



A escola e os intelectuais Panhã a partir da noção de fronteira simbólica

The school and the Panhã intellectuals from the notion of symbolic frontier

Lidiane da Conceição Alves

Universidade de Brasília - UnB
e-mail: lidianealves20012@gmail.com

Resumo

Este artigo trata da relação do povo Panhã, mais conhecido na literatura por Apinajé, com a instituição escolar a partir da situação de contato com a população não indígena no norte do estado do Tocantins. Se analisa o agenciamento dos professores Panhã em suas estratégias de resignificação e nas formas de atribuir um novo sentido à escola. Busca-se interpretar a escola como espaço de fronteira, e os professores indígenas, como intelectuais fronteiriços. A fronteira é pensada não no sentido dicionarizado, mas na sua dimensão simbólica, como espaço privilegiado de diálogo entre os mundos indígena e não indígena, em uma lógica do agenciamento na interculturalidade.

Palavras-chave: intelectuais indígenas; sujeitos fronteiriços, conflitos territoriais.

Abstract

This article deals with the relation of the Panhã people, best known in the literature by Apinajé, with the school institution from the situation of contact with the non-indigenous population in the north of the state of Tocantins. It analyzes the agency of the teachers Panhã in their strategies of resignificance and in ways of ascribing a new meaning to the school. It seeks to interpret the school as frontier space, and the indigenous teachers, as frontier intellectuals. The frontier is thought not in the dictionary sense, but in its symbolic dimension, as a privileged space of dialogue between the indigenous and non-indigenous worlds, in a logic of the agency in Interculturality.

Keywords: indigenous intellectuals; frontier subjects, territorial conflicts.

Introdução

A instituição escolar no contexto indígena, construiu-se historicamente como instrumento violento de integração dos povos indígenas a sociedade nacional. Os professores indígenas e seus povos estão lutando contra os princípios colonizadores da escola, mobilizando estratégias para resignificar o espaço escolar no contexto do território Panhã¹. Atualmente,

¹ Os Panhã, mais conhecidos na literatura indígena por Apinajé, pertencem à família linguística Jê e ao tronco linguístico Macro-Jê, falam a língua nativa Apinajé, além do português que, foi adotado como segunda língua e é falado pela maioria dos jovens e adultos desde o contato com a sociedade não indígena. Segundo Melatte (1978),

para eles a escola representa uma causa importante em si e ao mesmo tempo umbilicalmente ligada à terra, à história de sua luta coletiva, à identidade indígena, à dinâmica comunitária, ao seu futuro.

Nesse sentido, a interpretação da escola como espaço de fronteira, e os professores indígenas, como intelectuais indígenas na situação de fronteiriços, ou sujeitos localizados no entremeio entre os Panhã e a sociedade envolvente. Os professores ocupam espaço privilegiado de diálogo entre os mundos indígena e não-indígena, correspondendo, assim, a uma lógica do agenciamento dos professores indígenas que veem na interculturalidade o caminho possível para essa relação com a alteridade. É certo que a palavra "fronteira" conjetura de imediato tratar de limites, demarcações de espaços, no entanto, a ideia de fronteira que aqui se discute está além do sentido dicionarizado de limite geográfico, de demarcação de espaços físicos.

Os limites que procuro observar neste trabalho são de ordem simbólica, estabelecendo os espaços que o sujeito pode ocupar em relação ao seu grupo e à sua alteridade. Essas fronteiras determinam, portanto, como os sujeitos destes espaços fronteiriços podem mover-se no plano cultural e social. Segundo Barth (2000), os "traços culturais" que demarcam os limites do grupo podem mudar, e a cultura pode ser objeto de transformações, sem que isso implique o esvaziamento da solidariedade étnica. Para Barth a identidade étnica é utilizada como forma de estabelecer os limites do grupo e de reforçar sua solidariedade.

Nessa concepção, a continuidade dos grupos étnicos não se explica em termos de manutenção de sua cultura tradicional, mas depende da manutenção dos limites do grupo, das contínuas dicotomizações entre membros e não membros (nós/eles). Com isso, se propõe pensar a escola como espaço de fronteira permeável, pensando esses limites conforme nos sugere Barth, a partir da fluidez entre espaços e grupos onde os sujeitos transitam. Esse trânsito no caso dos Panhã pode se dar pressionado pelo contexto social, muitas vezes atravessado por diversos conflitos.

A escola no contexto de contato

O território Panhã está situado no estado do Tocantins, na microrregião conhecida por Bico do Papagaio². Atualmente somam uma população de

os Panhã integram o grupo denominado por Curt Nimuendajú (1983), como Timbira. Os Timbira incluem, além dos Panhã, os Krahó, os Ramkokamekrá, os Apaniekrá, os Krikati, os Pykobyê, os Gaviões.

² O nome faz alusão ao desenho que se forma no mapa do Estado do Tocantins, dando a impressão da cabeça de um papagaio.

aproximadamente 2.412 pessoas (SESAI, 2012) e estão distribuídos em quarenta e duas (42) aldeias pelo seu território. É importante ressaltar, que a maioria das aldeias estão concentradas nas proximidades do município de Tocantinópolis-TO.

Segundo dados do IBGE (2010), o município de Tocantinópolis-TO, tem população estimada em 22.608 habitantes. Está situado na microrregião do Bico do Papagaio, historicamente marcada por conflitos fundiários. O próprio processo de demarcação do território Panhã iniciado em 1975, ocorreu em um contexto de hostilidade, essa situação de intenso conflito foi relatada por DaMatta (1976), quem a atribuiu ao confinamento social nesse espaço geográfico. Os Panhã tiveram parte de suas terras reconhecidas pelo Estado brasileiro em fevereiro de 1985, quase dez anos após o início do processo de demarcação.

A situação de intenso conflito entre os Panhã e os moradores de Tocantinópolis-TO, é relatada pelo pesquisador DaMatta em razão de sua pesquisa entre os Panhã. DaMatta (1976) denomina de 'relações paradoxais' a relação entre as sociedades indígenas e as sociedades nacionais, confinadas em um mesmo espaço geográfico.

Nesse sentido, assim como no caso dos indígenas Tukúna atualmente grifados e conhecidos como Tikuna, situados na região do Alto Solimões e os seringalistas, apontado por Roberto Cardoso de Oliveira (1964), os Panhã também vivem essa relação de oposição, em fricção com a população local, vivendo dinâmicas e contradições próprias. Segundo Roberto Cardoso de Oliveira (1964, p. 28), essa situação pode ser vista "enquanto situação de contato entre duas populações dialeticamente "unificadas" através de interesses diametralmente opostos, ainda que interdependentes, por paradoxal que pareça".

Diante disso, DaMatta (1976), chama a atenção para as contradições existentes entre os Panhã e os moradores locais, apresentando dois componentes estruturais oriundos das relações sociais estabelecidas entre essas sociedades. Por um lado, a proximidade física que tende a unir as duas populações que coabitam um mesmo território; por outro, a distância cultural que gera a produção de representações englobantes e preconceituosas.

Segundo Gonçalves (1980, p. 30), "a população de Tocantinópolis refere-se aos Apinayé de modo genérico ("caboclos", "Índios"), raramente atualizando uma referência personalizadora". Assim, "manter a proximidade física salvaguardando a distância cultural, por meio da hierarquização das relações entre as duas sociedades em conjunção" (DAMATTA, 1976, p. 52),

parece ser a medida adotada pelos moradores locais para mediar a relação com os seus vizinhos Panhĩ, algo que segundo estudos recentes (DEMARCHI E MORAES, 2015) continua sendo a forma contemporânea de tratamento dos indígenas.

Quando estive na aldeia Mariazinha do povo Panhĩ³, pude observar que os professores Panhĩ, com o apoio da comunidade, se mobilizam na luta pela ressignificação da Escola Estadual Indígena Tekator, desenvolvendo estratégias que visam incidir na produção de um espaço escolar menos hierarquizado pela lógica ocidental. Em Tocantinópolis pude observar entre a população não-indígena um imaginário estereotipado sobre o povo Panhĩ. As relações interétnicas, neste contexto de conflitos fundiários, são permeadas pela representação negativa, equivocada e preconceituosa sobre os Panhĩ.

Nesse cenário, a escola, quando inserida nas aldeias, caracteriza-se como um espaço de fronteira que envolve embates e tensões. Por um lado, o Estado, que pautado no que Tubino (2005), chama de “interculturalidade funcional”, reproduz a cultura hegemônica, impondo um modelo de escola aos moldes da sociedade colonizadora; por outro, os Panhĩ, por meio de seus professores e lideranças, resistem na luta pela subversão dos conhecimentos e valores impostos a eles através da escolarização.

Nesse sentido, o caráter funcional da interculturalidade, como política afirmativa, tem sido questionado pelos limites para abarcar as especificidades étnicas. Tubino (2005, p. 21), ao analisar o uso da categoria interculturalidade como projeto político no Peru, chama a atenção para os significados e abordagens do conceito, destacando uma distinção muito clara entre a “interculturalidade funcional” e o que pode e deve ser a “interculturalidade crítica”.

Segundo o autor, a interculturalidade funcional, utilizada pelo discurso oficial dos estados nacionais, não leva em consideração as relações de poder e dominação existentes entre os povos e as culturas. Esse caráter funcional impõe um modelo genérico que não leva em conta a diversidade cultural e as especificidades linguísticas, sociais e culturais. Já a interculturalidade crítica, busca a compreensão das causas das desigualdades, para suprimi-las através daquilo que alguns autores têm chamado de “domesticação” da escola (GIRALDIN, 2012; LUCIANO, 2011). Se

³ Durante 2014 e 2015, em razão do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e também da pesquisa de campo para o trabalho de conclusão de curso.

trata de formas de apropriação da escola pelos povos indígenas, levando-se em conta suas especificidades culturais.

Tal situação pode ser notada nas palavras do professor Panhã, em que expressa a relação de poder e dominação exercido pelo Estado mediante a imposição do modelo de escola.

É difícil negociar com a Secretaria de Educação do Estado. A escola da aldeia tem que ter outro modelo, que seja de qualidade. E nós que estamos à frente da escola temos que lutar junto com a comunidade por uma política para melhorar o funcionamento da escola, para que ela possa atender as necessidades do nosso povo que é preparar os jovens para dialogar com o branco, para lutar pelos nossos direitos e a escola tem que ajudar nesse processo de manutenção do nosso território, trabalhado a interculturalidade, os dois conhecimentos de forma contextualizada. (Emílio Nhĩnô Panhã Tocantinópolis-TO 2014).

Contemporaneamente para os Panhã a consciência a respeito da necessidade de fortalecer a escola é mais evidente chegando a tornar-se uma das maiores preocupações presentes em suas assembleias e reuniões. Segundo Gersem Luciano, do povo Baniwa (2011), a grande importância da educação escolar na atualidade é observada na pauta política de diferentes povos no Brasil.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que diante do contato interétnico a escola passou a ser vista como necessária para promover o intercâmbio entre as culturas, ao passo que também poderia ser um instrumento de luta e resistência indígena. Embora, a luta por meio da escola, não esteja totalmente desligada da estrutura dominante do Estado, em virtude do processo de colonização, podemos perceber, que, os professores assumem uma prática pedagógica na perspectiva da descolonização. Diante disso, o agenciamento dos professores Panhã na escola se conecta diretamente com a gestão territorial marcada por conflitos fundiários, embate com fazendeiros, o avanço da pecuária (a criação de gado), dos plantios de eucalipto e soja e das construções hidrelétricas⁴.

No conjunto de práticas sociais indígenas, a terra é concebida como um bem natural, divergindo, da visão de propriedade privada. Assim, as práticas, costumes, conhecimentos e valores desses povos estão

⁴ Refere-se a hidrelétrica de Estreito Maranhão no rio Tocantins e a possibilidade da construção da hidrelétrica Serra Quebrada que inundaria a metade do território Panhã.

imbricados nas relações com seu território (Almeida, 2008). E neste contexto que o agenciamento a partir da escola torna-se, ferramenta para o fortalecimento da autonomia territorial. Como vemos na fala do professor Panhã.

Hoje, vejo que a escola na aldeia, tem uma função importante para nós indígenas, a escola participa de decisões políticas muito importantes para os Panhã. A escola tem que trabalhar com o princípio da interculturalidade, contextualizando os dois tipos de conhecimento, as duas realidades de mundo, para preparar os jovens para lutar com o branco e defender nosso território, esse é o papel da escola na aldeia. (Júlio Kamêr Panhã Tocantinópolis-TO 2014).

A perspectiva intercultural, aquela que possibilita o fluxo entre diferentes visões de mundo, se justifica enquanto aliada na defesa do território indígena. Assim o território, se vivencia não apenas como espaço de reprodução física e econômica, mas sim enquanto espaço de reprodução existencial. É onde todo o universo cosmológico acontece tornando-se determinante para a continuidade e existência Panhã.

São essas dinâmicas que fazem pensar a escola como fronteira simbólica, como a possibilidade de fluxo, de trocas, de trânsito entre o *eu* e os *outros*. Esta definição possibilita a compreensão da cultura em processo de modificação e negociação. Neste sentido, a interculturalidade pode oferecer riscos quanto possibilidades para os Panhã, portanto como diz o ancião indígena Pênpkator a escola é fundamental para “saber como funciona a cabeça do Kupê⁵”.

A escola e os intelectuais indígenas

A escola, como outras fronteiras, é um espaço transitável, de cruzamento de perspectivas que marcam o processo de construção das diferenças. Neste sentido, estamos de acordo com Pesavento (2002, p. 37), quando diz que “se a fronteira cultural é trânsito e passagem, que ultrapassa os próprios limites que fixa, ela proporciona o surgimento de algo novo e diferente, possibilitado pela situação exemplar do contato, da troca, da mistura cultural e étnica”. Assim, a referida escola domesticada, enquanto espaço ressignificado, constitui um cenário de defesa do território indígena.

No entanto, não se sugere que seja um território pacífico, em que os fluxos são calmos, simétricos e que as diferenças convivem afetuosamente. Ao

⁵ Denominação Panhã para referirem os não-indígenas.

contrário, como diz Tassinari (2001), como lugar de fronteira é também local de embate, do conflito, da discórdia, do choque, da contestação. Fala-se em interstício e entremeio porque revela ou ressalta as diferenças e as assimetrias, especialmente, identitárias e também potencializa o seu cruzamento. Assim, podemos pensar no sujeito fronteiriço como aquele que está em trânsito

[...] as distinções entre categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação, mas implicam efetivamente processos de inclusão e de incorporação, através dos quais, apesar das mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, estas distinções são mantidas (BARTH, 2000, p. 26).

Em razão disso o sujeito fronteiriço encerra em si a articulação ambivalente entre espaços ou mundos diferentes. O professor Panhã transita entre mundos tendo que mediar cotidianamente contatos interétnicos. A escola, é vista pelos Panhã como uma instituição alheia de grande influência política que representa e reproduz a imposição do Estado no contexto da aldeia. Diante disso, os Panhã, principalmente os professores têm empreendido esforços no processo de ressignificar o espaço escolar.

Isso tem gerado um descontentamento e ao mesmo tempo um agenciamento dos professores Panhã em relação à escola, como vemos na fala do professor Katãm Panhã (Tocantinópolis-TO, em 2014). Ele diz: “eu vejo que a escola é que deve acompanhar a dinâmica da aldeia não o contrário”. Ou seja, o professor chama a atenção para necessidade de uma ressignificação simbólica da escola, buscando reconstruí-la para que sirva como ferramenta de intercomunicação necessária com o mundo e as políticas não-indígenas.

Neste sentido, se conjectura que a escola pode ser considerada o espaço que possibilita o agenciamento dos professores ou *intelectuais indígenas*, entendidos como agentes preparados para o diálogo com o Estado e a sociedade não-indígena, como defende Luciano (2011⁶, p. 170)

essa intelectualidade indígena teria escapado da estratégia de cooptação estatal/ocidental/burguesa e do controle dos princípios indigenistas tutelares e não-indígenas e passaram a construir seus projetos indianistas ou étnicos.

⁶ Ideia que se opõe ao entendimento de que “o intelectual indígena é um produto do indigenismo de Estado na tentativa de cooptar o movimento indígena mediante a formação consciente de uma nova elite”.

Os professores Panhã, juntamente às lideranças e aos “conhecedores”, são reconhecidos como intelectuais indígenas dada sua expertise política para o diálogo com o Estado e com a sociedade não-indígena. Tendo em vista, o contexto de contato e conflito permanente, no que se refere às diferenças de perspectivas sociopolíticas entre indígenas e não-indígenas, os professores mediam essas relações, construindo projetos políticos e étnicos, que visam subverter a colonização epistêmica estatal, sobretudo, em seus agenciamentos na escola.

Algumas considerações

Pensar a escola como espaço de fronteira simbólica implica discutir as diferenças e refletir sobre seus desdobramentos sociopolíticos. Neste sentido, os *intelectuais indígenas* Panhã que atuam nas escolas das aldeias, são sujeitos que vivenciam cotidianamente a situação de sujeitos fronteiriços. No seu processo de formação acadêmica vivenciaram processos de busca e apropriação de conhecimentos escolarizados em espaços fora dos seus territórios. Desta forma na luta pelos direitos indígenas, principalmente territoriais, podem ser vistos, em alguns casos, como interlocutores entre o mundo indígena e o Kupã.

Os indivíduos ou grupos indígenas afirmam a sua identidade étnica em contraste com outra de referência, essa ideia foi denominada por Oliveira (1976), como “identidade contrastiva”, ou construída em oposição ao outro, a partir da experiência de contato. Em suma, é em situações como essa de confronto que um grupo ou pessoa aciona sua identidade étnica, e também ativa a diferença entre os *nós* e o *outro*. Partindo da possibilidade de pensar o alargamento das questões sobre identidades em fronteiras, propostas por Pesavento (2002), e escola como espaço de fronteira proposta por Tassinari (2001), minha proposição neste artigo foi pensar a escola como espaço de fronteira simbólica e os *intelectuais indígenas* Panhã como sujeitos fronteiriços.

Busquei refletir a escola como lócus de fronteiras simbólicas, no entre meio – entre os saberes indígenas e a escolarização ocidentalizada –. A escola como espaço de confrontação das identidades étnicas potenciadas pelos contrastes entre *eles* e *nós*. Não se teve a pretensão de apresentar uma visão englobante desse tema que reúne importante volume de pesquisas e publicações, apenas estimular esse debate a partir do povo Panhã.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de preto, terras de santo, terras de índio- uso comum da terra e conflito, In: *Terras de quilombo, terras de indígenas, babaçuais livres, castanhas do povo, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas*. 2ª ed., Manaus PGSCA-UFAM, 2008.

BARTH, Fredrik. *O Guru, o Iniciador e as Outras Variações Antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. *O índio e o mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1964.

DA MATTA, Roberto. *Um Mundo Dividido: a estrutura social dos Apinayé*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

DEMARCHI, André; MORAIS, Odilon. Mais algumas ideias equivocadas ou o que não deve mais ser dito sobre eles. In: SILVA, Rejane Pinheiro da. *Povos indígenas do Tocantins: desafios contemporâneos*. Palmas, TO: Nagô Editora, 2015. cap. 02.

GIRALDIN, Odair e MELO, Valéria M. C. de. *Os Akwe-Xerente e a busca pela domesticação da escola*. Campo Grande, MS: Tellus, 2012.

GONÇALVES, José Reginaldo. *A busca pela identidade social: o caso das relações entre índios e brancos no Brasil Central*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional, PPGSA-UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 1980.

LUCIANO, Gersem. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e A escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) -Universidade de Brasília. 2011.

NIMUENDAJÛ, Curt. *Os Apinayé*. Belém, PA, 1983. (Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Além das fronteiras*. In MARTINS, Maria Helena (org.). *Fronteiras culturais – Brasil, Uruguai, Argentina*. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2002, p. 3539.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In SILVA, Aracy Lopes da;

FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TUBINO, F. (s/d). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Disponível em: <https://www.academia.edu/la_interculturalidad_critica_como_proyecto_ético-político>. Acesso em: 18 de julho de 2016.

Fontes documentais

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tocantins: Tocantinópolis. 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=172120>>. Acesso em: 03 de junho de 2017.