEIRA, K., 2001:135).

## **I.2 – Pesquisa participante – pesquisa-ação.**

Quando o *outro* se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o *outro* me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história (BRANDÃO, 1999:12).

No caso de contato com os Zoró, considerado recente, temos

enquanto pesquisadores o privilégio e a possibilidade, principalmente quando relacionado aos fatos históricos, de conviver e coletar dados diretamente com os sujeitos representativos do recorte, e em caso de dúvidas, e devido à boa convivência com os atores locais, aprimorar as informações.

Objetivar uma análise das percepções do Povo Zoró referente às transformações de seu “espaço” e “lugar”, anteriores ao contato que resultou no processo de educação indígena, efetivado na proposta das Aldeias-Escola, as adaptações realizadas pela comunidade e suas influências na identidade/autonomia do referido povo indígena, corroboramos com a possibilidade de um hibridismo complementar das metodologias de pesquisa participante e pesquisa-ação.

Creditamos a essas metodologias a possibilidade instrumental capaz de empoderar de voz/representatividade os sujeitos/atores, capaz de tornar visível seu sistema educacional periférico e relatar as representações e ressignificações desses indivíduos sobre seus espaços.

A metodologia da pesquisa participante caracteriza-se pela adoção da prática política de compromisso popular, considerando o modo de vida de um povo. Ocorre de forma mais simples e direta possível, expressando-se pelas ideias e situações, em que os instrumentais de trabalho podem ser pensados, criados e vividos. Esta opção metodológica reflete uma intencionalidade não somente de ação política, mas trabalhar junto aos grupos desfavorecidos da sociedade (Almeida Silva, 2007:27).

Essa questão para Brandão (2006) proporciona a formulação de conhecimento coletivo, a partir de um trabalho, que recria, de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensar, produzir e orientar os usos de seu saber a respeito de si próprios, um instrumento a mais a favor do povo.

Nesse sentido, nosso objetivo foi a presentificação, o tornar-se presente. Para tanto, optamos, como pede nossa proposta de pesquisa participante-ação, a vivenciar inúmeras atividades desenvolvidas pelo Povo Zoró, sempre intermediados pela Associação do Povo Indígena Zoró-APIZ.

Tal necessidade demandou respeito e adaptação quanto à disponibilidade dos atores locais e ocasionou certa apreensão, principalmente pela necessidade de vivenciarmos o cronograma da pesquisa, sempre no limite

tênue entre o possível de ser cumprido e o que poderia ter sido temerário para o resultado final.

Ser aceito, caminhar na proposta participante significou maior possibilidade de elaborar coletivamente um conhecimento em processo, embora pudesse ter resultado em atrasos para o cumprimento dos prazos acadêmicos e coleta de dados mais precisos, mas contribuiu para maior credibilidade e, conseqüentemente, melhores resultados para a proposta da pesquisa.

Sempre desenvolvemos trabalhos em comunidades indígenas a convite de suas instituições e das próprias lideranças indígenas, fato que otimiza os protocolos para adentrar nos espaços das etnias.

Entretanto, para o desenvolvimento desse estudo, o grupo era parcialmente desconhecido, o que constituía uma barreira. Os protocolos tiveram de ser explicados para inúmeros agentes, órgãos reguladores de contato entre indígenas e não-índios e principalmente a lideranças da etnia Zoró, que tiveram de ser situados sobre a importância e relevância da pesquisa.

Acreditamos ter sido esse nosso maior desafio: a quebra de paradigmas na relação necessária entre pesquisador e sujeito da pesquisa, em que ambos precisam se articular em torno de um objetivo comum.

Dessa forma, para cumprimento destas atividades essenciais à pesquisa, necessitamos obter a autorização do Povo Zoró para a realização das atividades de pesquisa.

Percorremos os seguintes momentos, avanços e recuos:

- Primeiro contato com o povo/Associação Indígena e alteração do tema de pesquisa;
- Devolutiva para a orientação/co-orientação e ajustes necessários solicitados;
- Reunião de encaminhamentos dos protocolos com a APIZ, para apresentação do projeto;
- Reunião com a APIZ para apresentação do projeto à nova diretoria. No intervalo entre a primeira apresentação do projeto e a

elaboração do projeto final, houve eleição na APIZ e uma nova diretoria foi eleita; 01/04/2014;

- Aprovação do projeto e emissão de carta de aceite; 01/04/2014;

- Nova visita à APIZ com o objetivo de participar de reuniões institucionais para delineamento de atividades de gestão territorial;

- Primeira visita à comunidade após aprovação do projeto e emissão da carta de aceite; entre 04 a 06/04/2014;



Foto 1: *Aldeia Barreira* (Leandro, 2014).

- Reunião de planejamento das atividades para Validação do Diagnóstico Etnoambiental da TI Zoró – APIZ; 07/04/2014.



Foto 2: *Reunião da APIZ em Ji-Paraná* (Leandro, 2014).

- . Visita à APIZ e primeiras entrevistas; 23/04/2014;
- . Oficina de Validação e Etnozoneamento da TI Zoró;
- . Visita à APIZ para devolutiva oficina e agendamento de novas atividades.

Nessa perspectiva de presentificação e na necessidade de construir laços de confiança com os sujeitos colaboradores da pesquisa, durante as primeiras visitas, como percebido, optamos por não realizar entrevistas.

Quando solicitados, colaboramos com os debates, assim como observamos as atividades das Aldeias-Escola, efetivando simultaneamente os registros fotográficos (repassados para a APIZ, a fim de contribuir com relatórios internos).

Depois de vários momentos de interação para desenvolvimento do trabalho de validação de diagnóstico, os atores já estavam familiarizados com a presença e cientes da nossa pesquisa; resolvemos, então, iniciar as nossas entrevistas.

Outros aspectos complicadores da pesquisa foram: 1) as enchentes que castigaram aos municípios rondonienses e impossibilitaram o acesso às Aldeias-Escola e 2) a resistência da Secretaria de Educação do estado do Mato Grosso para recontração dos funcionários indígenas de apoio sem a formação do ensino fundamental.

Os professores indígenas, juntamente com os técnicos de apoio, embora sem formação escolar nos padrões da sociedade envolvida, exigidas nas escolas tradicionais, fazem a ponte entre a tradição da cultura oral e sua reescrita pelas Aldeias-Escola.

Essa tentativa de vetar as contratações já efetivadas em períodos anteriores - conquista do movimento indígena – resultou em um atraso de três meses na realização do calendário escolar de 2014, fato que teve implicações também para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Transpostos esses momentos, seguimos as atividades de campo, sempre fomos hospedados em espaços das Aldeias-Escola, previamente organizados pelas lideranças locais e nossa alimentação compartilhada com a

comunidade. Vale ressaltar ainda que todos os momentos da pesquisa foram acompanhados por Indígenas Zoró, indicados pelas lideranças.

Toda abordagem para realização das entrevistas foi intermediada e validada pelos indígenas, geralmente indicados pela APIZ, cujos membros apresentavam inicialmente os objetivos do projeto, elucidavam possíveis dúvidas e questionamentos a partir do entendimento da proposta, para posteriormente darmos sequência à ação necessária para o trabalho.

Os horários de coletas de dados foram adaptados aos das Aldeias-Escola, nossas atividades ocorriam nos mesmos horários de realização das rotinas pedagógicas, na perspectiva de não quebrarmos a singularidade e nem alterarmos o cotidiano. Só extrapolamos esses horários quando solicitado pelos indígenas.

A pesquisa em questão pautou-se em princípios de investigação explicativa, a partir das discussões e levantamentos participativos, buscando compreender as percepções dos Zoró sobre seu espaço e lugar, o processo de educação indígena das Aldeias-Escola e suas influências na identidade/autonomia.

Primeiramente, direcionamos nossa atenção à seleção de bibliografias, literaturas e documentos relativos ao Povo Zoró, identificamos os autores representativos da história, pré/pós-contato. Concomitantemente, estreitamos os diálogos com as lideranças indígenas, suas comunidades e organizações representativas/parceiras, apresentando as propostas do projeto e buscando as devidas autorizações que as pesquisas em Terras Indígenas exigem.

Posteriormente, iniciamos as atividades de campo, registrando via entrevistas gravadas e semiestruturadas, suas nuances idiossincráticas na ressignificação do “espaço” e “lugar”.

Os sujeitos da pesquisa são necessariamente os indígenas, moradores da Terra Indígena Zoró, podendo incluir aqueles que tenham um duplo local de moradia (aldeia-cidade). Optamos inicialmente por um contato com as lideranças, professores e alunos, sujeitos diretamente envolvidos com as Aldeias-Escola.

Esses sujeitos - lideranças, pais, professores e alunos - compõem um quadro necessário para a formulação das Aldeias-Escola atuais. Os mais velhos aqui denominados mestres da cultura, carregam todas as lições de um período anterior ao contato, em que as formas de ensino-aprendizagem tinham outro contexto e organização. Foram necessariamente esses mestres da cultura que, ao participarem do contato, sentiram as novas demandas e orientaram a luta pela conquista e construção das escolas.

Todos atuais professores das Aldeias-Escola também viveram/vivem os problemas relacionados à formação escolar. Consta em seus currículos a difícil tarefa de deixar temporariamente a família/lugar para estudar nas escolas e universidades das cidades.

Para captar desses atores as contribuições necessárias à pesquisa, utilizamo-nos de entrevista semiestruturada, norteadas por 03 (três) tópicos:

1. Como era a vida de vocês antes e depois da construção das Aldeias-Escola? No processo de transmissão do conhecimento (ensino-aprendizado), houve mudanças? Quais?

2. Como é a relação dos pais e parentes dos alunos enquanto eles estão na escola? Existe um acompanhamento? De que forma os pais participam?

3. A escola está ajudando a manter e/ou fortalecer a cultura indígena? De que forma? Quais as atividades?

Definidos previamente, os pontos supracitados foram abordados durante as primeiras intervenções e antecipadamente apresentados aos sujeitos que aceitaram contribuir na pesquisa.

Esse papel de construção participativa fica evidente na fala de Samuel Zoró, que no início da entrevista afirma: “Vou te dar esse conhecimento, partilhar com você minha experiência”. Destarte, no decorrer da entrevista, refaço as perguntas, ora para lembrá-los, ora como estímulo para reforçar determinados assuntos; optamos por intervir somente quando extremamente necessário, de forma a evitar interromper o raciocínio do entrevistado.

Ainda nesse sentido, como ponto primordial, buscamos a construção sógnica do processo de transmissão do conhecimento, anterior à

implementação do modelo de escola atual. Para tanto, consideramos que esses signos são resultantes da elaboração social, logo, fragmentos do vivido, das construções históricas e de valores culturais.

Cada indivíduo tem sua própria relação com o mundo em que vive e conseqüentemente uma visão muito particular dos lugares e territórios. Essas representações, contudo, advêm do simbólico, de uma construção mental decorrente da apreensão de significados, que raramente podem ser desvendados pela razão, sendo que o termo “representação” significa o processo através do qual são produzidas formas concretas ou idealizadas, dotadas de particularidades se referindo a outro objeto ou fenômeno relevantes (KOZEL TEIXEIRA, 2001:204).

Acreditamos que ao apoiarmo-nos nas metodologias de pesquisa-ação e pesquisa participante, com uma investigação científica associada a uma práxis, como fechamento cíclico, o material produzido retornará para as escolas/associações/comunidades e poderá embasar novas proposituras e tornar-se um instrumento de valorização local.

### **I.3 – Análise de discurso.**

Nesse aspecto, a pesquisa dá um salto significativo no sentido de aplicabilidade, deixa de ser mero instrumento de verificação e passa a fazer parte da realidade local, para análise e implementação de alternativas, “contribuindo para uma problematização e clarificação da prática vivida pelo grupo” (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2006:31).

Em nosso caminhar metodológico, apoiamos em Foucault (2012), qual este afirma que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”, sofre uma ação controladora, que organiza e tem interdições ligadas ao desejo e ao poder. Tal análise não pretende desvendar a totalidade de um sentido, mas de forma mais clarificada, a rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação.

É importante considerar, como nos demonstra Foucault em “Arqueologia do saber”, que as análises das formações discursivas têm sua centralidade na descrição do enunciado e este, com suas dimensões próprias, demarca as formações discursivas (FOUCAULT, 2008:130).

Descrever enunciados, a função enunciativa de que são portadores, analisar as condições nas quais se exerce essa função, percorrer os diferentes domínios que ela pressupõe e a maneira pela qual se articulam é tentar revelar o que se poderá individualizar como formação discursiva, (FOUCAULT, 2008:131).

Na Análise de Discurso, onde o sujeito está, por ser alienado, impedido de ser o próprio discurso, considerado como um vetor, traspassado pelo discurso, mesmo sendo o enunciador, o sujeito é caracterizado como não “autor”. Essa posição se distanciaria da proposta foucaultiana, não sendo, o sujeito, passado por um emissor e menos ainda, tendo no discurso que assujeita (JOANILHO & JOANILHO, 2012:29-30).

Desta forma, a análise enunciativa, é uma

análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva (FOUCAULT, 2008:124).

Podemos desta forma entender como inerente a constituição do discurso um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, dotados de modalidades particulares de existência, em que “a formação discursiva” é o princípio de dispersão e de repartição das formulações dos enunciados (FOUCAULT, 2008:121-122).

A enunciação ocorrerá quando da emissão de um conjunto de signos, individualizado e articulado espaço-temporalmente, mas diferenciando-se da enunciação, em que tempo-lugar e materialidade ocupam pano de fundo, “o enunciado precisa ter uma substância de suporte, lugar e uma data. Quando esses requisitos se modificam ele próprio se modifica” (FOUCAULT, 2008:114).

Desta forma, a constituição dos “enunciados” é dada pela possibilidade de assimilar a posição de um sujeito, não consistindo a descrição do enunciado em analisar “as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse

sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser sujeito” (FOUCAULT, 2008:108).

Conseqüentemente, após as análises, foi criado o banco de dados para armazenagem e digitalização/degravação do material produzido, evoluindo na sequência para a seleção/tratamento, interpretação, articulação teórica, construção das argumentações e tessitura da textual.

#### **I.4 - O *photovoice*: A subjetividade revelada pelas imagens.**

Por fim, tendo verificado, no momento pós-qualificação, a necessidade de aumentar a vivência e aproximação com os sujeitos da Aldeia-Escola, seguimos na trilha das metodologias de pesquisa participante e pesquisa-ação e agregamos aos trabalhos de campo a metodologia denominada *photovoice*, que resultou em uma ampliação significativa de coleta de dados e, conseqüentemente, no debate sobre a percepção dos sujeitos do lugar.

Essa possibilidade metodológica nos surge durante a execução do projeto denominado “Memória das Escolas da Floresta Amazônica-RO: o imaginário, o poético, a história e o real”<sup>2</sup> e serve para minimizar as angústias e melhorar a aproximação dos sujeitos locais, potencializadas com o *photovoice*, a produção de suas próprias leituras, sem intermediários, que se serviu de forma adaptativa das teorias freireanas, feminista e da fotografia documental.

A metodologia *photovoice*, caracterizada na perspectiva da abordagem qualitativa, tem como ponto focal suas raízes nos estudos freireanos, similaridade e intencionalidade na pesquisa participante e pesquisa-ação.

O entendimento apresentado é o de ser a técnica do *photovoice* uma possibilidade de dar voz e vez aos *oprimidos* por meio de seu olhar sobre a cultura, o poder financeiro e o conhecimento a roubar-lhes vez e direito de escolha.

A intenção foi a de agregar aos trabalhos de campo novas possibilidades

---

<sup>2</sup> O objetivo desta proposta foi o levantamento da memória histórica e educacional das Escolas da Floresta de Rondônia. As ações se deram por meio de intercâmbio de saberes e de perspectiva entre os pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FEUSP e da Universidade Federal de Rondônia/UNIR e dos professores das próprias escolas.

de empoderamento dos sujeitos, ampliar e diversificar a coleta de dados e, conseqüentemente, o debate sobre os espaços em questão, potencializando a produção das leituras, sem intermediários dos Zorós.

A técnica foi elaborada em meados da década de 1990, e seus desdobramentos como agregadores e estimuladores de tomadas de consciência crítica a partir da fotografia, contando histórias e esclarecendo pontos de vista que por vezes a palavra não alcança. A fotografia espontânea sem roteiro prévio, articulado ao diário de campo do pesquisador, permite ampliar a análise e que efetivamente, sem interferir na voz do sujeito, o pesquisador se faça presente na tradução mais fiel e próxima da realidade. “*Photovoice* é um processo pelo qual as pessoas podem identificar, representar e aumentar a sua comunidade através de uma técnica fotográfica específica” (WANG e BURRIS,1997:29).

Embora a metodologia tenha sido criada para auxiliar as pesquisas e projetos de saúde pública, sua maleabilidade e acessibilidade permitem a utilização nos mais variados esforços amostrais das ciências humanas. Na perspectiva humanista, o *photovoice* deve centrar-se nos significados das escolhas dos momentos e, mesmo, pose selecionada para ser fotografada.

O ponto principal a constituir a metodologia do *Photovoice*<sup>3</sup> parte da realidade local; relaciona problemas comuns da comunidade com a utilização de imagens visuais. A utilização de fotografias, em termos freireanos, apresenta uma proposta de reflexão sobre si mesma para a comunidade, revelando realidades sociais e políticas. Entretanto, o *photovoice*, em princípio, possibilitou avançar sobre o pressuposto de Freire ao propor a utilização não de imagens externas, mas de fotografias feitas pelas pessoas do lugar sobre si mesmas (WANG; BURRIS e PING, 1996).

Outra base importante do *photovoice* é a teoria feminista que busca oferecer visibilidade às ações, problemáticas, necessidades e voz de emergente empoderamento para evitar a contradição premente de, ainda que utilizem metodologias participativas, correr-se o risco de contribuir para agravamento dos problemas de perspectiva sobre as questões de gênero.

---

<sup>3</sup>A metodologia inicialmente foi denominada “Photonovela”.

Ainda na análise desses autores, a teoria feminista deve contribuir para identificar a valorização da experiência subjetiva das mulheres, num reconhecimento da importância dessa experiência e compromisso político, vinculando sua relação teórica/política no *photovoice*.

O primeiro [...] baseia-se no entendimento de que a teoria e a prática feminista realizam políticas por e com as mulheres, em vez de sobre as mulheres, de forma que capacitam pessoas, honram a inteligência e valoram o conhecimento das mulheres, fundamentado na experiência. Em segundo lugar, Photonovela em Yunnan, enfatizou mulheres com suas próprias vozes e visões e reconheceu a importância da experiência pessoal e diária. As mulheres primeiro representar suas vidas para si mesmos, por fim, a união da teoria feminista e política dá à luz a um compromisso político (WANG; BURRIS e PING, 1996 :1392).

Por fim, o *photovoice* diferencia-se de fotografia documental, por trazer em sua proposta de possibilitar aos sujeitos acesso à tecnologia como instrumento de produção do livre pensar, estimulando/orientando o registro cotidiano subjetivo individual, para alavancar a conscientização e conquistas coletivas. “Uma ferramenta, de modo que eles podem gravar e catalisar a mudança em suas comunidades, em vez de ficar como sujeitos passivos de intenções e imagens de outras pessoas (WANG e BURRIS, 1997:371).

Buscamos neste primeiro tópico caracterizar e demarcar a metodologia do *photovoice*, com apresentação da concepção subjetiva/idealizada ou fenomenológica do conhecimento, sem deixar de considerar a interação entre os sujeitos e a etnografia. Todas com raízes na fenomenologia e a etnografia escolar, como objetos focais da pesquisa em Geografia e teoria basilar na produção deste conhecimento.

Enfim, o *photovoice* parece ser uma metodologia adequada para dar voz aos sujeitos Zoró, seu olhar sobre si mesmo, sua gente e sua cultura a partir da percepção sobre a escola indígena e a escola de não-índio. A proposta é analisar e identificar, por meio do manifesto que emerge das fotografias, a escola ideal, a escola real e a escola possível e necessária.

O objetivo do *photovoice* é norteado pelas possibilidades de permitir aos sujeitos locais: (1) registrar e representar suas realidades cotidianas; (2) promover o diálogo crítico e o conhecimento sobre os pontos fortes e as preocupações pessoais e comunitárias; e (3) atingir os formuladores de

políticas (WANG; BURRIS e PING, 1996; WANG, 2006 e 1999; WANG *et al*,1998; WANG e BURRIS, 1997).

Como método são sugeridos, por WANG (2006 e 1999), trilhar nove passos:

<b>1. Selecionar e recrutar um público-alvo de decisores políticos ou líderes comunitários.</b>	<b>Quem tem o poder de tomar decisões que podem melhorar a situação? O público-alvo pode incluir vereadores e outros políticos, jornalistas, médicos, administradores, investigadores, empresários e líderes comunitários com o poder de fazer e implementar as recomendações dos participantes.</b>
<b>2. Recrutar um grupo de participantes Photovoice.</b>	Para permitir a facilidade prática e aprofundada da discussão, sete a dez pessoas é um tamanho ideal do grupo. Deve notar-se que o passo 1 e passo 2 são permutáveis em sequência; jovens participantes podem se reunir primeiro e depois decidir sobre tema.
<b>3. Introduzir a metodologia photovoice aos participantes, e facilitar uma discussão em grupo sobre câmeras, poder e ética.</b>	O primeiro workshop começa com uma introdução ao conceito photovoice e método. Ele enfatiza o objetivo de influenciar os decisores políticos e líderes comunitários; a responsabilidade e autoridade conferida ao fotógrafo empunhando a câmera; uma ética de dar fotografias de volta para as pessoas da comunidade para expressar agradecimentos; <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é uma forma aceitável de se aproximar de alguém para tomar sua imagem?</li> <li>• Se você deve tirar fotos de outras pessoas sem o seu conhecimento?</li> <li>• Quando você não gostaria de ter sua foto tirada?</li> <li>• A quem você pode querer dar fotografias e as implicações?</li> </ul>
<b>4. Obter o consentimento informado.</b>	Uma característica da formação photovoice é que a primeira sessão enfatize a segurança e a autoridade e responsabilidade que vem com o uso de uma câmera. Os facilitadores devem considerar que a vulnerabilidade dos participantes pode ser ainda modificada por sua tenra idade, bem como a sua classe social, o acesso ao poder (ou falta dela), preocupações com a saúde, e outros fatores. O consentimento informado dos pais ou responsáveis para todos os menores, bem como o consentimento dos jovens participantes, deve ser obtida.
<b>5. Pose inicial tema / s para tirar fotografias.</b>	Os participantes podem desejar debater em conjunto sobre quais temas eles podem concentrar-se e então determinar individualmente o que desejam fotografar. Para as rodadas subsequentes de tirar fotos, os participantes podem gerar formas específicas, relacionadas de pensar sobre o que fotografar em termos de questões abertas.
<b>6. Distribuir câmeras para os participantes e avaliar como usar a câmera.</b>	A escolha de uma câmera pode ser guiada por facilitadores e participantes, preferências e considerações de ordem prática.
<b>7. Fornecer tempo aos participantes para tirar fotos.</b>	Os participantes concordam em entregar suas imagens para um facilitador para o desenvolvimento em um determinado momento, como uma semana após o workshop inicial, e depois de reunir novamente para discutir suas fotografias.
<b>8. Reunião para discutir fotografias e identificar temas.</b>	Três etapas: selecionando fotografias, contextualizando ou contar histórias, codificar as questões, temas ou teorias que ocorrerem durante grupo. Primeiro, cada participante pode ser solicitado para selecionar e falar sobre uma ou duas fotografias que ele sente ser mais significativo, ou simplesmente mais gosta. Em segundo lugar, os participantes podem enquadrar histórias sobre e tomar uma posição crítica em relação a suas fotografias em termos de questões do que mostrou: <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você vê aqui?</li> <li>• O que realmente está acontecendo aqui?</li> <li>• Como isso se relaciona com nossas vidas?</li> <li>• Por que esta situação, preocupação ou força existe?</li> <li>• O que podemos fazer sobre isso?</li> </ul> Em terceiro lugar, os participantes codificam as questões, temas ou teorias que surgem de suas fotografias. Dado que photovoice é bem adequado para a análise orientada a ação que cria diretrizes práticas, os participantes podem concentrar-se particularmente sobre as questões. Estas etapas são realizadas para cada rodada de fotografias tiradas por participantes. O número de rodadas Photovoice dependerá de fatores que incluem facilitadores e participantes.
<b>9. Plano de participantes com um formato de compartilhar fotos e histórias com os responsáveis políticos ou líderes comunitários.</b>	Facilitadores e participantes tipicamente planejam um formato como uma apresentação de slides do PowerPoint ou uma exposição para amplificar fotografias dos participantes, histórias e recomendações aos decisores políticos e líderes comunitários.

Quadro 1: Método para *Photovoice*. Adaptado de WANG (2006) e WANG (1999).

Graças à maleabilidade do método, as atividades seguiram as etapas citadas no quadro 01, adequadas às necessidades exigidas pelos sujeitos locais.

Ao participarem, professores e alunos - como photopesquisadores da Aldeia-Escola, cederam seus tempos e narrativas para essa pesquisa, contribuindo significativamente para uma construção mais aproximada da percepção dos sujeitos.

Em Portugal, A Rede Anti-pobreza de Portugal, se utilizando da metodologia do *photovoice*, realizou uma série de capacitações e oficinas de debate, colocando como intenção o atendimento na área da saúde.

A proposta de utilização do *photovoice* é permitir que os usuários do “Núcleo Regional do Centro, num Encontro de Cidadãos/ãs em Risco Social”, através de sua participação, influenciassem a definição, planejamento, execução e supervisão das políticas que lhes dizem respeito direta ou indiretamente. “Através de uma câmara fotográfica, os indivíduos recolhem imagens da sua realidade diária e reflectem sobre ela para, posteriormente, dar a conhecê-la a agentes influentes da sua comunidade” (VOZES DO CENTRO, 2008:02).

Ao enquadrar-se na Estratégia de Lisboa e Tratado da União Europeia, quando da necessidade de promover o exercício da cidadania, obviamente, também poderá se adequar as necessidades brasileiras, uma vez, como é nosso caso, o país assinou a Organização Internacional do Trabalho –OIT169<sup>4</sup>, que garante aos povos indígenas o direito de serem consultados sobre intervenções em seus territórios.

Se a cidadania implica fazer opções e tomar decisões conscientes, agir individualmente e tomar parte em processos coletivos, então as pessoas têm de desenvolver competências para agir com base na informação e para poderem comunicar acerca dos seus problemas, necessidades e desejos (VOZES DO CENTRO, 2008:02).

A proposta, como foi pensada e exposta em WANG C. C. et al 1998:79,

---

<sup>4</sup>O convênio 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT reconhece o direito dos povos indígenas e tribais de controlar as suas próprias instituições e definir suas prioridades de desenvolvimento, dando fim ao modelo de tutela indígena (FAJARDO, 2009:11).

sugere que a própria comunidade possa, ao reconhecer o ganho de expressar seus anseios e carências por meio da imagem, ser autossuficientes na organização das imagens para traduzir necessidades. Há também um efeito pedagógico de iniciar uma proposta de reflexão para abrir discussão entre a Aldeia-Escola que se tem e a necessária, para fazer a transição da Educação Indígena como concessão para direito e parte do projeto de assunção das etnias indígenas a cidadania plena.

Superar a dificuldade de muitas comunidades de acessar câmeras - tema que aparece como primeiro e basicamente único impedimento - a metodologia é extremamente flexível e, ao utilizar-se de imagens, produzidas localmente, estimula ainda mais o interesse e possível replicação.

Com uso de câmeras, os participantes documentam a realidade de suas vidas. Eles podem se concentrar em uma ampla gama: família, ativos e as necessidades das comunidades individuais. Ao compartilhar e falar sobre as suas fotografias, eles usam o poder da imagem visual para comunicar a sua experiência de vida, experiência e conhecimento. Como eles se envolvem em um processo de grupo de reflexão crítica, os participantes podem optar por se tornar defensores e mudar em suas comunidades (Ibid:75).

Ao descrever a metodologia, se percebe uma rápida aceitação por parte dos atores locais e os receios dos jovens alunos/alunas, para participar em atividades anteriores, como entrevistas, foram rapidamente superados, o que demonstra o poder agregador e empoderador do *photovoice*.

O acesso a novas metodologias, somado a tomada de consciência local, pode resultar na construção independente de materiais próprios, conforme disponibilizados pelo site [www.indioeduca.org](http://www.indioeduca.org), em que a ONG Thydêwá reúne conteúdos produzidos por indígenas - fotografias, vídeos, materiais didáticos, mitos etc. - buscando minimizar os equívocos sobre as omissões contidas na hegemonia histórica do país e possibilitando a organização de suas próprias narrativas.

Várias outras iniciativas, de âmbito local, estão sendo desenvolvidas, entre elas - e uma das mais relevantes -, o projeto intitulado "Vídeo nas Aldeias", de Vicent Carelli, iniciado em 1986, e já registou mais de 40 povos. Utilizou-se de recursos audiovisuais com a proposta de fortalecer a luta dos

povos indígenas, suas identidades e seus patrimônios territoriais/culturais.<sup>5</sup>

### **As atividades dos “Photopesquisadores”**

Baseado nestes princípios da antropologia clássica, traduzidos na metodologia do *photovoice*, que se configurou a abordagem dos sujeitos desta pesquisa e não envolveu manipulação de variáveis e nem tratamento empírico direcionado. A descrição cultural resultante do emprego da técnica é o objeto de análise que compõem o presente estudo.

A técnica propiciou “enxergar” para além do esperado e adentrar por possibilidades que viabilizaram a pesquisa efetivamente participante. Nesta perspectiva, nunca é demais retomar os princípios da pesquisa participante: o pesquisador tem um nível de interação com o contexto e problema estudado, afeta e “contamina” com sua percepção e também é afetado e contaminado pelo *outro*. O princípio freireano do ensino pelo exemplo deve ser retomado quando se explicita o cuidado dos Zorós ao retratar literalmente sua perspectiva sobre a realidade posta:

Testemunhar-lhes minha coerência entre o que prego e o que faço, entre o sonho de que falo e minha prática, entre a fé que professo e as ações em que me envolvo é a maneira autêntica de, educando-me com eles e com elas, educá-los numa perspectiva ética e democrática [...] não gostaria de ser mulher ou homem se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade objetiva que puramente se constatasse e em torno de que nada se pudesse discutir (FREIRE, P., 2014:41-43).

Com a citação de Freire pretendemos reafirmar a convicção de que a objetividade da pesquisa em Ciências Humanas não pode servir como desculpa para não “encharcar” de significados as representações e o entendimento dos sujeitos sobre a realidade que os afeta, os transforma e a sua cultura. Objetividade não é sinônimo de omissão.

Nesta perspectiva, além da participação dos sujeitos locais, o diferencial da técnica está na possibilidade de acessar, sem espanto, os mais diversos e íntimos lugares. Por mais que as pessoas estejam ambientadas com o pesquisador, determinados lugares jamais estarão disponíveis.

---

<sup>5</sup> Muitos dos registros premiados no Brasil e exterior.

Por outro lado, o roteiro para a conversa que se seguiu após as sessões de fotografar os sujeitos teve a finalidade de aprofundar questões e esclarecer pontos de vista. Os documentos da política pública foram utilizados como norteadores de como ocorre a triangulação entre o desejo das várias etnias, do poder público e dos gestores e formuladores de normas para educação indígena. Em todo o processo houve interação entre pesquisador, sujeitos e objeto de estudo (neste caso o conceito de espaço/lugar traduzido no olhar antropológico do Povo Zoró e testemunhado no encontro de duas culturas). Todos os dados foram mediados por um instrumento humano: o pesquisador.

Acreditamos que o foco no processo e não no produto se constituiu na grande riqueza desta metodologia: foi permitido aos envolvidos o entendimento de um fenômeno e sua evolução ao longo de um tempo cronológico e suas implicações para além dele.

Por fim, as descrições das fotografias em articulação com o estudo do entorno pelo pesquisador permitem uma perspectiva aprofundada pelas referências teóricas para constituir a análise e compreender este novo entendimento de espaço/lugar mediado por esta concepção. O objetivo não é testar: é repensar um fenômeno à luz de novas possibilidades.

Além do acesso ilimitado, o sujeito do lugar é quem sente de forma única, as forças do espaço, e representa de forma esclarecedora os fenômenos que possam passar despercebidos aos olhos e registros de um forasteiro.

Embora fotografar não seja algo extremamente novo – alguns indígenas já possuem câmeras e aparelhos celulares -, direcionar um olhar específico sobre a dinâmica da Aldeia-Escola e, posteriormente, apresentar e discutir a respeito de suas percepções revelou-se de uma aceitação gratificante.

A realização das atividades de *photovoice*, pelos sujeitos locais (denominados photopesquisadores), ocorreu com mínimas interferências do pesquisador, evidenciadas apenas na explicação da metodologia, sistematização de dados e mediador na oficina demonstra a maleabilidade em sua replicação.

A abordagem, para escolha dos photopesquisadores, seguiu a proposta de voluntariado e o tema direcionador foi significativamente amplo: capturar

momentos que os julgassem importantes no cotidiano da Aldeia-Escola do Povo Zoró. Foi engendrado um esforço para garantir sempre as premissas de acessibilidade à participação com mínimo de treinamento (WANG & BURRIS, 1997:384).

Para a coleta de informações fotográficas foi colocado à disposição quatro câmeras fotográficas, de fácil manuseio, com foco e utilização de flash automático. O equipamento foi revezado entre nove sujeitos da Aldeia-Escola Zawã Karej, que produziram, ao término de 20 dias, 1.844 imagens.



Fotos 3-4: Atividades dos photopesquisadores (LEANDRO, 2014).

As atividades de *photovoice*, ao contrário das entrevistas, que despertam certos receios, permitiram através de técnicas de fotografia que os próprios sujeitos registrassem sua realidade de forma espontânea e cativante.

O despertar de interesse produzido pela metodologia nos espaços em que são aplicados, durante a fase de registros fotográficos, foi ressaltado. Vários sujeitos nos procuraram para observar as atividades e se oferecer para participar. Infelizmente, devido a limitações de equipamentos, não conseguimos garantir que todos os interessados participassem das atividades de captura.

Na época do desenvolvimento da metodologia, mesmo com câmeras analógicas, os autores já citavam os ganhos e possibilidades (pós-revelação) produzidas pelo imediatismo da imagem visual para fornecer elementos de prova e de promover uma eficaz experiência com participação, significação e conhecimento de compartilhamento (WANG & BURRIS, 1997).

Com a popularização da fotografia digital, a visualização imediata, permite inclusive demonstração para o sujeito fotografado e a transmissão direta para computadores/projetores, assim ganhamos em imediatismo e

participação.

Além disso, pode-se fotografar sem preocupação com o número ilimitado de poses, apagar o que não nos agrada, visualizar imediatamente nossas produções e, como foi o nosso caso, ao dispor de projetores, selecionar os arquivos e apresentá-los imediatamente à comunidade durante as oficinas.

Posteriormente, de maneira individual, os photopesquisadores, de posse de todas suas imagens, selecionam as fotografias que lhes são mais representativas e que serão apresentadas pelos próprios autores durante a realização da oficina participativa, agregando por fim, “voice” à fotografia.

### **A organização das Oficinas**

A mera criação de imagens, por pessoas, não implica na chave da metodologia de *photovoice*. Para ser caracterizado como tal, é exigido que as pessoas discutam sobre seus registros, feitos em suas comunidades e incluindo suas narrativas (WANG, 1999:186), o que avança assim, para a formulação coletiva de uma reflexão crítica sobre pontos que lhes são essenciais. “*Photovoice* fornece uma ferramenta eficaz através do qual os participantes podem narrar suas percepções e experiências. Pesquisadores e participantes podem adaptar sua voz à fotografia para os objetivos específicos de participação (WANG, 1999:191).

De acordo com Wang (1998:80) e Wang & Burris (1997:380) esta etapa é composta por três fases participativas: seleção (escolher aquelas fotografias que refletem com mais precisão as preocupações); contextualização (contam histórias sobre o que significam as fotografias); e codificação (identificam as questões, temas ou teorias que emergem).

Para seleção das fotos, apesar das orientações iniciais para escolha de um número limitado de imagens, o desejo de transmitir o olhar individual sobre a Aldeia-Escola parece não ter surtido efeito e impossibilitou uma redução mais adequada. De um universo de aproximadamente 1.800 registros produzidos, foram selecionadas previamente, pelos photopesquisadores, 170 imagens apresentadas na oficina. Destas, 76 estão presentes na tese.

Para a oficina, embora as orientações iniciais indicassem um número reduzido de participantes, o contexto de desenvolvimento do *photovoice* da

Aldeia-Escola, como a demanda supramencionada, não limitamos o número de participantes.

Uma premissa do photovoice é que todos têm o direito de retratar a sua vida de uma forma criativa, independentemente da idade ou posição na vida. Photovoice pode fornecer um meio de fazê-lo [...] pode ser uma maneira relativamente barata para que as pessoas possam refletir sobre suas vidas e comunidades e comunicar eficazmente as suas percepções e conhecimentos [...] (WANG, 1999:191).

Na data da oficina de apresentação, convencidos do papel “ação” da pesquisa e no total envolvimento da comunidade, despertado durante os vinte dias seguidos em que as atividades dos photopesquisadores estavam em desenvolvimento, todos os interessados puderam participar.

[...] trata-se de um método com inúmeras vantagens, com destaque para a sua elevada flexibilidade, podendo ser adaptado a diferentes objectivos, grupos e comunidades e para o seu potencial de inclusão, já que permite incluir indivíduos com dificuldades de expressão verbal. Para além disso, é um método inovador que utiliza as novas tecnologias (fotografia e outro material tecnológico) para diminuir a info-exclusão (VOZES DO CENTRO, 2008:84).

O processo de discorrer sobre as fotografias e suas histórias, durante as atividades da oficina, podem e devem receber contribuições dos demais photopesquisadores e/ou do coletivo presente.

Outro enriquecimento importante, para a realização da oficina e base para demonstrar o interesse comunitário, apoia-se na definição dos professores em inserir os trabalhos como parte das atividades escolares; permitiu com isso, além de demonstrar a força da metodologia, debates solidificados e, conseqüentemente, a ampliação do quantitativo de participantes conscientizados acerca dos problemas registrados.

Sabemos ainda, que ao selecionarem as fotografias previamente, os photopesquisadores dizem quais caminhos a discussão deve tomar. A fase participativa completa o ciclo: gerou uma multiplicidade de significados para as imagens e são esperados como resultados diretos, codificar problemas, preocupações e soluções de curto e longo prazo.

Outra possibilidade benéfica imediata do photovoice, é a “devolução de fotografias” para os sujeitos registrados pelos photopesquisadores, que permite a consolidação e construção de laços afetivos e desperta um olhar valorativo

sobre as atividades culturais e cotidianas dos sujeitos locais.

Era visível, durante a seleção das fotografias para a apresentação na oficina, a escolha de imagens que buscassem apresentar pessoas, amigos, parentes e namoradas. O photopesquisador quer demonstrar para o outro, que se preocupou em fotografá-lo e apresentá-lo.

Durante a escolha das fotografias para a oficina, pelos photopesquisadores, e durante a oficina, podemos notar o delineamento e construção das redes de relacionamento de longo prazo.

## CAPÍTULO II

### **O POVO ZORÓ: ASPECTOS ANTROPOLÓGICO-HISTÓRICO-GEOGRÁFICOS, EDUCAÇÃO INDÍGENA E AS ALDEIAS-ESCOLA.**

Em MARTINS (1993), compreendemos que indígenas e camponeses representam as forças que têm imposto barreiras frente à implementação de um modelo de capitalismo rentista no Brasil. Até mesmo os mais derrotados pela expansão territorial impuseram sua presença política frente à sociedade e ao Estado. Essas reações, entretanto, não são desenvolvidas de imediato, os processos são demorados, e é no âmbito dessa demora/tempo que o teor mais profundo dos movimentos sociais é revelado.

A Aldeia-Escola, com um desdobramento do pós-contato, representa uma proposta elaborada participativamente, articuladora de novas proposituras e interferências sobre o tecido sócio educacional indígena do Povo Zoró, principalmente por expressar uma construção identitária que “parte de dentro”, e exige, para utilizar os termos de KUENZER (2005), muito mais que uma “inclusão excludente”.

As conquistas que permitem pensar e implementar um novo projeto para a educação escolar indígena são resultantes dos avanços obtidos via movimento nacional, mas seus desdobramentos e nuances revelam-se nas pequenas aldeias, nas barrancas dos rios e no interior das florestas.

Destarte, nesse capítulo, discorreremos sobre o processo de transição do contato/pós-contato e suas implicações sobre o tecido organizacional do Povo Zoró, que ao serem pressionados pela sociedade envolvente, desenvolveram suas próprias estratégias de resistência e sobrevivência, mesclando ações de gestão do território com a elaboração do modelo de educação escolar indígena local.

Observaremos posteriormente, o processo de inserção das “*escolas para índios*”, que objetivava uma integração forçosa dessas populações à sociedade nacional. Um modelo pensado e executado para os sujeitos denominados “*sem alma*”, com práticas que combinavam rejeição/castigo e que resultavam,

consequentemente, em transformações da cultura e identidade dos grupos aos quais eram impostas.

Para José Ribamar Bessa Freire (2009), é imprescindível salientar

[...] a importância da escola que, embora seja invenção e imposição da ótica do dominador aos povos ágrafos, cuja organização e educação se processavam sem a necessidade de um ensino formal, hoje se configura como uma instituição ressignificada e necessária aos povos indígenas. Assim, a Escola poderá deixar de ser uma imposição hegemônica, para tornar-se mais um instrumento facilitador do diálogo com o "branco", gerando mais possibilidade de relações interculturais (FREIRE, J, 2009:50).

As escolas que antes eram sinônimo de transformações culturais, deixam de ser rejeitadas e passam a ser reorganizadas localmente, servindo atualmente de instrumental mediador entre os povos indígenas e a sociedade nacional, tendo na Constituição de 1988 um novo momento para a educação indígena do país, que reconhece o direito das populações indígenas à educação diferenciada e específica, possível de ser organizada para atender as demandas de cada etnia.

## **II.1 - O Povo Zoró: aspectos antropológico-histórico-geográficos.**

Os Pangyjěj, como se autodenominam - “nós comedores de carne moqueada”<sup>6</sup> ou “comedores de carne humana”<sup>7</sup> - comumente denominados pela sociedade nacional como Zoró, habitam a Terra Indígena Zoró, localizada no noroeste do Estado do Mato Grosso<sup>8</sup>.

Inserida no “Corredor Etnoambiental Tupi Mondé”<sup>9</sup>, a Terra Indígena Zoró faz limites com as terras indígenas Sete de Setembro, Roosevelt e Parque Indígena do Aripuanã, respectivamente dos povos Paiter Suruí e Cinta Larga.

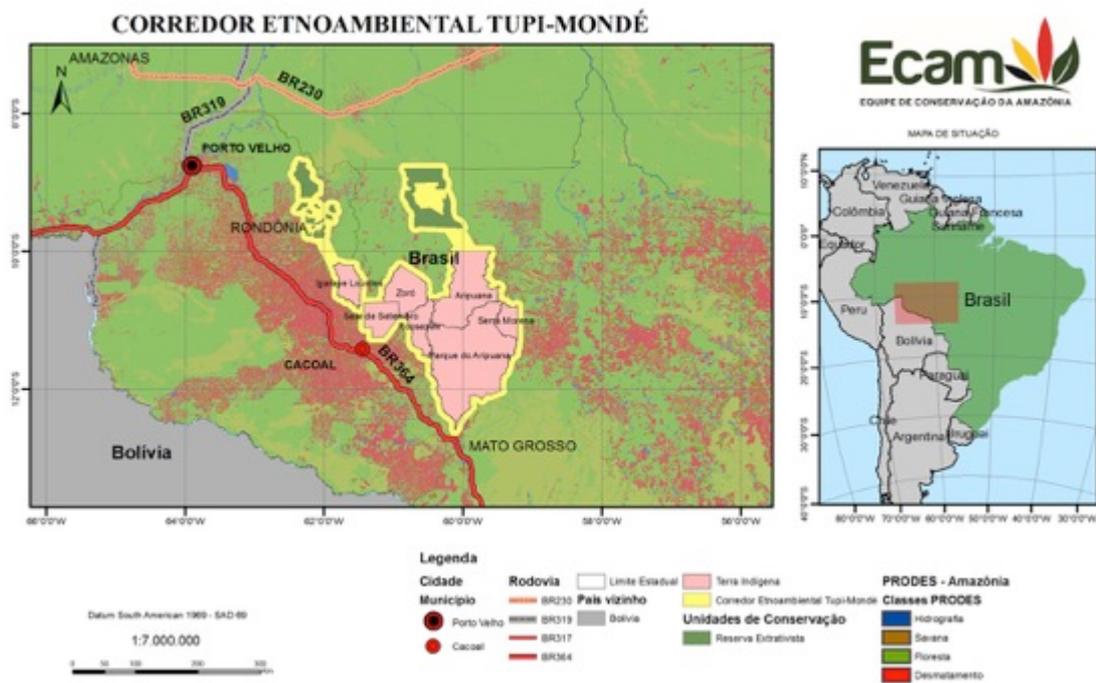
---

<sup>6</sup>Técnica que utiliza fogo para secar a carne e garantir sua conservação por períodos prolongados.

<sup>7</sup>Oficina do Diagnóstico Etnoambiental Participativo da TI Zoró, 2014.

<sup>8</sup> Mapa 1.

<sup>9</sup> Mapa 2.



Mapa 2: Corredor Etnoambiental Tupi-Mondé. (Fonte: ECAM, 2012).

A classificação linguística interna da família Mondé, língua materna do povo Panyjêj Zoró, é descrita por MOORE (2005:34), como contendo três línguas: “*Suruí de Rondônia, Salamãj (Mondé) e uma terceira língua composta de quatro dialetos: a) Gavião de Rondônia, b) Zoró, c) Cinta Larga e d) Aruá.*”

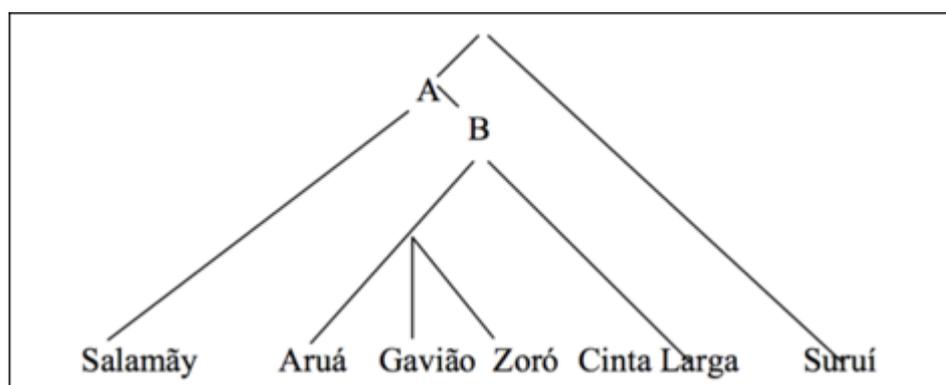


Figura 1: Diagrama da classificação interna da família linguística Monde, Moore, 2005.

O maior distanciamento das três línguas diz respeito aos Paiter-Suruí, seus principais inimigos.<sup>10</sup> Quando se analisam os dialetos, as etnias Gavião e

<sup>10</sup> Referência ao período próximo ao contato. Atualmente, em função dos resultados do processo de colonização e outras dinâmicas, mantém relações sociopolíticas.

Zoró são as mais próximas. Na figura 01, o grupo A demonstra a exclusão do Suruí e B os dialetos mutuamente inteligíveis (MOORE, 2005).

Com a abertura das linhas telegráficas, no início do século XX, as tentativas de colonização da região Norte exerceram de forma mais propícia o impulso necessário para a paulatina e irreversível ocupação daquela porção do território brasileiro.

Ao seguir o mesmo percurso das linhas telegráficas, a abertura da BR-364 permitiu uma maior fluidez no deslocamento de pessoas e transporte de bens de primeira necessidade, tornou o processo de ocupação mais arritmico, e possibilitou a entrada de vários setores do segmento econômico, incidindo e pressionando diretamente sobre os territórios indígenas, fato que resultou no exterminado de muitos grupos existentes na região.

Conforme DAL POZ (2009), os Zoró, que até então remanesciam nos interflúvios triangular, formados pelos rios Roosevelt e Branco, mesmo já sofrido ataques de incursões de seringueiros, caucheiros e garimpeiros, que dizimaram completamente algumas de suas aldeias, foram forçando a ceder grandes porções de seu vasto território

[...] em favor das fazendas de gado que então iniciavam suas atividades. A leste, defrontavam-se com a fazenda Muiraquitã, a oeste, com os peões da fazenda Castanhal e a sudeste, com os Suruí, empurrados em direção ao norte por posseiros que avançavam sobre suas terras (DAL POZ, 2009:54)

Essas investidas aceleraram a opção do povo indígena Zoró pelo contato, ocorrido inicialmente com funcionários da fazenda Castanhal, no ano de 1970, conforme relataram os próprios indígenas durante a oficina, em 2014, na Aldeia-Escola Zawã Karej.

Entretanto, mesmo com a tendência optativa pelo contato, a data oficial registrada pelo órgão responsável, remete ao ano de 1977, em 22 de outubro, como nos mostra Praxedes<sup>11</sup> em seu depoimento:

Em outubro passado [do ano de 1977], à margem do rio Branco, em Mato Grosso, aconteceu o primeiro contato dos índios Zorós com a cultura branca. E, como eles viviam em estado inteiramente primitivo,

---

<sup>11</sup> Excertos do relato de Cesarion Praxedes, “Primeiro encontro com os índios Zorós”, Revista Geográfica Universal, 38: 68-79, 1977. Disponível em Povos Indígenas no Brasil – <http://pib.socioambiental.org> - Acesso em 15/04/2016.

o encontro da expedição da FUNAI com os indígenas foi precedido por dezoito dias de angústia e espera. Durante todo o tempo em que a equipe esteve na região dos índios, promovendo expedições na selva e pelo rio, os Zorós observaram sem se aproximarem. Somente quando tiveram certeza que os invasores eram pacíficos é que resolveram visitar o acampamento. Chegaram desarmados, com mulheres e crianças, numa clara demonstração de que estavam em missão de paz. Eram apenas vinte, embora o número de malocas existentes faça supor uma tribo de aproximadamente 350 indígenas (PRAXEDES, 1977:68).

Ainda sobre o contato liderado por Apoena Meireles, nos é revelado que apenas os Gaviões e os Cinta-Larga entenderam a língua dos Zorós, o que desmentia a versão de uma antiga união desses indígenas com os Suruís. (idem, op. cit.).

Partilham dessas informações sobre disputas territoriais e conflitos étnicos, os fatos etnohistóricos, narrados por indígenas Suruí – Diagnóstico Etnoambiental Participativo da Terra Indígena Sete de Setembro - e Zoró – Diagnóstico Etnoambiental Participativo da Terra Indígena Zoró.

Resultante de um processo de ocupação, colonização e integração à sociedade envolvente nacional, o contato/pós-contato do povo Panyjeje Zoró é extremamente complexo/trágico, igualando-se aos de outros grupos indígenas. Os poucos dados disponíveis somado aos relatos/memórias desse povo, dão conta de conflitos interétnicos, mortandade em decorrência de contato, abandono e retorno ao território, invasão e conflitos para retomada e ocupação do território.

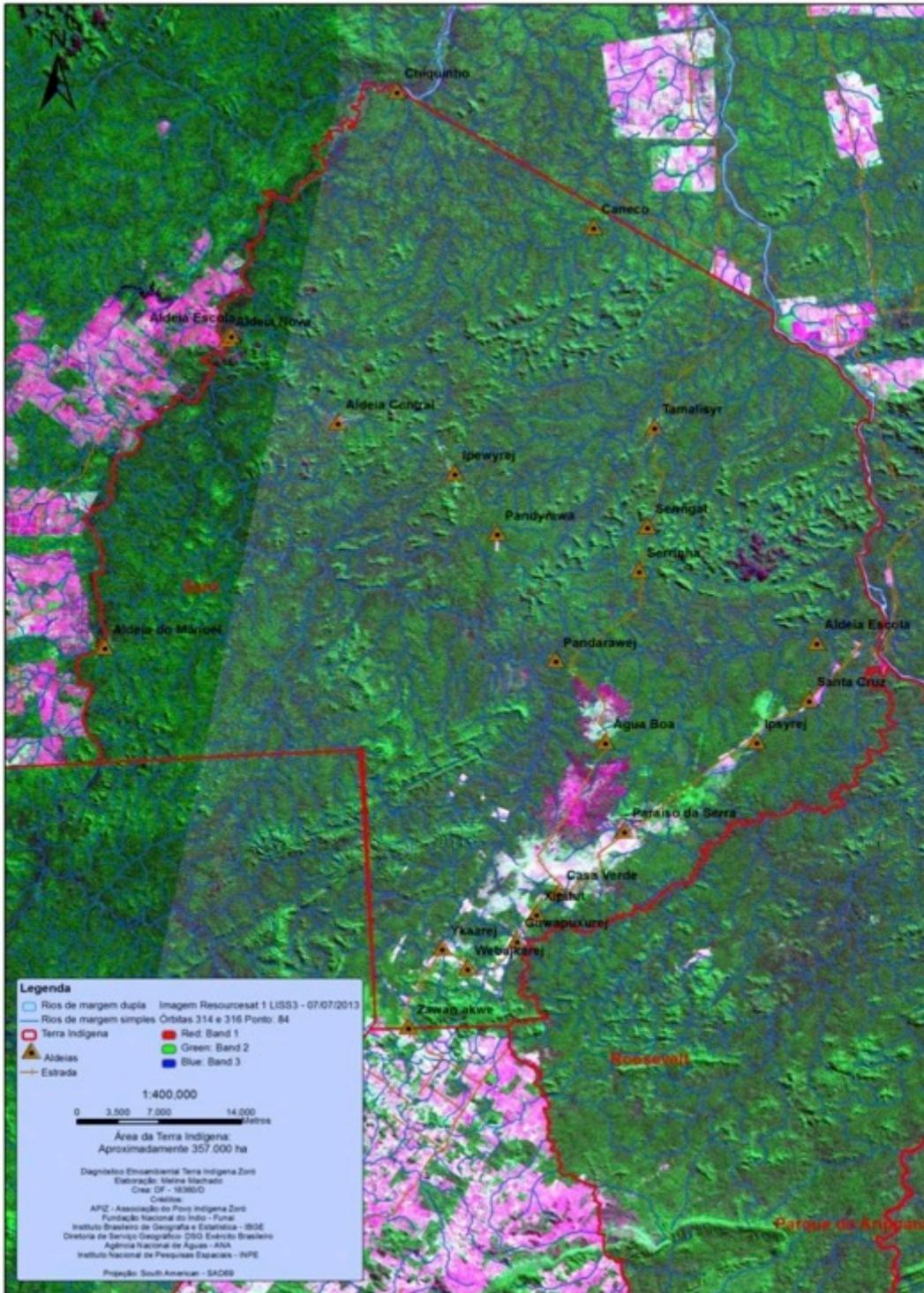
Há uma confusão em relação ao número de pessoas que compunham os Panyjeje Zoró, as primeiras estimativas realizadas durante um sobrevôo na região por Meireles em 1972, apontavam para 500 e 800 indivíduos, durante o contato em 1977, Apoena calculou entre 300 e 350. Dados da FUNAI apontam para a vacinação de 400 pessoas no pós contato. Durante a validação do estudo, os Zoró indicaram que este número era maior, pois haviam várias malocas ao longo da terra, estima-se a existência na época de aproximadamente 11 malocas, calculando a existência de 100 a 150 pessoas residentes em cada maloca podendo o número chegar entre 1100 a 1500 indivíduos (KANINDÉ, 2015:21).

Além da inconsistência no quantitativo de indígenas no período do contato e, conseqüentemente, de mortes em decorrência do mesmo, DAL POZ (2009) e KANINDÉ (2015) dão conta de fugas para a TI Igarapé Lourdes, por duas vezes e por causas distintas, que resultou em invasões do território por colonizadores e conflitos para retomadas de território, assim como uma

reorganização das aldeias, instaladas agora, nos limites da TI e na região ocupada e desmatada pelos invasores.

A fuga em massa, em 1978, para a TI Igarapé Lourdes, consequência de mais um ataque do povo Suruí, resultou em um "abandono" da terra por um período de oito meses (DAL POZ, 2009). Nesse período, a interação possibilitou casamentos interétnicos e na conversão de parte do povo à doutrina cristã.

Tanto o plano de concentração do povo numa só aldeia, como a segunda fuga em massa para junto dos Ikolen, facilitou a invasão do território por parte de grileiros, posseiros, madeireiros e outros estranhos. Os Pangyjej Zoró tiveram muito trabalho para desintrusar sua área, este processo durou alguns anos. Chegaram a perder parte das terras, para o que é hoje a cidade de Paraíso da Serra. As tentativas de retirada dos invasores geraram conflitos violentos entre os grupos de interesses, apenas após conseguirem apoio dos antigos inimigos como os Paiter, Cinta Larga, Arara e Gavião foi que conseguiram efetivamente desintrusar e retomar a parte do território (KANINDÉ, 2015: 23).



Mapa 3: Limites da Terra Indígena Zoró e Localização das Aldeias (Fonte: Associação do Povo Indígena Zoró – APIZ e Associação de Defesa Etnoambiental (KANINDÉ – 2014).

A partir do Mapa 3, pode-se observar o avanço do desmatamento e as pressões exercidas pelas fazendas, assim como as estratégias de ocupação e proteção territorial, com a concentração de aldeias próximas às áreas em que havia invasores e nos limites do território.

Como ocorre na grande maioria ou em quase todos os processos de demarcação de terras indígenas, apenas uma parcela do território tradicional é garantida ao povo. Em recente Etnozoneamento da TI Zoró, foi registrada uma grande porção de seu território deixada fora dos limites e que faz parte da área a ser resgatada e incorporada (ver Mapa 4).

Atualmente, o povo Zoró tem uma população de aproximadamente 625 (seiscentas e vinte e cinco) indígenas, divididos em 24 aldeias (APIZ, 2012). Em coleta da Associação Kanindé, com fonte do DSEI- Distrito Sanitário Especial Indígena de Porto Velho, através do “Levantamento Estado Nutricional do Povo Indígena Zoró” do Distrito de Rondolândia, de abril de 2012, a população Panyjeje é composta por 621 (seiscentas e vinte e um) indígenas, destes, 605 (seiscentas e cinco) estão distribuídos nas 24 aldeias da Terra indígena Zoró e 16 (dezesesseis) moram em Rondolândia.

A economia de subsistência, caracterizada pelo modo de produção familiar, são principalmente as culturas da mandioca (*Manihot esculenta Crantz*), banana (*Musa spp*), milho (*Zea mays L.*), cará (*Dioscorea alata L*) e amendoim (*Arachis hypogaea L*). Além da produção agrícola, é realizada a extração de castanha-do-brasil (*Bertholletia excelsa H.B.K.*), com produção aproximada de 140 toneladas anuais, látex e óleo de copaíba (*Copaifera langsdorfii*).

Quanto aos serviços relacionados à saúde, a Terra Indígena possui dois Postos de Saúde localizados um na Aldeia Central e o outro em Guwa-Puxurej. Além destes postos, cada uma das aldeias é assistida por uma pessoa da comunidade que realiza os atendimentos básicos, geralmente capacitadas nos programas de Agente Indígena de Saúde. Nesse caso, são os próprios indígenas, orientados por um técnico de enfermagem, que atendem inicialmente as demandas da comunidade.

Muito embora, geograficamente a TI esteja localizada no estado do Mato Grosso, a maior parte dos atendimentos de responsabilidade dos órgãos públicos, como FUNAI e FUNASA, está circunscrita à jurisdição do município de Ji-Paraná, Estado de Rondônia, o qual é definido basicamente por questões de acesso logístico, distante aproximadamente 168 km da TI Zoró. A

Associação do Povo Indígena Zoró – APIZ orienta-se pelos mesmos aspectos e tem sua sede em Ji-Paraná.



Fotos 5-6: Sede da APIZ em Ji-Paraná (LEANDRO, 2014).

O município de Rondolândia-MT, onde está inserida a TI Zoró, é resultado de uma segunda frente de expansão agropecuária, na década de 1990. Os principais migrantes foram os mesmos que já haviam desbravado Rondônia e Mato Grosso. Devido à proximidade geográfica e muitas propriedades e negócios pertencerem a moradores do município de Ji-Paraná, muitas relações comerciais, financeiras e bancárias, ocorrem no estado vizinho (KANINDÉ, 2015:39).



Foto 7: Município de Rondolândia (LEANDRO, 2014).

Rondolândia tem uma população estimada pelo IBGE (2010) em 3.604 habitantes, com demografia baixa (0,28 hab/km<sup>2</sup>), sua economia é baseada, sobretudo, na agricultura, pecuária e madeireira, fato que causa impacto direto

na TI dos Zoró e resulta em casos de invasão para extração de madeira. Das 38 indústrias em atividades no município em 2002, segundo a SEFAZ-MT, 35 tinham suas atividades voltadas para o processamento de madeira. Somado à exaustão de espécies madeiráveis, as ofensivas certamente avançarão sobre os poucos espaços ainda conservados, no caso, as Terras Indígenas do entorno, o que pode ocasionar uma série de conflitos entre madeireiros e indígenas (KANINDÉ, 2015:42).



Foto 8: Caminhão carregado de madeira no interior da TIZ (LEANDRO, 2014).

Uma importante ferramenta implementada pelo Povo Zoró que traduz muito da complexidade local e as demandas da comunidade, visa uma orientação para gestão do território e melhoria da qualidade de vida, é a realização de estudos do “Diagnóstico Etnoambiental Participativo de Terras Indígenas”<sup>12</sup>.

Os pontos de interesse de estudo (Etnohistória, socioeconomia, meio físico, turismo, vegetação, ictiofauna, mastofauna, herpetofauna), foram

---

<sup>12</sup>A metodologia detalhada pode ser observada em: KANINDÉ - Metodologia de diagnóstico etnoambiental participativo e etnozoneamento em terras indígenas, 2010.

definidos pela comunidade em oficinas que envolveram, além de representantes governamentais, pesquisadores e comunidade indígena.

Com os resultados das atividades de pesquisa apresentados e discutidos na Oficina de Validação, conduzido pela Associação do Povo Indígena Zoró-APIZ, em parceria com KANINDÉ, no período de 2012 a 2013, resultaram a elaboração do Etnozoneamento e do Plano de Gestão Ambiental Territorial da TI Zoró<sup>13</sup>.



Fotos 9-10: *Oficina de Validação e Etnozoneamento* (Leandro, 2014).

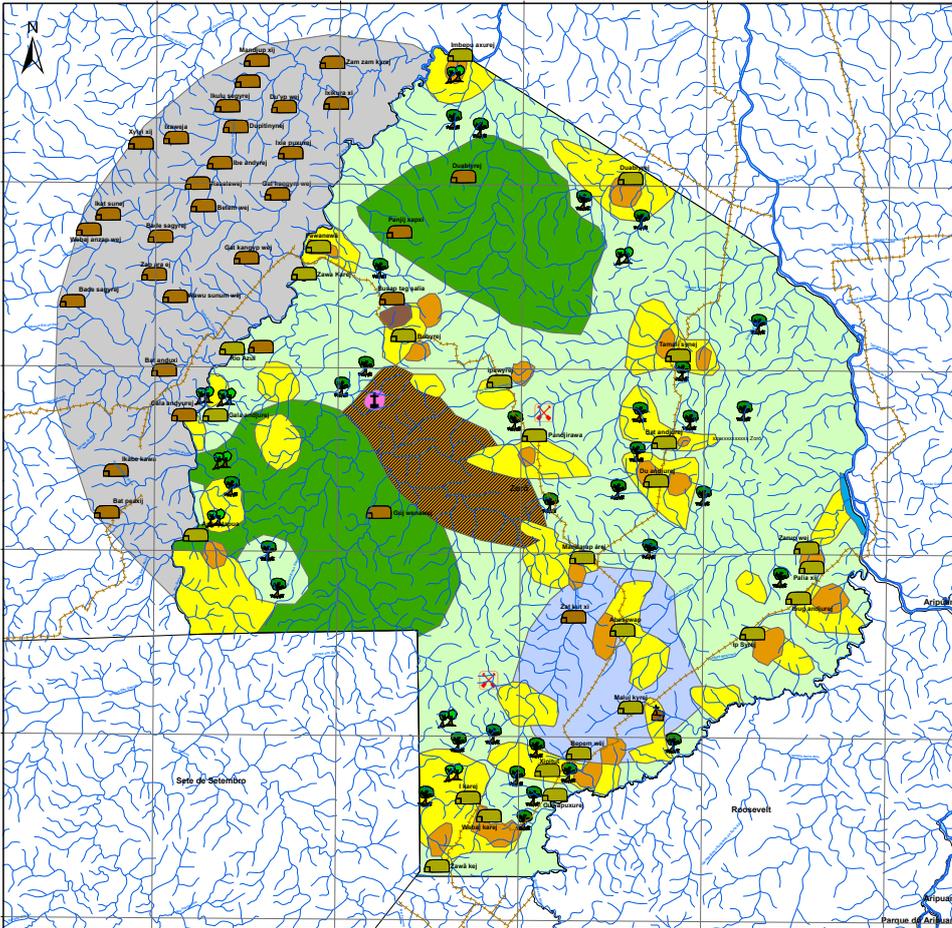
De posse dos dados resultantes do Diagnóstico, os indígenas, em grupos temáticos, definiram as áreas/zonas, os limites e criaram normas de utilização para esses espaços. Na sequência, em plenária, apresentaram as propostas, realizaram os ajustes e elaboraram um mapa que integrou/unificou todas as propostas.

As áreas criadas no Etnozoneamento da TIZ são: Área cultural, Área de caça e pesca, Área de castanhal, Área de produção, Área de produção integral, Área de recuperação, Área de resgate, Área de turismo, Área sagrada. Tiveram como resultado o Plano de Gestão Territorial e Ambiental da Terra Indígena Zoró - PGTATIZ. O Plano é dinâmico e tem fases de reavaliação e adequações previstas para períodos de 5 anos.

---

<sup>13</sup>Num contexto amplo e colaborativo, o PGTATIZ é um produção coletiva do povo com a assessoria da APIZ e Kanindé; acompanhamento técnico do CTL (Coordenação Técnica Local) da FUNAI de Ji-Paraná e apoio financeiro do PDPI - Ministério do Meio Ambiente; Gordon and Betty Moore Foundation e Amigos da Terra da Suécia interage com os Planos de Gestão Territorial e Ambiental da Terra Indígena do Corredor Etnoambiental Tupi-Mondé já realizados nas seguintes TI: Sete de Setembro, Roosevelt e Igarapé Lourdes.

# DIAGNÓSTICO ETNOAMBIENTAL PARTICIPATIVO E ETNOZONEAMENTO DA TERRA INDÍGENA ZORÓ



## DIAGNÓSTICO ETNOAMBIENTAL PARTICIPATIVO E ETNOZONEAMENTO DA TERRA INDÍGENA ZORÓ

Mapa elaborado pelo coletivo do povo Zoró Pangyiej, Associação do Povo Indígena Zoró (APÍZ), Associação de Defesa Etnoambiental (KANINDÉ) e Equipe de Conservação da Amazônia (ECAM).

**Equipe Técnica:**  
 Associação de Defesa Etnoambiental (KANINDÉ):  
 Ivanete Soares Cardoso - Mãe Guayana  
 Marlene Soares Cardoso - Mãe Guayana  
 Tereza Maria de Jesus - Mãe Guayana  
 Associação do Povo Indígena Zoró - Pangyiej:  
 Hugo Rodrigues Filho - Mãe Guayana  
 Clea André Zoró - Mãe Guayana  
 Associação de Defesa Etnoambiental (ECAM):  
 Maria do Carmo Maciel - Mãe Guayana

**Detalhamento da mapa:**

Maia X Zoró	Maria Zoró
Maia Y Zoró	Maria Zoró
Maia Z Zoró	Maria Zoró
Maia W Zoró	Maria Zoró
Maia V Zoró	Maria Zoró
Maia U Zoró	Maria Zoró
Maia T Zoró	Maria Zoró
Maia S Zoró	Maria Zoró
Maia R Zoró	Maria Zoró
Maia Q Zoró	Maria Zoró
Maia P Zoró	Maria Zoró
Maia O Zoró	Maria Zoró
Maia N Zoró	Maria Zoró
Maia M Zoró	Maria Zoró
Maia L Zoró	Maria Zoró
Maia K Zoró	Maria Zoró
Maia J Zoró	Maria Zoró
Maia I Zoró	Maria Zoró
Maia H Zoró	Maria Zoró
Maia G Zoró	Maria Zoró
Maia F Zoró	Maria Zoró
Maia E Zoró	Maria Zoró
Maia D Zoró	Maria Zoró
Maia C Zoró	Maria Zoró
Maia B Zoró	Maria Zoró
Maia A Zoró	Maria Zoró



Área da terra indígena Zoró: aproximadamente 355.000 hectares.  
 Escala: 1 : 130.000

**Legenda**

- Estradas
- Rio de margem simples
- Rio de margem dupla
- Terra indígena
- Aldeia atual
- Aldeia antiga
- Igreja
- Seringal
- Castanhal
- Cemitério
- Garimpo

**Etnozoneamento**

- Área cultural
- Área de caça e pesca
- Área castanhal
- Área de produção
- Área de produção - plano de manejo
- Área de proteção integral
- Área de recuperação
- Área de turismo
- Área sagrada

Mapa 4: Etnozoneamento da TI Zoró (ECAM, 2015)

Ante o exposto, nos é permitido observar a complexidade para manutenção do território e garantia de sobrevivência. No pós-contato, toda a organização social e autonomia política foram alteradas, fato que impôs aos Zoró uma nova realidade, lhes restou apenas, para não se tornarem sujeitos passivos, a criação de novas ferramentas de resistência.

Para o PGTATIZ, os Panygyej Zoró definiram os programas temáticos que devem ser implementados na terra indígena: educação, cultura, recuperação e resgate, saúde, produção e meio ambiente (KANINDÉ, 2015).

Programas temáticos	Descrição	Metas/atividades propostas
Educação	Atender ao Projeto Político Pedagógico, que é parte integrante deste PGTATIZ, e que os recursos para sua execução deveriam ser dos Governos Federal, Estadual e Municipal. Quanto às atividades como de capacitação se buscaria apoio entre entidades ONG(s).	<b>Infraestrutura:</b> As construções das escolas são de responsabilidade dos Governos Municipais, Estadual e Federal, devendo a APIZ fazer gestão junto a estes para que as construam e equipem; Construção de dois prédios para atender a educação sendo: Um na Zarup Wej e outro na Zawã Karej; Criação e construção de uma Escola Polo municipal na linha do Pacarana no interior da TI; Mobiliários para as escolas; Reformas das escolas municipais (enquanto não constroem as dos polos); <b>Formação e capacitação:</b> Planejamento e prestação de contas dos programas educacionais; Formação continuada através do Centro de Formação de Professores – CEFAPRO; Oficinas pedagógicas no mínimo semestralmente para os professores das escolas municipais; Criar vagas/bolsas de estudo e de estágio em nível superior em diferentes áreas; Abrir diálogo com as universidades para garantia de vagas e/ou abertura de cursos intercultural em nível superior para áreas de gestão ambiental e territorial, engenharia florestal, enfermagem, medicina e áreas afins;
Cultura	Valorizar a cultura do povo Panygyej: confeccionar arco e flecha, cestarias, cerâmicas e outros adornos corporais. Jovens que desconhecem ritos sagrados e não sabem. Muitos não sabem o significado das pinturas corporais, das danças, da comida tradicional.	Elaboração de um programa de formadores e orientadores da cultura, onde se buscará resgatar rituais e costumes que deixaram de ser praticados pelos Panygyej, e que deverão ser ensinados nas escolas; Criação de categorias no âmbito do serviço público para que os indígenas anciões possam ser contratados como consultores indígenas para atuarem como orientadores da cultura nas aldeias; Realização de diferentes BEKÁ para ensinar os jovens a confeccionar artesanato, instrumentos musicais, a construir casas tradicionais, Wawit Tirie, registrar atividades de caça e pesca, aprender cantos, danças, e realizar expedições a lugares desconhecidos pelos jovens na terra indígena e valorizar os anciões; Reforma, ampliação e compra de equipamentos do Centro de Promoção Cultural e Proteção Territorial da TIZ; Cultura Panygyej sendo divulgada pela APIZ e parceiros.
Recuperação e Resgate	Áreas importantes para o povo indígena estão fora dos limites demarcados e são utilizadas pelos pecuaristas, madeireiros e grileiros, invadindo a terra, roubando e degradando os recursos naturais. A ampliação do território deveria ocorrer na área florestada e que o órgão indigenista FUNAI tem a responsabilidade de buscar a demarcação e ampliação da terra indígena.	<b>Para a Área de Recuperação:</b> Desenvolver um projeto de reflorestamento com espécies nativas nas áreas degradadas; Reflorestamento das áreas impactadas, próximo das aldeias; Instalar Quintais Agroflorestais em pelo menos duas aldeias na TIZ. <b>Para a Área de Regaste:</b> A APIZ solicitar a FUNAI a ampliação da terra indígena, para incluir a área que ficou fora da demarcação e fazer o acompanhamento do processo junto à FUNAI, solicitando providências.
Saúde	O Programa de Saúde do Povo Panygyej, será desenvolvido em todas as aldeias, buscando valorizar o conhecimento indígena. Este não tem o objetivo de substituir o que é atribuição governamental no atendimento à saúde, mas busca preparar os Panygyej para atender os indígenas diretamente nas aldeias.	Formar e capacitar indígenas como profissionais de enfermagem, médicos e equipamentos necessários; Realizar cursos para agentes de saúde indígenas e de AISAN – Panygyej; melhorar a infraestrutura para atendimento nas aldeias; Implantar saneamento básico com estrutura adequada em todas as aldeias; Adquirir equipamentos e materiais para os Agente Indígena de Saneamento - AISAN; Construir um mini-hospital na TI Zoró; Veículos de emergência dentro da TI, com indígenas contratados para conduzir; Barco e motor de popa nas aldeias próxima dos rios; Construção de posto de saúde em todas as aldeias; Compra de rádio amador para as aldeias. Melhorar atendimento da SESAI; Atendimento específico à saúde da mulher e dos homens nas aldeias; Contratar mais profissionais para atuar nas aldeias e na cidade; Contratação de faxineiras para limpeza dos postos de saúde e equipamento.
Produção	Um dos grandes desafios identificados durante o diagnóstico e o etnozoonamento foi sobre a geração de renda sem danos aos recursos naturais. Isso porque alguns indígenas têm envolvimento com a retirada ilegal da madeira, com a justificativa de que precisam de recursos financeiros. Isso se associa ao fato de que, depois do contato, eles adquiriram novos hábitos, trazendo como consequência a necessidade de obtenção de bens de consumo.	Construir um Plano de Negócios: Aumentar a produção sustentável na TIZ com produtos etnicamente diferenciados no mercado; Aumentar a geração de renda das famílias melhorando as condições de vida nas aldeias; Ampliar e melhorar a qualidade da produção de banana, café, milho, arroz, feijão, laranja, mandioca e outros produtos; Fortalecer e resgatar valores e práticas tradicionais; Construir um mercado na sede da APIZ para expor e comercializar os produtos que vierem das aldeias; Implementar a cadeia produtiva da castanha; Construir barracões para armazenar a produção; Criação de selos, embalagens, calendários, agendas produzidas com a marca Panygyej; Implantar o Plano de Manejo Florestal na terra indígena Zoró, cuja gestão será da comunidade com a parceria da APIZ, na área definida no etnozoonamento com o apoio de parceiros caso seja necessário; Agregar valor aos produtos Panygyej; A castanha tem que ser pesada na aldeia; Melhorar a venda de óleo de copaíba e garantir o preço bom; A APIZ buscará o apoio dos órgãos governamentais, que apoiam a produção, para que possa atendê-los na assistência técnica e no desenvolvimento das cadeias produtivas. Buscará ainda, junto às empresas privadas e organizações não-governamentais apoio para o desenvolvimento do Programa de Produção.
Meio Ambiente	Um dos maiores problemas identificados é a extração ilegal de madeira, invasão de caçadores e pescadores, que provocam danos ambientais, aliciamento de liderança e invasão da TIZ. O Programa/subprogramas: caça/pesca e vigilância ambiental, visando implementar ações de defesa do território indígena e as Áreas de Caça e Pesca e de Proteção	<b>Caça/Pesca:</b> Fazer controle da caça e pesca; Capacitação em controle de caça e pesca, envolvendo trabalhos de biomonitoramento; desenvolver projeto para criar os animais silvestres; Capacitação em criação e manejo de animais silvestres em cativeiro; Fazer proteção ambiental nas áreas onde os invasores entram para roubar madeira; Proibir os não índios de caçar mesmo que seja na companhia de lideranças indígenas; Os anciões ensinando, nas aldeias, os jovens a caçar e pescar na forma tradicional. <b>Vigilância Ambiental:</b> Criar departamento de vigilância da TI Zoró com a estrutura de sede na APIZ e parceria da FUNAI, IBAMA, SEDAM e postos fiscais em local estratégico; Estruturar com equipamentos necessários para os agentes ambientais Panygyej com certificação; Garantir contratação permanente de agentes ambientais indígenas pelo órgão do governo federal; Revitalizar a forma de

Integral.	fiscalização tradicional do povo Pangyjej; As ações de vigilância deverão estar integradas com outras atividades desenvolvidas nas aldeias, como a caça, a pesca, a coleta de frutos no mato, além das atividades de vigilância desenvolvidas pelos agentes ambientais indígenas; Os agentes ambientais indígenas deverão fazer um calendário de atividades de proteção do território; A APIZ deve investir em capacitação destes agentes e em buscar dar condições para que estes possam atuar; A fiscalização é de responsabilidade exclusiva da FUNAI, porém se recomenda que haja operações conjuntas, devendo o Órgão Indigenista coordenar as operações; A APIZ junto com a comunidade e a FUNAI devem desenvolver um Plano de Proteção da Terra Indígena Zoró.
-----------	---

Quadro 2: Programas temáticos do PGTATIZ (KANINDÉ, 2015).

Somada as ferramentas já mencionadas - Associação Indígena, Diagnósticos, Etnozoneamento, Plano de Gestão - como possibilidade de transitar com maior autonomia entre os “dois mundos” (aldeia e cidade), surge a ressignificação do processo de educação escolar indígena.

No mesmo sentido do movimento indígena nacional, mas com suas próprias articulações e proposituras locais, o empoderamento e importância depositados na educação, parecem sustentar a implementação do projeto de gestão territorial da TI Zoró.

Entretanto, apesar do avanço na educação escolar indígena do Povo Zoró, os desafios e problemas relacionados à implementação de um sistema que garanta a manutenção cultural tradicional e o acesso sistematizado pela sociedade envolvida, representa atualmente, parte da preocupação do povo, como observaremos no capítulo III.

A escola, além de ser requisitada no sentido de permitir a redução do impacto produzido pela sociedade envolvida, é demandada para suprir as perdas do pós-contato, caracterizadas durante o diagnóstico como: perda de rituais, das caminhadas no mato para conhecer lugares sagrados; jovens sem saber confeccionar flechas e outros artesanatos, além de muitos não conhecerem a história de seus ancestrais.

Considerando 1977, ano do contato, como recente, temos os sujeitos que participaram do momento do contato, que sentiram todas as transformações decorrentes desse impacto e buscaram alternativas para garantir a sobrevivência do Povo Zoró ante as barreiras/demandas impostas pela sociedade envolvida.

Somam-se aos sujeitos sobreviventes do contato, outros sujeitos, os professores e alunos. Estes possibilitam uma visão ampliada dos desafios impostos aos estudantes indígenas no momento presente.

No momento atual de construção, perante o modelo de Aldeia-Escola, depois de todos os desafios, já formadas as primeiras turmas, os Zoró avançam na formação dos professores e iniciam uma nova fase: a produção dos seus próprios conteúdos etnográficos e materiais didáticos.

No pós-contato, a necessidade de implementação das escolas tornou-se real, como pode ser observado nas entrevistas, e implicou nessa modelagem atual, readequação das Aldeias-Escola, podemos identificar as transformações características de espaço lugar dos Pangyjej Zoró.

## **I. 2 A questão das Aldeias-Escola (caracterização e estrutura)**

A concepção da necessidade de criar as Aldeias-Escola ganhou robustez no fim da década de 1990, quando um significativo número de estudantes começa a concluir os primeiros ciclos da educação básica e obtiveram péssimas experiências ao deixar suas aldeias, em busca da continuação dos estudos.

Ao tempo em que essas estratégias governamentais ameaçam o coletivo indígena brasileiro, temos nas bases as comunidades locais, com diversificadas lutas e conquistas que impõem barreiras e alternativas contra problemas pontuais e demandas específicas.

Numa dessas pontas está o nosso interesse da tese: o grupo indígena Panyjej Zoró, que planejou, desenvolveu e implementou um modelo de educação diferenciado e específico, denominado Aldeia-Escola.

Uma somatória de fatores contribuiu para a construção de um modelo de educação que se adequasse às necessidades do Povo Zoró. Entre os fatores que influenciaram a elaboração do modelo de Aldeia-Escola, nos foram citados: necessidade de integrar conhecimento tradicional indígena com o conhecimento da escola formal, sem perder a língua e os costumes do povo Panyjej Zoró; garantir a manutenção dos jovens na aldeia e evitar os conflitos já causados pela necessidade de deixar a aldeia para concluir o ensino; garantir que o povo Panyjej Zoró tenha conhecimento que possibilite a gestão do território de forma sustentável e aplicação dos direitos conquistados pelos

povos indígenas.

Esta etapa foi mais um desafio para os Pangyjej Zoró, ocorreram diversos conflitos por conta da forma em que a educação fora instituída. Confinar jovens e crianças em salas de aula contrapunha diretamente o modo tradicional que o povo praticava a transmissão do conhecimento (KANINDÉ, 2015:32).

Soma-se a isso, a demanda comunitária para formação de lideranças indígenas para desempenhar papéis frente às necessidades burocráticas adquiridas na fase pós-contato.

Como as escolas municipais, instaladas nas aldeias, não tinham infraestrutura suficiente para comportar o desenvolvimento dos ciclos posteriores e contavam com um número reduzido de alunos, dispersos entre elas e ausência de professores capacitados, surge a proposta de criar a Aldeia-Escola.

A procura por um formato de educação escolar que melhor se adequasse às necessidades específicas do povo Zoró levou à concepção do conceito de Aldeia-Escola. Em oficina de PEP, a comunidade Zoró começou a idealizar uma escola que não apenas trouxesse a cultura Pangyjej para dentro de si, mas que fosse a própria recriação dessa cultura e, dentro dela, o processo de educação escolar (PPP, 2011:69)

Surge assim, por demanda do Povo Zoró, na margem esquerda do Rio Branco, local considerado como de contato oficial, numa área sem habitantes, no ano de 2002, a primeira Aldeia-Escola, denominada “Zawã Karej Pangyjej”.

A Aldeia-Escola Zawã Karej Pangyjej teve sua infraestrutura pensada como parte integrante do processo de formação dos indígenas Zoró. As construções iniciais – 03 (três) módulos em formato de malocas tradicionais. A primeira abriga duas salas de aula e a Estação Digital, a segunda é utilizada para alojar alunos, familiares e professores e a terceira é o refeitório.



Fotos 11-13: Alojamento principal; Salas de aula e Refeitório; Aldeia Escola Zawã karej, Terra Indígena Zoró (Leandro, 2012).

Ao longo do tempo (aproximadamente 16 anos de existência das Aldeias-Escola) com o aumento da representatividade e ressignificação desse espaço-lugar, o fluxo de pessoas durante os períodos letivos – alunos e seus familiares – cresceu significativamente, exigindo que o projeto infraestrutural fosse alterado, criando novos espaços no entorno da estrutura básica.

[...] foi construída uma maloca tradicional para instalar alunos casados que, na cultura Panyjeje, não costumam separar-se. Na área da aldeia existem roçados, horta, caixotes para criação de abelhas sem ferrão, criação livre de animais (galinhas, mutuns, macacos, jacus, etc.), além do bekã (local para aprendizado ritual e preparação de atividades tradicionais - (PPP, 2011:70)

Essa ação visa possibilitar a resolução dos problemas cotidianos, próximos aos moldes utilizados tradicionalmente nas aldeias, e amenizar os impactos relacionados à vivência entre alunos e professores; orientou também para o seguimento de atividades que permanecessem nos padrões propostos pelo coletivo.



Foto 14: *Novas construções para alojamento dos familiares dos estudantes, Zawã Karej – Aldeia-Escola, Terra Indígena Zoró (Leandro, 2012).*



Fotos 15-16: *Familiares de estudantes e Mestres da Cultura durante período letivo. Confeção de artesanato e preparo de alimentos. Zawã Karej – Aldeia-Escola, Terra Indígena Zoró (Leandro, 2012).*

Com o distanciamento existente entre as aldeias, o aumento do número de alunos e a certeza de poder elaborar um modelo de educação diferenciada já em andamento na Aldeia-Escola Zawã Karej Pangyjej, surge em 2005 a Escola Estadual, AEEIEB “Zarup Wej Pangyjej”.

A Aldeia-Escola foi construída próxima ao Panlia'xi (rio com muitos pés de paxiúba nas margens), também conhecido como Rio Cigano, afluente do Rio Roosevelt, em local onde já houve uma aldeia antiga denominada Ibuganjurej (região de muitos pés de mamão) possibilitando a realização de atividades tradicionais e introduzidas de auto-sustentação pelos alunos, professores, monitores e conselheiros. Existem roçados onde são cultivados produtos como banana, milho, batatas, amendoim, etc (PPP, 2011:104).



Fotos 17-18: Alojamentos. Aldeia-Escola Zarup Wej. Terra Indígena Zoró (Leandro, 2014).

Atualmente, a escola Zawã Karej Pangyjej, embora tenha surgido primeiro, funciona como anexo da escola Zarup Wej Pangyjej, mas existe a demanda comunitária de desmembramento, conforme visualizado no Plano de Gestão, para garantir maior autonomia.

Nas Aldeias-Escola, entretanto, como é previsto pela proposta comunitária, a socialização e o desenvolvimento curricular não estão fixados na estrutura física dos prédios. São partes constantes no processo de ensino-aprendizado, a vida social e todos os eventos da cotidianidade.

As manifestações relacionadas à valorização da cultura tradicional do Povo Zoró podem ser observadas constantemente no dia a dia da aldeia. Sempre existe partilha de alimentos, coleta de frutos para pintura corporal, atividades de agricultura e coleta de produtos, confecção de artesanatos, etc.



Fotos 19-21: Pintura corporal com tinta de jenipapo. Trançado de palha para cobertura de maloca. Armazenamento de Milho. Zawã Karej – Aldeia-Escola, Terra Indígena Zoró (Leandro, 2012).

Orientado pelo Parecer CNE/CEB N° 14/99, que garante à educação escolar indígena, a validade de “organização livre de um programa próprio, com duração diária e anual do calendário”, observou essa relação e, por meio de oficina de Planejamento Estratégico Participativo, optou por respeitar os períodos de atividades culturais tradicionais e incluiu, como aponta o PPP, para o processo de “aprender a fazer fazendo”, acompanhando os mais velhos na roça, na pesca, na caça, na coleta, como ação pedagógica.

O Povo Zoró elaborou o seu calendário sazonal de atividades e práticas tradicionais em novembro de 2009. A partir daí todos os anos a Direção da AEEIEB elabora o calendário escolar com base nesse calendário, levando em conta os períodos adequados para as paradas escolares e para as Sessões de Aplicação a serem realizadas nas aldeias de origem dos alunos (PPP, 2011:105).

As Aldeias-Escola têm como proposta político-pedagógica, baseada na alternância, que as sessões escolares anuais terão no mínimo 140 dias letivos e as sessões de aplicação, nas aldeias, o mínimo de 60 dias anuais. As sessões poderão variar de 12 a 25 dias letivos, com carga horária de 08 a 10h/a, cumprindo, ao final do ano, 1.200 horas-aula (PPP, 2011:73-78).

Nas oficinas de discussão referentes ao PPP, o Povo Zoró definiu que a educação infantil será realizada nas escolas municipais das aldeias (conhecidas como escolinhas), assim como primeiro ciclo do ensino fundamental I (2º e 3º anos), e o segundo ciclo do ensino fundamental I (4º e 5º anos). Porém, os alunos, professores e demais funcionários com filhos pequenos que não podem perder aulas, fez surgir na Aldeia-Escola uma sala improvisada para servir de “escolinha” no mesmo espaço da Aldeia-Escola, com intenção de evitar que as crianças fiquem sem aulas enquanto acompanham seus pais nos estudos e, conseqüentemente, aprendam com esse novo formato em fases complementares.

As aulas são ministradas na língua materna dos Zoró, Tupi-Mondé, - a mesma das etnias Suruí, Gavião, Arara e Cinta-Larga – e em português. Os professores também utilizam materiais didáticos traduzidos e/ou produzidos em Tupi-Mondé.

Entre risadas e conversas animadas, sempre na língua materna, - exceto

quando abordados por interlocutores que desconhecem a língua ou quando querem transmitir algo como forma de interação, fato que ocorre de forma reduzida -, e a tradicional comunicação com assobios, os Zoró constroem sua cotidianidade de ensino-aprendizado nas Aldeias-Escola.

Nas reuniões e demais atividades, sempre em Tupi-Mondé, é fortalecida e valorizada a língua materna e garantida a participação dos mais velhos. As crianças também estão sempre presentes, acompanhando os pais, reforçando as narrativas que indicavam que o conhecimento do Povo Zoró era/é transmitido durante todo o dia e não em momentos específicos.

Além do calendário diferenciado, que respeita períodos de festejos tradicionais, preparos para o cultivo, extração de produtos não madeireiros e caça, entre outras atividades, as aulas são intercaladas por experiências práticas, para desenvolvimento da identidade cultural da etnia, que permite reforçar os laços entre os Zoró e sua ancestralidade, desenvolvendo o sentido de pertença entre crianças e jovens desta etnia.

Parte da rotina, como caçar, pescar, fazer roçado, artesanato, etc., é mantida entre os intervalos de aula e praticada por alunos e professores. O cardápio pode ser alterado com facilidade e depende muito da sorte dos caçadores/pescadores que partilham os “frutos”.

Os cachorros são bastante utilizados como auxiliares nas caçadas, em média há dois cachorros por unidade doméstica que pratica a caça frequentemente. Fazem uso também de barreiras naturais, artificiais e esperas como estratégias de caça. A arma de caça mais utilizada é a espingarda. Em dias de caçadas, os entrevistados chegam a ir 12 km distantes de suas aldeias, mas quando há o uso de veículos chegam a ir 30 km. As caçadas duram quatro horas, ou até mais tempo se não conseguirem o animal (KANINDÉ, 2015:57).

A habilidade para caça, além de fazer parte do cardápio escolar, exige conhecimento sazonais e manejo de caça. A criação de espécie silvestre existe e serve para abatimento em períodos festivos, também podem ser criados como de estimação, principalmente os primatas. Mesmo com a utilização de rotatividades para manutenção da caça, os estudos apontaram para uma insustentabilidade do modelo de determinadas espécies e exigirá acompanhamentos para avaliar as variações do padrão e traçar estratégias sustentáveis (KANINDÉ, 2015:59).

As Aldeias-Escola, com sua implementação atual, demonstram os avanços conquistados e os desdobramentos da educação escolar indígena em outras comunidades, nos permite corroborar com COHN (2004:104), quando afirma que aquela escola que encerra as crianças em um espaço e em tempo desligado do resto da vida social deixa de ser o modelo único e necessário a ser seguido pelas escolas indígenas.

Nas Aldeias-Escola, em seu formato atual, a transmissão do conhecimento não está centrada exclusivamente no sujeito professor, mas nos mestres da cultura e na relação direta com os demais membros da comunidade, que por vezes de forma indireta, acompanham as etapas de aulas.

É importante observar que a educação escolar indígena, além da qualidade social diferenciada e específica, deve respeitar as igualdades e as diferenças existentes em cada pessoa, em cada sociedade multicultural e multilinguística (BANIWA, 2011:77). A alteridade dos povos indígenas, ao contrário do que rege o senso comum, é mantido graças a estratégias de vivência socioculturais próprias, transmitidas via processos pedagógicos construídos ao longo dos séculos através das gerações (LUCIANO, 2006:132).

Observando o modelo tradicional de escola e a variedade cultural das etnias indígenas brasileiras, algumas incompatibilidades justificam a proposta "educação escolar indígena" diferenciada e específica, dentre as quais podemos destacar:

- O modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional.
- Normalmente, as diretrizes, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas.
- O material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas.
- Não existe supervisão pedagógica adequada e eficaz nas escolas.
- As atividades educacionais nas escolas são prejudicadas diante da dificuldade de fixar os professores nas comunidades, fato que se deve à ausência de moradias dignas, transporte e alimentação para os mesmos e falta de programas de formação de professores indígenas locais.
- O material didático e a alimentação recebidos são insuficientes e não-convenientes e o seu fornecimento não segue uma programação sistemática.
- Devido à barreira linguística, os professores encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-

pedagógicos e, conseqüentemente, o processo de alfabetização é prejudicado (LUCIANO, 2006:135).

Embora os preceitos da legislação brasileira, como já observamos, quanto à possibilidade de na educação escolar indígena garantir e estimular, aos povos indígenas, a organização dos conteúdos escolares de forma própria, há barreiras ainda grandes e estas são encontradas principalmente na relação local com as secretarias de educação.

### **I. 3 A educação escolar indígena**

Como observamos hoje, cada etnia indígena mantém, de acordo com suas trajetórias e vivências, diferenciadas formas de transmitir o conhecimento acumulado e sistematizado ao longo do tempo, obviamente não necessitando que essa dependa do formato de escola institucionalizada e homogeneizadora.

Para FREIRE, J. (2004), o julgamento etnocêntrico, aos quais os indígenas foram submetidos quando da chegada dos europeus, por não apresentarem uma formalização de modelo de educação, considerados como “universais”, incluiu escola, salas de aula, conteúdos, horários, disciplina e castigos, permitiu concluir que o povo carecia de ser civilizado.

[...] durante todo o período colonial, os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas. De um lado, os princípios de uma sociedade, cuja educação não dependia da escola, da escrita e de castigos físicos. De outro, as normas e regras de uma sociedade letrada, dependente da escola e da palmatória que – acreditava-se – corrigia erros e, portanto, educava. Esse choque ocorreu em diferentes regiões do país, com conseqüências trágicas para as sociedades indígenas e suas culturas (FREIRE, J., 2004: 16-18).

A criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais - SPILTN, em 1910, posteriormente SPI, recodificou a história da educação indígena no país, onde intensificaram-se os processos de escolarização, direcionado para a integração do indígena à sociedade envolvente (BANIWA, 2011:90). Mesmo com a criação da Funai em 1967, o cenário educacional indígena obteve poucas mudanças efetivas, principalmente quanto à autonomia, mantendo muito da proposta integracionista e assimiladora.

Por volta da metade dos anos de 1970, começa a haver uma mudança nesse contexto. Ocorre a mobilização de setores da população brasileira para a criação de entidades de apoio e colaboração com os povos indígenas. O movimento indígena no Brasil começa a tomar forma, integrando o amplo movimento de reorganização da sociedade civil que caracterizou os últimos anos de ditadura militar no país (MEC, 1998: 27).

Com o ideário positivista, segundo TASSINARI (2009), o SPI/STN baseava suas ações em frentes de atração, posteriormente os fixou próximos aos postos indígenas, visando sua sedentarização e inicia, na sequência, as fases de “educação”, com a inserção das escolas: ensino de língua portuguesa, matemática e comércio básico, técnicas agrícolas, pecuárias e industriais e, finalmente, sua inserção definitiva na “vida civilizada”.

A década de 1930 pode ser considerada como sendo um divisor de águas nesse processo de ruptura de uma política indigenista descentralizada e ancorada na ação catequética do século XIX, para uma política visando à integração nacional, laica e militarizada. O contexto político do Estado Novo (sob a presidência de Getúlio Vargas, de 1937 a 1945) consolida esse movimento através da “Marcha para o Oeste”, visando a ocupação e integração do território nacional (TASSINARI, 2009: 220-222).

Ainda para este autor, as ambiguidades marcaram o processo de educação promovido na transição do SPI para FUNAI, mantendo-se ainda a proposta de utilizá-la como ferramenta de assimilação. Frente às línguas nativas, entretanto, ao contrário do SPI, a FUNAI reconhecia a importância do uso da língua materna, incorporando-a nas séries iniciais.

A escola, com toda sua carga histórica, enquanto não assumiu seu papel intercultural, amargou - e talvez continuará assim por um bom tempo -, os resultados desastrosos de ser concebida enquanto visão/discurso como a “grande devoradora das identidades indígenas”; dá-se destaque, também, ao sentimento de negação somado ao poder aniquilador dos livros didáticos (FREIRE, J., 2001:117).

No mito andino, trazido por FREIRE, J. (2001:119), a escola cumpriria a função de atrair as crianças que buscavam informação, por intermédio de uma armadilha, que apagava suas memórias e, conseqüentemente, de forma planejada um esquecimento coletivo. Desta feita, a história servir-se-ia da escrita para legitimar as negações identitárias.

No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (PNE, 2001).

Antes da Constituição de 1988, considerada um marco extraordinário para a história da Educação Escolar Indígena brasileira (FREIRE, J., 2001 e 2004; GRUPIONI, 2000 e 2004; BANIWA, 2013; LUCIANO, 2006), a missão da escola proposta/imposta aos indígenas objetivava a integração e assimilação à “Comunhão Nacional”; desencadeou um processo que buscava extinguir as diferenças étnicas e culturais. Nesse período, a escola usou diversos mecanismos para impedir a entrada dos conhecimentos culturais indígenas, a utilização de língua materna, perseguindo, negando e proibindo os sábios e pajés (BANIWA, 2013:01).

Neste período não cabe a denominação de escola indígena, uma vez que esta pressupõe algum nível de participação e protagonismo indígena. Na “escola para índio” a relação é verticalmente de brancos para índios, ou seja, os brancos são os donos e mandatários da escola que impõem processos educativos segundo seus interesses (BANIWA, 2013:01).

Na leitura de Baniwa (2013) de “escola para índio” para escola indígena, essa é a grande conquista que o movimento indígena alcançou com a Constituição Federal de 1988. Sua missão, que se torna, posteriormente, o maior desafio da escola indígena contemporânea: “Contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnicas, cultural e fisicamente”.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Constituição Federal, 1988: Art.210).

A Constituição de 1988 instaurou um novo marco conceitual, substituiu o modelo político pautado nas noções de tutela e de assistencialismo por um modelo que afirma a pluralidade étnica como direito e estabelece relações

protetoras e promotoras de direitos entre o Estado e os povos indígenas brasileiros.

Com o marco da Constituição Federal, os povos saem de uma condição de tutela e assistencialismo, para uma proposta que valoriza e permite a afirmação das diferenças étnicas, intrínseca a cada povo.

Reconhecido que a escola indígena era possível, as comunidades e associações indígenas tiveram, na medida que lhes foi garantida acesso diferenciado e específico, travadas suas estratégias de implementação de espaço educacionais que se adequem às demandas locais.

Importa, nesse período, compreender a mudança da concepção de escola e suas possibilidades para os povos indígenas. Se antes ela era rejeitada, vista como integracionista e assistencialista nesse período que antecede a Constituição de 1988, a escola, embora já percebida as necessidades de discutir modelos diferentes, passa a ser solicitada e entendida como alternativa para conquista de autonomia e avanços necessários no cenário indígena nacional.

O Estado assumiu, em seu discurso, o caráter pluricultural da sociedade brasileira, renunciando à política destinada a eliminar as diferenças culturais e admitindo que elas devem ser não apenas toleradas, mas foram remetidas para a legislação complementar e ordinária (FREIRE, J., 2004:26).

Segundo o censo escolar de 1999, o primeiro específico para uma aproximação da “realidade” escolar indígena no Brasil, o número de alunos indígenas matriculados era de 93.037. Em 2013, esse número passou para 238.113. As escolas indígenas existentes, em 1999, somavam 1.392 unidades, passando para 3.130, em 2014. Trabalhavam, em 1999, 3.998 professores; desse total, 76,5% são de origem indígena. Em 2014, dos 16.518 professores, 9.270 eram indígenas.

O “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” de 1998 analisou o novo cenário “pós-contato”, com a superação das políticas integracionistas, de um movimento indígena mais articulado e observou o engendramento desse formato de Educação Escolar Indígena, articuladora e

valorizadora dos conhecimentos interculturais, em que elenca as seguintes características da escola indígena:

Comunitária: Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

Intercultural: Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

Bílingue/multílingue: Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifesta - dos através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.

Específica e diferenciada: Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (MEC, 1998).

A legislação brasileira, quanto as garantias para promoção da educação escolar indígena, incorporou marcos e conquistas importantes na ampliação da autonomia e na construção de direitos, entre eles podemos citar: I) Decreto nº 26/1991, atribuindo a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis ao Ministério da Educação; II) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/1996, Arts. 32, 78, 79); III) Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/01).

Discutir se as escolas *são* ou *não* desejáveis não está mais em pauta, isso está completamente superado, mesmo nos espaços onde elas pouco avançaram, colhendo reduzidos frutos no sentido de distanciamento das escolas tradicionais. Ao que tudo indica, esses povos não parecem abrir mão dela. Garantir a produção de conteúdos específicos para cada povo, atendendo as demandas locais, e garantir a permanência dos jovens nas aldeias, com

qualidade de vida melhorada, passa a ser o grande foco de preocupação nos últimos anos (BANIWA, 2011:76).

Em várias regiões do país, desenvolvem-se projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica dos povos indígenas a partir de um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade. Esses projetos tiveram início com o surgimento de entidades da sociedade civil de apoio aos povos indígenas, que passaram a atuar em determinadas comunidades (GRUPIONI, 2004:39).

Com novos contornos, a escola que inicialmente foi imposta/rejeitada, passa a ser demandada pelos povos indígenas, como possibilidade de desenvolvimento de projetos autônomos, pois demonstrou uma nova perspectiva para a educação escolar indígena e orientou as reivindicações de desenvolvimento pautado no pluralismo cultural e identitário.

[...] a questão da escola ganhava importância à medida que se percebia que as comunidades precisavam adquirir conhecimentos qualificados sobre o mundo do povo branco, para que pudessem estabelecer relações menos submissas e mais igualitárias com setores do indigenismo oficial e com outros segmentos da sociedade brasileira. Aprender o idioma português e dominar algumas operações matemáticas eram necessidades prementes para alguns povos, para dar um “basta” às relações de subordinação e de dominação em que se encontravam (GRUPIONI, 2004:40).

Paralelamente, à medida que a demanda pela formação crescia nas primeiras experiências devido à ausência de professores indígenas qualificados, a inserção de professores e gestores brancos nas aldeias foi uma alternativa necessária para a ampliação e democratização do ensino no país: uma lacuna que tem suas justificativas históricas, na ausência de professores formados, resultado das práticas educacionais anteriores a 1988.

O resultante não poderia ser diferente: choques culturais e conflitos entre as secretarias da administração pública, professores e comunidades. As diferenças culturais afastaram cada vez mais os professores não-indígenas das demandas comunitárias e conduziram para a necessidade de formação de professores indígenas, aptos a proporem e desenvolverem, com o olhar de quem já sofre os impactos de um processo educacional assistencialista, as atividades de forma coerente, e que minimizassem os choques culturais produzidos na inserção de novos saberes.

Tal fato desencadeou uma compreensão que parece ser consenso entre o movimento indígena nacional e as organizações da sociedade civil, para os quais, o desenvolvimento das fases de planejamento, implementação e gestão da educação escolar indígena deve ser desempenhado pela comunidade local. Para isso, um dos principais desafios na educação escolar indígena está pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade e, simultaneamente, indispensável para sua consolidação é a formação de professores indígenas, por intermédio de programas diversificados e atuando em suas próprias bases (GRUPIONI, 2004:42).

Foi a partir dessas conquistas e desafios que as comunidades indígenas puderam pensar uma educação que se adequasse às suas necessidades e, para tanto, estimulam a formação de professores.

Quanto às garantias reconhecidas pela legislação brasileira, GRUPIONI (2004), observa que, na prática, o quadro é bem diferente. Multiplicam-se as aldeias em que se observa a inexistência de recursos didáticos mínimos, monolíngue no idioma nacional e que são constantes as práticas que desconsideram o conhecimento local e opta-se por difusão de livros didáticos descontextualizados.

Apesar de todos os esforços e articulações das comunidades, é sabido que os avanços no contexto da educação escolar indígena, ao contrário do exposto pelo MEC, são poucos e vislumbramos um caminho muito longo.

[...] as escolas situadas nas Terras Indígenas continuam com baixa qualidade de ensino, falta de instalações e mobiliários adequados, falta de projetos bilíngues eficientes do ponto de vista do ensino e da aprendizagem; poucos são os professores indígenas que têm curso superior, que atuam como pesquisadores, os materiais diversificados elaborados, em sua maioria, são pouco utilizados nas rotinas da escola (FAUSTINO, 2011:205).

Ao superarmos o debate sobre o desejo ou não das escolas pelos povos indígenas, temos em pauta, além da construção diferenciada e específica, alicerçada nas comunidades e suas vivências, conforme KAHN & AZEVEDO (2004), a necessidade de se discutir a "federalização" da educação escolar indígena, com vista a minimizar os conflitos estado/município; a garantia de educação superior/universidade indígena; defasagem escolar; e a formação de professores.

Uma infinidade de ações e motivos deixou a educação escolar indígena em fase de acanhamento; entretanto, no momento atual ela não é mais a mão que espera esmola, ao contrário, é uma mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença que nós já perdemos (MELIÀ, 1999:16).

Se o povo mediante suas vivências e necessidades decide por criar uma estrutura para desenvolver suas ações pedagógicas ou parte delas, não implica necessariamente em um processo de educação de maior ou menor qualidade. Sem dúvida, está superada a ideia de que a educação seja um processo que ocorre somente na escola, e, portanto, entende-se que os povos indígenas têm “educação”, embora não tenham escola (PEREZ, 2007:231).

Além dos incontáveis avanços, um dos pontos delicados, exatamente por sua complexidade, é a construção dos “processos próprios de ensino e aprendizagem”. No atendimento prestado pelas escolas às comunidades, essa complexidade estaria basicamente ancorada no mapeamento dessas atividades e na sua aplicabilidade ante a diversidade sociocultural indígena brasileira. Desta forma, o conhecimento poderá ser transmitido em vários momentos complementares: 1) Cotidiano; 2) Pedidos individuais de ajuda; 3) Reuniões (antecedentes de rituais), podemos acrescentar as reuniões de gestão do território; 4) Rituais: danças, cantos, histórias, ornamentação e preparação de bebidas e alimentos; e 5) Escolar. Sempre envolvendo situações, pessoas e comportamentos distintos. (COHN, 2004:94-102).

Essa abertura [conquistas legais já citadas], em tudo o que diz respeito à educação escolar indígena, levanta questões práticas – afinal, são tantos esses processos quanto são as culturas indígenas. Claro está que essa questão, como tantas outras, terá que ser respondida ao longo do tempo e localmente – e essa é uma outra garantia legal, a da plena participação dos índios na consolidação de suas escolas (COHN, 2004:104).

Nesse contexto, em que nos é permitido reconhecer no Brasil 220 povos indígenas e aproximadamente 180 línguas distintas, cabe ressaltar a existência de diversos “pontos” com localização de “índios isolados” que, certamente, aumentariam esses números. Tem-se a justificativa, concreta, para afirmarmos a impossibilidade de um formato de educação único e exigir a implementação que possibilite as comunidades, seus alunos, professores e associações,

acessar uma educação, como demonstrada, diferenciada e específica. (KAHN & AZEVEDO, 2004)

Pensar a educação escolar indígena, como observa os autores, é algo extremamente complexo, não existe, devido à grande diversidade, um modelo e/ou modelos entre os quais se podem optar. Ao contrário, toda essa diversidade, com alicerce em sua comunidade, em seus professores – nem sempre formados pelo magistério convencional -, envolvidos em demandas únicas, é imbuída de formular e implementar seus formatos de escola.

Como as garantias referentes à educação escolar indígena são recentes, apesar de todos os avanços, não ter um "modelo pronto", ao passo que representa dificuldades, permite/exige que o povo, ao trabalhar seu Projeto Político Pedagógico, pense seu projeto de futuro, reservando às comunidades/escolas essa variação própria de cada contexto, os desafios, para além da construção do PPP, consiste em sua aceitação legal pelos poderes competentes (KAHN & AZEVEDO, 2004:63).

A educação sempre cria algo novo, aquilo que a realidade biológica nunca pode dar (MELIÀ, 1999:12). Se, equivocadamente, pensarmos que as conquistas desses povos referentes à educação escolar indígena e todas essas formulações e articulações nacional/local, são poucas, é necessário lembrar, que as conquistas só puderam sistematizar-se e intercambiar-se com o apoio minimamente necessário do estado brasileiro, depois de 1988, como já mencionado.

Portanto, a forma de evitar a alimentação do mito e impedir a perpetuação do modelo escolar “devorador de identidades” indígenas, encontra-se na efetivação da garantia legislativa e nas definições e construções da educação escolar indígena e seus currículos via participação comunitária.

## **CAPÍTULO III. ESPAÇO E LUGAR NA PERSPECTIVA DOS ATORES SOCIAIS DO POVO ZORÓ.**

### **III.1 Geografia humanista: Contribuições para a análise da construção do espaço**

*Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar. E eu não vou me resignar nunca.*  
Darcy Ribeiro

O “lugar”, hoje considerado tema central na Geografia, só ganhou destaque, a partir da década de 1980: em períodos anteriores a temática era relegada a discussão secundária (HOLZER, 1999; OLIVEIRA, 2009). O conceito não atraía a atenção dos estudiosos (RELPH, 2014).

O conceito de lugar, passa a ser o cerne da vertente humanista geográfica ao incorporar uma concepção diferente das anteriores. Sendo, portanto, os seres humanos a dar significado ao conceito, agregando valores subjetivos, não podendo o conceito ser entendido sem considerar sentimentos, significações e valores (TEIXEIRA, K., 2001:151).

Essa nova fase (central) foi desencadeada concomitantemente na convergência de dois processos: abordagens teóricas para enfatizar valores humanistas e o processo acelerado de globalização, destacando a oposição global-local/mundo-lugar (MARANDOLA JR., 2014).

Com os avanços da pesquisa na geografia humanística, o “lugar” ocupa a essência dessa abordagem e suscita, ao mesmo tempo, reflexões sobre seu sentido na geografia. O lugar, em suas dimensões significativas, atribuídas ou que se atribui a este ou àquele, são pensados a partir da experiência, numa aproximação das diferenciadas formas de habitar, de falar e as transformações temporalmente ritmadas, “experienciado” como aconchego que levamos dentro de nós, consciente do tempo social histórico, recorrente e mutável, no transcorrer das horas do tempo em um espaço sentido dentro de um lugar interior ou exterior (OLIVEIRA 2014: 15-16).

As interpretações de lugar, surgida desde os anos de 1990, para RELPH, foram refinadas e embora frequentemente contraditórias ou passíveis de contestação, mas na base,

[...] parece haver uma visão geral de que lugar tem um papel importante a desempenhar para compreender e, talvez, corrigirá a insistência neoliberal na eficiência global de ganhos que diminui a qualidade de nossas vidas, erodindo tudo que é local. Em suma, estudar e promover lugar, seja de uma perspectiva humanista, radical, seja de uma perspectiva arquitetônica ou psicológica, é uma prática de resistência (RELPH, 2014:21).

Sugere ainda o autor uma lista de aspectos de lugar, como caminhos para pensar o lugar: *lugar com reunião; localização; fisionomia do lugar; espírito de lugar; sentido de lugar; raízes e enraizamento; interioridade; lar; lugar-sem-lugaridade; nós; exclusão/inclusão; construção de lugar; e fabricação de lugar*, destacando a necessidade de pensar o lugar criticamente e reconhecer, nesses aspectos, a possibilidade de entender no lugar o relacionamento com o mundo e suas implicações transformadoras.

Os estudiosos do lugar estão interessados nos sentimentos e valores, que seguramente têm um papel importante/decisivo na formação de juízo de valores, de atitudes e, em última análise de ação sobre os lugares e as paisagens (AMORIM FILHO, 1999:141). Por conseguinte, o pesquisador necessita realizar o esforço para interpretar o lugar, desvendar suas facetas e nuances construída pelos sujeitos em seu cotidiano.

Diante da diversidade de estudos e discussões sobre lugar, distinguir entre *lugar* e *lugares* é necessário. Na geografia, o estudo dos *lugares* faz referência às descrições e comparações de diferentes partes específicas do mundo; e a geografia, como estudo do *lugar*, orienta-se nas observações particulares, esclarecendo os engendramentos humanos no relacionamento com o mundo (RELPH, 2014:22).

Importante ressaltar, nessa opção pelo estudo do *lugar*, que nas palavras do autor, parecem sugerir de se ter *raízes*<sup>14</sup> simultaneamente em vários locais diferentes, mantém-se todos conectados. Entretanto, sem alargamento de escalas, nossa tendência é para a conectividade dos *lugares* na perspectiva da gestão e utilização do território e sua possibilidade de afetividade.

---

<sup>14</sup>No sentido de pertencimento, de reconhecimento de uma identidade que agrega valores e referências dos espaços nos quais o sujeito interage, se renova, reinicia sua história e reinventa o entendimento antropológico de cultura.

O lugar, que convencionalmente é aceito e configurado por sempre acompanhar o homem, muito embora, imóvel, no sentido figurado, tem em sua concepção atual, a relação tempo e espaço, ou seja, lugar é tempo lugarizado, pois entre espaço e tempo se dá o *lugar*, o movimento, a matéria (OLIVEIRA, 2014:05).

O aporte teórico-conceitual que nos alicerçamos foi o da fenomenologia, interpretada a partir da referência de HOLZER (1997:77), como possuidora de objetivos convergentes com os da geografia ao estudar a constituição do mundo, em que "espaço" e "lugar" enquanto elementos do meio ambiente estão intimamente relacionados (TUAN, 1983).

Tuan e Dardel, ao procurarem um sentido mais aprofundado da relação homem-meio, encontraram seu cerne no "lugar enquanto essência da experiência e da existência, respectivamente." (MARANDOLA JR., 2014: 229)

Referenciados pela hipótese da resignificação da "Escola-espaço" em "Escola-lugar", considera-se o espaço enquanto um constructo, pertencente ao espaço geográfico, e "lugar" enquanto categoria especial dotado de significados e valores comunitários. Isso posto, nos interessa a questão da *geograficidade*: que expressa a própria essência geográfica do ser-e-estar no mundo. "Na experiência, o espaço frequentemente se funde com o lugar. "Espaço" é mais abstrato do que "lugar". O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor" (TUAN, 1983:06).

Assim, como defendido por MELLO (2005:38), a exclusão por muito tempo da ciência espacial de abordagens constituídas por laços de vizinhança, transmissão informal do conhecimento, fixação nos espaços e lugares, vivências do cotidiano e a ligação dos indivíduos com meio ambiente, questões essas que estão sobre o interesse dos geógrafos da corrente humanística.

A intersubjetividade [...] compreendida como um processo no qual os indivíduos continuam a criar seus mundos. No bojo deste contexto, a Geografia Humanística, a partir dos preceitos fenomenológicos, critica o obstáculo entre o mundo da ciência e o mundo vivido pleno de geografias existenciais e coletivas ou intermúndio. Neste particular, esta tendência examina e mesmo privilegia as experiências vividas pelos indivíduos e grupos sociais contemplando a maneira de agir, bem como sentimentos, projeções, angústias, entendimentos e

delírios das pessoas em relação a seus lugares (MELLO, 2005:36).

Por outro lado, com base nas concepções cunhadas por DARDEL (2011), de ser a construção dessa relação vivida do homem com lugares determinados que os tornam em sentido literal "gente do lugar, autóctones" e é, exatamente para esses grupos com essa riqueza idiossincrática, o interesse em, buscando uma interpretação da educação indígena construída a partir das relações subjetivas na transição espaço-lugares das denominadas Aldeia-Escola.

[...] aquilo que chamamos de subjetividade é transferida às realidades geográficas, e é o homem que se sente e se vê como objeto: produto ou juguete de forças que se manifestam para ele em seu ambiente, e sobre os quais ele reage com sua magia e seus ritos (DARDEL, 2011:50).

A conformação do espaço para atender as demandas biológicas e as relações sociais do homem, organizando o espaço, altera seu significado ou ressignifica, preenchendo esse espaço com elementos familiares, o "espaço" torna-se "lugar". (TUAN, op. cit.39;83)

[...] o espaço aberto não tem caminhos trilhados nem sinalização. Não tem padrões estabelecidos que revelem algo, é como uma folha em branco na qual se pode imprimir qualquer significado. O espaço fechado e humanizado é lugar. Comparado com o espaço, o lugar é um centro calmo de valores estabelecidos (ibidem:61).

Desta forma, ao analisar uma perspectiva entre tantas possíveis, interessa compreender a *topofilia das Aldeias-Escolas referenciados por TUAN* (2012:05) com representações entre o elo afetivo entre a pessoa e o *lugar* ou ambiente físico.

Interessa, portanto, desvelar em que medida a escola como sistema de ensino imposto e modelado pelas classes hegemônicas, ao ser ressignificada passa (ou não) a atender as reivindicações do movimento indígena e o que era "espaço" ao ser remodelado, incorpora características próprias do povo e, conseqüentemente, transforma-se em "lugar" simbólico, deixa de ser instrumento de exclusão do conhecimento tradicional e busca tornar-se uma amálgama possível entre esses dois universos do conhecimento.

As Aldeias-Escola são um fato, entretanto não é a existência da escola em si o centro do interesse deste estudo, mas qual o sentido que se atribui a

existência deste *lugar na reformulação do sentido de pertencimento e organização de um novo sentido antropológico ao conceito.*

### **III. 2 Espaço e lugar: elementos da permanência e da mudança na identidade do Povo Zoró.**

Em oposição à pesquisa de gabinete, buscando uma geografia das velas desfraldadas como propunha DARDEL, ao apoiar os propósitos de FEBVRE, transladado para a realidade regional, ensejamos uma geografia dos carros empoeirados, dos atoleiros, dos registros/histórias “bebidos na fonte”, clareados por lamparinas e zunidos dos mosquitos.

Tal preceito permitiu ter na “experiência”, igualmente TUAN (1983) em “Espaço e Lugar”, o termo chave para compreender e teorizar qualitativamente sobre as percepções do coletivo, sua relação com o espaço e a consequente familiaridade na criação dos lugares, impossíveis de ser definida uma sem a outra, se não pela vivência.

Metodologicamente, como já citado, os pontos abordados nas primeiras pesquisas foram apresentados previamente aos sujeitos da pesquisa. Tal posição - de sujeito da pesquisa, logo participante construtor do conhecimento.

Em forma de diálogo, para um melhor desenvolvimento da entrevista, os direcionamentos de interesses da pesquisa eram, quando necessário, refeitos, ora para lembrá-los e ora estimular determinados assuntos.

A descrição do fenômeno vivido deve ser exaustiva, o entrevistador sempre estará voltando à pergunta norteadora de maneira a possibilitar distintas formas de expressão por parte do sujeito-colaborador que, desta forma, enriquecerá sua descrição do fenômeno vivido propiciando uma melhor compreensão do fenômeno estudado (MOREIRA, 2004:451).

Desta forma, nesse compartilhar de experiências, saberes e percepções dos atores sociais da comunidade Zoró - lideranças, professores, mestres da cultura, pais e estudantes – foi traçado o fio condutor.

Evidencia-se como base, as entrevistas coletadas junto aos atores sociais analisadas a luz da fenomenologia e dos teóricos que embasam o desenvolvimento deste estudo, acrescidas das observações empíricas,

elementos que permitem demonstrar as alterações relacionadas à produção do espaço/lugar e a implicação para manutenção da identidade.

Para compor essa narrativa perceptiva sobre as transformações no espaço-lugar, as entrevistas foram revividas por meio das narrativas de Davi P. Zoró - Liderança Indígena Zoró, primeiro Presidente da Associação do Povo Zoró; Samuel Junior da Silva Zoró - Professor da Aldeia-Escola Zawã Karej; Alfredo Zoró - Professor da Aldeia-Escola Zarup Wej; Marcelo Zoró - Aluno da Aldeia-Escola e Professor na escola municipal da Aldeia Pandara Wej; Isac Zoró - Aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej, morador da aldeia Central; Valmir Zoró - Aluno da Aldeia-Escola Zarup Wej.

Aproveitamos a possibilidade de coletar informações diretamente com os sujeitos protagonistas do contato/pós-contato, para construir análises utilizando citações extensas e aproximando as narrativas com temáticas similares e/ou complementares, fato que empodera de maior protagonismo as vivências e percursos do povo.

Essa "cor" da realidade geográfica, que aparece por interesses dominantes, nos levam ao encontro dos existentes particulares (DARDEL, 2011:35); buscamos, assim, uma "exposição" geográfica do lugar Aldeia-Escola, na qual a "tela" tenha sido pintada com pigmentos plurais e por vários artistas.

As análises levam a suscitar que a relação vivenciada pelos homens em determinados lugares faz verdadeiramente deles, num sentido rigoroso, "gente do lugar" e, exatamente, com esses grupos o interesse em buscar a interpretação da leitura dessa educação construída a partir desses espaços-lugares denominados Aldeia-Escola.

Ao afirmar que as escritas que abordam a relação do homem com a terra são redigidas "por mão sem calosidade", TUAN estimula a reflexão sobre a necessidade dos geógrafos humanistas emergirem no estudo do fenômeno por meio de uma aproximação verdadeira das vivências enraizadas ao ambiente, que permitiu aos sujeitos do *lugar* expressar suas singularidades, ajudando-os a desenvolverem suas próprias narrativas e/ou externalizar suas experiências relacionais, analisando uma perspectiva, entre tantas possíveis, a construção

*topofilica*, (TUAN, 2012: 05), representante do elo efetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico.

### **III. 3 A percepção de espaço e lugar manifestados na formação discursiva e nas práticas do Povo Zoró: a construção anterior ao contato**

*Meu pai ensinava trabalho, e a caça, e a dança, e respeito e fazer a flecha, fazer o cocar, fazer o casa... vários os trabalhos que meu pai que me ensinou antes da escola. Aí que vive é para isso mesmo, é que trabalha para fazer a roça, que viver mesmo. (Davi Zoró - . Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zarup Wej).*

*A gente tinha uma escola que é chamada escola oral, tudo que os velhos, antepassados ensinavam aos seus filhos, de geração em geração. Então, na cultura do povo Zoró, era assim, a educação era dessa forma, forma oral. Não tinha escrita, mas o conhecimento era passado de geração. (Samuel Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

*Antes de ter as escolas nas aldeias, quem dava aprendizado pros filhos são os pais, eles ensinava, levava filho pra roça, caça, pesca e ensinava assim e acho isso, é certo assim. (Marcelo Zoró. Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zarup Wej).*

*Antes, meu pai que ensinava só as caças, e ensina como fazer a flecha e aqueles que a gente usa, que é a nossa cultura, que aprende muitas coisa, pra fazer a flecha é assim que começou o ensinamento primeiro... acontecia quando meu pai, que caçava, que foi me levando e aprendendo. (Isac Zoró. Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zawã Karej).*

Esses fragmentos da história oral dos Zoró lembram os escritos de Maria Isaura Pereira de Queiroz quando afirma que

[...] a história oral pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas destes também recolhe tradições e mitos, narrativas de ficção, crenças existentes no grupo, assim como relatos que contadores de histórias, poetas, cantadores inventam num momento dado. Na verdade, tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja a história real, seja ela mítica (QUEIROZ, 1991:5).

Percebemos nas entrevistas dos Zoró a manifestação de seu cotidiano e como o conhecimento era transmitido entre seu povo, os mais velhos, através da tradição oral, contribuía diretamente como a principal fonte para construir o saber dos mais novos.

Essa possibilidade de exprimir, explicita DARDEL (2011:31), por meio de seus estudos, impressa no solo e na paisagem; a geografia explicita suas concepções de indivíduo e seus fazeres e ordenamentos, coletivos ou não.

Nesse caso específico, é permitido observar todo o esforço coletivo para garantir o acesso do grupo aos novos desafios pós-contato.

A paisagem representa todo engendramento do homem no mundo, exprime a vivência dos indivíduos, gerando significado para o seu lugar e permite uma análise do espaço geográfico.

Similar a um cais abandonado, pressupõe a presença do homem, mesmo na sua ausência (DARDEL, 2011:32): para os indígenas, com outras formas de leitura da paisagem, um determinado tipo de vegetação ou um corte específico na floresta podem exprimir uma morada abandonada, trazem lembranças de fuga e/ou massacre, abrindo na relação com o lugar uma dimensão atemporal.

Há, na paisagem, uma fisionomia, um olhar, uma escuta, como uma expectativa ou uma lembrança. Toda espacialização geográfica, porque é concreta e atualiza o próprio homem em sua existência e porque nela o homem se separa e se evade, comporta também uma temporalização, uma história, um acontecimento (DARDEL, 2011:33).

O que vem a ser essa realidade geográfica para o homem? É o lugar onde é planejado seu cotidiano, sua relação com a terra, seus afazeres, suas estratégias de sobrevivência e manutenção da cultura. E sobre esse saber que se debruça e busca desdobrar seus conhecimentos, desvelar, mapear e traduzir a ciência geográfica. A organização destes saberes é cultivada por meio do entendimento do sujeito sobre o lugar, suas barreiras afetivas, geográficas e políticas mesmo que isso permaneça adormecido, por intermédio de sua vida afetiva, corpo e hábitos, uma devoção total para com o espaço geográfico (DARDEL 2011:34).

Ao considerar que a espacialização do espaço geográfico se produz de forma passiva, sofrendo o homem uma série de agenciamentos e, conseqüentemente, reage a esses estímulos, por meio de inúmeras estratégias.

Elas próprias, por sua vez, moldam o espaço geográfico e constroem em cada lugar, com suas devidas variações, características específicas, marcas locais da cultura e identidade dos grupos humanos em sua relação dialógica com o ambiente natural.

É importante não se acreditar no erro de que a espacialização geográfica se produz somente em virtude de um comportamento ativo. É o caso onde o homem é agenciado pelo ambiente geográfico; ele sofre a influência do clima, do relevo, do meio vegetal. Ele é o montanhês da montanha, nômade na estepe, terrestre ou marinho. A natureza geográfica o lança sobre si mesmo, dá forma a seus hábitos, suas ideias, as vezes a seus aspectos somáticos (DARDEL, 2011:09).

Enquanto o povo era detentor de todos os mecanismos necessários à sobrevivência, a dinâmica de transmissão do conhecimento se mantinha de forma diferenciada da atual, não existia fixação de horários, a função do ensino era repassada pela família e compartilhada também pela comunidade. De certa maneira, mantinha-se as rotinas estabelecidas na aldeia sem aproximação com o cotidiano das escolas fora da aldeia e uma transição necessária para cumprir o almejado pelas lideranças indígenas mais *politizadas*<sup>15</sup>

*Não, não tem horário não! Qualquer hora que a gente, levantar... na hora que, o outro dia de amanheceu... de caça, bem cedo, né? Começa 4 da manhã ou 3 hora da manhã, é o mais velho que acorda primeiro... já é que o filho, aprende através do pai, né? 6 horas pra levantar, pra tomar chicha, pra de caça. E tudo isso que é de costume o pai que ensinou que acorda mais cedo. E aí até amanhã, que amanheceu, 6 horas já, prepara a caminhada de caça. Aí desse jeito, que o pai que ensinou o filho. Primeiro menino que aprende primeiro de caça, depois com mais de 10 anos, já pega serviço pra fazer roça. O pai ensina primeiro caçar, o resto de mais de 10 anos, já costuma de trabalhar, já leva criança pra roça pra fazer trabalho da roça. E também assim, já planta, depois queima da roça, o pai também que levou o filho para plantar a roça, o pai ensina também a criança nova. (Davi Zoró - . Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zarup Wej).*

*Antes do surgimento da escola mesmo, era através da oralidade... contando história, acordava 3 horas da madrugada para tomar banho e ficava, depois do banho eles ficavam na fogueira, na roda e aí contar essa história e a educação dos filhos era 3h também. Porque os pais acordava eles? para eles pensar a vida! Eles fala que depois de 2h é bom pensar a vida, para construir como vai ser a vida. Diz que quando você acorda 2/3h, você pensa muitas coisas no futuro e é para você acordar pensando nisso, como vai ser, como vai ser o trabalho no dia de hoje, amanhã (Alfredo Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

*Na minha aldeia, os Zoró são passados o conhecimentos dos avós, dos pais. Isso já era bem antes da escola chegar. Então meus tios e meus avós, contavam pra gente, na nossa cultura, de manhã cedo, de madrugada. Acordava nós pra banhar cedo, aí sentava naquela fileira. O velho chamava todos os parentes novos e contava a história,*

---

<sup>15</sup>Poderíamos escrever conscientes das necessidades ainda em voga para que as diversas etnias assumam sua alteridade e perfilum uma identidade plena em consonância com suas crenças e necessidade de trânsito nos espaços de poder.

*a origem do povo. Como o povo lidava com as situações, como se tornava forte. Então, eles passavam essa educação na forma oral, na fala. Na minha comunidade, o velho é uma pessoa sagrada, um cara que tem experiência. Então o jovem lá na minha comunidade fica atento, fica querendo saber mais. Eles são muito cuidadosos com os mais velhos. Porque nossos livros não é como o do branco guardado num arquivo, mas os nossos livros são os mais velhos, eles são um dicionário para nós. Então, é dessa forma que a educação nossa, antes de chegar a escola, ela é assim, são praticada com os mais velhos, os orientadores. Eles que ensinam nossos filhos, nosso netos. Então esses são os mestre, na nossa comunidade são chamados mestres da cultura, eles são a principal fonte, eles são mais valiosos que (Samuel Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

Múltiplas são as modalidades sob as quais a realidade geográfica conduz através dos símbolos e imagens, para além da matéria (DARDEL, 2011:57). Poderemos observar a exteriorização, seu laço com a terra, a partir de seus tipos de roçado, construção de malocas, extração de látex e outros produtos. No discurso é possível perceber que seu entendimento de escola na aldeia vai para além da função de *transmissora de conhecimento produzido a partir do olhar do não-índio*: é a valorização da cultura, dos costumes, da história oral, das tradições misturadas e embaralhadas simbioticamente em um novo entendimento de escola e educação formal.

Este novo entendimento propicia um olhar por sobre o conhecimento que ampliam os conceitos desenvolvidos por geógrafos e pesquisadores. Daí a necessidade de prover uma imersão no campo, de tratar de maneira diferenciada este conhecimento produzido entre a antropologia da etnia Zoró e as formalidades da escola do não-índio.

A floresta, enquanto “espaço telúrico”, no qual boa parte das ações do povo ocorrem, preenche o espaço de profundidade e movimento, envolvendo o homem, comunicando seu *silêncio*.

Obscuridade solene, sonoridade sufocada que amplifica o menor barulho, misteriosa quando a luz, peneirada, filtrada em raios, vem se lançar em raios, vem se lançar sobre seus sub-bosques, ela assombra a imaginação dos homens, favorece sua sensibilidade e sua meditação (DARDEL, 2011:19).

Dotado de referências próprias do local, desenvolvidas por intermédio das experiências e de seus marcadores territoriais<sup>16</sup>, é permitido aos indígenas deslocar-se tranquilamente, assim como o faz, o cidadão pelas ruas da cidade,

---

<sup>16</sup> Ver conceito na Tese de Almeida Silva (2010).

com suas pontes referenciais de lugar. Na escola não só as crianças aprendem e compartilham experiências: seus avós, seus pais e anciões contribuem para o novo conhecimento chegar sem esquecer ou desmerecer a ancestralidade, os mitos e o conceito de cultura de cada aldeia/lugar/escola.

Entretanto, diferente da cidade onde as condutas e ações do indivíduo são moldadas por elementos artificiais, nas comunidades ou aldeias, essa relação é construída numa relação estreita com o ambiente natural, produz, por grandes extensões territoriais, um sentimento topofílico: homem/seu espaço de vivência e sobrevivência/natureza são uma só entidade, um espírito. Entender o homem e sua relação com o entorno é organizar um texto para além das formalidades da escola dos não índios.

Sobre essa apurada relação com a terra, embasado por suas vivências, RIBEIRO (2010) descreve que os indígenas Kaapor tem um conhecimento extremamente detalhado das florestas onde vivem.

Têm nomes para cada Rio ou Igarapé, para cada árvore, para cada arbusto, para cada animal, seja um inseto, seja uma variedade de anta. Comparados conosco, eles são gente que aqui vive há milênios. Nós somos recém-chegados, ignorantes, só capazes de destruir. Eles sabem viver na mata, deixando-a viver por milênios. Sua adaptação ecológica é um extraordinário exemplo de sabedoria dos povos da floresta (RIBEIRO, 2010: 82).

Nessa relação com o ambiente e na vivência de fenômenos diversos, cada povo irá se organizar de formas variadas, para atender suas necessidades e desenvolverá, ao longo do tempo, novas respostas culturais.

Ao sujeito pouco ambientado, caminhar na mata fechada representa uma grande ameaça, tudo parece igual, entretanto para os sujeitos do local, tudo tem significado. Na mata, até mesmo *lugares* iluminados de maneira precária, adquirem um novo sentido diante do homem em simbiose com a natureza, que age de forma a modificar, intervir e propor uma interpretação diferenciada e renovada de acordo os estímulos ocorridos ou em curso. A terra é modificada de acordo com a necessidade (DARDEL, 2011:23).

Dentre os cinco tradicionais sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato), dependemos, conscientemente da visão. Somos predominantemente visuais. O mundo em suas formas detalhadas nos chega de forma mais ampla, a partir desse sentido. No mundo denso e complexo de uma floresta tropical,

ver bem é mais importante do que desenvolver um sentido agudo do olfato (TUAN, 2012:07).

O caminho na mata, ao contrário da cidade ou das trilhas para os turistas, não disponibiliza interpretações simples para os poucos ambientados. Só vivenciando na floresta, desambientado, durante o acompanhamento de atividades indígenas, sem trilhas delimitadas, atingido por um temporal, com luminosidade reduzida ao extremo, onde tudo parece homogêneo, é possível compreender essa intimidade do sujeito com o lugar.

Cada elemento do ambiente tem sua função para referência e exploradas pelos receptores sensoriais treinados, impossíveis de serem percebidos de forma instantânea por sujeitos sem familiaridade com as peculiaridades da floresta e sua antropologia, externos ao ambiente cultural e físico do local.

Ao contrário de um indivíduo citadino, que ao encontrar-se sozinho em áreas de floresta tem a falsa sensação de homogeneidade paisagística com difícil orientação; aos indígenas ou demais povos da floresta quebram essa falsa homogeneidade, reconhecem inclusive, diversos caminhos, marcados por outras pessoas, exatamente por sofrerem esses agenciamentos e reagirem de forma a imprimir e identificar marcas orientadoras no ambiente.

Os percursos são delimitados e/ou sinalizados por vegetações mais “finas”, em fase de crescimento, com dobras/quebras feitas à mão e nas maiores com talhos de facão. Esse tipo de marcação, apesar da forma rudimentar, mostra-se extremamente significativo, deixando, como afirma DARDEL (2011:27) marcas geográficas no espaço construído.

Toda essa prática adquirida do espaço vivido permite que os indígenas consigam identificar pontos de referência em meio à floresta, os quais para eles são repletos de significados e orientam os percursos. Entretanto, para os estrangeiros não passam de uma massa verde desorientadora impossível de transpor. As concepções e representações são variáveis em face do entendimento na e sobre a floresta: a distância e a ignorância sobre mito e realidade alimentam preconceitos e refazem concepções impregnadas do olhar estrangeiro.

Outro fenômeno importante na constituição do lugar é a água. “As águas exercem sobre o homem uma atração que chega à fascinação. Há uma palavra que encanta, uma substância que atrai” (DARDEL,2011:21). Nos cenários amazônicos, além dos aspectos mencionados, a água representa parte fundamental do elemento, vias de deslocamento, e imprime sua força, modifica o cotidiano, e submete aos locais, as imposições sazonais. São as estradas líquidas: trazem elementos essenciais à sobrevivência, progresso, remédios e vacinas. Mas trazem também: doenças, exploração desmedida dos recursos naturais, pirataria e o apagar da memória e da cultura dos indígenas.

Na maioria dos casos, as áreas de habitação, aldeamentos, sempre se utilizam da proximidade de rios, e mesmo hoje, com as construções de estradas, continuam a exercer significativa atratividade, alterando o cotidiano das populações amazônicas em decorrência dos períodos de “cheia e seca”, definindo os caminhos, os meios de deslocamento a serem utilizados, até o acesso a determinados tipos de alimento.

As aldeias e o povoado sempre estão localizados, em seu início, às margens dos rios. No período das chuvas, em decorrência das péssimas condições das estradas, o rio passa a ser a melhor alternativa.

No período da seca, com a baixa do nível dos rios, a navegação fica quase impossível mesmo para motores mais velozes e as estradas são evidenciadas. A pesca é facilitada em decorrência do isolamento dos peixes em pequenas lagoas. Nesse período, porém, com mais áreas de terra firme afloradas, a caça dos demais animais torna-se mais difícil.

No período da cheia dos rios, são formadas diversas ilhas, onde ficam espremidos os mamíferos, facilitando seus abatimentos; já os peixes, com o adentrar das águas sobre a floresta, ficam mais dispersos, tornando a caça a fonte principal de alimento.

Em período anterior ao contato, a ligação com a terra exercia maior influência sobre os Zoró e o conhecimento construído sobre lugar e os períodos sazonais definiam os horários de trabalho e, conseqüentemente, de aprendizado, que era transmitido na cotidianidade, como já mencionado.

*Gente não sabia o dia, a semana também, a gente pensa que é dia*

*tudo, dia tudo... não sabe de sábado, segunda, terça, quarta, não é assim, e aí que pensa que é dia tudo assim, não tem, a gente não sabe, feriado que tá, domingo que tá, sábado que tá, semana que tá, não era tudo que tinha, não tinha dia, não tinha hora... naquele tempo que não era assim, qualquer hora que a gente trabalha, qualquer hora que a gente come, não tem hora de comer, na hora que a gente sentir fome, que a gente já come alguma coisa. Hoje não, hoje a gente tem que esperar até 11 horas... é tudo isso que a gente aprendeu da cultura de vocês (Davi Zoró - . Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zarup Wej).*

Na “fala” do Zoró fica evidente o descontentamento com os novos hábitos agregados com a hibridização: os nativos perderam a liberdade de escolher, comer quando têm fome, dormir com sono, aprender questões essenciais à sua cultura. Vivenciaram o considerado *pior da cultura não indígena*: ter as ações guiadas por um relógio inclemente a apontar hora de almoçar, de dormir, de ir para a caça, de adorar a Deus. Não somente as estações: o relógio.

Por outro lado, a divisão de tarefas e aprendizagem estava bem definida, em grande medida, na cultura Zoró. A função do homem e da mulher no cotidiano era distinta. Era responsabilidade do pai ensinar aos filhos homens: confeccionar arco e flecha e cocar, caçar, pescar, derrubar a floresta, queimar, plantar, interpretar os períodos sazonais e suas influências no plantio e na caça, compreender os ciclos de reprodução dos animais.

À mãe cabia ensinar as meninas: cuidar das crianças (irmão e filhos), confeccionar rede, colar, panela de barro, peneira, balaio, cozinhar, biju, macaloba<sup>17</sup>.

*Sabe porque que a mãe que ensina? Depois da casa, tem menina que não sabe fazer comida pra marido, por isso a mãe que ensinou pra menina... Faz comida, antes pra casar. Se você casar com uma pessoa, aí vai que você não faz comida pra ele, você não cuida direito do marido, por isso que a mãe que ensinou pra menina. A mesma coisa que o homem ensinou ao filho também, se casar com a menina aí, como é que marido vai fazer? Se a gente separar, se casa aí, vai separa com o pai, sabe caça, já sabe fazer planta, já sabe tanta coisa né? É pra isso mesmo que o pai e a mãe que ensino... e filho e filha, né? A mãe da menina com a menina, senão, vai pedir comida pra mãe da menina. “Cadê o macaloba do meu marido”? Cadê o pão do meu marido? Não é assim! Tem que trabalhar, aprender... Tem menina aí que desde criança já ensinou alguma coisa... Aí vai aprende tudo coisa... Já fica namorando e já vai casando (Davi Zoró - Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zarup Wej).*

---

<sup>17</sup> Bebida fermentada que pode ser produzida a partir da mandioca, cará, batata doce e milho.

O espaço geográfico “limita e restringe”. Existe um “lugar” que precede toda escolha, ante este não nos cabe escolha, ele nos é dado no momento da fundação de existência humana na terra. Inevitavelmente, a possibilidade de mudanças de “lugar” existe, mas sempre motivados para o centro de novos lugares, contra toda necessidade humana de “assentar o Ser”, e realizar nossas possibilidades (DARDEL, 2011:41).

Conhecer a história do grupo é extremamente necessário para compreender o seu nível de atitude e seu relacionamento com o meio ambiente. Entretanto, não se é possível fazer uma distinção nítida entre os fatos culturais e o papel do meio físico. Os conceitos "cultura" e "meio ambiente" se superpõem do mesmo modo que os conceitos “homem” e “natureza”. “Nas culturas, os papéis dos sexos são fortemente diferenciados, homens e mulheres olharão diferentes aspectos do meio ambiente e adquirirão atitudes diferentes para com eles” (TAUN, 2012:70).

Não existem apenas as distinções biológicas, elas são potencializadas por intermédio das definições de papéis adequadas a cada sexo. A “identidade do lugar”, quando comparada entre os sexos, não só demonstra as distinções nas formas de percepção, mas revelam formas de reagir ao ambiente, privacidade, territorialidade e espaço pessoal (PROSHANSKY et al, 1983:81). “Identidade é definida na competição e em conflito com os outros: isso parece verdadeiro de ambos os indivíduos e nas comunidades” (TUAN, 1979: 419).

Nas aldeias, essa divisão do trabalho por sexo ainda é preservada. Observam-se a cada instante, como se poderá notar no capítulo de Photovoice e nas Memórias Fotoetnográficas, os homens constantemente envolvidos em atividades de caça e pesca, produzindo flechas e cocares. Mesmo durante os períodos letivos, no tempo disponível, desempenham essa função e sempre levam consigo os filhos.

As mulheres estão incumbidas do preparo dos alimentos, da coleta de lenha para cozinhar, do cuidado com os filhos, da limpeza das roupas e da confecção de cestos e outros artesanatos.

A índia que trança um reles cesto de carregar mandioca coloca no seu fazimento dez vezes mais zelo e trabalho do que seria necessário

para o cumprimento de sua função de utilidade. [...] Aquela cesteira, que põe tanto empenho no fazimento do seu cesto, sabe que ela própria se retrata inteiramente nele. Uma vez feito, ele é seu retrato reconhecível por qualquer outra mulher da aldeia que, olhando, lerá nele, imediatamente, pela caligrafia cestária que exhibe, a autoria de quem o fez[...]“lá uma pessoa, ao pintar seu corpo, ao modelar um vaso, ou ao trançar um cesto, põe no seu trabalho o máximo de vontade de perfeição e um sentido desejo de beleza só compatível com o de nossos artistas quando criam. (RIBEIRO, 2010:32).

O mesmo se aplica a qualquer outro adorno ou utensílio produzido nas aldeias. Lembramos certa vez, durante uma reunião, de observar um cocar e comentar com um “parente” Zoró: “Veja que bonito esse cocar”. Ele então disse: “Esse cocar não está bom. Só pelo traçado a gente sabe que é de um jovem da escola, alguém que ainda está aprendendo”.

Esse cuidado pedagógico no momento de apresentar as rotinas são as manifestações do sentimento de pertencimento ao lugar, do desejo de manter vivo suas manifestações, o respeito pela natureza e as implicações deste ensinar (TUAN, 2012: 106). Saber onde estão os melhores frutos para pintura, em que época estarão maduros, escolher o cipó, coletar a mandioca, deixar fermentar são atividades que marcam a facticidade do sujeito e revelam suas variações na intensidade de respostas ao ambiente: são saberes fundamentais para a vivência e precisam estar de certa maneira incluídos nas rotinas pedagógicas para que não se percam as marcas e intencionalidades antropológicas da ação educativa.

### **III. 4 Transformações da identidade Zoró: relações com a sociedade nacional**

Aquele tempo, antes do contato a gente não sabia o que era dinheiro, calçado, aí dinheiro, hoje em dia depois do contato, pessoal da FUNAI vieram, primeiro teve contato no castanhal (fazenda castanhal), e foi ofereceu toda comida, adeus... Foi arroz, comida de arroz, feijão, açúcar, será que o índio esquece depois? Não. Vai crescendo com o costume de comer. Aí, o Fazendo foi e ofereceu comida, o índio provou:“Não presta! Aí outro dia de manhã, o índio pensava comida, já comeu sal, comida de açúcar, nunca mais esqueceu... Não esquece mais (Davi Zoró - . **Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zarup Wej**).

Nas sociedades indígenas, ao contrário das industriais, o espaço vivido é organizado de forma descontínua e com algumas rupturas, fragmentado em função do pertencimento ao mesmo povoado, linguagem, tribo, grupo

etnolinguístico ou área cultural, que fornece referencial básico para o cotidiano em sua dimensão espacial. (CORRÊA, 1995:32)

Na organização e percepção antropológica dos sentidos atribuídos ao lugar, a primeira alteração no processo de ensino-aprendizagem está relacionada, no pós-contato, como a insuficiência do ensino tradicional, construído milenarmente para outro *lugar e outro entendimento sobre educação formal* e total desconsideração com as necessidades engendradas nesta nova fase, na qual as etnias indígenas desejam se apropriar dos saberes construído pelos não-indígenas para ter autonomia dentro da ressignificação organizacional de sua cultura.

Com o pós-contato, a realidade e os valores foram brutalmente transformados, não mais parecia fazer sentido, e um mundo novo e cheio de atratividade foi colocado diante do povo.

*Aí depois o pessoal da FUNAI vieram fazer um posto lá na beira do Rio Branco, trouxe facção, oferece um monte de coisa, trouxe roupa, chinelo, miçanga e tem mais coisa que eles trouxeram para nós, para oferecer tudo e nunca índio vai esquecer mais... Depois que a gente muda para cá, para a central (aldeia central), bem no mato, o chefe de posto, Natalício, ele mostrou outra coisa, aí quer dizer assim, gente, trabalha artesanato, aí começo, trabalha artesanato, fizeram tanto flecha, tanto arco, tanto cocar, tanto de colar, tanto de pulseira, aí ele vai trazer um pouco de dinheiro, não sabia o que era dinheiro naquele tempo, já trouxe um pouco de dinheiro que tinha sobra o resto de material para fazer vestimenta, calção, cueca, roupa, chinelo, desodorante e demais coisa que o pessoal da FUNAI trazer pra nós, daí conhecemo dinheiro, também não sabe o que investi o dinheiro... Aí depois que ele colocou mais coisa "gente, fazer bolacha pra vocês compra mais coisa" aí FUNAI deu material da seringa, faca, aquele canequinho, comprou um balde, fazer uma caixa, prensa de borracha, e a receita é maior, já recebe dinheiro, coletando borracha, vende borracha, o carro vieram na beira do Rio Branco e já leva a borracha para a cidade para receber dinheiro. Será que índio esquece? Não esquece mais nunca... Vendo, compra, chupa picolé, bebe refrigerante, já compra mercadoria... É tudo isso, não esquece nunca mais..." (Davi Zoró - . Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zarup Wej).*

Essa valorização do espaço vivido, que se dá em razão de crenças, confere especificidades a cada parte (CORRÊA,1995:33), que, além de individual, é moldada pela intersubjetividade, baseada na experiência grupal, evidenciando a experiência do outro (HOLZER, 2003:120), passou a ser regido por normas de valoração externos ao grupo.

A intersubjetividade [...] compreendida como um processo no qual os indivíduos continuam a criar seus mundos. No bojo deste contexto, a

Geografia Humanística, a partir dos preceitos fenomenológicos, critica o obstáculo entre o mundo da ciência e o mundo vivido pleno de geografias existenciais e coletivas ou intermúndio. Neste particular, esta tendência examina e mesmo privilegia as experiências vividas pelos indivíduos e grupos sociais contemplando a maneira de agir, bem como sentimentos, projeções, angústias, entendimentos e delírios das pessoas em relação a seus lugares (MELLO, 2005: 36)

Os órgãos governamentais, insensíveis às construções e experiências do espaço vivido dos Zoró, com o objetivo de cumprir a proposta integracionista, desenvolviam por intermédio da FUNAI, primeiro as frentes de atração e depois, sedentarizando o grupo, com a criação de posto de proteção e inserindo novas formas de organização social e de produção.

*Também que a gente não sabia o que era projeto, é outra coisa que aparece, aí outra pessoa que mostra pra nós assim, aí o branco fazer projeto que vai fazer coisa tal e tal, nunca mais esquece mais... O índio não sabia o que é associação também, aí o branco que fala “a associação é melhor pra vocês, fulano e fulano”, aí índio foi pensa vou fazer, fundar associação, aí descobri a associação, aí nunca mais esqueceu, aí que criar a associação, aí o índio pensava assim, tem presidente, também não sabia presidente, aí o branco que fala “elege quem é o presidente, diretor”, é assessor que tá faltando, tesoureiro que tá faltando, secretário tá faltando... Aí apareceu tanta coisa de vocês, é abri conta de bancário lá no banco, aí o pessoal “ vamos fazer projeto”, aí comprar artesanato... É muita coisa que a gente tá aprendendo, é muita coisa (Davi Zoró - Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zarup Wej).*

O contato acarretou necessariamente nas transformações dos valores socioculturais, implicando em perda de autonomia e autossuficiência. As formas de suprir suas necessidades básicas, desenvolvidas ao longo dos séculos, já não davam conta de satisfazer os novos desejos.

Depois de muitos anos de contato, com a demarcação da TI Zoró, que deixa fora dos limites boa parte de seus territórios, somado ao processo de sedentarização imposto pelos agentes da FUNAI, implicaram na dependência de produtos industrializados, dificuldade de geração de renda, (LACERDA, 2008, 2014, 2015), fato que pode ter facilitado o aliciamento de alguns indígenas no processo de extração ilegal de madeira do próprio território

Passado o período de “contato” e as fases de “integração” desses grupos, a sociedade nacional, a presença da FUNAI, com seus recursos escassos junto ao povo era reduzida; estavam os indígenas responsabilizados em um curto período de tempo a darem conta dessa carga representada pelo convívio com a sociedade envolvente e suas consequências.

A extração da madeira torna-se mais atrativa em vista do retorno do investimento ocorrer a curto prazo, além do que pela deficiência na fiscalização pública e a falta de punição a infratores favorece a ações predatórias, cujas consequências sociais e econômicas futuras podem inviabilizar o segmento com graves prejuízos à sua população (KANINDÉ, 2015:42).

As consequências desses processos, estimulados por fluxos econômicos, deixaram mazelas profundas no tecido social e culminaram nas mais diversas formas de pressão sobre os territórios e populações indígenas.

A pressão antrópica é visível e, além da desintrusão tardia de invasores, o entorno é tensionado por um considerável número de madeireiras situadas a poucos quilômetros dos limites. O desmatamento por vezes adentra os limites da área e em seu interior são constantes as apropriações indébitas de madeira, culmina em casos de aliciamento de indígenas para venda de madeira.

Esse fato somado à necessidade de geração de renda não se aplica de forma exclusiva na TI dos Zoró, atinge praticamente todas as TI da Amazônia.

Atualmente, existem, para minimizar esses problemas, uma discussão nacional/local, para estudos e implementação de um plano de manejo florestal madeireiro na TIZ.

Além de propor o Plano de Manejo em seu Plano de Gestão, como alternativa para acabar com a extração ilegal de madeira em seu território – esse fato dificulta o acesso a recursos para execução de projetos - a alternativa visa evitar conflitos internos existentes entre as comunidades, em decorrência do furto de madeira e a consequente divisão dos recursos.

Para dar conta dessas novas formas de organizar o espaço e garantir a manutenção do território, a criação da Associação Indígena representa uma mediação necessária para os problemas comunitários, estabelecendo comunicação direta e representativa com os órgãos competentes - FUNAI, governo/secretarias, ONGs, movimento nacional e demais associações. Ela é também uma via necessária de acesso aos projetos que podem beneficiar as comunidades, quase impossíveis de serem acessados sem ela.

Ainda com relação à importância da associação, esta foi criada para responder às necessidades específicas impostas pela sociedade nacional como

a elaboração de projetos, captação de recursos, prestação de contas, relatórios, pagamentos e uma série de outros códigos que antes eram externos à realidade do povo. Todavia, essas demandas implicaram no fechamento de várias organizações indígenas, é observado a eleição de jovens lideranças, que tenham uma boa articulação e desenvolvida habilidade de fala/escrita, ressaltando mais uma vez a importância que a formação escolar representa para o Povo Zoró.

*Nós queria aprender a cultura de vocês também, né? Porque que a gente queria aprende assim, nós queremos não esquece nossa cultura e a gente queria aprende a de vocês, as duas coisas e por quê? Porque nós estamos tudo junto hoje” (Davi Zoró - Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zarup Wej).*

O diálogo estabelecido com o pesquisador evidencia a intencionalidade e o objetivo de aproximar *as duas escolas*: além de haver uma integração, existe a necessidade de aprender a falar a *linguagem, os ritos e as normas* exigidos nos espaços de poder para ter voz e expressar as demandas das etnias.

Sem conhecer os espaços por dentro, sem se apropriar deste saber não indígena, não há como estabelecer regras e condutas para emancipar, tratar e educar aos brasileiros e brasileiras que vivem nas florestas.

A dinâmica de gestão territorial dos povos indígenas tornou-se intensificada no pós-contato. Ao ultrapassar essa nova fase, representada pela necessidade de garantir a demarcação da terra indígena, questão reconhecidamente determinante para a sobrevivência indígena, sem a qual, não se podem reproduzir suas culturas (FAUSTINO, 2011:202). Com os tensionamentos para suprir os padrões exteriores, os povos indígenas redefinem constantemente suas estratégias de gestão territorial,<sup>18</sup> uma vez que esses espaços sofrem os impactos definidos por atores alheios às realidades locais. Uma explicação possível são as políticas governamentais replicadas em diversas regiões do país, gerou insatisfações por destoarem das demandas comunitárias (ABREU SILVA et al, 2014).

---

<sup>18</sup>O controle político e o manejo ambiental do espaço geográfico que é o território de um grupo social ou entidade política. Little (2006:21)

Existe, reconhecidamente entre os Zorós, a necessidade de manter a cultura do povo e simultaneamente a inevitabilidade de aprender a cultura do “homem branco”. Segundo a percepção dos indígenas, essa engendramento da escola é parte fundamental para gestão do território, e corroboram com os apontamentos do capítulo anterior, de reivindicação e elaboração de uma educação escolar indígena diferenciada e específica.

*Por isso nós queria aprender duas coisas, a cultura de vocês, porque nós fica tudo junto hoje trabalho hoje, né? É muito importante que a gente queria aprender mais estudo, aquele tempo que a gente não pensava pra isso, porque uma cultura só, cultura tradicional só, né? É, hoje em dia nós tamos querendo aprender através da escola, aprender português e fala português, creve com a caneta é mais principal também e atende também política pública, é tudo isso que a gente queria aprender e tá certo, a escola é importante e aprende a cultura de vocês... A coisa de vocês é muito difícil demais para nós... Não sabe fazer projeto, não saber falar português, não sabe escreve por isso nós ta querendo mais fortalece mais nossa cultura, se não, vai acabar, se não vai acabar... Por que hoje em dia que a gente tem um pouco mais de pessoas de idade, mais de idade vai acabando, acabando, acabando... Vai deixando só filho no lugar de mais de idade, por isso que gente fala, toda vez que gente que fala assim: “aprende gente, aprende filho, aprende tudo aluno, aproveite que nós tamos hoje vivo, tem que aprender alguma coisa, que vive a cultura, como que pai ensino (Davi Zoró - Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zarup Wej).*

*Eu mesmo estou dando aula na língua nossa, que é a Pagawej e português, isso nós faz para não perder a nossa língua mesmo, para não perder nossa cultura e nossa língua... Por isso eu dou um pouco, mais na nossa língua e um pouco no português, não dá muita diferença, mas é mais na nossa língua. Como aqui para conversar usa a língua, acaba passando o português. Não tem Nenhum Zoró que deixou de falar nossa língua, que só fala português, por isso a gente evita isso (Marcelo Zoró. Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zarup Wej).*

*“Como eu falei pra você. Antes, o pai que ensina o filho, faz a flecha e essas coisas e a gente tá crescendo e buscando a capacidade que os povos indígena que vivem na nossa cultura e depois de 10 anos a gente aprende a escrever e ler, aprender a português, começa a falar na língua portuguesa. É muito importante não deixar a língua indígena, se perder, não lembra mais. É muito proveitoso aqui o que a gente está estudando, que não perder a identidade indígena, não pode deixar não, tem que fortalecer e estudando, continuando (Isac Zoró. Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zawã Karej).*

*Eles podem aprender outras coisas, mas tem que aprender o conhecimento do Zoró. Nossa comunidade vê muito essa questão dessa escola. Quando meu pai, como ele também é liderança, ele sugeriu fazer uma escola dentro da comunidade, justamente para fortalecer a comunidade, fortalecer o que a comunidade quer, que os filhos deles se forma, não para ser grandes doutores, mas para se formar em grandes mestres da cultura, porque a comunidade nossa fica preocupada nessa questão, como é que eles vão ensinar o conhecimento da cultura Zoró se eles não aprender agora? (Samuel*

**Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).**

Há reconhecimento da necessidade de avançar nos saberes e tradições culturais das diversas etnias para que não sucumbam diante da hibridização que coloca de joelhos os indígenas, massacra suas convicções e sufoca suas representações culturais. Entretanto, há também reconhecidamente, uma intencionalidade das comunidades pela escola para iniciar relações menos desiguais, opressora entre as sociedades nacionais. A escola precisa suscitar novas maneiras de acomodar as diversas representações sobre e de cultura.

Conforme propugna, BANIWA (2013):

Com a formação superficial híbrida não consegue nem se integrar satisfatoriamente na vida da sua aldeia e nem na vida fora da aldeia (sociedade regional, nacional e global). Sem um equacionamento mínimo dessas questões no âmbito das escolas indígenas corremos o risco de estarmos formando novas gerações de indígenas frustradas consigo mesmo e com o processo de sua formação escolar, pois não consegue se realizar como membro de sua comunidade étnica e nem no mundo branco, por não conseguir competir em pé de igualdade no mercado de trabalho ou no acesso à formação acadêmica (BANIWA, 2013:08)

A construção da identidade se elabora em uma relação que opõe um povo aos outros povos com os quais está em contato, sendo dotada de eficácia social e produz efeitos diversificados, ela se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas (CUCHC, 1999:182). Essas “marcas culturais” que recebemos ao nascermos, das quais não conseguimos nos desfazer, concebem a identidade, remetendo-nos necessariamente ao nosso povo, funcionando basicamente como fator de inclusão e exclusão.

A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente (CUCHC, 1999:177).

Entre a aldeia e a cidade, esses sujeitos estão divididos entre dois mundos de valorações distintas. Na aldeia, embora exista muitas alterações relacionadas ao período anterior ao contato, ainda se distanciam dos valores dos centros urbanos.

Este lugar, Aldeia-Escola, carrega as experiências e as aspirações da

comunidade, representa a possibilidade de observar os fenômenos compreendidos a partir da perspectiva dos sujeitos que lhe dão significados.

*Eu não estudava, já era grandinho, tinha uns amigos branco, aí comecei a falar um pouquinho com eles. Tenho dificuldade de entender, falar... Não aprende língua português fácil não! Era ruim, não sabia estudar, aí nossos pais falaram: "nóis vai construir escola pra vocês". Aí já formou a escola e nóis começou a estudar e está aí, aprendendo devagarzinho (Valmir Zoró - Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zawã Karej).*

*Nóis, mais de idade um pouco, antes de levantar a escola, nós também não sabia falar português e vai pro Brasília, e ninguém num falava com presidente do FUNAI do Brasília, e como que a gente fala a língua dele aí nós presentamos de lá a dança, não fala de nada aí alguma pessoa que fala traduziu um pouco pra nós e a pouca coisa que tradutor que foi entendido, aí pouca coisa que passa que explica pra ele, traduzir um pouco nossa língua, e o índio que pedi que a coisa, a nossa língua, que alguma pessoa que traduz pra ele que, ele atende nosso pedido... Aqui em Ji-Paraná, tanta vez que eu fui aqui no SEDUC, ali no Ji-Paraná que brigamo, brigamo, pedi escola, aí não sabia que tem divisão de Rondônia e Mato Grosso, e Ji-Paraná diz que tem que pedi em Mato Grosso... Tem muita história, história grande do Zoró, Cacique não fala português, presidente não fala português, presidente não creve, tesorero não creve, secretário não creve, é difícil, hoje em dia que um pouco de escola o aluno aprende, hoje em dia tem caneta que anota, já sabe fala mais melhor, hoje em dia meu filho aprende muita coisa (Davi Zoró - Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zarup Wej).*

Aprender a língua da sociedade envolvente, conseguir expressar suas demandas e decodificar os códigos nacionais era uma das demandas principais atribuídas à escola.

A língua, enquanto sistema social que precede o sujeito, da qual ele não é o autor, mas que ao aprendê-la, lhe é facultado o direito de se expressar, mas também de ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais (HALL, 2005:40).

*No começo, nós tivemos problemas porque muitos dos alunos queriam estudar na cidade. Aí que muitas lideranças não concordaram de deixar os filhos estudar na rua por causa disso poder influenciar em coisas que não é da nossa cultura, se envolver nas coisas erradas. Quando começou a surgir, primeiro foi as escolinhas. Através delas, o aluno chega até ao quarto ano. Aí, vem aquela preocupação: onde que vai entrar os alunos do fundamental, do 5º ao 9º ano? E 1º ao 3º do médio? Foi nessa questão, que a comunidade pensou logo de uma vez: "se os alunos já estão terminando o quarto ano, nós já temos que concluir mais na frente para dar continuidade a esse trabalho. Pensaram em montar essa escola na comunidade, para atender nossa demanda aqui dentro, porque nós não queremos que nossos filhos estuda lá fora. Não é querer dizer que a escola do não-indígena é ruim não, é boa, mas a gente sabe dos problemas. Juntou todas as comunidades, as lideranças e fizeram isso (Samuel*

**Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).**

*nossa escola, dentro da aldeia é melhor pra viver, é bem legal que não tem as coisas pra sair... Na cidade é diferente, quando a gente estuda na cidade é diferente, agora na aldeia é bom. Nessa escola é bom que não tem a estrutura da não-indígena é bom pra mostrar a identidade da escola, que não pode deixa a maloca, tem que continuar assim mesmo... Na cidade é diferente, nossos amigos que fala: “vamos sair, vamos bebe e vamos fazer aquilo.. outras coisas”, outras coisas ruim (Isac Zoró. Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zawã Karej).*

*a gente estudava em cada aldeia primeiro, ai quando cada aluno passava do quinto ano, o aluno ia lá na cidade estuda, aí depois os alunos não gostaram lá, aí mudaram pra cá, aí surgiu essa escola, por causa disso. Era ruim, os alunos não gostava de ficar lá, dizem que os lá, os brancos, não gostava deles, brigava com eles... o nosso pai não gosto da gente lá (Valmir Zoró - Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zawã Karej).*

Antes de construírem a primeira Aldeia-Escola, muitos jovens começaram a procurar atendimento escolar nas cidades próximas. Além dos problemas enfrentados pelos alunos, relacionados à dificuldade de adaptação, a possibilidade de distanciamento da cultura preocupava os pais.

Com a necessidade de buscar formação nas escolas da cidade, os indígenas, como que em um movimento de estarem perdidos, são desprovidos de seu lugar, logo, estão ou sentem-se sem direção.

Esse espaço geográfico, que é singular, modelado pelo homem, impacta diretamente os “paladares” culturais, desembocando em muitos casos, na impossibilidade de conviver em um geográfico moldado por outros povos.

Quando o aluno é obrigado, por conta de novas demandas sociais pós-contato, a deixar seu lugar, aldeia, para estudar na cidade, toda carga e dedicação que a realidade impõe é aflorada pela distância e ausência. Essa presença subjetiva é tão real, que o fardo é quase impossível de ser suportado. Ir para a cidade equivale a “perder a localização”, ser desprovido de seu “lugar”, rebaixado de sua posição “iminente”, de suas “relações”, encontrar-se sem direção, reduzido à impotência e à imobilidade. É mais uma vez a geograficidade que se impõe e produz desconforto e relação atritiva.

Essas manifestações individuais dos jovens em busca de continuarem seus estudos, ao deixarem sua aldeia, mas não sem levar consigo hábitos e preconceitos adquiridos em seu meio de origem (DARDEL, 2011:71), inflama

no sujeito o senso de “lugar”, por demonstrar, talvez, seu maior aguçamento quando se sente saudade de casa. Apenas a eminência de perder o lugar já é suficiente para despertar esse sentimento. Assim o sujeito não apenas sabe do sentido do lugar, mas sente que tem uma identidade (TUAN, 1979:419).

A necessidade de aprender mais sobre o sistema social do “homem branco” e as dificuldades de acessá-los nas escolas da cidade, apoiados pelas conquistas da Constituição de 1988, somado ao fortalecimento dos movimentos indígenas nacionais, fez com que os Zorós se empenhassem na construção de um modelo de educação que garantisse a aplicação dos termos “diferenciada” e “específica”.

Como parte de uma *empreitada heroica*, ou como prefere DARDEL, de uma *geografia heroica*, resultante de uma necessidade de extrapolar os limites comunitários, os jovens antes da Aldeia-Escola foram para os centros urbanos, levaram, obviamente, sua herança cultural.

### **III. 5 O papel das Aldeias-Escola e suas dimensões relativas à identidade do povo Zoró: expectativas e conflitos, percepção atual da Aldeia-Escola**

Conflitos culturais e de organização cultural quando para a sociedade brasileira existe um currículo nacional que orienta a educação escolar para todo o território nacional. Os indígenas, por outro lado, não os aceitam. Os *lugares* de muitos brasileiros não estão sendo contemplados, deixou muitos povos aliados de pensar seu próprio conhecimento e proporem arranjos para suas próprias realidades.

*E a gente vem tentando brigar, porque muitas vezes a SEDUC não aceitava, e nós dizíamos que isso era conhecimento nosso, que nós temos que valorizar isso, senão, como é que nós vamos ensinar nossos alunos. Os velhos já viam isso e nós falávamos para os professores não-indígenas, vocês têm que entender que isso não está na lei de vocês, mas isso aqui, a lei é nossa. Tem a época de bater timbó, que é uma tradição do Zoró, tem a época da coleta da fruta, tem época de fazer coleta da tanajura, que os alunos adoram participar. Eles vão no mato e explode de gente, ninguém fica na escola, até os orientadores vão também. Você tem que ir lá, na outra área, longe, para eles saberem que tipo de folha que é, como que é a raiz. Isso que a comunidade os orientadores querem” (Samuel Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

Mesmo sendo massacrados por séculos, resistem bravamente e contrariam a ideia do extermínio, como boa parcela acreditou que aconteceria; seguem com suas conquistas, mesmo que elas sejam, por muitas vezes desrespeitadas, os indígenas nos ensinam a manter o lugar e o currículo que atenda suas necessidades, mesmo nesse momento em que já estão evidentes a inadequação e a necessidade de constantes reformulações.

Aos poucos, para lembrar DARCY RIBEIRO (2010), eles vão nos “desasnando”, mostrando novas possibilidades de conquista, novas formas de vida e de se relacionar com o espaço/lugar.

Diferente dessa arrogância etnocêntrica, presente na maioria da sociedade envolvente, que pensa não ter nada a aprender com esses “povos primitivos e atrasados”, as vivências/experiências obtidas nas reuniões, entrevistas e espaços de discussão, o que se percebe/ouve foram as lideranças indígenas afirmarem o desejo em “aprender as coisas dos brancos”, e desejam difundir seus modos de vida, como forma de diminuir as manifestações de preconceito em seus aspectos socioculturais.

A garantia de não necessitarem abandonar seus valores culturais e morais, entretanto, e a possibilidade de construírem uma proposta de educação escolar indígena, pautada nos interesses comunitários, são vistos também como fundamentais para a vida em sociedade, existe basicamente a necessidade de somar saberes.

*A gente constrói o projeto político pedagógico junto com os mais velhos, aí se a gente construir o PPP, sozinho (sem a participação comunitária) a gente não tem os conhecimentos ancestrais. Através do PPP da escola, vai construindo conteúdo das aulas para trabalhar na sala de aula, sem isso, não é uma escola diferenciada, sem a participação das lideranças não é uma escola diferenciada. Então, tem que ser junto com as lideranças. (Alfredo Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

Da mesma forma que a leitura/sobrevivência na floresta, por um estranho, é praticamente impossível, o mesmo se aplica às necessidades referentes à educação escolar indígena e a falta de percepção apresentada pelas secretarias diante das proposições específicas.

Este sentido da construção e relação topofílica é quase impossível de ser entendido pelos técnicos educacionais externos, é aprimorado a partir da

apreciação visual ou estética, e também pela audição, olfato, paladar e tato, e exige do sujeito um contato próximo e uma longa associação com o ambiente (HOLZER, 2003:120). São locais que carregam memórias longas, remontam além das impressões indeléveis de suas próprias infâncias individuais para os papéis comuns das gerações passadas. (TUAN, 1979)

Todos os lugares são pequenos mundos: o sentido de um mundo, no entanto, pode ser convocado pela arte, tanto quanto pela rede intangível das relações humanas (TUAN, 1979: 421). Coisas das mais humildes, até mesmo as palavras servem para reforçar o sentimento de cuidado de lugar. Quando os mais velhos falam: “os jovens são o futuro dos Zorós”, que a transmissão da cultura depende deles, estão preenchendo os alunos com sentimento de lugar.

Cabe salientar aqui, a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. O primeiro relaciona-se aos processos e práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios a cada grupo, internalizando em seus membros mecanismos de sobrevivência e reprodução. O segundo refere-se ao conjunto de práticas e intervenções que envolve agentes, conhecimentos e instituições, até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento, seja para reproduzi-lo, adequá-lo ou contestá-lo (GRUPIONI, 2000:274).

*Os professores não indígenas, não tinham muito conhecimento da nossa cultura e, na nossa comunidade, a gente tinha que respeitar todas as nossas atividades cultural. Por exemplo, coleta das frutas, isso você pode trabalhar com os alunos, na forma de ciência, biologia e também para a comunidade Zoró, a coleta das frutas é o tempo para mostrar para os alunos, qual mês é o correto para coleta, que estação que são procurados, as principais fontes dessas frutas, quais os usos. Tudo isso, para minha comunidade, era o principal objetivo de ensinar nossos alunos o conhecimento da cultura dos Zoró e os professores não-indígenas, não aceitavam porque não achavam que aquilo não era aula. Então isso foi uma grande briga das comunidades nossas com os professores não-indígenas. Os mestre da cultura ficavam se perguntado, com é que nós vamos ensinar nossas crianças se os professores não-indígenas não deixam nós levar nossas crianças para um lugar para eles aprenderem? (Samuel Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

No começo, logo da implementação das Aldeias-Escola, com a ausência de professores indígenas que pudessem desenvolver as atividades de ensino, os relatos demonstraram uma série de problemas referentes às atividades desenvolvidas pelos professores não-indígenas.

A diferença de linguagem de metodologia de trabalhos entre as escolas Panyjeje fez com que outros conflitos fossem sendo gerados no interior de cada escola. Um deles, relacionados à fabricação dos materiais de uso e consumo, dos enfeites, entre outros artesanatos produzidos pelos Zoró. Em determinados dias as crianças e os adolescentes deviam deixar a sala de aula para aprender estes trabalhos [...] alguns professores foram convidados, pelo cacique geral, a se retirar das aldeias. E todos eles o motivo estava estritamente ligado à assessoria ao professor indígena, ao modo de lidar com a prática Panyjeje de transmissão de conhecimento, dificuldade de inserção na cultura alimentar e ritual, bem como às sucessivas viagens para a cidade (LACERDA, 2005:04).

As interferências que esses professores não-indígenas promovem, por não terem uma proximidade com os aspectos socioculturais do povo, com metodologias distantes da realidade, dificultam o entendimento de um currículo específico.

Para a maioria dos professores “brancos”, que trabalham nas aldeias, estar na educação escolar indígena, longe de suas casas, não é uma escolha, mas a única alternativa. Logo, ele é temporário.

Na primeira oportunidade de voltar para o seu “lugar” na cidade, mudam de emprego e deixam as escolas desprovidas de professor; isto gera sérios problemas para o desenvolvimento do calendário letivo: as propostas parecem sempre recomeçar, o trabalho pedagógico é entendido como fardo ou concessão, desprovido de sentido ao utilizar uma linguagem e metodologia que não se coadunam ao ambiente.

Contextos e propostas distantes da realidade e do cotidiano das aldeias, geram desinteresse e evasão. Os professores não-indígenas iniciam o ano letivo com a cabeça e o coração em outro lugar: o *seu* lugar, onde estão seus afetos e referências. Ao ter como única alternativa a de praticar seu ofício nas Aldeias Escola, em grande medida se ressentem e criam um ambiente que não seria propício para aprender, interagir e trocar conhecimentos.

Além dos conflitos metodológicos de ensino-aprendizagem, os professores não indígenas passam por problemas diversos: distâncias de casa (dor de deixar o lugar), muito tempo longe de casa (muitas vezes o cronograma exige 20 dias na aldeia e 10 na cidade), inadaptação à rotina e alimentação da aldeia, etc.

Todas essas dificuldades, de acordo com as observações nos campos

da pesquisa, no que se refere à educação escolar indígena, principalmente nos estados de Rondônia e Sul do Estado do Amazonas, geram conflitos comunitários e vulnerabilidades na manutenção do quadro de professores: reforça a necessidade de formação de professores indígenas.

Os conflitos interferem de tal forma no cotidiano das aldeias e escolas, que em determinado momento, ocorre a decisão comunitária de não aceitarem mais professores “brancos” ou em outros casos, apenas para assessoria.

*Quem trabalhava muito lá, no começo, eram os professores não-indígenas e através desses alunos que se formou lá, voltou para a comunidade e aí retomou o lugar do professores não-indígenas. E hoje, quem está trabalhando na comunidade, hoje, são os professores indígenas, mas no começo era essa briga. Era grande briga, porque para eles, não era aula, não era conhecimento. Conhecimento para eles era livro didático, isso era aula. Nossas aulas, antes de chegar a escola era aula oral e aula prática e isso foi um grande forte da nossa comunidade, como o professor mestre da cultura, os alunos gostam muito disso, porque trata esses dois temas, teórica - parte oral - e a prática, que você leva o aluno para fazer pesquisa de campo na floresta (Samuel Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

À medida que a comunidade toma consciência de sua possibilidade de intervir no processo de educação escolar indígena<sup>19</sup> e os primeiros alunos indígenas foram formados, a construção torna-se mais sólida e a luta pela autonomia do povo ganha novos contornos.

Com a formação dos professores indígenas e a substituição dos “brancos”, além de reduzir os conflitos, muitos fatores relacionados à transmissão do conhecimento debatidos são reforçados. A compreensão do papel da escola como ferramenta para fortalecer a identidade e valorizar o lugar, faz parte dessa tomada de consciência no novo momento ressignificador.

É possível reconhecer que a transmissão do conhecimento não se dá apenas de forma oral, mas são apoiados em gesto e imagens, em que até mesmo o silêncio é fonte de saber. Ressalta-se ainda, a articulação entre as técnicas e saberes que são repassadas, não pelos adultos, mas pelas crianças

---

<sup>19</sup>A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (LUCIANO, 2006:129)

mais velhas às mais novas, agem como elo de ligação e manutenção cultural. (TASSINARI, 2009:238)

É importante destacar que o ensino de história que ocorre tanto na escola, quanto em outros espaços da aldeia, não está somente delimitado à disciplina de história – ou estudos sociais –, busca trabalhar elementos da cultura e da tradição e tem, sim, um papel muito importante na afirmação da identidade étnica indígena e contribui para a formação de uma consciência crítica que instrumentaliza as lutas de resistência (BERGAMACHI e MEDEIROS, 2010:72).

Além da observação e direcionamento da comunidade para solucionar os problemas e orientar a formulação de um currículo local, outro fator que permite essa tomada de consciência e melhora as articulações, no caso das Aldeias-Escola da TI Zoró, estão na formação dos indígenas para atuarem com professores, compondo seu próprio quadro docente.

Essas estratégias próprias, inclusive relacionadas a ações pedagógicas, baseada na participação comunitária, sustentam sua alteridade na reprodução de modos de vida cultural e identitárias durante as renovadas gerações. O modo como transmitem para seus membros, especialmente para os mais jovens, caracteriza e distingue os povos indígenas (MELIÀ, 1999:12-13).

*No começo foi bem difícil, não tinha muitos conhecimentos dessas áreas de professor e a comunidade tentou fazer o máximo para ter ensino de qualidade, mas com dificuldade e muitos deles hoje já tem seus alunos que estão se formando e que também vão dar aula nas aldeias, como nós, e isso é uma grande referência para gente, por que nós estamos vendo o fruto do que foi trabalhado na época e hoje nossos alunos estão se tornando professores e também tem um acompanhamento forte da comunidade, os caciques e as lideranças apoiam muito essa questão da educação e também fortalecimento da cultura, porque o povo Zoró acredita que não só o conhecimento não-indígena, mas também não deixar dos nossos conhecimentos, das nossas origens de raiz, porque senão, vamos deixar nossa identidade de lado, de quem a gente é (Samuel Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

*Hoje em dia, como que a gente hoje em dia discuti muito fortalecimento de cultura estou lembrando, porque hoje em dia, o jovem, a menina, não sabe pra fazer nada e a língua, trabalho e demais coisas aí que o aluno não sabe fazer, né? Hoje em dia, aluno não saber fazer aquele cabelo de cateto. Não sabe fazer! Por quê? Porque ele só creve, creve, creve... Larga esse nosso trabalho aqui pra trás, agora, indígena quer e aluno de hoje quer tá na frente do estudo, o aluno quer deixa para trás nosso trabalho e não quer fazer nada, já não sabe fazer, quase esqueceu tudo. Não sabe fazer flecha, não saber fazer aquele negócio de colocar no cocar. Por isso aí que pediu o fortalecimento de cultura (nos encontros de gestão do território e projetos da APIZ (Davi Zoró - . Entrevista realizada em*

### 2014, Aldeia-Escola Zarup Wej).

Se antes a comunidade representava o todo necessário para sobrevivência do grupo, agora a escola é imponderada/cobrada como parte importante do processo. A escola, no momento atual, tem como funções principais, preparar os jovens para um contato/vivência menos traumática com a sociedade envolvida e, simultaneamente, manter os costumes tradicionais do povo.

*Os jovens da nossa comunidade, você sabe como é, não vou dizer que o conhecimento do branco é ruim, mas interfere um pouco na comunidade e isso muda a vida cotidiana do meu povo. Igual antigamente na minha comunidade, o povo fazia as festas tradicionais, cantava as músicas tradicionais, hoje você não vê muito isso. Canta música, mas tem música de forró que não é da nossa cultura. Então, dá uma intriga na comunidade e um desses motivos é esse: "poxa, o cara está escutando o som e não é música tradicional". Tem muitas coisas que vão interferindo (Samuel Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

Nesse momento de reorganização social, os mais velhos começam a preocupar-se com a perda da cultura e requerer alternativas de educação escolar indígena adaptados ao momento em que o contato frequente com os centros urbanos, somado ao acesso à mídia homogeneizadora, resultam indiscutivelmente em interferências nas escolhas e ações dos alunos Zoró, frisado pelo distanciamento dos jovens das atividades tradicionais: "não sabe ou sabe pouco sobre caça, pintura e mitos de criação".

Nas entrevistas e observações, de forma recorrente, principalmente os mais velhos, reclamam sobre o distanciamento dos jovens da cultura Zoró e ressaltam os esforços comunitários para o fortalecimento da cultura, para aliar conhecimento tradicional indígena com o do não-indígena.

A escola proporciona o acesso à internet - não disponível nas aldeias- com o intuito de melhorar a formação. Dialogicamente, o acesso à rede e toda carga de informação disponível, amplia as possibilidades de conhecimento e divulgação da cultura indígena, mas em suas outras facetas temos a entrada, cada vez mais acelerada de novos elementos culturais e massificadores que

alteram radicalmente a forma de pensar e estimulam uma transformação nos padrões do cotidiano.

Aquele tempo que, desde criança, já era que algum aluno já fica casando já, e também não saber, pra quem tá casando hoje, também não sabe fazer artesanato tudo, não sabe fazer tá fazendo só estudo e esquece essa nosso trabalho do artesanato... e nós precisamos fazer, hoje nós estamos querendo fazer projeto... fazer flecha, fazer artesanato, nós tamos hoje também tomando nossa bebida que é a macaloba, hoje a dança também, nós dança hoje também, não esqueceu nada e coisa do trabalho mesmo, fazer flecha, arco e tem algum aluno que saber fazer roça ainda, sabe fazer... Único aluno que não sabe fazer trabalho, que só sabe fazer flecha e cocar, fazer desenho de cabelo de catete, fazer flecha mais original e a gente queria voltar pra isso, trabalhar para isso, o pouco coisa que a gente mudou **Davi Zoró - . Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zarup Wej).**

As questões locais, em contraponto aos movimentos dos processos globais, têm na imposição de suas diferenças a tentativa de garantir a segurança do patrimônio material e imaterial. Essa busca de manter a identidade viva é resultante do medo de “perdê-la” e orientam para duas possibilidades: a de completa rejeição à globalização ou a de proteção da identidade local buscar valorizar e manter viva, cada vez mais, sua cultura local através da adaptação ao movimento global (KASAKI, 2010:113).

*E com essa universidade que nós estamos fazendo, está abrindo a nossa mente e isso vai fortalecendo. Eu creio que isso vai dando um bom material didático para a nossa comunidade, porque a gente vem falando muito nessa questão. Não tem na forma escrita, mas a gente tem na forma oral, só que para ficar mais bonito e mais preservado, temos que fazer um livro didático e isso pode ser gravado. Nós estamos fazendo muito disso, porque os velhos mesmo falam pra gente, dói mais é a verdade, eles dizem: “olha, eu não vou viver muito tempo, mas isso que estou passando para vocês, meu avô, já passou para mim e eu estou passando para vocês e eu quero que vocês, vão ser os mestre da cultura, vocês vão ser eu, vocês vão estar passando para os netos de vocês. Nós estamos batendo muito nessa questão da materialidade do povo, porque quase nenhuma escola indígena tem essa preocupação, não tem o material didático do conhecimento do povo, nós só temos material didático de não-índio, da questão da SEDUC (Samuel Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

*Isso é muito importante para nós hoje. Porque antes era só oralidade, tem que registrar o conhecimento que nós temos. Hoje a gente está escrevendo isso, registrando isso, como é que era, e através da escrita, a criança de hoje vai aprendendo. Porque só o velho tinha essa postura de acordar os filhos, contava história às 3h até de manhã. As 06h, ele já tava fazer o trabalho. Então, isso está sendo transformado através da escrita (Alfredo Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

Com a formação dos professores, além de ampliar as discussões sobre a educação escolar indígena que se adapte às necessidades do povo, contrapõem-se as imposições das secretarias, entra em curso a produção do material didático na língua do Zoró, a qual registra todo o conhecimento culturalmente acumulado.

A organização da escola (em formato diferenciado e específico), a formação na aldeia (evitar a saída dos jovens), a associação (fortalecer a produção, a defesa da terra e direitos; acessar projetos) e formação de professores: o lugar assume esse papel de proteger a cultura através das devidas adaptações.

Há necessidade de registro dos mitos e da etnohistória, dos costumes, da marca identitárias. A fala do Zoró é rica em representações sobre a importância de preservar a cultura e identidade. Não é só implantar a escola no “lugar” do indígena e colocar um professor do seu povo. É estruturar: produzir e facultar material pedagógico que faça a “mistura” entre os dois mundos e os presente de forma que o povo seja entendido como marca da identidade nacional e o conhecimento da língua portuguesa/brasileira condição para assunção da cidadania plena.

*Na nossa comunidade a gente trabalha com os professores indígenas e tem o acompanhamento dos orientados da cultura que são os mestres. Eles são a peça principal da nossa escola. Então, eles estão ali, acompanhando nosso trabalho com a educação. Eles escutam a gente falando quando vai fazer trabalhos de escola, eu chamo eles pra vir e eles vem na hora com a maior satisfação porque eles são... Não tem preguiça, não tem nada, estão ali, sempre atentos, tem orgulho de contar a história. Isso faz a cabeça do aluno ficar mais atenciosa, eles ficam perguntando. Isso é muito forte. Você sabe que professor não sabe tudo, então, com um orientador, um mestre, estando esses dois pensando juntos, fortalece mais ainda. Os alunos aprende mais, a gente sai mais satisfeito, porque os alunos estão atenciosos, gostando mais desse trabalho e os velhos também estão gostando, porque é uma oportunidade boa de estar passando esse conhecimento. Isso na minha comunidade, os velhos, adoram fazer esse trabalho (Samuel Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

*Se o professor está querendo fazer uma pesquisa, ele chama o orientador para ele conversar com os alunos e ajudar os alunos na cultura, na história, no mito, na religião. Então em cada escola, nós tem duas escolas polo grande, onde tem orientador da cultura masculino e feminino também, que ensina as meninas, porque tem coisas que o homem não pode ver e tem coisas... E por isso nós temos 2 orientadores que pode ensinar os meninos e as meninas (Alfredo Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

A valorização e preservação da memória como parte integrante da cultura Zoró é uma das funções da Escola-Aldeia. Como parte desse fortalecimento e valorização cultural, as Aldeias-Escola, desde sua concepção, optaram por ter em suas aldeias a figura dos mestres da cultura. Muitos deles são, na verdade, contratados como pessoal de apoio e, além das atividades para as quais foram contratados, desempenham essa função de orientadores. É comum observar que a pessoa que faz a limpeza do pátio, na hora anterior, no momento seguinte, esteja na sala para ensinar aos alunos como fazer um cocar/flecha ou contar histórias sobre o contato e mitos.

Os professores indígenas contam com esse acompanhamento dos mais velhos; fato que, segundo eles, tem tornado suas aulas mais dinâmicas, fortalece o trabalho e interação dos jovens.

A proposta metodológica da Aldeia-Escola gera benefícios em duas vias: a) além de proporcionar aos alunos acessar fatos/saberes que não estão registrados nos livros; b) ampliam a valorização dos mais velhos, reconhecem suas vivências e lutas diante das transformações do contato/pós-contato.

Nesse estado de “fusão” são construídas todas as relações que nós com vistas nos conceitos das ciências geográficas, podemos destacar como geradoras de sentido do “lugar”. Podemos ainda, com clareza, observar que, o que interessa para geografia, não está na natureza, mas na relação do ser humano com ela. São, portanto, essas relações (afetiva, simbólica, prática, existencial) que delimitam o que é o *mundo* (BESSE, J., 2011:114).

Para tanto, é necessário reconhecer a impossibilidade de subjetivação de certo número de elementos da existência humana pela ciência, e que para tal, necessitamos de abordagem, em que a relação do ser humano com a terra, ou sua *geograficidade*, com implicações na geografia científica, permitam observar as inscrições do terrestre no humano, e do homem na terra, de tal modo que nem o humano, nem o terrestre podem ser geograficamente pensáveis um sem o outro (BESSE, J., 2011:112).

*Nós tivemos muito problemas também no começo com a religião. Você sabe que a religião tem o lado bom e lado ruim. Às vezes a*

*religião atrapalhou um pouquinho a gente. Na nossa cultura, a gente tem os pajés, eles são, são os grandes mestres da cultura, eles são os mestres que conhece remédios, conhecem os tipos tradicionais, eles são tipo uns doutores nas aldeias e quando entrou a religião nas aldeias, enfraqueceu o poder dos pajé. A religião fala uma coisa e o pajé fala outra, então, no começo, minha comunidade ficou dividida: “qual deles está falando a verdade e qual deles está mentindo”. No começo, nós tivemos muitos problemas coisa isso, porque o pajé é um dos principais, eles são os criadores das festas tradicionais. Cada povo tem sua religião, são diferentes e na nossa comunidade, isso deu uma grande confusão. Os pajés começaram a ser desacreditados. Com esse trabalho da escola, com o surgimento dos orientadores da cultura isso nós retomamos, exatamente para acabar com esse problema. Nós temos 09 pajés e muitos da comunidade começaram a cair, deixando de lado a cultura e com a escola fortaleceu mais ainda essa quebrar. Não é querer dizer que a religião do não-indígena que é o principal, mas a gente queria que eles respeitassem o nosso conhecimento, do nosso povo. Por exemplo, tem a dança tradicional, para as comunidades não-indígenas é uma coisa... pecado, é vergonhoso, uma coisa que não é normal, mas pra minha comunidade, antes de chegar aquilo ali, já era normal, não tinha aquela coisa do olhar vergonhoso. Qual deles estava certo? Qual estava errado? Isso já deu uma acalmada (Samuel Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

Ao serem sedentarizados, o contato com missionários evangélicos impôs novos costumes que colidiam diretamente com os costumes indígenas. O choque foi tão violento que os Pangyjej Zoró deixaram de praticar os costumes e ritos importantes. (KANINDÉ, 2015:14)

Hoje, mesmo frente aos problemas/impactos culturais desenvolvidos pela inserção da religião, ela é parte evidente da rotina contextual das escolas. Inclusive, quando pedimos que os alunos registrassem o cotidiano das Aldeias-Escola, por intermédio da fotografia, a igreja e suas ações são alguns dos elementos que aparecem e compõem o acervo visual.

Mesmo com os assuntos referentes à religião serem delicados, conseguir retomar parte dos ritos e o conhecimento tradicional dos pajés, por intermédio dos trabalhos pedagógicos, reforça mais uma vez a importância da escola e seu alcance para manutenção da identidade do povo.

*Lá na escola, nos reunimos as duas escolas (Zarup Wej e Zawã Karej) essas duas escolas são do mesmo núcleo, mas um fica longe e outra mais perto, nós somos 23 aldeias e fica um pouco difícil, então nós dividimos. E esse trabalho que está sendo feito, está tendo um resultado muito bom, porque a comunidade participa da vida do aluno. Então, o pai quer saber o que o filho aprendeu por lá e os pais junto com os avós dessas crianças sempre vão visitar a escola. Isso, fortalece mais ainda o conhecimento do outro mestre que está lá. Então, quando a gente faz o intercâmbio da gincana, isso é muito*

*legal. De manhã, lá, o meu povo acorda muito cedo, 01h da manhã, toma banho umas 03 vezes de madrugada, volta de novo, faz aquela roda de novo e conta história, junta todos aqueles velhos, todo mundo e história. Com a mulheres é a mesma coisa, as velhas também, ensinam todos seus conhecimentos para elas e os velhos ensinando para os meninos. Eles não tem preguiça, levanta mesmo, animados, os velhos juntos. Aí que eu falo para você, na cultura nossa, os velhos é que são a principal chave nessa área da educação diferenciada, eles mostram como era a força dos nossos antepassados, como se vivia antigamente. Isso para nós é um orgulho, está vendo isso, vendo essa trabalho evoluir. Estou estudando ali na UNIR, e vejo muitas comunidades, como somos professores e estudamos com outros professores, eles contam histórias diferentes, que muitos deles dão aulas do conhecimento não-indígena. Então, a gente passa essa experiência para outra comunidades indígena, de outro povo e eles acabam seguindo e dizem: "vamos fazer o que eles estão fazendo, só que com o conhecimento do nosso povo". Eu creio, que a através disso, os Zoró pode ser uma grande referência fora (Samuel Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

Com o crescimento da demanda escolar, o povo construiu, como já citamos, duas Aldeias-Escolas. Em determinados períodos, desenvolvem atividades conjuntas, com intercâmbio de saberes e desenvolvem de forma colaborativa o fortalecimento cultural, sempre com a participação da comunidade, a orientação dos professores e dos mestres da cultura.

Desenvolver essas atividades de valorização cultural, por intermédio das escolas, foi a escolha mais viável até o momento encontrada pelo povo. As fugas do território e a invasão por colonos, a tardia desintrusão, que só ocorre em 1992, a inserção de missionários religiosos, a pressão de madeireiros, foram fatores que contribuíram para o abandono de uma série de atividades tradicionais, retomadas graças a essa construção local do currículo escolar.

*Muito alunos tinha estudado na escola agrícola, e não era seu costume e eles não aguentou ficar aqui na cidade, porque sentia falta dos pais e também porque da sua cultura que era diferente e por isso eles pensou em construir a escola dentro da terra mesmo e a gente pensa no futuro fazer a faculdade, lá mesmo, esse é o nosso objetivo. Porque quando vai estudar na cidade, a gente sofre também, na cidade a gente depende do dinheiro. Lá não, a gente só depende do alimento e você consegue qualquer alimento lá, tem o peixe lá... (Alfredo Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

*Hoje a escola que nós estamos tendo estimula muito e muitos aluno ta conhecendo o conhecimento dos branco e eles estão aprendo a fazer projeto. Antes a gente não tinha isso, como eu falei, os pais que dava, que ensinava os filhos, mas hoje não, os professores e até mesmo os pais fala com os filhos pra virem estudar aqui (Marcelo Zoró. Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zarup Wej).*

*Tem o valor sentimental naquela terra, não é só pela terra, é tudo. A cultura envolve o que? O costume, os tipos de alimento, o que tipo eles produz, qual a importância daquela área que eles quer ali. Por exemplo, para fazer uma flecha, um mestre da cultura falou para mim, que nós tínhamos que andar até em Aripuanã, para pegar a taquara. O povo fala: “o índio tem muita terra, mas não faz nada(Samuel Zoró - Entrevista realizada em 2014, APIZ, Ji-Paraná).*

É possível observar que as Aldeias-Escola têm papel fundamental para a manutenção da identidade indígena Zoró, uma vez que, a partir das transformações, muitos fazeres culturais são retomados e, conseqüentemente, acessados somente via escola.

A ligação das Aldeias-Escola com a terra e com os modos de vida do lugar é tão estreita, que até os ciclos curriculares sofrem intervenção direta dos períodos sazonais. O calendário respeita as atividades impostas pelo ambiente, ciclos de cheia e seca, coleta de frutos, períodos de derrubada da floresta, queimada e o plantio das roças. Fato que nos remete, mais uma vez, à necessidade de garantir a produção de material didático pelos próprios indígenas, pois reconhecem que a produção desse material é parte do caminho necessário para melhoria da qualidade do ensino escolar indígena.

ATIVIDADES	MESES DO ANO											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Preparo da terra para plantio												
Plantio												
Coleta de frutos (pama, patauá, etc)												
Coleta de castanha												
Pesca com timbó												
Pesca com arco e flecha, linhada e espinhel												
Vacinação de gado												
Rituais:												
➤ Corte do dente de porco												
➤ Festa de matar o porco												
➤ Festa de matar o macaco												
➤ Festa do Pajé												
➤ Zaga puej												
➤ Guwjanej												

Quadro 3: Calendário de Atividades. Fonte: PPP (2011:102)

*Aqui, a gente fica igual na aldeia mesmo... A gente é acostumado aqui na aldeia mesmo. Igualzinho como se tivesse na aldeia, é a mesma coisa... a mesma comida, lá gente caça, aqui a gente caça*

*também... esse aí!* (Valmir Zoró - Entrevista realizada em 2014, Aldeia-Escola Zawã Karej).

A construção da escola, seus desdobramentos e ajustes, realizados por orientação comunitária, impregnam as Aldeias-Escola, com os mesmos odores da geograficidade sentido nas aldeias de morada dos distintos alunos.

*Há um componente material no lar, mas ele é, acima de tudo, simbólico. O lar pode ser considerado como uma organização mental e material que criamos para satisfazer as necessidades biológicas, sociais, políticas, estéticas e culturais do nosso corpo, mente e percepção* (PÁDUA, 2013:55).

No caso dos indígenas, isso é passível de ser comprovado em diversos pontos, pode ainda fazer sua relação com as Aldeias-Escola. A assertiva se verifica, por exemplo, por meio da análise extraída do pensamento externado por Valmir Zoró: a afirmação de ser a escola igual *sua* aldeia.

Contudo, é inegável que na escola irão ocorrer interseções sociais diferentes das ocorridas na aldeia. A escola irá intermediar as relações entre a aldeia e a sociedade abrangente. A escola, nos moldes como foi pensada, pode parecer com a aldeia, mas jamais será a aldeia. Embora todo lar seja um lugar, claramente, nem todo lugar é um lar. O lar é ponto de partida e de chegada (PÁDUA, 2013:55).



Figura 2: Aldeia-Escola. Autor: Agnaldo Zawandu Zoró, 2009.

Como é apresentado por TUAN e DARDEL, ao deixar a casa ou no ponto em questão: a aldeia, para continuar os estudos, o impacto foi gritante.

Parece que a sensação das pessoas tanto com relação à identidade cultural quanto pessoal está intimamente ligada com a identidade de lugar. A perda do lar ou a “perda de seu lugar” frequentemente podem acionar uma crise de identidade (BUTTIMER, 2015: 06).

Os alunos indígenas, que foram buscar formação nas cidades, sentiram-se despossuídos de seu sentido de pertencimento. Não pertenciam a cidade, mas em seu retorno à aldeia já não pertenciam também aquele lugar, visto que passaram a ser conhecedores de novas propostas e representações sobre o mundo sem uma compreensão de seus significantes e significados para a constituição de sua identidade.

Essas variedades de respostas afetivas ao ambiente podem ser extremamente sutis ou intensas. Nesse emaranhado, os mais permanentes e, conseqüentemente, mais difíceis de expressão são os relacionados ao “lugar”, exatamente por ser o lar (TUAN, 2012:107).

Todos o esforço de adaptação comunitária, para implementar um modelo de educação escolar indígena, optando por salas de aula em formato de maloca (diferente dos modelos construídos na maioria das TIS), pela inserção das famílias e mestres da cultura, pelo cardápio diferenciado, por atividades tradicionais práticas, contextualizam o cenário de engendramentos que contribuíram e contribuem para fornecer um formato de escola que, ao incorporar elementos do “lugar”, ajudam a manter e recuperar elementos da cultura tradicional indígena e, simultaneamente, apesar de não existir um modelo correto a ser seguido, minimizam os impactos da relação inevitável com a sociedade envolvida.

## CAPÍTULO IV.

### ***Photovoice: uma nova perspectiva para a metodologia nas Ciências Humanas***

A proposta principal do *photovoice* visou, além de produzir dados para a pesquisa, oportunizar aos sujeitos da Aldeia-Escola Zoró expressarem sua percepção sobre a realidade local, sua cultura e suas intenções/interações com o meio ambiente, bem como distinguir e definir seu espaço e lugar na escola, suas similaridades ou diferenças com o lugar identificado como *sua casa, seu espaço* constituído e suas referências enquanto povo.

Certamente, ao introduzirmos o *photovoice* a intenção era apresentar mais um “start” conscientizador, um novo horizonte para discussões comunitárias e sua ampliação. WANG e BURRIS (1997:384) afirmam que “as fotografias podem abastecer a consciência crítica e ação coletiva, fazendo uma declaração política sobre a realidade da vida das pessoas.

Uma pessoa não precisa ser capaz de ler ou escrever, a fim de participar na *photonovela*. Como nosso projeto demonstrou, *photonovela* pode ser ensinado a uma pessoa que não foi à escola. Como antropólogos visuais, mulheres rurais podem documentar suas realidades de saúde e ação a partir de sua própria perspectiva. A imagem visual é uma ferramenta de comunicação que pode educar, inspirar e influenciar as decisões (WANG; BURRIS; PING, 1996:392).

O entendimento sobre o *photovoice*, como a própria palavra indica, possibilita a quem não teve acesso aos múltiplos significados adquiridos pela palavra nos diversos contextos, manifestar suas verdades, por intermédio associativo entre imagens e narrativas verbais.

Ao serem produzidas praticamente sem intervenção, possibilitam que a intuição aperfeiçoe a comunicação e estabeleça um diálogo no qual o oprimido deixa de ser o *outro, o desconhecido, o oprimido* para ser provisoriamente um artista que *termina por ensinar no seu dizer, aprender com o diferente, ouvi-lo, solidarizar-me com ele* (FREIRE, P. 2014).

Ao gerarem suas fotografias e acrescentarem a elas suas vivências, o povo, principalmente os mais jovens e professores, percebe que pode de fato

produzir e/ou reproduzir suas narrativas, contrapondo-se às versões dos não-indígenas e ampliar sua versão etnohistórica dos fatos.

Ao realizarem suas representações de pontos locais, esses sujeitos sem acesso à hegemonia da informação, exercida pelos grandes conglomerados econômicos, podem alterar a “pauta”, produzem uma agenda de comunicação e reivindicação alternativa e independente, informando os problemas que afetam seu espaço, a escola, as necessidades e direitos mais elementares para o exercício da autonomia.

Envolver esses jovens no *photovoice* e permitir que trouxessem seu olhar livre, a partir das escolhas desde o momento da seleção dos espaços e contextos a serem fotografados aos debates, antecipar/estimular suas falas nas atividades da comunidade, também é parte da demanda local.

Outras observações, realizadas em diversos espaços de discussão, permite constatar que a participação dos mais jovens, exatamente por sua ausência, é sempre cobrada. O *photovoice*, por despertar, via tecnologia, o interesse desse segmento, vem com a possibilidade de facilitar a imersão dos jovens nos espaços de construção participativos.

A metodologia photovoice facilita parcerias entre jovens e adultos, em que cada grupo pode obter insights sobre mundos uns dos outros, em que são normalmente isolados. Juventude beneficia-se de participar na concepção e crítica das políticas e programas que afetam diretamente suas vidas. Adultos beneficiam-se ao reconhecer as habilidades e competências dos jovens, contribuindo para a criação de políticas e programas que são relevantes e adequados para as características de conteúdo variam de vernáculo juventude às necessidades e implementação. (WANG, 2006:157)

Uma observação mais detalhada sobre projetos que envolvem jovens, como métodos do *photovoice*, podem ser encontradas em WANG, Youth Participation, in Photovoice as a Strategy for Community Change – 2006<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup>Outras experiências, de forma mais abrangentes, desenvolvidas em diversos países, podem ser acessadas em: [www.projetorealidades.pt](http://www.projetorealidades.pt); <http://www.photovoice.org>; <http://photovoice.ca>; <http://www.photovoiceaustralia.com.au>; <http://www.tbphotovoice.org>; <http://www.youth.society.uvic.ca/node/286>; <http://www.tobaccotargetsyouth.org/#!/photovoice/c21kz>.

#### IV. 1 - As fotos falam. Que histórias contaram?

Visando proporcionar uma discussão própria da comunidade, captando simultaneamente as percepções sobre seu lugar, de forma a ampliar a compreensão sobre os problemas e demandas relacionadas às Aldeias-Escola, a apresentação das fotografias produzidas pelos photopesquisadores e as discussões subsequentes à oficina foram conduzidas pelos sujeitos em Tupi-Mondé<sup>21</sup>.

Facilitou-se assim a participação das lideranças mais antigas e mestres da cultura, que têm dificuldade de se expressar fora da língua materna. Todavia, a absorção de maior riqueza de detalhes por parte do pesquisador foi minimizada.

Apesar de prejudicial para uma coleta mais ampliada de dados, enquanto propostas de tomada de consciência crítica, empoderamento e a posterior replicação, obtivemos de fato uma pesquisa participante/pesquisa-ação que serve além dos interesses do pesquisador, colaborativa com as intervenções comunitárias.

A percepção, que é um produto individual, pode ser comunicada através da linguagem, de desenhos (OLIVEIRA, 1999:201) e como podemos observar, por uma junção de fotografia e narrativas, somadas posteriormente às oficinas comunitárias.

No fundo esses problemas todos sobre os quais a gente quer discutir – escola, cultura, invasão da cultura, respeito pela cultura, isto é, sobretudo um problema político e um problema ideológico. Não existe neutralidade na ciência, na tecnologia. A gente precisa estar advertida da natureza política da educação (FREIRE, 2014: 40)

Para facilitar a compreensão, sistematizamos as imagens por tópicos aproximados e nos casos onde as fotografias exigiram mais detalhamento ou em que nos foi “oferecida” uma fala mais detalhada, reproduzimos as narrativas dos photopesquisadores, conforme segue:

---

<sup>21</sup>Exceto os tópicos traduzidos para compreensão do pesquisador.

## IV. 2 - Cotidiano nas salas de aula e estruturas das Aldeias-Escola



Foto 22: *Nosso alojamento* (Autor: Moises Zoró, aluno da Aldeia-Escola Zawã Karej).

Para a maloca tradicional que é parte constituinte da Aldeia-Escola, o que temos não é apenas um conjunto de elementos naturais que foram agrupados para permitir a moradia, ou no caso específico, estudo e habitação. Temos um mundo que é visto e experienciado não como uma soma de objetos, mas como um sistema de relação onde estão imbricados valores, sentimentos, atitudes, vivências, entre outros (KOZEL TEIXEIRA, 2001:148).

Está presente no símbolo que a construção representa todas as experiências necessárias para a sua constituição, remonta aspectos de afetividade e valorização cultural e permite que o fenômeno seja apreendido pela percepção, parte da representação dos sujeitos.

Pensar o processo de resgate de cultura tradicional do povo, valorizando os fazeres e a importância da identidade Zoró, não poderia ser transmitido na representação do povo, sem que essa tivesse traços próximos às vivências anteriores, à inserção de uma nova forma organizacional e arquitetônica.

Realizar as atividades escolares na maloca permite aos estudantes

maior proximidade e predisposição para o aceite da proposta pedagógica, ainda que seja considerada esta como mista, mas estar em um local de arquitetura tradicional indígena lhes apazigua e conforta, remete à sensação de segurança e acolhimento. A sensação repercute em seus fazeres discentes e impacta seus resultados de aprendizagem.

Quando evocamos na memória fatos do nosso passado distante, as imagens que surgem trazem de volta à vida não só as pessoas como quem fui relacionado, mas, ainda mais, os lugares onde vivemos (DUBOS:1975:75 ). As malocas permitem aos mais velhos reviverem os espíritos dos lugares, remonta na memória toda a trajetória recente, da vida cotidiana e da integração social realizada sobre o suporte do lugar. Tudo remonta às memórias de antes do contato.

As atitudes, os valores e os símbolos revelam características espaciais em termos da natureza e da cultura. Todas estas observações necessitam ser encaradas diante das tendências contemporâneas de uniformização de atitudes, homogeneização de valores e de transformação de símbolos, tendendo a se dissolver pela ação avassaladora da industrialização e urbanização modernas (OLIVEIRA, 2012c:59)

Manter o formato de escola que se aproxime dos modelos arquitetônicos tradicionais têm além de aspectos de resistência identitária, uma fonte de valorização cultural.

Podemos dizer que esse sentimento topofílico, essa afetividade despertada pelas malocas, existentes em suas ligações com o meio ambiente, se estende agora para o lugar das Aldeias-Escola, levou à rejeição pela comunidade dos projetos de reestruturação, que visam alterar o atual formato da escola<sup>22</sup>.

A inteligência, no entanto, pode aproximar um elemento do outro, independentemente das distâncias no tempo e no espaço, podendo da mesma maneira, dissociar, mediante o pensamento, os objetos vizinhos e raciocinar sobre eles em completa independência” (OLIVEIRA, 1999: 201)

O sentimento topofílico, que impede aos indígenas de esquecer seus lugares antigos, os quais tiveram de abandonar devido aos ataques e pressões

---

<sup>22</sup>Entrevista menciona propostas de técnicos da secretaria de educação que rejeitam a reforma da atual estrutura e propõem a construção de salas de aula convencionais.

das frentes colonizadoras, reaparecem como necessidade de resgate e incorporação dessas porções ao território indígena.



Foto 23: *Aqui dormem alguns alunos e pais de alunos* (Autor: Jair Zoró, professor na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Na construção tradicional das malocas do Povo Zoró, não existe a separação entre as áreas comunitárias e privadas. Os espaços são delimitados por linhas imaginárias, reservando lugares para a cocção dos alimentos e organização dos locais de repouso entre os líderes, moradores e visitantes.

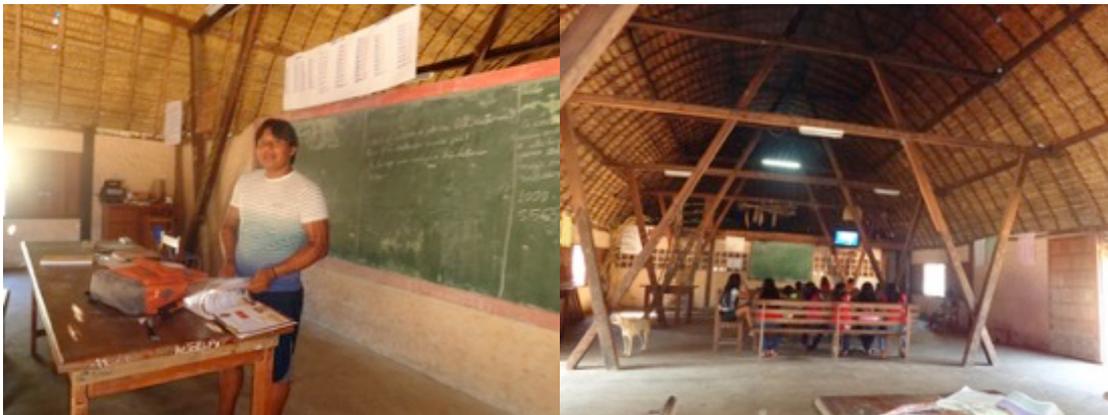
Na relação pós-contato, com as tentativas de assimilação, o modelo tradicional das moradias foi alterado e substituído pelo modelo arquitetônico dos colonizadores. Embora a técnica de construção das malocas permita uma melhor adaptação ao clima quente, as casas de madeira, coberta de telhas de amianto, somam a maioria das novas construções para moradia nas aldeias da TI Zoró. Com a introdução de uma cultura diferente, nesse caso resultante do contato, ocorre um rejuvenescimento da paisagem cultural,

[...] ou uma nova paisagem se sobrepõe sobre o que sobrou da antiga. A paisagem natural é evidentemente de fundamental importância, pois ela fornece os materiais com os quais a passagem cultural é formada. A força que modela, entretanto, está na própria cultura (SAUER, 1998:59).

O lugar encerra uma multiplicidade de relações, apresenta funções de uso determinados pelos eventos da vida e forma de apropriação do espaço a partir da função social (KOZEL TEIXEIRA, 2001:152). As malocas que em período anterior ao contato atendiam a necessidade de proteger o povo contra as intempéries do clima, no período atual foram substituídas, gradativamente, por casas de madeira ou alvenaria.

Nessa proposta arquitetônica para a Aldeia-Escola, a maloca acumula outra função: valorização cultural. Além disso, esse formato de construção é uma representação simbólica da história do povo e permite despertar no indivíduo a apreensão simbólica dos fenômenos de um mundo anterior, referencial transmitido pelos seus antepassados,

[...] essa adesão cega ao mundo, esse prejuízo em favos do ser não intervém apenas no começo da nossa vida. É ele que dá o sentido a toda nossa percepção ulterior do espaço, ele é recomeçado a cada momento. O espaço e, em geral, a percepção indicam no interior do sujeito o fato de seu nascimento, a contribuição perpétua de sua corporeidade, uma comunicação com o mundo mais velha que o pensamento (MERLEAU PONTY, 2011:342).



Fotos 24-25: *Nosso professor durante a aula e intervalo da aula* (Autora: Mara Zoró, aluna da Aldeia-Escola Zawã Karej).

A paisagem cultural, com sua composição conhecidamente “inorgânica”, resulta da ação cultural antrópica sobre a paisagem natural ao longo do tempo e a caracterizam (SAUER, 1998:56). A Aldeia-Escola é uma construção intersubjetiva, centralizadora de significados para um conjunto de indivíduos.

O mundo vivido, o mundo construído, o mundo físico são todas partes do mundo humano, - ser humano interagindo com o espaço [...] O espaço é material e humano — real e imaginário — simbólico. O ser humano é complexo. Um ser que visa objetos e objetivos. Está no espaço e constrói os lugares. Realiza sua existência sobre ele. É previsível e imprevisível e só ele pode tomar as rédeas de seu destino e decidir o seu futuro, de como quer viver seu espaço, pode opinar e planejar (LIMA e KOZEL, 2009:228).

Para ela convergem parte significativa das expectativas de uma formação melhorada, que devem atender às novas necessidades do grupo e simultaneamente, o desfecho atual de conquistas relacionados à educação.

A compreensão da paisagem enquanto produto cultural, com os seus significados em torno das relações entre sociedade e natureza, implica considerá-la como expressão fenomênica do modo particular como uma específica sociedade está organizada em um dado tempo e espaço, isto é, uma dada formação econômica e social ou simplesmente formação social (CORRÊA, 2011:13).

Evidente que o lugar Aldeia-Escola é um processo em constante transformação e mesmo que os prédios permaneçam inalterados ao longo do tempo, as experiências e necessidades do povo implicarão em alteração de significado para os sujeitos. A maturidade, a experiência, o próprio viver nos transforma. Sendo assim, dificilmente a significação e o sentido que damos às coisas, à maneira como nos relacionamos não é estática (PÁDUA, 2013:49).



Fotos 26-29: *Aqui é um pouco de como são nossas salas de aula* (Autor: Junior Zoró, aluno da Aldeia-Escola Zawã Karej).

As transformações culturais e ambientais, como observou TUAN (1979), modificam a realidade e as formas de perceber os mesmos objetos. A escola antes vista como meio traumático de acessar a sociedade envolvida aos quais eram submetidos os povos indígenas, posteriormente, envolvida com sentimentos que lhes remetem as conquistas do movimento indígena nacional e percebida como elemento de valorização da cultura e identidade do Povo Zoró.

Podemos, para ampliar a discussão sobre o lugar, observar o conceito de “geossímbolo”, exposto por BONNEMAISON (2002:109), como um lugar, um itinerário, uma extensão que, por razões religiosas, políticas ou culturais, aos olhos de certas pessoas e grupos étnicos, assumem uma dimensão simbólica

que os fortalece em sua identidade.

A TI Zoró, de uma forma ampla, e a Aldeia-Escola de forma macro são percebidas pelo povo como portadoras de elementos que lhes permitem caracterizá-las como geossímbolos.

Já em uma observação aproximada, recortada para o *lócus* da pesquisa, cada elemento/atividade fotografada pelos photopesquisadores e selecionados para apresentação em oficina, tem a mesma importância e pode ser visto sobre o mesmo viés dos geossímbolos.

Entre a construção social, a função simbólica e a organização do território de um grupo humano, existe uma inter-relação constante e uma espécie de lei de simetria. A paisagem é o primeiro reflexo visual disso, mas toda uma parte permanece invisível porque ligada ao mundo subjacente da afetividade (BONNEMAISON, 2002: 106).

Soma-se as estruturas construídas, o espaço vivido, com seus lugares e trajetos, relacionados à vida cotidiana e a familiaridade do grupo, englobam posteriormente, o universo cultura, que a partir das representações, busca significações (BONNEMAISON, 2002:110).

Quanto à construção das Aldeias-Escola pelo Povo Zoró no aspecto físico, é possível admitir que as obras antrópicas surjam em circunstâncias históricas, sociológicas, geográficas e antropológicas, como resultado da produção cultural (OLIVEIRA, 2015:19), envolve cada *lócus* com suas roupagens exclusivas.





Fotos 30-32: Meus alunos durante a aula teórica e depois apresentando resultado da aula prática (Autor: Jair Zoró, professor na Aldeia-Escola Zawã Karej).

De certa maneira, a possibilidade de evocar um objeto ausente é viabilizada pelas representações, com inserção de um sistema de significações. Passa da percepção para a representação espacial. Para tal, apoia-se tanto sobre o significante como sobre o significado, ou melhor, sobre a imagem e sobre o pensamento (OLIVEIRA, 1999:205).

Desta feita, a linguagem é um elemento fundamental na cultura e produção dos lugares, [...] usamo-la para nomear locais e, ao nomeá-los, apropriamo-nos deles e abrimos a possibilidade de gerar laços e conexões. Uma das maneiras de nomear que denota nossa identificação com os lugares é o uso das metáforas (PÁDUA, 2013:99).

Durante todas as atividades, mesmo quando existem grupos de pessoas não falantes ou em rodas de conversas informais, a língua utilizada é o Tupi-Mondé. A cada intervalo são feitas as devidas traduções, permitindo a participação de todos os envolvidos.

Embora na educação escolar indígena os materiais didáticos específicos sejam uma garantia legal básica e sua concepção prevista a partir do

engendramento local, na prática a aplicabilidade é muito distante e exige maior organização para sua produção.

Muitos desafios enfrentados pelas escolas indígenas dependem da capacidade de gestão das comunidades e do movimento indígena organizado, como o de transformar ou mesmo criar novas experiências pedagógicas de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas, na perspectiva de uma escola e uma educação intercultural, bilíngue, específica, diferenciada e própria (autônoma), com tempo, espaço, conteúdo curricular, metodologias, pedagogias, didáticas e epistemologias próprias (BANIWA, 2013:10).

Apesar de ser reconhecida como um elemento fundamental para manutenção da cultura e identidade do Povo Zoró, reafirmada durante reuniões, oficinas e entrevistas, como descrito no capítulo anterior, a produção desses materiais começou a ser possível, recentemente, por estímulo dos cursos de graduação frequentados por professores indígenas em formação.

Aprender é mudar comportamento. É compreender os múltiplos papéis que assumimos ao longo da vivência. Assim, não se deseja a acomodação em uma identidade não reconhecida como cidadã. A Escola-Aldeia se organiza em torno de uma intencionalidade de assunção à cidadania plena.

Não se pode resumir a preservação da língua materna, do conhecimento e escrita dos mitos e rotinas dos guerreiros e zeladoras da memória. É preciso conquistar a leitura e a palavra do não-indígena para se chegar à autonomia. Tudo sem esquecer a organização e memória do novo lugar. Que não é mais o antigo. Nem o do não indígena. É um novo formado a partir daquilo que o Zoró considera essencial e que parece ser uma combinação de ambos.

### IV. 3 - Atividades de prática cultural



Foto 33: *As mulheres mais velhas ensinam as mais novas a fazer os artesanatos* (Lucimar Zoró, aluna na Aldeia-Escola Zawã Karej).

A experiência estética é impregnada à nossa vida. A beleza é culturalmente criada e pode variar entre os sujeitos, mas é impossível negar a atração que o belo exerce sobre nossas percepções (PÁDUA, 2013:95). Surge assim a importância da estética e do cuidado na confecção dos artesanatos, no cuidado no traço das pinturas, no corte de cabelo e na construção das malocas e casas.

A experiência não é passiva, mas sim impulsionada pela intencionalidade. Uma experiência voltada para a exterioridade implica em aprender e aprender a partir da própria vivência (PÁDUA, 2013:83). A experiência, entendida como o ato da experimentação - por meio das vivências, percepções, das representações - são as formas que o sujeito utiliza para construir e decodificar o lugar.

Não é possível esquecer-se de onde se veio e o motivo pelo qual as crianças e adultos se submetem a estabelecer novas rotinas que congregam as

tradições educativas e as necessárias para transitarem pelos espaços de poder: a organização do espaço remete sempre ao coletivo. Ao compartilhar de ambientes, alimentos, material escolar, sonhos. O coletivo impõe sua força e corrobora desejos e necessidades.



Fotos 34-35: *Atividades tradicionais das mulheres* (Mara Zoró, aluna na Aldeia-Escola Zawã Karej).



Foto 36: *A Fabricação dos pilões, demora muito tempo e é atividade das mulheres. Os homens buscam a madeira no mato* (Fábio Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Se as representações são apresentadas aos membros de um mesmo lugar, as possibilidades de desenvolverem ou de uma tomada de consciência sobre a prestação é mais palpável, afinal, são elaboradas a partir dos mesmos

codificadores.

Quando os indígenas observam o pilão, representado na fotografia 36, decodificam a partir de sua “senha sociocultural” todo processo que envolve sua confecção. Não é preciso acrescentar que aquela prática é inicialmente de responsabilidade masculina (escolha da madeira e o transporte até a aldeia) e na sequência transferida para as mulheres, que se intercalam na parte artesanal estendida pacientemente no decorrer de semanas até sua conclusão.

No caso da representação, está subjacente tanto o sujeito que emite quanto os receptores da mensagem, que por meio dos signos produzem significados, ou seja, ela não substitui todos os aspectos do objeto,

[...] mas, é parcial na medida em que seleciona ângulos ou faces do objeto que se quer representar. Essa escolha se faz a partir de uma concepção ou escala de valores que o emissor da representação tem do objeto representado. Por outro lado, o receptor do processo representativo aprende aquela seleção e lhe confere maior ou menor relevância, conforme tenha condições de interpretar a representação a partir de sua própria escola de valores (FERRARA, 1999:63).

Ao tentarmos ultrapassar o aspecto visual da paisagem, constituído por elementos diversos de produção humana, nos deparamos também com elementos com vida e estruturas diferentes: montanhas, rios, florestas; consideramos que são mais que apenas um aglomerado de volumes, mas são carregados de movimento, cores, odores e sons (OLIVEIRA, 2000:17), que resulta em diferentes formas de experiências e construções, divergem as formas que os sujeitos se relacionam com o espaço e lugar (TUAN, 1983).

Na percepção da paisagem, o sujeito não se limita a receber passivamente os elementos sensoriais, mas os organiza para lhes dar um sentido. A paisagem percebida é, portanto, também construída e simbólica (OLIVEIRA, 2000:19).



Fotos 37-41: *Extração e produção de flechas e cestos* (Autor Jairo Zoró, professor na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Se acreditamos reagir constantemente aos estímulos que recebemos das árvores, rios, montanhas e das construções humanas, o fato da Aldeia-

Escola, nos moldes em que foi implantada, age também, com uma forma de estimular as reações dos que nela têm parte de suas experiências desenvolvidas e estreitam a ligação com o lugar e suas vicissitudes.

Na relação resultante das experiências com o meio ambiente e o acúmulo cultural dos fazeres cotidianos, permitem aos indígenas mapear com facilidade os locais em que ocorrem determinado tipo de bambu e o período sazonal para retirada. A terra é um registro simbólico tanto quanto uma fonte de recursos, as marcas da existência humana são como um texto à espera de tradução (MACIEL, 2001:07).

Em uma determinada região é possível retirar a taquara que serve para confeccionar flechas para caça de animais terrestres e aves; esse mesmo material não é utilizado para aquelas destinadas para a captura de peixes. O conhecimento da vasta paisagem de floresta pode ser uma realidade interpretada pelos habitantes e subjetivamente dotada de sentidos por eles, na medida em que forma um mundo coerente para suas ações cotidianas (MACIEL, 2001:06).

Para tanto, as sensações, extraída da realidade por intermédio do aparelho sensorial humano (agindo de forma concomitante e quase impossível de serem separados na prática), depois de passar pelos filtros culturais<sup>23</sup> e individuais tornam-se percepções (OLIVEIRA, 2012c:57).

---

<sup>23</sup>Os filtros culturais e individuais são produto de interesse da necessidade e da motivação. São tão importantes, em nossa percepção, que muitas vezes determinam as tomadas de decisões e nos conduzem às tomadas de consciência..(OLIVEIRA, 2012c:57)



Fotos 42-44: *Mais velhos ensinando a flechar os animais que pegamos e criamos* (Autor: Mara Zoró, aluna na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Após a ressignificação das escolas e o avanço nas conquistas educacionais do movimento indígena, a escola serve aos diversificados direcionamentos comunitários para a educação, como forma de acessar as redes de conexão do lugar.

O espaço vivido e as formas de experienciamento do lugar têm contrastes substanciais quando confrontamos os sujeitos “de dentro” e os modos convencionais dos “de fora” (BUTTNER, 2015:08). Tal fato justifica a resistência das secretarias de educação para aceitar as construções comunitárias.



Foto 45: *Aprendendo a fazer o remo tradicional* (Autor: Lucimar Zoró, aluna na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Foto 46: *Deslocamento para aula de canoagem* (Autor Junior Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Foto 47: *Aqui os alunos estão apreendendo sobre canoagem* (Autor: Ailton Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Houve a percepção durante as entrevistas/reuniões de planejamento da existência de uma preocupação e esforço, principalmente por parte dos sujeitos que participaram do contato/professores/lideranças que corrobora a conscientização da importância de manutenção da cultura tradicional do povo.

As fotografias (45-47) demonstram uma grande conexão e aplicabilidade dos assuntos abordados. São propostas que valorizam as práticas em detrimento das puramente teóricas. Um desafio que as escolas da sociedade nacional começam a perceber e planejar como viáveis para seus alunos.

No momento primeiro, que antecede a confecção do remo, os jovens necessitam conhecer a vegetação. Identificar em meio a uma infinidade de árvores, o material apropriado para tal fim, retirar o material e transportar até a

aldeia. Na sequência, com auxílio dos mestres da cultura, iniciam o trabalho de produzir os remos. Vencida essa etapa, iniciam as atividades de canoagem, com aplicação direta para a sobrevivência de cada pessoa e situações diferenciadas ao longo da vida.



Foto 48: *Coletando frutas* (Fabio Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).



Fotos 49-50: *Colhendo café* (Mariza Zoró, aluna na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Podemos observar, nas fotos 48 e 49, um revezamento entre as práticas tradicionais, com a coleta de frutos nativos e por outro lado a inserção de culturas agrícolas do pós-contato, como o café. Tal fato se estende a outros cultivos e até mesmo na criação de gado. Este último em áreas abertas durante

a invasão de colonos, como citado no primeiro capítulo.

A escola insere em seu currículo atividades que tratam da produção de roça e plantas medicinais.



Fotos 51-52: *Preparo e pintura com jenipapo* (Autor: Moises Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Foto 53: *Pintura do corpo* (Junior Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Entre as fotos selecionadas é observada a preponderância e relevância dos espaços e experiências coletivas, das experiências do aprendizado participativo em detrimento aos espaços individualizados.

A pintura corporal, de jenipapo ou urucum, é uma das formas do povo

demonstrar sua ligação com o meio ambiente, simbolizam as marcas utilizadas pelos guerreiros durante a batalha, outras são de comemoração, feitas durante períodos festivos e obviamente, fazendo parte inclusive da formação do guerreiro, quando estes são tatuados na face.

A tinta do jenipapo foi baseada na pintura da cobra jibóia (mâigãna xá pe on, couro de cobra) e copiada dos povos Gavião e Zoró. A pintura da jibóia era usada porque atraía as mulheres e a caça. Indo no mato com essa pintura, o bicho não enxergava o caçador. Na pintura da arraia, as pessoas se escondiam na palha ou em tocaia durante as festas. Também na guerra, pintados de arraia eram utilizados para que ninguém visse os guerreiros, pois camuflados não podiam ser atacados, porém podiam atacar seus inimigos (LEITE et al, 2015:54)

Na pintura, assim como no artesanato, são diferenciados os traços e definem a beleza de cada produção. Em períodos anteriores, apenas determinadas pessoas poderiam efetuar as pinturas, hoje isso não é mais praticado e a liberdade de criar novos traçados é livre, embora não carreguem a mesma força de significado simbólico.

No caso dos indígenas, esses “marcadores” estéticocorporais podem ser constituídas de forma permanente ou temporárias, como se verifica nas “pinturas” para a guerra ou na celebração de rituais e transportam o histórico de acontecimentos, reações emocionais, em que os mesmos possuem não somente um significado estético, mas codifica espiritualmente a proteção do indivíduo e do coletivo (ALMEIDA SILVA, 2010: 152)

Para Almeida Silva (2010), a pintura expressa uma representação simbólica que remete à espiritualidade, experiências e vivências, pode remeter ainda, à proteção, como um escudo, dotado de característica de enraizamento e pertencimento.



Foto 54: *Os mais velhos ensinam e ajudam a cuidar das crianças* (Autora: Mariza Zoró, Aluna na Aldeia-Escola Zawã Karej).

A Aldeia-Escola, como demonstra Pádua (2013:46), é o espírito e personalidade que caracterizam o lugar. O espírito carrega o lugar de emoção, nasce, a este exemplo, do carinho da avó ou do apoio comunitário. Personalidade no contexto físico e as modificações forjadas pelas pessoas que ali viveram e pelas que ainda vivem.

Para Dubos (1975:84), as heranças referentes às atitudes, crenças e padrões que originam a identidade social caracterizadoras do povo de diversificadas nações persistem porque são adquiridos durante longos anos de formação na infância e do começo da idade adulta

Quando se trata de percepção ambiental, trata-se, no fundo, de visão de mundo, de visão de meio ambiente físico, natural e humanizado, na maioria é sociocultural e parcialmente é individual; é experiência em grupo ou particularizada; é uma atitude, uma posição, um valor, uma avaliação que se faz do nosso ambiente. Ou seja, usando o neologismo topofilia, para expressar os laços afetivos que desenvolvemos em relação ao nosso meio ambiente, direta ou simbolicamente (OLIVEIRA,2012c:61)

Esses sujeitos que vivenciaram o contato são a base de ancoragem que sustentam a primeira espacialização, que validam a existência do mundo

anterior e sua representação atual, de forma a marcar o lugar de seus sucessores e transmite uma territorialidade já adquirida, visto que há, “portanto, um sujeito abaixo de mim, porque existia um mundo antes que ali eu estivesse, e que marcava lá o meu lugar” (MERLEAU PONTY, 2011:342)

Essa marca de valorização e reconhecimento em relação aos sujeitos mais velhos define parte da proposta da Aldeia-Escola. Como afirmado nas entrevistas, trazer os mais velhos para o centro das atividades de ensino-aprendizagem é garantir além de uma transmissão mais rica de conhecimento, uma forma de demonstrar a importância dessas pessoas para o Povo Zoró.



Foto 55: *Limpeza da Escola* (Mara Zoró, aluna na Aldeia-Escola Zawã Karej).

A limpeza da escola carrega em si, outra face: a contratação de mestres da cultura. É comum durante as atividades diárias, observar que alguém fazia a limpeza do pátio, cortava a lenha, dirigia o ônibus, etc, e no momento seguinte é “acionado” pelos professores e começam a ministrar disciplinas sobre os assuntos da cultura e história do povo.

Por não possuírem uma formação tradicional, certificada nos moldes exigidos pelas secretarias de educação, não podem ser contratados como

professores. Essas ações de contratação como auxiliares de serviços gerais, ainda sobre a luz das entrevistas, são as formas que a comunidade encontrou para contratar os maiores sábios no concernente à cultura do Povo Zoró.

Eles são registrados e desempenham as funções de auxiliares de serviços gerais, mas de forma simultânea e voluntariamente, contribuem nos conteúdos das disciplinas durante todos os períodos.



Foto 56: *Atividade tradicional das mulheres* (Autor: Moises Zoró, Aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).



Fotos 57- 58: *Atividades tradicionais das mulheres* (Autor: Nilson Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

A alimentação e o preparo também fazem parte dessas partilhas.

Coletar o alimento na roça e a lenha para a cocção são atividades de responsabilidade das mulheres. Mulheres de todas as idades participam desse ritual.

O preparo do alimento exige significativo esforço físico. A disposição das roças são diversificadas, assim como o peso dos alimentos/madeira, cabe às mulheres a realização de trabalhos cooperativos, por vezes fazendo o revezamento da carga.



Foto 59: *É assim que nós cozinhamos* (Autor: Nilson Zoró, Aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Por conta do processo de globalização, podemos observar uma forma de padronização alimentar. Mesmo nas escolas, apesar das políticas públicas, podemos checar a aplicação dessa afirmação. A opção do Povo Zoró, entretanto, rejeitou o cardápio alimentar padronizado, o que demonstra sua ligação cultural com os alimentos e a forma de preparo/partilha.

A Aldeia-Escola rejeita o cardápio “pré-formatado” das escolas não indígenas, em que são servidos produtos industrializados, com alto grau de conservantes e propõem em contrapartida a implantação de um cardápio que se aproxime da realidade gastronômica tradicional do povo, resultando em mais

uma forma de resistência dos sujeitos. Além disto, permite ainda a aproximação da percepção do sabor como algo que, embora subjetivo, é comunicável e demonstra uma opção cultural, exprimindo de forma objetiva a organização, preparo e apresentação (OLIVEIRA, 2012a:51).



Foto 60: O Zoró tem costume de comer assim (Autor: Nilson Zoró, Aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Sendo Oliveira (2012), da mesma forma que os afazeres, a arte de preparar os alimentos, com carinho e dedicação, permite por intermédio da memória, reviver e afirmar que: “os “sabores, odores, cores e dos fazeres das comidas perduram e são intrínsecas ao meu viver de hoje, e da vivência de ontem”.

Certamente, a partir das vivências expressadas pela partilha de alimentos e formas de preparo, estarão presentes na memória do Povo Zoró. A experiência gustativa envolve, além do sabor, o cheiro, o som e a cor. A experiência evoca a memória, o imaginário e a identidade transmitida mediante linguagens, significados e símbolos: as essências de vida e de permanência (OLIVEIRA, 2012b: 28).



Foto 61: *Meu pai limpando a caça* (Autor: Nilson Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Ainda segundo a autora, além de observamos o ritual alimentar, que apesar das transformações pós-contato mantêm forma de partilha de alimentos específicas, a identidade alimentar pode ser representada pelo conjunto de alimentos preparados e ingeridos, cultivados e coletados e nas opções de caça, pesca e criação de animais.

Caçadores e pescadores fazem parte do grupo de pessoas que desenvolvem atividades que garantem a manutenção dos alimentos durante os períodos de aula. Além das pessoas designadas para isso e das aulas que incluem o aprimoramento das técnicas de caça e pesca durante os intervalos muitos alunos aproveitam o tempo para fazer suas próprias coletas e enriquecer o cardápio.

Quando os indígenas, seja por conta de processos pedagógicos ou como necessidade de caça/ornamentação, vão durante vários dias para extração de determinado tipo de "taquara" para confecção de flechas, é como se existisse um retorno no tempo. Um tempo sem os atuais mecanismos de caça, e também um tempo de histórias de guerras interétnicas e referentes ao contato com a sociedade envolvente. A noção de "distância" envolve não

apenas "perto" e "longe", mas também a noções de tempo de passado, presente e futuro. (TUAN,1979:390).



Fotos 62-63: *Eu quis mostrar meus amigos trabalhando no roçado e bebendo macaloba para dar energia* (Foto: Ailton Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Foto 64: *Depois de trabalhar no roçado, a pessoas estão descansando e cuidando das crianças.* (Foto: Ailton Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Além da caça, a macaloba é um elemento extremamente simbólico na culinária do Povo Zoró. Esteve presente durante as festas – agora servida sem fermentação, para evitar as brigas geradas devido à embriaguez<sup>24</sup> - e também

---

<sup>24</sup>Essa mudança deve-se à orientação das igrejas.

durante os trabalhos, para garantir a energia necessária.

Antigamente, no período em que a construção de novas malocas era requisitada pela liderança e feita por mutirões, uma das obrigações do futuro proprietário era não deixar que faltasse macaloba durante todo o período de construção.

Hoje as aulas que buscam uma aproximação com o processo e as atividades que exigem maior esforço físico são sempre acompanhadas da bebida. O que seria impensável para as escolas não indígenas.



Fotos 65-66: Aula de pintura (Nilson Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).



Foto 67: Cortando o cabelo (Autor Nilson Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

O preparo da tinta de jenipapo e a pintura corporal contrastam com a transformação na opção de corte de cabelo dos jovens Zoró. É uma comparação simplória, mas demonstrativa do hibridismo<sup>25</sup> do atual momento. De um lado a necessidade de manter a tradição, sempre ressaltada pelos mais velhos, e do outro, a inserção de novos moldes, representações e valores.

Também são elementos do momento atual, a televisão - acomodada no espaço compartilhado do refeitório/cozinha/sala de aula - e o sinal de internet - com alcance extremamente limitado e lento – que aglomeram a maior parte das pessoas durante os períodos em que o motor gerador permanece ligado.

Embora determinadas características de um povo possam durar séculos, o acesso e influência dos meios de comunicação massificadores, acessados via internet e televisão, já podem ser observados, como previa BAUMAN (2001), a influência da “modernidade líquida” até mesmo nos lugares mais distantes.

É importante destacar que as mudanças tecnológicas e econômicas no gênero de vida abriram o horizonte das pessoas em função das redes de interação mais ampla, mas nem sempre solaparam o sentido de lugar (BUTTIMER, 1982: 177), e embora esses processos estejam em constante alteração, o grupo tenta coibir sua entrada de forma a evitar maiores interferências no cotidiano do povo.

Enquanto realidade, a prisão imposta pelo espaço já não existe. Foi destruído, há muito, pelo rompimento alcançado via meios de comunicação. Não restam dúvidas que as tendências e modismos da grande mídia homogeneizadora também causem suas rupturas nas Aldeias-Escola.

Na metáfora da fluidez de Bauman (2001), seria impossível não perceber a qualidade de liquidez presentes nas tentativas de permanecerem vivos, enquanto etnia. Prontamente, existe uma necessidade de mudança, natural de quem tem como características a “liquidez”, uma vez que, para estes, permanecer imutáveis, não é alternativa. A eles, cabe ressurgir.

---

<sup>25</sup>Sobre o assunto ver Baniwa, 2013.

#### IV. 4- Atividades Religiosas



Foto 68: *Dentro da Igreja* ( Autor: Fabio Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Foto 69: *Durante o culto* (Autor: Moises Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

É importante reforçar que o deslocamento dos indígenas de suas aldeias de origem, durante os períodos dedicados às etapas de estudo nas Aldeias-Escola, torna-se, nesses intervalos, literalmente local de morada.

Assim, ao solicitarmos, via *photovoice*, que os sujeitos registrassem “A Aldeia-Escola”, creditamos a todas as fotografias e desdobramentos delas resultantes, mesmo que não estivessem previstas no currículo, como referência constituinte do “lugar Aldeia-Escola”, como vivências possibilitadas a partir dela.

Embora a igreja esteja localizada “fora” das estruturas construídas para atender as necessidades escolares - sediada a 400 metros da Aldeia-Escola-, faz parte do cotidiano dos alunos, professores e pais.

Para reforçar esta afirmação podemos observar vários registros que demonstram a interação e a intensidade das atividades religiosas durante o período em que permanecem para realização das coletas. As atividades religiosas ocorrem com significativa frequência, sendo comum que os jovens, durante os intervalos de aula e finais de semana, desenvolvam ações relacionadas à igreja.



Fotos 70-71: *Batismo no Rio Branco* (Autora: Mara Zoró, aluna na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Para perceber a importância das igrejas, quando se pretende agendar qualquer evento ou capacitação que necessite da presença das lideranças e comunidades, é necessário consultar as agendas de atividades religiosas, caso contrário, o evento pode ser esvaziado sem a representatividade esperada.

Existem encontros promovidos entre as igrejas de outras aldeias e/ou Terras Indígenas. Durante a última imersão ao campo, participamos do encontro que teve a presença de missionários não-indígenas e membros das etnias Gavião e Arara e das cidades vizinhas. Outro elemento importante que está relacionado à relevância da religião para o povo foi a construção da "Aldeia-Igreja", que tem uma estrutura voltada para atender uma diversidade de eventos que agregam muitas pessoas.

O Rio Branco, no mesmo trecho que os Zorós guardam como sendo o lugar de contato com o homem branco, agora, durante os batismos da igreja, representa para muitos novos membros, o contato com outro mundo. Do primeiro contato já sabemos as causas e perigos, mas e quanto ao segundo? Como esta impacta o povo? A inserção do protestantismo religioso, como observado nas entrevistas do capítulo II, desenvolvida simultaneamente aos processos de fuga do território dos Gaviões, resistiu o passar dos dias e ganhou cada vez mais adeptos entre os Zorós.

Com a proposta de valorização dos aspectos culturais abandonados, as igrejas, também citadas durante as entrevistas, foram inicialmente apontadas como geradoras de conflitos. Entretanto, as formas de perceber o seu papel e suas implicações no currículo escolar variam.

A percepção que os sujeitos têm sobre a religião, conforme colhida em entrevista, ao afirmar - “aqui na igreja nós mantemos a nossa língua, nosso cocar, ainda bebemos chicha, só não fermentada, porque os parentes brigavam muito, dava confusão quando ficavam bêbados” - é uma tentativa de eximir a igreja da responsabilidade pelas transformações culturais.

#### IV. 5 - Observações diversas e dificuldades encontradas

Ao repertório cultural do sujeito que apreende as representações caberá diferir a profundidade e relevância de cada representação acessada, obriga-o a reorganizar toda sua história individual ou coletiva, aprendendo com experiências passadas e produzindo novas ideias (FERRARA, 1999:63).

Dessa forma, ao observarem as representações das fotografias feitas por seus pares ao longo dos dias, discutiu-se posteriormente, durante a oficina, sobre seus lugares cotidianos. Foi possível, como previsto pela metodologia, avançarem na proposta de tomada de consciência crítica e identificar os pontos mais sensíveis que necessitam de melhorias.



Fotos 72-73: *Com a ponte quebrada, todas as coisas precisam atravessadas no barco e nós temos que ajudar nesse trabalho* (Foto: Ailton Zoró, Aluno na Aldeia-Escola Zawã Karejj).

As principais queixas e demandas estão sempre relacionadas ao descaso do poder público, principalmente da Secretaria de Educação.

Nas fotografias 72-73, observamos a dificuldade e o esforço para transporte de combustível que irá garantir a geração de energia para os períodos de funcionamento da escola e o abastecimento de água, bombeado

dos poços amazônicos. Toda essa dificuldade se origina por consequência da ausência de uma ponte que possibilite transpor o Rio Branco. A ponte que construída com menos de 2 anos de uso foi carregada pela correnteza. Nos últimos três anos, apesar das cobranças da comunidade, nenhuma ação foi efetivada no sentido de reconstruí-la e melhorar o acesso à escola.

Desta feita, a maioria dos produtos chegam até a margem direita do Rio Branco, atravessam em canoas e, posteriormente, são reembarcados em veículos para chegarem à escola. Esse sobe e desce de barranco, demanda tempo e esforço físico de alunos, professores e pais.



Foto 74: *Essa é nossa quadra de esportes. Podia melhorar* (Autora: Lucimar Zoró, aluna na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Como a maioria das escolas que ainda resistem no campo, principalmente na região Norte, a precariedade das estruturas e o acesso diversificado das atividades que auxiliem no desenvolvimento dos alunos é mínima. Sobressaem nesses espaços, atividades que demandam pouco investimento ou que geralmente são mantidos pela comunidade.

Entre as alternativas de lazer destacam-se as atividades de vôlei e futebol (ver fotografia como presente). Durante todas as tardes, o campo bem gramado e cuidado é dividido entre alunos e professores, aderido massivamente. Em determinado momento, no início da pesquisa, a participação

era tamanha que foram construídos 2 campos de futebol, um para os homens e outro para as mulheres.

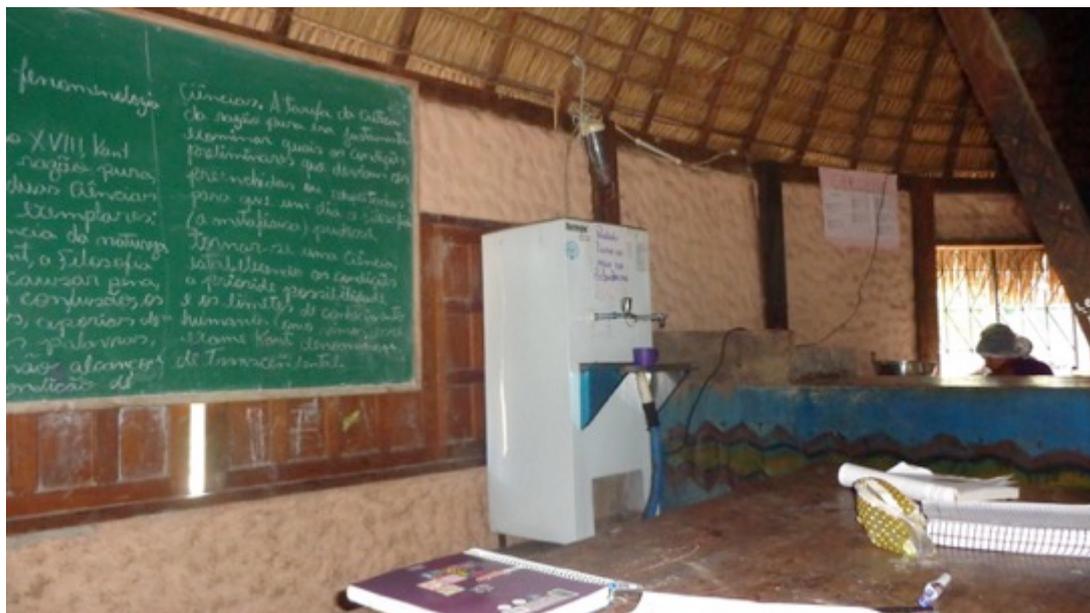


Foto 75: Como nossa sala é no mesmo local do refeitório, os alunos passam toda hora para tomar água e isso atrapalha a gente (Autor: Moises Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).



Foto 76: Fotografei o fogão para mostrar que quando a gente está estudando e as cozinheiras fazendo o almoço, a fumaça atrapalha (Autor: Moises Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Com aumento do número de alunos e reduzidas salas de aula, a alternativa encontrada foi transformar parte do refeitório em ambiente de estudo. Dividem o mesmo espaço: cozinha, refeitório e salas de aula.

A fumaça produzida pelo fogão à lenha e a necessidade de acessar o

único bebedor disponível da escola faz com que as aulas fiquem prejudicadas. Na fotografia 77, podemos observar os alunos durante o período de aula e a cozinheira ao fundo, preparando o almoço.



Foto 77: Além das salas dividirem o mesmo local com a cozinha e serem escuras, ainda tem a fumaça que atrapalha o professor e alunos nas atividades (Jair Zoró, professor na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Além da necessidade de dividir o mesmo espaço, simultaneamente entre cozinha e sala de aula, o pouco combustível disponibilizado, por necessidade de racionar, é priorizado no abastecimento de água e para a iluminação no período noturno, geralmente das 18h30min até às 21h30min.

Com a falta de luminosidade nas salas, os alunos são obrigados a se esforçarem para visualizar o conteúdo das lousas e cadernos, as atividades, até mesmo no período diurno ficam prejudicadas.



Fotos 78-79: *Por falta de lugar adequando, os alunos vão se ajeitando para fazer as lições* (Jair Zoró, professor na Aldeia-Escola Zawã Karej).



Foto 80: *Essa salinha, onde ficam as crianças. É muito pequena e sem luz.* (Autor: Nilson Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).

Nessa mesma perspectiva da falta de espaço e da precariedade das estruturas já existentes, podemos notar nas fotografias 78-79 a necessidade de adaptação dos alunos para o desenvolvimento de atividades extraclasse.

Na foto 80, mais uma demonstração da falta de assistência da Secretaria de Educação e do descaso com a educação escolar indígena, que não disponibilizando estruturas adequadas para o desenvolvimento das aulas, forçam as crianças a serem amontoadas em espaços como o representando

por Nilson Zoró.

A sala improvisada atende as crianças das séries iniciais, filhos de professores, funcionários e alunos da Aldeia-Escola, durante o período em que acompanham os pais fora da aldeia de moradia.



Foto 81: Tirei essa foto para mostrar que a gente tem pouco tempo para aprender a usar o computador. Tem pouco diesel. Era bom se tivesse mais tempo para aprender. ( Autora: Mariza Zoró, aluna na Aldeia-Escola Zawã Karej).

A fotografia 81 retrata o momento e a importância de novas rotinas estabelecidas. Não são mais apenas as tradições Zoró, mas também não é mais a escola arremedo dos não-indígenas: é um novo espaço/lugar que congrega uma mistura do que é e o vir a ser.

No caso específico da Aldeia-Escola, foi possível perceber que embora o discurso seja pela manutenção das tradições, mitos e cultura Zoró, existe também, como observamos nas fotografias, uma aproximação com a escola não-indígena: a organização da sala de aula, a cozinha sem os devidos equipamentos, os livros didáticos em língua portuguesa, as brincadeiras e poses circundantes ao momento de fotografar e na aproximação com a escola fora da aldeia.

Então, na análise primeira evidencia-se o perfilar de uma nova escola que está sendo reinventada constantemente. Não somente ensina a caçar, a cuidar da família, o papel social a ser desempenhado pelo guerreiro, pelo líder religioso, pela professora, mas que deve seguir as orientações comunitárias e buscar reduzir os possíveis traumas de uma educação híbrida.

Vale lembrar, que

[...] é um equívoco avaliar uma experiência escolar de uma comunidade indígena a partir de determinados critérios teóricos, ideológicos ou pedagógicos, pois, a escola indígena representa hoje, de algum modo, uma resposta às demandas e necessidades reais e legítimas, no seu momento e contexto histórico. Deste modo, enquanto para algumas comunidades indígenas, a escola precisa estar mais direcionada ou focada para possibilitar adequadamente o acesso a alguns conhecimentos da sociedade nacional como, por exemplo, a língua portuguesa, a matemática e a informática, que consideram estratégicos para atender suas necessidades práticas na defesa de seus direitos, outras preferem uma escola que esteja mais direcionada para revitalização, transmissão e valorização da cultura e identidade do povo. (BANIWA, 2013:17).



Foto 82: *Agora diminuiu, mas antes, nós tínhamos muita dificuldade de lançar essas atividades no diário. (A Secretaria não entendia essa diferença, por isso fiz muitas fotos das atividades tradicionais, mostrando como isso é importante para o nosso povo: autor: Jair Zoró, professor na Aldeia-Escola Zawã Karej).*

As ações dos agentes externos, principalmente planejadores e órgãos governamentais, baseados em critérios homogeneizadores que desconsideram as especificidades dos aspectos locais, interferem significativamente na construção do lugar, que é significado, recomposto e criados por sujeitos que nele vivem (BUTTNER, 2015:04).

A construção da Aldeia-Escola, ao fugir dos padrões homogeneizantes da arquitetura implantadas por diversas secretarias de educação, é uma tentativa de resguardar a singularidade do lugar, com isso reforça a demanda do Povo Zoró, por um modelo que sirva de valorização dos elementos culturais e identitários.

A trilha para o modelo atual de Aldeia-Escola, como se pode imaginar, não foi tranquilo e ainda gera alguns conflitos com os representantes das secretarias de educação, no caso mais citado, a dificuldade em entender o calendário distanciado do ensino convencional, aplicados nas escolas urbanas.

Com a ressignificação da escola, agora empoderada e orientada pelo povo, existe um reforço na importância das experiências e vivências dos sujeitos do lugar. Não somente o professor, como em outros espaços, é visto como detentor do conhecimento ou com responsabilidade para tal.

O papel do mestre da cultura é ressaltado e faz parte da proposta do povo indígena para formação dos seus alunos. A proposta da Aldeia-Escola é mais um dos exemplos da universalidade humana que se exprime em uma rica diversidade, marcada pelo gênio que cada um carrega do lugar onde se desenvolveu (DUBOS,1975:91), e implica necessariamente em alternativas diferenciadas para solucionar as mesmas “perguntas”.

#### IV. 6 - Encaminhamentos da tomada de consciência crítica.

*Se nós já gostamos da escola assim, imagina se ela fosse  
melhorada.*  
Agnaldo Zoró

*Você precisa ajudar a gente, falar da nossa dificuldade*  
Manoel Zoró

Essas foram as falas que concluíram a oficina resultante dos trabalhos de 20 dias dos photopesquisadores.

Observando todos os registros produzidos e debatendo sobre temas cotidianos da Aldeia-Escola, essas são as propostas de melhorias que a comunidade julga como importante para melhorar a qualidade do ensino:

#### **Propostas de melhoria para a Aldeia-Escola Zawã karej**

**Construção de mais salas de aulas;**

**Solicitar a construção da ponte para facilitar o acesso das pessoas, combustível e da alimentação;**

**Mais combustível para aumentar o tempo das aulas de informática;**

**Melhorar a iluminação das salas no período da noturno;**

**Evitar o atraso no início do período letivo;**

**Melhor as formas de registrar as atividades práticas nos diários;**

**Compra de equipamentos para registro das atividades;**

**Fazer mais registros das atividades culturais do Povo Zoró;**

**Ampliar a produção de material pela comunidade, na língua materna;**

Quadro 4: Necessidade de melhorias apontadas durante oficina de *Photovoice*.

Nas abordagens da geografia da percepção, busca-se desvelar o entendimento dos processos utilizados pelos sujeitos para atribuírem significados ao meio ambiente como resultante das interações

individual/coletivo.

Duas pessoas não veem a mesma realidade, nem dois grupos sociais fazem exatamente a mesma utilização do meio ambiente, pois estas diferentes percepções sofrem influências de diversos fatores como a cultura, o sexo, a idade e as experiências com o lugar. Apesar da percepção ser única, é necessariamente emoldurada pela inteligência que fornece as formas cognitivas para os conteúdos perceptivos, consistindo numa maneira de interpretar ou restituir a realidade, atribuindo-lhe significado (KOZEL TEIXEIRA, 2001:139).

Motivo e decisão são dois elementos de uma mesma situação: o primeiro é a situação enquanto fato, o segundo é a situação assumida (PONTY, M., 2011:349). Em situação como fato tem uma série de alterações e demandas impostas no pós-contato que resultaram nas transformações de organização social. Como situação assumida, observamos a percepção da comunidade sobre essas transformações e as representações para organizá-las em função de satisfazer as necessidades locais.

#### IV. 7 - Fotografia como presente



Fotos 83-84: *Meus amigos com os remos que fizemos na aula.* (Foto: Ailton Zoró, aluno da Aldeia-Escola Zawã Karej).



Fotos 85-87: *Aqui fotografei meus amigos.* (Autor: Fábio Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).



Foto 88: *Meus primos* (Lucimar Zoró, aluna na Aldeia-Escola Zawã Karej).



Fotos 89-91: *Os meus amigos* (Autora: Mara Zoró, aluna na Aldeia-Escola Zawã Karej).



Fotos 92-94: *Alguns dos meus amigos* (Autor: Moises Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).



Foto 95-96: *Meus amigos*: (Autor: Nilson Zoró, aluno na Aldeia-Escola Zawã Karej).



Fotos 97-98: *Minha parente com meu filho e Minha mulher*. (Autor: Jair Zoró, professora na Aldeia-Escola Zawã Karej).



## COMPOSIÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve o propósito de traçar uma discussão para compreensão teórica e empírica das percepções dos sujeitos Zoró, sobre as implicações do contato/pós-contato, ancorado principalmente no processo de implementação das Aldeias-Escola como estratégia de valorização cultural.

O aporte da geografia humanística, que resgata o homem da redução que lhe foi imposta e reconhece sua “*geograficidade topofílica*” frente à arquitetura do lugar, permitiu compreender as construções locais resultantes na implementação das Aldeias-Escola, como uma experiência lancinante do Povo Zoró para garantir a sobrevivência e manter viva sua identidade.

Com as respostas obtidas, foi possível sustentar as hipóteses de um empoderamento local da escola, que insere elementos experienciados na cotidianidade dos sujeitos, permitindo o alargamento dos elos simbólicos e afetivos com as Aldeias-Escola. Existe uma (re)construção do processo de ensino-aprendizagem, sendo parte da responsabilidade, antes exclusiva das famílias, agora depositada na escola.

Contudo, com o hibridismo de formação demandado da escola (conhecimento tradicional e conhecimento do não-indígena), a escola insere elementos que produzem novas formas dos sujeitos se relacionarem com o lugar, engendrou alterações nos contornos culturais e identitários, observáveis na fala de Davi Zoró: *Hoje em dia, aluno não saber fazer aquele cabelo de cateto... Não sabe fazer! Por quê? Porque ele só creve, creve, creve... Larga esse nosso trabalho aqui pra trás, agora, indígena quer e aluno de hoje quer tá na frente do estudo, o aluno quer deixa para trás nosso trabalho e não quer fazer nada, já não sabe fazer, quase esqueceu tudo. Por isso aí que pediu o fortalecimento de cultura (nos encontros de gestão do território e projetos da APIZ).*

Desse modo, mesmo diante dos relatos do que citam um certo “abandono das práticas culturais”, observamos que as construções participativas permitem aos sujeitos reconhecerem o distanciamento e intervirem, com adequações para o modelo desenvolvido, fato que os remete a

uma retomada familiar de parte do processo e resistências ante as transformações.

Além de reconhecer as transformações em curso e ter as demandas de conciliar os dois conhecimentos, a escola, em seu novo momento do ensino-aprendizagem, só terá uma resposta satisfatória para os sujeitos enquanto a (re)elaboração e implantação da educação escolar indígena seguir os caminhos de orientações participativas por pessoas do lugar “*de dentro*” para fora.

Ao participarem ativamente, enquanto povo, da construção e avaliação do currículo escolar, a comunidade cria mecanismos que permitem intervir em pontos que são marcados pelas relações dos sujeitos com o lugar e, conseqüentemente, considerados importantes pelo grupo.

Essa construção evidencia o pertencimento ao lugar, com contextos e textos específicos para o atendimento educacional e fortalece ainda mais o enfrentamento dos educadores ante as imposições e negações feitas pelas Secretarias de Educação.

É possível afirmar que o Povo Zoró, a partir da ressignificação do papel da escola, com elementos próprios do contexto local, entrementes produzem importantes concepções de “espaço” e de “lugar” que, em última instância, resultam no fortalecimento da identidade do povo, gestam contribuições para o programa nacional de educação indígena e ambiente profícuo de implantação de programas piloto.

As adequações curriculares diferenciadas/específicas e a formação de professores locais, inserindo os *mestres da cultura*, promovem maior interação e enriquecimento de aprendizagem, oferecem elementos familiares ao agora ressignificado *lugar-escola*, aproximam as memórias afetivas dos estudantes, possibilitam uma relação de aprendizados mais oxigenada, proporcionam um ambiente acolhedor e norteiam um diferencial indispensável para valorização cultural.

A metodologia *photovoice* agregou valor substancial para o desenvolvimento da tese e contribuiu sobremaneira para o entendimento das percepções dos sujeitos referente às representações afetivas emanadas da ligação com o meio ambiente, enriqueceu as leituras do cotidiano e demonstrou

a permeabilidade dos conceitos de espaço e lugar de maneira intrínseca às organizações pedagógicas destas Aldeias-Escola.

Cenas, ângulos, cores, texturas, etc. são elementos que contribuem para a construção do lugar. Essas somatórias são impossíveis de serem transmitidos aos “forasteiros” apenas de forma textual e coube à fotografia ampliar a compreensão do tema abordado.

A intencionalidade de registrar determinado assunto e sua posterior escolha para apresentação em oficina, embora seja uma percepção individual, é antecedida por reguladores socioculturais e resulta de uma interação entre outros indivíduos e os sentimentos topofílicos que foram gestados em suas relações com a terra.

Os elementos inseridos pelas Aldeias-Escola produzem uma dualidade, a qual combinam traços da manutenção identitária tradicional e, simultaneamente, produzem novas formas de relação espaço e lugar.

Destarte, ao analisarmos o processo histórico, podemos observar todo esse emergir de formatos - associativistas, educacionais, religiosos, etc. -, que força o “*derretimento dos sólidos*” e reafirma, que nos tempos *líquidos*, é exigido, com mais vigor, o direito à singularidade do *lugar*.

Se faz preciso o encontro da cultura, da língua e dos ritos socialmente respeitados nos espaços de poder para adornar-se da cidadania. Então, o ensino necessário articula tecnologia dos não-indígenas, livros em língua materna, contas e problemas matemáticos que envolvem operações de acomodações em novas identidades. O lugar não é mais singular: é plural e congrega duas perspectivas sobre viver e sobreviver.

Na proposta convencional, “A sala de aula, um lugar, pode ganhar aspectos tediosos, mas é aqui, no lugar, ao contrário do corpo, que procura aventura no espaço, no qual quem procura aventura é a mente” (TUAN: 2014:05). Na contramão, a Aldeia-Escola, enquanto construção simbólica, reflete o mundo vivido, expressa os elos afetivos e os valores socioculturais resultantes de uma herança histórica do Povo Zoró e permite, com sua proposta participativa, “aventura para corpo e mente”, perfilando os sonhos de cidadania ampla sem abrir mão da historicidade e das tradições. Um *espaço*

transmutado em *lugar* onde o passado encontra o presente e sonha com um futuro de emancipação e direitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU SILVA, G. H. *et al.* **Gestão Ambiental na Amazônia: contextos, conflitos e desafios.** In: Mendonça, F. *Gestão Ambiental do Território na Amazônia Brasileira: uma perspectiva crítica a partir das particularidades de Rondônia e Porto Velho.* São Paulo: Terceira Margem, 2014.

ACHUTTI, L. E. R. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim.** Porto Alegre: UFRGS/Tomo Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_ **Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 1997.

ALMEIDA SILVA, A. **Impactos Socioculturais em Populações Indígenas de Rondônia: Estudo da Nação Jupaú.** 2007. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Porto Velho: PPGG/NCT/UNIR – Universidade de Rondônia, RO.

AMORIM FILHO, O. B. **A evolução do pensamento geográfico e a fenomenologia.** *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, ano 11, n. 21 e 22, p. 67-87, jan./dez. 1999.

\_\_\_\_\_ **A pluralidade da geografia e as abordagens humanistas/culturais.** In: COLÓQUIO NACIONAL DO NÚCLEO DE ESTUDOS EM ESPAÇO E REPRESENTAÇÕES. São Paulo. 2007.

\_\_\_\_\_ **Topofilia, Topofobia e Topocídio em Minas Gerais.** In: DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L. *Percepção ambiental – a experiência brasileira.* São Paulo: Studio Nobel – UFSCar, p. 139-152, 1999.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas.** 36a Reunião Nacional da ANPED. 2013.

BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre a fotografia.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS J. S. **História, memória e tradição**

**na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, 2010. p. 55-75.

BESSE, J. M. **Geografia e existência a partir da obra de Eric Dardel.** In: DARDEL, E. O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BONNEMAISON, J. **Viagem em torno do território.** In: CORRÊA, R. L.; ROSENDHAL, Z. (Org.). Geografia cultural: um século. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, v. 3, p. 83-132.

BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** 1988. 35. ed.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acessado em: 12/01/2016

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF: Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação e do Desporto/MEC: Brasília.

BRASIL. **Decreto nº 26,** de 4 de fevereiro de 1999. Atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena em todos os níveis e modalidades de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm) Acessado em: 12/01/2016.

BRASIL. **Decreto nº 94.088,** de 11 de março de 1987. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-94088-11-marco-1987-444449-publicacaooriginal-1-pe.html> Acessado em: 12/01/2016.

BUTTNER, A. **Aprendendo o dinamismo do mundo vivido.** *In:* CHRISTOFOLETTI, Antonio (Org.). *Perspectivas da Geografia.* São Paulo: Difel: 1982. p. 165-193.

BUTTNER, A. **Lar, horizontes de alcance e o sentido de lugar.** *Geograficidade* | v.5, n.1, Verão 2015.

COHN, C. **Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena.** *In:* *Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3o Grau Indígena.* Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, 2004.

CORRÊA, R. L. **Espaço: um conceito-chave da geografia.** *In:* *Geografia: Conceitos e Temas.* Castro, I. E; Gomes, P. C. C; CORRÊA, R. L. Rio de Janeiro: Bertrand,1995.

CORRÊA, R. L. **Denis Cosgrove - a paisagem e as imagens.** *Espaço e Cultura, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, RJ, nº 29, p.7-21, jan./jun. de 2011.*

CUCHC, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** EDUSC: Bauru, 1999.

CUNHA, M.C. **O futuro da questão indígena.** *Estudos Avançados.* vol.8 nº.20 São Paulo Jan./Abr. 1994

DAL POZ, J. **Zoró, Povos Indígenas do Brasil.** Instituto Socioambiental, São Paulo. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/zoró> . Acessado em 29/04/2014.

DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

DEL RIO, V. **Cidade da mente, cidade real: percepção ambiental e revitalização na área portuária do Rio de Janeiro.** *In:* DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L. *Percepção ambiental: a experiência brasileira.* São Paulo: Nobel, 1999.

DUBOS, R. **Um Deus interior: uma filosofia prática para a mais completa realização das potencialidades humanas.** São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FAJARDO, R. Z. Y. **Aos 20 anos do Convênio 169 da OIT: balanço e desafios da implementação dos direitos dos Povos Indígenas na América Latina.** In: VERDUM, R. Povos Indígenas: Constituições e Reformas Políticas na América Latina. Instituto de Estudos Socioeconômico-INESC: Brasília, 2009.

FAUSTINO, R. C. **Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena.** Revista HISTEDBR *On-line*, Campinas, n.41, p. 188-208, mar2011.

FERRARA, L. D. **As cidades ilegíveis: percepção ambiental e cidadania.** In: OLIVEIRA, L.; DEL RIO, V. (Orgs.). Percepção ambiental: a experiência brasileira. São Paulo: Studio Nobel, 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** São Paulo: Loyola, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, J. R. B. **A representação da escola em um mito indígena.** Teias – Revista da Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, v. 3, p. 113-120, jun. 2001.

\_\_\_\_\_. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos.** In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novos descobrimentos. IBASE: Rio de Janeiro, 2004

FREIRE, M. do C. B. **A criança indígena na escola urbana.** Manaus: EDUA, 2009.

GALVÃO, E. **Encontro de sociedades: índios e brancos no Brasil.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRUPIONI, L. D. B. **Educação e Povos Indígenas: construindo uma política**

**nacional de educação escolar indígena.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000.

GRUPIONI, L. D. B. **Um território ainda a conquistar.** *In:* Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Ibase - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas: Rio de Janeiro, julho de 2004. p. 33-55.

GRZYBOWSKI, C. **Apresentação.** *In:* Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Ibase – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas: Rio de Janeiro, julho de 2004. p. 7-8.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade.** DP&A: São Paulo, 2005.

HOLZER, W. **O lugar da geografia humanista.** Revista Território. Rio de Janeiro. ano IV, nº 7. p. 67-78. jul./dez. 1999

HOLZER, W. **Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente.** Revista Território. Rio de Janeiro. ano II, nº 3. p. 77-85. jul./dez. 1997

HOLZER, W. **O conceito de lugar na geografia cultural humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea.** GEOgraplria - Ano V – Nº 10 - 2003. p. 112-123.

HOLZER, W. **Mundo e lugar: ensaio de geografia fenomenológica.** *In:* Qual o espaço do lugar? Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014

JOANILHO, A. L.; JOANILHO, M. P. G. **Enunciado e discurso em Michel Foucault.** Língua e Instrumentos linguísticos. v. 1, p. 1-16, 2012.

KAHN, M.; AZEVEDO, M. **O que está em jogo no desafio da escolarização indígena?** *In:* Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, julho de 2004. p. 57-80.

KANINDÉ. **Metodologia de diagnóstico etnoambiental participativo e etnozoneamento em terras indígenas**. Porto Velho, RO; Brasília: ACT Brasil, 2010.

KANINDÉ. **Terra Indígena/Zoró**. Org. Ribeiro, T. M. ... [et al]. Associação de Defesa Etnoambiental Kanindé: Porto Velho, 2015.

KANINDÉ. **Diagnóstico Etnoambiental Participativo da Terra Indígena Sete de Setembro**. Associação de Defesa Etnoambiental: Porto Velho, 2011.

KANINDÉ. **Diagnóstico Etnoambiental Participativo da Terra Indígena Zoró. Relatórios**. Associação de Defesa Etnoambiental. Porto Velho, 2014.

KASAKI, K. **A contribuição da geografia humanística para a compreensão do conceito de identidade de lugar**. RDE - REVISTA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Ano XIII Nº 22 Dezembro de 2010.

KOZEL TEIXEIRA, S. **Das imagens às linguagens do geográfico: Curitiba a "Capital Ecológica"**. 2001.Tese. (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LACERDA, M. C. **Zap Mange (a construção da casa): uma etnografia sobre a arquitetura Zoró**. REA | nº 1 | Novembro de 2015.

LACERDA, M. C. **Bekã Pamakube (lugar de aprender). Aprendendo com os Zoró: análise da identidade indígena através da experiência das escolas nas aldeias do povo indígena Zoró**. Programa de Doutorado Interuniversitário Antropologia de Iberoamérica. Universidade de Salamanca, 2014.

LACERDA, M. C. **Pali Pangu sep tin wá (Vamos dibuja nuestra historia en el papel): Conbritución y interferencia de la Escuela en la construcción de la identidad indígena do Pueblo Zoró.** IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2008.

LACERDA, M. C. **Akubá Pemakube: ensinar e aprender.** V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 19 a 22, setembro, 2005.

LARRAURI, M. **O desejo segundo Gilles Deleuze.** São Paulo, 2009.

LEITE, K. G. (Org.) **Experiências de ensino e pesquisa em ciências, meio ambiente e etnomatemática na licenciatura intercultural.** Projeto educação socioambiental voltado a gestão das terras indígenas de Rondônia – PROEXT – MEC/SESU. Ji-Paraná, 2015.

LIMA, A. M. L; KOZEL, S. **Lugar e mapa mental: uma análise possível.** Geografia (Londrina). v. 18, n. 1, jan./jun. 2009. p. 207-232.

LISBOA, F. T. **Pangyjêj: a conquista da escola Zoró. O desenvolvimento e os índios: educação, cultura e cidadania.** Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2008.

LITTLE, P. E. **Gestão territorial em terras indígenas: Definição de conceitos e proposta de diretrizes.** Rio Branco, Acre. 2006.

LOPES DA SILVA, A. e GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** MEC/MA - RI/UNESCO: Brasília, 1995.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional: Brasília, 2006.

MACHADO, L. M. C. P. **Paisagem valorizada - A Serra do Mar como espaço e como lugar.** In: DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L. Percepção ambiental: a

experiência brasileira. São Paulo: Nobel, 1999.

MACIEL, C. A. A. **Morfologia da paisagem e imaginário geográfico: uma encruzilhada onto-gnoseológica**. GEOgraphia, v. 3, nº 6, 2001.

MARANDOLA JR, E. **Fenomenologia e pós-fenomenologia: alternâncias e projeções do fazer geográfico humanista na geografia contemporânea**. Geograficidade, v. 3, p. 49-64, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lugar enquanto circunstancialidade**. In: MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. Qual o espaço do lugar? Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

\_\_\_\_\_. **Identidade e autenticidade dos lugares: o pensamento de Heidegger em Place and Placelessness, de Edward Relph**. XVI ENG. Porto Alegre. 2010b.

MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. **Qual o espaço do lugar?** Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, J, S. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MELIÀ, B. **Educação indígena escolar**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

MELLO, J. B. F. de. **Valores em geografia e o dinamismo do mundo vivido na obra de Anne Buttimer**. ESPAÇO E CULTURA, UERJ, RJ, Nº. 19-20, p. 33-40 JAN./DEZ. DE 2005.

\_\_\_\_\_. **A humanística perspectiva do espaço e do lugar**. Revista ACTA Geográfica, ANO V, Nº9, jan./jun. de 2011. pp.07-14.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINISTÉRIO DA SAÚDE: **Dados Populacional**. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/defthtm.exe?ibge/cnv/poppro.def> Acessado em: 28/08/2014.

MOORE, D. **Classificação interna da família linguística Mondé**. Área de Linguística, CCH, Museu Goeldi, Estudos Linguísticos XXXIV, p. 515-520, 2005.

MOREIRA V. **O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia**. Psicologia: Reflexão e Crítica. v.17. n.3. Porto Alegre 2004.

NOGUEIRA, A. R. B. **Uma interpretação fenomenológica na geografia**. In: Geografia: Ciência dos complexus: Ensaios transdisciplinares. Aldo Aloísio Dantas da Silva e Alex Galeno (Orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2004.

OLIVEIRA JR, W. M. **Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. Pro-Posições**. Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, L. **Lugares míticos**. Geograficidade v.5, n.2, Inverno, 2015.

\_\_\_\_\_. **Cozinha Caipira**. Geograficidade, 2014.

\_\_\_\_\_. **O sentido de lugar**. In: MARANDOLA JR, E. et al. Qual o espaço do lugar? Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

\_\_\_\_\_. **Sentidos de Lugar e de Topofilia**. Geograficidade. v.03, n.02, Inverno, 2013.

\_\_\_\_\_. **Percepção ambiental**. Revista Geografia e Pesquisa, Ourinhos, v.6, n.2, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Introdução: o estudo do sabor pela geografia**. Geograficidade, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Sabor: identidades cultural e alimentar de astecas e maias.** Geograficidades. 2012a.

\_\_\_\_\_. **Lembranças da Cozinha Caipira Paulista: Pilões, Gamelas e poiás.** Geograficidade | v. 01, n. 01, Inverno 2011

\_\_\_\_\_. **Percepção da paisagem geográfica:** Piaget, Gibson e Tuan. GEOGRAFIA, Rio Claro, VL. 25. 2000.

\_\_\_\_\_. **Percepção e Representação do espaço geográfico.** in: DEL RIO, V. OLIVEIRA, L. Percepção ambiental: experiência brasileira. São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, R. D. & OLIVEIRA, M. D. **Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la.** In: BRANDÃO, C. R. (Org.) Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PÁDUA, L. C. T. **A Geografia de Yi-Fu Tuan: Essências e Persistências.** 2013. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, L. A. G.; CORREIA, I. S.; OLIVEIRA A. P. de. **Geografia Fenomenológica: Espaço e Percepção.** Revista CAMINHOS DE GEOGRAFIA. v. 11, n. 35 Set/2010.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar: no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

PRAXEDES, C. **Primeiro encontro com os índios Zoró.** Revista Geográfica Universal. 38: 68-79, 1977. Disponível em: [http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_verbetes/zoro/Praxedes\\_cesarion\\_Primeiro\\_encontro\\_com\\_os\\_%C3%ADndios\\_Zorós\(1\).pdf](http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_verbetes/zoro/Praxedes_cesarion_Primeiro_encontro_com_os_%C3%ADndios_Zorós(1).pdf) Acessado em: 04/10/2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP. **A Aldeia-Escola da Terra Indígena Zoró.** 2011.

PROSHANSKY, H. M.; FABIAN, A. K.; KAMINOFF, R. **Place-identity: physical world socialization of the self.** Journal of Environmental Psychology. 3, 57-83,

1983.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva**. São Paulo: CERU/ FFLCH, 1991.

QUEIROZ, M.I.P. de. **Variações sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva**. São Paulo, CERU/FFLCH, 1991.

RELPH, E. **Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar**. *In*: MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. Qual o espaço do lugar? Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

RIBEIRO, D. **Meus índios, minha gente**. EDU – COEDIÇÃO FUNDAR: Brasília, 2010.

RIPPER, J. R. **Imagens Humanas**. Rio de Janeiro: Dona Rosa Produções Artísticas, 2009.

SASAKI, K. **A contribuição da geografia humanística para a compreensão do conceito de identidade de lugar**. RDE - Revista de Desenvolvimento Econômico. Ano XIII Nº 22 Dezembro de 2010.

SAUER, C. O. **Morfologia da paisagem**. *In*: CORRÊA, R. L., ROSENDAHL, Z. Paisagem, tempo e cultura. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SAUER, C. O. **A educação de um geógrafo**. GEOgraphia. Ano II. Nº 4. 2000.

TASSINARI, A. M. I. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira**. Revista de Antropologia (Florianópolis), v. 10, p. 217-244, 2009

TUAN, YI-FU. **Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista**. Geograficidade | v.01, n.01, Inverno 2011

TUAN, YI-FU. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, YI-FU. **Space and place 2013**. Geograficidade | v.4, n.1, Verão 2014

TUAN, YI-FU. **Space and place: humanistic perspective**. In: Gale, S.; Olsson, G (eds.) *Philosophy. In: Geography*. Dordrecht, Reidel Publ. Co., p. 387-427. 1979.

TUAN, YI-FU. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Eduel: Londrina, 2012.

VOZES DO CENTRO. **Estratégias de Participação. Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal**. Edição N°6. Set-Dez 2008.

WANG C. C. et al. **Photovoice as a participatory health promotion strategy**. *Health Promotion International* Vol. 13, No.1. Oxford University Press 1998.

WANG C. C.; BURRIS, M. A.; PING, X. Y. **Chinese village women as visual anthropologists: a participatory approach to reaching policymakers**. *Soc. Sci. Med.* Vol.42, No. 10, pp. 1391-1400,1996.

WANG, C. C. **Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health**. *Journal of Women's Health*, vol. 8, nº 22, 1999.

WANG, C. C. **Youth: Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change**. *Journal of Community Practice* (The Haworth Press, Inc.) Vol. 14, No. 1/2, pp. 147-161; 2006.

WANG, C. C.; BURRIS M. A. **Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment**. *Health Educ Behav* 1997 24: 369.

ZORÓ, JAIR. **Atividades de fotopesquisador**. Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.

ZORÓ, NILSON. **Atividades de fotopesquisador**. Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.

ZORÓ, MOISES. **Atividades de fotopesquisador**. Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.

ZORÓ, MARA. **Atividades de fotopesquisador**. Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.

ZORÓ, LUCIMAR. **Atividades de photopesquisador.** Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.

ZORÓ, FÁBIO. **Atividades de photopesquisador.** Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.

ZORÓ, AILTON. **Atividades de photopesquisador.** Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.

ZORÓ, MARIZA. **Atividades de photopesquisador.** Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.

ZORÓ, JUNIOR. **Atividades de photopesquisador.** Aldeia-Escola Zawã Karej, TI Zoró, 2015.

ZORÓ, DAVI P. **Entrevista concedida pelo primeiro Presidente da Associação do Povo Zoró ao autor.** TI. ZORÓ, 2014

ZORÓ, SAMUEL J. - **Entrevista concedida pelo professor indígena da Aldeia-Escola Zawã Karej ao autor.** Ji-Paraná, 2014.

ZORÓ, ALFREDO. - **Entrevista concedida pelo professor indígena da Aldeia-Escola Zarup Wej ao autor.** Ji-Paraná, 2014.

ZORÓ, MARCELO – **Entrevista concedida pelo aluno da Aldeia-Escola Zarup Wej e professor na Aldeia Pandara Wej ao autor.** TI. ZORÓ, 2014.

ZORÓ, ISAC - **Entrevista concedida pelo aluno da Aldeia-Escola Zawã Karej ao autor.** TI. ZORÓ, 2014.

ZORÓ, VALMIR - **Entrevista concedida pelo aluno da Aldeia-Escola Zarup Wej ao autor.** TI. ZORÓ, 2014.

## FOTOETNOGRAFIA

*Não fazemos uma foto apenas com uma câmera; ao ato de fotografar trazemos todos os livros que lemos, os filmes que vimos, a música que ouvimos, as pessoas que amamos (Ansel Adams)*

*Você não fotografa com sua máquina. Você fotografa com toda a sua cultura (Sebastião Salgado)*

Como Fotoetnografia pensamos uma leitura do “lugar” Aldeia-Escola a partir de uma narrativa fotográfica, utilizar a linguagem visual como forma de transcrever dados obtidos na pesquisa de campo (ACHUTTI, 2004; ACHUTTI 1997).

A proposta metodológica da Fotoetnografia surge da associação da etnografia e da tradição da “Documentary Photography”; emprega nesse caso, a antropologia visual enquanto recurso narrativo autônomo, na função de convergir significações e informações a respeito de uma dada situação social (ACHUTTI, 1997:13).

Nessa proposta, não se deve utilizar as fotografias de maneira isolada, mas elaborar construções sob forma de sequências e associações de imagens, tendo por objetivo tornar o leitor a praticar outras associações, para nelas encontrar significações (ACHUTTI, 2004:98).

*Uma narrativa fotoetnográfica deve se apresentar na forma de uma série de fotos que estejam relacionadas entre si e que componham uma sequência de informações visuais. **Série de fotos que deve se oferecer apenas ao olhar, sem nenhum texto intercalado a desviar a atenção do leitor/espectador.** Essa precaução não impede que certas informações escritas possam ter sido anteriormente dadas àqueles que vão mergulhar na narrativa visual, isto é, a justaposição dessas duas formas narrativas é possível e mesmo desejável, mas é importante notar que o ideal seria que cada tipo de escritura fosse oferecido ao leitor separadamente, de forma que cada uma conservasse todo o seu potencial (ACHUTTI, 2004:109).*

Muito embora numerosos estudos e pesquisas utilizem-se das fotografias, apenas uma pequena minoria - em decorrência da forte tradição

escrita que domina as ciências humanas - creditam a ela devida relevância. Mesmo a ciência antropologia, que já incorporou em suas defesas de tese o vídeo etnográfico, manteve algumas ressalvas quanto à construção narrativa fotográfica.

A supremacia da linguagem escrita e falada, conferida basicamente por hábitos, preconceito, dificuldades econômicas e falta de domínio de outras técnicas, o que buscamos com a proposta da etnografia, é reforçar o convívio desta, com outras formas de narrativa, permitindo o enriquecimento dos enunciados (ACHUTTI, 1997:65).

Em geografia, ao utilizá-la como alternativa complementar para leitura do lugar, supomos, esse estranhamento ou rejeição, poderá ser ainda maior. Entretanto,

[...] quando a fotografia for finalmente aceita como uma outra forma de escritura, igualmente legítima, de descrição etnográfica e de análise conceitual, ela poderá ser vista como um outro meio de interpretar o mundo, poderá ser lida como um discurso de um determinado autor - autor que, é claro, como qualquer um que se dedica a escrever, corre o "risco" de expor sua própria subjetividade, fato que deve ser aceito como parte do encontro antropológico (ACHUTTI, 2004: 81).

Igualmente são variadas as formas da superfície terrestre, são distintas as percepções entre os sujeitos e os grupos sociais. Poderemos não notar, por mais diversas que sejam as nossas percepções do meio ambiente, que estamos limitados a ver as coisas de uma certa maneira (TUAN, 1979). Tal fato, trabalha como uma imposição, impossibilitando, para determinados pesquisadores, compreender a narrativa fotográfica como uma forma possível de leitura dos lugares.

Dentro da tradição humanista, os lugares foram estudados a partir das perspectivas históricas e literária e artística. Uma cidade ou bairro ganha vida através da arte de um estudioso que é capaz de combinar narrativa detalhada com vinhetas exigentes de descrição, talvez ainda mais enriquecida por fotografias antigas e esboços (TUAN, 1979:388-389).

As imagens, além de nos dizer do nosso mundo, nos educam a lê-lo a partir delas e lhes legitimam como obras que contam do real. Sua centralidade na construção do conhecimento e da formação das subjetividades, há muito, está sendo reforçada na contiguidade de apontamentos de dimensão cultural

do entendimento social contemporâneo (OLIVEIRA JR, 2009:18-20).

Vertentes mais recentes, como a Geografia Cultural e a Geografia Humanística, passaram a tomar para si as imagens como fenômenos de interesse geográfico, partindo do princípio de que elas atuam fortemente na atual partilha do sensível, realizada também nas narrativas em imagens acerca do mundo no qual vivemos (OLIVEIRA JR, 2009, 18).

A fotoetnografia apresenta-se como um olhar fenomenológico, resta somente o interesse de registrar, trazer via imagens o cotidiano das aldeias.

Fotografar é fundamentalmente descobrir, reconhecer valores. E para isso o fotógrafo precisa se despir um pouco do egocentrismo, de querer ser o centro das atenções e se permitir estabelecer relações de comunhão em que você aprende com o outro (RIPPER, 2009:19).

As expressões, olhares, movimento, cuidado, partilha, beleza, simplicidade, habilidade e toda uma infinidade de vivências, que nem mesmo o mais hábil escritor é capaz de fazer emergir, mostram que a fotografia não ocupa um lugar secundário na pesquisa.

Para essa empreitada fotoetnográfica, é necessário ao pesquisador, além de um conhecimento e respeito do universo dos sujeitos pesquisados, o domínio das especificidades da linguagem fotográfica (ACHUTTI, 1997:37), reconhece a intencionalidade que é determinada particularmente ao adotar um certo posicionamento frente a realidade. Logo, uma fotografia é a materialização de um olhar, o discurso de um olhar (ACHUTTI, 2004:111).

Como a função do documentarista é tentar ser um elo de “bem querer” entre o fotografado e quem recebe a fotografia (RIPPER, 2009) a construção da propositura de narrativa via fotoetnografia, como instrumento representação do lugar, ganha ares também de arte.

Ao concebermos a arte como possibilidade de expressar relações, opera eficientemente enquanto instrumento de comunicação, reconhecemos sua capacidade de criar uma linguagem que vai além da existente, exatamente porque ela possui a verossimilhança de nos fazer ver além do senso comum (LARRAURI, 2009: 24)

BARTHES (1984), em a “Câmara Clara”, ao se deparar com uma fotografia de Jerônimo (1852), irmão de Napoleão, afirmou com espanto: “*vejo os olhos que viram o imperador*”. Igualmente, será possível aos descendentes

dos Zorós, via registros da fotoetnografia e *photovoice*, “ver os olhos” dos sujeitos que sobreviveram aos massacres do contato e admirar suas contribuições para a efetivação das Aldeias-Escola.

O esforço etnográfico interpretativo permitiu uma aproximação das relações comunitárias e na observação/descrição de suas experiências factuais, agindo também como forma de descrição e de interpretação, uma narração visual que, justaposta aos textos escritos, permita aprofundar as pesquisas antropológicas e enriquecer sua difusão (ACHUTTI, 2004:93).

Desembocamos na “fatalidade” de inexistir foto sem “alguma coisa ou alguém”. O “*referente fotográfico*” se presta ao que de fato é posto diante da objetiva - inexistindo fotografia sem ela - e não a *facultatividade* que nos pode remeter as imagens e/ou signo (BARTHES, 1984:115.)

O nome do noema da fotografia será então: “*Isso-foi*”, ou ainda: “o intratável”. Em latim, isso seria sem dúvida: “*interfuit*”: Isso que vejo encontrou-se lá, nesse lugar que se estende entre o infinito e o sujeito (BARTHES, 1984:115).

A fotografia, com emanção do referencial - desconsiderando as alterações gráficas e toda sorte de manipulação digital -, é o que “esteve lá”, e que se deu no local. Desse referente, emitem a possibilidade de criar no espectador, observadas suas “bagagens vivenciais”, *studium* e/ou *punctum*.

A fotografia é uma evidência intensificada, carregada, como se caricaturizasse, não a figura do que ela representa (é exatamente ao contrário), mas sua própria existência. A imagem, diz a fenomenologia, é um nada de objeto. Ora, na fotografia, o que coloco não é somente a ausência do objeto; é também, de um mesmo movimento, no mesmo nível, que esse objeto realmente existiu e que ele esteve onde eu o vejo (BARTHES, 1984:169).

A violência é imposta pela fotografia, não por mostrar propriamente atos de violência, mas por encher de força a vista, não sendo possível nela nada se recusar, nem se transformar (BARTHES, 1984:136) possibilita, portanto, verificar sem dúvida de existência, a partir dessas narrativas visuais, os mecanismos e estratégias utilizadas/implementadas pelo Povo Zoró, 39 anos após seu contato “oficial” com a sociedade envolvida.

Na esteira desse pensamento, ao tirar uma foto do local onde estamos, criamos mais do que um recorte em nosso mundo, no fato que está acontecendo, no momento em que estamos presentes. A

máquina fotográfica, ao ser disparada, faz presente um real, ela o cria (OLIVEIRA JR, 2009: 22).

O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar, filmar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Assim, a leitura de uma imagem é uma aventura em que cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significados, lança múltiplos olhares sobre um mesmo objeto (PILLAR, 2006).

Entre o *visível* e o *sensível*<sup>26</sup>, a fotografia se enquadra na empreitada de colaborar para que os sujeitos reaprendam a ver o mundo, utiliza as imagens e a seleção de ângulos como uma nova forma de narrativa acessada pelos sentidos.

### **Fotoetnografia em campo**

De início, o estranhamento é natural, mas o pesquisador deve dirigir-se às lideranças locais e descrever os objetivos do trabalho, informar sobre os procedimentos.

Uma medida importante para minimizar os receios e aproximar o fotoetnográfico dos sujeitos da pesquisa é, sempre que possível, exibir os registros já feitos, de preferência para os próprios fotografados.

O campo especificamente direcionado para os trabalhos mais aprofundados, como já demonstrado<sup>27</sup>, foram antecidos por diversas outras participações em momentos importantes para o coletivo e possibilitaram maior facilidade de inserção.

As etapas que precederam a fotoetnografia – observação, entrevistas e registros - resultaram em direcionamentos que permitem empoderar a imagem do papel científico, contribuem para a seleção de vivências locais, individuais e coletivas a serem registradas.

Outro fator que permitiu reduzir o estranhamento foi a possibilidade de realizar, no mesmo período, as atividades de *photovoice*, nas quais seus próprios pares realizavam registro fotográficos. Não sendo, portanto, o único

---

<sup>26</sup>O visível é o que se aprende com os olhos, o sensível é o que se aprende pelos sentidos (MERLEAU-PONTY, 2007:28).

<sup>27</sup>Capítulo I.

pesquisador/fotógrafo interessado na realidade do povo.

Cabe ressaltar que ser aceito em uma comunidade demanda muito tempo de presentificação, existindo um abismo gigantesco entre ter *permissão de entrada e ser aceito*.

Como demonstrou Darcy Ribeiro (2010), sobre seus aprendizados, só uma identificação emocional profunda pode romper as barreiras à comunicação. No nosso caso, a grande responsável/facilitadora foi a fotografia.

Os comentários sobre as fotografias feitas e instantaneamente visualizadas foram muitos. Com isso, surgiram os pedidos de fotografias individuais, dos filhos e de cenas que cada sujeito julgava importante. A disponibilidade em registrar/mostrar as solicitações alargaram ainda mais a relação de confiança e permitiram avançar com tranquilidade.

Frente à aceitação e interesse conquistados rapidamente com as metodologias *photovoice* e fotoetnografia, é válido destacar que nunca antes, durante pesquisas anteriores, mesmo ao optar por metodologias de pesquisas participantes/ação, sujeitos locais nos haviam chamado para receber/registrar informações.

É impossível não recordar da alegria do convívio e do tratamento amigável: “Parente, vem fotografar isso”; “Parente, você já fotografou aquilo?”; “Parente, faz uma foto do meu amigo”; “Parente, tem como mostrar aquelas fotos das estrelas?”.

Reconhecemos que a fotoetnografia não é uma simples transcrição visual dos dados, mas a elaboração de uma narrativa visual que carrega informações interpretativas de uma determinada realidade (ACHUTTI, 2004: 113), o pesquisador/fotógrafo é testado constantemente e forçado a escolhas consecutivas que afetam diretamente o resultado das narrativas visuais.

Por vezes é necessário estar próximo, observar ao máximo o desenrolar da cena, evitar perder os detalhes mais relevantes, em outros, tem-se que manter o mínimo de distância, para não importunar/interferir em demasia no curso dos acontecimentos (ACHUTTI, 2004:97). Implica em uma metodologia que exige o máximo de atenção do pesquisador, pois nenhum momento de descuido pode ser recomposto, diferente das narrativas textuais do diário de

campo.

Sabendo ainda da metamorfose que ocorre com o sujeito ao sentir-se “olhado pela objetiva”, da fabricação antecipada do corpo em imagem (BARTHES, 1984:22), as lentes teleobjetivas ajudam a aproximar um determinado elemento, sem que o pesquisador tenha que “entrar nela”, evita interferência que pode comprometer o trabalho de campo (ACHUTTI 1997:72), o constrangimento e variações assegura um registro mais “natural” e menos intrusivo.

### **Construção da narrativa visual**

RIBEIRO (2010:45) lembra o período do exílio, assim escreve: “Enquanto escrevi, eu estava lá na aldeia com eles. Era, outra vez, um jovem etnólogo, aprendendo a ver seu povo e a ver o meu mundo com os olhos deles”.

Como pode se imaginar, selecionar as fotografias para que se possam, em sequência, construir uma narrativa, é um dos momentos mais prazerosos, mas de grande complexidade. Olhar cada uma das mais de oito mil<sup>28</sup> imagens produzidas, equivalente a reviver cada detalhe das atividades de campo.

Cada lugar em que os sujeitos estão inseridos, as ações a que foram submetidos e as reações do povo ante aos eventos, em determinado tempo, lhes permitira, obter das imagens, narrativas específicas.

Para os Zoró, as Aldeias-Escola, como está no momento atual, dialogicamente, representa uma conquista, mas também o desafio pela manutenção e a luta contra o distanciamento da “tradição”. Todo esse cumulativo cultural, transmitido socialmente ao indivíduo durante sua existência e adaptado ao longo do tempo, permite que o sujeito simbolize e decodifique símbolos do lugar e construam suas bases identitárias.

Para evitar uma “avaliação do ambiente puramente estética”, baseada na beleza, como geralmente produzida por um visitante, (TAUN, 2012:74) ou uma leitura desconexa, que desconsidere as lutas comunitárias, o contexto dado

---

<sup>28</sup> Produzidas com a metodologia da Fotoetnografia e que se somam as outras 1.800, captadas pelos photopesquisadores.

pelos capítulos anteriores permitiram “legendar” os momentos em transição, despertou para a possibilidade dialógica presentes nas imagens.

Com o mesmo propósito do Museu do Índio, que foi criado para desmoralizar e erradicar a ideia de que os indígenas são “violentos e sanguinários, selvagens e brutais, malvados e astuciosos” e uma série de outros estereótipos <sup>29</sup> (RIBEIRO, 2010:93). Essa fotoetnografia busca, guardadas as devidas proporções, servir-se do mesmo ideal, principalmente ao acreditar que as imagens constituem muito do que nos educa os olhos e muito do que temos disponível para educarmos a nós próprios acerca do espaço geográfico. (OLIVEIRA JR, 2009:17)

Igualmente a fotografia do “jardim de inverno”<sup>30</sup>, sem uma aproximação do tema, agirão as imagens dessa narrativa visual. Representou para o autor, e para muitos sujeitos familiarizados com o tema, um *punctum*, mas inicialmente, para maioria dos espectadores, um *studium*.

Como nosso campo visual não é recortado em nosso mundo objetivo, não sendo um fragmento com margens precisas como a paisagem que se enquadra na janela (MERLEAU-PONTY, 2011), uma fotografia do fogão de lenha, para os Zorós poderá representar a ausência de salas de aula.

Logo, a linguagem decorrente da fotografia não é mais resultado de uma prática ingênua, mas o resultado de um ato intencional e que, portanto, carrega a marca de seu autor (ACHUTTI, 2004:80). No fundo, a fotografia é subversiva não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é *pensativa*. (BARTHES, 1984:62).

Embora óbvio, é válido ressaltar que os eventos que envolvem as Aldeias-Escola e as práticas de ensino-aprendizado nelas desenvolvidas são bem mais amplos e diversificados do que as apresentadas nas fotoetnografias. Essas, como se pode imaginar, fazem parte dos recortes temporais disponíveis durante as vivências.

---

<sup>29</sup> O visitante de chegada percorria uma longa escadaria com grandes retratos de indígenas “sorridentes e belíssimos, o que já os predispõe a concebê-los como gente boa” (RIBEIRO, 2010:93).

<sup>30</sup> Foi condutor da análise da essência da fotografia para Barthes, sobre a qual disse: “não posso mostrar a foto do jardim de inverno. Ela existe apenas para mim. Para vocês, não seria nada além de uma foto indiferente, uma das mil manifestações do qualquer”. (BARTHES, 1984:110).

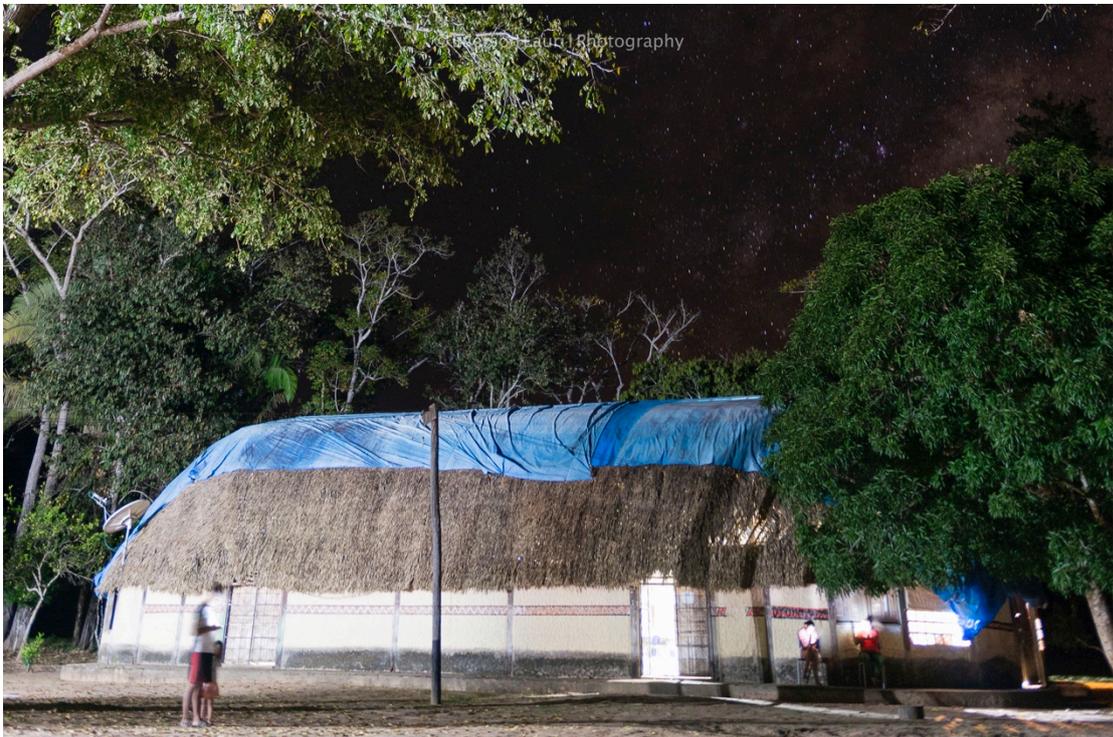
Ainda, antes que entremos propriamente nas narrativas fotográficas, como que para cumprir um ritual dos Zoró, reproduzimos um trecho do diário de campo. Reconstituamos a cena. Às 4h30min da madrugada, durante as atividades, depois de um dia inteiro de reunião e boa parte da noite fotografando, completamente entorpecido pelo sono, começo a escutar de muito longe, como se estivesse sonhando, cantos em Tupi-Mondé intercalados com gritos de guerra. O que começou de forma isolada, ganha a cada instante novos adeptos. Depois de alguns minutos, ao percebermos o que de fato acontecia, levantamos rapidamente da rede e tentamos gravar. Ao nosso lado, vários outros indígenas, de aldeias diversas, todos entusiasmos. Foi um momento muito forte. Lembramos imediatamente das entrevistas em que os sujeitos mencionavam as atividades realizadas na madrugada, ao redor da fogueira e dos banhos para iniciar o dia e os ensinamentos.

Por último, sabendo que a fotografia é “inclassificável”, organizamos a narrativa de forma que pudesse demonstrar a vivência cotidiana, na sequência em que foram observados/registrados. Tal fato, por vezes, dará a sensação de repetição, quando na verdade, pretendeu representar a continuidade de ações.

**NARRAÇÃO FOTOETNOGRÁFICA DA ALDEIA-ESCOLA ZAWÃ KAREJ: UM  
OLHAR SOBRE O LUGAR**

















© Ederson Lauri | Photography



































© Ederson Lauri Photography









© Ederson Lauri | Photography



















































© Ederson Lauri | Photography









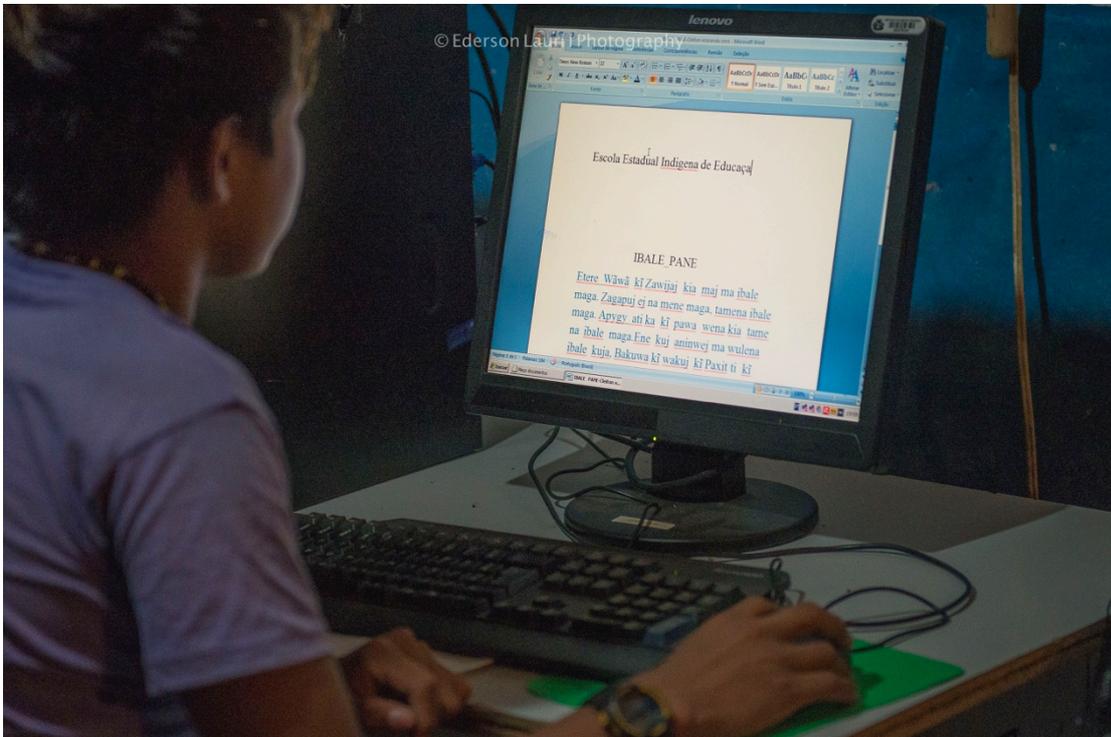




© Ederson Lauri | Photography



















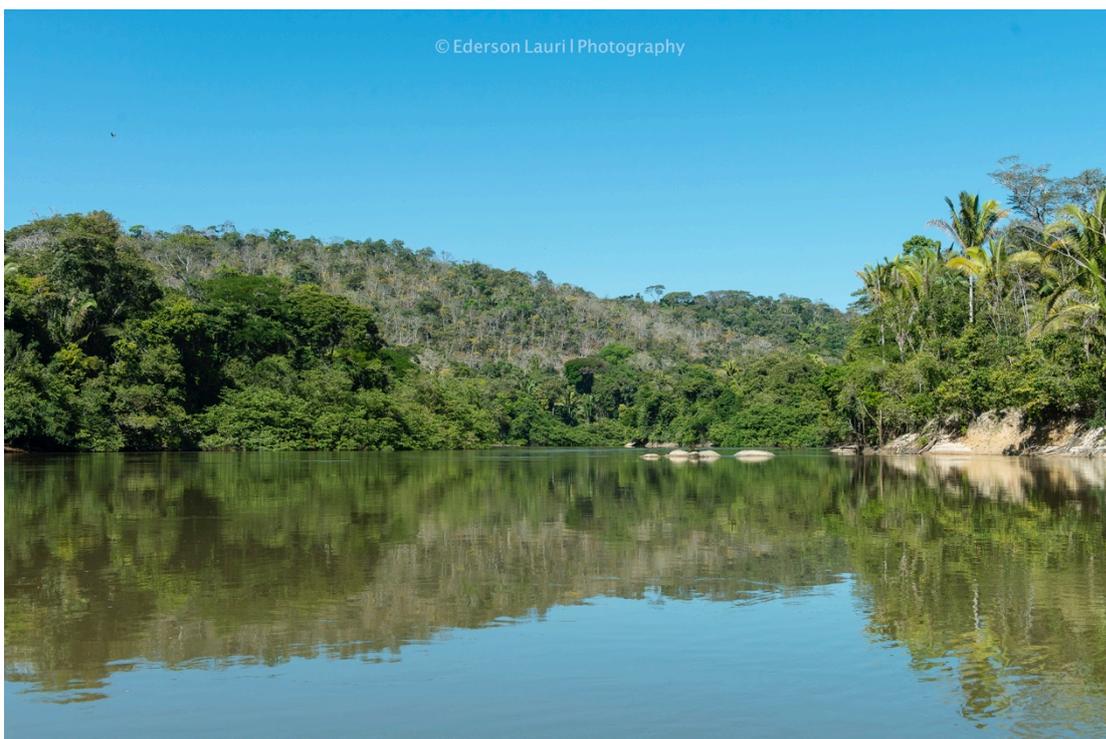








© Ederson Lauri | Photography



































































© Ederson Lauri | Photography











© Ederson Lauri | Photography













© Ederson Lauri | Photography



© Ederson Lauri | Photography



© Ederson Lauri | Photography



© Ederson Lauri | Photography



















© Ederson Lauri | Photography













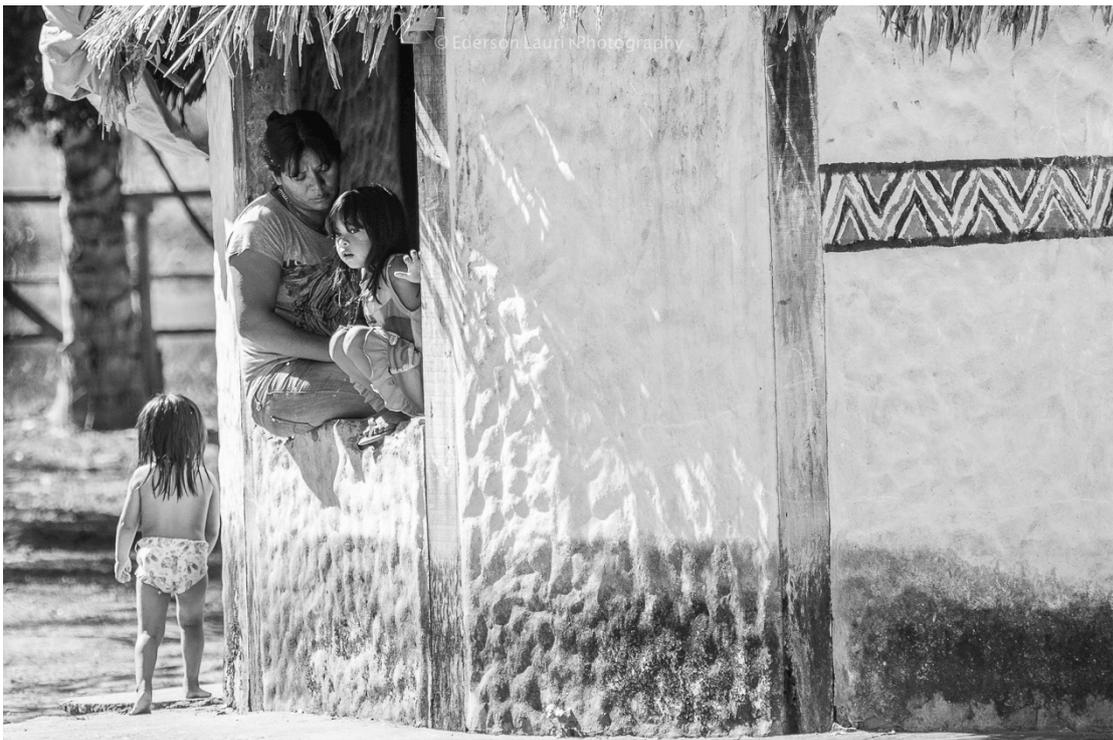


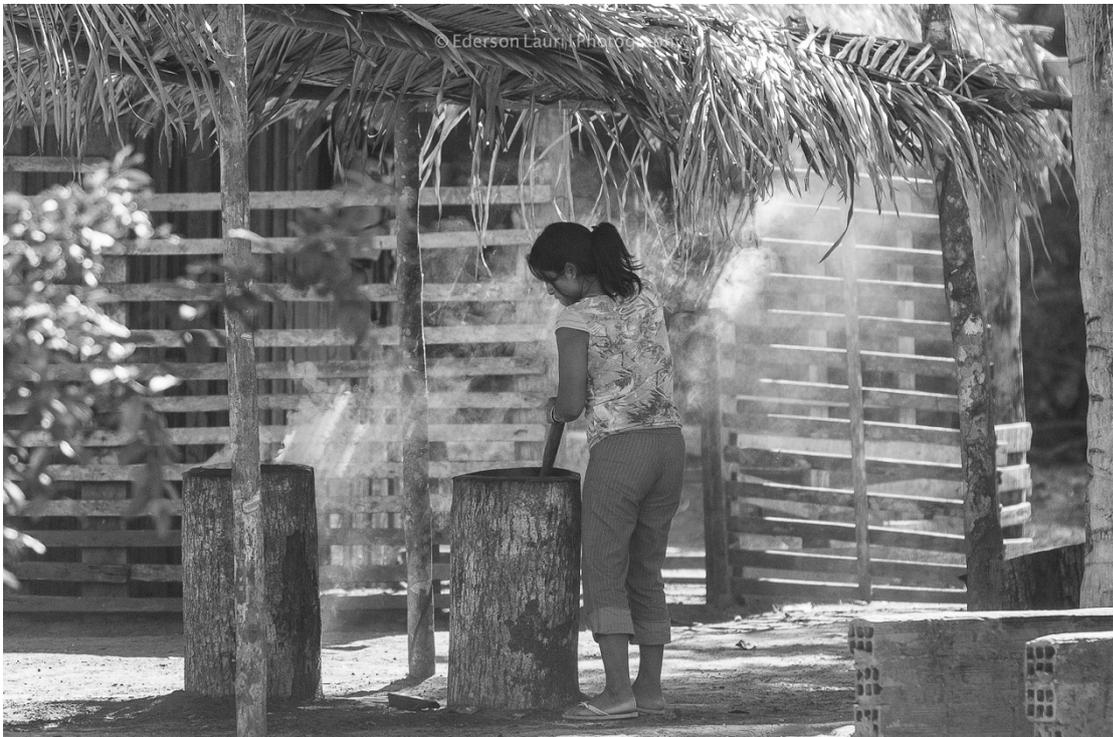


© Ederson Lauri | Photography

















© Ederson Lauri | Photography

