



ESPAÇOS DE HOMENS E CONCEITOS DE MULHERES: O FEMININO EM ESCOLAS KAXINAWA (HUNI KUIN)

Paulo Roberto Nunes Ferreira ¹

Como nos faz lembrar MCCALLUM (2010), o gênero tem centralidade entre os povos indígenas, porém não é central entre as etnografias desses mesmos povos nas terras baixas sul-americanas. Este dado torna o desafio de escrever tal comunicação, ainda mais complexo e delicado. Complexidade e delicadeza que nos inspiram à novidade que se faz pela composição de novos ou, ao menos, outros dados etnográficos.

Porquanto se está compelido a incursões alternativas, pois, se parentesco, tipologias de parentesco, sistemas onomásticos, gerações alternadas, metades exogâmicas, organização social ou o desenho são ‘assinaturas’ de etnografias que tratam dos Kaxinawa, o gênero, é indubitavelmente um tema de menor repercussão. A falta de ressonância não se dá por ser menos importante, entretanto, parece-me carecer de maiores investimentos etnográficos². Investimentos estes que podem ser configurados a partir de dois pontos distintos: Ou se aplicam esforços e implicam-se pesquisadores neste tema, num tipo de etnografia de comunidade, formato afeito aos programas de pós-graduação em antropologia social, ou em contextos indigenistas.

O pano de fundo sobre o qual se versará é a educação escolar indígena no Acre, com ênfase numa inovação Kaxinawá para esta questão. Apontam-se três tipos distintos de indigenismos praticados neste Estado nas últimas três décadas. O primeiro deles exercido pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), precursora em ações de educação escolar diferenciada para índios neste Estado, oferecendo seu primeiro curso de formação de professores em 1983. O segundo, de natureza oficial, é da Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação (SEE/CEI). Ele nasce a partir da ascensão do *frente popular acreana* em 1999, num mandato petista, cujo slogan tornou-o *Governo da Floresta*. É no interior deste Governo que surge a terceira forma indigenista, que se pode chamar de *indigenismo indígena*, ou *indigenismo Kaxinawa*. Em conjunto, esta tríade é nomeada *indigenismo da educação escolar*.

Ao focalizar-se a agência e as capacidades de interação indígenas, se perceberá que na ideologia Kaxinawá de contato, seres humanos ou não-humanos, categorias, conceitos ou classificações serão traduzíveis em termos de conhecimento.

¹ Mestrando em antropologia social no programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Paraná. E-mail: paulorobertonf@yahoo.com.br

² Ver MCCALLUM (2010, p. 90)



A unidade desta comunicação se faz pelo que, a partir de então, nomeia-se *etnografia indigenista*. O leitor não se deparará com o relato de uma etnografia de comunidades, portanto, inicialmente se informará a natureza de tais contextos a partir da distinção entre assessorias pedagógicas e ‘oficinas de professores’, tal como ocorrem no Acre, atualmente.

Oficinas pedagógicas: momentos de pensar junto

Os cursos de formação de professores indígenas nasceram sob os auspícios e por iniciativa da Comissão Pró Índio do Acre (CPI-AC), organização não-governamental de apoio às populações indígenas, e precursora no Estado, na criação de um programa de formação específico para indígenas.

O primeiro deles acontece no ano de 1983. De lá até 2010 foram realizadas vinte e sete etapas orientadas pela CPI-AC e dez etapas pela Secretaria de Educação. Ademais, se informa que no Acre, são a CPI-AC e a Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEI), as instituições que desenvolvem atividades de formação docente em nível de magistério para essas populações.

A Secretaria de Educação realizou seu primeiro curso em 2000. Este foi acompanhado pela CPI que, nesta oportunidade, prestou serviços de consultoria à Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEI). A partir deste evento a CEI assume o modelo de formação elaborado pela CPI-AC, desde a década de 1980, cuja reformulação inicia-se em 2005.

Ambos os programas comportavam um procedimento de formação que ocorria em duas fases. Numa delas, todos os professores inclusos nas etapas de formação, sejam a da CPI-AC ou da CEI, reuniam-se em um núcleo urbano, escolhido a critério das instituições formadoras e, durante 30 a 45 dias³, ministrava-se aos professores indígenas conhecimentos acerca de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Pedagogia Indígena, Língua Indígena, Antropologia, Sociologia, Artes, Educação Física e Ciências. Outro momento eram as assessorias pedagógicas. Nestas, assessores brancos, se deslocavam às aldeias dos professores indígenas a fim de sanar dúvidas sobre a docência, bem como acompanhar as aulas dos professores que estavam em formação. Este formato de assessoria pedagógica perdurou na CEI até o ano de 2004, quando, pela primeira vez foi realizada, sob seus cuidados, uma oficina em terra indígena.

A diferença entre a assessoria pedagógica e a oficina se constitui, no primeiro caso, pois professores são acompanhados individualmente, de aldeia por aldeia de uma mesma Terra Indígena

³ Registre-se que, de acordo com a CPI-AC, existiram cursos que duravam 03 meses. Estes se deram especialmente nos primeiros anos da formação de professores indígenas, durante a década de 1980.



onde há escolas. Já nas oficinas, os professores reúnem-se juntamente com outros parentes, em geral numa aldeia capaz de suprir parte das necessidades alimentares do grupo que lá se hospedará durante o período em curso. Das oficinas participam aqueles que se costuma glosar de responsabilidades: São agentes agro-florestais, agentes de saúde, mulheres artesãs, parteiras, anciãs e anciãos, bem como uma pequena fração dos alunos.

As oficinas, indubitavelmente, conformaram os marcos fundamentais da construção dos conceitos *huni kuin* que serão apresentados. Entre esses dois procedimentos há uma grande distinção. Nas oficinas há o favorecimento da produção coletiva de pensamento. Diversos parentes, das duas metades e gerações alternadas, homens e mulheres, com variadas funções e saberes acumulados ao longo da vida, trocam possibilidades de compreensão acerca dos processos de escolarização com os quais se deparam. Eis que pensar coletivamente ou produzir pensamentos coletivamente, traduz-se por: *Habiati bun xinan*. Por outro lado, nas assessorias pedagógicas, mesmo que permitindo o saneamento de dúvidas do docente indígena, há a implicação deste num tipo de produção de pensamento que é individualizada; esta forma de pensar traduz-se por: *En xinan besti*⁴, ou seja, “Eu sozinho estou pensando”.

Dentre as oficinas pedagógicas que participei, esta comunicação destacará duas, que compõe de dois ciclos destes eventos, transcorridos entre os anos de 2005 a 2007. A primeira delas chamou-se Nixpu Pima⁵, a segunda Yuran Xinan Pewakin (*Pessoa que pensa e age firmemente*). Não obstante, ressalte-se que os efeitos dessas oficinas somente podem ser percebidos pelo prisma do indigenismo realizado pelos Kaxinawa, que ao serem incorporados aos quadros funcionais da CEI, como técnicos em educação escolar indígena rearticulam as formas de interação entre o exterior oficial da política de educação escolar indígena e o interior das aldeias, lugar de reverberação das ações escolares. A incorporação de indígenas na condição de técnicos significou a perda da autoridade dos assessores brancos de escolas indígenas, ou seja, indigenistas da educação escolar, não mais deteriam razão *indígena* das escolas, outra faceta da dominação intercultural nas florestas acreanas. Observe-se que não se trata da razão da *escola* indígena, pois este será um desafio para os próprios Kaxinawá.

⁴ Estas traduções foram fornecidas por professores do rio Breu, a saber: Raimundo Adalto Paulo (Tuin), Floriano Kaxinawa Viana (Tene), Remilde Henrique Kaxinawa (Shane), Odair Sales Sereno (Busen), Edigar da Silva Sereno (Siã), João Carlos da Silva Júnior (Isku bu)

⁵ A tradução mais corrente entre os Kaxinawa é “nosso batismo”. ELS LAGROU (2007, p. 503) argumenta que: “o ritual se torna uma síntese eloqüente da ontologia Kaxinawa, pois é a recriação do cosmos Kaxinawa por meio da nomeação ritual, nos cantos, dos artefatos, plantas e animais. Anos antes, em 1998, a mesma autora disse que “é a fixação ritual do nome da criança, seguido pelo banho, que o iniciante com a nova identidade criada a partir da intervenção ritual é reintroduzido na vida cotidiana. Batiza-se uma criança, explica Edivaldo, porque ele já tem seus próprios pensamentos.” (LAGROU, 1998, p 264).



Fazendo figuras, refazendo o gênero e desfazendo um bloco

Em 2005 estava no rio Jordão. Era minha segunda visita nas paragens onde nascera a escola indígena no Acre. Estávamos num ciclo de oficinas que se inauguraria na aldeia Bela Vista, chamado de *Nixpu Pima*. O centro da oficina se constituiria a partir de um poema escrito por Norberto Sales, professor Huni Kuin do rio Jordão e técnico indigenista deste povo que, no ano de 1997 tratou de ‘remendar’ o horizonte da floresta com a copa de suas árvores, num mundo cujo céu surge unido à terra, configurando a noção de continuidade e não separação. Inspirados pela poesia de Norberto Sales, a CEI pensava ser a — remenda entre o céu e a terra, a metáfora chave para superar dicotomias entre conhecimentos apreendidos em comunidade e aqueles aprendidos em contexto escolar. Assim, o acréscimo do *adjetivo* indígena à expressão educação escolar, resolveria a problemática que se anunciava cada vez mais complexa.

Um dos participantes da oficina, José Mateus Itsairu, àquela altura também um técnico indigenista propõe, por meio de uma figura, elucidar a problemática da educação escolar indígena, com o que ele chamou de ‘idéia’. Esta figura circularia, até 2007, em todas as terras indígenas habitadas por kaxinawás no Acre, inclusive no próprio rio Jordão, algo que ocorreu no ano seguinte. Deste ponde deprenderemos algumas questões oriundas da relação entre humanos, não-humanos, gênero, conhecimento e escola.





Em 2006 os comentários acerca da figura de José Mateus e dos desenhos das mulheres foram liderados por ele mesmo e seu primo, Vitor Pereira, um jovem professor. Começemos com Vitor:

Os desenhos mostram a nossa realidade, o nosso conhecimento que os velhos e as velhas começaram a entender. O kene não é só as mulher que conhecem, dá pra todos os homens, todas as crianças estar refletindo, desenhando no papel para que eles tenham idéias, vejam um caminho para onde chegar e conhecer, porque todos têm que ficar livre para entender aquilo que a gente está fazendo. O desenho da jibóia está mostrando para nós ter idéia, para nós pensar, refletir, revitalizar qual o [conhecimento] que [conhecimento] está acabando, qual está aumentando [conhecimento], quais estão individuais. Então é isso que a gente está percebendo. (...) cada um tem que ajudar e fortalecer a cultura tradicional huni kuĩ. (...) então é isso que nós discutimos. (VITOR PEREIRA, oficina Yuran Xinan Pewakin, 2006)

E com José Mateus teremos:

O desenho foi feito de minha própria imaginação, de meus sonhos, de meus conhecimentos. (...) O desenho é um caminhamento pra se chagar a conhecer. O desenho é importante, o velho e a escola. Qual é a diferença entre nós e o nawa? Aí foi muita discussão, muita experiência, isso foi o significado da escola do mestebu [anciãos]. Então essa é uma coisa importante, que esse desenho tá se propagando, tá se contribuindo pra várias terras indígenas, pra vários povos conhecer. Esse desenho é pro próprio professor entender o que significa, o que nós estamos tratando, o que nós estamos precisando. É jibóia que igualmente que está se relacionado com os velhos, como o Txanu falou: o jibóia ensina aos velhos, os velhos aprende e depois os velhos ensina pros novatos. Jovens, com velhos, com mulheres. É como o Renato citou com todos esses yuxibu [espíritos fortes]. Eles estão junto de nós e nós estamos junto com eles. (JOSÉ MATEUS ITSAIRU, oficina Yuran Xinan Pewakin, 2006)

A partir de Vitor Pereira e José Mateus, poderemos ser agudos em três pontos. No primeiro deles, a inversão ritual de gênero entre homens e mulheres tratada por Lagrou (1998a, 2006b, 2007c) se dá também no contexto dos processos de aprendizagem, que em tempos de escola, faz de uma das agências femininas, o desenho, ser de todos, porém, não como um saber especializado. Sua potência está no cenário onde existe intenso contato com a sociedade nacional, somado às interpretações huni kuin para o desenho que implicam em conferir identidade a um corpo e possibilitar caminhos, sejam estes dos sonhos, das sessões de ayahuasca ou da morte.

Vitor confere coerência à sua proposição ao associar o conhecimento do desenho à produção de idéias e caminhos. Não obstante, a inversão de gêneros de agências parece-me mais duradoura que o tempo de um ritual, bem como mais fluída e manifesta do que se imaginaria. O saber *escolarizado* reconfigura a relação entre os gêneros. Teremos ainda um dos aspectos das relações entre os animais e os ameríndios. Vitor, em seu relato e Descola em seu artigo (1998, p. 37) parecem concordar que há termos que são de reciprocidade, predação e dádiva. A ênfase de Vitor é a dádiva, pois a Jibóia está a por em vistas aos olhos humanos caminhos e idéias.

Ao fazer-mo-nos acompanhar, além de Vitor Pereira e Descola, por José Mateus, teremos algo determinante, e mais à frente apontado por José Benedito Ferreira em sua definição de



Educação Huni Kuin, a saber, qual é a diferença ontológica entre o mais interior (kuin) e o mais exterior (nawa). A escola, estruturalmente figurada por José Mateus problematiza a alteridade e a identidade. Se ele concorda com Vitor na associação entre desenho e conhecimento, agrega uma segunda relação ao binômio humano/não-humano, a saber, a dádiva, pois, “[a] jibóia ensina aos velhos, os velhos aprende e depois os velhos ensina pros novatos”.

Diria que, se o mundo ameríndio é altamente transformacional e se esta é uma proposta das ontologias amazônicas, uma poderosa incidência etnográfica da ‘figura de desenhos’ é: tornar sensível e inteligível duas facetas do complexo de aprendizagem Huni Kuin – a transformação, além da transmissão de conhecimentos, cujo fulcro é a relação entre humanos e não humanos em suas respectivas gerações, mas agora remodelando os gêneros e os conhecimentos que em princípio estariam associados a homens e mulheres, bem como a de ligar pontos de vista, ou tratar da junção de subjetividades.

O segundo ciclo de oficinas abordado, no qual se originaram tais reflexões, chamou-se Yuran Xinã Pewakin. Ele ocorreu entre os anos de 2006 e 2007. Seu vigor foi produzido em face da proposição de José Benedito Ferreira, outro indigenista Kaxinawa, residente no rio Tarauacá. Partindo do percurso que seus ‘parentes’, professores indígenas realizaram em cursos de formação oferecidos tanto pela CPI-AC, quanto pela CEI, por ter nestes cursos espaços de debates e discussões, por perceber argutamente o novo contexto do indigenismo acreano, onde a autonomia indígena é potencializada pelos próprios nativos e não por estrangeiros brancos, apontou a obsolescência da educação escolar indígena proposta neste Estado, dispondo-se a renová-la, ou melhor recusá-la, em virtude de uma educação escolar huni kuin. Sua grande incidência é desconstruir o bloco pano-arawa-aruaq, sob o qual foi erigido tanto o programa de formação de professores da CPI-AC, quanto o da CEI.

A primeira e potente consequência das reflexões de Bendito à educação escolar indígena vem à tona da seguinte maneira: “Mas, depois nós começamos a discutir a educação escolar indígena diferenciada, mas que diferença que a gente tinha dessa educação?” Afinal, Benedito estava a questionar o inquestionável! Se considerar que a escola indígena é alicerçada na noção de diferenças étnicas ou mais amplamente, sociedade nacional *versus* sociedades indígenas, ele direciona seus questionamentos não à distinção com os brancos, mas na direção do bloco pano, arawa, aruaq. Benedito recria os pólos de análise e constituição de cursos de formação de professores indígenas.



Considerações finais

José Benedito Ferreira, José Mateus Itsairu, Vitor Pereira ou Norberto Sales, mais que professores indígenas ou lideranças de seus povos atuaram intensamente na construção de novas relações com o exterior a partir das demandas por escolas indígenas, que atualizadas distanciaram-se dos objetivos de administrar cooperativas ou livrar-se do julgo de patrões seringalistas.

Hoje suas intenções parecem aliar-se ao movimento pró-cultura descrito por WEBER (2004), antropóloga e indigenista que tratou do processo de escolarização entre os Kaxinawá do rio Humaitá. Um de seus argumentos mais producentes a esta comunicação é que a ‘escola própria’, serve aos Kaxinawa como espaço para reaprender a tradição. Esta conclusão poderia atualmente ser estendida a diversos outros rios ocupados por esse povo.

A questão final não se ocupa de tratar da escola entre os Kaxinawa, como um veículo privilegiado de aprendizagem sobre o exterior. Este não é mais o caso. Pretende, no entanto, perguntar como as relações de gênero no espaço onde se aprenderá acerca da tradição, portanto, se incidirá especialmente sobre o interior, ou sobre os conhecimentos femininos⁶, é tema de análise. Se kaxinawás, como Norberto Sales, citado anteriormente e reconhecido intelectual entre os de seu povo, nos diz que seu “*nome não deveria ser Kaxinawa. Deveria ser Kenenawa. A gente tem desenho em tudo!*”, isto revela o quão transversal é este conhecimento para eles. Se são esses desenhos a linguagem estruturante de suas vidas (LAGROU, 2007, p. 537), bem como marcas de distintividades destes em face de outros índios do Acre e com os brancos, o desenho conformará não apenas a verdadeira mulher, mas a verdadeira pessoa. Ao ser transversal e se tornar um conteúdo escolar, as linhas de transmissão deste conhecimento, o de fazer desenhos, espalha-se para além das mãos femininas, pois, tanto estarão em corpos masculinos, bem como nas escolas, espaço majoritariamente do homem, mas apenas no campo professoral, visto que ao compararmos números coletados, de um levantamento preliminar, junto aos professores indígenas Kaxinawá em 2010, veremos um equilíbrio entre alunos e alunas, com 50,7% para homens e 49,3% para meninas.

A escola já não é mais um espaço masculino e os homens reivindicam o kene kuin, conhecimento feminino, como possibilidade de compreensão, conceito, identidade e instrumento de contato com o exterior. O desenho é o encontro intelectual entre homens e mulheres nas escolas Kaxinawá.

Bibliografia:

⁶ Ver MCCALLUM (2001, 2010) acerca da relação entre gênero, espaços de aprendizagem e socialidade.



AQUINO, Terri Vale de. *KAXINAWÁ: de seringueiro caboclo a peão acreano*. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social: Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 1977.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. *Antologia da floresta: literatura / selecionada e ilustrada pelos professores indígenas do Acre*. Rio de Janeiro: Multiletra, 1997.

DESCOLA, Philippe. *Estrutura ou Sentimento: A Relação com o Animal na Amazônia*. MANA 4(1):23-45, 1998.

ERIKSON, Philippe. *Une Nébuleuse compacte : le macro-ensemble pano*. L'Homme, Année 1993. Volume 33, Numéro 126.

PÉREZ GIL, L. Corporalidade, ética e identidade em dois grupos pano. *Ilha - Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 23-45, 2003.

LAGROU, Els. *A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawá, Acre)*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

KENSINGER, M. Kenneth. *How people ought to live*. The Cashinahua of eastern Peru. Waverland Press, Inc. 1995.

McCALLUM, Cecília. *Gender and Sociality in Amazonia: How Real People are made*. New York: Oxford 2001

WEBER, Ingrid. *Escola Kaxi História, cultura e aprendizado escolar entre os Kaxinawá do rio Humaitá (Acre)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional. 2004.