

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

EDUCAÇÃO E TRADIÇÃO:

**O Significado da Educação Escolar Para o Povo Karajá
de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal-To**

ROSANI MOREIRA LEITÃO

1997

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

EDUCAÇÃO E TRADIÇÃO:

**O Significado da Educação Escolar Para o Povo Karajá
de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal-To**

ROSANI MOREIRA LEITÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Escolar Brasileira junto à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação da Professora Dra. Sílvia L. B. Braggio e co-orientação da professora Edna Luísa de Melo Taveira.

1997

COMISSÃO JULGADORA



Orientadora: Prof^a. Dr.^a Silvia Lúcia B. Braggio
UFG



Co-orientadora: Prof^a. Edna Luísa de Melo Taveira
UFG



Prof. Dr. José Luiz Domingues
UFG

Marita Pôrto Cavalcante
Prof^a. Dr.^a. Marita Pôrto Cavalcante
UFG

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever o discurso do grupo indígena Karajá da Aldeia de Santa Isabel do Morro (Ilha do Bananal - To) e interpretar o significado que este povo atribui à educação escolar, bem como a forma pela qual saber escolar e cultura tradicional coexistem. A pesquisa pretende fornecer substratos para a reflexão do contato interétnico entre "índios" e "brancos", assim como subsidiar o planejamento e desenvolvimento de projetos de educação voltados para as comunidades indígenas. O estudo foi realizado com base no referencial teórico da antropologia, da etnologia indígena e da sociolinguística e a metodologia utilizada na pesquisa abrange o estudo da bibliografia específica, a observação direta, entrevistas gravadas, registros fotográficos, conversas informais e coleta de redações e desenhos dos alunos da escola indígena da aldeia pesquisada. A observação direta foi realizada em três etapas e enfocou o cotidiano da escola indígena e das pessoas e algumas práticas rituais do grupo. A pesquisa revela que a educação escolar é freqüentemente apontada nos discursos Karajá como um aspecto necessário para o enfrentamento das situações emergentes a partir do contato com a sociedade envolvente. Entretanto, a apropriação do saber escolar ocorre em virtude dos interesses Karajá e da reafirmação da identidade étnica deste povo. A escola indígena é apontada nos discursos como detentora de um papel voltado para formação de uma consciência étnica comprometida com os interesses do grupo, o que permite aos jovens continuarem os estudos na cidade sem romper os vínculos com a cultura tradicional. O acesso aos elementos básicos da cultura universal e ao conhecimento dos mecanismos de funcionamento da sociedade envolvente são apontados como dados necessários para a construção de uma identidade, ao mesmo tempo, indígena e brasileira. Os discursos vinculam o conhecimento e o domínio da língua oficial à escrita e às necessidades decorrentes de situações de interação com a sociedade "branca", enquanto a língua nativa é vinculada, principalmente, à oralidade e encontra sua funcionalidade nas situações comunicativas internas da aldeia.

ABSTRACT

This dissertation has the purpose to describe the speech of Karajá indien group of Santa Izabel do Morro's village (Bananal Island – To) and also to interpret the meaning given by this people to education as well as the scholar education in which scholar knowledge and traditional culture are linked. This present research intends to give substratum to the reflection of interethnic contact between 'indiens' and 'white' people as well as to support (subsidize) projects of education concerning to the indien community. This study was realised based on theoretic reference of antropology, ethnology and sociolinguistic realms. The methodology taken in this research embraces the analysis of specific bibliography, the direct observation, interviewing registrations, photographies, informal talks, redactions and designs colleted from the students of the village. The direct observation was realised into three phases and focused the school's life and people's life as well as rituals pratices of the group. This research reveals that scholar education is usually pointed out by Karajá speech as a necessary aspect to the 'battle' against the envolving society in a emergential situation. Nevertheless knowledge appropriation appears consequently by the Karajá interests to reafirm the ethnic identity of this people. The indien school is pointed out in Katrajá speech has having a role turned to the formation of na ethnic conscience linked to the group interests. It permits to the young people to continue their studies in town without break the links with traditional culture. The access to the basic elements of universal culture and also to the knowledge of functional mechanisms of envolving society are shown as an essential datum to build an indien conscience identity as well as a brazilian one. The speeches link the knowledge and oficial language to the writting and the necessities coming from interactional situations with 'white' society while the native language is linked, principally to the orality. It finds its functionality into internal communicative situations in the village.

DEDICATÓRIA

À comunidade Karajá de Santa Isabel do Morro, em especial aos professores e alunos da Escola Indígena Damiana da Cunha

À minha família, especialmente aos meus sobrinhos Sérgio, Sílvio, Igo, Milena, Júlio César, Bárbara, Brenda e Káccia, pelo interesse com que acompanharam o processo deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À comunidade Indígena de Santa Isabel do Morro, pela acolhida e, em especial, às famílias do Tuilá, da Mandideru, e do Maluaré, que fizeram com que mesmo distante da minha própria família, nunca me sentisse sozinha, enquanto estive entre eles.

Às lideranças da aldeia de Santa Isabel do Morro, pela hospitalidade e interesse em contribuir com a pesquisa sobre a cultura e realidade Karajá.

Aos professores da Escola Indígena Damiana da Cunha, Ijyraru, Krumare, Tuilá, Woubedu, Waxiy, Wadoi, Lenimar e Cléia, pela recepção carinhosa e valioso auxílio na tradução das redações e outros trabalhos confeccionados por seus alunos.

Às jovens estudantes Hatawaki e Waxiaki por terem gentilmente me acompanhado e atuado como intérpretes durante a gravação dos relatos.

À Raquel Xandiary por ter pacientemente transcrito e traduzido o material gravado em língua Karajá.

À Administração Regional da FUNAI em São Félix do Araguaia, particularmente aos servidores do setor de educação, pelo apoio.

À Cida pela amizade e calorosa acolhida em São Félix do Araguaia.

Às professoras Sílvia Lúcia B. Braggio e Edna Luísa de Melo Taveira, orientadora e co-orientadora desta pesquisa, respectivamente, pelos questionamentos e sugestões que nortearam a confecção deste trabalho.

À professora Lydia Poleck, pelas valiosas informações.

Aos professores e servidores técnico-administrativos do Mestrado em Educação Escolar Brasileira da UFG, em especial a Professora Maria Hermínia S. M. Domingues, pelo valioso incentivo e apoio ao desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Museu Antropológico da UFG, pelas oportunidades de conhecer e conviver com a diversidade étnica e cultural.

Ao Sistema de Bibliotecas da UFG, pelo incentivo ao aprimoramento profissional.

À Fundação de Apoio à Pesquisa (FUNAPE) que financiou a última etapa da pesquisa de campo deste projeto.

À Universidade Federal de Goiás que me licenciou possibilitando a realização da pesquisa em dedicação exclusiva.

À Camargo's Vídeo Foto, pelo cuidadoso trabalho de revelação das fotografias e slides.

Aos amigos Vera, Cleito, Zilda, Maria Emília, Margarida, Alessandro, Nildo e Angélica pela amizade e contribuições.

Ao Jean, pelo companheirismo e paciente leitura e discussão dos manuscritos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	1
CAPÍTULO I	
O POVO KARAJÁ -----	10
1.0. LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA-----	10
2.0. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E POPULACIONAIS-----	11
3.0. O SUBGRUPO KARAJÁ-----	15
4.0. A OCUPAÇÃO DA ILHA DO BANANAL-----	16
CAPÍTULO II	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA -----	27
CAPÍTULO III	
AS SOCIEDADES INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR -----	41
1.0. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL -	41
2.0. DIFERENTES CONCEPÇÕES TEÓRICAS, POLÍTICAS E LEGAIS QUE ORIENTARAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL-----	44
3.0. ORIENTAÇÃO LEGAL, TEÓRICA E POLÍTICA ATUAL-----	51
CAPÍTULO IV	
A EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGÜE -----	56
1.0. ANTECEDENTES HISTÓRICOS-----	56
2.0. A EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGÜE ENTRE OS KARAJÁ-----	58
3.0. O PROJETO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA PARA O ESTADO DO TOCANTINS-----	63
CAPÍTULO V	
A ALDEIA E A ESCOLA: DADOS ETNOGRÁFICOS -----	66
1.0. A ALDEIA DE SANTA ISABEL DO MORRO-----	66
2.0. A ESCOLA DA ALDEIA-----	90
3.0. APÊNDICE FOTOGRÁFICO: A ALDEIA E A ESCOLA-----	117

CAPÍTULO VI	
DISCURSOS KARAJÁ SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR	149
1.0. OS PROFESSORES	150
1.1. O professor Karajá e a Escola Indígena	150
1.2. A Escola, A Língua Nativa e o Português	160
1.3. Expectativas Geradas pelo Domínio do Saber Escolar	167
2.0. AS LIDERANÇAS	170
2.1 - Lideranças Tradicionais e Lideranças do Contato	171
2.2 - Trajetórias Escolares, Cultura e Ensino Bilíngüe	177
2.3 - Cultura Nativa e Educação Escolar: “conhecer dois mundos e duas culturas”	183
3.0. OS PAIS	186
3.1. A Escola Indígena Bilíngüe e a Aquisição da Escrita	187
3.2. O Papel da Escola Indígena	189
3.3. Processos Tradicionais de Aprendizagem e Educação Escolar	194
4.0. AS MÃES	200
4.1. As próprias Trajetórias e a Educação Escolar dos Filhos	200
4.2. O Processo de Aprendizagem na Cultura Tradicional e Educação Escolar	206
5.0. OS ESTUDANTES	209
5.1. Trajetórias Escolares, Escrita e Usos das Duas Línguas	209
5.2. A Aprendizagem da Cultura Tradicional	214
5.3. Expectativas Relacionadas à Educação Escolar	217
6.0. OS VELHOS	219
6.1. Os Velhos Karajá e os Processos de Aprendizagem	219
6.2. Concepções sobre o Papel da Escola	231
CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
BIBLIOGRAFIA	252
ANEXOS	259

INTRODUÇÃO

A minha experiência como professora da rede pública de educação, entre 1984 a 1994, revelava-me uma concepção claramente (ou sutilmente) preconceituosa com relação às culturas indígenas, presente tanto nos conteúdos didáticos como nos discursos de professores e alunos. A minha formação no curso de graduação em Ciências Sociais, bem como o envolvimento com projetos de pesquisa desenvolvidos pelo Museu Antropológico da UFG¹, despertaram o meu interesse por este tema. Este interesse teve como resultado uma monografia de conclusão do curso de Especialização em Políticas Públicas, a qual aborda a forma como os livros didáticos de 1.º Grau tratam a questão indígena. Resultou também, posteriormente, no projeto que deu origem a esta pesquisa.

Tentando fazer uma ponte entre a educação e a antropologia, esta pesquisa propõe uma reflexão acerca de uma temática escassamente

¹ O Museu Antropológico da UFG desenvolve projetos nas áreas de arqueologia etnologia, etnolinguística e educação indígena.

estudada no âmbito destas áreas do conhecimento, qual seja, a educação escolar indígena.

No campo da antropologia é somente na última década que a educação indígena começa a ganhar reconhecimento como "objeto legítimo de pesquisa acadêmica". Como observou Silva², até então, não existia uma diferenciação clara entre a reflexão acadêmica e a militância indigenista. Portanto, a produção de teses e pesquisas abordando esta temática, surge, no âmbito desta área de conhecimento, como uma prática recente. Por outro lado, esta é uma temática quase ausente nos debates e reflexões das teorias educacionais, mesmo sendo a educação escolar uma realidade presente, entre as sociedades indígenas brasileiras, desde o período colonial.

A bibliografia mais significativa sobre este assunto decorre de relatos em que principalmente lingüistas, envolvidos em projetos de educação escolar indígena em várias regiões, produziram textos sobre suas experiências específicas. Provavelmente, por isso mesmo, as primeiras dissertações e teses produzidas acerca do assunto se detiveram, fundamentalmente, nas situações e aspectos sociolingüísticos que envolvem a educação escolar indígena.

A educação escolar é freqüentemente apontada, nos depoimentos indígenas, como um aspecto necessário para o enfrentamento das situações emergentes a partir do contato com o mundo dos "brancos". Entretanto, um estudo recorrendo às matrizes teóricas acima mencionadas e voltado para a análise e compreensão da apropriação, uso e significado da educação escolar pelas comunidades indígenas, antes repudiada por estas e, atualmente, ponto

² SILVA, Aracy Lopes da. *A Educação Escolar Indígena como Problema de Investigação*. XXI Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu: ANPOCS, 1997.

essencial das suas reivindicações junto as autoridades locais e nacionais, ainda não foi de todo realizado.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar o discurso do grupo indígena Karajá da Aldeia de Santa Isabel do Morro (Ilha do Bananal-To) acerca da educação escolar. Pretende fornecer substratos para a reflexão do contato interétnico entre índios e brancos, a partir das relações desencadeadas pela presença da educação escolar entre as sociedades indígenas, bem como subsidiar o planejamento e desenvolvimento de projetos de educação escolar voltados para estas comunidades. Este trabalho procura sair do âmbito da “nossa sociedade” e das “nossas” próprias concepções buscando fazer uma leitura das concepções indígenas sobre o contato com “os brancos” e sobre a educação escolar. Ele resulta do desejo de contribuir para a reflexão acerca da postura diante dos grupos indígenas, repensando e adequando as políticas oficiais e estratégias de convivência de forma a respeitar a diversidade e a valorizar a riqueza que ela representa.

Os critérios que orientaram a escolha da Aldeia de Santa Isabel do Morro como *locus* da pesquisa de campo foram: 1) Santa Isabel está situada a apenas alguns quilômetros de São Félix do Araguaia, maior cidade da região; 2) é a mais populosa aldeia Karajá; 3) possui uma intensa experiência de contato com a cidade devido a sua localização; 4) possui o maior número de crianças e jovens Karajá freqüentando a escola; 5) contatos anteriores já haviam sido estabelecidos com pessoas da aldeia.

A pesquisa foi realizada em um período de dois anos, entre os meses de março de 1996 a fevereiro de 1998. A Metodologia utilizada abrangeu, além do estudo da bibliografia especializada, a observação direta e

registro em diário de campo, entrevistas gravadas e documentação fotográfica. Dados complementares foram obtidos por meio de conversas informais e coleta de desenhos e redações dos alunos da Escola Indígena de Santa Isabel.

A observação direta do cotidiano da comunidade Karajá de Santa Isabel do Morro, bem como da escola indígena ali existente, ocorreu em todos os momentos da pesquisa de campo. No decorrer dos períodos de permanência na aldeia, o diário de campo foi utilizado juntamente com a máquina fotográfica. Os registros escritos procuraram ser o mais abrangentes possíveis, buscando reunir informações necessárias não só para situar o leitor no momento da apresentação dos dados, como também para situar a própria pesquisadora no âmbito de uma cultura que é diferente da sua. Já os registros fotográficos, tendo em vista os objetivos do trabalho, procuraram captar os momentos mais significativos no *continuum* observado.

Os relatos gravados abordaram temas específicos da pesquisa como cultura, identidade étnica, educação tradicional, educação escolar, língua oficial e língua materna. A gravação de relatos abrangeu 44 pessoas entre professores indígenas da aldeia, pais e mães de alunos, lideranças, estudantes da escola da aldeia e da cidade e velhos Karajá. Foram também gravadas aulas, reuniões de professores e de lideranças, cultos evangélicos celebrados em língua indígena, músicas e mitos Karajá³.

A diversificação dos instrumentos de obtenção de dados ocorre como um esforço de extrair, dos limites concretos da pesquisa de campo, informações que possibilitassem a apresentação de uma análise com o

³ parte deste material como o culto evangélico, reunião de lideranças e músicas ainda não foi traduzida, e portanto, não foi incluída nesta análise.

máximo de profundidade possível. A combinação de técnicas de pesquisa permitiu o cruzamento de dados e a comparação das informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa com os dados advindos da observação direta.

Os registros fotográficos foram utilizados como material de ilustração e de divulgação dos resultados do trabalho, bem como material de análise e interpretação da realidade estudada. Nas fases posteriores ao campo, as fotografias foram instrumentos de fundamental importância, uma vez que guardam na imagem congelada a possibilidade de rever as cenas, compará-las, descrevê-las e interpretá-las, mesmo distante do local da pesquisa no tempo e no espaço. Elas também foram usadas, a cada retorno à aldeia, para estimular o diálogo com o grupo estudado,

Não só entre nós, mas também entre os indígenas, as fotografias constituem objeto de grande interesse. Tanto na escola, onde cada professor juntamente com seus alunos olharam pausadamente cada foto, como também durante visitas às casas, elas foram alvo de risos, comparações e comentários que enriqueceram as possibilidades de interpretação, não só do material fotográfico, mas também das concepções que os Karajá possuem acerca deles mesmos e do mundo que os cerca.

O Processo da Pesquisa de Campo

O material etnográfico foi coletado entre junho de 1996 e abril de 1997, em três etapas, obedecendo a critérios que pretendiam amenizar algumas dificuldades relacionadas às diferenças lingüísticas, culturais e outras, que poderiam influenciar negativamente os resultados finais do trabalho.

A primeira etapa do trabalho de campo ocorreu entre 15 e 30 de junho de 1996. Neste período foram feitos os primeiros contatos com o povo da aldeia e foram realizadas as primeiras entrevistas. Os professores da escola indígena foram os primeiros a serem entrevistados porque contatos anteriores com alguns deles favoreceram uma aproximação com os demais. Nesta ocasião, também fui apresentada a alguns moradores e às lideranças da aldeia. Estas últimas, depois de solicitarem esclarecimentos sobre os objetivos do meu estudo, oficializaram a minha permanência em Santa Isabel do Morro.

A segunda etapa foi realizada na primeira quinzena de setembro de 1996. Para esta fase do trabalho estava prevista a gravação de depoimentos com as lideranças da aldeia.

Mas, neste último caso, as atividades de pesquisa em campo não ocorreram com tanta tranqüilidade. A ocorrência de fenômenos, associados à "loucura"⁴, havia provocado a paralisação das aulas na aldeia e o transporte da FUNAI⁵ não estava funcionando regularmente. O período chuvoso e as enchentes tinham começado.

Além disso, tratava-se de um período anterior às eleições municipais e as lideranças estavam envolvidas com o processo eleitoral da cidade vizinha (São Félix do Araguaia-MT). Três candidatos da aldeia concorriam ao cargo de vereador, dos quais dois faziam parte do quadro de lideranças. Este fato também dificultou a gravação dos relatos, pois os pretendidos entrevistados estavam sempre às voltas com os preparativos para

⁴ Este fenômeno, que é denominado pelos Karajá de *txytè* e traduzido para o português como "loucura", está ocorrendo também em outras aldeias Karajá e é, freqüentemente, associado à idéia de "feitiço". Outra explicação observada é a que associa a "loucura" com o "demônio", explicação, provavelmente, influenciada pelos princípios cristãos.

⁵ Barcos que transportam estudantes e funcionários da aldeia para a cidade e vice-versa.

as eleições, com a participação em comícios fora da aldeia e dificilmente eram encontrados em casa.

Esta foi uma fase rica em observação, pois revelou aspectos relacionados ao envolvimento da comunidade com o processo eleitoral e o conseqüente interesse em que seus componentes tenham acesso aos cargos eletivos, característicos das esferas de poder do "mundo dos brancos". Mas, por outro lado, foi pouco produtiva no que se refere à continuidade da gravação dos relatos que, em alguns casos, não chegaram a ser realizados ou ficaram incompletos.

Na última etapa, que ocorreu nos meses de março e abril de 1997, foram entrevistados, além das lideranças que ainda faltavam, pais e mães de alunos, velhos e estudantes (que cursam de 5ª a 8ª séries e 2º grau na cidade de São Félix do Araguaia).

Como o total das mães e a maioria dos velhos falam apenas a língua Karajá (o *iny*)⁶, e boa parte dos estudantes preferiram falar nesta língua, foi necessário o constante acompanhamento de um intérprete. Portanto, nesta fase da pesquisa contei com a contribuição de várias pessoas da aldeia que gentilmente me auxiliaram em contatos preliminares e me acompanharam nas visitas às casas de seus familiares, além de intermediarem a conversa por meio da tradução das falas, minhas e dos entrevistados.

Outro fator, que retardou a conclusão da gravação dos depoimentos, foi o fato de a aldeia estar vivendo, naquele período, um grande acontecimento. Tratava-se da realização do *Hetohoky*, um complexo ritual que envolve a comunidade como um todo nos seus preparativos. Os aspectos

⁶ A maioria das mulheres, e alguns velhos Karajá, entendem uma conversa em português mas não conseguem expressar-se nesta língua. Por motivos técnicos, o uso do y com til (-y), que corresponde ao ã

presenciados, durante este e outros rituais, possibilitaram-me uma melhor compreensão dos demais dados da pesquisa.

No que diz respeito a sua estrutura, este trabalho está dividido em seis capítulos.

No primeiro capítulo foi realizada uma contextualização do objeto de estudo abrangendo considerações gerais sobre o grupo indígena Karajá como sua localização geográfica, origemêmica e mitológica e aspectos lingüísticos e populacionais.

O segundo, terceiro e quarto capítulos abrangem, além da fundamentação teórica, a revisão da literatura específica sobre o tema pesquisado. Esta última está subdividida em duas partes. A primeira apresenta um histórico da educação escolar indígena no Brasil e a segunda refere-se à educação escolar indígena bilíngüe abordando essa realidade, fundamentalmente, entre grupos Karajá.

Os capítulos V e VI englobam a descrição e interpretação dos dados empíricos da pesquisa. Esta parte do trabalho também é subdividida em dois momentos. O primeiro, agrega a descrição dos dados etnográficos e da observação direta, abrangendo informações acerca da aldeia, da escola e do cotidiano dos Karajá de Santa Isabel do Morro. O segundo momento compreende a descrição dos relatos gravados e de outros discursos, abordando os temas específicos da pesquisa.

Nas considerações finais, os dados advindos da interpretação foram sintetizados a partir das diretrizes teóricas que orientaram este estudo.

CAPÍTULO I

O POVO KARAJÁ

1.0. Localização Geográfica

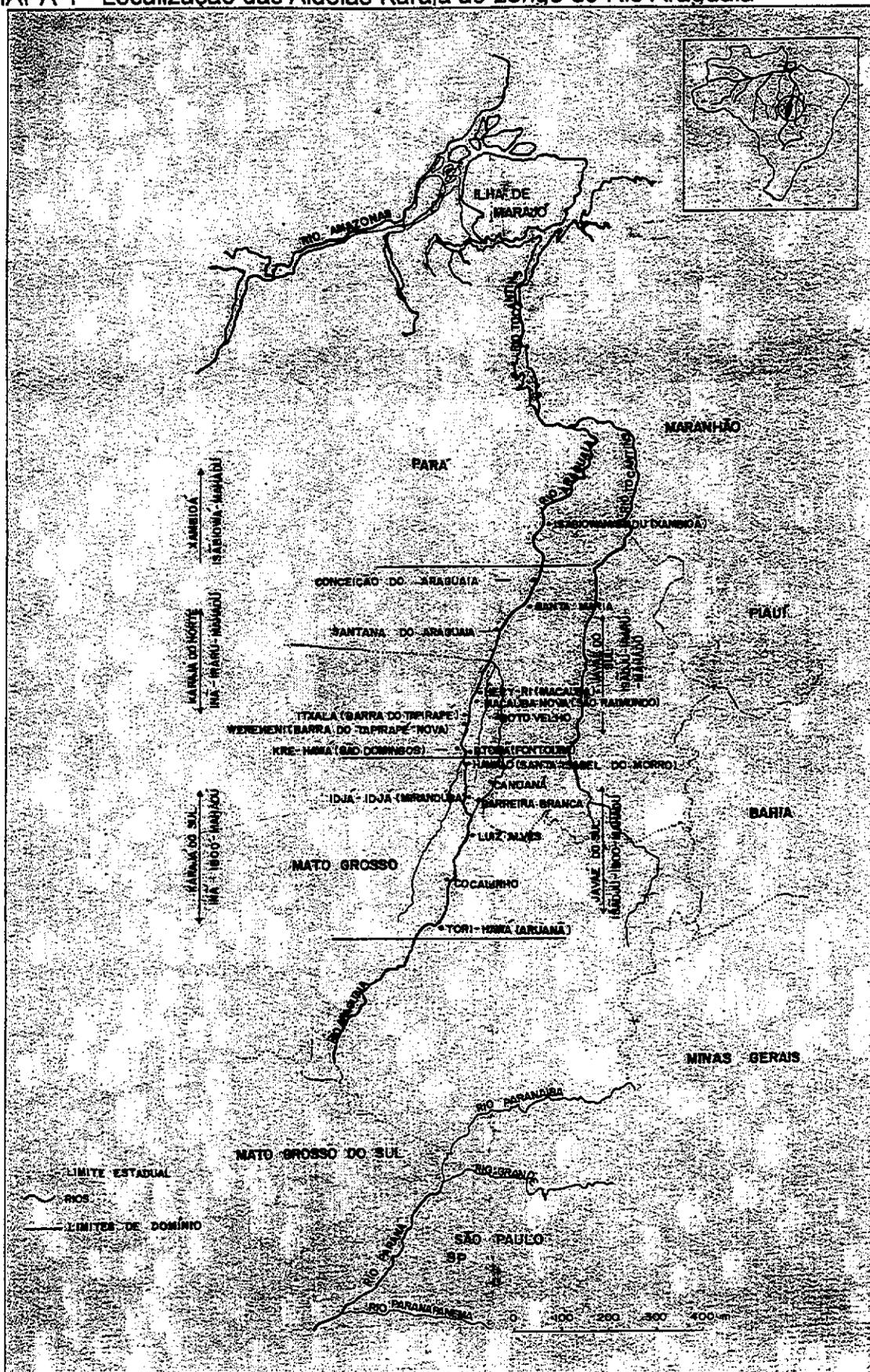
O território Karajá se estende por toda a região do Vale do Rio Araguaia que abrange, no sentido sul - norte, os Estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará (Mapa 1). Concentrando-se principalmente no Parque Indígena da Ilha do Bananal (Estado do Tocantins), as aldeias Karajá localizam-se entre os paralelos 106 e 136 de latitude Sul e entre 50° e 51° de longitude Oeste de Greenwich, próximas às praias do Rio Araguaia.⁷

O rio Araguaia nasce na região Brasil Central, entre os Estados de Goiás e Mato Grosso na Serra dos Caiapós, também chamada de Serra das Divisões e Serra Selada⁸. O Rio segue no sentido sudoeste-nordeste em direção à Região Amazônica, traçando uma linha divisória entre os Estados do Tocantins e Mato Grosso. As águas do Araguaia dividem-se no meio do seu trajeto, formando a Ilha do Bananal. A Ilha possui uma extensão de 300 Km., dos quais boa parte fica alagada durante a maior parte do ano.

⁷ COSTA, M. H. F. *A Arte e o artista na Sociedade Karajá*. RJ: Fundação Nacional do Índio, 1978.

⁸ COMASTRI, E. R. M. et al. citado por LIMA FILHO, M. F. *Hetohoký: um rito Karajá*. Goiânia: ed. UCG, 1994.

MAPA 1 - Localização das Aldeias Karaiá ao Longo do Rio Araguaia



FONTE: Fenelon-Costa et. Al., 1992.

Ao contrário de outros grupos do Brasil Central (Timbira e Bororo, por exemplo), cujas aldeias são caracterizadas tradicionalmente pela forma circular, os Karajá habitam aldeias ribeirinhas que se caracterizam pela forma linear. As aldeias Karajá são instaladas nas partes mais altas da ilha. As casas são construídas sobre os barrancos, seguindo o curso do rio e as roças de mandioca, batata, cará, milho, e outros cereais, são cultivadas em áreas próximas às aldeias.

Entre os meses de junho e setembro, os Karajá podem instalar acampamentos nas areias cristalinas das praias do Araguaia. Os acampamentos são construídos para pequenos períodos de permanência e são usados durante pescarias, caçadas, coletas de ovos de tartarugas e de tracajás etc. Informações etnográficas indicam que, atualmente, algumas famílias Karajá também podem instalar-se nas praias, durante o período de alta temporada,⁹ com o objetivo de vender seus artesanatos.

2.0. Aspectos Lingüísticos e Populacionais

De modo geral, as aldeias Karajá são povoadas e organizadas politicamente por grupos constituídos por famílias extensas e grupos de descendência familiar. A distribuição populacional no espaço físico das aldeias é determinada por pequenas aglomerações formadas por tais grupos por meio da proximidade das casas. As famílias Karajá são matrilocais, sendo, portanto, a casa da mãe o local de residência das filhas casadas e de seus esposos e filhos até que estes últimos fiquem adultos. Quando isso ocorre, os casais formam novas unidades familiares, nas proximidades das casas de

origem, e as mulheres jovens podem então se casar e também receber, na casa dos seus pais, os seus jovens esposos¹⁰.

A população Karajá está dividida em três subgrupos: os Karajá, propriamente ditos, que se subdividem em Karajá do Norte e Karajá do Sul, localizados numa extensa área que vai de Santana do Araguaia, no Pará, até Aruanã, no Sul do Araguaia, em Goiás; os Javaé, localizados em áreas contínuas, ao sul e ao norte do braço direito do Rio Araguaia, que recebe o nome de Rio Javaés, formando a mesma subdivisão, e os Xambioá, instalados no extremo norte do Estado de Tocantins¹¹.

Tradicionalmente estabelecidos na região do rio Araguaia, os Karajá usam o rio como principal eixo de referência e de orientação espacial para situar os três subgrupos no espaço físico do vale do Araguaia, bem como para a localização das suas aldeias. Traçando uma linha imaginária no centro da Ilha do Bananal, os Karajá são divididos em povo de cima ou *Ibòò Mahãdu* e povo de baixo ou *Iraru Mahãdu*. De acordo com Lima Filho¹², o primeiro grupo agrega as aldeias Karajá que vão de Santa Isabel do Morro (*Hawalò Mahãdu* ou o povo do morro alto) até a Aldeia de Aruanã (*Buridina Mahãdu*) em Goiás, incluindo também alguns grupos isolados. Já as aldeias do "povo de baixo" abrangeriam desde Fontoura até as aldeias Xambioá, ao norte da Ilha. Segundo este autor, os Javaé não são citados como parâmetro espacial sendo denominados pelos demais grupos Karajá como *Ixyju Mahãdu* termo traduzido

⁹ Durante o mês de julho as praias do Araguaia recebem grande número de turistas

¹⁰ Observação pessoal e TORAL, A. A. *Cosmologia e Sociedade Karajá (Dissertação de Mestrado)*. Rio de Janeiro: UFRJ/MN, 1992.

¹¹ De acordo com Toral (Ob. cit., 1992, p. 20-41), os Karajá propriamente ditos são subdivididos em: os Karajá de região mediana da Ilha do Bananal, meridionais e setentrionais. Este mesmo autor utiliza a expressão Karajá do Norte referindo-se aos Xambioá

¹² LIMA FILHO, M. F. Ob. cit., 1994.

por Lima Filho como “povo estrangeiro”. Na análise de Toral¹³, “os que vivem em baixo”, no baixo Araguaia, abrangem apenas Xambioá (chamados por este autor de Karajá do Norte). Enquanto “os do alto”, ou os que vivem mais ao sul, abrangem não só os Karajá mas também os Javaé. Estes últimos, na análise de Toral, referem-se aos Karajá como *Berohoky Mahãdu*, “o pessoal do rio grande” enquanto os Karajá os denominam de *ixyju*, que Toral traduz como “índio bravo, aguerrido” e não como “estrangeiro”.

A partir de certas características na cultura material e nas atividades rituais semelhantes às dos grupos xinguanos, presentes na região do Araguaia, Eduardo Galvão¹⁴ classifica os Karajá como fazendo parte da área cultural Tocantins-Xingu¹⁵.

A população Karajá soma, ao todo, um total aproximado de 2400 indivíduos¹⁶, organizados em vinte aldeias,¹⁷ pertencentes a uma mesma família lingüística. A família lingüística Karajá pertence ao tronco lingüístico Macro-Jê¹⁸ e abrange os dialetos Javaé (*ixyju mahãdu*), Xambioá (*ixybiòwa*) e o Karajá, propriamente dito.

O Karajá é denominado pelos seus falantes de *iny rybè*, que, traduzindo para o português significa a “nossa fala” ou a “fala do povo”. De acordo com Toral¹⁹, a palavra *Inyboho*, traduzida para o Português como “nós

¹³ TORAL, A. A. Ob. cit., 1992.

¹⁴ GALVÃO, E. *Encontro de Sociedades: Índios e Brancos no Brasil*. RS: Paz e Terra, 1960, p. 193-228.

¹⁵ De acordo com Toral (Ob. cit., p. 5), estas semelhanças devem-se a um provável contato remoto dos Karajá com antigos habitantes do Rio das Mortes que seriam os ancestrais dos grupos xinguanos.

¹⁶ Dados apresentados por Toral em 1992.

¹⁷ TORAL, A. A. Ob. cit. 1992. Têm-se notícias freqüentes da formação de aldeias menores que se originam, fundamentalmente, a partir de cisões advindas de conflitos políticos e da disputas de poder entre os grupos ou facções dos grupos de descendência familiar. O contrário também pode ocorrer, como em um caso recente em que algumas famílias isoladas juntam-se em um local anteriormente ocupado por fazendeiros e formam uma aldeia. Ressalta-se, por isso, a necessidade de compreender as estatísticas relacionadas ao número de aldeias sempre em termos relativos.

¹⁸ RODRIGUES, A. D. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

¹⁹ TORAL, A. A. Ob. cit. p.1-3.

todos”, seria um termo autodesignativo da totalidade dos falantes da família lingüística Karajá.

Apesar de os subgrupos Karajá se reconhecerem como fazendo parte de um mesmo grupo e do substrato cultural e lingüístico comum, eles se percebem como grupos distintos. As poucas diferenças lingüísticas não impedem uma perfeita comunicação entre os membros dos três grupos. A mitologia e práticas rituais são basicamente semelhantes com algumas pequenas variações. Ainda assim, pode-se perceber, durante conversas e mesmo em observações, que as diferenças, sejam relacionadas à língua, aos rituais ou aos costumes, são ressaltadas com freqüência para marcar as diferenças existentes entre eles no passado e no presente. Um bom exemplo é o caso, freqüentemente relatado, que destaca o reconhecimento dos restos alimentares, deixados nos acampamentos, como um critério comumente utilizado no passado, pelos três grupos, para distinguir os sinais deixados por cada um deles; um dos sinais usados, em última instância, para delimitar os territórios tradicionalmente explorados por cada um, bem como para garantir a observância de tais limites.

Quando este caso é relatado, costuma-se falar de uma época na qual essas diferenças eram ainda mais fortes e os casamentos intergrupais eram evitados, fazendo com que até mesmo as características físicas de cada um dos três grupos fossem marcantes e notadas com facilidade por cada um deles²⁰.

²⁰ Tuilá Karajá, Maluaré Karajá e Zezão Karajá, em conversas informais, durante as etapas de trabalho de campo, mencionaram diferenças como a estatura dos indivíduos, a cor da pele (mais escura ou mais clara), formato da “batata da perna” etc., como traços físicos distintivos de cada subgrupo pertencente à família lingüística Karajá. Falaram também do tipo de peixe consumido, bem como dos resíduos deixados nos acampamentos que se diferenciariam pelo grau de aproveitamento da carne e de trituração dos ossos.

3.0. O Subgrupo Karajá

O subgrupo Karajá, objeto deste estudo, possui, hoje, uma população aproximada de 1500 pessoas, distribuídas em nove aldeias além de algumas famílias isoladas, residentes em locais próximos a fazendas e periferias de cidades. De acordo com dados de 1990, apresentados por Lima Filho, no sentido sul-norte encontram-se as seguintes aldeias Karajá: Aruanã, com 48 habitantes (próximo a Aruanã, no município de Cocalinho, localiza-se um grupo de mais ou menos 10 pessoas), Merindiba, onde reside um pequeno grupo de número populacional não precisado pelo autor, Santa Isabel do Morro, com 401 moradores, Fontoura, com 350 habitantes, São Domingos, com 108 pessoas, Barra do Tapirapé, onde residem 136 Karajá, Macaúba, com 197, São Raimundo, com 70 pessoas (próximo a São Raimundo residem 20 Karajá, no povoado Lago Grande). Mais ao norte estão as duas pequenas aldeias de Santo Antônio e Maranduba, com 40 pessoas. Existem ainda algumas famílias Karajá, somando um total aproximado de 15 pessoas, na periferia da Vila Barreira do Campo no município de Conceição do Araguaia (no Pará).

O dialeto Karajá possui uma característica principal que o diferencia dos demais dialetos que compõem esta família lingüística. Trata-se da diferença entre fala masculina e feminina.²¹ As regras de distinção das palavras são

de cada subgrupo pertencente à família lingüística Karajá. Falaram também do tipo de peixe consumido, bem como dos resíduos deixados nos acampamentos que se diferenciariam pelo grau de aproveitamento da carne e de trituração dos ossos.

²¹ BORGES, M. V., *As Falas Feminina e Masculina no Karajá (Dissertação de Mestrado)*. Goiânia: FL/UFPA, 1997. e VALE, M. S. S. do, *A Situação Sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e de Fontoura: uma abordagem Funcionalista (Dissertação de mestrado)*. Goiânia FL/UFPA, 1995.

válidas mesmo para os nomes de pessoas e são rigorosamente observadas pelos mais velhos em um processo espontâneo que é orientado pela cultura²². Existem ainda algumas diferenças referentes ao sotaque e ao vocabulário utilizados pelos três grupos, principalmente entre os Xambioá e os outros dois dialetos.²³

4.0. A ocupação da Ilha do Bananal

Visão Êmica e Mitológica

É o rio Araguaia ou o *Berohoky*, (“o grande rio” na língua Karajá) o principal eixo de orientação espacial e cosmológica do povo Karajá. É de acordo com o percurso do “grande rio”, e de seus afluentes, que irrigam toda a ilha do Bananal, que as aldeias Karajá se distribuem espacialmente. É nele que, além de buscarem uma parcela significativa da sua dieta alimentar, os Karajá encontram formas de elaboração de um sistema de classificação para suas aldeias nominando-as e localizando-as espacialmente (Anexo 4, mapa 3).

De acordo com a visão êmica da origem do grupo, o povo Karajá antigamente vivia no fundo das águas. Essa população, que tem origem nas águas, se “espalha” por toda a Ilha do Bananal e vale do Araguaia e se instala em grupos próximos aos vários rios da região. O domínio territorial de cada grupo se estabelece de acordo com o “potencial pesqueiro e de caça” de cada

²² *Notas de Campo, 1996/1997.*

²³ *Alguns depoimentos mencionam palavras da língua Karajá que os Karajá de Santa Isabel do Morro não conhecem ou não usam.*

região. “Cada rio tem um dono” e a utilização de qualquer destes domínios deve ser feita apenas mediante a permissão do “seu dono”²⁴.

A ocupação da Ilha do Bananal e região do Araguaia pelos grupos Karajá recua a um tempo remoto. Na memória dos velhos, essa ocupação não possui uma demarcação histórica, mas coincide com o próprio surgimento do povo Karajá na Terra. O mito de origem Karajá (no qual Woukubedu, um dos principais personagens, sai de um lugar muito frio, no fundo das águas subterrâneas, por meio de uma abertura numa rocha, para a Terra, a procura de um lugar bom para o seu povo viver), define, com precisão, o espaço físico no centro da Ilha do Bananal, o primeiro local a ser ocupado pelos Karajá. O mito também fala dos pontos escolhidos por cada grupo familiar, em toda extensão da Ilha e margens do Araguaia, para instalarem as suas aldeias.

“Bem, os Karajá apareceram aqui na Terra, porque eles primeiramente viviam lá no fundo da água. Depois, acontece que lá fazia muito frio... Lá no fundo faz muito frio... E cada dia era dia de morte do índio. Cada dia morria. Morriam cinco, morriam seis... Nos dias que faziam mais frio morriam dez, onze. Até que o cacique não agüentou e falou para a turma dele: (Acho que nesse tempo as famílias todas eram grandes. De dez mil pessoas... vinte mil...) Cacique falou para a turma dele andar e procurar um lugar onde fizesse menos frio. Então a turma saiu. Uns saíram prá cá, outros saíram pra cima, outros saíram para outro lado... Mas ninguém conseguiu. Nesse tempo o cobertor do índio era esteira. Uma para forrar o chão e outra para cobrir. Quando era de manhã, por cima da esteira era puro gelo. E aí tinha muita morte por lá. Quando era noite, muitos morriam. Passaram-se muitos dias e nenhum lugar melhor foi encontrado. Todos eram igualzinhos. Todos eram muito frios. Saíram novamente para procurar. Então, um rapaz saiu sozinho e continuou procurando. Achou uma estradinha, muito feia. Pegou essa estrada e andou até chegar em um oco de pedra. Então tentou subir nesse buraco de pedra, criou coragem e foi subindo... E quando chegou lá em cima, abriu o mundo! Água bem fresquinha! Saiu pra fora. Tá um mundo bonito! Pato nadando! Garça, manguari, socó... na beira do rio, do lago! Ponta de umas cachoeirinhas... Ele pensou: será que eu descobri? Esse lugar é igualzinho ao que o cacique está procurando. Oiti (uma fruta do mato) tá bem

²⁴ TAVEIRA, E. L. M. *Etnografia da Cesta Karajá*. Goiânia: ed. UFG, 1982, p. 17-19.

aqui, mangaba, tá bem ali, mais prá dentro, tá o coco babaçu... E assim vai encontrando tudo quanto é fruta! Pegou a palha e fez o cofo. Foi catando tudo quanto é fruta e botando dentro. Voltou com o cofo cheio de fruta para mostrar. O resto da turma já tinha chegado. Ele falou ao pessoal que tinha uma notícia muito alegre para todos. 'Eu descobri um mundo pra nós!' A turma não acreditou nele, mesmo mostrando todas as frutas que tinha levado, pois eram iguais às frutas que já conheciam..."

Portanto, um grupo de cinco pessoas o acompanhou de volta para verificar se era verdade. Chegando ao oco de pedra, todos subiram e também viram o mundo:

"Os cinco homens viram o mundo: Olha aqui o mundo que eu tava falando pra vocês!... Agora vocês mesmos estão enxergando: pato nadando, uma porção de garça, uma porção de socó e de tudo quanto é animalzinho. Tai! Lá fora, mostrou as frutas que tinha levado... Ai! Vocês estão vendo! Onça, veado, caititu... Vento bom! O sol também não era muito quente (...). Ele foi levando a turma para ver o rio: Rio grande igual ao de lá de baixo: praia bonita, gaivota andando, voando(...)"

Quando voltaram para contar, os outros ainda não acreditaram. Então, o cacique pediu que todos os homens fossem verificar, enquanto ele ficava cuidando das mulheres e crianças. Logo que "saíram da boca do buraco", todos os homens acamparam "na beira da praia" e ficaram encantados com "o rio bonito", com "a mata bonita".

Depois de três dias o grupo de homens voltou para a aldeia e falaram do lugar, ressaltaram que lá não fazia muito frio. Tanto que todos haviam voltado. Ninguém tinha morrido. Então, até o cacique quis verificar pessoalmente. Ele também ficou encantado com lugar e voltou para apanhar o seu povo. O primeiro local foi escolhido e os homens dividiram-se em grupos para executar as atividades de construção da aldeia.

"Fizeram limpeza do lugar, foram apanhar a palha e a madeira, abriram buraco, fincaram as estacas (...) Dentro de oito dias, as casas estavam prontas. Voltaram para apanhar a bagagem.

E a notícia foi correndo, e todas as aldeias do fundo da água, começaram a mudar para o lugar encontrado(...) Todos que quiseram, foram (...) Foram fazendo limpeza, foram fazendo casa, foram trazendo mudança (...). Todos saíram. Faltou só Kuboí. Ele quis sair por último, com a família dele”.

Mas, de acordo com a seqüência do mito, Kuboí era muito gordo e ficou “imprensado” pela pedra, na “boca do buraco”. Depois de tentar durante três dias seguidos, não conseguiu sair. Kuboí não queria voltar para o fundo, mas nunca saiu! Então ficou morando perto da boca do buraco com a família. É por isso que os Karajá afirmam que ainda hoje existe parte do povo *Iny* morando no fundo das águas do Araguaia.

O mito Karajá conta que as aldeias se “espalharam” por toda a região porque começaram a haver desentendimentos devido à grande quantidade de gente que havia saído das águas. Assim, ficou combinado que cada grupo iria procurar no “mundo encontrado” um lugar para viver. Fizeram canoas e cada grupo saiu procurando.

“(...) Primeiro um grupo escolheu Santa Terezinha. Outro, achou o (...) no Tapiraguaia, pra lá do Tapirapé. Vêm subindo... O outro achou a Barra do Tapirapé e fizeram aldeia lá. E vêm subindo, achou Jatobá. Fundaram aldeia lá. É abaixo de Luciara umas cinco léguas. Outro grupo vêm procurando lugar até que encontraram Luciara. Depois de Luciara vêm escolher Fontoura. Ficou um grupo lá (...)” (Maluaré Karajá).

De acordo com o mito, a primeira aldeia fundada foi a *Iny*sedyna, próximo ao local de surgimento do povo Karajá na Terra, hoje chamada pelos “brancos” de Aldeia de Macaúba. A maioria das aldeias Karajá encontram-se, ainda hoje, localizadas em regiões mencionadas pelo mito. Outras, segundo os depoimentos colhidos, foram abandonadas após serem invadidas por fazendeiros e seus rebanhos. Recentemente, com a retirada das fazendas e

dos rebanhos, algumas destas áreas foram reocupadas por famílias Karajá que ali se estabeleceram fundando novas aldeias.

Dados Arqueológicos e Históricos

Dados arqueológicos registram uma ocupação pré-colonial do vale do Rio Araguaia de, pelo menos, 800 anos, por grupos agricultores, supostos antepassados dos Karajá ou que podem ser associados a uma tradição cultural genérica que poderia ser chamada de Proto-Karajá²⁵.

De acordo com dados bibliográficos disponíveis sobre períodos anteriores aos primeiros contatos dos Karajá com “os brancos”, todos os grupos Karajá vieram do norte. Instalados em locais próximos aos territórios dos grupos “Jê-Centrais” (os de língua Akwém), e Jê do Norte (os Kaiapó)²⁶, os Karajá dispersaram-se em direção ao sul, devido a possíveis pressões populacionais exercidas por estes grupos vizinhos²⁷. Estes contatos remotos estão bem presentes na memória do povo Karajá. Durante conversas, os mais velhos estão freqüentemente mencionando principalmente os grupos Xavante, Tapirapé e Kaiapó como antigos vizinhos, com os quais fizeram alianças ou estabeleceram relações conflituosas ou chegaram a guerrear na disputa de territórios. Chega a existir uma classificação que atribui qualificativos a estes grupos como “amigos”, “guerreiros”, “covardes”, “traíçoeiros”, entre outros²⁸.

²⁵ WUST, I., 1975 e 1989 citada por LIMA FILHO, M. F. Ob. cit. 1994.

²⁶ A bibliografia menciona contatos dos Karajá também com grupos de origem Tupi-Guarani, os prováveis ascendentes dos atuais Tapirapé, que ainda hoje compartilham com os Karajá parte do território no vale do Araguaia.

²⁷ TORAL, A. A. Ob. cit. 1992, citando NIMUENDAJU, 1942.

²⁸ Notas de campo, 1996/1997.

Segundo Toral²⁹, os Karajá descrevem seus deslocamentos, desde que saíram das “profundezas das águas” para a superfície da terra, como “continuamente orientados para o ‘alto,’ para o sul , para o alto curso do Araguaia”³⁰.

No que se refere ao relacionamento com os “brancos”, como a grande maioria das sociedades indígenas do Brasil, o povo Karajá experimenta, ao longo do tempo, um contato contínuo e progressivo, que já dura alguns séculos. Este contato, quase sempre estabelecido de forma assimétrica, tem sido marcado por um caráter intervencionista por parte da sociedade tecnologicamente mais forte: a sociedade envolvente.

A bibliografia ressalta, a partir do século XVII, a presença de bandeirantes, enviados oficiais do imperador, cientistas e religiosos no leito e nas margens do Araguaia³¹.

Dados históricos registram, ainda nos séculos XVI e XVII, a existência de grandes aldeias no Vale do Araguaia e Ilha do Bananal, quando o rio, antes fonte rica de alimento e de vida, passa a representar uma via estratégica de penetração para as zonas centrais de Mato Grosso, Goiás e regiões do sul do Amazonas, o que vai intensificar o contato das populações pré-coloniais, ali estabelecidas, com a cultura ocidental.

Em relatórios oficiais encaminhados à província³², quando se inicia uma política de “pacificação” dos grupos tribais do vale do Araguaia em substituição às expedições voltadas para fins escravagistas, são mencionadas aldeias de 2.000 habitantes e uma população de 9.000 pessoas para os

²⁹ TORAL, A. A. *Ob. cit.*, 1992.

³⁰ TORAL, A. A. *Ob. cit.*, p. 4.

³¹ BORGES, D. R. *Rio Araguaia Corpo e Alma*. São Paulo: Edusp, 1987, p. 57

³² FONSECA, 1867: 376-90, citado por TORAL, *Ob. cit.*, 1992, p. 21.

grupos Karajá e Javaé. Empolgantes relatórios de expedições aos “Sertões do Araguaia” do início do século, como os de José Hermano da Silva³³, mencionam os diversos “clãs selvagens” que povoavam o Brasil Central.

No decorrer do século XVIII, várias expedições de caça ao índio foram organizadas em todo o país. Essas expedições, com o objetivo de escravizar os índios e de utilizá-los como mão-de-obra nos projetos de desenvolvimento voltados para a Europa, separava-os bruscamente de suas famílias e os submetia aos ritmos e rigores do trabalho colonial.

Em “Apontamentos para a civilização dos índios Bravios do Império do Brasil” (1823), José Bonifácio de Andrada e Silva alerta para a necessidade da adoção de medidas menos violentas e mais eficazes para a suposta “pacificação” e “civilização” dos indígenas que eram considerados “selvagens”.³⁴

Assim, a partir do século XVIII e ao longo do século XIX, a permanência e exploração em territórios indígenas pelas nações européias, bem como pelo Império do Brasil, passa a ser garantida por meio da ação de projetos de “pacificação”. A guerra declarada contra as nações indígenas é substituída pelos esforços voltados para a aculturação e para a conversão moral e religiosa destas nações. Instituições religiosas, que também desenvolviam ações educativas e eram respaldadas por guarnições militares, garantiam a obediência e a submissão aos regulamentos determinados pelos colonizadores.³⁵

³³ SILVA, J. H., *Nos Sertões do Araguaia*. SP: ed. J. Fagundes, 1936, p. 134

³⁴ CUNHA, M. C. (ORG.) *Legislação Indigenista no Século XIX - Uma Compilação*. SP: ed. da USP/Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1992, p. 350.

³⁵ “Para que os Missionários sejam respeitados pelos índios, e possam coibir prontamente os tumultos

A partir de então, uma série de medidas legais contraditórias, ora beneficiavam, ora prejudicavam os índios, refletindo as preocupações dos religiosos, que preferiram preservar as vidas daqueles para submetê-los aos interesses dos colonos, a quem eles estorvavam no processo de conquista e exploração dos seus territórios.

Ainda nos séculos XVII e XVIII, os Karajá são atingidos pelas primeiras frentes de contato com a sociedade nacional, uma representada pelos jesuítas da Província do Pará e outra por bandeirantes paulistas. Durante o século XIX, são desenvolvidos entre eles projetos que tentam estabelecer relações “pacíficas” com a finalidade de exploração do ouro e de garantir navegabilidade no Rio Araguaia. Documentos oficiais, de meados do século XIX, que tratam “sobre a navegação fluvial dos rios Araguaia e Tocantins”, ressaltam a necessidade de exploração econômica da região³⁶

Um motivo permanente de conflitos eram os esforços voltados para a exploração da mão-de-obra indígena, onde os índios deveriam atuar como remeiros para o transporte de mercadorias. Esta mão-de-obra era preciosa

e desordens que estes fizerem depois de aldeados, estabelecer-se-hão nas distâncias necessárias e adequadas pequenos presidios militares, cujos comandantes obrarão de acordo com os mesmos Missionários, e lhes darão todo o favor e auxílio requerido”. Andrada e Silva, J. B. Apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil. In: Cunha, M. C., Ob. cit., p. 353

³⁶“A província de Goyas (...) possui grandes elementos de riqueza, que devem ser fecundados pela acção administrativa (...) nada poderá contribuir tão eficazmente como o melhoramento da sua navegação fluvial pelo rio Araguaia e Tocantins (...) Não ignora o governo que as dificuldades naturais, que tanto embaraço o livre curso dos rios de que se trata, são ainda agravados pela absoluta falta de recursos em suas desertas margens, só povoadas, de feras e de Índios tão selvagens como as mesmas feras. Em vão pois se tentaria melhorar a sua navegação, sem que ao mesmo tempo á fundam de povoações nos pontos mais arriscados de suas margens (...) Cumpre que á medida que se for fazendo a exploração e reconhecimento dos rios se vão estabelecendo destacamentos militares (...) os próprios soldados (...) procurarão attrahir os índios das vizinhanças (...) inoculando-lhes os apetites da civilização, e enspirando-lhes o gosto do trabalho (...) deverão ser os destacamentos acompanhados de um missionário, que ao mesmo tempo lhes ministrará prato espiritual e desempenhará a sua principal missão, a de cathequizar os indígenas.” Cunha, M. C. Ob. cit., p. 367.

para os traficantes, pois além de ser a única disponível, também conhecia profundamente o rio e toda a região³⁷.

Os aldeamentos, construídos em várias regiões no século XVIII, reuniram grande número de indígenas advindos de etnias, línguas e costumes diversos. Estes aldeamentos tinham como finalidade promover a “aculturação” dos indígenas e a sua conseqüente integração à sociedade nacional. Próximo a estes aldeamentos também foram construídos presídios, igrejas e escolas.

A região do Araguaia, na segunda metade do século XIX, experimenta um rápido surto de progresso proporcionado pela política de navegação empreendida por Couto Magalhães³⁸. Quando Governador da província de Goiás, ele pretendia estudar as possibilidades de mudança da capital da província para a Ilha do Bananal. Queria também desenvolver a navegação a vapor no rio Araguaia e promover a colonização das terras indígenas. Estas ações estimularam o surgimento de vários povoados na região³⁹.

A partir da década de 40 deste século, são empreendidos novos esforços de desenvolvimento da Ilha do Bananal e Vale do Araguaia. Não são raros os propósitos de integração e de desenvolvimento econômico da região à economia do Estado e do país, que vão desde a proposta de criação do território da Ilha do Bananal até recentes projetos de desenvolvimento de turismo “ecológico” na ilha, envolvendo áreas da reserva indígena. A Fundação

³⁷ SILVA, J. H. R. *Ob. cit.* 1936, p. 179

³⁸ Durante o surto de desenvolvimento da região do Araguaia Darcy Ribeiro (*Ob. cit.* 1978, p. 15-6) fala da criação do Colégio de Leopoldina. Este colégio, construído com o objetivo de “instruir” crianças e jovens indígenas preparando-os para o trabalho, funcionou por algumas décadas onde, atualmente, está localizado o município de Aruanã. Antigo território Karajá, a cidade de Aruanã tem, ainda hoje, uma aldeia Karajá, contando com uma população reduzida, composta de casamentos mistos e ocupando um restrita área, na periferia da cidade.

³⁹ RIBEIRO, D. *Os Índios e a Civilização - A Integração das Populações Indígenas no Brasil Moderno*

Brasil Central é criada em 1943, para dar continuidade à “Marcha para o Oeste”, que tem início com a “Expedição Roncador Xingu”. A visita de Getúlio Vargas, na década de 40 e depois a de Juscelino Kubitschek, na década de 60, se inserem no âmbito destes esforços de integração e desenvolvimento da região.⁴⁰ Hoje, restam apenas as ruínas do hotel que recebeu turistas famosos e internacionais e do Hospital que, por algumas décadas, ofereceu um atendimento médico que os Karajá classificam como de primeira qualidade e que atendia não só aos indígenas como era referência para toda a região.

Classificado por Darcy Ribeiro (1975) como grupo em contato permanente com a sociedade nacional, o povo Karajá é atingido também, a partir de 1950, pela frente de expansão baseada em atividades pastoris, presenciando, já há várias décadas, o avanço de criadores de gado sobre o seu território. Soma-se a este um outro fator que tem influenciado largamente os seus padrões estéticos e de produção tradicional. Trata-se do progressivo aumento das atividades turísticas na região.

As conseqüências de um contato prolongado com a sociedade “dos brancos” trouxeram ainda conflitos referentes aos costumes e crenças religiosas, uma vez que as diversas agências de caráter religioso que lá atuaram ou continuam atuando com objetivos evangelizadores, ou assistenciais, além de veicularem um discurso religioso, que contradiz o sistema tradicional de crenças, traz, no seu interior, proibições de práticas rituais e alimentares, entre outras.

Petrópolis: Vozes, 1982.

⁴⁰ É nesta época que através da “Operação Bananal” várias obras são construídas na região onde se localiza a Aldeia de Santa Isabel do Morro, como a escola, um hotel (chamado depois de Hotel JK), e um hospital.

Todos estes fatores contribuíram, ao longo dos anos, não só com o processo de desestabilização do modo de vida tradicional Karajá, bem como para o enfraquecimento dos seus sistemas políticos e culturais autônomos. Impulsionaram, por outro lado, nos últimos anos, uma crescente reorganização política, econômica e ideológica, por parte dos grupos Karajá, favorecidas pelas mudanças recentes da legislação brasileira. Para enfrentarem as situações emergentes a partir do contato, os Karajá lutam como podem para interferir nos processos e decisões que lhes dizem respeito, considerando o contexto regional, nacional e internacional para resistirem à tendência arrebatadora de um sistema globalizante. Criam associações, fortalecem o movimento indígena, disputam cargos nos processos eleitorais e nas esferas tecno-burocráticas do poder oficial.

Mas, a despeito de todas as alterações trazidas pelo contato com os brancos, os Karajá conservam, ainda hoje, as características básicas dos seus padrões culturais. Tanto as informações bibliográficas como de campo demonstram que, paralelamente aos aspectos absorvidos da sociedade majoritária (e muitas vezes impostos por ela), persistem as diferenças lingüísticas, educacionais, estéticas, religiosas etc. Elas estão presentes nos laços de e de solidariedade e de parentesco, na forma de educar os filhos, de organizar o mundo material ou simbólico e de produzir a subsistência, de se situar no mundo e de perceber as outras pessoas. Todos estes aspectos são externalizados e reforçados, sobretudo nas aldeias mais populosas, por meio de uma prática ritual intensa⁴¹.

⁴¹ TORAL, A. A. *Ob. cit.*, 1992 e LIMA FILHO, *Ob. cit.*, 1994.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação escolar indígena constitui um objeto de pesquisa multidisciplinar. Neste sentido, recorre-se aos recursos teóricos e metodológicos produzidos no campo da antropologia, da etnologia indígena e da sociolinguística.

A antropologia contribui duplamente com o presente estudo. Em primeiro lugar, são os referenciais teóricos e metodológicos construídos pela teoria antropológica que melhor orientam o estudo da educação em contextos interétnicos. A antropologia permite que conceitos já construídos sejam submetidos à experiência vivenciada por contextos culturais específicos, possibilitando o diálogo com a alteridade e a elaboração de uma concepção de humanidade “construída pelas diferenças”.

Na pesquisa antropológica, é a adoção da etnografia como método da pesquisa de campo que permite estreitamento do vínculo entre pesquisa e teoria. As bases metodológicas da etnografia, ou da convivência com o “outro” para conhecê-lo, foram lançadas por Malinowski⁴² e a partir de então o “fazer antropologia” pressupõe, via de regra, a utilização do método etnográfico como elemento fundamental para a investigação. A novidade introduzida por Malinowski, através da convivência intensiva com a sociedade estudada, é a ênfase no “native’s point of view”. De acordo com Peirano⁴³, coube a

⁴² Este autor, ainda no início do século, revolucionou a antropologia combatendo os postulados evolucionistas e difusionistas e propondo um novo método de investigação. Malinowski, tornou-se reconhecido após a publicação de “Os Argonautas do Pacífico Ocidental”, na Inglaterra em 1922.

⁴³ PEIRANO, M. A Favor da etnografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995, p. 16.

Malinowski: "...confrontar as teorias sociológicas, antropológicas, econômicas e lingüísticas da época com as idéias que os trobriandeses (povo por ele estudado) tinham a respeito do que faziam." A partir de então, os estudos antropológicos passam a ressaltar a importância do contato direto do investigador com o povo que estuda.

Para Evans-Pritchard⁴⁴, a experiência etnográfica é uma prática insubstituível para o estudo em contextos etnográficos, pois possibilita o "confronto" entre experiências culturais distintas, que resultam em "conseqüências emocionais e intelectuais peculiares." É o contato que vai revelar os principais aspectos que norteiam a vida cultural do grupo estudado, e é a partir destes aspectos que o estudo deve ser orientado. Assim, o seu interesse em estudar bruxaria entre os Azande, nasce a partir do contato que ele teve com o especial interesse que a bruxaria despertava nestes últimos, quando explicavam seus infortúnios.

Da mesma forma, Geertz⁴⁵ toma a briga de galos como foco central de um de seus estudos, depois que, em contato com os balineses, percebe ser ela, para estes últimos, "um jogo absorvente" que, não só congrega as atenções e interesses de todos, como traz no seu corpo símbolos de hierarquia e *status* e outros signos, que dão sentido à vida social balinesa.

Segundo Peirano⁴⁶, é o diálogo proporcionado pelo encontro "entre a teoria que o pesquisador leva para campo e a observação entre os nativos que estuda" que traz novos desafios para serem entendidos e interpretados. Assim, o confronto da teoria com "as observações *in loco*" e com os pontos de

⁴⁴ EVANS-PRITCHARD, E.E. *Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 300.

⁴⁵ GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

⁴⁶ PEIRANO, M. *Ob. cit.*, p. 43-4

vista nativos, além de possibilitar um processo de auto-reflexão por parte do pesquisador, faz emergir problemas não previstos e a inadequação de conceitos estabelecidos e o surgimento de novos conceitos a partir da realidade estudada.

Assim, seguindo a tradição antropológica, este trabalho recorre ao método etnográfico e às noções de leitura contextual e de “discurso social”, desenvolvidas pela teoria interpretativa de Geertz⁴⁷, para descrever e interpretar a relação de contato entre os índios Karajá e a sociedade nacional, tomando as explicações, concepções, comportamentos e atitudes dos indivíduos que compõem este grupo étnico no que se refere à educação escolarizada.

De acordo com Geertz⁴⁸, uma “descrição densa” de qualquer realidade só é possível se ela for observada como um “manuscrito estranho”, formado por uma “teia de significados” a ser interpretada pelo etnógrafo através do “discurso social”, o qual deve ser fixado/registrado de uma forma “articulada e inspecionável”, partindo-se do princípio de que tudo possui relevância para análise. É só desta forma que o etnógrafo pode situar-se no “universo cognitivo do nativo” e, através de um exercício intelectual, entender sua realidade, a sua cultura, a sua visão de mundo, seus padrões morais e de educação.

Portanto, o discurso, no contexto desta pesquisa, deve ser entendido e interpretado como linguagem, comportamento e atos sociais. Neste sentido, devem ser levados em conta não só os depoimentos orais ou

⁴⁷ GEERTZ, C. *Ob. cit.* 1978.

⁴⁸ Geertz (*Ob. cit.*, p-38) mostra que “os conceitos gerais das Ciências Sociais - como integração, racionalização, símbolo, ideologia, ethos, revolução, visão de mundo, sagrado, cultura- se entrelaçam no corpo da etnologia de descrição minuciosa na esperança de tornar cientificamente eloqüente as simples

escritos, dirigidos ou espontâneos, mas também aspectos que podem ser registrados através da observação direta como comportamentos, atitudes, gestos e outras formas de expressões.

Pode-se, assim, levar em conta as opiniões das diversas categorias sociais do grupo Karajá acerca da sua cultura e tradição, do contato com “os brancos” e da educação escolar, tanto por meio de relatos orais ou escritos, conversas informais e comportamentos e atitudes, que podem ser padronizadas (em rituais por exemplo) ou informais e espontâneas (como ocorrem no cotidiano das pessoas). Pode-se considerar também, como objeto de análise, manifestações de alegria, tristeza, indignação, indiferença etc. É a observação direta que permite o registro não só daquilo que os sujeitos falam ou escrevem, mas também, do que fazem.

Em segundo lugar, o conhecimento produzido pela etnologia indígena, além de fornecer elementos para a compreensão das sociedades indígenas, suas culturas e modos de vida, possibilitou a elaboração de um quadro geral da trajetória do contato entre sociedade nacional e sociedades indígenas no Brasil.

Para analisar o significado que a educação escolar adquire nas representações/concepções presentes no discurso da sociedade em estudo, torna-se necessário a contextualização da situação concreta que sustenta e dá sentido a esse discurso.

Desta forma, é o campo das relações interétnicas, caracterizado pelo contato entre índios e brancos, que vai constituir o pano de fundo do qual emerge todo um conjunto de relações que, nas concepções dos sujeitos envolvidos, adquirem significados específicos. O papel atribuído à

escolarização pelas sociedades indígenas, bem como as representações indígenas daí decorrentes, devem ser analisados no contexto político/econômico/ideológico que marca o relacionamento dos grupos indígenas com a sociedade envolvente nos níveis regional, nacional e internacional e que forma o cenário no qual tais concepções são gestadas.

Vários etnólogos brasileiros trataram, em seus estudos, de questões referentes à organização sociocultural dos grupos indígenas brasileiros.⁴⁹

Quanto ao contato interétnico entre índios e brancos no Brasil, os principais estudos são os de Cardoso de Oliveira⁵⁰ e Ribeiro⁵¹. Estes autores tornaram-se referência em estudos que tratam das relações de contato entre sociedades indígenas e sociedade nacional. Suas pesquisas fornecem subsídios para a compreensão da forma como, via de regra, ocorre o contato entre índios e brancos no Brasil: que fatores o impulsionam, a que dinâmica obedece, as conseqüências deste contato para as sociedades indígenas e o papel desempenhado por estas, como um polo ao mesmo tempo antagônico e complementar à sociedade envolvente.

Priorizando, fundamentalmente, a análise do avanço das “frentes de expansão” capitalistas sobre os territórios indígenas, estes autores ressaltam o caráter conflituoso das relações entre índios e brancos, especialmente em áreas de fronteira.

⁴⁹ Florestan Fernandes, realiza pesquisa sobre os índios Tupinambá; Roberto da Mata, estuda os Apinajé, entre outros; Manuela Carneiro da Cunha realiza estudos, fundamentalmente entre os Krahô; Alcida Ramos pesquisa entre os Ianomami; Júlio César Melatti, Alcida Ramos, Mércio Pereira Gomes e outros elaboram um quadro geral das culturas e modos de vida indígena.

⁵⁰ OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *Sociologia do Brasil Indígena*. Rio de Janeiro: tempo brasileiro, 1978; *Urbanização e Tribalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968; *O Índio e o Mundo dos Brancos*. Brasília: Editora da Unb, 1981.

⁵¹ RIBEIRO, D. *Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Petrópolis: Vozes, 1982. Ver também GALVÃO, E. *Encontro de Sociedade: índios e brancos no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Cardoso de Oliveira elabora o conceito de “fricção interétnica” para analisar estas relações de contato. Segundo ele, o conceito permite a análise do caráter antagônico do contato, uma vez que este último ocorre em um contexto de dominação das sociedades indígenas pela sociedade envolvente

Assim, os conflitos provocados pelas diferenças étnicas são agravados pelo caráter assimétrico e desigual do contato, que faz com que indígenas e “brancos”, movidos por interesses distintos, se contraponham travando entre si relações antagônicas e conflituosas. Estas relações se efetivam por meio do encontro/choque entre duas sociedades “dialeticamente unificadas por meio de interesses diametralmente opostos”⁵². Se, por um lado, a sociedade envolvente busca atender uma necessidade que é típica do capitalismo moderno e de sua expansão no campo, anexando novas áreas, por outro lado, as sociedades indígenas, situadas em áreas atingidas por esta expansão, lutam pela manutenção dos seus territórios.

Partindo destas considerações, as sociedades indígenas passam a ser vistas não mais em si mesmas e sim em relação à sociedade envolvente. E esta última é concebida não como um todo unívoco frente às populações “tribais”, mas, ao contrário, como um “todo composto por distintos segmentos socioculturais, condicionados pelas diferentes frentes econômicas de desbravamento”⁵³.

⁵² CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Sociologia do Brasil Indígena*. Rio de Janeiro/Brasília, tempo brasileiro/ ed. UnB, 1978. p. 85

⁵³ CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Ob. cit.*, 1978, p. 75. Esta concepção de contato interétnico, aplicada à realidade brasileira, conduz à noção de “colonialismo interno”, utilizada por Cardoso de Oliveira e também por Casanova, quando este analisa o colonialismo no México. Segundo Cardoso de Oliveira, esta noção possibilita conhecer as manifestações regionais da “estrutura de classes” da sociedade nacional e suas “modalidades de apropriação da terra e do índio pelos diversos componentes da suas franjas pioneiras”. A noção de “colonialismo interno” coloca em evidência a forma de poder imperialista dos setores desenvolvidos, no âmbito do mundo subdesenvolvido, onde as áreas não industrializadas são tratadas como “colônias internas” e concebidas como regiões a serem exploradas, uma vez que são ocupadas por mão-de-obra ociosa e consumidores em potencial. ”. Esta noção fora

Ribeiro, ao analisar a “interação” entre sociedade nacional e sociedades indígenas, refere-se ao processo de “transfiguração étnica”, ao qual estas últimas recorrem para evitar a desintegração do seu sistema associativo. Neste processo, o sistema de crenças e valores é redefinido de acordo com as condições de existência que fazem com que as próprias consciências sofram alterações.⁵⁴

Canclini também situa o contato entre sociedades indígenas e sociedade nacional, considerando o contexto mais amplo do desenvolvimento capitalista⁵⁵. Este autor interpreta os conflitos culturais no capitalismo e analisa o papel das culturas populares e indígenas, principalmente a sua produção simbólica e artesanal, que seriam, desta forma, reorganizadas em um sistema unificado de produção simbólica, voltado para o mercado e para o desenvolvimento capitalista.

Desta forma, a produção cultural dos grupos populares e étnicos minoritários⁵⁶ estariam passando por um processo de fragmentação. Ocorre uma separação entre base econômica e as representações culturais e um rompimento da unidade entre produção, circulação e consumo, bem como entre os indivíduos e suas comunidades. E, posteriormente, os fragmentos são recompostos e submetidos a uma organização da cultura que obedece à lógica da internacionalização do capital.⁵⁷

utilizada anteriormente, por STAVENHAGEN, MYRDAL e MILLS, para explicar o subdesenvolvimento da América Latina, envolvendo realidades com diversidade étnica.

⁵⁴ RIBEIRO, D. (Ob.cit., 1982, p. 218-20), identifica três modalidades de expansão da sociedade nacional sobre as sociedades indígenas em várias regiões do país: a agrícola, a pastoril e a extrativista.

⁵⁵ CANCLINI, N. G. *As Culturas Populares no Capitalismo*. São Paulo: brasiliense, 1983.

⁵⁶ A expressão minoritária no contexto desta pesquisa, seja referente aos grupos étnicos ou às línguas por eles faladas, pretende dar a idéia de numericamente menor.

⁵⁷ CANCLINI, N. G. Ob. cit., 1983. A pesquisa aborda as mudanças no artesanato e nas festas populares no México entre 1977 e 1980, em povoados de território indígena Tarasco, no Estado de Michoacan.

Segundo Canclini é, principalmente, nas áreas de contato interétnico que se estabelece uma relação, quase sempre assimétrica, das comunidades indígenas com o comerciante de artesanato, com o supermercado onde adquirem produtos complementares ao consumo familiar, com o turista, ávido por produtos, rituais e modos de vida “exóticos”. A análise de Canclini refere-se também às políticas oficiais que, mesmo sob o discurso do respeito às especificidades culturais, visam, em última instância, “refuncionalizar” a produção artesanal, as ideologias e as culturas indígenas (às vezes com o objetivo de retirar delas os aspectos mais “primitivos”, que dificultariam o relacionamento entre índios e brancos), e a consolidação da hegemonia do ocidente. Outras vezes, estimulam, reforçam e até promovem determinados traços e manifestações culturais, devido às suas características espetaculares e porque desempenham funções significativas na reprodução social e na divisão do trabalho, necessárias para a expansão do capitalismo.

O artesanato e as festas, por exemplo, antes de serem vistos como um obstáculo, ou como características do “atraso” econômico e disfuncionais para o desenvolvimento, devem ser analisados, juntamente com o avanço industrial, como uma faceta que, embora aparentemente contraditória, é significativa e complementar ao mesmo. A cultura hegemônica necessitaria das culturas populares e indígenas, pois, se elas não satisfazem as suas necessidades mais diretas, garantem uma reprodução equilibrada do sistema⁵⁸. Constituem-se em “adversárias” que a consolidam, evidenciam e ressaltam a sua superioridade.

Para Canclini, as teorias antropológicas clássicas contribuem para a superação do pensamento linear, no que se refere ao desenvolvimento da

humanidade,⁵⁹ mas deixam sem respostas questões relacionadas aos conflitos e desigualdades interculturais que se agravam a cada dia, diante da transnacionalização da economia. De acordo com este autor, este processo implica também em uma “transnacionalização da cultura” e impõe uma troca desigual, tanto no que se refere aos bens materiais, como aos “bens simbólicos,”⁶⁰ ocorrendo mesmo entre grupos étnicos remotos. Mesmo neste último caso, as organizações econômicas e culturais destes grupos são submetidas aos mercados regionais, nacionais e internacionais⁶¹.

Embora existam diferenças significativas, como no México, as sociedades indígenas brasileiras passam por experiências semelhantes no que se trata do contato com a sociedade envolvente. Travam com ela relações de dependência, nas quais se colocam em posição de desvantagem. Neste âmbito, os sistemas culturais, econômicos, políticos, lingüísticos e educacionais indígenas, dentre outros, são levados a se modificarem constantemente na busca de uma sobrevivência cultural, ainda que “desfigurada”, como já vislumbrava Ribeiro.⁶²

Mas, o processo de recriação da cultura que também altera a visão de mundo e as próprias identidades⁶³ indígenas, ocorre não só de acordo com experiência vivida a partir do contato com a sociedade nacional, mas também de acordo com os referenciais oferecidos pela tradição. Carneiro da Cunha⁶⁴

⁵⁸ CANCLINI, N. G. *Ob. cit.*, p. 62-74.

⁵⁹ CANCLINI, N. E. *Ob. cit.* 1983.

⁶⁰ Ver também BORDIEU e PASSERON, *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

⁶¹ CANCLINI, N. G. *As Culturas populares no Capitalismo*. São Paulo: brasiliense: 1983, p. 26.

⁶² RIBEIRO, D. *Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Petrópolis, 1982

⁶³ O conceito de identidade aqui adotado é o elaborado por Barth, em *Ethnic Groups and Boudaries: The Social Organization of Culture Difference* (1969) e utilizado na etnologia indígena brasileira por Manuela Carneiro da Cunha.

⁶⁴ CUNHA, M Carneiro da, *Antropologia do Brasil*. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1986, P. 113-18.

referindo-se à necessidade dos líderes indígenas manterem “um pé na aldeia” e outro “nas instituições nacionais” ou “nos tribunais internacionais”, ressalta que a apropriação dos elementos da sociedade envolvente não implica necessariamente na perda da identidade indígena. Diante das perdas culturais, a identidade desenvolve mecanismos para reproduzir-se. Os símbolos mais significativos da cultura são preservados e enfatizados, garantindo a continuidade e a singularidade do grupo.

Do ponto de vista lingüístico, sendo a língua materna elemento fundamental de identificação étnica e cultural, o conflito interétnico e intercultural emerge também como conflito lingüístico. Neste contexto, a língua da sociedade majoritária, em sintonia com a situação de dominação nos planos político, econômico e ideológico/cultural, ocupa uma posição cada vez mais privilegiada, em detrimento das línguas minoritárias que tendem a desaparecer ou a restringir os seus usos aos espaços domésticos.

Alguns autores oferecem subsídios para a interpretação do conflito lingüístico, típico de situações marcadas pelo contato interétnico, principalmente no que se refere à aquisição e uso das línguas nacionais, bem como das possibilidades de resgate e preservação das línguas nativas.

Estes autores, ao elaborarem os seus estudos, estão preocupados em demonstrar, do ponto de vista lingüístico, a possibilidade de construir uma nação plurilíngüe e multicultural, o que significa acreditar na possibilidade de consolidar uma nação sem que seja necessário a destruição de culturas e línguas minoritárias. Assim, seria responsabilidade do sistema educacional oferecer condições para o ensino da língua nacional sem prejudicar as línguas e as culturas nativas.

A relação entre línguas nativas e línguas oficiais, é analisada por Hamel⁶⁵ a partir do conceito de diglossia, entendido como manifestação do conflito cultural. Neste contexto, a noção de conflito lingüístico abarca o caráter de luta e de contradição presente na relação entre culturas e línguas oficiais e culturas e línguas minoritárias, contradizendo a concepção de estabilidade social e harmonia, supostamente presente no “contato entre as línguas”, defendida pela sociolingüística funcionalista.⁶⁶ O autor chama a atenção para o fato de que as etnias indígenas representam formas particulares de organização sociocultural no marco das formações nacionais, e sofrem alterações em virtude disso. Tais grupos, portanto, situados nos processos históricos nacionais e regionais têm os seus espaços ocupados pela cultura e pela língua dominantes. Isso ocorre, segundo Hamel, mesmo entre os grupos indígenas mais isolados, o que torna impossível a preservação do monolingüismo entre os mesmos⁶⁷.

Partindo desta concepção, a diglossia, enquanto conflito lingüístico, intervém em todos os aspectos da vida social de uma comunidade em situação de contato interétnico, inclusive no conjunto de valorações e representações sociais da mesma. Tais representações vão expressar, em última instância, os significados atribuídos pelos falantes às línguas em contato, em termos de status e prestígio e a relação assimétrica que caracteriza tal situação⁶⁸.

⁶⁵ HAMEL, R. E. *La Política del Lenguaje y el Conflicto Interétnico: problemas de investigación sociolingüística*. In: PULCINELLI, E. O. (org.) . *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988, p. 41.

⁶⁶ FERGUSON, 1959 e FISHMAN, 1967 e 1980, citados por HAMEL, R. Ob. cit., 1988.

⁶⁷ HAMEL, R. E. Ob. cit., 1988. p. 49.

⁶⁸ HAMEL, R. E. Ob. cit. p. 56.

Hamel ⁶⁹ chama a atenção para as conseqüências que as políticas lingüísticas oficiais podem ter quando desenvolvidas no âmbito de programas de educação voltados para indígenas. Citando o exemplo do México, onde realiza o seu estudo, o autor ressalta que, em períodos de construção nacional, o ensino primário e o professor são utilizados como agentes de integração das etnias indígenas à sociedade nacional. Já nas últimas décadas, adota-se a concepção pluricultural de educação. Os programas de educação bilíngüe/bicultural são redefinidos com o objetivo de que as crianças indígenas monolíngües tenham acesso à aprendizagem do castelhano sem abandonar as suas identidades étnicas e culturais. Contudo, os resultados das políticas oficiais, que, teoricamente, partem de princípios pluralistas são, freqüentemente, insatisfatórios.

O autor atribui este fato a não articulação da aquisição da leitura e da escrita com a sua utilidade para a vida cotidiana ou com o seu uso funcional imediato, para os grupos que são alvos de tais políticas. Estes aspectos refletem a discrepância entre as condições sociolingüísticas dos alunos e os programas da escola primária, o que acaba por reforçar o prestígio e o valor simbólico das línguas oficiais como línguas cultas, refletindo, dessa forma, no microcosmo da escola, a tendência dominante do "conflito diglósico." Este último é caracterizado, segundo Hamel, pelo uso inicial, quase exclusivo da língua indígena, no âmbito da escola passando, posteriormente, a uma alternância desta última com a língua oficial e, por último adquirindo a tendência progressiva de substituição da língua nativa pela língua oficial. O

⁶⁹ HAMEL, R. E. *El Conflicto Sociocultural y Educación Bilingüe: El caso de los indígenas en México. Revista Internacional de Ciencias Sociales (La Interacción por medio del Lenguaje)*, UNESCO: Vol. XXXI, n. 1, 1984.

ensino da língua materna aí desempenharia a função de “ponte” que conduziria à aprendizagem da língua nacional, sendo excluída a seguir.

Braggio⁷⁰ refere-se a esta desarticulação entre a aquisição da leitura e da escrita e a experiência sócio-histórica das comunidades indígenas, no Brasil, como conseqüências de concepções adotadas pelos modelos assimilacionista e integracionista que “percebem o homem e a sociedade como elementos abstratos, estáticos, fragmentados, homogêneos, não-contraditórios, a-históricos...”

Esta autora, baseando-se em princípios elaborados por Vygotsky⁷¹ e Bakhtin⁷², defende a concepção de aquisição da linguagem escrita como “algo que se constrói e se atualiza na enunciação dialógica, em contextos concretos de produção sócio-histórico-ideológica”. É no processo de interação social, através de trocas estabelecidas com os seus semelhantes, que o indivíduo se constitui enquanto homem. É, portanto, neste processo que se desenvolve a linguagem e que deve ocorrer a apropriação do legado cultural do seu grupo. Assim, a apropriação da linguagem escrita é motivada pela necessidade que a criança sente de utilizá-la como instrumento de interação, que a possibilite entender a si mesma, ao mundo e às pessoas com as quais convive⁷³.

Transportando estes princípios para o contexto específico desta pesquisa, poderíamos supor que o interesse indígena pela escolarização é

⁷⁰ BRAGGIO, S. L. *Educação Escolar Indígena: subsídios para o modelo pluralista-intercultural*, s/d.

⁷¹ Ver VYGOTSKY, L. S., *Pensamento e Linguagem*, 1978 e *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

⁷² Ver BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

⁷³ “É porque a criança percebe que a linguagem escrita é portadora de um sentido, possuindo várias funções numa sociedade letrada, que ela é capaz de apreender estas funções e de se apropriar de suas formas, estruturas e convenções, e mais do que isso, de perceber as atitudes que os membros daquela sociedade têm em relação a ela, de como a interpretam”. BRAGGIO, S. L. *A Importância da Construção do Sentido na Aquisição da Linguagem Escrita*. In: BRAGGIO, S. L. (ORG.) . *Contribuições da*

originado da percepção do valor que a linguagem escrita possui em determinadas situações. Por um lado, ela pode permitir o registro escrito dos mitos, da memória e das tradições indígenas, ameaçados por aceleradas mudanças. Por outro lado, ela representa a possibilidade de aquisição de um código que possa permitir a comunicação/interação com a sociedade envolvente. Falar a mesma língua significa dominar os mesmos códigos durante negociações com o “mundo dos brancos”, garantir um interlocutor, ter controle sobre o seu discurso e, da mesma forma, planejar e refletir sobre o que deve ser falado perante este interlocutor e, sobretudo, sensibilizá-lo de forma a garantir, por parte dele, uma posição favorável aos interesses indígenas.

Uma vez que a problemática da educação escolar indígena mantém um estreito vínculo com os estudos relacionados à situação sociolingüística dos grupos minoritários, o enfoque da sociolingüística pode auxiliar na interpretação do discurso indígena no que se refere à concepção quanto aos usos das línguas em conflito, bem como ao *status* atribuído a cada uma delas na comunicação/interação verbal do grupo.

Cabe ressaltar que a concepção de educação e de escola, da qual parte esta pesquisa, concorda com a concepção de escola como espaço de conflitos, acomodação, contestação e resistência e não como instituição neutra ou mero local de instrução⁷⁴. Neste sentido, o papel das políticas oficiais de educação entre os indígenas, bem como a forma como estes últimos se apropriam da instituição escolar, são compreendidas como produtos de processos históricos e sociais. Cabe interpretar a maneira como as escolas e o

Lingüística para a Alfabetização. Goiânia: cegraf/UFG, 1995. p. 126-7.

⁷⁴ GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1986, e Escola Crítica*

saber escolar influenciam as representações ou a visão de mundo dos indivíduos e da sociedade em estudo.

CAPÍTULO III

AS SOCIEDADES INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

1.0. Breve Histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil

A educação escolar entre os índios brasileiros data de tempos remotos. Ainda no Brasil Colônia o poder oficial discutia e colocava em prática, por meio da ação missionária e de processos educativos, estratégias voltadas para a “pacificação” e “civilização” dos grupos tribais que ocupavam o território brasileiro. Por trás das ações evangelizadoras e da difusão da moral cristã, estava a necessidade de anexar novas áreas ao projeto colonial, de explorar as riquezas existentes nos territórios indígenas e de viabilizar a permanência dos colonizadores nestes territórios.

Em todo o Brasil, a partir do século XVIII e ao longo do século XIX, diante das dificuldades em dominar as nações indígenas instaladas nas áreas atingidas pela colonização, são colocados em prática projetos que, abandonando a postura voltada para o confronto e mesmo para a extinção física dos índios, defendiam uma convivência supostamente “pacífica” com eles. Assim, instalaram-se, entre os grupos indígenas, com o claro objetivo de aculturá-los e convertê-los à religião e à moral cristã, instituições ocidentais, como a igreja e, sob sua responsabilidade, a educação escolar, que são auxiliadas por guarnições militares, para garantir a obediência aos

missionários e a submissão aos padrões impostos pela sociedade hegemônica.

Os aldeamentos indígenas, administrados por missionários, reuniam grande número de indivíduos, provenientes de diferentes etnias e que possuíam hábitos, costumes e línguas diversas. O objetivo perseguido era a aculturação destes grupos e a conseqüente integração dos mesmos aos padrões dominantes da sociedade envolvente, adotando, inclusive, o português como língua oficial, em detrimento das línguas nativas.

Mesmo após a expulsão dos jesuítas, a prática missionária permanece entre os índios, tendo seu leque ampliado pela entrada de dogmas religiosos distintos que, desde então, vêm disputando a influência que às vezes coexiste, divide-se no espaço e altera-se no tempo.

O Serviço de Proteção ao Índio (1910-1967) inaugura uma nova fase de política indigenista baseada na concepção positivista, segundo a qual os indígenas passariam, naturalmente, por estágios gradativos rumo à civilização. Teriam o direito de viver conforme suas tradições, não poderiam ser retirados dos seus territórios ou aldeados e nem ter suas famílias desmembradas, sob qualquer pretexto. Neste período, e mesmo nos primeiros anos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a educação escolar indígena não se diferenciava daquela destinada às demais crianças rurais. Visto que o objetivo final era a integração dos índios aos padrões morais “civilizados”, os professores, eram, via de regra, ligados às ações missionárias ou a administração oficial e a língua utilizada era o português.

A FUNAI substituiu o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1967 e só a partir de 1970 adota um novo discurso acerca da educação indígena. Este

discurso se fundamenta nos princípios defendidos pelo Instituto Interamericano Indigenista (III) e pelo *Summer Institute of Linguistics (SIL)*. Estas entidades, entre outras, recomendavam a utilização das línguas maternas no processo de alfabetização das crianças indígenas.

Como resultado de pressões de entidades internacionais, a portaria nº. 75/N da FUNAI de 06.07.72 prevê a educação bilingüe entre os grupos que não falavam o português. Posteriormente, o Estatuto do Índio⁷⁵, aprovado em 1973, exige que as línguas nativas sejam adotadas nas escolas indígenas. Isto foi possível através de convênios entre FUNAI e o SIL, entidade de cunho religioso, que desde 1966, estudava línguas indígenas brasileiras e que, portanto, acumulara o conhecimento indispensável à elaboração de alfabetos e estruturas gramaticais, à preparação de material de leitura e escrita e à formação de professores índios para atuarem nas suas aldeias.

Em 1988 a experiência baseada na educação bilingüe já abrangia 40 grupos indígenas brasileiros. Tais experiências apesar de contar com o apoio e assessoria de técnicos especializados, bem como de instituições científicas e de adotarem um discurso voltado para a preservação das culturas indígenas, não deixam de possuir, em última instância, objetivos evangelizadores, visto que são desenvolvidos, principalmente por entidades de cunho religioso⁷⁶.

⁷⁵ Lei 6001, de 19 de dezembro de 1973.

⁷⁶ CUNHA, L. O. P. da. *A Política Indigenista no Brasil e as Escolas Mantidas pela FUNAI (Dissertação de Mestrado)*. Brasília: FE/UnB, 1990.

2.0. Diferentes Concepções Teóricas, Políticas e Legais que Orientaram a Educação Escolar Indígena no Brasil

A história das relações interétnicas no Brasil é construída, ao longo do tempo, com base em alguns paradigmas que, em última instância, têm orientado a política indigenista brasileira e, no âmbito desta última, as ações oficiais voltadas para a educação escolar indígena.

Estes paradigmas, norteados por pressupostos evolucionistas e etnocêntricos, forneceram, ao longo de cinco séculos, as linhas teóricas e ideológicas que deram sustentação ao processo de ocupação do território brasileiro, pelo ocidente. Esta ocupação, impulsionada pela necessidade de expansão econômica da Europa, tendo como eixo de orientação as noções de “atraso”, “inferioridade técnica”, “progresso”, “civilização”, justificavam a ocupação e exploração dos territórios indígenas bem como o massacre, seja do ponto de vista físico, seja do ponto de vista cultural, dos grupos indígenas aqui existentes, em nome do “progresso” e do desenvolvimento econômico.

Neste contexto, pode-se classificar, de acordo com a literatura produzida sobre o assunto⁷⁷, o caminho percorrido pela educação escolar indígena, no Brasil, em três fases históricas, que, embora não sendo estanques, caracterizam-se pela predominância de princípios de caráter *assimilacionista, integracionista e pluralista*.

⁷⁷ SANTOS, S. C. *Educação e Sociedades Tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975. CUNHA, L. O. P. *Ob. cit.*, 1990.

A primeira tem início em meados do século XVIII⁷⁸. Até este período, o Governo português adotava uma política deliberadamente voltada para o extermínio ou para a escravização dos indígenas, que eram utilizados como força de trabalho nas colônias e em obras públicas ou eram confinados em reduções missionárias. As ações missionárias oscilavam entre os interesses dos colonos, que poderiam utilizá-los como escravos e os da igreja, que pretendia convertê-los ao cristianismo e aos costumes europeus.

A partir da política do Marquês de Pombal (1750-77), é decretada a “liberdade dos índios” e as aldeias missionárias são transformadas em povoações e vilas. Preocupado em consolidar uma unidade política e cultural na Colônia, Pombal proíbe o uso da “língua geral”⁷⁹ (o tupi) e declara o português como língua oficial. O Regimento de 1758, ou o “Diretório de Pombal”, trata, entre outras, de questões relacionadas à liberdade e a educação dos indígenas. A educação devia preparar os índios para a vida civilizada e concebia línguas e culturas indígenas, como obstáculos a serem eliminados, o que possibilitaria a substituição das identidades indígenas pela identidade genérica de “cidadãos civilizados”. O critério da *assimilação* indígena contribuiria também, neste contexto, para incrementar a população da sociedade colonial, uma vez que incentiva casamentos entre índios e brancos⁸⁰.

Durante o Império, prossegue a política assimilacionista. O Decreto 426 de 1845, traça diretrizes para a administração dos índios brasileiros. Estas

⁷⁸ ARNAUD, E. *Aspectos da Legislação sobre os Índios do Brasil*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1973 e GUIMARÃES, S. M.G. *A Aquisição da Escrita e Diversidade Cultural - a prática dos professores Xerente (Dissertação de Mestrado)*. Brasília: FE/UnB, 1996, p. 29.

⁷⁹ Ver NUNES, J. H., *Discurso e Instrumentos Lingüísticos no Brasil: dos relatos dos viajantes aos primeiros dicionários (Dissertação de Mestrado)*. Campinas: IEL/UNICAMP, 1996, p. 22-3.

⁸⁰ Cabe lembrar que, no final do Governo de Pombal, a escravização e as guerras de extermínio contra grupos resistentes são novamente permitidas pela Coroa Portuguesa.

diretrizes orientam-se no sentido de minimizar os conflitos entre índios e brancos, nas áreas atingidas pela colonização. De acordo com este documento oficial, os indígenas deveriam ser sedentarizados em centros de abastecimentos das rotas de viajantes (liberando os seus territórios tradicionais para a exploração imperial) e, através da ação missionária e da conversão ao cristianismo, receber ensinamentos necessários para a atuação como mão-de-obra na agricultura⁸¹.

A mesma lei que decreta o fim da escravidão indígena (de 27.10.1888), institui o estatuto da tutela, atribuindo aos indígenas a característica de "relativamente incapazes", que prevaleceu até a Carta Constitucional de 1988.

O modelo *integracionista* tem origem com a emergência dos princípios positivistas, que são adotados no Brasil com o advento da República. Uma das propostas de 1.^a Constituição Republicana, sugeriu a criação de "nações livres" e soberanas constituídas pelos grupos indígenas brasileiros que formariam os "Estados Americanos Brasileiros" e que, juntamente com os "Estados Ocidentais Brasileiros", formariam a nação brasileira. Entretanto, essa proposta foi desconsiderada e o texto constitucional de 1891 não se refere aos índios, a não ser quando o Artigo 64 atribui aos governos estaduais a responsabilidade sobre a administração das terras "devolutas", entre as quais as terras indígenas ainda não reconhecidas como tais. Apesar disso, os primeiros anos da República trazem à tona uma

⁸¹ CUNHA, M. C. da. (org.) *Legislação Indigenista no Século XIX*. São Paulo: EDUSP/Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1992.

polêmica discussão provocada pelos conflitos resultantes da penetração econômica nos territórios considerados “inexplorados”⁸².

Essa discussão agregava posturas contraditórias que abrangiam desde a defesa do uso da violência e da política de extermínio, como formas de eliminar os obstáculos ao “progresso” e ao desenvolvimento da nação em processo de consolidação, até à idéia, também positivista, de incorporação do índio à sociedade nacional.⁸³ Esta incorporação, orientada pela noção de progresso, poderia ser efetivada através da catequese ou por meio da criação de um órgão leigo que garantisse aos índios a proteção da lei e o direito de posse sobre as terras tradicionalmente habitadas por eles. Deveriam também ser asseguradas as condições para uma integração gradual e contínua, na qual a cultura e os costumes indígenas, progressivamente, seriam substituídos pela cultura ocidental e pelos costumes civilizados.

A criação do SPI, em 1910, representa uma tentativa por parte do poder oficial de resolver os impasses que se colocavam entre os interesses nacionais, voltados para o desenvolvimento econômico, e os interesses dos indígenas que, alheios à idéia de progresso, resistiam na defesa dos seus territórios e dos seus modos tradicionais de vida. Além disso, criando o órgão de proteção, o país, acusado de promover o extermínio das populações indígenas, recobrava a sua imagem diante da opinião pública internacional⁸⁴.

Obedecendo aos princípios integracionistas, as políticas oficiais, voltadas para a educação escolar dos indígenas brasileiros, colocadas em

⁸² GOMES, M. P. *Os Índios e o Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991, p. 83.

⁸³ Em 1907 é publicado, na *Revista do Museu Paulista*, um artigo, de autoria do seu então Diretor Hermann Von Ihering, propondo o extermínio dos índios. O artigo abordava os conflitos decorrentes entre indígenas e trabalhadores da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que atravessava o território Kaingang, em São Paulo. GOMES, M. P. *Ob. cit.* 1991, p. 84.

⁸⁴ GOMES, M. P. *Ob. cit.*, p. 84-5.

prática neste período, concebiam as línguas e culturas indígenas como canal de transição para a aprendizagem da língua e da cultura oficiais. Neste contexto, quando a língua indígena é aprendida pelos missionários e usada no processo de alfabetização, não existe a preocupação de preservação lingüística e cultural. Ao contrário, o uso das línguas nativas é visto como um estágio provisório que possibilita, entre missionários e indígenas, uma comunicação direcionada para o processo de integração.

Até a Constituição Federal de 1988 a Legislação Brasileira, que se refere aos indígenas, foi norteada pelos pressupostos teóricos e ideológicos abstraídos do evolucionismo linear e do positivismo. Até a República, a idéia de *assimilação* dos índios pela “comunhão nacional”, estava sempre presente. A partir da criação do SPI, estão dados os elementos que permitirão às Cartas Constitucionais de 1934, de 1937 (imposta por Getúlio Vargas), de 1946 e de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969 dispensarem uma posição mais visível ao índio, em matéria de direito constitucional⁸⁵. Todos esses documentos constitucionais vão estar permeados pela idéia de *integração*. O Estatuto do Índio, aprovado em 1973, é composto por um conjunto de diretrizes que estabelecem os princípios legais de convivência do índio genérico com os demais componentes da sociedade brasileira e com o Estado. Este documento prevê, no que se refere às políticas indigenistas, uma ação estatal, ao mesmo tempo, protetora e integracionista, onde a condição de “índio” é percebida como transitória⁸⁶. Os costumes e tradições dos indígenas deveriam ser respeitados, para que o processo de integração que levaria o

⁸⁵ ALVES, J. P. *Direito e Sociedades Indígenas: as mudanças na educação escolar indígena, ocorridas no Estado de Goiás após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Monografia)*. Goiânia: ICHL/UFG, 1996.

⁸⁶ SANTOS, S. C. dos. (Org.) *Sociedades Indígenas e o Direito: uma questão de Direitos Humanos*.

índio da condição de “isolado” à condição de “integrado”, ocorresse de modo gradual e contínuo, evitando choques culturais bruscos.

São os princípios acima mencionados, orientadores do projeto oficial de assimilação/incorporação dos indígenas pela sociedade brasileira, que fundamentam as diretrizes legais da educação escolar indígena no Brasil até a promulgação da Constituição Federal de 1988. Eles podem ser percebidos nos discursos oficiais e nos decretos e portarias da FUNAI que se referem à educação. O conteúdo destes documentos demonstra a preocupação oficial em transmitir ao índio os elementos da “cultura branca”, canal de acesso ao “mundo civilizado”.

A Portaria da FUNAI n. 75/n de 06.07.72 prevê a educação bilíngüe como forma de eliminar as chamadas “barreiras lingüísticas”. Prevê também a composição de equipes formadas por “... colaboradores técnicos para examinar e propor normas para a grafia das publicações em línguas indígenas...”. O artigo 50 do Estatuto do Índio (1973) prevê uma política educacional voltada para a integração dos grupos indígenas à sociedade nacional, por meio de um processo gradativo que levaria à “... compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional...” Outras medidas legais também são tomadas, após a aprovação do Estatuto, como as Portarias n. 779/n de 05.8.82 e n. 781/n de 12.08.82 (FUNAI), que regulamentam normas referentes à adequação dos calendários escolares indígenas às peculiaridades de cada grupo e ao calendário de festas e outras atividade “tribais” (SIC). Estes documentos também visam garantir uma prática docente

sintonizada com os princípios integracionistas e com os chamados “interesses nacionais” defendidos pelo regime militar⁸⁷.

Os aspectos integracionistas da legislação são destacados por Cunha⁸⁸, quando ele analisa o papel das escolas mantidas pela FUNAI, no âmbito da política indigenista. Este autor ressalta que a função desempenhada pela escola, bem como a ênfase da legislação pertinente na adaptação de currículos e conteúdos, não têm assegurado aos índios a condição de etnias diferenciadas, ao contrário, a escola tem atuado como instrumento ideológico voltado para a difusão dos valores dominantes⁸⁹.

Os princípios *pluralistas*, embora já tivessem sido incorporados pelo discurso de entidades não-governamentais, de pesquisadores e técnicos envolvidos com o processo de educação escolar indígena, bem como nas reivindicações das próprias comunidades indígenas, se constitui, enquanto fundamento legal, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. O texto constitucional em vigor aboliu do seu conteúdo o item referente à incorporação/integração dos indígenas à comunhão nacional, sempre presente nas legislações anteriores. Assim, estão lançadas as bases legais para o reconhecimento e valorização das culturas e línguas indígenas como elementos integrantes de uma nação multiétnica, plurilíngüe e pluricultural⁹⁰.

Serão discutidos a seguir alguns aspectos teóricos, políticos e legais necessários à compreensão da situação que envolve o atual processo de educação escolar entre as comunidades indígenas, no Brasil.

⁸⁷ Art. 7 da Portaria n. 779/n de 05.08.82. “É vedado ao professor e ao monitor bilíngüe: I- Tratar em sala de aula de assuntos alheios ao que deve lecionar; II- Servir-se de suas funções docentes para pregar doutrinas contrárias aos interesses nacionais e aos específicos da FUNAI; (...)”.

⁸⁸ CUNHA, L.. O. Ob. cit., 1990.

⁸⁹ Ver ALTHUSSER, L.. *Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

⁹⁰ O parágrafo 2o. do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 prevê, aos grupos indígenas, o direito

3.0. Orientação Legal, Teórica e Política Atual

Observando as diretrizes traçadas pela Convenção 107 da OIT⁹¹, o Estatuto do Índio já assegurava aos indígenas o direito a uma educação diferenciada⁹². A Convenção n. 169 da OIT de 07 de janeiro de 1989, assinada pelo Brasil, garante a participação dos “povos tribais independentes” na execução de programas e serviços de educação voltados para eles próprios. De acordo com os princípios definidos nesta Convenção Internacional, os processos formais de educação deverão abranger, considerando as particularidades de cada povo, o seu sistema de valores, a sua história, conhecimentos e técnicas e aspirações culturais, econômicas e sociais.

Seguindo os pressupostos acima mencionados, o documento “Políticas e Programas de Ação da FUNAI” ressalta que o processo de educação escolar indígena deve “...contemplar o ensino tradicional do grupo e o ensino do sistema educacional da sociedade envolvente...”. Este último deve ser adequado à realidade indígena. Os materiais didáticos, currículos, programas e calendários escolares devem ser concebidos e elaborados de acordo com os interesses e necessidades de cada grupo étnico específico e tendo como objetivo a preservação das culturas indígenas.

Em conformidade com os princípios legais previstos pela Constituição Federal de 1988, as ações da FUNAI devem dar seqüência ao ensino bilíngüe, proporcionando condições para a capacitação de indígenas,

de utilização das suas línguas nativas e seus “processos peculiares de aprendizagem”.

⁹¹ Convenção realizada em Genebra, em 1957, durante a 40a. sessão da OIT (Organização Internacional do Trabalho) e promulgada no Brasil através do Decreto 58.824/66.

⁹² VALE, M. S. S. *Ob. cit.* p. 7-8.

dos diferentes grupos étnicos, para exercerem o magistério nas suas aldeias. Devem possibilitar também a produção e publicação de material didático adaptado às especificidades indígenas e o estabelecimento de convênios com instituições de ensino e pesquisa que possam contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas políticas indigenistas voltadas para a educação.⁹³

Assim, se até a década de 70 os indígenas alfabetizados atuaram como informantes do SIL, na construção das estruturas gramaticais e na elaboração de material didático nas línguas nativas, a partir desta década passam a atuar como monitores bilíngües e, nos anos 80, como professores indígenas e autores ou co-autores do material didático a ser usado nas suas escolas.⁹⁴ Neste contexto, o projeto assimilacionista ou integracionista que reivindicava, ainda que a longo prazo, uma homogeneidade cultural e lingüística, vai sendo aos poucos substituído pelo discurso do resgate étnico e cultural dos diversos grupos indígenas existentes no interior da sociedade brasileira.

Em 26 de abril de 1991, através do Decreto n°.26⁹⁵, é atribuída aos Estados a responsabilidade sobre a coordenação das ações referentes à educação escolar indígena, antes a cargo da FUNAI. O reconhecimento legal da diversidade étnica, cultural e lingüística possibilitou a criação do Comitê Nacional de Educação Indígena e a elaboração, em 1993, de um documento definindo diretrizes para uma política nacional de educação escolar para os

⁹³ MINTER/FUNAI. *Políticas e Programas de Ação da FUNAI*. Brasília, 1988: 25.

⁹⁴ Ver MONTE, N. L., "Uma Experiência de Autoria" In: *Por Uma Educação Indígena Diferenciada*. Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.

⁹⁵ Desde 1991, por força do decreto n°. 26, fica atribuído ao Ministério da Educação, ouvida a FUNAI, a competência para coordenar as ações referentes a educação indígena em todos os seus níveis e modalidades. Estas ações passaram a ser desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais, Municipais de Educação em sincronia com a Secretaria Nacional de Educação do Ministério da Educação". ALVES, J.

indígenas brasileiros⁹⁶. Estas diretrizes baseiam-se em uma concepção *pluralista* de educação e têm como eixo de orientação os conceitos de *interculturalidade, especificidade, bilingüismo e diferenciação*⁹⁷. Portanto, o documento mencionado, concebe a escola como um espaço onde é possível o diálogo entre culturas diferentes. Referindo-se às especificidades e diferenças entre os sistemas culturais e os processos históricos peculiares às 200 sociedades indígenas brasileiras, falantes de 180 línguas e dialetos, ressalta a necessidade de adoção de processos próprios de aprendizagem por estas sociedades. Quanto ao princípio do bilingüismo, o documento expressa o reconhecimento de que as línguas indígenas sobreviveram aos quase cinco séculos de uma política voltada para a padronização lingüística e para a aculturação das minorias étnicas aqui existentes existentes.

De acordo com os princípios legais em vigor, os objetivos da escola indígena já não dizem respeito à “integração do índio à comunhão nacional” e sim à reafirmação das suas identidades étnicas e culturais, ao resgate da memória histórica indígena e à valorização de suas línguas nativas e de seus sistemas de conhecimentos e valores. O documento contempla também as normas para a elaboração de material didático, de currículos e calendários escolares diferenciados de acordo com a realidade sociocultural de cada grupo étnico, bem como para a formação de professores.

A atual política oficial de educação indígena no Brasil propõe, portanto, a articulação entre a aquisição da leitura e da escrita e a experiência sócio-histórica das comunidades indígenas. Neste sentido, a aprendizagem da

P. Ob. cit., p. 60.

⁹⁶ MEC/Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena. “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Brasília: MEC, 1993.

⁹⁷ BRAGGIO, S. L. B.. *Educação Escolar Indígena: subsídios para o modelo pluralista-intercultural*. s/d.

leitura e da escrita, seja das línguas indígenas, seja da língua majoritária deve ser desenvolvida através da produção de textos significativos para o aluno e para a sua comunidade.

Atualmente, são desenvolvidos projetos de educação escolar orientados pelos princípios definidos pelas "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena"⁹⁸

Entre os grupos indígenas do Estado do Tocantins (Karajá, Javaé, Xambioá, Krahô, Apinayé e Xerente)⁹⁹, encontra-se em andamento "O Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins", que é fruto de um convênio entre o Estado do Tocantins a Universidade Federal de Goiás e FUNAI.

Entre os Karajá de Aruanã, único grupo Karajá situado no Estado de Goiás, está em desenvolvimento o "Projeto de Educação e Cultura Maurehi", por meio de um convênio entre FUNAI, UFG e Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás.

Nas escolas indígenas Kaxinawá do Acre, o projeto de educação indígena "Uma Experiência de Co-autoria", já vem sendo desenvolvido há mais uma década. Este projeto conta com o apoio da Comissão Pró-Índio do Acre e de outras entidades.

Outro exemplo é o Programa de Educação Ticuna em desenvolvimento desde 1986 pelo Centro Magüta, no Estado do Amazonas. Este programa foi idealizado e organizado pelos próprios indígenas, contando com assessoria de várias entidades governamentais e não-governamentais.

O objetivo de tais projetos seria permitir aos indígenas, conforme

⁹⁸ MEC, *Ob. cit.* 1993.

⁹⁹ BRAGGIO, S. L. B. *Projeto Preliminar de Educação Indígena para os Estados de Goiás e Tocantins.*

reivindicação deles próprios, o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade envolvente, enquanto asseguram e reafirmam o modo de ser indígena e possibilitando, ainda que a longo prazo, uma relação positiva com outras sociedades.

Convém lembrar, entretanto, que as políticas voltadas para a escolarização dos indígenas são gestadas no campo do conflito interétnico entre índios e brancos e que, por isso, a política de valorização das línguas e culturas indígenas refletem o conflito diglótico entre línguas e culturas majoritárias e línguas e culturas minoritárias.

Assim, a efetivação de tais políticas vão estar submetidas às contradições decorrentes desta situação de conflito. Mais do que uma concessão do poder oficial às comunidades indígenas, ou um esforço de entidades e pessoas comprometidas com essas sociedades, ou ainda uma decorrência da universalização dos direitos humanos, as mudanças na orientação legal das políticas referentes à educação indígena refletem também a emergência de uma nova postura e uma nova concepção de educação escolar por parte das comunidades que a reivindicam.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGÜE

1.0. Antecedentes Históricos

Ainda no início do século, conferências internacionais já discutiam a problemática do bilingüismo em educação. Os artigos “O emprego das Línguas Vernáculas na Educação” (1953) e “Bilingüismo na Educação: informe de um seminário internacional” (1965) foram publicados pela UNESCO como resultado dessas discussões.¹⁰⁰

A primeira destas conferências (A Conferência Internacional de Luxemburgo) ocorreu em 1928, e contou com a participação deste país, da Bélgica, da Morávia, da Catalunha e do País de Gales. Tsupal¹⁰¹ menciona a educação escolar bilíngüe, a partir da década de 60, em vários países como os Estados Unidos, o Canadá, alguns países africanos e países da antiga União Soviética.

Em áreas indígenas brasileiras, a educação escolar indígena bilíngüe tem sua origem em 1956, quando o SIL inicia, no Brasil, seu programa de estudos. Em convênio com o Museu Nacional (1959) e depois com a Universidade de Brasília (1963), e com a FUNAI (1967), este Instituto realiza,

¹⁰⁰ TSUPAL, N. A. *Educação Indígena Bilíngüe, particularmente entre os Karajá e Xavante: aspectos pedagógicos, considerações e sugestões (Dissertação de Mestrado)* Brasília: FE/UNB, 1978.

¹⁰¹ TSUPAL, N. A., *Ob. cit.*, p.30-3.

desde então, trabalhos de análise e comparação das línguas indígenas brasileiras. Os estudos do SIL visavam criar para estas línguas um sistema de escrita e traduzir para elas materiais escritos de “educação moral e cívica e de caráter religioso”. Pretendia ainda desenvolver “programas de educação e assistência social (...) a fim de proporcionar aos indígenas, melhores condições de vida”¹⁰².

As ações do SIL, no sentido de elaborar alfabetos e realizar análises das estruturas gramaticais das línguas indígenas brasileiras, são alvos de críticas devido ao seu interesse em converter os indígenas ao cristianismo. Entretanto, é neste contexto que ocorre a confecção dos primeiros materiais pedagógicos nestas línguas.¹⁰³

Outra questão que influenciou as políticas oficiais do governo brasileiro, no que se refere à educação escolar indígena, foi a atuação do Instituto Indigenista Interamericano, criado em 1942, com sede no México e vinculado à Organização dos Estados Americanos. Esta entidade foi criada após discussões ocorridas no I Congresso Indigenista Americano, em Patacuaro, no México e, desde então, vem promovendo congressos indigenistas nos países signatários, com o objetivo de discutir os problemas relacionados à política indigenista do continente americano¹⁰⁴.

A partir da década de 70, o governo brasileiro, preocupado em estabelecer uma prática indigenista dentro das diretrizes de instituições internacionais, buscava melhorar a sua imagem diante da opinião pública

¹⁰² TSUPAL, N. A. *Ob. cit.* 1997. Ferreira Neto, em “Os Índios e a Alfabetização: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira”, ressalta que há quase cinco séculos os jesuítas já utilizavam-se de materiais escritos elaborado nas línguas indígenas, como catecismos e gramáticas, como estratégia de catequese e de evangelização.

¹⁰³ CUNHA, L. O., *Ob. cit.* 1990, p. 82-3.

¹⁰⁴ O III Congresso Indigenista Americano foi realizado em Brasília, em 1972.

mundial, incluindo a prática escolar indígena com o uso das línguas maternas no seu projeto de integração. Este é um dos motivos que o levou a fazer convênio com o SIL. É a partir desta década que a FUNAI adota oficialmente a metodologia do ensino bilíngüe, além de dar início a uma reavaliação dos programas de educação escolar indígena anteriormente existentes refletido sobre a total dissociação desses programas da realidade cultural dos índios¹⁰⁵.

Se até esse momento, a educação escolar indígena no Brasil baseava-se nas tentativas de alfabetização das crianças indígenas na língua portuguesa (atividade desenvolvida por professores não indígenas), o índio passa, a partir de então, a participar deste processo. Surge daí a figura do monitor bilíngüe, alfabetizado em português e na língua indígena e preparado, pelos lingüistas do SIL, para atuar nas séries iniciais nas quais ensinavam leitura e a escrita na língua materna. Surge também o “escritor bilíngüe” responsável pela produção de textos na língua indígena.

Os primeiros grupos a serem abrangidos pelo projeto oficial de educação indígena bilíngüe foram os Kaingang (tronco Jê, Rio Grande do Sul), os Guajajara (tronco Tupi, Maranhão), Karajá (tronco Macro-jê, Goiás e Mato Grosso) e Xavante (Jê, Goiás e Mato Grosso).

2.0. A Educação Escolar Bilíngüe entre os Karajá

Entre os Karajá, a educação escolar bilíngüe é introduzida no início da década de 70. Até então, as políticas oficiais de educação, voltadas para esse grupo étnico, não se diferenciavam daquelas oferecidas em outras áreas

¹⁰⁵ CUNHA, L. O., *Ob. cit.* 1990, p. 87-8.

indígenas, que se assemelhavam ao trabalho desenvolvido pelas escolas de regiões rurais do país. Entretanto, os técnicos do SPI, ainda na década de 50, já tinham chegado a discutir a necessidade de adequação da escola indígena às particularidades culturais dos grupos envolvidos.

Cunha¹⁰⁶, analisando as políticas indigenistas voltadas para a educação, cita um documento oficial do SPI que refere-se ao projeto de criação de “um novo tipo de escola (...) para os grupos indígenas menos aculturados”, pelo qual os Karajá da Ilha do Bananal seriam os primeiros contemplados.

*“Ali será evitado até o nome de escola para fugir às conotações negativas que esta designação tem para os índios, como de um lugar onde se confina as crianças durante longas horas de cada dia, submetendo-as a uma disciplina forçada e em prejuízo de outras atividades que lhes parecem mais úteis. Nem podiam ter outra atitude para com as escolas que conhecerem, das quais nenhum benefício lhes veio, mas ao contrário, somente os prejudicou por privar crianças de longas horas de aprendizado informal das técnicas (...), como a preparação dos artefatos tribais, as técnicas de caça pesca, coleta e outras. A primeira delas está sendo instalada na Ilha do Bananal para os índios Carajás. A nova escola será chamada de casa do índio e deverá funcionar como um clube onde homens, mulheres e crianças possam sentir-se à vontade, como em sua própria aldeia. (...). Esperamos que esse novo tipo de escola dê melhores resultados que as comuns, as quais nos vários anos de funcionamento entre os Carajás conseguiram apenas alfabetizar algumas crianças que pouco depois esqueceram tudo por não terem oportunidade e necessidade de utilizarem esses conhecimentos inteiramente supérfluos”.*¹⁰⁷

Este documento também fala da impossibilidade de adoção do ensino bilingüe neste período e, portanto, “a casa dos índios”, denominação a ser usada como substituta da palavra “escola”, orientaria inicialmente o seu

¹⁰⁶ CUNHA, L. O. Ob. cit. 1990, p. 90-91.

¹⁰⁷ SPI, 1953, p. 11-12, citado por CUNHA, L. O. Ob. cit., 1990, p. 89 -92.

trabalho para a aquisição da fala na língua portuguesa, “só tratando da alfabetização nos anos seguintes”. Para alfabetizar as crianças, planejava-se a elaboração de uma “cartilha especial para os índios, redigida em Português, mas utilizando temas que lhes fossem acessíveis e que possam despertar o seu interesse”¹⁰⁸.

A inviabilidade da implantação do ensino bilíngüe é justificada, pelos técnicos do SPI, pela dificuldade em oferecer um tratamento lingüístico diferenciado aos inúmeros grupos indígenas brasileiros. Para isso, necessitariam de uma grande quantidade de especialistas que pudessem elaborar gramáticas nas línguas indígenas e de professores preparados para trabalhar com o material bilíngüe:

*“... O que melhor caracteriza os nossos grupos indígenas é a sua diversidade de línguas e culturas. (...) e a alfabetização bilíngüe exigiria preparo de uma infinidade de gramáticas para as várias línguas e alfabetos falados pelos índios e a preparação de outros tantos professores capazes de aplicá-los, o que foge inteiramente às nossas possibilidades (...)”*¹⁰⁹

Percebe-se que são as mesmas dificuldades acima enumeradas que levam a FUNAI, quase duas décadas depois, a realizar convênio com o SIL, uma vez que esta entidade dispunha de especialistas para realizar os trabalhos lingüísticos e de formação de professores e se propunha a desenvolver tais atividades segundo “as expectativas, desejos e necessidades apresentadas pelas autoridades de cada país onde for convidada a trabalhar”¹¹⁰.

¹⁰⁸ CUNHA, L. O. *Ob. cit.*, 1990, p. 89-92.

¹⁰⁹ CUNHA, L. O. *Ob. cit.*, 1990, p. 91.

¹¹⁰ SIL, 1986: 3, citado por CUNHA, L. O., 1990, p. 86.

Alguns anos depois da introdução do ensino bilíngüe entre os Karajá, Tsupal¹¹¹ realiza pesquisa junto a este grupo étnico e, segundo ela, os primeiros materiais escritos em língua Karajá são elaborados pelos lingüistas do SIL em 1958. De acordo com essa autora, na medida em que os estudos avançaram, novas versões da primeira cartilha foram realizadas e, em 1964, considerando os dados advindos das primeiras experiências, a primeira edição definitiva foi publicada.

Além dos quatro volumes da cartilha Karajá "*Iny Tyyriti*", livros de escrita, de caligrafia, de leitura e matemática foram publicados e passaram a compor o material básico utilizado nas escolas Karajá, na fase anterior à atuação dos monitores bilíngües, onde os próprios lingüistas atuaram como professores.

Estes livros foram utilizados em escolas Karajá, nas quais a maioria dos professores ligados ao SPI e depois à FUNAI davam aulas em português. Foi nestas escolas que boa parte dos próprios monitores foram alfabetizados. Os monitores indígenas Karajá foram "treinados" (SIC), pelos lingüistas do SIL, para trabalhar com o material bilíngüe e para produzirem novos materiais escritos (esboços de estórias, lendas, desenhos etc.), o que resultou na publicação de outros materiais.

Os primeiros "treinamentos" oficiais de monitores ocorreram em três etapas entre 1972 e 1975, em Macaúba e Santa Isabel do Morro, já no âmbito do "Projeto Bilíngüe Karajá" (convênio entre SIL e FUNAI). Foram "treinados" inicialmente 12 rapazes e uma moça Karajá, escolhidos de acordo com critérios de escolaridade e domínio da escrita em Karajá e português.

¹¹¹ TSUPAL, N. A., *Ob. cit.* 1977, p. 66-70.

Posteriormente, entre 1976 e 1977, outro curso de formação de monitores Karajá foi realizado contando com a participação dos monitores e mais quatro candidatos a tal cargo. A última etapa deste curso foi realizada na Aldeia de Santa Isabel do Morro de junho a setembro de 1977.

Conforme quadro (anexo V, quadro 1) apresentado por Tsupal¹¹², o currículo da escola Karajá, após a implantação do ensino bilíngüe, passa a ser composto por cinco séries distribuídas em quatro anos. O primeiro ano dividia-se em pré e primeira série. No pré seriam ensinados os conteúdos voltados para a formação de habilidades que antecedem a aquisição da escrita, atividades diversificadas (selecionadas a partir dos referenciais culturais do grupo), estudos sociais e português oral. No primeiro ano, seriam introduzidos conteúdos referentes à leitura e à escrita em língua Karajá, matemática, estudos sociais, atividades diversificadas e português oral.

O segundo ano escolar corresponde, no quadro, à segunda série do curso bilíngüe e as disciplinas dessa série são as mesmas da série anterior.

O terceiro ano corresponde a uma série transicional entre a aprendizagem da escrita em língua indígena e em língua nacional. O programa desta série corresponde ao conteúdo ministrado nas segundas séries das escolas nacionais, porém, ensinado em duas línguas.

O quarto ano do currículo corresponde à terceira série da educação nacional. As aulas eram ministradas em português por professores não índios, embora continuassem ocorrendo as atividades de leitura e escrita em língua Karajá.

¹¹² TSUPAL, N. A. *Ob. cit.* 1977, p. 65.

O quadro não abrange a quarta série, o que sugere que, na escala gradativa do uso decrescente da língua indígena e crescente do português (na medida em que as séries avançam), nesta a classe, a leitura e a escrita em língua Karajá teria sido completamente substituída pela língua oficial.

Esta questão também é abordada por Vale¹¹³ e, de acordo com ela, este currículo foi adotado entre os Karajá desde a implantação do ensino bilíngüe, em 1972, até a promulgação da Constituição Federal em 1988.

Os dados observados durante as etapas de campo desta pesquisa permitem afirmar que, de modo geral, o esquema adotado no ensino bilíngüe entre os Karajá hoje obedece, em termos formais, ao quadro descrito anteriormente (anexo 3, quadro 2). Contudo, a educação escolar bilíngüe não ocorre de uma forma padronizada em todas as aldeias Karajá. Existem diferenças quanto ao tempo gasto na etapa que vai do pré escolar à quarta série e quanto ao currículo e língua adotados. As tabelas e quadros referentes à situação escolar dos Karajá são apresentados no anexo 3.

3.0. O Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins

Como já foi discutido anteriormente, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representa um marco que vai dar início a uma nova fase da política indigenista e, conseqüentemente, da educação escolar indígena no Brasil. O reconhecimento legal da existência de uma diversidade étnica, cultural e lingüística favorece o desenvolvimento de projetos de educação

¹¹³ VALE, M. S. S. *Ob. cit.* 1995, p. 9-11.

escolar entre as sociedades indígenas baseados em princípios pluralistas, considerando os critérios não só do bilingüismo mas também do biculturalismo.

Atualmente, os Karajá estão integrados a um projeto oficial de educação escolar que abrange também os Xerente, Krahó, Javaé, Xambioá e Apinajé. Este projeto é fruto de um convênio entre Governo do Estado do Tocantins, Universidade Federal de Goiás e FUNAI, assinado em agosto de 1991. A sua origem decorre de reivindicações de líderes indígenas que, "...em 19. 04. 91, Dia do Índio, haviam solicitado do novo Governo o desenvolvimento de ações de assistência à Saúde, Educação, Auto-subsistência, Meio Ambiente e Proteção das Comunidades Indígenas localizadas no Estado do Tocantins"¹¹⁴.

A concepção de educação formal presente no texto do projeto mencionado, é a de que as ações oficiais voltadas para as comunidades indígenas devem ser direcionadas para: a) auxiliar na preservação lingüística e cultural das sociedades indígenas; b) contribuir para a sua reflexão da própria realidade sócio-histórica e da sociedade envolvente; c) possibilitar uma atuação pedagógica e a produção de material didático, por parte da própria comunidade, por intermédio da formação de professores indígenas.

Assim, compreendendo as sociedades indígenas como parte de uma nação "plurilíngüe", "multiétnica", e pluricultural, o Projeto de Educação Escolar Indígena para o Estado do Tocantins pretende, através de uma política de valorização das línguas e culturas dos grupos envolvidos, "dinamizar o uso da língua escrita (...) e através dela perpetuar a memória" e contribuir para

¹¹⁴ PROJETO de Educação Indígena para o Estado do Tocantins. Estado do Tocantins./Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto, s/d.

uma convivência interétnica “adequada entre grupos indígenas e sociedade nacional”¹¹⁵.

As suas ações estão centradas na formação dos professores e procuram romper com uma prática que historicamente se empenhava em integrar os grupos indígenas à chamada “comunhão nacional”.

No âmbito deste projeto em andamento entre os grupos indígenas do Tocantins, a formação dos professores deve fornecer-lhes instrumentos que os permitam refletir sobre a sua prática docente e sobre os materiais didáticos utilizados nas suas escolas. A aquisição da escrita pelas sociedades indígenas deve ocorrer de forma que ela adquira significado e função para cada comunidade. O uso da escrita não deve ficar restrito ao espaço escolar. Além de registrar mitos e histórias indígenas, a escrita da língua materna deve ter outras funções na vida prática dos grupos étnicos envolvidos.

O programa de formação de professores abrange, atualmente, um total de 100 docentes indígenas representantes das seis etnias envolvidas no projeto. Os encontros ocorrem periodicamente em cidades de municípios vizinhos às aldeias, no Estado do Tocantins. No decorrer dos mesmos são discutidos e definidos currículos e conteúdos a serem elaborados por cada grupo étnico, de acordo com as experiências culturais de cada um deles¹¹⁶.

¹¹⁵ PROJETO de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, Ob. cit. s/d: 2.

¹¹⁶ De acordo com Vale, (VALE, M. S. S. Ob. cit., 1995: 12) mesmo antes da promulgação da Carta Constitucional de 1988 e de o Estado do Tocantins assumir o projeto acima mencionado, a FUNAI, contando com assessoria de professores especialistas do setor de etnolinguística do Museu Antropológico da UFG, já havia dado início a um programa voltado para a educação escolar dos grupos indígenas dos Estados de Goiás e Tocantins, com ênfase na formação dos professores.

CAPÍTULO V

A ALDEIA E A ESCOLA: DADOS ETNOGRÁFICOS

1.0. A Aldeia de Santa Isabel do Morro

Seguem-se algumas informações gerais sobre a aldeia Karajá de Santa Isabel do Morro, local em que foi realizado o trabalho de campo desta pesquisa. Serão abordados aspectos físicos da aldeia, o cotidiano das pessoas, algumas práticas rituais ali observadas, bem como a relação entre estas últimas e o processo de socialização de crianças e jovens Karajá.

Aspectos Físicos

A aldeia Karajá de Santa Isabel do Morro, ou *hawalò mahãdu* que na língua Karajá significa “Povo do Morro Alto”, localiza-se no Parque Indígena da Ilha do Bananal, no Estado do Tocantins. Via terrestre, o acesso à aldeia é possível através do trajeto Brasília ou Goiânia a Barra do Garças e desta cidade a São Félix do Araguaia, no Mato Grosso. Em períodos muito chuvosos as estradas, em trechos não asfaltados, deterioram-se o que dificulta e às vezes inviabiliza o acesso pela rodovia. A outra opção é uma linha aérea regional que oferece vôos diários partindo de Brasília e Goiânia e indo até a cidade de São Félix do Araguaia, localizada às margem do rio Araguaia.

Descendo o rio de barco em direção à Ilha chega-se à aldeia de Santa Isabel do Morro em, aproximadamente, 20 minutos.

A região onde está localizada Santa Isabel do Morro é apontada pelos depoimentos indígenas como uma área de grande e antiga concentração da população Karajá. A própria cidade de São Félix do Araguaia constituiu, no passado, parte deste território, o que é atestado pela existência de um cemitério Karajá ainda hoje existente na cidade¹¹⁷.

De acordo com depoimentos de alguns “índios” mais velhos, a aldeia foi construída por orientação antigo funcionário do SPI, que por volta dos anos 30¹¹⁸ reuniu famílias Karajá isoladas que habitavam a região.

As casas de palha foram construídas pelos Karajá de acordo com o modelo tradicional seguindo o curso do rio. De acordo com alguns depoimentos¹¹⁹ a fila dupla de casas teria sido adotada após a visita de JK¹²⁰ que foi recebido cerimonialmente por guerreiros armados com arco e flecha e com os corpos pintados, recepção adequada às autoridades externas. Esta visita teria sido um marco de grandes mudanças. É após isso que é instalada na aldeia uma base da Força Aérea Brasileira (FAB) e a Vila Militar, fábricas de tijolos e de rapadura, padaria, hospital e escola, entre outras coisas.

O bananal que existia ao redor as casas e se estendia por toda a aldeia, foi “arrancado” por máquina agrícolas, sendo mantidas as plantações localizadas nas roças mais distantes. A fileira única de casas que seguiam o

¹¹⁷ LIMA FILHO, M. F. *Ob. cit.*, 1994

¹¹⁸ cálculo aproximado a partir das idades hipotéticas mencionadas. De acordo com Vale, (*Ob. cit.*, 1995) a aldeia “foi construída em local determinado pela FUNAI EM 1927.

¹¹⁹ Tuilá Karajá e Tibiru Karajá. *Informação pessoal*, em março de 1997.

¹²⁰ A visita de JK ocorreu no início dos anos 60 quando encontrava-se em desenvolvimento na área a “Operação Bananal” e em construção as obras dela decorrentes.

curso do rio foi reordenada em duas fileiras formando uma rua paralela ao rio e deixando um espaço no centro¹²¹.

Após a desativação da base aérea, que ocorreu no início dos anos 90, a maioria das antigas residências dos militares foram ocupadas pelos Karajá de Santa Isabel. Alguns prédios não residenciais, como o antigo salão de festas e a antiga padaria¹²², também foram ocupados. O hotel e o hospital são hoje apenas ruínas ou vestígios do que sobrou de um tempo acalentado pela ilusão do progresso. As velhas banheiras, que anteriormente compuseram o cenário das suítes do luxuoso hotel, encontram-se atualmente ao lado das cisternas nos fundos de algumas das casas, onde são utilizadas como recipientes para armazenar água, para lavar roupas ou para dar banhos em bebês. Outros objetos como portas, armários e cadeiras de plástico também são reaproveitados. Alguns homens mais velhos mencionam uma época em que pilotavam barcos transportando hóspedes do hotel JK em passeios turísticos ou em pescarias, o que representava a possibilidade de ganhar algum dinheiro. Existia também a facilidade em trocar produtos artesanais Karajá por produtos industrializados, uma vez que os barcos carregados tinham acesso direto às aldeias. Os presentes, tanto de turistas comuns, como de autoridades governamentais, recebidos principalmente pelos chefes indígenas, também são lembrados. Os Karajá de Santa Isabel costumam rememorar um tempo de facilidades oferecidas pela infra estrutura da FAB entre eles. São mencionadas as fábricas de rapadura e a padaria.¹²³ Também são motivos

¹²¹ *Informações prestadas por Tuilá Karajá. Outros esclarecimentos relacionados à questão foram dados por Tybiru e por Loiwá Karajá, ambas aparentam ter entre 70 e 75 anos de idade.*

¹²² *O antigo salão de festas hoje é utilizado pela Igreja Adventista do Sétimo Dia como local de celebração de cultos e outras atividades religiosas. No prédio onde funcionava a antiga padaria atualmente funciona o Posto de Saúde Indígena da Aldeia.*

¹²³ *Alguns depoimentos registram também casos de rejeição à ocupação de parte da aldeia pelo pessoal*

para lembranças a água encanada, a energia elétrica, em “constante funcionamento”, os tratamentos médicos realizados na própria aldeia e o acesso ao transporte aéreo para saídas emergenciais¹²⁴.

Hoje, exceto a parte da aldeia que anteriormente abrigava os oficiais da FAB, a distribuição das casas mantém o formato original. A maioria das casas são construídas com madeira e palha de babaçu ou bacaba¹²⁵. Mesmo nos casos raros em que as construções originais foram substituídas por casas de alvenaria, mantêm-se ao lado destas uma segunda casa de palha, onde as famílias Karajá passam a maior parte do tempo e realizam quase todas as suas atividades diárias. Segundo os Karajá, as casas de palha “são mais frescas” e é por isso que nelas tomam as suas refeições, confeccionam seus artesanatos e, na maioria das vezes, dormem.

De modo geral, as residências Karajá possuem também, como anexo da casa maior, uma “casinha” coberta com palha e aberta nas laterais. É neste compartimento que, sobre a trempe instalada no chão e aquecida com fogo de lenha, é preparada a alimentação da família. Isso ocorre mesmo naquelas casas que dispõem de fogão a gás.

Além das antigas acomodações da FAB e das casas de palha que compõem a aldeia, em local afastado com entrada voltada para o cerrado e oposta ao rio e às casas residenciais, fica a casa de Aruanã, ou casa dos *Ijasò*, espaço público e ritual masculino interdito às mulheres. É neste espaço que sigilosamente são confeccionados e guardados artefatos como as máscaras

da FAB e dos alimentos que eram oferecidos gratuitamente aos índios como o pão e a rapadura. Segundo alguns entrevistados estes alimentos nem sempre eram consumidos pelos Karajá. Pelo contrário, eram na maioria das vezes descartados às escondidas no mato ou no Rio Araguaia.

¹²⁴ Estas questões forma mencionadas até mesmo pelas crianças em suas redações.

¹²⁵ Tipos de palmeiras comuns na região.

rituais que só podem ser apresentadas publicamente durante os cerimoniais religiosos (anexo 2, mapa 1).

Os fios afixados em postes dispostos ao longo das fileiras de casas indicam a existência de energia elétrica na aldeia, ainda que raramente este serviço esteja disponível para a população, devido ao elevado preço do combustível e à necessidade de constantes reparos no motor. Em algumas casas¹²⁶ antenas parabólicas permitem aos seus moradores acompanharem os acontecimentos do mundo através dos noticiários de televisão, nos momentos em que se dispõe de energia elétrica.

De acordo com censo realizado em abril de 1997 por um agente de saúde indígena Karajá, Santa Isabel do Morro possui uma população de 521 pessoas¹²⁷.

Esta população está distribuída num total aproximado de 60 casas, a maioria delas dispostas em duas fileiras seguindo o curso do rio. Não existe na aldeia nenhum sistema de tratamento da água e, exceto algumas residências que possuem cisternas, as pessoas usam a água vinda do rio Araguaia para o consumo diário. Além de utilizarem o rio como local de realização de uma série de atividades diárias como lavar roupas, lavar vasilhas, tomar banho etc., os Karajá retiram dele parte significativa da sua dieta alimentar. A população Karajá busca, quase diariamente, o abastecimento alimentos, como o peixe, a carne e outros alimentos perecíveis.

O mobiliário das casas, maioria delas sem divisões internas, restringe-se, via de regra, a um pote de cerâmica sobre um suporte de madeira contendo água para beber, algumas redes armadas, uma mesa ou um "jirau",

¹²⁶ foram observados na aldeia apenas duas antenas parabólicas e seis aparelhos de televisão.

¹²⁷ Levantamento realizado pelo agente de saúde Kuanama Karajá, por solicitação da Fundação

sobre os quais são colocadas bacias grandes contendo pratos, panelas, copos e outros utensílios domésticos. No chão, em algum canto da casa, panelas grandes de barro, acondicionam miniaturas de cerâmica em processo de confecção e vasilhas plásticas ou cestinhas de palha contendo materiais miúdos para a confecção de adereços para o uso e a para a venda. Pendurados nas paredes se avolumam feixes de colares, pulseiras, brincos e outros artefatos aguardando compradores ou sacolas plásticas e cestas de palha que guardam objetos de uso pessoal. No chão, as esteiras onde as pessoas, principalmente as mulheres, se acomodam para realizar as suas atividades diárias. São freqüentemente encontrados rádios ligados¹²⁸ e bicicletas encostadas nas paredes dentro e fora das casas. O que para o modo de vida ocidental seria o caos representa, no ambiente doméstico Karajá, a ordem aconchegante de um modo de vida predominantemente comunitário.

A presença de alguns objetos industrializados¹²⁹ transmite a idéia de uma certa familiaridade entre o estilo de vida dos Karajá e dos “brancos” que habitam regiões circunvizinhas. Mas, objetos como roupas, tênis, bicicletas, óculos, utilidades domésticas, aparelhos áudio visuais, antenas parabólicas etc., convivem, lado a lado, com técnicas tradicionais de trabalho, e de confecção dos artefatos, processos tradicionais de socialização de crianças e jovens, com a língua nativa falada por todos e com uma vida ritual própria.

Todos estes aspectos, “importados” da sociedade envolvente ou oriundos da tradição Karajá imprimem, no cotidiano de Santa Isabel do Morro,

Nacional de Saúde, em abril de 1997.

¹²⁸ Normalmente os rádios estão sintonizados na rádio FM local (da cidade vizinha) que, às vezes, é utilizada como meio de comunicação entre as aldeias mais próximas. Jovens e crianças ouvem e, às vezes, acompanham músicas regionais, sertanejas e internacionais.

¹²⁹ Boa parte destes produtos, como por exemplo utilidades domésticas e roupas femininas, são adquiridas pelo reembolso postal. Muitos catálogos de reembolso postal foram observados na aldeia, onde várias mulheres jovens vendem tais produtos.

as marcas de uma identidade indígena que se legitima e se recria, não só através dos elementos tradicionais da cultura nativa, mas também a partir do contato com o mundo ocidental.

O Cotidiano das Pessoas

O dia em Santa Isabel começa cedo. No porto (margem do rio) de cada residência, vozes baixas e o barulho dos corpos na água indicam que muitos moradores da aldeia estão tendo o seu banho matinal. Ainda escuro, antes que os primeiros raios do sol tornem a paisagem cintilante, pescadores da aldeia deslizam nas águas do Araguaia. Estes canoeiros normalmente saem de casa por volta das três da manhã e quando o dia “aponta” já estão de volta com os peixes que garantirão o almoço da família, conforme registrado em diário de campo.

“... Era um dia chuvoso e ainda estava escuro, mas várias canoas transportando pescadores já flutuavam nas águas do Araguaia. De acordo com Hatawaki, alguns Karajá saem para pescar às três da manhã. Notei que em locais próximos, várias outras pessoas tomavam banho em silêncio ou falando baixinho sem olhar para os vizinhos. Os canoeiros que passavam eram cumprimentados por minha companheira, que pronunciava a expressão Tana! (jeito informal de cumprimentar quem está chegando). Os passantes respondiam ao cumprimento com a expressão: Rarere! Apesar da pouca luz do dia que acabava de nascer, na medida em que desciam o rio, eram identificados: ‘Esse é meu tio’, ‘Esse é meu primo’... Eram todos parentes!”¹³⁰

¹³⁰ Informações fornecidas por Hatawaki Karajá, em 28/03/97.

A oposição entre homens e mulheres pode ser observada, em Santa Isabel do Morro, não só durante os rituais, mas também nos espaços que cada gênero ocupa no dia a dia da aldeia e nas rotinas diárias de trabalho, no interior das casas e no tipo de artefatos produzidos por cada um deles.

Quando o dia amanhece, e as crianças maiores já se dirigem para a escola da aldeia (e jovens estudantes uniformizados aguardam no porto a chegada dos barcos da FUNAI -“as voadeiras”- que os transportarão rumo às escolas da cidade), a rotina diária de trabalho começa na aldeia e nas residências Karajá. Os homens adultos e casados já se encontram a caminho das roças, da cidade, da casa de Aruanã ou desempenhando outras funções na aldeia, com exceção dos mais velhos, os *matuari*. Alguns rapazes solteiros, ainda não presos aos compromissos do trabalho¹³¹, descansam em casa ou conversam, em grupos, em lugares diversos da aldeia como na margem do rio, no porto principal, ou nas imediações da casa de televisão. No interior ou na frente das casas, as mulheres em grupos que chegam a abranger quatro gerações, acomodam-se em esteiras e, por horas a fio, manuseiam fibras de buriti e de algodão, penas, sementes, miçangas coloridas, e outros matérias primas para a sua produção artesanal.

As mulheres Karajá dificilmente são vistas, a não ser às voltas com os seus artefatos em processo de confecção. Mesmo quando recebem visitas de parentes ou de estranhos e quando se dispõem a participar de alguma atividade pouco comum entre elas como, por exemplo, falar ao gravador, as mãos hábeis e inquietas continuam modelando o barro, pintando a cerâmica ou trançando a palha do buriti. Várias destas situações estão descritas nas notas de campo desta pesquisa:

“Se até há uma semana atrás as mulheres confeccionavam animadas os artefatos para o ritual do Hetohoky, concluídos estes trabalhos, que encontram-se expostos em algum lugar da casa, voltam-se agora para as atividades mais rotineiras ou para a confecção de artefatos para a venda. Enquanto converso com Tybiru¹³², ela e mais quatro mulheres adultas, observadas e auxiliadas por crianças de várias idades, trabalham na seleção cuidadosa da palha do buriti (...).As gravações são feitas dentro das condições possíveis do dia a dia das pessoas. O gravador registra não só a fala de Tybiru, mas também o alarido das crianças, as intervenções de outras mulheres velhas, as repreensões às crianças e aos cachorros (...).”

Nos dias que precedem o encerramento do *Hetohoky* tudo na aldeia ocorre em função do cerimonial e dos seus preparativos¹³³. A realização das atividades, delimitada pela divisão sexual do trabalho e pelos critérios de parentesco, começa, sobretudo na residência familiar dos iniciantes, após o anúncio da festa e do seu planejamento e só se encerram no momento em que “tudo estiver pronto”. As mulheres, além de realizarem atividades domésticas como cuidar das crianças e preparar a alimentação, devem confeccionar todos os adereços para o uso de filhos, irmãos, primos e outros parentes. Devem fazer as esteiras, para os *jyré* (meninos em processo de iniciação) e para os líderes cerimoniais (*iolól/deridu* e *lxytyby* ou *ixydinodu*)¹³⁴, os adereços (*dexi* e *dekobuté*) para enfeitar braços e pernas de filhos, sobrinhos e netos, especialmente para os jovens e adultos que participarão da

¹³¹ TAVEIRA, E. L. de M. Ob. Cit., 1982, p. 163.

¹³² Notas de campo de 09/04/97

¹³³ A cada grande ritual novos adereços são confeccionados e, após os cerimoniais, boa parte deles é presenteada aos parentes ou, quando isso não ocorre, são vendidos ou trocados por produtos industrializados na cidade. Quanto aos artefatos utilizados pelos espíritos ou pelas entidades míticas, segundo informações de Tebukua, são “queimados”.

¹³⁴ Ver item “Lideranças” no capítulo “V”.

dança cerimonial. O preparo da tinta do urucum e do jenipapo para a pintura dos corpos e dos banquinhos cerimoniais, os colares de miçangas coloridas também são trabalhos femininos.

Outras atividades devem ser realizadas pelos homens, como a confecção dos cocares (*lahetô*) e saiotes de penas coloridas, a coleta e a seleção das penas de aves, a coleta da resina que será usada como cola no momento em que os corpos serão enfeitados com as penas, a confecção dos bancos rituais sobre os quais os meninos se sentarão nos momentos principais do *Hetohoky*, a confecção e pintura das mascaras a serem usadas pelos dançarinos, a coleta de madeira para a confecção dos banquinhos rituais e para o mastro (*tòò*) e da palha para a construção da “casa grande” (*Hetohoky*).

Todas as atividades realizadas pelos adultos, cotidianas ou rituais, masculinas ou femininas, são atentamente observadas e auxiliadas pelos mais jovens que, em um processo contínuo e espontâneo, adquirem as técnicas e outros saberes peculiares à suas categorias sexuais.

Mas a tranqüilidade do cotidiano dos Karajá de Santa Isabel é, às vezes, quebrada por transtornos causados pelo consumo de bebidas alcoólicas, pela quantidade crescente de ataques de “loucura”, pelas brigas por ciúmes ou por vingança e pelas acusações de feitiçaria. Vale destacar, entre estes, o problema da “loucura” que sobressalta a vida da aldeia e que ultimamente têm atacado principalmente as crianças. Este fenômeno entre os Karajá parece ter um significado diferente daquele que explica a loucura no mundo ocidental. A loucura nem sempre é vista como uma doença. Na maioria das vezes, ela é provocada pela incorporação de seres sobrenaturais que desorientam a pessoa e a deixam com “a cabeça doida”. Os *txytè* (termo

traduzido pelos Karajá como “doido”) adotam comportamentos que contrariam as regras sociais, falam coisas incompreensíveis, correm e agridem as pessoas. O medo estampado no rosto das pessoas da aldeia as obriga a improvisar portas para suas casas (anteriormente abertas), a esconder todos os instrumentos de corte, a restringir suas saídas de casa e a reforçar os cuidados com as crianças. Para o fenômeno da loucura não existe tratamento médico. É a sabedoria do *hari* ou xamã, dada pelo seu contato com as entidades sagradas, que consegue contornar o problema. De acordo com informações de vários moradores da aldeia, esta modalidade de “loucura” entre os Karajá não é um dado novo. Entretanto, os casos anteriores eram raros e facilmente controlados pelos *hari*. É o aumento progressivo dos casos e a sua ocorrência entre as crianças que está preocupando o povo da aldeia¹³⁵.

Outra questão que também tem contribuído para o acirramento das contradições decorrentes das alterações no sistema tradicional de crenças Karajá é a interferência de dogmas religiosos oriundos da sociedade envolvente¹³⁶. A religiosidade Karajá de Santa Isabel convive historicamente com a ação missionária cristã. Hoje, principalmente a Igreja Adventista do Sétimo Dia possui uma atuação mais direta na aldeia. Esta Igreja, em Santa Isabel conta a atuação de um pastor que pertence ao grupo étnico Karajá e que celebra cultos semanais na língua nativa. As relações de parentesco, de amizade e de confiança entre o pastor e boa parte da comunidade permitem

¹³⁵ O fenômeno da “loucura” é frequentemente associada, pelos Karajá, à idéia de “feitiço”. Outra explicação associa a “loucura” ao demônio. De acordo com Toral (Ob. cit. 1992, p. 268), os casos de “loucura” (*txytè*) ocorrem quando uma pessoa sofre, individualmente, violenta incorporação de seres sobrenaturais.

¹³⁶ Apesar da atuação direta da Igreja Evangélica Adventista do Sétimo Dia, os Karajá de Santa Isabel sofrem influência de outras filiações religiosas, como a Prelazia de São Félix do Araguaia, que desenvolve na Aldeia algumas ações de cunho assistencialista.

que ele goze de grande prestígio na aldeia. Ele ocupa não apenas o papel social de líder religioso adventista, mas também participa como liderança de reuniões e, portanto, das decisões políticas.

As Práticas Rituais

Apesar das alterações provocadas pelo contato com os “brancos”, Santa Isabel possui uma prática ritual intensa. Mesmo as etnografias mais recentes¹³⁷ realizadas entre os Karajá destacam a posição privilegiada das festas tradicionais realizadas nesta aldeia. O fato de ter uma população quantitativamente superior às outras aldeias Karajá contribui para este fato. Mas, de acordo com a bibliografia, com a observação direta e outras informações adquiridas *in loco*, é a existência de velhos “caciques”, descendentes de prestigiosas famílias e que detêm um profundo conhecimento sobre a cultura e sobre as tradições Karajá, que asseguram essa posição de destaque. É isso que permite aos Karajá de Santa Isabel continuarem realizando os elaborados rituais que duram semanas, meses, chegando a durar um ano.

O cotidiano dos Karajá de Santa Isabel é determinado em grande parte pelas práticas rituais. Apesar de uma convivência intensa com a cidade, seja para realizar transações comerciais, procurar tratamentos médicos ou freqüentar à escola, a regularidade das atividades rituais imprimem no cotidiano da aldeia uma organização da vida, do trabalho, do tempo e das representações, peculiar ao universo cultural Karajá.

¹³⁷ LIMA FILHO, M. F. *Ob. cit.* 1990 e TORAL, A. A. *Ob. cit.*, 1992.

Segundo alguns relatos, o tempo dedicado aos rituais diminuiu com a mudança de hábitos e necessidades impostas pelo contato que foram surgindo ao longo do tempo. A administração do tempo Karajá necessita agora levar em conta não só atividades peculiares ao modo de vida tradicional do grupo, mas também as horas que crianças e jovens passam na escola e que alguns adultos necessitam dedicar ao trabalho remunerado, aos horários de funcionamento de colégios e outras instituições da “cidade”¹³⁸. Etapas rituais que duravam meses agora são realizados em períodos mais curtos.

Entretanto, por outro lado, todas essas atividades são organizadas e às vezes até sacrificadas, em favor da vida ritual que em muitas ocasiões são encaradas como atividades mais importantes e mais significativas. Os dias e mesmo os meses, que antecedem os principais momentos rituais, são marcados por grande movimentação na aldeia (e no interior das casas) e toda a população passa a viver por conta dos preparativos para os mesmos. As atividades rotineiras de confecção de artefatos para a venda são paralisadas e todos, num esforço único e geral, voltam-se para os preparativos.

Os Karajá de Santa Isabel praticam dois grandes rituais: a festa de Aruanã e a festa do *Hetohoky* (*Hetokuhoky*, na fala feminina), que juntos se prolongam por todo o ano, além de uma série de rituais menores como o da primeira comida sólida do bebê e da primeira menstruação da menina. As atividades rituais e festivas praticadas pelos Karajá não possuem um cronograma rígido. Elas ocorrem durante todo o ano e parecem estar relacionadas com a disponibilidade de alimentos característica de cada período e às idades que marcam etapas significativas na vida das pessoas. Tanto as

¹³⁸ ADAM, B. *Time and Social Theory*. Cambridge: Polity Press. 1990.

festividades voltadas para o abastecimento alimentar do grupo, como para a delimitação das categorias de idade, são orientadas pelo estreito vínculo que eles mantêm com os mortos, com os espíritos, com o mundo sobrenatural. As atividades rituais são direcionadas por estas entidades míticas que, através dos *hari* (“feiticeiro” em língua Karajá), comunicam-se com os vivos dando orientações a serem seguidas durante os rituais¹³⁹.

A festa dos *ljasò*, traduzida para os “brancos” como a “brincadeira de Aruanã”, é organizada numa série de acontecimentos distintos que seguem uma ordem prevista no decorrer de quase todo o ano, tendo início com a chegada do verão. De acordo com Toral, o ciclo de festividades dos *ljasò* dura de nove a dez meses e se caracteriza pela oferta de alimentos diferenciados proporcionada pelos *ljasò* e conseqüentemente pelo consumo de diferentes tipos de alimento pelos Karajá.

A disponibilidade de alimentos, predominantemente originados de pescarias e coletas, está condicionada a determinadas épocas do ano. Assim, de março a junho, quando o período chuvoso diminui, e as águas do Araguaia começam baixar, as pescarias já podem dar alguns resultados satisfatórios. Esta etapa de festividades seria denominada de *Idò riorè* ou “sua comida pequena”. Em junho começam a aparecer as primeiras praias e inicia-se uma fase de coleta de mel de abelhas e de frutos sazonais do cerrado. As festividades aí se denominam de *Itabò riorè* ou “seu pequeno doce”. Em julho começa uma fase de coleta e de grande consumo de mel de diversos tipos de abelhas que em novembro encontra o seu ponto máximo. As atividades cerimoniais, neste período, são chamadas de *Itabòhoky* ou o “seu grande

¹³⁹ TORAL (Ob. cit., 1992, p. 243-267) faz um interessante e detalhado estudo acerca dos ciclos rituais Karajá e Javaé.

doce”. Finalmente, numa escala crescente que atinge o ápice por volta do mês de novembro, celebra-se a fase do *Idòhoky* ou “sua grande comida” uma fase caracterizada pela disponibilidade em, larga escala, de carne de “animais do rio”. É neste período que se organizam as grandes pescarias¹⁴⁰. Todas essas fases rituais são caracterizadas pelo consumo de alimento que cada uma oferece e pela oferta destes alimentos aos diferentes tipos de *Ijasò*, aqueles que proporcionaram o alimento aparecendo aos Karajá na forma de animais comestíveis. Toral¹⁴¹, refere-se ao ciclo ritual dos *Ijasò* da seguinte forma:

“Dessa maneira o tempo dos Ijasò é marcado por uma série de cerimoniais diferentes, onde se come ‘sua’ comida, canta-se ‘suas’ canções, sempre com a intervenção de suas representações, ou (...), dos próprios Ijasò em pessoa. Corresponde, no ciclo sazonal, à chegada até o desenvolvimento pleno do verão. É, segundo os Karajá, a melhor estação do ano, tempo de praias, de muito peixe, de cantar, dançar e comer juntos, da alegria social por excelência.”

Outros rituais Karajá marcam a passagem dos indivíduos por estágios que caracterizam o *status* social de categorias de idade.

O *Hetohoky*, que introduz os meninos no mundo social dos adultos masculinos, é o mais elaborado destes rituais. Os cerimoniais referentes a festa do *Hetohoky*, ou a festa da casa (*heto*) grande (*hoky*), têm início no mês de setembro quando existem meninos para serem iniciados e quando suas famílias podem arcar com as despesas que o ritual requer¹⁴². Eles ocorrem

¹⁴⁰ No final de setembro de 1996 (durante a 2.ª etapa de trabalho de campo da pesquisa), os homens de Santa Isabel organizaram uma pescaria coletiva em um dos lagos do Araguaia, chamado “Caracol”, para onde partiram em um barco grande que transportava mais ou menos 30 homens, várias canoas e outras tralhas de pescaria. Esta expedição durou por volta de 10 dias. O retorno dos homens coincidiu com uma fase de alegria e festividades.

¹⁴¹ TORAL, A. A. Ob. Cit. 1992, p. 157.

¹⁴² Quando o cerimonial do *Hetohoky* não pode ser realizado, os meninos são iniciados na casa de Aruanã e ali passam por todos os estágios de aprendizagem necessários ao ingresso no mundo adulto. De acordo com Toral existem três processos diferentes de iniciação masculina (TORAL, A. A. Ob. cit.

paralelamente às atividades que encerram o ciclo ritual da festa dos *ljasô*. Estes últimos podem vir, cantar e dançar para os meninos que serão iniciados. Mas os Karajá afirmam que, embora possam ocorrer paralelamente, tratam-se de cerimoniais distintos.

Após o anúncio da realização do ritual começa a ocorrer uma série de atividades que têm como objetivo promover o contato dos iniciantes com diferentes categorias de espíritos ou de seres cosmológicos que irão atuar como seus protetores. A partir de então estas entidades míticas, associadas a grupos de idade distintos e representadas por características animais, começam a chegar obedecendo a uma seqüência que é dada pela origem de cada uma delas: o céu, a terra e a água¹⁴³. A chegada dos seres cosmológicos à aldeia é manifestada por momentos rituais específicos para a recepção de cada um deles. A composição do elenco se completa com a chegada do espírito do *jyré* ou ariranha, animal associado à categoria de idade dos iniciantes e, no ponto máximo da festa, com a chegada dos *worosy* “espíritos dos mortos” representados pelos visitantes de outras aldeias. O encerramento ocorre com um conjunto de atividades rituais que têm início com a chegada do barco que transporta os *worosy* (ou *wokurosy* na fala das mulheres), “os mortos” representados pelos homens da aldeia de Fontoura. Estes últimos, com os corpos pintados e usando artefatos coloridos, encontram-se no porto com os outros seres cosmológicos representados pelos “homens de casa” também “enfeitados” a caráter, dançam e cantam, primeiro no porto, depois em frente às lideranças tradicionais percorrendo toda a aldeia e indo, depois, para

1992, p. 259-264).

¹⁴³ *Biuludu* (habitantes do céu, associados aos espíritos dos animais que voam), *Suuludu* (habitantes da terra, associados aos espíritos de animais terrestres) e *Bèèludu* (habitantes da água, associado aos espíritos dos animais do rio). Existem ainda outros seres cosmológicos não ligados aos animais. Notas

a “casa grande”. Após uma noite de lutas e outras competições, na madrugada do mesmo dia, os meninos (embrulhados em lençóis) são carregados (nos ombros) por seus parentes do sexo masculino e introduzidos pela primeira vez na casa de Aruanã ou na casa dos *ljasò*. E a partir de então começam a passar por um longo estágio de aprendizado na companhia dos homens adultos. Este estágio os levará da condição de *weryryhiky* (menino grande) à condição de *weryrybò* (rapaz jovem antes do casamento)¹⁴⁴.

As meninas também têm o seu rito de ingresso à vida adulta que é marcado pela primeira menstruação¹⁴⁵ (*halubu*). Trata-se do ritual do *hiraritxanamy*. É nesta fase que as meninas também têm o seu período de reclusão e de aprendizagem intensiva quando, durante todo o dia, na companhia da mãe, tias e avós e sentadas em esteiras recebem ensinamentos sobre a vida adulta, ouvem conselhos e recebem cuidados especiais. Neste período elas são submetidas a uma dieta alimentar à base de ervas e cereais, que se encerra quando a menstruação termina e quando, juntamente com os seus *brotyrè*¹⁴⁶, têm o topete do cabelo cortado e o corpo pintado, com desenhos adequados à ocasião. Só então podem participar do “banquete” familiar no qual são consumidos os peixes e o mel especialmente pescados e coletado pelos tios, para festejar o momento.

Durante esse rito de passagem, os *ljasò* comparecem à aldeia e participam de atividades cerimoniais solicitadas por eles através do *hari* e

de campo, abril de 1997 e Toral (Ob. cit. 1992, p. 169).

¹⁴⁴ O *Hetohoky*, observado durante essa pesquisa, teve o seu encerramento entre os dias 11 e 12 de abril de 1997, um pouco tardiamente, pois, conforme informações dos Karajá, a última cerimônia deste ritual normalmente ocorre entre os meses de fevereiro e março.

¹⁴⁵ Mandideru Karajá, conversa informal, em março de 1997.

¹⁴⁶ Grupo de parentes que se oferecem para prestar solidariedade às crianças ou aos iniciantes e compartilhar com eles tudo que lhes ocorrer, oferecendo-lhes os seus corpos como defesa da criança contra agressões cosmológicas. Os vínculos estabelecidos através do *brotyrè* implicam em retribuições por parte dos pais da criança ou do iniciado para com aqueles que lhe está prestando solidariedade.

preparadas pela família das iniciantes. A partir de então, estas últimas deixam de ser *hirarihiky* “menina grande” tornam-se *ljadòkòma* “moça solteira” e já podem participar da dança de Aruanã ou dançar “na frente dos *ljasò*”, marcando publicamente sua estréia social no mundo adulto, o primeiro passo para outras responsabilidades do seu grupo de idade como o trabalho doméstico e artesanal, o casamento e a maternidade.

A seqüência das atividades cerimoniais Karajá só são interrompidas quando ocorre alguma morte na aldeia. É necessário dar um tempo aos mortos para que eles se juntem aos outros e passem a compor o grupo dos *worosy* ou *wokurosy* (os espíritos dos mortos)¹⁴⁷. Nestes casos, as atividades rituais são canceladas enquanto todos se solidarizam com o sofrimento de vizinhos e parentes pela perda de seus familiares. As mulheres mais velhas expressam a sua dor com um choro musical, conforme os seus costumes.

A casa foi arrumada e o pátio, onde foram colocados bancos e esteiras para mulheres e crianças se sentarem, foi varrido. No entanto, não teve dança de Aruanã, por causa da morte de uma criança. (...). Demorei a pegar no sono. Na madrugada fui despertada por uma música fúnebre. Uma velha chorava a morte do seu neto. Era uma noite chuvosa e tudo era silêncio. Apenas a voz trêmula entoava um canto muito triste. O dia amanheceu e ela continuava cantando¹⁴⁸.

A seguir será destacado o significado das práticas rituais Karajá como mecanismos de reafirmação dos princípios ordenadores da vida social e comunitária Karajá.

TORAL, A. A. *Ob. cit.* 1992, p. 133.

¹⁴⁷ A pausa é calculada de acordo com grupo de idade e com o tipo de morte que atingiu a pessoa. Em caso de “(...) morte de criança, não precisa esperar muito tempo...”, conforme explicou Tuilá em 28/03/97 e conforme aponta TORAL, A. A. *Ob. cit.*, 1992, p. 264-267.

¹⁴⁸ *Notas de campo*, 29/03/97.

Os Rituais e a Ordem Social Karajá

Os rituais ocupam um lugar significativo entre os Karajá. As informações obtidas e as observações *in loco* apontam, neles, alguns princípios gerais que reafirmam as regras ordenadoras da visão de mundo e da vida social Karajá, como a estreita relação com o mundo sobrenatural ou com espíritos, a solidariedade e a partilha, a oposição entre homens e mulheres e a formação social de crianças e jovens por meio do pertencimento a grupos de idade distintos.

Os grandes rituais Karajá envolvem a todos e também operam como um amenizador das diferenças, desentendimentos e rivalidades pessoais ou grupais existentes na aldeia. Antes do momento final do *Hetohoky* foram observados situações de grande tensão provocados por desentendimentos advindos de rivalidades familiares, disputa de poder político ou acusações de feitiçaria. Estas rivalidades foram porém relegadas a um segundo plano, quando todas as atenções e esforços se voltaram para a organização do momento final da festa. Os homens das diferentes facções e grupos familiares se reuniram para planejar e realizar os trabalhos comunitários referentes ao ritual. Estes dados conferem com as suposições de Toral¹⁴⁹, as quais sugerem que os rituais articulam as diferentes parentelas e famílias extensas no sentido de evitar grandes conflitos e dispersões.

O sentido comunitário dos rituais também não parece admitir desigualdades no que se refere ao acesso aos bens materiais. Pelo contrário, a partilha não só dos produtos adquiridos coletivamente através das roças, caçadas e pescarias mas também o salário, privilégio de poucos moradores da

aldeia, se esvai na aquisição de produtos industrializados para as festividades ou no pagamento dos custos comunitários de construção da “casa grande”, do transporte dos visitantes de outras aldeias, da compra dos “presentes” e outras despesas sociais da festa. Todos estes aspectos interferem, no sentido de dificultar a acumulação de riqueza que possa provocar um relevante desnível econômico entre o grupo¹⁵⁰. Os dados de Toral também apontam o caráter redistribuidor de grande parte dos bens que entram na aldeia, seja na forma de alimento ou de produtos industrializados ou não.

Por outro lado, eles (os rituais) reafirmam a forte oposição entre o mundo masculino e o mundo feminino, primeiro critério de orientação da organização social Karajá. Pode-se observar que durante as cerimônias rituais, sejam referentes à dança de Aruanã ou ao *Hetohoky*, os espaços masculinos e femininos são rigidamente delimitados. A restrição ao acesso das mulheres à “casa dos homens” as mantém no âmbito do espaço doméstico, da casa e da família. Os *hirarina* “pátios das mulheres” localizam-se nos fundos de suas casas, onde elas continuam a cuidar das crianças e a preparar a comida para os *Ijasò* e é dentro dos limites deste espaço que elas assistem ou participam dos rituais. O *Ijoina* “pátio masculino” e a casa dos *Ijasò*, ou casa de Aruanã, guardam não só os segredos em relação às coisas sagradas, as quais as mulheres não podem ter acesso, mas também os segredos dos homens, uma condição para que estes últimos possam, no âmbito tradicional continuar detendo a prerrogativa sobre as decisões que se referem à vida pública da

¹⁴⁹TORAL, A. A., *Ob. cit.*, 1992, p. 271.

¹⁵⁰ Esta questão aproxima-se da apontada por CLASTRES, P. (*A sociedade contra o Estado*. RJ: Francisco Alves, 1988, p.132-152). De acordo este autor, a economia de subsistência “é compatível”, por um lado, “com uma considerável limitação do tempo dedicado às atividades produtivas” (p.135). Por outro, a produção excedente obtida por estas economias é consumida, “com finalidades propriamente políticas, por ocasião das festas (grifo da autora), convites, visitas de estrangeiros etc.” (p. 137).

aldeia (anexo IV, mapa 2). Se as relações de poder entre homens e mulheres começam a encontrar uma flexibilidade no dia a dia e na vida política da aldeia no que se refere às decisões nas modalidades de poder incorporadas do mundo “dos brancos” como o direito de votar, de participar de reuniões, participar da escolha do cacique etc., é nos rituais que os padrões tradicionais de organização da sociedade Karajá são validados, reafirmados.

Os valores que dão sentido à vida social Karajá são progressivamente transmitidos às gerações jovens por meio de mecanismos presentes na vida cotidiana da aldeia. Mas, como será demonstrado a seguir, a socialização de crianças e jovens também passa pelas práticas rituais.

As Fases da Infância, os Rituais e a Educação Tradicional Karajá

A transmissão do saber entre o povo Karajá, como ocorre com a maioria dos grupos indígenas, tem como fase privilegiada a infância, etapa em que as crianças estão totalmente integradas na vida comunitária, não havendo ainda distinção rígida entre os espaços masculino e feminino, tão formalmente delimitados nas fases “adultas” da vida. É na infância que, no âmbito do espaço doméstico, de forma espontânea e não formalizada, meninos e meninas aprendem o legado da sua cultura, principalmente com pais, avós, tias e tios mais velhos. Com paciência e tolerância, os mais velhos, transmitem às novas gerações as regras do jogo social, observando os critérios de sexo e idade: o que é permitido e o que é proibido, bem como as formas de controle social e as possíveis penalidades aplicadas àqueles que as violam seriamente.

Embora pareça indiferenciada nos primeiros anos da infância, a aprendizagem entre os Karajá começa a delinear os marcos entre os sexos, já no processo de aquisição da fala. A distinção entre as formas masculina e feminina de falar é rigorosamente observada e ensinada pelos mais velhos em um processo espontâneo que é orientado pela cultura. As regras de distinção, tanto na pronúncia como na grafia, da maioria das palavras são válidas mesmo para os nomes de pessoas que, contrariando as regras gramaticais da língua portuguesa e dos registros oficiais de nascimento e de matrícula nas escolas, são pronunciadas em duas variantes: a masculina e a feminina.

Por outro lado, faixas de idade e os padrões de comportamento de meninos e meninas se distinguem também pela pintura do corpo, pelo tipo de adereços que usam, pelas atividades que desempenham, pelas brincadeiras que praticam e pelos artefatos que utilizam nas mesmas. Meninas brincam com bonecas, confeccionadas em cerâmica pelas mães ou pelas tias mais velhas e avós. Brincam também de “fazer comidinhas” ou de reproduzirem, em miniaturas, os artefatos confeccionados pelas mulheres mais velhas da família extensa. Meninos brincam “com canoinhas, com arco e flecha, brincam de pescar...”. Eles brincam também imitando os adultos, nas lutas, caçadas, rituais etc.

Na medida em que ficam adultos, meninos e meninas se distanciam também no espaço. Os homens, na faixa de dez a doze anos, distanciam-se cada vez mais do espaço doméstico. É nesta fase que os meninos se submetem ao *Hetohoky*. Abandonam os cuidados maternos e passam por um rigoroso estágio de aprendizagem e de reclusão na casa de *Aruaná*, espaço “público”, mítico e ritual masculino Karajá.

Da mesma forma, as meninas, nesta mesma faixa etária, definem os seus papéis no ambiente doméstico na companhia da mãe, de tias e avós. Elas auxiliam nas atividades domésticas e de cuidados com as crianças e na produção de artefatos para o uso e para a venda.

A infância Karajá é classificada por termos que expressam o desenvolvimento da criança situando-a em grupos de idade desde o seu nascimento até a vida adulta. Os recém nascidos, ou os *tohokua*, são também, chamados de *uladu* (na fala masculina) e *kuladu* (na fala feminina). Este termo abrange, genericamente, as fases iniciais da infância. Prosseguindo o desenvolvimento biológico da criança são acrescentados pós-fixos que designam cada fase: *kuladu-wyodu* (o que fica no colo), *kuladu-rybidu* (o que senta), *kuladu-tiradu* (o que arrasta), *kuladu-lymadu* (o que fica em pé) e *kuladu-riradu* (o que anda).

Meninos depois que começam a andar passam a ser chamados de *weryry* (menino) e depois de *weryryhiky* (menino grande). E as meninas são *hirari*, (menina) passando depois a serem chamadas de *hirarihiky* (menina grande ou meninona). A primeira classificação perdura até a faixa de sete a oito anos, aproximadamente, e a seguinte se estende até os 11(onze) ou 12 (doze) anos.

Nesta faixa etária, as distinções entre os padrões de comportamento masculino e feminino já estão bem definidas. A aprendizagem da cultura, através dos ritos, da narrativa dos mitos e histórias, pelos mais velhos e da transmissão das técnicas referentes à cultura material, já se encontra em pleno andamento, delimitando espaços, formando hábitos e definindo papéis, o que pode ser observado nas expressões sociais, culturais e lingüísticas.

Mas são as práticas rituais que marcam as fases mais significativas da vida de crianças e jovens Karajá e lhes possibilitam o reconhecimento social dado pelo *status* do seu grupo de idade. Os ritos de iniciação à vida adulta, por exemplo, assinalam não só o desenvolvimento físico de moças e rapazes, quando a beleza da juventude é exibida com orgulho pelas famílias, como também constituem processos educativos e socializadores. Os períodos de aprendizagem intensiva, observados nos rituais, voltam-se para a formação de atitudes, comportamentos e responsabilidades próprios para uma futura vida adulta socialmente aceitável.

Se por um lado, o menino, a partir do ritual do *Hetohoky*, é introduzido no mundo adulto, nas caçadas e pescarias, recebem ensinamentos sobre o cultivo das roças, sobre o casamento e a paternidade, sobre a vida ritual e política e sobre os segredos dos homens, por outro, as meninas, após a primeira menstruação, também estão prontas para participar do mundo adulto: para as atividades rituais, técnicas e domésticas peculiares ao mundo feminino, para o casamento e maternidade e para auxiliarem na solução de problemas no espaço doméstico.

2.0. A Escola da Aldeia

A descrição que se segue aborda aspectos físicos e didático-pedagógicos da escola, a formação dos professores e o cotidiano escolar.

Aspectos Físicos

A escola de Santa Isabel do Morro localiza-se na “parte nova” da aldeia entre a antiga Vila Militar e o Rio Araguaia. Foi construída pela Fundação Brasil Central na década de 60. Neste mesmo período foram também construídas a base aérea, as residências e outros prédios que compoem a infra estrutura necessária à permanência dos militares da FAB na aldeia.

A maioria das casas que circundam a escola estão distribuídas de forma diferente do modelo tradicional de ocupação do espaço das aldeias Karajá e se assemelha ao padrão adotado nas cidades. Também destoa, do restante do cenário da aldeia, a arquitetura dos prédios de alvenaria, dispostos em ruas, construídos para a instalação do destacamento da FAB.

Algumas poucas casas indígenas localizadas em frente à escola, no lado oposto à Vila Militar, mantêm a arquitetura original e posicionam-se seguindo o curso do Araguaia, sendo que o fundo das casas dá acesso direto ao rio, que fica a apenas alguns metros destas. A uma curta distância, está o campo de futebol, local muito freqüentado no finais de tarde (sobretudo aos domingos e feriados) pelos homens que observam ou disputam partidas. Eventualmente, algumas mulheres jovens improvisam uma quadra onde instalam uma rede e “brincam” de jogar vôlei.

A platéia, que assiste às “peladas” ou às brincadeiras esportivas no “centro da praça”, acomoda-se nas muretas de um galpão aberto situado ao lado do campo de futebol. O galpão possui parede (completa) apenas na lateral oposta ao campo. Um muro com mais ou menos meio metro de altura, protege as demais laterais. Na parte superior da parede completa, um pequeno

compartimento quadrangular construído com concreto e fechado com porta de madeira e cadeado, protege um aparelho de televisão e um vídeo cassete de uso coletivo. Neste espaço comunitário o povo da aldeia se reúne, nas poucas horas diárias em que dispõem de energia elétrica¹⁵¹, quando deseja assistir a algum programa específico de televisão ou quando são expostos vídeos abordando cenas cotidianas ou rituais, filmadas em Santa Isabel ou em outras aldeias Karajá. Também são exibidos ali, pelo pastor da aldeia, materiais de caráter evangelizador¹⁵².

O prédio escolar tem portas e janelas de madeira pintada de verde, paredes pintadas de verde escuro e branco, piso de concreto amarelo esverdeado e teto coberto com telhas eternite. Algumas janelas e portas estão quebradas e com fechaduras que já não funcionam e por isso necessitam de improvisações para serem fechadas. O piso, desgastado e envelhecido, o verde desbotado e o branco das paredes amarelado pelo tempo transmitem ao prédio uma sensação de descuido.

Raramente o prédio escolar recebe uma limpeza geral, pois não existe pessoal disponível para mantê-lo limpo. Pela manhã, quase sempre, uma faxina tem que ser improvisada. O chão e as paredes de algumas salas de aula e as paredes externas, referentes à área de circulação coberta, exalam um odor forte e desagradável denunciando o uso do local como dormitório de ratos e morcegos. Os professores, incomodados com a situação, antes do início das aulas fazem como podem a limpeza de suas próprias salas e de outras áreas de uso comum do ambiente escolar. Essa limpeza restringe-se a

¹⁵¹ O motor que gera energia elétrica para a aldeia, quando está funcionando, é ligado às 18 horas e desligado às 21 horas, diariamente.

¹⁵² Durante as três etapas de trabalho de campo desta pesquisa, a "casa de televisão" foi usada apenas duas vezes.

uma varredura do chão e à remoção da sujeira dos móveis com um pano úmido.

Uma observação feita por um aluno da 3^a série constitui um demonstrativo do mal estar que o descuido, no que diz respeito à limpeza da escola, provoca não só nos adultos que ali trabalham, mas também nas crianças. Quando solicitado a escrever sobre os seus estudos, este aluno escreveu, na sua redação, que não gosta da escola porque “ela é feia e tem cheiro de fezes de morcegos”.

O estado da cisterna e dos banheiros também comprometem a saúde e a segurança daqueles que os usam.

A primeira, antes de sofrer um desabamento e ser completamente isolada, situava-se nos fundos da escola ao lado da cozinha bem próximo à calçada do prédio. O balde, preso à uma corda e manuseado pelos adultos e pelas crianças maiores, deslizava na carretilha sempre que necessitava-se de água. A proteção circular de concreto, prestes a desabar, e das duas tábuas, pouco firmes, que cobriam o buraco em solo arenoso, consistiam em um motivo de constante preocupação por parte dos professores, com relação a segurança das crianças. Isolado o local da cisterna, a água para beber, preparar a merenda e para outros serviços, passa a ser apanhada fora dos limites do prédio escolar, em uma das residências, o que dificulta ainda mais o trabalho das pessoas que lidam com essas atividades.

Os dois banheiros, um destinado ao uso de homens e o outro de mulheres, localizam-se em pontos opostos a alguns metros do prédio e da cisterna. As portas encontram-se soltas das dobradiças. A necessidade de suspender as portas (pedaços de madeira pesada), a cada vez que é

necessário usar os sanitários, faz com que a maioria das crianças prefiram não usá-los. Nas áreas de circulação do prédio e do pátio, algumas cadeiras velhas esparramadas acomodam alunos, professores ou visitantes enquanto conversam nos intervalos das aulas. No lado esquerdo da parte frontal da escola, no circuito protegido pela cerca de arame farpado, existem duas árvores. Uma fornece sombra e a outra, agora caída, oferece um palco aconchegante para os momentos de lazer das crianças, que a utilizam até mesmo como local de acomodação enquanto comem os seus lanches. Em frente, um pouco mais à direita, a placa indicando o nome da escola, também é usada como local para brincadeiras.

A escola dispõe de seis salas de aula, uma cozinha, uma despensa e uma área coberta para circulação. A impossibilidade de abrigar as sete turmas de alunos no período matutino, e a recusa de alguns professores a trabalharem no vespertino, fez com que fosse construída uma casinha próxima ao prédio escolar, onde atualmente ocorrem as aulas da 4ª série.

As salas são pequenas mas de tamanho adequado para abrigar a quantidade de alunos existentes por turma, que vão de doze a quarenta, sendo que as turmas iniciais são as únicas que chegam a lotar as classes.

O verde da parte inferior das paredes e das portas e janelas, bem como o estado de conservação do mobiliário, emprestam às salas de aula um aspecto sombrio e pouco iluminado, que é quebrado pelo barulho produzido pelas crianças e pelo sorrisos nos seus rostos alegres e graciosos. Algumas aberturas, protegidas por telas verdes no alto das paredes das salas, trazem um pouco mais de luz às salas menos iluminadas.

Na cozinha, o fogo preguiçoso de um velho fogão a gás aquece lentamente as grandes panelas contendo a merenda escolar, em fase de preparação. Uma ou duas mulheres, normalmente mães voluntárias, cuidam para que o lanche fique pronto na hora certa. Elas separam, medem ou contam ingredientes e lavam os copos de plástico ou as tigelinhas azuis da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) nas quais o lanche será servido.

Sobre a pia (cuja torneira não funciona, pois não tem água encanada) vão sendo amontoadas as vasilhas sujas, na medida em que estas são usadas. Sobre ela encontra-se um filtro, em desuso. Todos preferem beber a água contida em uma panela grande que é reabastecida com água de cisterna sempre que se esvazia. O único filtro existente na escola, provavelmente, foi abandonado por não conseguir atender a demanda de todos por água filtrada.

Sobre uma mesa, improvisada a partir de armário vertical localizado abaixo da janela da cozinha, são colocadas as panelas com o lanche e bacias contendo os recipientes nos quais o mesmo será servido. O lanche é distribuído, pela janela, aos alunos que, organizados em filas, são supervisionados pelos professores. Os professores, enquanto lancham, empenham-se para que (na fila única de crianças, grandes e pequenas, alinhadas a uma das paredes da área de circulação) não ocorra nenhum incidente. No interior da cozinha, sobre uma mesa de pernas cambaleantes, encontram-se alguns utensílios utilizados pelos professores: livros, cadernos, diários de classe etc. Esta mesa é utilizada como "gabinete de trabalho" sobre o qual os professores preparam o material para as suas aulas. Ao lado da mesa, um pequeno e velho armário de metal guarda a documentação da

escola além de materiais variados como livros, cadernos, maços de papel, lápis preto e de cor, borrachas, régua, giz de cera, papéis especiais para trabalhos artísticos etc.

Da cozinha, uma porta dá acesso a um recinto que pode ser chamado de despensa. É neste cômodo que são armazenados, em armários de metal, os gêneros alimentícios destinados à preparação da merenda escolar e outros utensílios da escola como o velho mimeógrafo a álcool, quase diariamente utilizado pelos professores.

Nas salas de aula, o mobiliário restringe-se fundamentalmente aos equipamentos básicos como carteiras escolares individuais, mesa do professor e quadro-negro. As carteiras são de madeira e encontram-se desgastadas causando desconforto aos seus usuários. As mesas dos professores, umas de metal e outras de madeira, são do tipo escrivaninha com gavetas e também não estão em bom estado de conservação. Segregados em um dos cantos de algumas das salas estão, quase ou completamente em desuso, velhos armários de metal pintado de azul.

De acordo com os professores, a escola vem sendo alvo dos ataques, cada vez mais freqüentes, de pessoas com crises de "loucura". Os estragos nas portas e janelas são, em grande parte, resultantes destes ataques, que parecem ter no prédio escolar um dos seus alvos prediletos. Alguns centímetros das paredes que envolvem as janelas, anteriormente maiores, deixam expostos o concreto e a areia sem pintura demonstrando uma reforma parcial em andamento. Por medida de segurança, algumas das janelas de madeira foram, ou estão sendo, substituídas por janelas menores de metal do tipo esquadrias.

Após muitas discussões acerca das medidas que deveriam ser tomadas para dificultar o acesso dos “doidos” ao prédio escolar, uma cerca de arame farpado também foi construída delimitando o espaço do prédio escolar e suas imediações. Uma abertura, voltada para a direção do rio e do “porto principal”, foi deixada na cerca permitindo a entrada e saída de pessoas e ao mesmo tempo dificultando o acesso das crianças que vinham à escola por outros caminhos¹⁵³.

O cotidiano da Escola

A partir das sete e meia da manhã alunos e professores começam a chegar à escola. Os alunos da 4.^a série aguardam ansiosos a chegada da “voadeira” trazendo a professora (não-indígena) que mora na cidade de São Félix. Os da 1.^a série bilíngüe aguardam o professor que mora na aldeia JK, que fica a três quilômetros de distância, aproximadamente. Aos poucos, o pátio da escola vai ficando lotado de crianças. Algumas chegam de bicicletas. As maiores (mocinhas e rapazinhos) conversam em pequenos grupos separados, sentadas na calçada ou em cadeiras que se encontram esparramadas pelo pátio. As menores brincam “de correr” em volta da escola ou se avolumam sobre uma árvore caída em frente. Outras, ao lado dos professores, aguardam o início das aulas. Os alunos não usam uniforme. Os meninos normalmente estão vestidos com *shorts* e camisetas, alguns usando tênis e a maioria

¹⁵³ No dia seguinte à construção da cerca, outras aberturas apareceram (em várias direções), misteriosamente, no arame. Provavelmente a tentativa de eliminar o obstáculo decorre do incômodo causado na comunidade pelo isolamento da escola e pela limitação que restringia o acesso ao prédio. Essa restrição não foi, portanto, aceita pela comunidade. Os Karajá, não habituados com as cercas e acostumados a transitar livremente em todas as direções pela aldeia, acabaram por manter três aberturas destinadas à entrada e saída das pessoas, na cerca de arame farpado que protege o prédio escolar.

sandálias *hider* ou havaianas. As meninas, na sua maioria, também vestem shorts e camisetas. Algumas usam vestido ou calças compridas. A maioria delas também usa sandálias havaianas ou *hider*. Umhas poucas usam tênis ou sapatos fechados (assinalando no dia-a-dia da escola as diferenças proporcionadas pelo salário dos poucos pais que exercem atividade remunerada). Outras usam óculos escuros e batom vermelho. Em alguns casos crianças de ambos os sexos usam camisetas, bonés ou faixas presas às cabeças com nomes dos seus parentes candidatos a vereadores, nas eleições municipais da cidade vizinha. Os materiais escolares são trazidos em mochilas, sacos plásticos ou simplesmente nas mãos. Alguns meninos e meninas usam pintura corporal e adereços (próprios para suas faixas etárias), nos braços e nas pernas. O corpo pintado de preto e cabelo cortado bem curto indicam que alguns meninos, quando não se encontram na escola, estão passando pelo processo de aprendizagem na casa de Aruanã, referente à sua iniciação à vida adulta. O topete (na parte superior da cabeça) também indica a entrada de algumas meninas na vida adulta feminina. Os professores normalmente estão vestidos de calças jeans, camisetas, tênis ou sapatos. Uns usam óculos e pochetes. Parte dos professores e dos alunos maiores trazem no rosto a marca circular, tatuagem distintiva do seu grupo étnico.

Quando todos os professores chegam e após tomarem algumas providências como abrir as salas, verificar se elas estão limpas e providenciarem alguns materiais para as suas aulas, as crianças os seguem em direção às salas. Por volta das oito horas o barulho da correria das crianças já diminuiu e os professores já deram início às aulas.

As classes iniciais são as mais lotadas. O número de alunos diminui por turma, na medida em que a séries avançam, o que sugere um alto índice de evasão que é mais acentuado no caso das mulheres. Da pré-alfabetização até a 2.^a série bilíngüe, freqüentadas por crianças de cinco a nove anos de idade, meninos e meninas estão presentes, por igual, nas salas de aula. A partir da 2.^a série, a proporção de meninas vai diminuindo nos bancos da escola. De acordo com um professor, as meninas chegam à 2.^a série a partir dos dez ou onze anos, idade em que “começam a ficar mocinhas” e por isso começam também a faltar aulas ou abandonam a escola, pois a maioria das famílias não permitem que moças saiam sozinhas e que estejam em locais freqüentados por rapazes. Na 3.^a série, existem apenas três meninas freqüentando, a maioria dos presentes são homens e na 4.^a série, de um total de 11 alunos, apenas duas são mulheres (anexo V, quadro 4).

Muitas crianças, principalmente das turmas iniciais, também estão faltando às aulas. Os professores lamentam a pouca presença dos seus alunos e atribuem esse fato ao crescimento do número de pessoas com “problema de loucura” na aldeia. Isso faz com que, várias vezes, as aulas sejam interrompidas e, em alguns casos, tenham que ser paralisadas por vários dias.

Em de setembro de 1996, em pleno período letivo, as aulas na Escola de Santa Isabel do Morro encontravam-se paralisadas. De acordo com informações dos professores, já passava de um mês sem aula. Os professores haviam dispensado os poucos alunos que estavam freqüentando a escola, pois os pais temiam que seus filhos saíssem de casa. Para que as crianças retornassem à escola, os professores de crianças menores passaram a lecionar em um antigo prédio da FAB, pois lá as portas oferecem mais

segurança.¹⁵⁴ Entretanto, mesmo apesar das portas e depois da construção da cerca de arame, em volta da escola, professores e alunos não estão livres dos transtornos provocados pela “loucura”, pois, em muitos casos, os próprias crianças são vítimas desse problema.

Em março de 1997, além dos adultos, já somavam dez crianças da escola com “crises de loucura”. Dificilmente transcorre uma aula completa sem que uma ou mais crianças sintam os sintomas e saiam correndo. A expressão *Txantè rarere!* (“o doido está vindo!”) é uma advertência do perigo. Basta ouvi-la para que todos se abriguem nas dependências mais seguras da escola ou para que as crianças que moram perto corram para suas casas e de lá não retornem para continuidade das aulas. Ocorreram casos até mesmo com filhos dos próprios professores. É terrivelmente angustiante perceber crianças, graciosas e de aparência saudável, adotarem comportamentos agressivos e saírem correndo, minutos depois de brincarem com os colegas no pátio, assistirem às aulas ou esperarem na fila pelos seus lanches. Contudo, as crises são rápidas e os “doentes deixam de representar perigo depois que são imobilizados e atendidos pelos *hari*, “os curadores” da aldeia.

A Formação dos Professores

A escola da Aldeia de Santa Isabel do Morro conta atualmente com um total de 07 (sete) professores, dos quais 06 (seis) são indígenas e uma, a única

¹⁵⁴ *Um destes professores ressalta que o cachorrinho de aluna sua havia sido “degolado pelo doido”. Outro professor informa que o seu irmão, quando tentava segurar o “doido”, havia sido ferido no peito com um garfo. A professora não-indígena comenta que, por várias vezes, teve que fugir para o mato pelos mesmos motivos.*

professora da escola, é de origem regional. Esta última leciona para a 4a. série, a última série oferecida pela escola da aldeia (anexo V, quadro 3).

A formação dos professores é decorrente de origens diversas. Os mais velhos, que já estão trabalhando aproximadamente há duas décadas, foram iniciados no Magistério pelos missionários do *Summer Institute of Linguistics*, que ao mesmo tempo em que desenvolviam a ação missionária e assistencialista também estudavam a língua indígena e desempenhavam atividades referentes à educação escolar na aldeia. Foram os missionários do *Summer* que elaboraram os primeiros materiais escritos em língua Karajá e, com objetivos evangelizadores, realizaram as primeiras traduções desta língua para o português e vice-versa.

Ijyru Karajá leciona há vinte anos e foi o primeiro professor indígena a ser “treinado” pelos adventistas do *Summer* para trabalhar na escola da aldeia. Ele conta que, até então, só tinham existido professores não-índios e que, na maioria das vezes, não falavam a língua indígena e não conheciam (ou conheciam pouco) a cultura Karajá. Segundo Ijyru esse fato dificultou muito a aprendizagem das crianças as quais, muitas vezes, abandonavam a escola sem que completassem o período de alfabetização. “Elas sofriam muito... Não gostavam da escola e os pais não confiavam nos professores”.

Assim, quando Ijyru começou a trabalhar como professor teve que ir de casa em casa para conversar com os pais e convencê-los a matricular os seus filhos na escola. Ele dizia que “...agora seria diferente. Agora é o próprio índio quem vai dar aulas”. Pouco tempo depois mais dois indígenas também foram treinados para desempenharem a função de professores ou de

monitores bilíngües, como eram denominados na época: o professor Krumare e o professor Tuilá Karajá (que já se encontram em exercício há 19 anos).

Recentemente, uma nova geração de professores Karajá foi formada já como fruto, em parte, do trabalho dos três primeiros¹⁵⁵. Os professores Wadoi, Waxiy e Woubedu Karajá falam com orgulho e carinho dos seus primeiros professores que marcaram profundamente e de forma positiva seus processos de escolarização. Ao contrário dos outros, os professores mais jovens, após concluírem a etapa escolar oferecida pela escola da aldeia, deram continuidade aos estudos em escolas da cidade, optando, no 2.º grau, pelo curso Técnico em Magistério. Assim, a formação profissional destes últimos decorre também dos ensinamentos técnicos e didáticos adquiridos a partir deste curso.

A professora não-indígena, que leciona para a 4a. série da escola da aldeia, também foi formada para atuar como professora na mesma escola de Magistério que formou os seus colegas indígenas.

Atualmente, os professores de Santa Isabel do Morro participam do programa de formação vinculado ao “Projeto de Educação Indígena do Estado do Estado do Tocantins” que conta com o apoio da FUNAI e com a assessoria de professores e pesquisadores da Universidade Federal de Goiás. Alguns professores já passaram por várias etapas dos cursos de formação. Outros tiveram o primeiro contato direto com o programa no ano passado e um professor diz que ainda não teve oportunidade de passar por essa experiência.

De qualquer modo, todos, de forma direta ou não, incorporam na sua forma de trabalhar, princípios, conhecimentos e materiais didáticos adquiridos

¹⁵⁵ Os três professores mais velhos possuem vínculo empregatício com a FUNAI, enquanto os mais jovens foram recentemente contratados pelo Estado do Tocantins, no âmbito da política educacional voltada para os indígenas assumida pelo governo desta Unidade da Federação, da qual o “Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins” é um desdobramento.

durante as etapas de capacitação oferecidas pelo projeto. Os mesmos são repassados em reuniões, pelos professores que estiveram presentes nos encontros aos demais que não estiveram. Numa destas reuniões¹⁵⁶ os professores após lerem e discutirem detalhadamente o material proveniente de uma das etapas de qualificação (cartas, ofícios, informes, textos produzidos por professores de outras aldeias etc.), ressaltaram a importância que tais cursos estão tendo para os seus processos de formação profissional e para a organização dos professores indígenas do Tocantins. Eles discutiam também formas práticas para viabilizar a aplicação dos conhecimentos adquiridos, durante os cursos, nas salas de aula. Alguns professores ressaltaram a necessidade de um acompanhamento mais direto do dia a dia escolar, por parte das instituições envolvidas no projeto.

Procedimentos e Materiais Didáticos Usados pelos Professores

O ciclo básico da escola indígena da Aldeia de Santa Isabel do Morro pode ser cursado em seis anos e abrange as seguintes séries: pré-alfabetização, 1.^a e 2.^a séries bilíngües, 2.^a, 3.^a e 4.^a séries. O período específico de aprendizagem da leitura e da escrita em língua Karajá, vai portanto, da pré-alfabetização até a 2.^a série, diminuindo progressivamente até a 4.^a série. O material didático escrito em Língua Karajá, disponível na escola é predominantemente constituído de cartilhas e livros bilíngües elaborados pelo *Summer Institute of Linguistics*, publicados em 1982. Este material foi elaborado com base em métodos tradicionais de alfabetização e está

¹⁵⁶ Reunião de professores da Escola Indígena de Santa Isabel do Morro em 26/03/97.

organizado em volumes diferentes. Os quatro volumes voltados para a leitura e a escrita são: *Iny Tyyríti* (abecedário Karajá) e cartilhas *Iny tyyríti* (ou *iny Tykyríti*, na fala feminina) volumes 1, 2, e 3. O conteúdo de matemática distribui-se em três volumes: *Irâtina Oraru tyyrâti* 1, 2 e 3. Existe ainda a Cartilha de Transição (uma cartilha bilíngüe, em Karajá e português destinada à fase intermediária entre o ensino bilíngüe e o ensino da língua portuguesa). A escola dispõe também de alguns livros de histórias Karajá, estudos sociais, noções de higiene e outros assuntos com tradução para o português, como a *Ôtu Ijyy* (História do Tracajá), *Ihetxiu Ijyy* (História dos Tempos Antigos), *Utura* (sobre os peixes), *Wana Tybybabo* (Manual de Higiene) e *Ynybededykynana* (Estudos Sociais).

Alguns professores das séries iniciais utilizam, predominantemente, o material escrito acima mencionado. Outros usam-no apenas esporadicamente, preferindo outros recursos como, por exemplo, o material mimeografado e a elaboração de desenhos a partir de histórias ou de textos a partir de desenhos.

Materiais mais recentes estão surgindo graças ao trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins como o “livreto” “Adorno e Pintura Corporal” com textos em português, abordando assuntos relacionados à cultura Karajá. Outro “livreto” versando sobre rituais e cenas do cotidiano, com textos em Karajá e em português, está em fase de publicação¹⁵⁷. Segundo alguns professores, “agora é que está começando” ou material produzido “ainda é muito pouco”. Eles próprios, cotidianamente, “estão inventando” mais alguma coisa a partir das orientações recebidas durante os encontros de formação de professores¹⁵⁸.

¹⁵⁷ L. Poleck, *informação pessoal em Goiânia 26/12/97.*

¹⁵⁸ Segundo um dos professores, algumas palavras do material elaborado pelo SIL foram traduzidas de

Além do material em língua indígena, ou em português, relativo aos aspectos da cultura tradicional Karajá, livros didáticos convencionais também foram observados em uso na 3.^a e 4.^a séries da escola da aldeia. Na 3.^a série foi observado o uso do livro integrado “Eu Gosto de Aprender” de autoria de Célia Passos Zeneide Silva da editora Nacional e na 4.^a série os volumes I e II da coleção “Integrando o Aprender” de autoria de Maria Eugênia e Luís Cavalcante, da mesma editora. Os conteúdos de ambos os volumes abrangem as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Programa de Saúde.

Existem na escola duas turmas de pré-alfabetização que são divididas em “pré fraco e pré forte”, segundo classificação do professor Woubedu. As atividades da pré-alfabetização voltam-se para a preparação dos alunos para a leitura e a escrita ou, conforme o professor Tuilá, “pré leitura e pré escrita” em língua Karajá e para a iniciação da aprendizagem do português oral, uma vez que as crianças chegam à escola, na maioria das vezes, conhecendo apenas a língua materna

O professor Tuilá, durante as atividades voltadas para à formação de habilidades relacionadas à leitura e a escrita, utiliza como material didático escrito as cartilhas elaboradas pelo pelo SIL em 1982, além de material mimeografado.

Ao contrário do que ocorre em outras turmas, em que apenas o professor tem acesso ao livro didático, o professor Tuilá distribui a cartilha aos

forma incorreta. “A palavra waha, ‘meu pai’ em Karajá, foi traduzida como ‘pai’”, simplesmente, quando é a palavra tyby que em Karajá significa “pai”. Outras palavras, por serem faladas por outros grupos Karajá (Javaé e Xambioá), foram traduzidas com significado ambíguo. Além disso, o mesmo professor fala que a grafia, utilizada para representar as palavras, necessita de revisões e que esta questão já está sendo discutida no âmbito do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins. Ele diz estar contente, pois, juntamente com outros colegas, foi convidado a participar das atividades de revisão da grafia das palavras escritas em sua língua.

seus alunos, sempre que vai dar aulas de iniciação à leitura e à escrita e estes últimos observam a cartilha enquanto acompanham as explicações. Numa das suas aulas¹⁵⁹ observadas ele introduzia as vogais em maiúsculo e minúsculo recorrendo também ao uso do quadro-giz onde as escreveu nas duas formas. O professor fez a leitura de cada vogal em voz alta, depois de escrevê-las no quadro, pedindo que cada aluno as repetisse por várias vezes. Repete todo o processo, posteriormente, solicitando que as crianças observem enquanto ele mostra figuras da cartilha que começam com as vogais. Finalmente, distribui lápis para que os alunos completem exercícios referentes aos conteúdos vistos.

Tuilá informou que o ensino das vogais havia sido precedido por um treinamento da coordenação motora. Mostra-me vários desenhos de objetos que têm nomes iniciados com vogais e exercícios gráficos que têm como objetivo familiarizar os alunos com a escrita das letras. Este professor, já em outra aula, usava vários tipos de folhas de vegetais que os próprios alunos saíram da sala, por alguns minutos, para coletar. Este material foi posteriormente utilizado para fixar a aprendizagem das letras. Ele mostrava cada folha e repetia os nomes de cada planta, várias vezes, pedindo que seus alunos também repetissem. A seguir a primeira letra de cada palavra foi colocada em destaque, tanto na pronúncia como na escrita, no quadro-giz. Os alunos foram chamados à frente para demonstrar o conteúdo apreendido. Por fim Tuilá distribui uma folha de papel, contendo exercícios mimeografados pedindo para ligar letras iguais e desenhos aos seus nomes.

¹⁵⁹ *Observação de aula em 27/06/96.*

O professor Woubedu, outro professor da pré-alfabetização, fez questão de deixar claro, sempre que foi solicitado a falar sobre a educação escolar das crianças Karajá, que a aprendizagem do Português oral e escrito deve ser uma prioridade da educação escolar na aldeia. Se o professor Tuilá trabalha mais com o desenvolvimento de habilidades preparatórias para a aprendizagem da leitura e da escrita em língua Karajá e trabalha pouco com o Português, Woubedu se empenha para que seus alunos, logo nos primeiros dias de aula, sejam iniciados na aquisição da língua portuguesa na sua versão oral. Diariamente ele dedica alguns minutos para o ensino de palavras e frases nesta língua. É comum ver os seus alunos cumprimentando “os brancos”, que visitam a escola, usando expressões em português, como: “Bom dia!”, “Como vai?”, “Boa tarde!” e outras¹⁶⁰.

Como seu colega que trabalha com crianças na mesma faixa etária, este professor utiliza materiais variados para ilustrar as suas aulas. Possui muita criatividade e capacidade de aproveitamento de materiais como pedrinhas, frutinhas, folhas verdes e secas, madeira, palha tinturas vegetais, papéis velhos etc. Está sempre utilizando atividades e técnicas para estimular a participação, a criatividade, o raciocínio e a aprendizagem dos alunos, como quebra-cabeças, recortes, colagens, construção de bonecos e outros objetos de sucata, que estão em exposição nas paredes ou em outros locais da sua sala. Um aspecto que diferencia o trabalho dos dois professores é o fato do último não usar nenhum tipo de livro didático. Ele afirma que usa material mimeografado para exercitar os alunos em tarefas de seguir linhas,

¹⁶⁰ Woubedu ressalta que as crianças aprendem mais a leitura e a escrita em Karajá e só nos últimos anos do primário aprendem “um pouco do português”. Segundo este professor, isso é ruim, haja vista que, chegando nas escolas da cidade, as crianças sentem vergonha de falar o português, pois não o falam bem e, por mais que sejam inteligentes, acabam “escondendo a inteligência” e não tendo um bom

acompanhar contornos e colorir desenhos. Mas prefere avaliações orais, sobretudo nas disciplinas de estudos sociais e ciências, matérias que, segundo ele, as crianças “sabem muito quando falam”, mas erram quando trata-se de “fazer no papel”.

Woubedu, numa de suas aulas de Estudos Sociais¹⁶¹, fez uma exposição oral, com o auxílio de desenhos no quadro, sobre o descobrimento do Brasil e os primeiros contatos dos indígenas com os colonizadores. Fez o desenho do mapa do Brasil, do Oceano Atlântico e das caravelas. Desenhou também a Ilha do Bananal fazendo a localização das aldeias atuais e antigas. Falou das datas e de quando o “homem branco” chegou na Ilha do Bananal. Mencionou os relatos feitos “pelos antigos”, pelos mais velhos. As crianças demonstraram grande interesse pelo tema. Todas, eufóricas ou indignadas, queriam perguntar, fazer observações e acrescentar alguma coisa. Ao final da aula as crianças, orientadas pelo professor, fizeram desenhos representando a compreensão sobre o assunto. Pode-se dizer que os professores da pré alfabetização, Tuilá e Woubedu, em linhas gerais, recorrem a procedimentos de ensino que possuem características e princípios semelhantes.

O processo de alfabetização das crianças na Escola de Santa Isabel do Morro tem início de fato na 1.^a série bilíngüe, prossegue na 2.^a série bilíngüe e conclui-se na 2.^a série. É nesta última que, uma vez alfabetizadas na língua materna, as crianças são iniciadas no processo de aprendizagem do português escrito.

Os professores da 1.^a e 2.^a séries bilíngües, Krumare e Wadoi, alfabetizam os seus alunos em língua Karajá recorrendo às cartilhas

desempenho nos estudos fora da aldeia.

¹⁶¹ *Observação de aula em 26/06/96.*

elaborados pelo SIL. Estes professores também utilizam materiais confeccionadas no contexto do programa de formação de professores indígenas do Tocantins. Seguindo orientação deste programa criam, juntamente com seus alunos, textos a partir de aspectos da vida cotidiana e tradicional. Sobretudo na 2.^a série bilíngüe, as crianças já conseguem escrever frases e pequenos textos acompanhados de desenhos feitos por eles próprios, expressando aspectos referentes à cultura e às tradições Karajá ou ao contato com os brancos.

Entretanto, a despeito da criação de textos significativos, em algumas ocasiões, estes professores recorrem aos métodos que alfabetizam por meio da formação de palavras isoladas. Os cadernos de exercícios dos alunos e cartazes expostos nas paredes da sala, contendo alfabeto, vogais, famílias silábicas e palavras isoladas associadas aos desenhos, demonstram que a aquisição da leitura e da escrita pelos alunos, em parte, está sendo orientada por tais processos.

Os exercícios são, na maioria das vezes, escritos no quadro pelo professor e copiados pelos alunos nos cadernos, mas também podem ser reproduzidos em mimeógrafo para que os alunos os completem.

Os dois professores também lançam mão de materiais coletados na natureza (flores, folhas, madeira, palhas de palmeira etc.) para trabalhar principalmente com conteúdos de matemática, estudos sociais e ciências e para confeccionar cartazes associando figuras aos seus nomes ou compondo cenários acompanhados de pequenos textos associados aos desenhos. Depois de prontos estes trabalhos são afixados às paredes das salas.

Em uma das suas aulas¹⁶², Krumare falava acerca das técnicas tradicionais de pesca e caça, e demonstrava, por meio de desenhos no quadro e utilizando materiais (lápiz, folhas de papel outros objetos) que estavam sobre a sua mesa, os instrumentos utilizados pelos “antigos”, e que atualmente não são mais utilizados, pois foram substituídos por anzóis, redes, armas de fogo etc.

Percebe-se que este tema desperta muito interesse nas crianças que acompanham atentamente, interrompem e fazem perguntas e observações a respeito do assunto.

A 2.^a série na escola de Santa Isabel do Morro compreende a transição entre a escrita da língua indígena e a escrita da língua portuguesa¹⁶³. A partir da 2.^a série, as crianças Karajá são iniciadas na escrita da língua portuguesa. Ijyru, o professor desta, série não faz uso da Cartilha de Transição elaborada pelo SIL¹⁶⁴. Ele trabalha com a criação de desenhos e de pequenos textos e histórias, abordando temas ligados às experiências de vida dos alunos, de suas famílias e da comunidade como os mitos, os rituais, técnicas de trabalho e confecção do artesanato, os animais, meios de transporte e o rio Araguaia, os estudos, a venda do artesanato etc. Os textos são redigidos tanto em língua Karajá como em português, sendo que as crianças têm mais facilidade em escrever na língua materna.

Para o ensino da escrita em língua portuguesa (principalmente das regras gramaticais, ditados e interpretações de textos) e da matemática, Ijyru, às vezes, utiliza livros didáticos convencionais. Quanto à escrita em língua

¹⁶² Observação de aula em 21/06/96.

¹⁶³ Com o objetivo de diminuir o tempo gasto entre a pré-alfabetização e a 4.^a série primária, a Escola de Santa Isabel eliminou a chamada série de transição (teoricamente existente entre a 2.^a série bilingüe e a 2.^a série.) reduzindo o tempo gasto no processo de sete para seis anos.

Karajá, o professor utiliza o material elaborado a partir de orientações dos cursos de formação de professores indígenas, do qual participa desde a sua criação.

Percebe-se que nos momentos dedicados aos desenhos livres, a criatividade e o raciocínio das crianças estão mais aptos a lidar com os assuntos mais próximos da sua realidade. É através dos desenhos que elas conseguem fazer leituras mais completas do seu mundo imediato ou ritual e simbólico. E é também através dos desenhos que elas conseguem escrever textos ainda muito simples, mas que já expressam alguma capacidade de compreensão do mundo através da leitura e da escrita.

Na 3a. série, as crianças já devem ter um certo domínio da leitura e da escrita não só na língua materna, mas também no português. A partir desta série, o ensino da língua indígena cede espaço progressivamente ao ensino da escrita na língua portuguesa. É nesta língua que os alunos realizam a maioria das atividades escritas na sala de aula (embora sendo a língua materna a língua de comunicação entre professores e alunos, não só na 3.^a série, mas em todas as séries dirigidas pelos professores Karajá). Assim, o professor Waxiy ministra a maioria de suas aulas em língua Karajá, utilizando livros didáticos convencionais (confeccionados em língua portuguesa para serem adotados em escolas destinadas às crianças “brancas”), em todas as disciplinas¹⁶⁵: português, matemática, estudos sociais e ciências. Porém, as crianças não fazem o uso direto dos livros. O professor os utiliza no processo de preparação de aulas e elaboração de exercícios que são passados aos alunos através do quadro ou de material mimeografado. Como a maioria dos seus colegas, Waxiy

¹⁶⁴ *Observação de aula em 17/09/97.*

¹⁶⁵ *Observação de aula em 20/06/97.*

procura contextualizar os conteúdos apresentados durante as aulas tentando trazer para a experiência Karajá a realidade abstrata dos livros didáticos.

Quanto aos temas que referem-se especificamente à língua e à cultura Karajá têm o seu espaço bem restringido a partir desta série. Conforme Waxiy, tais conteúdos são vistos em um dia da semana (sexta-feira). É neste dia que a escrita e a leitura em língua Karajá são praticadas: os alunos aprendem gramática, fazem leituras e elaboram, a partir da própria vivência, pequenos textos, onde falam de si mesmos, das suas famílias, de suas realidades.

Este professor, assim como Woubedu (pré-alfabetização), demonstra que também está preocupado com a aprendizagem do português por parte dos seus alunos. Ele ressalta que, no ano seguinte, as crianças terão que cursar a 4.^a série com uma professora não-indígena e que “certamente terão dificuldades por isso”. Segundo ele, o fato de até a 3.^a série as crianças só terem estudado com professores Karajá faz com que elas não pratiquem a fala em português e tenham dificuldades de comunicação nesta língua, o que também dificulta a comunicação com a professora e compromete a aprendizagem. Ele salienta que os seus alunos não têm dificuldades quanto a escrita na língua materna e que, nesta língua, conseguem escrever histórias e redações. Entretanto, quando trata-se do português, as dificuldades são muitas.

De modo geral, os professores ensinam, através da narrativa, os mitos, histórias e tradições Karajá. Contam as histórias aos seus alunos e depois perguntam se eles já as conheciam e se aprenderam da mesma forma ou diferente. Pedem para que as crianças façam desenhos representando cada assunto abordado. Os assuntos mais freqüentes nas aulas observadas foram

os primeiros contatos com os “brancos”, as caçadas e pescarias antigas, o treinamento dos guerreiros e as disputas do passado com outros grupos que viviam em regiões próximas ao território Karajá, como os Kaiapó, Xavante e Tapirapé. Eles procuram discutir com os alunos situações que permitam a reflexão acerca da forma “como viviam os antigos”, bem como comparações com o modo de vida atual ou com a forma como estão vivendo “hoje em dia”.

A maioria dos professores Karajá da aldeia pesquisada mencionaram a recorrência à memória dos velhos para o relato de histórias e mitos Karajá. Os velhos podem, tanto comparecer pessoalmente para fazerem os relatos em sala de aula, quanto podem prestar informações aos professores sobre estes assuntos. Segundo os professores as pessoas mais velhas detêm, de forma mais completa, esse tipo de conhecimento.

A elaboração de desenhos é uma das atividades que mais prendem a atenção dos alunos. Os desenhos referem-se, na maioria das vezes, aos aspectos da cultura Karajá, mas também podem abordar outros motivos próprios da cultura dos brancos com quem estão em constante contato. Os temas ligados à cultura tradicional como os rituais, à indumentária, instrumentos utilitários etc., são os prediletos.

O material didático utilizado pela professora da 4.^a série é, em linhas gerais, semelhante àquele usado na 3.^a série¹⁶⁶. Os livros didáticos adotados também são livros usados em escolas convencionais. As suas aulas de português, matemática, estudos sociais e ciências são baseadas em um livro (integrado em um único volume) denominado “Integrando o Aprender” (de autoria de Maria Eugênia e Luís Cavalcante), embora os alunos não tenham

¹⁶⁶ *Observação de aula em 25/06/96 e 11/03/97.*

acesso direto ao mesmo. Eles acompanham as explicações da professora e realizam atividades, que são copiadas do quadro ou mimeografadas.

Como o seu colega da 3a. série, Lenimar também dedica alguns períodos das suas aulas para a realização de atividades de leitura e escrita em língua indígena e para outros assuntos relacionados à cultura e às tradições Karajá. Segundo ela, a sua comunicação na sala de aula, às vezes, é dificultada pelo fato de ela não falar a língua dos seus alunos. Contudo, ela afirma que este problema é minimizado por ela ser casada com um Karajá e possuir, por isso, amizades na aldeia, o que proporciona oportunidades de ter outros contatos com a língua também fora da sala de aula. Além disso, ela conta com o auxílio do seu esposo que pode traduzir as redações dos alunos da língua para o português e vice-versa. Esta professora diz que também recorre ao auxílio dos seus colegas professores e de outras pessoas da comunidade para o planejamento e realização das aulas que têm a cultura e as tradições como objeto.

Cabe ressaltar finalmente, que os professores Karajá de Santa Isabel do Morro, ministram as suas aulas recorrendo a materiais didáticos e procedimentos de ensino variados.

Percebe-se que não existe uma perspectiva única que oriente os procedimentos didáticos dos professores em geral. Todos se utilizam de métodos e técnicas provenientes de distintas concepções de educação, o que é “natural” considerando as distintas fontes de formação dos seus agentes. Entretanto, todos demonstraram grande habilidade em lidar com as situações de sala de aula imprimindo, com criatividade, uma marca por um lado original e por outro “reprodutora” dos sistemas e processos convencionais de ensino, o

que parece ser produto das diferentes experiências vivenciadas e das diversas influências que sofrem, não só no trabalho, como também na vida. Cada professor, recorrendo aos seus conhecimentos, técnicas e métodos adquiridos nas diversas fases e aspectos de sua formação profissional e às experiências adquiridas dentro e fora da escola, lida com a sala de aula, com os alunos, com os conteúdos e materiais didáticos lançando mão dos recursos disponíveis e retirando da escassez formas criativas de solucionar os desafios mais imediatos e mesmo aqueles que requerem soluções a médio e longo prazo.

Os professores, salientam a necessidade de um profissional na escola que possa auxiliá-los na organização da “papelada” e no cuidado de toda a parte burocrática da escola como dados sobre matrícula, diários de classe etc. Eles também sentem falta de um funcionário que se responsabilize pela limpeza da escola e preparo da merenda escolar. Segundo eles essas atividades acabam por sobrecarregá-los sacrificando boa parte do tempo que poderiam dedicar a outras atividades voltadas para o trabalho em sala de aula¹⁶⁷.

Alguns professores afirmam que a participação no Projeto de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins, já está dando seus primeiros resultados. Eles agora já trabalham com maior segurança pois, durante os cursos estão aos poucos desenvolvendo técnicas e habilidades referentes ao uso da escrita que antes não possuíam. Estão se tornando cada vez mais aptos a dirigirem o processo de elaboração de textos pelos próprios

¹⁶⁷ *A falta apoio técnico e acompanhamento pedagógico que possam proporcionar melhores condições de trabalho e orientem, com maior segurança, as atividades docentes diárias são mencionadas como fatores que dificultam a realização de um trabalho mais eficiente. A escola não conta com direção ou com coordenação pedagógica própria. O acompanhamento mais direto observado é dado por servidores do Setor de Educação da FUNAI que trabalham na Administração Regional de São Félix do Araguaia. Outra reclamação freqüente refere-se à escassez ou ausência de instrumentos como grampeadores, perfuradores, máquinas de escrever, computadores, mimeógrafo de boa qualidade ou outro instrumento*

alunos. Contudo, a dependência do livro didático ainda é uma realidade entre eles, ainda que, na maioria das vezes, este livro não seja manuseado pelos alunos.

Após essa breve descrição dos dados etnográficos referentes à aldeia e à escola Indígena de Santa Isabel do Morro, será realizada a seguir a descrição e interpretação das concepções Karajá presentes nos discursos gravados, sobre a educação escolar.

3.0. APÊNDICE FOTOGRÁFICO:

A ALDEIA E A ESCOLA



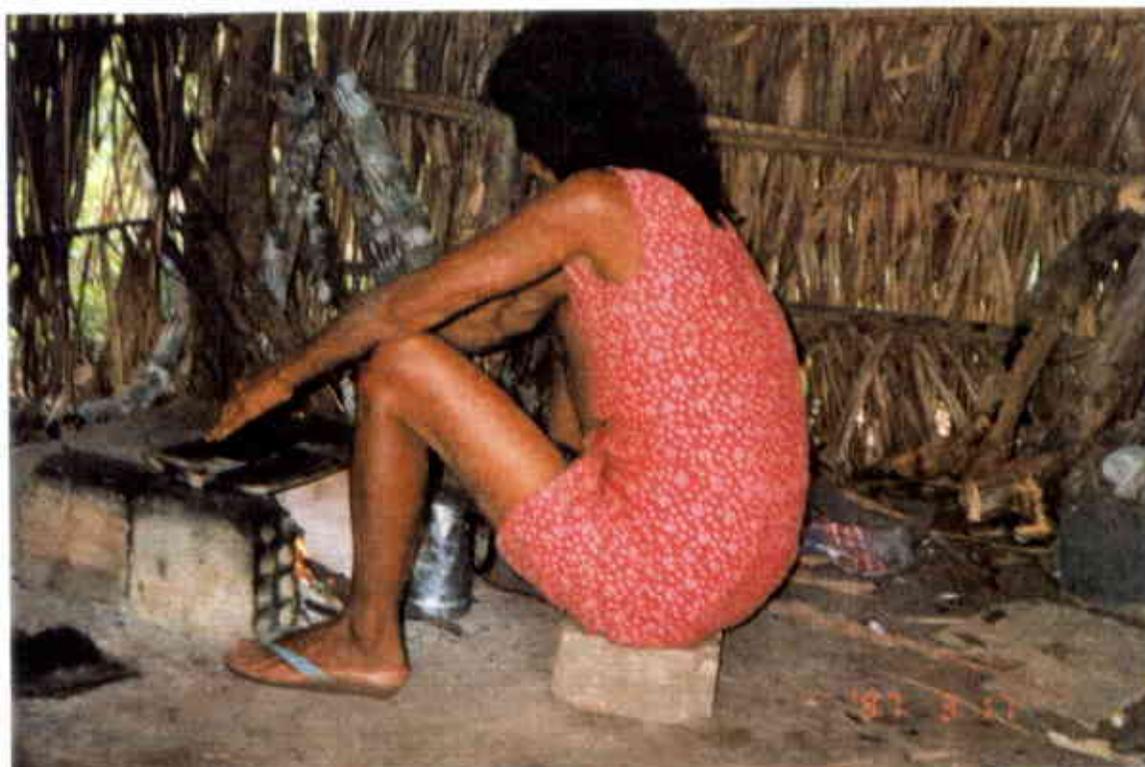
Paisagem da margem do Araguaia.



Vista Parcial da aldeia.



Mulher Karajá fazendo pão – técnica adquirida através do contato com os “brancos”.



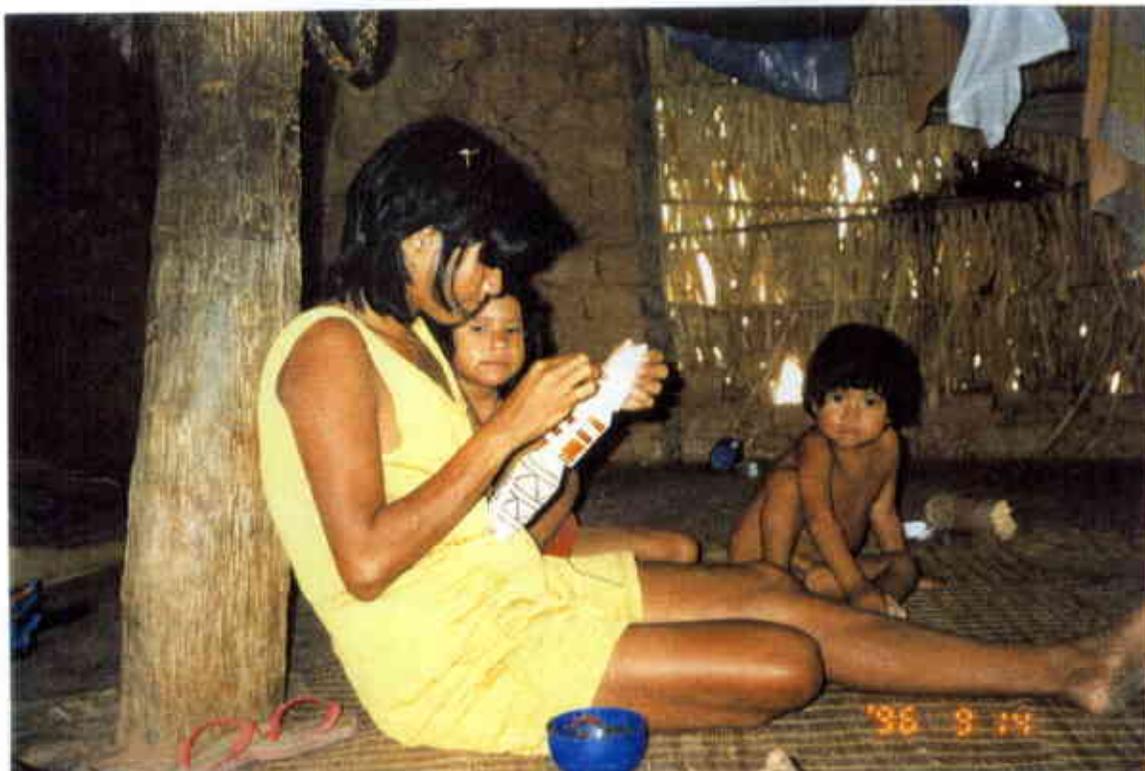
Mulher acendendo fogo para o preparo de alimentos.



Mulheres de diferentes gerações trabalham na seleção da palha do buriti para a confecção de artefatos trançados.



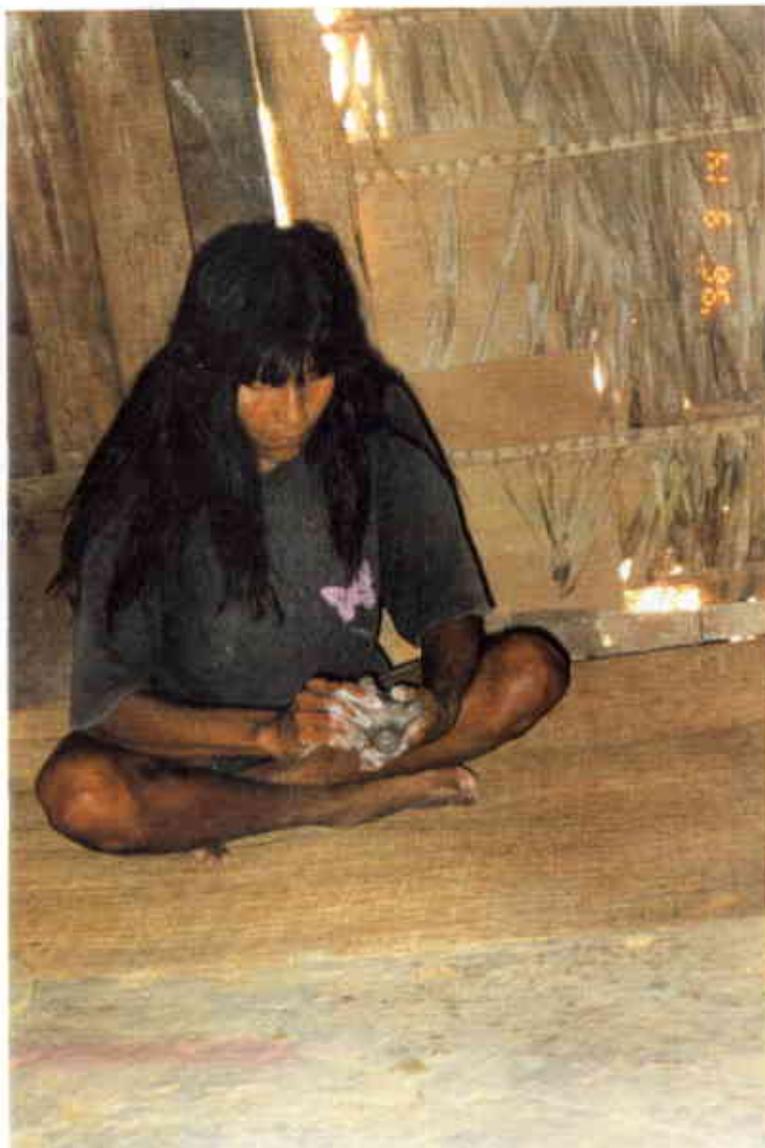
Velha Karajá carregando a cesta ueriri. Esta cesta é utilizada no transporte de lenha, barro, alimentos e ervas medicinais.



A pintura da boneca de madeira é observada por filhos e netos.



A boneca de madeira é decorada em baixo relevo com ferro quente.



Mulher Karajá modelando a argila.



A pintura do pote de cerâmica.



O cuidado com as crianças: a canção de ninar.



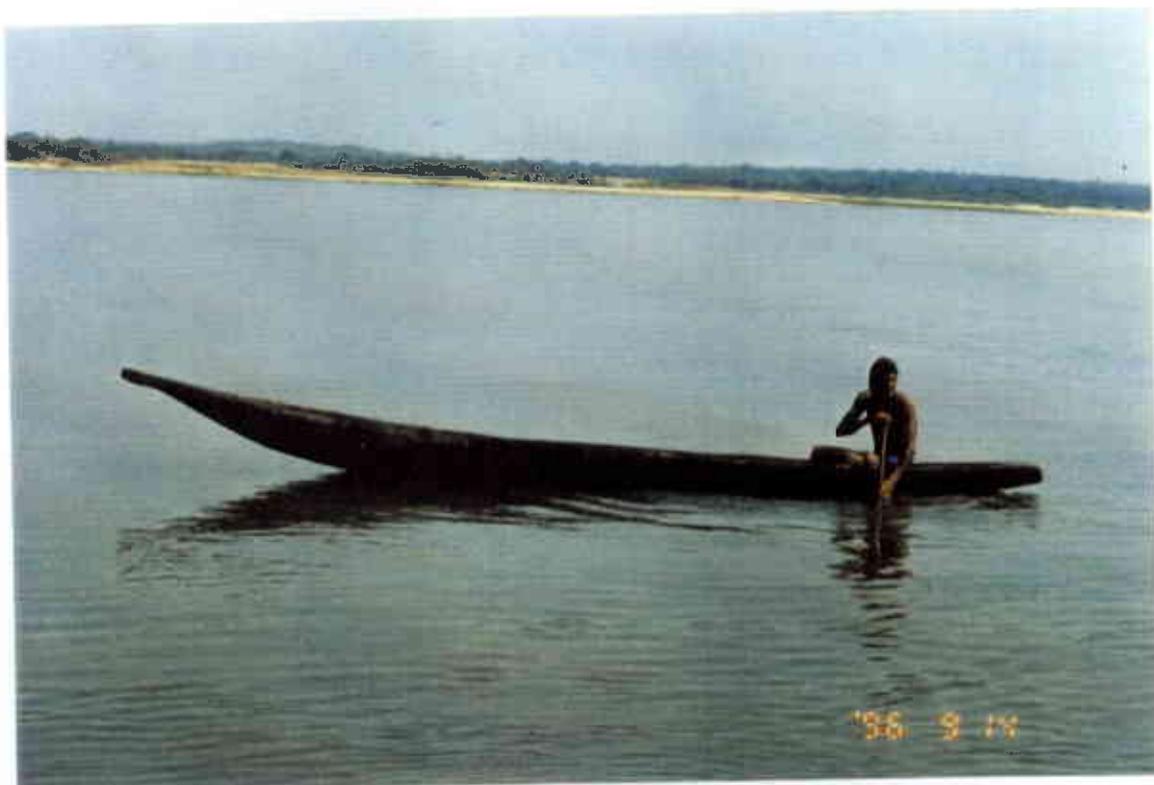
As crianças são tratadas com carinho e paciência.



Os Karajá e o Araguaia: o banho no rio.



Mulheres lavando roupa.



Homem Karajá remando canoa.



O rio como local de lazer: crianças Karajá brincando com canoa.



A cura através da medicina tradicional.



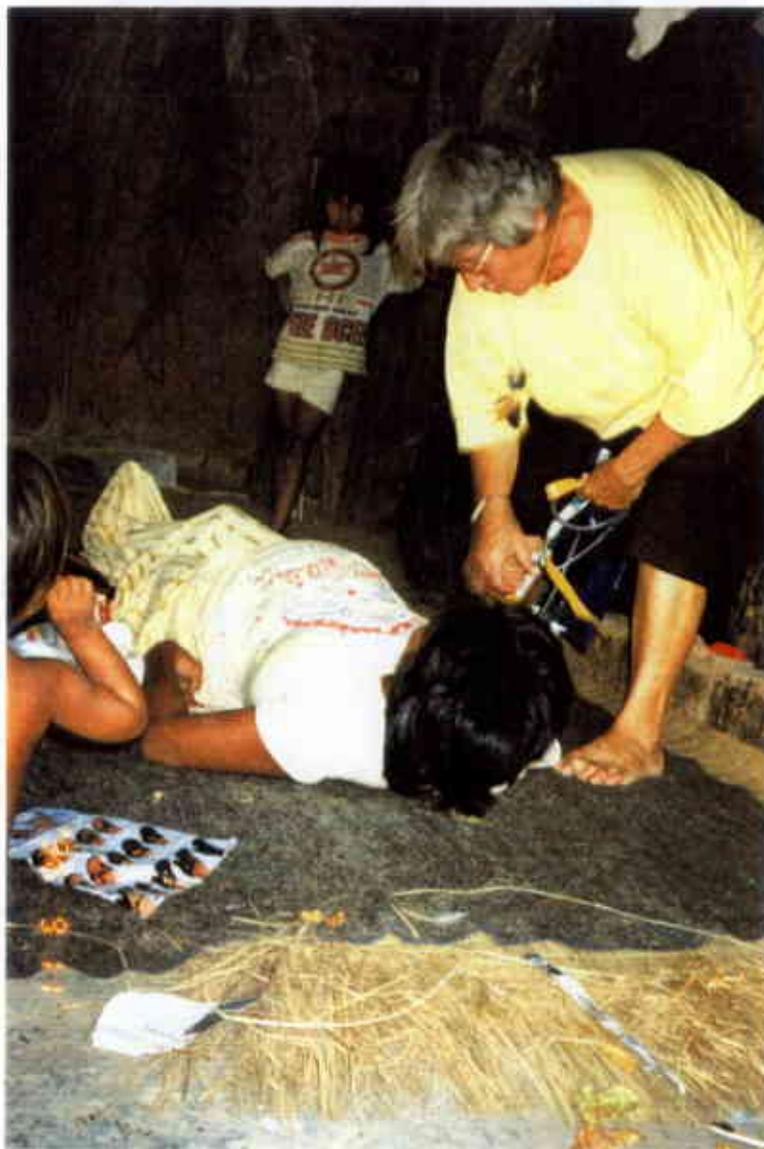
Agente de saúde indígena atendendo a comunidade.



A coleta de raízes e folhas para a preparação de remédios.



Xamã "cuidando" de criança doente.



Mulher Karajá, grávida, sendo examinada por enfermeira branca.



Preparativos para os rituais: a confecção dos adereços.



A pintura do rosto.



A "empenação" do corpo.



Mulheres preparam o irmão caçula para sua iniciação à vida adulta.



Bebê Karajá usando adereços próprios para sua idade.



Um dos meninos iniciantes à vida adulta.



O deridu usando adereços adequados ao seu status.



Jovens assistindo ao culto evangélico e cantando hino religioso.



Ritual do Hetohoky: a chegada dos visitantes de outras aldeias.



Um dos momentos do ritual da "casa grande".



Dança cerimonial no ritual do Hetohoky;



A dança dos Ijasô. Ao fundo, o pátio da casa de Aruanã (espaço masculino).



No hirarina (espaço feminino), moças Karajá usam adereços e pinturas próprios para participar da dança de Aruanã.



A dança dos Ijasò.



Reunião da Associação Indígena Karajá.



chefe do Posto Indígena atendendo a comunidade.



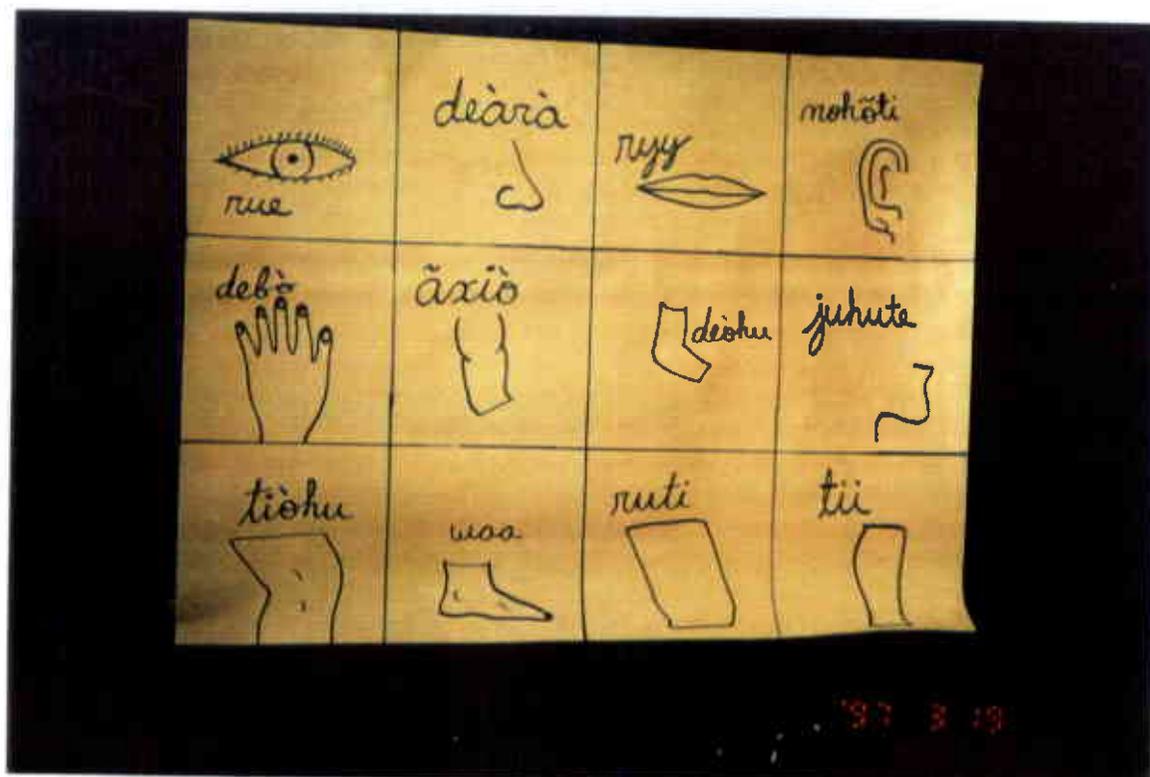
Professor e alunos na sala de aula.



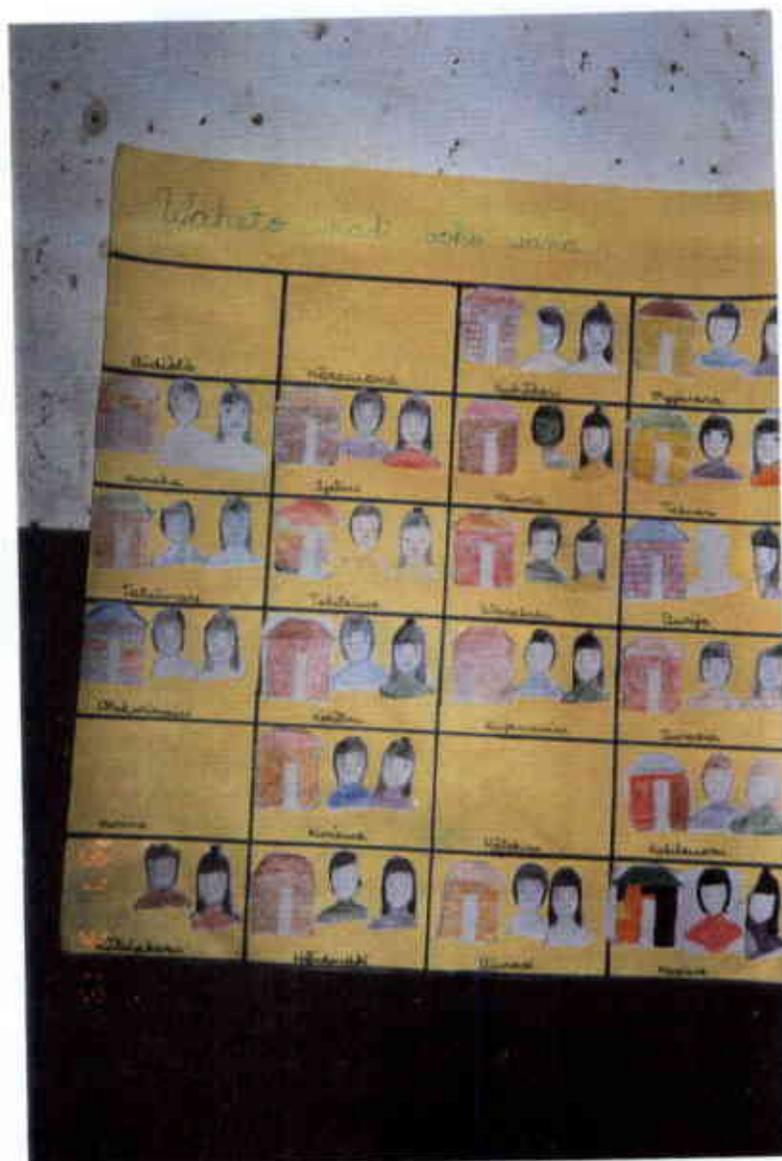
Alunos da pré-alfabetização na sala de aula.



Alunos da 2.^a série na sala de aula. O menino com o corpo pintado de preto está passando pelo processo de iniciação masculina à vida adulta. A pintura é uma representação simbólica 'da ariranha', animal que representa a sua faixa etária.



Cartaz didático: desenhos mostrando partes do corpo e seus nomes em língua Karajá (1.^a série bilingüe).



"Wahetô nadi boho waná" (casa minha e de meus pais). Trabalhos escolares afixados à parede da sala de aula da 1.ª série bilíngüe.



Mapa da Ilha do Bananal: exposição de desenhos dos alunos da pré-alfabetização.



Crianças brincando no pátio da escola.



A hora do lanche



O recreio dos alunos: algumas crianças brincam enquanto outras lancham sobre a árvore caída no pátio da escola.



Árvore caída no pátio da escola: local de reunião e lazer das crianças



Alunos no pátio da escola.



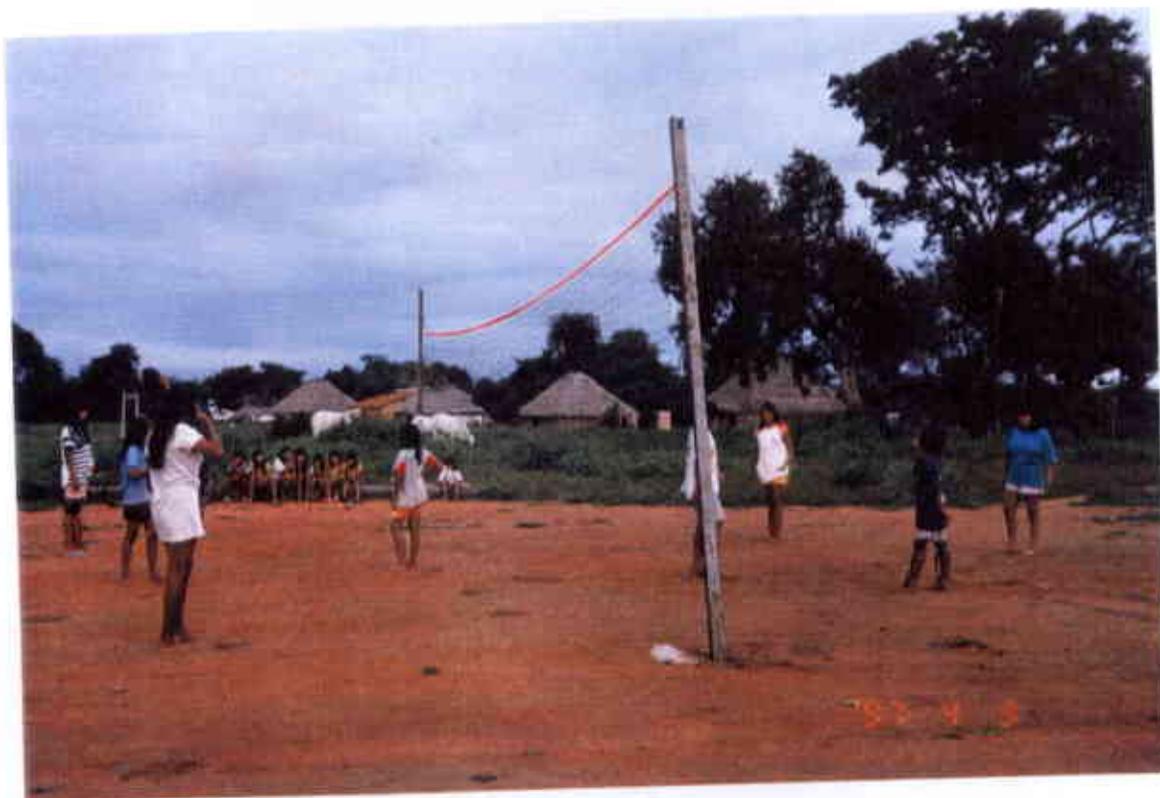
Da aldeia para a escola da cidade.



Aluno da 4ª série fazendo "tarefa de casa".



Jovens e crianças fazem desenhos utilizando papel, lápis de cor e giz de cera.



Jogo de vôlei no final da tarde.



Brincadeiras infantis: as "máscaras"...



o arco e flecha...



...e a construção da pipa.

CAPÍTULO VI

DISCURSOS KARAJÁ SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo será feita a descrição e interpretação dos discursos Karajá registrados através de depoimentos gravados. Foram abordados os discursos de professores, lideranças, pais, mães, jovens que estudam na cidade e velhos Karajá. Foram incluídos também na descrição discursos em forma de redações de crianças alunas da escola indígena da aldeia pesquisada.

1.0. Os Professores

1.1. O professor Karajá e a Escola Indígena

Quando os professores Karajá falam do significado do próprio trabalho e da escola indígena, quatro aspectos são destacados. O primeiro refere-se às qualidades que definem um bom professor, o segundo diz respeito à escola antes e depois do ensino bilíngüe, o terceiro atribui à escola indígena o papel de instrumento de preservação da cultura e de elemento responsável pela formação básica de outros profissionais e o quarto relaciona o trabalho do professor Karajá com a memória dos velhos.

O que significa “ser Professor”

O significado do trabalho do professor Karajá aparece, nos relatos, vinculado às qualidades que o professor deve ter. Assim, o professor deve ser um exemplo, não só para os seus alunos, como também para toda a comunidade. Deve acima de tudo:

“... amar o seu trabalho, como professor (...). Tem que ser calmo. Não pode ser nervoso (...). Eu sempre me lembro que um professor tem que ser um exemplo. Eu tenho que lembrar o que sou. Trabalhar com as crianças e respeitar os alunos, as mães, a minha comunidade, o meu chefe (...)” (Ijyru Karajá).

O professor também deve gostar do que faz e trabalhar com seriedade e compromisso.

“Quando eu peguei essa turma, aí da 3a. série, trabalhei com sinceridade e boa vontade, também. (...). Várias vezes, eu peguei a sala de aula. Quando eu estava no ginásio, eu dava aula em Kanoanã. Desde o ginásio, eu pensei em fazer o curso de Magistério, porque eu gostei de dar aulas.(...)” (Kurixiri Javahé).

O professor deve ser responsável e merecer a confiança da comunidade, dos pais e o respeito dos seus alunos.

“...Trabalho com as crianças e gosto muito. Gosto mesmo, porque os meus alunos são muito inteligentes(...). Quando os alunos ficam assim, eu fico muito feliz, contente mesmo! (...). Gosto dos meus alunos. (...) eles respeitam a minha palavra. (...) eu fecho a porta para não saírem, entendeu? Eu trabalho assim para não deixar as crianças, assim... perdidas. Se não, o pai deles vem e falam comigo para eu ser responsável por eles, aqui na escola. Por isso eu seguro os alunos (...)” (Woubedu Karajá).

Se o Magistério, na concepção dos professores Karajá, deve ser exercido por aqueles que gostam de ensinar, o candidato ao cargo de professor, além de escolaridade, deve possuir outras qualidades.

“...Tem que ser uma pessoa interessada (...) tem que amar o trabalho como professor. É uma grande responsabilidade. Tem que ser calmo. (...) Então, tem que ser uma pessoa que quer esse trabalho. Aí, dá importantes resultados.” (Ijyraru Karajá).

Como será demonstrado a seguir, o significado do trabalho do professor está relacionado, nos discursos, com o papel da escola indígena.

Antes e depois da Escola Bilíngüe: duas gerações de professores

O significado da escola indígena é dividido, no discurso dos professores Karajá, em dois momentos: o antes e depois da escola bilíngüe. Estes momentos marcaram os processos de aprendizagem dos próprios professores distinguindo, entre eles, duas gerações. A primeira geração de professores teve a sua iniciação escolar nos moldes tradicionais de educação voltada para o “índio brasileiro”, que era baseada nos princípios assimilacionistas e integracionistas. Portanto os professores eram não-índios e a língua usada durante as aulas era o Português. Todos os professores Karajá, da “primeira geração”, têm entre 47 e 50 anos de idade e, comparando o ensino de “antigamente”, quando foram alunos, com o de “hoje”, quando são professores, ressaltam as dificuldades que permearam suas próprias experiências com a escolarização.

“ Eu vou falar sobre o meu trabalho como professor indígena. Bom, essa escola indígena começou no ano de 1976, quando chegou mesmo a escola bilíngüe. Antes (...), eu fui alfabetizado em Português. Esse tempo, me lembro até agora. (...). Não tinha a escola indígena, a escola bilíngüe, quer dizer, tinha professor nacional. Os alunos começavam a estudar com as professoras... As mães não tinham confiança na professora nacional, porque a língua era o Português. Não tinha a letra, não tinha nada de bilíngüe. Às vezes, a professora falava e os alunos não entendiam, as crianças não entendiam...” (Ijyraru Karajá).

E assim, narrando o seu processo de formação, este professor relata as vantagens introduzidas pelo ensino bilíngüe.

“Quando começou escola bilíngüe, o curso, fui convidado.

Naqueles convênios com o pessoal do Summer [SIL]..., e nós fizemos o curso bilíngüe. Nesse tempo é que eu aprendi a escrever a Língua Karajá. Depois disso, é que eu aprendi a escrever: o som, as letras. Professor Davi, que era lingüista, dava como escrever a nossa língua. E Nós ficamos... demoramos quatro anos fazendo o curso bilíngüe. Depois, professora da FUNAI também deu aula pra gente, todas as matérias. (...) A primeira turma eram doze pessoas, ficaram aprovados oito e quatro ficaram reprovados. Aí é que nós pegamos a classe. Tomar conta da classe, cada professor. (...) e nós chegamos... falamos com a mãe: 'agora vai ser professor bilíngüe. (...)'. Aí, nós começamos a trabalhar com as crianças. Dando a nossa língua escrita e Português oral, (...) para as criança pequenas. (...). E, assim, foi melhorando o nosso ensino, através da escola bilíngüe" (Ijyraru Karajá).

A mesma experiência é relatada por outro professor que demonstra a consciência de que as dificuldades, por eles vivenciadas na aprendizagem da escrita, são decorrentes das diferenças culturais entre índios e brancos. Demonstra, ao mesmo tempo, a resistência da sua cultura tradicional, uma vez que afirma que a educação escolar oferecida pela FUNAI não conseguiu fazer com que os Karajá se tornassem "civilizados".

"Bom, esse trabalho, que a gente tá fazendo, antigamente, não existia. Não tinha professor índio, na escola, para ensinar as crianças. (...). Tinha branco, da FUNAI, e era muito difícil para entender, para entrar, assim, numa cultura diferente... do branco. Porque a nossa cultura é diferente do branco. Pois, cada nação tem sua cultura. Mas, a FUNAI sempre levou os índios para serem civilizados, mas sempre não conseguiu. Então, eu acho que é por isso que resolveram por o próprio índio para ensinar aos seus alunos" (Krumare Karajá).

Os professores demonstram que aprender a escrita da própria língua significou uma grande conquista. E essa conquista é ampliada a partir do momento em que eles, não só possuem o domínio do código escrito na sua língua e na língua majoritária, mas também quando passam a atuar, como sujeitos participantes do processo de ensino nas suas aldeias, garantindo para as novas gerações uma escolarização diferenciada.

“No meu tempo, mesmo, era a maior dificuldade que eu passava. A professora dava aula (...), eu não entendia o que ela falava. Mas, quando nós, eu, professor bilíngüe, falo na língua própria, para os meus alunos, eles entendem. Eu mando fazer as coisas e eles fazem... (...) O trabalho que eu estou fazendo na escola, na comunidade, na aldeia, é uma coisa muito importante, que eu acho. Porque, antigamente, no passado... meu avô, meu pai... eles não entendiam em Português. Nem pra conversar, nem escrever, nem nada. (...). Depois disso, passamos a estudar... Eles me colocaram para estudar. Eu aprendi um pouco (...). Assim, eu tenho um pouco de estudo. Me colocaram aqui para ser monitor. Aí, eu estou trabalhando. Tô gostando” (Tuilá Karajá).

De acordo com as falas dos professores mais velhos, foi o ensino bilíngüe o responsável, de fato, pela conquista da escrita, entre os Karajá. E é esta conquista, anteriormente já buscada, sem sucesso, pelos seus pais, que está possibilitando a superação dos obstáculos que os impediam de compreender a língua e a cultura da sociedade envolvente, uma vez que esta é predominantemente baseadas na escrita. A existência desses obstáculos implicavam e, às vezes, ainda implicam em pânico, em sentimento de inferioridade e em seguidas reprovações, nas classes escolares dirigidas por professores “brancos”.

“(...). Porque não tinha professor índio, Karajá. A gente estudou durante dez anos. (...). Aí, a gente ficava com medo de apanhar. Então, a gente ficava, assim mesmo, freqüentando. (...) Eu não conseguia entender nada. Depois, eu parei de estudar. A gente ficou três anos sem estudar. Aí, vieram duas mulheres lá de São Paulo, trazendo a cartilha Karajá. Aí, a gente continuou estudando com elas. (...). Ela tinha morado aqui, numa aldeia chamada Macaúba. Então, ela chegou lá e ficou aqui, como professora, na aldeia. Até que eu fiz o 1o. ano. Ela [a professora] já falava um pouco de Karajá e falava português. Aí, a gente já tava sabendo alguma coisa. Aí, eu consegui fazer o primeiro ano. Depois, eu continuei estudando no meio do branco, continuando. (...) fiz 3a. série, até 4a. série. Aí, professor Davi chegou e levou a gente para fazer o curso para ser professor (...)” (Krumare Karajá).

A segunda geração de professores é composta de jovens, que têm entre 20 e 30 anos de idade. Eles foram alfabetizados e cursaram as séries elementares do 1º. Grau, no âmbito do ensino bilíngüe, com professores

indígenas, na sua maioria. Seus professores na escola da aldeia foram, exceto alguns “brancos”, os professores mais velhos, cujos discursos foram descritos acima. Se aqueles professores tiveram primeiro uma experiência escolar com base no ensino da língua majoritária e só depois, na vida adulta, tiveram acesso ao código escrito da sua língua, quando finalmente concluíram os seus processos de alfabetização, os professores jovens fizeram o caminho inverso. Isso possibilitou-lhes, uma aprendizagem mais contextualizada e sem muitas rupturas. Assim, os professores Karajá afirmam que a escola indígena possuiu um papel fundamental neste processo.

“Eu vou falar do meu trabalho, com a criança. (...) eu ensino a criança na língua materna. (...). Depois que a criança acaba de estudar a língua materna, ela passa a estudar a Língua Portuguesa. Agora, eu estou trabalhando com as crianças da segunda bilíngüe. Aí eu ensino a língua materna. A língua portuguesa não entra por escrito, entra só oralmente. Mas, depois, passa para transição e o professor de transição vai dar a língua portuguesa...” (Wadoí Karajá).

Os professores mais jovens, quando falam da própria escolarização, mencionam a passagem pela escola bilíngüe como um aspecto que os capacitou a prosseguir os estudos fora da aldeia e, posteriormente, a trabalhar, devolvendo à comunidade aquilo que aprenderam dentro e fora da escola indígena.

“Fui contratado pelo Estado do Tocantins no ano passado. Tem um ano e três meses que estou trabalhando aqui como professor. Estou me formando também no Magistério. (...). Eu fui alfabetizado aqui mesmo e estudei seis anos e meio na língua Karajá. Então, o que eu estudei, quando era criança, desde a minha infância, estou passando para as crianças, para que elas se recordem(...) a nossa língua e a nossa cultura indígena. (...) E esse trabalho está rendendo, (...) tenho certeza que no futuro vai ser melhor, ainda.” (Waxiy).

“... trabalhar com as crianças, é o meu interesse. Estudei para formar como professor, para ajudar minha comunidade, quando tiver terminado esse curso de Magistério. (...) estou terminando esse ano. Aí, eu aprendi muitas coisas sobre o

ensino das crianças. (...)quando chega lá na cidade, a gente aprende mais, muitas coisas, entendeu? Porque lá têm muitos professores. Cada um, cada professor, tem outras experiências. Explicam e a gente pega. E temos que guardar para os nossos alunos” (Woubedu Karajá).

Cabe ressaltar que todos os professores da “segunda geração” estavam, no momento em que os depoimentos foram gravados, concluindo o 2o. grau na cidade vizinha, onde cursavam o Técnico em Magistério e esta questão foi, por eles, mencionada com orgulho.

A escola Indígena Bilíngüe: formação básica e preservação cultural

Os discursos dos professores revelam uma concepção de escola indígena bilíngüe, por um lado, instrumento de preservação da cultura e, por outro lado, responsável pela formação básica de profissionais que atuarão no futuro amenizando a dependência dos Karajá, no que se refere à demanda de serviços especializados junto à sociedade nacional.

No primeiro caso, os professores afirmam que, passando pela escola bilíngüe e concluindo a etapa por ela oferecida, os estudantes Karajá estarão preparados para dar seqüência aos estudos fora da aldeia, sem enfraquecer os vínculos com a cultura tradicional.

“Por enquanto, eles estão estudando lá em São Félix... fazendo o 1o. e o 2o. graus. Aí, quem quiser sair, sai. (...). Só que nós não queremos deixar sair antes de terminar a escola bilíngüe. Tem que terminar tudo. Nós temos quatro cartilhas. Além disso, nós temos histórias e livretos também, que nós estamos usando, pra segurar mais sabedoria, para melhorar” (Ijyraru Karajá).

Assim, eles acreditam que as experiências dos jovens com a escolarização, fora da aldeia, não fazem com que a cultura nativa seja

esquecida. Contudo, as crianças não devem sair para estudar na cidade antes de passarem pela escola bilíngüe.

“... Porque eu acredito que nós vamos ficar sempre no nosso costume. Só se sair para fora desde pequenininho. Aí, eu acho que vai esquecer tudinho o que aprendeu. Então, isso é verdade. Ele não vai aceitar a cultura, acostumar... Mas quando tá grande, acho que não vai prejudicar em nada. Ele vai pra fora, estuda e depois volta, como muitos voltaram” (Krumare).

De acordo com essa concepção, a passagem pela escola indígena deve funcionar como um mecanismo de valorização da identidade étnica Karajá e de consolidação dos valores que reforçam e legitimam essa identidade.

No segundo caso, é durante a etapa de aprendizagem no ensino bilíngüe, quando as crianças Karajá são orientadas para valorização da cultura nativa, que o compromisso com os interesses dessa cultura e da aldeia são ressaltados pelos professores indígenas. Segundo os professores Karajá, uma vez sedimentados os vínculos culturais, os jovens sairão para prosseguir os estudos nas cidades com o compromisso de voltarem em condições de oferecer serviços especializados, que no passado e, em alguns casos, atualmente, tinham que ser buscados junto à “sociedade branca”.

O papel dos professores e a memória dos velhos

Os professores Karajá comparam o passado oral com o presente do contato, da escola e da escrita e comparam a sua história com a história “dos brancos”. Eles também ressaltam o papel dos velhos nos processos de socialização dos jovens e de transmissão da cultura e das tradições Karajá

“Nós também temos história. (...). A nossa história indígena é totalmente diferente da história dos brancos, que escrevem, fazem livros. Enquanto nós, que somos índios, a gente passa de pai para filho, essa história, que temos na cabeça. Que o pai conta, o avô, a avó, tios, tias, contam” (Waxiy Karajá).

E, percebendo a incapacidade, cada vez maior, dos pais (sobretudo dos mais jovens), no sentido de transmitir aos filhos a história dos seus antepassados e o conseqüente desinteresse dos jovens em conhecê-la, os professores tomam para si, e para a escola, essa responsabilidade. Os relatos de três professores (de gerações diferentes), transcritos abaixo, demonstram essa preocupação.

“Têm vezes que os alunos não procuram saber (...) Mas, não podemos esquecer essa história. Então, eu tenho que passar essa história para os meus alunos. (...), para que eles entendam como os Karajá viviam naquela época e como é que estão vivendo de hoje em diante” (Waxiy Karajá).

“Antigamente, tava na memória. O tataravô, o bisavô contava, usando a memória. Agora, nós [professores] estamos querendo dar esse tipo de explicação, contando do tempo passado” (ijyraru Karajá).

“Porque as crianças não sabem do ano retrasado. A mãe dela não conta. O pai também não. Porque os pais novos também não sabem. (...). Quando os alunos ficam aqui na escola, a gente conta essa história, como era antigamente. E assim os alunos aprendem aqui na escola. Porque na escola, a gente fala tudo, a gente explica mais” (Woubedu Karajá).

O paralelo, entre o passado e o presente, prossegue como um recurso utilizado pelo professor para se situar no mundo e compreender as mudanças introduzidas pelo contato. Esta oposição manifesta-se também quando um dos professores relata a forma, por ele utilizada, para explicar aos seus alunos como surgiram as aldeias e como, “hoje”, os Karajá utilizam outras formas de poder, “copiadas do branco”, em oposição àquelas adotadas “antigamente”, antes do contato.

“Nosso cacique de antigamente, chamava Ioló e Deridu. Não existiam as lideranças, vice cacique e cacique. (Cacique não é a nossa língua. É a língua de Guarani. Eu acho que esse nome é mais bonito, por isso que ficou o nome do chefe de cacique. E nós também chamamos cacique.) Mas, nesse tempo, mudou. Formou igual sociedade branca. Por exemplo, antigamente, existia rei. Eu falei assim para eles [os alunos]. Nesse tempo, [hoje] mudou para presidente. Antigamente, passava [o poder] de família a família. Nós, também, a mesma coisa... Quando morria, passava para outro herdeiro. E nesse tempo, mudou (...). Nós escolhemos o candidato de nossa confiança. Por exemplo, Idjahina enfrentou uma disputa. Fez disputa com Iwyraru e o povo elegeu Idjahina. Nós fizemos uma votação, igual ao branco, nesse tempo. Antigamente morreu” (Woubedu- 24 anos).

As mudanças mencionadas abrangem, também, alterações nas formas de poder e lideranças, nos hábitos alimentares, a aquisição do hábito de consumir bebidas alcóolicas, entre outras coisas, e são percebidas como uma conseqüência do contato com “os brancos”. Mas neste paralelo passado/presente, “índio”/“branco”, o professor Karajá demonstra a consciência de que a vida “do branco” também está em processo de mudança. É o que pode-se observar na fala abaixo:

“O branco também está mudando. Está modificando muita coisa. E a gente está gravando a cultura os brancos (...). Antigamente, os índios não dançavam forró e nem jogavam futebol. Mas nesse tempo, agente está acostumando (...) e por isso está deixando a nossa cultura” (Woubedu Karajá).

Apesar das mudanças mencionadas e da apropriação da instituição escolar, pelos Karajá, o papel dos velhos e das suas memórias possui, neste processo, um lugar de destaque, mesmo em assuntos que envolve a educação escolar. Embora sendo transportada para o âmbito da instituição escolar e do trabalho especializado do professor, a responsabilidade de transmitir aos mais jovens o conhecimento acerca do passado dos Karajá, dos mitos, dos rituais e das tradições, é a recorrência à memória dos velhos que torna isso possível, como sugerem os depoimentos destacados abaixo:

“... Minha irmã, que é mais velha do que nós (...), conta a história como era antigamente. Ela vem aqui [na escola] contar para meus alunos. [Conta] do ano retrasado e faz uma comparação com esse ano, com esse tempo. Porque antigamente, (...) a gente respeitava o pai, a mãe, o chefe e as nossas festas. [E] estamos deixando pra trás. [Então], aqui na escola, têm que falar com as crianças (...) pra entender, pra não acontecer mais” (Woubedu Karajá).

Em alguns casos, estimulados ou não pelos professores, os próprios alunos consultam os seus parentes mais velhos sobre a cultura e o passado Karajá confirmando e complementando o que aprenderam com os professores, na escola.

“Às vezes, os meninos procuram para a vó, para o vô... para contar essa história também. Depois, vêm e me contam que aconteceu isso mesmo. Aí, os avós contam, completam o que eu contei na escola, ou contam o que aconteceu de outra forma: ‘aconteceu [também] isso, isso e isso” (Waxiy Karajá).

No relato acima, o professor falava sobre uma conversa que tivera com os seus alunos sobre a chegada dos não-índios, uma questão que, embora distante no tempo, está bem presente na memória dos mais velhos. Este relato demonstra que, apesar da experiência com o processo escolar, os velhos mantêm o seu papel de portadores, por excelência, dos conhecimentos sobre a cultura, sobre o passado e sobre as tradições.

Nas falas descritas, pode-se perceber que, quando trata-se de falar sobre sua própria história a noção atual de tempo, para os professores Karajá, está orientada por um grande marco temporal que revolucionou as suas vidas. Este marco é, ao mesmo tempo, histórico, pois refere-se aos primeiros contatos entre índios e brancos no Brasil, e mítico, pois trata-se de um conhecimento que está na memória dos mais velhos e que é compreendida de forma diversa pelas sociedades tradicionais que viveram o

impacto causado por este encontro entre universos culturais distintos.

1.2. A Escola, A língua Nativa e o Português

A descrição que segue abordará as concepções dos professores acerca da aquisição da linguagem escrita na língua materna e no português, bem como outras questões decorrentes do domínio da escrita, como a produção do material didático em língua indígena, a continuidade do processo escolar dos jovens Karajá fora da aldeia.

O processo de aquisição da escrita ocupa, nas concepções dos professores Karajá, um espaço privilegiado. Em primeiro lugar, porque eles acreditam que o código escrito detém a chave de ingresso e trânsito na cultura e no mundo do “branco”. Em segundo lugar, porque vislumbram nele a chance de encontrar para a escrita da língua materna uma funcionalidade representada pela possibilidade de registrar, através da escrita, a história, os mitos e as tradições Karajá.

O Domínio do Português Falado e Escrito

Na concepção dos professores Karajá, o domínio do código escrito está intimamente relacionado com o domínio da fala na língua oficial. Esta preocupação está presente nos depoimentos quando eles referem-se ao ensino do português pela escola.

“... É muito importante pra nós, porque o Brasil é muito grande e os brancos também são muitos. Acho que nós estamos ficando cercados de branco (...). A gente tem o costume de sair, assim... pra fora, pra fazer alguma coisa. Vender artesanato (...), passear mesmo (...). Se a gente não sabe conversar com o branco, é muito difícil...” (Krumare

Karajá).

As falas mencionam situações vividas por eles (professores) e seus parentes nas interações com os “brancos”, fora da aldeia, para justificar a necessidade de saber falar o português. Para os professores Karajá, saber se comportar no “mundo dos brancos” é fundamental para evitar constrangimentos, vexames, mal entendidos e desvantagens nas transações comerciais etc.

“...Eu tenho certeza que a gente não vai ficar direto aqui nesta aldeia (...). A gente pode precisar sair e se só soubermos a nossa língua mesma, vamos sair para fora e não vamos entender nada” (Waxiy Karajá).

Um dos relatos cita o exemplo do “vexame” vivido pelo personagem do filme “Crocodilo Dandy”, que teria saído, pela primeira vez, da floresta onde vivia para visitar uma cidade grande, e compara o episódio com situações vividas pelos índios, que não conhecem a “cultura do branco”, na cidade.

“... Ele morava na floresta! Quando ele chegou na cidade, ele não sabia o que era banheiro..., nem como se dorme na cama... Assim, a mesma coisa acontece pra nós. Quando chega lá, não sabe como se organizar, (...), no meio da sociedade [branca]”(Woubedu Karajá).

Não saber falar o português significa, desse ponto de vista, não dominar um código que poderá garantir a interlocução com a sociedade envolvente em diversas situações como, por exemplo, durante as saídas para as cidades a procura de tratamentos médicos:

“Por exemplo, um sobrinho meu viajou com a tia para fazer tratamento em Goiânia e sofreu muito. Ele não fala Português! A enfermeira falava, chamava no telefone e ele não respondia, nada. Ele falava: ‘Nossa! O que eu vou fazer?’ Ele não entende Português! (...) Desde pequeno, ele faltava aula, não ia pra escola. A mãe não falava nem o pai.

Ficava sempre em casa, pescando. E assim, cresceu, desde pequeno” (Krumare Karajá).

A necessidade de falar o português também é ressaltada para que as transações comerciais, fora da aldeia, sejam bem sucedidas.

“... Por isso, é muito importante pra nós aprender falar o Português. Muito melhor pra nós (...). Quando a gente tá, assim... fazendo alguma coisa, vendendo artesanato, uma coisa assim... Saber como entender o dinheiro, como fazer o troco... E, por isso, vamos sempre assim, estudando” (Krumare Karajá).

É interessante ressaltar que “o não saber falar”, nos discursos acima destacados, possui o significado de não saber falar o português. Entretanto, em outros momentos, quando estão referindo-se à necessidade de saber falar o português, eles pressupõem que o domínio da norma padrão dessa língua, adquirido através da escrita e no processo escolar, é necessário, em muitas situações. Neste sentido, os professores enfatizam o papel da escola como responsável pela “difícil” tarefa de ensinar uma segunda língua, tendo como referência o padrão da gramática oficial. E parece ser esta preocupação o eixo de orientação dos discursos destacados abaixo.

“... Então, é isso que nós queremos aprender. Falar bem o Português. Pra não ser roubado (...). Branco tem mania de tomar terra, de pegar ouro, quer riqueza... E o índio, quando não sabe nada, não sabe falar, não sabe escrever, o branco toma mesmo” (Ijyrraru Karajá).

“[Porque] estudar o Português? Porque a gente precisa saber falar o Português. (...) Daqui uns dias, quem sabe não vai sair daqui um chefe e aí tem que falar no Português claro? Em reunião, também, nós aqui, na comunidade, escolhemos pra viajar (...) quem fala o português, mesmo! Quem fala bem! Quem não fala, não tem vez, fica de lado!” (Kurixiri Javahé).

De acordo com os depoimentos dos professores, outro aspecto que requer o domínio do português está vinculado ao dia a dia dos estudantes Karajá, no âmbito do espaço escolar, dentro e fora da aldeia.

Tratam-se das dificuldades enfrentadas por eles quando deixam de estudar com os professores indígenas e passam a estudar com professores brancos, que não falam a sua língua, seja na escola da aldeia, seja nas escolas da cidade. Um professor, ressaltando a sua própria dificuldade, no passado, diz que atualmente está lecionando para a série da pré-alfabetização e que está se esforçando para que os alunos da escola indígena possam familiarizar-se desde cedo com a língua portuguesa.

“...Porque a professora é branca. Ela fala direto [o português]. Os alunos chegam na 4ª série e têm que falar a língua portuguesa. (...) Por isso, eu entrei para o pré (...). Para facilitar quando chegarem [os alunos] à 4a. série (...). Para facilitar o estudo, no meio do branco” (Woubedu Karajá).

As questões relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas que estudam com professores não indígenas serão discutidas, posteriormente, durante a descrição dos relatos dos próprios estudantes.

A Memória e a Língua Materna através da Escrita

Se por um lado, é marcante nos discursos dos professores Karajá, a consciência de que o domínio do português oral e escrito é um fator indispensável para o enfrentamento das situações criadas a partir do contato com os “brancos”, por outro lado, o desejo de atribuir um papel à língua materna, no âmbito da escrita, está bem presente. A funcionalidade da escrita na língua nativa, na concepção dos professores, estaria no fato de ela possibilitar o registro da história do passado, dos mitos e das tradições Karajá. De acordo com essa concepção, a escrita permite: “contar os costumes”, “contar histórias”, “escrever livros sobre os Karajá”. Como vimos

anteriormente, é o espaço escolar da aldeia que, além de fornecer os elementos da cultura ocidental, deve proporcionar as condições para que isso ocorra.

“Temos que aprender as duas coisas... Temos que aprender a cultura do branco e também a nossa tradição, nós não queremos perder(...). Nem matar nossa língua. É por isso que pensamos assim e formamos para professor bilíngüe(...)”
(Tuilá Karajá).

Nesse sentido, oralidade e escrita se complementam, uma vez que a escola e a escrita podem auxiliar na preservação da língua materna e da cultura.

“... a gente está ensinando as crianças como e a convivência, a nossa cultura. Como é que funciona... Então, a escola ajuda. (...) é difícil a mãe ensinar, às vezes, ao mesmo tempo, na sua casa... individual. Porque o aluno fica saindo, às vezes, pra lá, pra cá... Então, a mãe não tem como explicar tudo para seus filhos. Na escola, não. Na escola é lugar das crianças. Lá, aprende melhor do que em casa...”
(Ijyraru Karajá).

Dessa forma, a produção de material didático, pelos professores Karajá e seus alunos, abordando temas da cultura tradicional garantem não só a preservação da cultura como também a funcionalidade da língua nativa. Um professor relata a forma como orienta os seus alunos a praticarem a escrita da língua materna:

“Por exemplo, a história da lagarta com o rapaz, (...) a gente conta primeiro. Então, fala: ‘Agora, vocês vão desenhar do jeito que nós contamos’. E cada um faz individual (...). Começo... segundo... Para entender melhor. Lembrar mesmo, os acontecimentos (...). E também a gente escreve, manda escrever. Os alunos mesmos vão escrever. Contando, e eles escrevendo. Depois, manda fazer desenho separado (...), do começo até o final, para entender melhor. Nós estamos fazendo com eles” (Ijyraru Karajá).

Este professor cita nomes de professoras que ministram os cursos

de formação para os professores indígenas do Estado do Tocantins e, orgulhosamente diz que, com elas, aprendeu como usar a escrita para registrar as histórias Karajá.

“... Eu já fiz muitos livretos (...), através do meu trabalho. Escrevo... Já fiz muitas histórias, livretos, ajudando as professoras, quando precisam de mim. (...) elas me ensinaram muitas coisas boas (...). Como é que a gente monta uma estória... Eu achei muito importante. Foi quando eu aprendi a escrever. (...) Eu já estou escrevendo” (Ijyraru Karajá).

Outro professor menciona o ato de “inventar” com a finalidade de solucionar o problema da escassez de material escrito em Língua Karajá e de praticar, com os seus alunos, a escrita nesta língua:

“... É que a gente acha material muito pouco (...). Cartilha em nossa língua. A gente esta inventando alguma coisa, para melhorar o ensino em nossa língua. A gente está pensando como (...). Então, a gente está trabalhando” (Krumare Karajá).

Entretanto, apesar de defenderem a idéia de educação escolar como instrumento de preservação da cultura, das tradições e da língua nativa, os depoimentos de alguns professores enfatizam uma necessidade da aprendizagem do português, através da escola, pois, segundo eles, “a língua está preservada”, “todos já sabem”. A aprendizagem da língua materna ocorre em casa e todas as crianças já a dominam. Três falas em destaque abaixo demonstram que o maior desafio dos professores é ensinar aquilo que as crianças ainda não conhecem.

“Eu tô usando as duas línguas: português e Karajá e tenho certeza de que as crianças continuam com dificuldades em Karajá e português, principalmente, português, que é mais difícil. Alguns não sabem falar...” (Waxiy Karajá - 3a. série).

“A criança já conhece a cultura Karajá. Criança, quando nasce, fala a Língua Karajá Mesma.(...) Ela Precisa de falar é a língua portuguesa. Português, mesmo. Precisa de falar,

muito melhor, a língua portuguesa (...). Ela sabe a história de Karajá, de antigamente (...). Quando é pequenininha, a avó dele ou dela conta. Assim, a criança já sabe. É muito fácil (...). Agora, pra eles, é muito difícil é a língua portuguesa, mesma (...)" (Wadoi Karajá - 2a. série bilíngüe).

Os argumentos prosseguem, no sentido de defender a prioridade da aprendizagem da língua portuguesa, na escola, em oposição à língua nativa.

"... Pra mim é importante aprender a língua portuguesa. A nossa língua, também temos que aprender. [Mas], a importante é a língua portuguesa. Porque a nossa língua, eu entendo muito. A criança também entende (...). (...) temos que aprender é a língua portuguesa, porque nós estamos procurando conhecer (...) o conhecimento dos brancos. Por isso, nós estudamos na escola. Nós estudamos para aprender" (Woubedu Karajá - Pré-alfabetização).

Portanto, percebe-se que, embora ressaltando a importância da cultura e da língua indígena no processo escolar, os professores demonstram, nos seus depoimentos, que o mais urgente é conhecer (ou conhecer melhor) aquilo que não dominam, o desconhecido, com o qual necessitam conviver.

1.3. Expectativas Geradas pelo Domínio do Saber Escolar

O domínio do saber escolar, além do que já foi mencionado, suscita, no discurso dos professores, duas outras questões. Tratam-se de expectativas relacionadas à defesa dos interesses e direitos indígenas e à profissionalização que, segundo a concepção dos professores, possibilitará o acesso aos serviços e bens próprios da sociedade envolvente.

A busca da escolarização (principalmente fora da aldeia) possui, nas falas dos professores, um significado de emancipação política e social. Mais do que a descoberta de que "o índio tem direitos", para eles, o domínio

do saber escolar permite a efetivação dos direitos legais adquiridos, a manipulação desses direitos em prol dos interesses indígenas e a reivindicação no sentido de ampliá-los.

“...o índio têm que estudar para cuidar do que é nosso. Porque o índio tá aprendendo que tem direito, também. Então, na escola, nós já aprendemos: índio tem direito! De falar... O direito do índio! Então, é isso que nós queremos aprender. (...) Como Samuel... é um grande exemplo pra gente. Tá terminando Direito. Aí, vai ser uma grande defesa do índio. E outros formando também... assim, cria a força do índio. Porque o índio já aprendeu como se defender, falar do direito... quando sair da escola” (Ijyraru Karajá).

A idéia de defesa dos direitos “através do papel”, da escrita, é recorrente nas concepções dos professores Karajá.

Tenho certeza que, daqui a alguns dias, os meninos que estudaram, vão tomar conta da própria comunidade. (...). Tenho certeza que eles vão ficar dominando essa aldeia, cuidando de suas vidas e defendendo... (...). Nos não podemos arriscar as nossas vidas(...). Estamos educando as crianças é para a gente se defender, através do papel, escrito” (Waxiy Karajá).

Eles compreendem que as regras do “jogo” da sociedade envolvente estão baseadas na escrita, no contrato. E o não domínio da escrita significa não dominar as situações durante as transações jurídicas e legais, das quais participam no âmbito da sociedade nacional. Significa, portanto, estar em situação de desvantagem.

“As crianças têm que se alfabetizar mais, porque o Brasil está indo pra frente. Os índios têm que se defender através dos estudos. Se os índios não forem alfabetizados não têm como se defender” (Woubedu Karajá).

Mas a defesa dos interesses indígenas está relacionada, nos depoimentos dos professores Karajá, não só com a defesa de direitos legais, mas também com a aspiração da conquista de conhecimentos, serviços, artefatos e tecnologias próprios das sociedades ocidentais, que poderão

“facilitar” as suas vidas. Eles acreditam que o domínio do saber escolar possui a “chave” para a aquisição destes elementos, através da formação de profissionais para atuarem nas aldeias.

“...Assim, os alunos estudam. Os alunos têm se interessado em estudar para se formarem. Se formarem, por exemplo, em professor, enfermeiro ou advogado. Têm muitos índios que estudam fora e que se formaram. Vários índios daqui da Aldeia de Santa Isabel...” (Woubedu Karajá).

Nesse sentido, os professores falam do trabalho voltado para a formação básica dos alunos Karajá, desenvolvido por eles e pela escola da aldeia. Eles também ressaltam o retorno dos jovens, que após a conclusão dos seus cursos nas cidades, voltaram para a aldeia e estão prestando serviços à comunidade.

O Ijahuri era meu aluno. Kuhãlue chegou. Já é chefe do Posto [Indígena]. Waritaxi também foi meu aluno e já é atendente [agente de saúde]. Têm muitos outros. Vários. O Wadoí mesmo, era meu aluno, o Woubedu, o Waxiy, que são professores. Todos foram meus alunos” (Krumare Karajá).

Quando eles aprendem [na aldeia] aí, eles vão para cidade, para formar nas coisas, e voltam para aldeia para ajudar o seu povo. (...) Então, eu gostaria que (...) cada um ficasse no seu local. Um sendo escritor, professor, atendente, doutor... Uma coisa assim. Essa é minha vontade. É o meu sentimento” (Tuilá Karajá).

Assim, o domínio do saber escolar proporciona a prestação de serviços pelos próprios indígenas à comunidade, bem como o acesso às técnicas e instrumentos modernos.

(...) no futuro, os alunos que estudaram na escola bilingüe e depois saíram pra fora, terminaram o grau deles e voltaram, tranquilamente. (...) porque nós estamos querendo melhorar as atividades em Santa Isabel, porque a escola tem condição de fazer tudo isso. Por isso, queremos escola a vida toda...” (Ijyraru Karajá).

“... E por isso agente vai sempre assim, estudando.(...) E também, a nossa família, nossa comunidade... Pra ver se

melhora alguma coisa, assim do branco, que nós precisamos ter também” (Krumare Karajá).

O interesse pela aquisição do saber escolar, às vezes é relacionado com o desejo de adquirir técnicas que substituam o “trabalho braçal” e com a percepção dessas conquistas como bens coletivos e não individuais:

Nós queremos é aprender mais coisas da cultura do branco. Não é possível que sempre vamos continuar trabalhando assim, só no braçal. (...). É por isso que nós queremos que as pessoas estudem bastante, mesmo. E saiam para fora para trazer novidades de lá. Coisas que nunca tínhamos visto. Eu quero isso para a minha comunidade. Todos, que trabalhamos aqui [na escola], pensamos assim. Não queremos que aprendam só pra eles e fiquem lá na cidade, acho que isso não tá certo. (...) que saiam daqui façam seu curso e voltem pra cá, pra ajudar” (Tuilá Karajá).

Nos discursos analisados, os esforços voltados para a capacitação dos jovens Karajá para diferentes modalidades de trabalho trazem à tona alguns problemas que dizem respeito às expectativas gestadas pelo domínio do conhecimento profissionalizante e com a vinculação deste tipo de conhecimento ao trabalho remunerado, como ocorre na sociedade majoritária. Mas, segundo os professores, os Karajá estão discutindo alternativas para resolver tais problemas, dentro das condições possíveis.

‘Mas, só que, como eles mesmos falavam, chegando na aldeia, não tem profissão. ‘Onde é que nós vamos trabalhar?’ Sempre perguntam isso. (...). Então, quer ganhar dinheiro. Conheceu dinheiro e, às vezes, aprendeu a ganhar [fora da aldeia]. (...) “Têm que trabalhar aqui na nossa terra. Tem muita terra. Tem lugar para trabalhar, principalmente plantar, criar gado, plantação... Então, o índio, quando estuda, forma e voltar agente vai [tentar] arrumar emprego...” (Ijyrraru Karajá).

Cabe ressaltar, finalmente, que se entre os Karajá é uma realidade a demanda de serviços baseados no conhecimento técnico e especializado, que só se adquire através da escola, por outro lado, não existe, no âmbito

desta sociedade, relações de trabalho que possibilitem a absorção desta com base nas relações de trabalho assalariado, o que acaba por gerar frustrações naqueles que almejam uma recompensa monetária para os serviços que oferece.

2.0. As Lideranças

O contato prolongado com o “mundo dos brancos” fez surgir, entre os Karajá, novos tipos de lideranças que têm como objetivo intermediar esse contato com a sociedade nacional. As novas modalidades de líderes atuam paralelamente às instâncias tradicionais de poder existentes na aldeia.

Aparecem, nos depoimentos dessa categoria de entrevistados, diferenças básicas que distinguem suas concepções sobre elas mesmas e seus espaços de atuação, sobre as tradições e a cultura Karajá, o ensino bilíngüe e o papel da escola.

2.1 . Lideranças Tradicionais e Lideranças do Contato

Tanto os líderes tradicionais quanto os “líderes do contato” possuem as suas próprias concepções acerca da forma como o poder, o *status* e o prestígio estão distribuídos entre as pessoas da aldeia e como estas questões interferem na delimitação dos espaços e nas tomadas de decisões.

Portanto, dois aspectos principais diferenciam os seus discursos. Um refere-se aos seus espaços de atuação e o outro aos mecanismos de aprendizagem e critérios de escolha para o exercício do poder.

Quanto ao primeiro aspecto, as lideranças da aldeia classificam a si próprias como lideranças rituais e da cultura, que atuam nos espaços internos e tradicionais da aldeia e lideranças que possuem um raio de atuação que extrapola os limites físicos da aldeia e está voltado para as negociações com as instâncias e poderes da sociedade nacional.

As chefias tradicionais dividem-se, segundo o “cacique geral” (líder da aldeia e dos rituais), em *Ixytyby* ou *Ixydinodu* e *Ioló* ou *Deridu*¹⁶⁸. O primeiro cargo é sempre ocupado por um velho e o segundo por uma criança, ambos pertencentes a famílias de grande prestígio.

O “cacique geral” (*Ixydinodu*) define da seguinte forma as atribuições suas e do *Deridu*, em oposição as atividades desempenhadas pelo “cacique de branco” (*Tori Wedu*).

“O trabalho do outro cacique é assim, do branco. Qualquer coisa é com ele.... eu sou o cacique geral da aldeia e ele é o cacique geral de branco. (...) eu tô por exemplo, quando uma pessoa briga com outra..., a lei.” Chego lá e converso com calma....” (Tebukua Karajá).

Ixydinodu (cacique geral) e *Deridu* “governam juntos” nos assuntos referentes não só aos rituais, mas também às relações sociais entre as famílias e o povo da aldeia em geral.

Assim, ao mesmo tempo em que desempenha o papel de líder ritual, o “cacique geral” da aldeia atua como um juiz (ou “a lei”) nos desentendimentos

¹⁶⁸ As palavras *Ixytyby* e *ixydinidu* são traduzidas por Toral (Ob. cit. p.78-91), como o “pai do povo” e o “líder do povo”. Os Karajá não traduzem as palavras *Ioló* e *Deridu*. São vezes o *Deridu* é associado a uma entidade sagrada Karajá ou aos reis da sociedade ocidental.

familiares. Para isso ele procura ajuda do *Deridu*, representado pelos seus familiares, uma vez que ele ainda é criança:

“Então, quando uma pessoa briga, querendo bater na mulher, bater no outro..., eu vou na casa desse menino, [onde ouvem as reclamações]: ‘...eu vim aqui porque fiquei com medo’. ‘Meu marido’, ‘minha irmã’, ‘meu irmão’, [está] ‘querendo me bater’. ‘Então, eu quero que você me ajude um pouquinho... Tô com muito medo’” (Tebukua Karajá).

Neste caso, enquanto as pessoas ameaçadas de perigo ficam sob proteção da família do *Deridu*, esta última e o cacique geral procuram os agressores para solucionarem o problema.

O principal representante das “lideranças do contato” é o *Tori Wedu* (termo traduzido, por ele próprio como “chefe ou cacique ‘de branco’”) que para “os brancos” é chamado simplesmente de “cacique”. O *Tori Wedu* faz a seguinte observação acerca os espaços de atuação das lideranças:

“A divisão aqui é a seguinte: Tebukua, é cacique, é chefe da aldeia, da cultura. Ele chefia negócio de dança, ... é ele quem organiza. Agora eu, sou cacique representando do lado do branco. Também, quando vem alguma autoridade aqui e quer conversar, aí me procura. [...] Tebukua é só da aldeia mesma, quando não tem festa ele fica livre. Quando chega na época de Hetohoky,¹⁶⁹ continua chefiando a aldeia...” (Xiari Karajá- cacique).

Lideranças auxiliares ao trabalho do *Tori Wedu*, e às relações externas da aldeia com a sociedade envolvente, também definem essa divisão de poderes:

“Cacique é aquele que tem poder, que toma conta. É como prefeito, por exemplo. (...) Idjahina é o cacique de Santa Isabel do Morro. Agora o resto são lideranças, os outros que trabalham. Eu, Lahuri, Koxieru (...), somos lideranças. Quando Idjahina viaja a gente fica na responsabilidade (...). Por exemplo, quando tori [branco] chega e Idjahina está viajando, a gente responde. Substitutos do cacique. A gente (...) trabalha assim. (Koribete Karajá).

¹⁶⁹ *Hetohoky: ritual Karajá de iniciação masculina à vida adulta. Ver LIMA FILHO, M. F. 1994*

Quanto ao segundo aspecto mencionado, são distinguidos nos discursos os processos e mecanismos, através dos quais as pessoas se tornam lideranças, considerando as modalidades de poder exercido por cada uma.

Quando o “cacique geral” fala da sua própria trajetória de vida, (que não inclui experiência com educação escolar), ele relata um longo e complexo processo de formação que, baseado nos padrões tradicionais nativos de socialização, permitiram a ele, na vida adulta, assumir um cargo de chefia. Ele fala da sua infância e juventude quando, na companhia de outros meninos da sua geração, era “forçado” a ouvir, na casa de Aruanã¹⁷⁰, durante horas a fio, todos os dias, durante anos, os ensinamentos sobre a cultura, sobre os rituais e sobre as tradições.

“(...) Fiquei na casa de Aruanã, não sei quantos anos. O velho Maluá, pai de Maluaré, mandava, me chamar (...) Nós somos ... eu, finado Kumahira e Lawkate. (...). Chamava todo mundo: ‘Senta aqui, que eu vou contar muitas histórias pra vocês verem como é que é. E, então, a gente sentava. E todo dia, sentava [Dizia:] ‘Não quero isso, já sei de tudo’. E o velho Maluá falou: ‘Ah, meu filho, não é assim não. Eu tô velho, daqui a um tempo, eu vou embora, vou morrer... Vocês têm que aprender alguma coisa que eu conto pra vocês, pra vocês contarem para os seus filhos.’ Todo mundo [os outros]... saía brincando e eu ficava sempre com ele. E ele contava tudo (...), como é a festa de Hetohoky, a festa do mel, a festa da puba...” (Tebukua Karajá).

E foi graças ao conhecimento cultural acumulado ao longo de anos, somados às características da sua própria personalidade (“calmo”, “educado”), e aos vínculos familiares com detentores de posições de *status* e prestígio, no presente e no passado, que Tebukua é, hoje, um dos principais

¹⁷⁰ Casa de Aruanã “espaço público e ritual, onde ocorrem os processos de socialização masculino e onde não é permitida a presença de mulheres e crianças com menos de 10 anos de idade.

líderes da sua cultura.

De acordo com ele, para que uma pessoa se torne cacique geral existem ainda outros critérios, baseados na idade e no sistema de parentesco. O posto é tradicionalmente ocupado por velhos e pelos primeiros filhos de famílias respeitadas. O seu relato faz uma interessante descrição do processo de discussão, travada pela sua família e pela aldeia, que antecedeu à sua escolha para o cargo. Neste processo eram debatidos os impasses decorrentes do fato de ele ser o caçula e não o primeiro filho.

“... Nesse tempo, o meu tio Maluaré adoeceu e não tinha ninguém para liderar o Hetohoky. Então, minha sogra falou com meu primo, conversou lá e falou pra mim ser cacique. Não! Não posso ser. Sou o caçula. Não sou o primeiro filho do meu pai. (...). Então, minha sogra veio, quase chorando, triste, com vergonha... Eram quase sete horas da noite. (...) ela me falou: “Então, vai ser você mesmo. Você aprendeu. O velho Maluá contou muitas coisas pra você(...)”. (Tebukua Karajá).

Neste relato, ficam claros os critérios de escolha baseados no parentesco e na hereditariedade do cargo. No caso de Tebukua, mesmo ele não sendo o primeiro filho, tratava-se do candidato mais apropriado dentro da sua linhagem e devia assumir o cargo, garantindo o *status* da sua família.

“(...) Aí, chegou o meu outro tio. Wataú [falecido]. (...) mandaram me chamar: ‘Tebukua, venha cá! Você vai ser cacique. (...) Por que toda a sua família foi cacique. Seu tio Belerio, foi cacique, que faleceu. Depois, foi o finado Dr. Kuriala, que também foi cacique geral até morrer. Depois disso, foi Arutana que morreu também. Então, você também serve. Nosso avô Maluá contou muitas coisas para você. Então, você vai ser’. Ele me abraçou e aí não tinha mais jeito e eu fiquei. Foi, mais ou menos há uns cinco anos atrás. (Tebukua Karajá).

A forma de escolha e de sucessão do *Deridu* também obedece, em linhas gerais, aos mesmos critérios acima descritos. Baseiam-se no parentesco, e na hereditariedade. O *Deridu* deve pertencer à última geração

de uma família de prestígio, devendo ser, também, o primeiro filho.

Por outro lado, as lideranças não tradicionais devem possuir outras qualidades, de acordo com as atividades a serem desempenhadas por elas. Se vão intermediar o contato com “a sociedade dos brancos”, devem principalmente possuir alguns requisitos que permitam a compreensão das regras e padrões de funcionamento dessa sociedade ou o conhecimento dos códigos que as capacitem a transitar nos “dois mundos.”

Portanto, nas suas trajetórias de vida, todas possuem, em maior ou menor grau, alguma experiência com a escolarização. Mesmo aqueles que não foram alfabetizados freqüentaram a escola por algum tempo. Outra aspecto que chama atenção, neste sentido, é o fato de todos estes líderes serem relativamente jovens, tendo em média, entre 25 e 35 anos de idade.

Os mecanismos pelos quais tornaram-se representantes, embora tenham alguma relação com as influências exercidas pelos grupos familiares tradicionais, são bem distintos dos critérios tradicionais de poder e liderança, aproximando-se, em maior grau, das formas ocidentais de escolha de representantes.

Assim, se o “cacique geral” e o *Deridu* possuem um poder hereditário e, no passado, lideravam tanto internamente como nas relações exteriores, atualmente, o cacique (de branco) ocupa um cargo temporário e é escolhido através de eleição, nas quais “todo mundo vota”, homens ou mulheres.

O próprio cacique (*tori wedu*) relata o seu caminho de acesso ao cargo de chefia, no momento, por ele ocupado:

“Primeiro, (...) Na época, do Ixãriri, quando ele era cacique, ele me convidou pra ser liderança. Depois o Idjahina, quando

assumiu como cacique, ele me convidou como vice dele. [No meu caso], foi feita uma reunião. Então, eu assisti a reunião deles para escolher o cacique. A comunidade, os homens, os jovens, as mulheres. Fui escolhido assim (Xiari Karajá).

Assim, após ser escolhido pela comunidade através do voto, o cacique escolhe outras pessoas para auxiliarem na administração da aldeia, inclusive desempenhando funções burocráticas.

Além dos tipos de lideranças já mencionadas, outros representantes surgem entre os Karajá, nos últimos dez anos, como decorrência da participação nos processos eleitorais, nas instâncias municipais de poder de cidades vizinhas, ou por meio da formação de associações indígenas, com objetivos reivindicatórios.

“... E entrei no meio político. Primeiro, me candidatei e fui derrotado. Fiquei com 86 votos [enquanto o outro candidato, também da aldeia] ficou com quinze votos (...). Diferença muito grande. Eu acredito que o povo aqui me queria como representante dele. Então, quando houve uma política, novamente, ganhei essa eleição¹⁷¹ com 142 votos” (Iwyraru Karajá).

Na concepção das lideranças Karajá, disputar cargos eleitorais, nas esferas regionais e nacionais de poder, significa que o “índio está ganhando espaço”, conquistando direitos e, sobretudo, garantindo melhorias para a qualidade de vida do povo da aldeia, como as mencionadas a seguir:

“Através de políticos, eu consegui um motor para o posto, para a saúde. E, graças a Deus está funcionando. E a medicação... consegui aumentar o número de consultas, através da prefeitura. E assim, eu ajudei um pouco (...) E agora está aí, sem representante. Não tem ninguém na câmara (...) Eu consegui uma cesta básica (...) Distribuía na aldeia (...). Porque eu estava como Vereador” (Iwyraru Karajá).

¹⁷¹ Quando os depoimentos foram gravados, Iwyraru, pela terceira vez disputava o cargo de vereador, em São Feliz do Araguaia, com mais dois candidatos da aldeia.

E assim, a fala deste representante prossegue mencionando outras vantagens (como a abertura de estradas para facilitar o transporte de doentes em casos de emergência), decorrentes da sua participação no processo eleitoral do município vizinho.

2.2 . Trajetórias Escolares, Cultura e Ensino Bilíngüe

Trajetórias Escolares

Os depoimentos das lideranças Karajá mais jovens demonstram que a maioria delas passou por um processo de escolarização e que, portanto, dominam a leitura e a escrita, tanto na língua nativa como na língua majoritária.

O grau de escolarização de alguns coincide com a etapa básica oferecida pela escola da aldeia:

“Eu não tenho muito estudo não. Foi em 1972 (...). Eu estudava naquela época, naquele tempo. Mas, meu estudo é muito pouco. Parei na 4ª série. (...) Parei porque casei. Naquele tempo, índio quando casava, parava de estudar (...). Aprendia a ler e escrever com Ijyru, que é antigo professor [da aldeia]. [...] Depois, estudei com professora tori [branco]” (Xiari Karajá).

Outros, após passarem pela escola indígena, prosseguiram os estudos em cidades vizinhas:

“Eu estudei aqui mesmo, na minha aldeia. Na escola que funciona aí. Quem me ensinou foi o professor Ijyru (...) Ele é antigo professor da escola indígena. Eu era criança. Foi aqui mesmo. Quando terminei aqui o primário, (...) fui para São Félix. Já, assistia aula e voltava para a aldeia. Agora, tô terminando a 8ª série” (Koxieru Karajá).

E, em casos menos freqüentes, prosseguem estudos em cidades

grandes, às vezes não chegando a concluir o 2º. Grau e, raramente, atingindo o nível superior de ensino:

“Bem, minha alfabetização começou aqui mesmo, na aldeia de Santa Isabel. (...) Eu estudei o nosso idioma. (...) Cartilha Karajá. Assim, facilitou como tradução para o Português. Aí, fui estudando com dificuldade. (...) fui passando de ano em ano e aprendendo. Terminei o primário e fui estudar na cidade próxima (...) que chama São Félix. (...) Estudei lá fora também, em Goiânia. Morei quatro anos lá. (...) Fiz o curso Técnico em Contabilidade e parei no 2º ano. Não terminei” (Koribete Karajá).

Os relatos ressaltam a importância da escola bilíngüe como base para o prosseguimento dos estudos em escolas da cidade e lamentam a falta de oportunidade e apoio para irem além do 2º grau:

“Estudei aqui. Estudei indígena durante quatro anos, depois fui estudar em São Félix, cidade vizinha e, após isso, eu fui para Goiânia estudar. Ganhei bolsa de estudos da FUNAI. (...) Estudei e hoje estou colaborando com a minha turma, que são os índios. (...) É através dos estudos que a gente tá tomando espaço. Eu, como outros estudantes, que já foram, estudaram e voltaram, ou estão se formando em Faculdades. Eu, no meu caso, não deu. Por falta de apoio. Mas, pelo menos, terminei o 2.º grau” (Kuhâlue Karajá).

Um dos entrevistados que diz ter freqüentado a escola por pouco tempo lamenta não ter tido a oportunidade de aprender a ler e escrever, o que implica em muitas dificuldades, pois não dominando a escrita, não domina o discurso no português padrão:

“Eu mesmo nunca estudei. Estudei quando era criança (...) Minha mãe não dava incentivo, nem meu pai. Eu parei onde era aluno de Ijyrraru, que inclusive, até agora, está dando aulas. (...). Fiquei ali mesmo e nunca mais estudei (...). Dificultou muita coisa, quando eu entrei na política e vivi no meio dos brancos, sem saber ler e nem escrever. (...) tento aprender até agora. (...) As vezes, troco a língua (...) estou começando a escrever”. (Iwyrraru Karajá).

Como ressaltado em item anterior, o cacique geral, foi educado

nos moldes tradicionais, tornando-se um profundo conhecedor da sua cultura nativa, não tendo passado pela escola, nem dentro e nem fora da aldeia. Segundo ele “naquele tempo”, “não tinha escola”. Diz ter aprendido alguma coisa em *tori* (português) com amigos brancos. Pois “esse *iny*”, ou a língua Karajá escrita, “faz pouco tempo” que é ensinada na aldeia.

O Papel da Escola Indígena

As lideranças Karajá, assim como os professores, concebem a escola indígena bilíngüe como instrumento destinado a fornecer as bases para etapas escolares posteriores, e para a preservação da língua e da cultura Karajá.

Neste sentido, os fundamentos oferecidos pela escola bilíngüe pressupõem, não só os conteúdos elementares, como também o fortalecimento dos vínculos com a cultura tradicional.

“... a gente corre o risco de esquecer a nossa cultura, quando sai, assim desde criança, para a cidade grande. Aí, esquece mesmo. Mas, quando a gente estuda aqui mesmo, não esquece não. Desde criança eles (os estudantes) aprendem a nossa cultura. É assim que a gente acha” (Koxieru Karajá).

Existe uma compreensão de que é na infância que esses vínculos culturais são sedimentados. É em contato com a aldeia, com os ensinamentos da família, da escola e dos professores indígenas que a identidade étnica Karajá se constitui.

Por outro lado, também é papel da escola garantir a funcionalidade da escrita na língua materna e, com o uso dessa escrita, registrar a memória Karajá, uma vez que, “os velhos não sabem escrever” e que a transmissão

“verbal” pode ir, a longo prazo, deixando “alguma coisa para trás”:

“No meu ponto de vista, eu acho que escrever Karajá é para contar a história. (...) Têm muitas histórias. Por exemplo, aqueles velhos não sabem escrever, só sabem cantar. Não vão documentar. Vão contar só através do verbal. Quem vai contar para o filho, filha, às vezes, deixa alguma coisa pra trás. Vai chegar no fim, lá em baixo, vai sumindo tudo, vai desaparecendo. (...) As crianças vão escrever isso. (...) e vai documentar. É isso que é bom. (...) tem várias histórias que contam nossos costumes, nossas tradições, como é que a gente vive, nossa origem, que já estão documentadas. Isso é muito importante” (Iwyraru Karajá).

A formação básica, oferecida pela escola indígena pressupõe a formação de uma consciência comprometida com os interesses indígenas e com os problemas da comunidade. Assim, mesmo saindo da aldeia para prosseguir estudos em “cidades grandes”, esse compromisso garante o retorno dos jovens Karajá, tão logo eles concluem os seus cursos.

“Para apoiar em termos de trabalho e defender a questão indígena também. Tudo isso depende dessa escolinha que existe aí. Todos nós, que estudamos fora, estudamos nessa escolinha. (...). Os outros também estudaram aí, saíram para fora, e retornaram. Todos, que estudam aqui, vão para fora e retornam. Porque nós saímos daqui pensando em ajudar nosso povo. (...). É por isso que a educação das crianças (...) é muito importante. (Kuhãlue Karajá).

Além das questões já mencionadas, outro aspecto também vinculado à formação básica do aluno merece destaque nos discursos analisados, no que se refere ao papel da escola indígena. Através da leitura e da escrita, ela deve proporcionar aos seus alunos as condições necessárias para a aprendizagem do Português padrão. São ressaltadas as vantagens de aprender essa língua no âmbito do processo escolar, pois aqueles que aprenderam fora dele “trocam a língua” ou falam “muito enrolado”.

“As vezes eu falo, converso com os alunos, com o povo: ‘as crianças têm que estudar’. Temos que dar o maior incentivo às crianças. Eu estou dando para o meu filho. Tenho orgulho

do meu filho, pequenininho, mas está indo bem no colégio. Acredito que ele vai praticar dos dois lados. E vai saber ler, escrever e falar o Português, corretamente. (...) Antes, quando alguém sabia falar, falava muito enrolado. Agora, quem aprendeu a falar no colégio fala bem. Eu tenho um irmão (...) que fala corretamente. Ele aprendeu dentro da escola (...).” (Iwyraru Karajá).

Neste último caso, mais do que transmitir os conteúdos básicos à formação elementar do aluno, a escola bilíngüe deve formar uma habilidade discursiva na língua Portuguesa, como segunda língua, pois, no futuro, isso possibilitará ao aluno a eloquência do discurso nessa língua, quando houver necessidade.

Pensamento Moderno x Tradicional

Os discursos das lideranças apresentam algumas divergências quanto a importância da escola e quanto ao que ela deve ou não ensinar. Essas divergências decorrem, principalmente, das diferenças entre concepções de gerações distintas. Lideranças jovens enfatizam a importância da educação escolar e comparam os seus posturas e pontos de vista com relação aos estudos dos filhos, com a forma com os seus pais lidavam com essa questão:

“...Eu estou mandando os meus filhos para a escola. Quero que eles aprendam mais do que eu. Naquele tempo, meu pai era índio mesmo. Não era estudado, não era alfabetizado, não ligava para estudo, pra mandar estudar. Nem minha mãe, nem minha avó, nem nada. Quem se interessou foram os professores mesmos” (Koxieru Karajá).

Outros ressaltam que os velhos pensam mais nas tradições,

enquanto os jovens, apesar de considerarem as tradições importantes, estão mais preocupados em adquirir o saber escolar.

“As pessoas mais velhas não ligam para esse tipo de coisa, esse processo que existe agora, no caso a escola. Porque a convivência deles é totalmente diferente.(...) Os mais novos têm mais ligação, mais interesse pela educação. Se uma criança depender do avô dela, dele não vai mandar ela pra escola. Vai se quiser. Agora, quanto à tradição aos costumes, a linguagem, rituais, nós [os mais novos] participamos também. Apesar de ter morado em cidade grande, (...) quando tem festa, estou sempre no meio. Tudo isso, ainda faz parte da minha vida” (Kuhálué Karajá).

A dicotomia entre pensamento moderno e tradicional aparece numa das falas, no que diz respeito ao que a escola deve ou não ensinar. Quando interrogada sobre o que pensa sobre a escola, uma liderança tradicional demonstra que, na sua opinião, o *locus* da aprendizagem da cultura e da tradição não é a escola. Essas questões possuem espaços específicos no âmbito da oralidade e da tradição, da família e da casa de Aruanã. Nesta última, o menino fica recluso, em fase de iniciação à vida adulta, na companhia de homens mais velhos que o “levam” na caça, na pescaria e o ensinam “como é que se vive”.

A aprendizagem das técnicas da cultura material, também não ocorre na escola: os mais novos aprendem “só olhando”, “observando” o trabalho dos adultos. A história/memória dos antigos e os mitos são contados oralmente. Cabe à escola desempenhar outros papéis:

“Bom. Isso daí, a gente conta. A gente é que conta como é que é. [Na escola] tem é que estudar. Não tem que ensinar como é que faz... como é que era o pai, como é que era o avô. Isso não! Tem é que estudar em silêncio para aprender, para saber...” (Tebukua Karajá).

O significado da expressão “estudar para aprender” parece estar

relacionado com a aprendizagem do Português. Quando o discurso ressalta que a escola da aldeia “até que é boa”, pois algumas crianças que a freqüentam já sabem “falar alguma coisa”, o “falar alguma coisa” não se refere à língua materna, haja vista que esta todas as crianças já falam ao chegar à escola.

2.3. Cultura Nativa e Educação Escolar: conhecer dois mundos e duas culturas

As preocupações que as lideranças demonstram em dominar os conhecimentos da sociedade nacional são bastante semelhantes às aquelas percebidas nas falas dos professores. Convivendo quase que cotidianamente com os “brancos” de cidades vizinhas, onde negociam benefícios para a aldeia, procuram tratamentos médicos, freqüentam (ou freqüentaram) colégios, vendem peixes e artesanatos e adquirem produtos para o consumo familiar, o domínio da língua “do branco” se impõe como uma necessidade.

“... eu falo duas línguas: Karajá e Português e acho que é bom, porque quando eu falo pra branco, eu falo na língua dele, no Português, e quando eu falo para o índio, para a gente da aldeia eu falo o Karajá. Eu acho que é muito bom. Pra nós falar só uma língua, eu acho que não é bom” (Koxieru Karajá).

Portanto, para interlocutores diferenciados deve-se usar línguas diferenciadas. O conhecimento, por mais profundo que seja, sobre a cultura nativa não capacita o “cidadão” Karajá de hoje para os desafios que ele enfrenta no seu dia a dia nas interações com a “sociedade branca”.

O desafio de ser, ao mesmo tempo, índio e brasileiro, requer habilidades que permitam transitar em dois mundos e em duas culturas. E

esse é um ideal perseguido pelos Karajá do presente, de acordo com os discursos de suas lideranças:

“... eu tenho o maior orgulho de ser índio. (...) Eu tenho que dançar, quando tem festa. Tenho que estar lá e dançar. Quando eu tô no meio do branco, eu tenho que tentar entrar no costume do branco. Agora, quando eu estou no meio dos índios, eu sou índio. (...) Então, meu filho tem que aprender os dois costumes, os dois lados. Não pode deixar nosso costume e a nossa tradição. (...) Agora, temos que escrever e estudar. Tem que aprender, também, para conversar com autoridades” (Iwyraru Karajá).

A necessidade de “integrar-se no mundo da ‘civilização’” para “conseguir viver” requer, por outro lado, a convivência com as práticas da cultura nativa, pois são essas práticas que garantem a continuidade de uma identidade indígena específica.

“... Nós não podemos esquecer (...) a tradição, esquecer de falar o idioma indígena, deixar de praticar as danças, os rituais, tudo isso. Porque a influência do branco, foi como um choque pra nós. Mas, por outra parte, é bom pra nós, por termos progresso. Nós aprendemos a conviver com os brancos. Mas nem por isso, podemos deixar de praticar tudo isso que temos aqui na aldeia. Porque seria suicídio deixar os nossos costumes.” (Kuhãlue Karajá).

Neste sentido, o conhecimento escolar, seja oferecido pela escola da aldeia ou por escolas da cidade, deve, entre outras coisas, fornecer os códigos de acesso a cultura dita “civilizada”, sendo que o domínio da Língua Portuguesa falada e escrita, é um destes códigos e talvez o principal deles.

O valor da escrita na sociedade “civilizada”

O domínio da língua majoritária está, na concepção das lideranças Karajá, intimamente relacionado com a possibilidade de acesso, via saber escolar, aos conhecimentos técnicos e especializados próprios da cultura ocidental. A absorção destes conhecimentos representa uma aspiração dos

Karajá, pois eles poderão possibilitar a elaboração e desenvolvimento de projetos voltados para a alocação de recursos e para a realização de atividades dirigidas para a auto subsistência do grupo.

A criação da “Associação Indígena Karajá” é mencionada como uma entidade que pode oferecer uma alternativa ao assistencialismo da FUNAI, que atravessa, no momento, uma crise devido aos cortes de verbas no orçamento federal. É no âmbito desta associação que as lideranças Karajá planejam desenvolver tais projetos.

“...Temos a Associação que está em andamento nesta aldeia, eles me elegeram para (...) assumir. E este trabalho terá condições de fazer alguma coisa. (...). Através disso aqui poderemos trabalhar e desenvolver o ecoturismo. (...) Temos projeto aprovado através do IBAMA [Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis] para piscicultura. Tem um projeto aprovado através do PRODEAGRO [Programa de Desenvolvimento Agroambiental] (...) para fazer roça de mandioca e fazer farinha. Nós vamos trabalhar em cima disso” (Kuhãlue Karajá).

Todas essas iniciativas exigem um domínio, não só da língua oficial, na sua versão escrita, mas também de outros conhecimentos burocráticos, jurídicos, de contabilidade e de administração, só adquiridos em escolas fora da aldeia. Decorre daí o empenho no sentido de reivindicar oportunidades de estudos.

Compreendendo que esse fenômeno ocorre em todo o país, uma liderança afirma que “é por isso que o pessoal está na escola que existe em todo Brasil para o índio”. Outra ressalta a percepção de que “vale mais é o que está escrito” e que a comunicação oral “não vale para entidades do governo”. Por outro lado, “um documento escrito, com assinatura, é válido”.

É portanto a própria experiência vivida pelas lideranças Karajá que está dando as pistas para que elas possam lidar com o “mundo dos brancos”, buscando formas autônomas de sobrevivência no interior da sociedade

envolvente, enquanto, ao mesmo tempo, se esforçam para manter e reproduzir a identidade cultural do seu grupo étnico.

3.0. Os Pais

Os pais Karajá destacam, nos seus depoimentos, questões relacionadas às suas trajetórias escolares, à aquisição da escrita, à aprendizagem das técnicas da cultura tradicional, considerações sobre o papel da escola e as suas expectativas referentes à educação escolar.

3.1. A Escola Indígena Bilíngüe e a Aquisição da Escrita

As Próprias Trajetórias

Como ocorre com os professores, os discursos dos pais acerca das suas trajetórias escolares, permitem distingui-los em duas gerações.

A primeira encontra-se na casa dos 40 anos e apresenta algumas características peculiares à vida escolar daqueles que viveram, nas suas infâncias, as primeiras experiências com o ensino bilíngüe que ocorreram, entre os Karajá, na década de 60 e início dos anos 70.

Estas experiências foram desenvolvidas pelos missionários ligados ao SIL, que, embora não sendo brasileiros, falavam o Português, assim como falavam, "alguma coisa" do Karajá.

Estes pais falam das suas infâncias e juventudes, quando

freqüentaram a “escola da missão”. Esta geração passou, portanto, por um processo escolar dirigido por professores não indígenas, que, após períodos de convivência nas aldeias Karajá, desenvolveram um certo domínio da língua deste povo.

De acordo com os relatos dos pais, os seus professores “não falavam o Karajá muito certinho”, mas, mesmo assim, alfabetizaram crianças e jovens Karajá na língua materna, utilizando a cartilha bilíngüe elaborada, pelos missionários, para este fim.

“Eu só estudei aqui. Não me lembro bem. Era... não era a FUNAI. Era o pessoal do Davi, um adventista. (...) Então, aquela mulher sua, dava aulas para as crianças. Eu estudei junto com ela. (...)” (Wadehi Karajá).

Eles afirmam que, com os professores “crentes”, aprenderam a leitura e a escrita, tanto da língua materna como da língua nacional. Seus estudos, porém, não tiveram seqüência após o período escolar oferecido pela escola bilíngüe, não chegando, muitas vezes, a conclusão da 4ª série:

“Tinha escola, sim. (...) da Missão Adventista. Elas, as professoras são crentes. (...) Então, elas davam aulas pra nós. Todas as crianças estudaram até o 2º [bilíngüe], indígena, né? E depois, começou aí na escola. Estudei um pouco. (...) Fiz até 3ª série” (Sarikina Karajá).

Percebe-se que o surgimento da escrita na língua Karajá foi, em um primeiro momento, impulsionado por objetivos religiosos e é, portanto, dentro deste quadro de preocupações que os Karajá desta geração começam a ter acesso à escrita da língua materna.

Os pais mais jovens (possuem menos de 30 anos de idade), como os outros, também foram alfabetizados na língua materna e na língua nacional. Entretanto, o que torna os seus processos escolares diferenciados, com

relação às experiências acima destacadas, é o fato de terem sido alfabetizados na língua materna, por professores indígenas.

“...Eu comecei a estudar aqui na aldeia mesma (...) mais ou menos com sete anos de idade (...) Naquele tempo, tinham vários professores que estavam formando professores da língua (...)” (Kuhanama Karajá).

“... a Educação dos professores indígenas, eu acho que é boa, porque eu aprendi através de professores indígenas, como Tuilá, Krumare e Ijyru. Foram três professores, pelos quais passei...” (Suiá Karajá).

Os pais jovens, que foram iniciados no “mundo” da leitura e da escrita por intermédio dos professores indígenas, não só concluíram toda a etapa escolar oferecida pelo ensino bilíngüe da aldeia como, em alguns casos, deram seqüência aos seus estudos em escolas da cidade.

Mas, como os demais estudantes que freqüentaram ou hoje freqüentam estas escolas, tiveram a vida escolar marcada por algumas dificuldades.

Quando falam das suas experiências escolares fora da aldeia, os pais, como os demais estudantes Karajá, mencionam questões como dificuldades em falar o Português, “vergonha”, “timidez” e outros fatores que provocaram rupturas nos seus processos escolares:

“Olha, quando eu fui transferido desse colégio para São Félix eu reprovei um ano (...) reprovei na 5ª série, por causa da vergonha. Eu tinha vergonha de perguntar, mesmo não aprendendo, mesmo não sabendo aquela matéria que o professor passava. Eu não perguntava, porque ficava com vergonha de falar. E, às vezes, quando a gente perguntava, os colegas viravam a cara o gozavam (...). Por falta de perguntas, reprovei” (Karirama Suiá Karajá)

Essas dificuldades levam muitos estudantes a abandonarem a escola antes de concluir o ano letivo ou provocam seguidas reprovações ou abandonos seguidos de retornos, o que faz com que poucos cheguem a concluir o 2º grau.

3.2. O Papel da Escola Indígena

Os relatos dos pais Karajá sobre a escola indígena bilíngüe e sobre a aquisição da escrita, são orientados por concepções de educação escolar que se baseiam na atribuição de alguns papéis à escola indígena.

Segundo eles, mais do que ensinar a escrita da língua materna, a escola possui a responsabilidade de formar nos seus alunos a capacidade de ler, escrever e falar em Português. Também aparecem nos discursos a concepção de escola indígena como local de transmissão de conteúdos da cultura e das tradições Karajá. Porém, aparece de forma muito mais marcante a idéia de que a aprendizagem desses aspectos encontra no âmbito da sociedade, dos rituais e dos grupos familiares, espaços mais apropriados.

Os discursos são unânimes no sentido de afirmar que, na escola, as crianças devem aprender a escrita da língua materna, uma vez que a fala delas já dominam. Assim, a alfabetização na língua materna, além de fornecer à criança um código escrito na sua língua, contribui para preservar as tradições, pois é na infância que este “alicerce cultural” deve ser construído.

“É muito útil, porque vai aprendendo, primeiramente, as letras, na língua (por não saber o Português). Porque daí pra frente, esquece toda, a tradição. Ou então, aprende muito pouco. E, por isso, tem que aprender logo, a própria língua, a tradição e os ensinamentos. (...). E, depois, quando fica

adulto, aí é que vai aprender mais ainda” (Kuhanama Karajá).

São mencionados exemplos de outras aldeias, onde as crianças não passam pela etapa do ensino bilíngüe e que, por isso, os mais novos já não falam a língua dos pais:

(...) Pra mim é assim: tem que aprender o Karajá, porque, cada vez [mais] a cultura dos índios está sendo deixada...(...). Tenho uma tia que mora em Aruanã¹⁷². Seus filhos não sabem falar a língua do índio. Estão esquecendo tudo. (...) Então, eu não quero aquilo. Eu quero ser índio, continuar. Mas quero aprender do branco também” (Wadehi Karajá).

O relato acima demonstra que o desejo e a necessidade de ter acesso aos conhecimentos da “sociedade branca” não implicam na substituição do sistema tradicional de conhecimentos e da língua nativa, pela cultura do branco e pela língua majoritária.

Por outro lado, alguns depoimentos, mesmo reconhecendo que a escola bilíngüe funciona como um instrumento de preservação lingüística e cultural, fazem uma defesa enfática da sociedade e da família como elementos de transmissão da cultura e da tradição, por excelência.

Neste sentido, o papel da escola é, fundamentalmente, formar habilidades relacionadas à escrita:

“...Olha, eu acho que, para a escrita é importante, sim. É importante mesmo para a gente ter. Para escrever a nossa língua indígena e, ao mesmo tempo, aprender essas duas partes: a língua Karajá e o Português. (...) a língua, sempre é de falar. A pessoa aprende mais é dentro de casa. O que eu quero que o pessoal aprenda dentro da educação é escrever (...) Eu comecei assim, dentro de casa, aprendendo com meu

¹⁷² Atualmente, entre os Karajá de Aruanã encontra-se em andamento O “ projeto de Cultura e Educação Amurei”. Este projeto visa o fortalecimento cultural e resgate lingüístico do grupo e conta com a participação de professores bilíngües e velhos Karajá de outras aldeias, para o ensino da língua e das

pai e minha mãe. Aprendi a falar, a respeitar uma pessoa mais velha (...), como considerar o próximo (...) e assim por diante (...). Na escola, aprendi a escrever alfabetos indígenas. Conhecimentos que a gente não conhecia” (Karirama Suiá Karajá).

Os pais Karajá acreditam que, se as crianças da sua sociedade, quando chegam à escola, já possuem o domínio da fala na língua materna (e são iniciadas no “mundo da escrita”, através dessa língua), o maior desafio da escola é fazer com que elas aprendam uma segunda língua, pois esta, a família não é capaz de ensinar com a mesma competência que teria a escola nesta tarefa. Ou seja, é no ambiente doméstico que as crianças adquirem a língua materna. Enquanto a aquisição da língua portuguesa, ou da língua da sociedade, deve ser adquirida na escola, tanto no que diz respeito à fala como no que se refere à escrita.

Assim, a escola deve dedicar mais tempo e dispensar mais esforços ensinando o que as crianças sabem menos. Elas conhecem bem a própria língua e devem aprender a escrevê-la. Mas é suficiente que aprendam “um pouco” para “não esquecer” ou para serem capazes de escrever cartas para familiares que não dominam o Português:

“... igual assim: têm uns que sabem só na língua indígena. Aí, quando escreve na língua, vai ler e todo mundo, aqueles que não sabem falar em Português, a gente tá lendo, tá ouvindo tudo, tá explicando para o índio. (...) Mas, não é muito, tem que saber mais é de tori...” (Sarikina Karajá).

Assim, segundo os depoimentos dos pais, no que se refere à

aprendizagem da escrita por seus filhos, enquanto estes últimos devem aprender “só um pouco” da escrita da língua Karajá, devem “aprender muito” da escrita da língua do *tori*, ou da língua do “branco”.

O longo período de duração do ensino primário que, dentro do esquema da educação bilíngüe vai de seis a sete anos é apontado, por um dos pais, como um fator que retarda a conclusão do 1º e do 2º graus pelos estudantes Karajá. Segundo ele, ainda que as crianças ingressem na escola muito cedo, acabarão por concluir a 4ª série com idade média de treze a quatorze anos. Enquanto nas escolas da cidade com essa mesma idade as crianças já estão concluindo o 1º grau:

“... esse ensino, demora muito para chegar à 2ª série. Quando eu estudei com Ijyru, já era transição para o Karajá. Então, para a gente chegar na 2ª série, são quatro anos de duração. (...). Eu já cheguei no colégio com oito anos. Quatro anos depois, eu já estava com doze anos, na 2ª série. (...) Demora muito para a gente chegar na 2ª série e para terminar a 4ª série...” (Karirama Suiá Karajá)

Falando da sua própria experiência, como aluno da escola bilíngüe, esse pai sugere que seria melhor se as crianças começassem a aprender o Português escrito desde os primeiros anos escolares e que a língua Karajá, após o processo de alfabetização, continuasse apenas como uma disciplina, como ocorre, “por exemplo, com o inglês e o português” nas escolas convencionais.

Segundo esta concepção, a escola indígena deve formar melhor, nos seus alunos, a habilidade do discurso na língua oficial, pois esse domínio é necessário para que os alunos Karajá prossigam, com sucesso, os seus estudos nas escolas da cidade:

“... Sou pai, tenho uma filha e um filho estudando no colégio (...) Eu vejo muito aluno, assim, que, quando é transferido para São Félix, esse pessoal é sempre encostado num canto da classe. Eles não falam quase o Português. Acho que ficam com vergonha de falar, dentro da 5ª série, quando vão para São Félix. Então, eu acho que é por causa disso. (...) Acho que é melhor aperfeiçoar o ensino do Português, dentro da área indígena” (Karirama Suiá Karajá).

Se, por um lado, os pais Karajá ressaltam a concepção de educação escolar, principalmente como um mecanismo de acesso aos elementos da cultura do branco e ao domínio da língua portuguesa, por outro lado, demonstram que compreendem a língua materna como um elemento fundamentalmente voltado para a comunicação oral e, só em casos raros, usada na sua versão escrita.

São comuns, nos discursos dos pais, expressões que afirmam que a língua indígena é “melhor” e “mais fácil para falar” e “mais difícil para escrever”, enquanto que com o Português ocorre o contrário. É mais fácil para escrever, para fazer contas etc.

Os depoimentos dos pais, portanto, enfatizam que é mais na oralidade e menos na escrita que língua Karajá encontra a sua funcionalidade. Ao mesmo tempo o Português possui uma função no âmbito da escrita e, fora da aldeia, também na oralidade.

3.3. Processos Tradicionais de Aprendizagem e Educação Escolar

No que se refere aos processos tradicionais de aprendizagem, próprios da sociedade Karajá, os pais enfatizam dois aspectos nas suas falas. Primeiro, eles ressaltam os critérios de distinção de espaços, faixas etárias e

grupos de pessoas envolvidas nos processos de socialização de meninos e de meninas. Segundo, salientam a importância dos grupos familiares, da sociedade e dos rituais nestes processos.

Quando falam do próprio aprendizado, os pais Karajá afirmam que aprenderam em casa, com os pais, ou na casa de Aruanã, com os homens mais velhos de suas famílias (principalmente tios e avós), tudo o que diz respeito à cultura e as tradições Karajá. Por isso mesmo, eles acreditam que esse papel é desempenhado com maior competência pela família e não pela escola.

Eles descrevem as formas como aprenderam as histórias, as práticas rituais e as técnicas da cultura material, das lutas e de outras competições tradicionais. Nestas descrições, são os familiares os principais agentes de transmissão da cultura:

*“... Histórias, sempre aprendi com meu pai. (...) aprendi desde criança. A gente ficava lá fora, no terreiro, vendo os astros. Na esteira, deitados e o meu pai contando as nossas histórias. (...). E [assim] nós fomos criados, os três: Kokoá, que é a mais velha, o outro meu irmão que está em Brasília (...), perguntávamos e o meu pai contava as histórias...”
(Karirama Suiá Karajá).*

A fala prossegue descrevendo os conteúdos apreendidos por meio destes mecanismos, que abrangem mitos, histórias, informações sobre astronomia etc. Neste último caso, as “estrelas”, “constelações” e “outras coisas que existem no céu”, são classificadas e nominadas de acordo com os referenciais da cultura nativa, onde tudo “tem significado, tem um nome”.

Da mesma forma, percebe-se que as técnicas da cultura material e da confecção dos artefatos utilitários, lúdicos, rituais ou adereços de uso pessoal, são transmitidos pelos familiares mais velhos às gerações jovens, ou

, em alguns casos, as crianças, em suas brincadeiras, tentam imitar os adultos confeccionando artefatos em miniaturas.

Eu aprendi a fazer roça. Agora canoa, eu não aprendi, não. O remo, eu faço. Artesanato, eu faço flecha, arco, (...). Faço lahetô. (...) Isso aí, eu aprendi com o meu tio (...). Quando éramos crianças, a gente vivia juntos. E como ele desenha bem, a gente fazia, tentava fazer. Até que enfim, a gente conseguiu fazer.” (Wadehi Karajá).

O caráter espontâneo de aprendizagem das técnicas são ressaltados para enfatizar a idéia de que é no seio da família, e não na escola, que, “só olhando”, “observando” o trabalho dos adultos, essas habilidades são adquiridas pelos mais jovens.

Então, a cultura, as danças e outras coisas mais, que existem na nossa sociedade, são aprendidas dentro da família. Isso (...), o meu pai sempre fez. Ele gosta de fazer canoa e eu aprendi vendo o que ele estava fazendo (...), só olhando. De dezoito anos em diante, é que eu aprendi artesanato, como lahetô, esse que os homens fazem...” (Karirama Suiá Karajá).

A distinção de faixas etárias, sexos e espaços envolvidos na socialização de meninos e meninas são apontados como argumentos para enfatizar as dificuldades que a escola teria ao desempenhar atividades referentes à transmissão da cultura tradicional. Alega-se que existem faixas etárias e locais apropriados para a aprendizagem de certos assuntos, o que inviabilizaria ensiná-los na escola.

Olha, eu aprendi falar da cultura dentro de casa, da família. (...) quando cheguei no colégio, o pessoal não falava da cultura. (...) E como a dança, também, nunca foi falado dentro do colégio, principalmente a dança do Hetohoky e a dança do Aruanã (...). É proibido falar. Ensinar as crianças. Porque no colégio existem os dois sexos: o feminino e o masculino. Então, nesse sentido, não pode falar da festa. (...). E, ao mesmo tempo, a criança é pequena. Falar da festa, para crianças menores de dez anos, é proibido” (Karirama Suiá Karajá).

Assim, a transmissão destes conhecimentos, de acordo com os

discursos dos pais, deverá ser feita pela sociedade, pelos velhos, pela família. São estes os conhecedores e guardiães das regras quanto às restrições de sexo e de idade e às penalidades estabelecidas em casos de desobediência de tais regras. Segundo alguns pais, se a escola reúne crianças de ambos os sexos e de diversas faixas etárias, no seu espaço não podem ser discutidos assuntos relacionados aos rituais, sobretudo acerca da festa de Aruanã, e do *Hetohoky*. Estes rituais implicam em “segredos”, assuntos reservados apenas aos homens adultos e proibido às mulheres e crianças.

“Eu aprendi só depois. Quando estava adulto é que eu aprendi. E não conta para criança mesmo. Não pode contar. Só depois que ficar rapazinho é que vai para a casa de aruanã. (...). Só depois quando vai casar” (Wadehi Karajá).

Entretanto, apesar dessa defesa enfática de que os conteúdos da cultura tradicional devem ser ensinados mais pela família do que pela escola, alguns pais reconhecem que, no âmbito da família, esses ensinamentos já não estão ocorrendo como “antigamente”. Novos hábitos e modalidades de trabalho, ensino e lazer foram incorporados pela sociedade Karajá e a família já não consegue desempenhar tão bem esse papel de transmissão oral da cultura e da tradição.

“...hoje (...), não vejo mais as crianças perguntando ao pai. Acho que nos dias atuais as crianças ficam assistindo TV e não perguntam pelas histórias que nunca aprenderam” (Karirama Suiá Karajá).

Um dos pais reconhece que, apesar de ter adquirido através dos ensinamentos dos mais velhos, o conhecimento acerca dos mitos/histórias, rituais, técnicas de lutas e confecção dos artefatos etc., raramente os ensina para os filhos, pois a sua condição de “funcionário”, não permite que lhe

sobre muito tempo para essas atividades. Percebe-se, portanto, uma contradição nos discursos dos pais Karajá, pois ao mesmo tempo em que afirmam que aprenderam “olhando” o trabalho dos adultos, muitos deles já não desempenham essas atividades, o que compromete a possibilidade de aquisição das técnicas tradicionais pelos mais novos.

A Educação Escolar como uma Necessidade do Contato

Os relatos dos pais acerca da educação escolar apresentam aspectos já observados nas falas de outras categorias da pesquisa. A escolarização é concebida como algo que está vinculado às necessidades do contato com a sociedade envolvente e, como tal, deve preparar os indivíduos Karajá, fornecendo-lhes os elementos que os orientarão nas relações com aquela sociedade. Ela (a educação escolar) também deverá fornecer-lhes os conhecimentos técnicos e especializados de forma a capacitá-los a atuar na prestação de serviços de naturezas diversas, no âmbito da sociedade Karajá e de suas aldeias, conforme as necessidades emergentes.

Neste sentido, é a educação escolar que pode permitir a compreensão, por parte dos sujeitos Karajá, das mudanças que ocorreram a partir do contato com as sociedades ocidentais e que continuam ocorrendo aceleradamente.

“... A Educação [escolar] serve para tudo. Para a elaboração de um documento para entidades internacionais. Para saber com pode ser feito, saber o que está acontecendo e, principalmente, como agente vê a situação da Fundação que nós temos, que é a FUNAI. Esse órgão federal, que nós temos, não vai existir sempre. Daqui a uns dias vai acabar. Então, nesse sentido, os próprios alunos, já terminaram os estudos ou que ainda estão estudando, pensar em criar uma organização nova, própria, para nós próprios” (Karirama Suiá

Karajá)

Existe portanto, entre os pais Karajá, uma consciência de que, para lidar com as situações criadas a partir do contato, são necessários alguns elementos que o sistema de conhecimento tradicional Karajá não detém, sendo, portanto, uma responsabilidade da escola formar essa competência.

É possível vislumbrar, no discurso dos pais, que os elementos formadores da competência, por eles almejada, são percebidos como preciosidades dominadas pelos brancos e pela sociedade ocidental. É, portanto, junto a essa sociedade, nos seus espaços e principalmente nas suas escolas, que esses elementos devem ser buscados.

“... temos que arrumar mais [pessoas] formadas mesmo. Porque nós não temos o médico, não temos o aviador... O mecânico nós temos! (...). Então, tem que ter um civilizado para ensinar. Temos que ter tudo. Temos que estudar. Tem que ser assim.” (Sarikina Karajá).

Além disso, eles demonstram preocupações no sentido de criar formas alternativas de gestão política e econômica para suas aldeias que lhes possibilitem uma certa autonomia em relação às políticas assistencialistas da FUNAI, como aparece no relato acima. De acordo com os pais Karajá, foram essas preocupações que impulsionaram a criação de entidades indígenas com fins reivindicatórios ou voltadas para o desenvolvimento de projetos autônomos.

“...Quer dizer, isso vai criar uma facilidade de fazer contatos com pessoas internacionais, com não governamentais, pra buscar recursos para a melhoria da sociedade indígena. Então, nesse sentido, acho que a educação tem que continuar e formar o pessoal...” (Karirama Suiá Karajá).

Entretanto, cabe ressaltar finalmente que, se por um lado, os pais Karajá enfatizam a busca de saberes especializados junto à sociedade nacional, por outro lado, ressaltam a importância de manter a identidade indígena Karajá. Eles afirmam que “os jovens devem estudar, mas não podem esquecer de serem índios”. Eles mencionam alguns distintivos étnicos do povo Karajá como características que devem ser mantidas, garantindo a identidade cultural do grupo.

Assim, na concepção dos pais Karajá, os indígenas de hoje devem conhecer não só aquilo que faz parte da sua cultura tradicional, mas devem “saber de tudo”. Devem saber como defender os seus direitos, reivindicar melhorias para as suas comunidades, adquirir e operar equipamentos e tecnologias criados pela “sociedade branca”, ensinar as suas crianças e curar os seus doentes, utilizando a medicina ocidental, nos casos em que a medicina indígena não consegue curar.

4.0. As Mães

Os depoimentos das mães abordam, entre outras questões, as suas próprias trajetórias de vida, a educação dos filhos, o papel da escola, a aprendizagem da língua materna e da língua oficial e a cultura nativa. Os discursos das mães Karajá apresentam características e pontos de vistas peculiares, no que se refere às questões mencionadas. Tais características se constituem a partir do próprio papel que a mulher ocupa na sociedade Karajá: sua maior vinculação à aldeia e ao espaço doméstico e, por isso, uma

convivência menos intensa com a sociedade nacional. Os elementos desta sociedade chegam ao mundo feminino da aldeia filtrados pela visão masculina, pelo rádio, pelas ações missionárias que ali atuam e pelo que elas mesmas vivenciam durante as poucas saídas, para vender artesanato ou em busca de tratamentos médicos.¹⁷³

4.1. As próprias Trajetórias e a Educação Escolar dos Filhos

Quando descrevem as próprias trajetórias, as mães Karajá falam principalmente das suas infâncias e dos curtos períodos de frequência à escola, da aprendizagem da cultura tradicional, do casamento, dos filhos e da vida doméstica.

Percebe-se que, salvo raras exceções, em que as mães chegaram a ser alfabetizadas na língua materna e a adquirir algum domínio do português escrito, muitas delas, ainda que tenham começado a vida escolar muito cedo (por volta de 6 anos de idade), a abandonaram logo depois de terem sido alfabetizadas. De acordo com os depoimentos que seguem, logo que atingiram a vida adulta¹⁷⁴, pararam de estudar para se casar ou pararam mesmo antes do casamento.

“... Não sei falar em tori [a língua do branco]. Não sei por eu ter parado de estudar. Fiquei sem aprender. Fiquei moça e minha mãe não me deixou mais estudar. Ficava dentro de casa o tempo todo. Não saía para canto nenhum. Só para dançar Aruanã. Quando eu casei, é que eu fui sair de casa. Eu ‘escuto’ o que os tori falam, mas, responder, falar, não dou conta” (Seijá Karajá).

¹⁷³ Notas de campo 1996/1997.

¹⁷⁴ O início da vida adulta para as mulheres Karajá é ritualmente marcado pela primeira menstruação. Logo após isso, elas entram em estágio de reclusão, as saídas são restringidas e normalmente, abandonam a escola, mesmo antes do casamento, que geralmente ocorre entre os treze e quatorze anos de idade.

Neste caso, a mãe, autora do relato acima, lamenta não o fato de não ter aprendido a escrita da sua língua e sim não ter freqüentado a escola tempo suficiente para aprender o Português. Ao mesmo tempo em que demonstra uma concepção de educação escolar voltada para a aquisição desta língua, ela fala de uma situação bastante comum entre as mulheres Karajá da aldeia pesquisada. Trata-se de bilingüismo receptivo, que permite a compreensão de uma conversa na Língua Portuguesa, mas não permite a interlocução nesta língua. Outras mães falam que aprenderam “um pouco só em Karajá”. Mas a maioria delas afirma nunca mais ter usado a escrita nesta língua. Algumas chegam a afirmar que conseguem lembrar ainda alguma coisa da escrita da língua materna só “na cabeça”, não conseguindo passar isso para o papel. Isso demonstra que são poucas as mães que concluíram de fato os seus processos de alfabetização.

“Eu não sei escrever. Eu estudava no livro de Tarawé, cartilha de Iny (Karajá). Por isso, eu não aprendi a ler e escrever em tori, pois só escrevia em Karajá. Hoje eu não sei escrever porque esqueci. Só sei fazer o meu nome. (...). Quando estava estudando com Krumare, fiquei moça simpática, depois casei e parei de estudar. Sei falar um pouco em tori rybe. Faço contas também.” (Herejike Karajá).

As poucas mães que chegaram a ser alfabetizadas afirmam serem capazes de fazer leituras na língua materna e que deixaram a escola antes de obter o domínio completo do Português, que, como segunda língua, só é ensinado, na versão escrita pela escola indígena, a partir da segunda série.

“...Eu fui à escola com 5 anos. Estudei. Quando passei para a 3a. série, eu casei e não estudei mais. (...). Casei no meio do ano e parei de estudar. Eu escrevia em iny. E tori, aprendi um pouco.” (Lawarita Karajá).

A entrevistada afirma que consegue ler melhor na sua própria

língua, pois, “tinha começado a aprender o *tori*” quando parou de freqüentar a escola. Porém, tanto no caso desta mãe como de outras, raramente ocorre o uso da escrita em língua Karajá. Quando essa escrita é usada, os conteúdos registrados através dela restringem-se aos nomes próprios de pessoas da família ou a cartinhas e bilhetes para parentes que moram em outras aldeias e que também possuem esse domínio.

“... Quando é pra nós mesmos, a gente usa a nossa língua. Escreve o bilhete em Karajá. (...). Para não esquecer. Para não esquecer a nossa língua.” (Mandideru Karajá).

No que diz respeito à vida escolar dos filhos, em geral alguns aspectos se sobrepõem nos discursos. Trata-se, em primeiro lugar, do interesse em proporcionar aos filhos a oportunidade de aprenderem aquilo que elas próprias não aprenderam, que é o acesso ao saber escolar e, em segundo lugar, ocorre uma visível diferenciação entre meninos e meninas, neste sentido.

O desejo do acesso ao saber escolar pressupõe, por um lado, o domínio do Português escrito e por outro, a possibilidade que elas acreditam que seus filhos terão, no sentido de exercerem, no futuro, alguma atividade remunerada. A idéia de que, na aldeia, “só está bem quem tem estudo” aparece, nos discursos das mães Karajá, sempre que elas comparam a “situação” daqueles que estudaram e por isso, “têm salário” e “vivem melhor” com outros que não dominam o saber escolar:

“Eu estudei com Tuilá. Depois dele, eu estudei com Krumare. É bom ir à escola, aprender. Os inteligentes se tornam funcionários, os que não sabem usar a cabeça, só aprendem a beber pinga (...). Agora os meus filhos, quero que aprendam a falar bem o tori. Tudo de tori é bom. Acho que é melhor. (...).” (Herejike Karajá).

O fato de não terem tido a oportunidade de aprender o Português escrito e, em muitos casos, também não terem chegado a adquirir o domínio da fala nesta língua, faz com que as mães Karajá adotem posturas contraditórias com relação à língua materna. Ao mesmo tempo em que dizem gostar que as crianças aprendam a leitura e a escrita nas duas línguas, afirmam que preferem que aprendam mais o *tori rybè*, a “língua do branco”.

“Eu acho bom que aprendam os dois tipos. Gosto que aprendam o Iny ribe e também o Português, o tori rybe. Eu acharia muito bom se meus filhos falassem o Português correto.(...) Veja os filhos de certas pessoas Karajá que estudaram com os tori e estão bem de situação. Por isso, eu gostaria que estudassem só em Português” (Ijanaru Karajá).

As mães demonstram, nos seus discursos, que o fato de não dominarem a língua majoritária, representa, para elas um motivo de grande frustração, que limita os seus horizontes. Às vezes, este fato é associado com o fenômeno da cegueira. “Se a gente não sabe, fica que nem cego (...), a gente vê mais não tá sabendo de nada”.

“Então, por isso, eu deixo meus filhos estudarem. Porque eu não sei ler, não sei escrever. Aí, falo para eles estudarem. Eu não sabia que era bom. Eu pensava que estudo era ruim. E depois, aprendi que quando a gente estuda é melhor do que ficar sem estudar. Sem saber nada, a gente fica igual cego. (...). Por isso, eu tô mandando essa menina minha estudar pra aprender. Ela gosta de estudar. Todo menino meu gosta de estudar” (Mandideru Karajá).

Assim, percebendo a mudança de necessidades, que implicam em alterações também na forma de pensar, entre a época em que elas próprias eram crianças e as necessidades atuais, as mães transferem para os seus filhos e para a escola a responsabilidade no sentido de atingir esse ideal.

“Os meus filhos andam bem na escola. (...) Os professores são bons para ensinar. Eles estão aprendendo mais do que eu. Eu falo para eles irem sem falta. Os professores pedem.(...). Eu quero que eles aprendam mais o tori rybe para conviver mais com os tori. Pra mim só iny ribe é ruim.

(...). Quero que aprendam e falem bem o tori rybe. Os professores ensinam os dois e eu acho isso bom demais. Só um dos meus filhos ainda não está falando o tori rybe. No ano que vem ele vai fazer a 3a. série e também vai aprender. Ele são inteligentes e, quem sabe, se continuarem assim, possam conseguir algo" (Lawarita Karajá).

As falas das mães demonstram a compreensão de que, na aldeia, aqueles que detêm o saber escolar e, graças a isso, exercem atividades remuneradas, possuem não apenas melhores condições de vida, como gozam de um prestígio que os distingue dos demais.

Entretanto, cabe ressaltar que, na opinião das mães, o fato de ocupar cargos remunerados, na aldeia, não é visto apenas como um privilégio pessoal. O *status* adquirido através das "funções", deve-se também ao fato das pessoas que as detêm estarem prestando significativos serviços à comunidade. Significa, portanto "estar contribuindo", "poder ajudar".

"Os meus filhos estão estudando e indo bem na escola. Sempre passam de ano. Quero que continuem assim. Eles são muito inteligentes. (...). Se ele passarem direto e trabalharem como o seu pai, poderão ajudar a comunidade. Igual o seu pai ajuda a comunidade." (Lawarita Karajá).

Apesar de enfatizarem a importância de adquirir o domínio do português através da escola, algumas mães mencionaram a possibilidade da escrita Karajá contribuir para a continuidade da língua materna.

"Eu acho bom (...). Pra nós não esquecer a nossa língua. Aí, aprende dos dois jeitos. Aprende o de tori e o de Karajá também. Aí, elas (as crianças) aprendem mais, sabe? Porque elas não sabem tudo. Aí, quando estuda a língua de Karajá, já vai lendo tudo, já vai sabendo. (...). E de tori, a mesma coisa. (Mandideru Karajá).

Outro aspecto, observado no discurso das mães sobre a educação escolar dos filhos, é que a maioria delas fazem distinção entre o grau de incentivos e oportunidades que devem ser dispensados aos filhos de acordo com os seus sexos. Assim, seguindo a tradição de uma sociedade que é

dominada predominantemente pelos homens, algumas, como fizeram os seus pais com elas próprias, planejam interromper os estudos de suas filhas quando elas “estiverem moças”.

“As meninas e os meninos têm que estudar. Só que minha filha, eu não vou deixar estudar fora, porque as meninas quando estão longe de casa, namoram, casam e fazem coisas que não podem. (...). Se ela não fosse danada, eu deixava. Mas vejo que ela é. Por isso, para evitar (...) eu não vou deixar” (Herejike Karajá).

Em alguns casos, afirmam que, enquanto seus pais não permitiram que elas continuassem os estudos quando ficaram “mocinhas”, irão agir diferente com relação às suas filhas.

“Sabe, quando eu parei de estudar, era moça, como hoje é minha filha Nowebia. Ela já é moça e, mesmo assim, eu a deixo ir à escola. Todos eles [os filhos], para não serem como eu. Tenho um filho que está estudando em São Félix. E a Nowebia também está indo bem na escola. Apesar de ser moça, eu a deixo estudar. Ela só vai estragar a vida dela se quiser.” (Ijanaru Karajá).

Enquanto comparam o comportamento dos seus pais com o comportamento delas próprias, no que diz respeito à distinção sexual dos filhos, algumas mães Karajá demonstram nos seus discursos, que devem proporcionar às filhas as oportunidades que elas mesmas não tiveram, no sentido de continuarem freqüentando à escola. Quando mencionam a interrupção dos estudos da mulher Karajá, devido ao casamento, elas chegam a demonstrar uma certa idealização do modo de vida ocidental, uma vez que, segundo elas, “*tori*, quando casa, continua estudando” e que muitas vezes marido e mulher “estudam juntos”, enquanto “Karajá é diferente”: “casa e para de estudar”.

4.2. O Processo de Aprendizagem na Cultura Tradicional e Educação Escolar

No que se refere aos processos de aprendizagem próprios da tradição, os relatos das mães Karajá abordam as formas de socialização de meninos e meninas e a transmissão das técnicas da cultura material. De acordo com elas, “ensinar” e “aprender” no contexto social e cultural Karajá, ocorrem naturalmente. É observando o trabalho dos adultos que meninas e meninos adquirem gradualmente as técnicas que os possibilitarão confeccionar, na idade adulta, artefatos para o uso e para a venda e a contar, para as novas gerações, as histórias do passado. A idéia de que os processos tradicionais de socialização das gerações mais jovens e a transmissão da memória e da cultura, através da oralidade, convivem paralelamente com o processo escolar de ensino, também está implícita nestes relatos.

*“Eu ensino para os meus filhos. Minha filha sabe. Está aprendendo cestinha, boneca... Mas está aprendendo agora. Nas tarefas da escola, eles ensinam uns aos outros, contar, tirar a prova... Ela sabe cestinha, boneca, coisas de barro. (...) Ele, sabe contar histórias, está aprendendo [com o avô]. Se ele for bom de memória, ele não vai esquecer. Quando estiverem moça, rapaz (...), ensinarei mais ainda. (...)”
(Herejike Karajá).*

Embora falando dos seus filhos em geral, as mães detêm-se principalmente sobre os assuntos relacionados à educação das filhas, pois, de acordo com as regras e padrões do seu grupo cultural, as crianças do sexo feminino devem aprender principalmente com mulheres mais velhas da sua família extensa, Enquanto caberá aos homens mais velhos a responsabilidade sobre a aprendizagem dos meninos.

Elas afirmam terem aprendido e que estão ensinando ou ensinarão às suas filhas pequenas, logo que elas cresçam um pouco mais, tudo o que aprenderam.

“Eu quero que eles aprendam. Só que elas [as meninas] ainda são pequenas. Quando completarem oito anos, vou ensinar. Ela [uma das filhas] olha e vê o que eu faço. Eu estou ensinando e ela faz, mais ou menos. (...). Quero que aprendam assim como eu aprendi, a fazer tudo que faço.”
(Xirikeru Karajá).

Entretanto, algumas falas demonstram que, se todas as mães entrevistadas aprenderam com as suas mães, ou com outras pessoas mais velhas, os conteúdos da cultura tradicional, hoje, os seus filhos já não têm tanto interesse em adquirir, principalmente as técnicas de confecção da cultura material, pois “se interessam mais pelos estudos”.

“Eu tentei ensinar a Nowebia. Minha mãe preparou o barro para fazer boneca, só que ela não se interessou. (...) Ela não sabe fazer esteira, não sabe nada. (...) só chapéu e alguns bonecos mal feitos. Eu também tentei ensinar a pintar com jenipapo, mas não aprendeu. Os homens, meus filhos, também não sabem fazer flecha, nem cinto feito de pena. Só a Nowebia é quem faz alguma coisa. Os meninos, eu falo para fazerem weiru [chocalho] e desenhos em arcos, mas não adianta. Eles pensam mais em estudar e depois casar (Ijanaru Karajá).

A mãe, autora do relato acima, prossegue com o seu depoimento afirmando que, apesar de seus filhos pensarem mais nos estudos, ela acha que eles aprenderão as técnicas da cultura material posteriormente, pois quando estiverem casados, precisarão delas.

“A Nowebia sabe fazer alguma coisa. Os filhos homens, só fazem canoa, roça..., quando se casarem. Por enquanto, não sabem fazer. Mas quando casarem vão fazer canoa (...). A Nowebia, com certeza vai aprender a fazer dexti¹⁷⁵. Tem gente aqui na aldeia que não sabe nada e fica pedindo aos

¹⁷⁵ Adereço confeccionado a partir da tecelagem manual do fio algodão e tingido com tinta de urucum e óleo de coco, para ser usado pelos jovens, nas partes inferiores dos braços (punhos). Colar no capítulo V.

outros para fazerem os enfeites. Agora eu, sei tudo e vou ensinar tudo. Agora, por enquanto, ela não sabe, mas futuramente, ela vai aprender.” (Ijanaru Karajá).

Ocorrem casos, embora raros, em que as mães mesmas afirmam que não querem que os filhos adquiram estas técnicas, pois, preferem que “eles estudem” e que aprendam a “fazer outros tipos de coisas”, mesmo que essas atividades tenham sido adquiridas, por elas próprias, nas suas infâncias e que hoje façam parte das suas rotinas diárias de trabalho.

“Não deixo porque quero que aprendam a fazer outras coisas novas. (...). Não deixo ela fazer esse tipo de coisa. (...) Meus filhos, eu gosto que eles estudem. Eu faço a minha parte para que eles estudem. Cuido deles, vendo artesanato, faço bichinhos de barro. (...) Eu mesma pego lenha para queimar...” (Lawarita Karajá).

A seguir, no mesmo relato, em destaque, a mãe ressalta que prefere que seus filhos estudem e que, como o pai, se tornem “trabalhadores”, funcionários”. Neste último caso, percebe-se uma compreensão de processo e de saber escolar que exclui as formas de aprendizagem características da tradição Karajá. Seguindo este raciocínio, supõe-se que, se o processo de aprendizagem almejado para os filhos não requer a aquisição das técnicas tradicionais, as atividades a serem exercidas por eles, no futuro, como “funcionários”, também não exigirão tais conhecimentos.

5.0. Os Estudantes

Os depoimentos dos estudantes Karajá abordam concepções sobre suas próprias trajetórias escolares, dentro e fora da aldeia, sobre o

ensino bilíngüe e os usos da escrita nas duas línguas, sobre a cultura tradicional Karajá e sobre suas expectativas no que se refere à educação escolar.

5.1 – Trajetórias Escolares, Escrita e Usos das duas Línguas

Da Escola da Aldeia para as Escola da Cidade

Os discursos dos estudantes Karajá sobre suas trajetórias escolares apresentam dois aspectos principais.

Em primeiro lugar, percebe-se, comparando as falas, que a maioria destes estudantes trazem, nos seus históricos escolares, no mínimo, duas reprovações ou recuperações. Pelo menos uma, ainda na escola da aldeia, quando já alfabetizados na língua materna, são iniciados na aprendizagem da escrita no Português, curso ministrado geralmente por professores brancos. E, pelo menos mais uma reprovação ou recuperação ocorre quando deixam a escola da aldeia e passam a estudar em escolas da cidade.

Pode-se observar isso nos depoimentos destacados abaixo:

“Comecei a estudar quando tinha seis anos na escola indígena. Com 6 anos passei para a 1ª série e depois para a segunda. Na 3ª eu fiquei de recuperação na matéria de português, mas passei para a 4ª série e também [ai] consegui passar. Quando foi em 1991, fui estudar na cidade. Me transferiram para lá porque aqui não tem. Só que não consegui passar, tinha muita dificuldade de falar o Português. Não entendia o que o professor explicava. (Bikunaki Karajá – 18 anos, 2º ano, 2º grau).

“Minha mãe deixou-me ir à escola, sem fazer matrícula. Só para aprender e acompanhar (...). Sem o meu pai saber os tori fizeram a minha matrícula (...) Ai, consegui passar de ano. Eu era a mais inteligente da turma (...). Apenas dez alunos do Krumare passaram para o Ijyru e eu estava entre eles. Passamos de ano, umas quatro pessoas. Ai, minha

professora era Maria Helena. Eu estudava com os tori (...) meninas da FAB e reprovei uma vez. Terminei a 4ª série com 10 anos e fui estudar em São Félix. Só que tive dificuldades. (...) Por isso reprovei na 5ª série e a fiz novamente”. (Waxiaki Karajá, 14 anos, 7ª série).

Os discursos acima revelam rupturas nos processos escolares que estão certamente relacionadas com dificuldades lingüísticas e com à falta de preparo de professores não índios que atuam na aldeia, sem que passem previamente por um estágio de capacitação, que os habilite a trabalhar com as especificidades culturais e lingüísticas dos seus alunos sem sacrificar a continuidade dos seus estudos. Por outro lado, as escolas da cidade também não estão preparadas para recebê-los.

Em alguns casos, os estudantes Karajá atribuem a si próprios a responsabilidade pelos seus fracassos escolares, quando eles decorrem provavelmente de inadequações existentes nas próprias estruturas de ensino e nas políticas oficiais voltadas para a educação escolar, que tratam a sua clientela de forma genérica e padronizada. São freqüentes nos discursos expressões que afirmam que “os *tori* (brancos)”, ao contrário dos índios, “são donos da inteligência”. E, quando reconhecem as suas capacidades intelectuais, alguns estudantes Karajá explicam as suas reprovações dizendo que “brincaram” muito, não deram “valor aos estudos”, gostavam mais de “ver televisão” ou de “jogar vôlei, ainda que elas tenham ocorrido nas situações acima descritas.

“Quando eu tinha de quatro a cinco anos, estudava com o meu pai. Completei seis anos, estudei com Krumare. Ele me achava inteligente. Mais do que todos eu acompanhava o seu ensino. Passei de ano e comecei a estudar com Ijyaru (...) Passei de ano novamente. Depois disso, estudei com I... [professora branca]. (...) Até nessa época, era criança e não levava o estudo a sério. Reprovei, por isso. (...) comecei a estudar em São Félix. (...) Eu não dava valor para o estudo.

Reprovei e fiquei muito triste. Fiz a 5ª série com 12 anos. Meu pai falou para esforçar-me mais nos estudos, porque eu já estava grande. Aí, eu passei de ano.” (Hatawaki Karajá, 15 anos, 8ª série).

Em segundo lugar, nota-se que existe entre eles uma consciência de que a dificuldade de comunicação na língua portuguesa majoritária os coloca em desvantagem nas escolas dos brancos, que os tratam, muitas vezes com preconceitos. O medo de “falar errado” e a vergonha de se expor ao ridículo, leva-os a encarar a educação escolar, fora da aldeia, como um processo penoso e a se isolarem, permanecendo em silêncio, mesmo quando têm dúvidas. Esta questão pode ser observada no relato transcrito a seguir.

“Bom, a dificuldade que os alunos enfrentam no meio dos brancos, é a timidez (...). Não falam, por terem medo de falar errado. Porque, geralmente falamos errado. Aí, os outros alunos riem da gente. Acham graça. E quando acham graça, a gente fica mais tímido, com vergonha. E essa dificuldade que eu enfrento, no meio dos brancos. Os professores perguntam se entendeu e eu vou balançando a cabeça, que significa que aprendeu. Mas, na verdade, não aprendi nada...” (Kuhanama Karajá, 3º ano, 2º grau, 28 anos).

As questões acima mencionadas (além de outras como o casamento, que ocorre muito cedo), operam como um filtro que, aos poucos, vai excluindo os jovens Karajá do processo escolar. Aqueles que concluem a 4ª série são uma minoria e, destes, poucos resistem às seguidas reprovações e ao preconceito nas escolas das cidades, dificilmente chegando a alcançar o grau escolar pretendido.

“Eu comecei a estudar aqui na aldeia mesmo. Eu era pequeno, com, mais ou menos, sete anos de idade (...). Vários professores estavam formando professores da língua [materna] (...) comecei a estudar. Estudava e passava. Na 5ª série, o pessoal transfere para o outro lado do rio Araguaia, para cidade que fica próximo. (...) Na 5ª série comecei a estudar lá e a reprovar e a fazer recuperação. (...) Mas não estudei direto não. Fazia um intervalo. Ficava parado um ano, mais ou menos, e retornava. E assim, devagar, consegui

terminar” (Kuhanama Karajá).

Todos estes fatores aparecem nas falas da maioria dos estudantes e são freqüentemente apontados como responsáveis pelo aproveitamento não satisfatório, que os impedem de desenvolverem suas capacidades no que se refere à aquisição do saber escolar.

O Ensino Bilíngüe e os Usos das duas línguas

A alfabetização em língua indígena é mencionada pelos estudantes Karajá como um fator que contribui para que o idioma nativo “não seja esquecido”. Assim, aprendendo a escrita da língua materna, na escola, os alunos aprenderão também “a tradição e os ensinamentos e quando ficarem adultos, aprenderão “mais ainda”. É isso que afirmam as falas abaixo, onde estudantes Karajá justificam a aprendizagem escrita da língua nativa:

“É porque não devemos esquecer o nosso idioma se usar só o tori, vai falando, falando, até esquecer. Por isso, agente aprende primeiro o iny. (...) O iny agente aprende pra não esquecer nossa língua”. (Bikunaki Karajá).

“E porque na aula tem esse tipo de treinamento para preservar a cultura, as tradições (...) os professores ensinam, primeiramente, obedecer, a tradição, a história e dentro da história, tudo engloba. (...) ensinam a tradição”. (Kuhanama Karajá)

Mas quando interrogados acerca da forma como usam a própria língua, eles demonstram que esse uso é mais freqüente na fala e menos na escrita. E quando afirmam usar a escrita da língua materna, referem-se às atividades ligadas à escola bilíngüe como, por exemplo, o auxílio nas tarefas escolares dos filhos quando estes estão em processo de alfabetização:

“... eu uso sim. Para ensinar aos meus meninos quando estão aprendendo. Porque a criança precisa mais da língua Karajá escrita (...) Para ensinar o nome completo, seu som, qual a acentuação certa. Nesse caso eu uso. (...) Para fazer bilhete, conta (...) nós não, fazemos na língua Karajá. Até por que o próprio Karajá não vai entender essa letra. É muito complicado. (...) Por isso é que escrevemos carta na língua Portuguesa” (Kuhanama Karajá).

Às vezes, mencionam a possibilidade de escreverem livros na língua Karajá pois, assim, “ficaria melhor para ensinar aos outros [alunos]” sobre “sua cultura, sua tradição, suas histórias”.

Mas os argumentos mais freqüentes são no sentido de que o “Português é melhor para escrever”:

“... Porque a nossa língua é mais fácil só de falar. (...) escrever é muito difícil! Muito complicado. Usa mais letra em uma palavra só. E uma letra comprida. Agora, pra falar, agente nem sente dificuldades.” (Kuhanama Karajá).

Assim, a preferência da língua materna refere-se à fala. Quando os estudantes dizem gostar mais da própria língua, isso ocorre porque, segundo eles:

“Nós iny falamos e explicamos melhor na nossa própria língua. (...) o que acontece comigo eu conto no iny ribe e explico tudo” (Hatawki Karajá).

Mesmo afirmando, em alguns casos, que gostam de escrever na sua língua, relacionam a língua indígena mais com a fala e menos com a escrita:

“... Gosto de escrever os dois. Não acho dificuldades é fácil tori rybe e iny rybe. Agora, eu acho mais fácil o iny rybe porque eu sou índia. Se eu fosse tori, praticava mais o tori rybe. Mas como sou iny, falo mais iny” (Waxiaki Karajá).

Já a língua Portuguesa, na perspectiva dos estudantes, é mais usada “na escola” (fora da aldeia), “para fazer cartas” e para expressarem-se

oralmente quando vão às cidades. Dizem gostar de ajudar as pessoas que não dominam o Português quando elas pedem: “fale em meu nome com esse *tori!*” Por isso, dizem gostar de falar as duas línguas.

5.2. A Aprendizagem da Cultura Karajá

Quanto à aprendizagem da cultura e das tradições Karajá serão destacados nos relatos, as técnicas de confecção da cultura material, os rituais e a narrativa dos mitos.

No que se refere ao primeiro aspecto, os estudantes expressam o desejo de preservação das técnicas de confecção dos artefatos o receio de que elas desapareçam.

No entanto, nem todos eles estão adquirindo estas técnicas. Em alguns casos, afirmam que os pais “não ensinaram” e os estudos são mencionados como algo que exclui esta aprendizagem.

Por outro lado, acredita-se que as técnicas não desaparecerão, pois sempre terão aqueles irão se interessar por elas

“Muita mãe não se interessou em me ensinar. Ela faz boneca, cestinha, esteira. Eu acho difícil (...). Me interessei mais em estudar. (...) Não sei fazer esteira, cestinha, boneca, não me interessei. Eu sei disso. Só pensava em estudar. (...) Mas isso não vai ser esquecido. Eu acho que sempre terá alguém fazendo”. (Bikunaki Karajá).

Os estudantes comparam o tempo atual com “o antigamente”, e ressalta-se que, hoje, “as técnicas quase acabaram”. Contudo, o que continua existindo, está sendo adquirido pelos mais jovens.

“Meus filhos eu não sei do futuro deles. (...). Mas creio que aprenderão de mim, alguma coisa. Vou ensinar a eles quando crescerem, tudo que eu aprendi e muito mais”

(Kuhanama Karajá).

Em outros casos, as falas revelam que ao mesmo tempo em que existe o desejo de aprender as técnicas e que a aprendizagem das mesmas está em processo, demonstram alguns conflitos, decorrentes do contato com a sociedade envolvente.

“Eu não sei fazer artesanato, mas tento aprender (...) porque meus irmãos estão crescendo. (...) Daqui a uns dias, minha mãe vai ficar velha e não vai enxergar direito e eu, como filha, tenho que assumir e aprender tudo que ela sabe e fazer todo tipo de enfeites para os meus irmãos. (...) Eu acho bonito quando os turistas chegam e compram artesanatos e as índias vendem os seus enfeites. (...) Meu pai falou para eu parar de fazer artesanato, porque ele trabalha para cuidar de nós. Ai, parei (...) Mas eu tenho que aprender porque sou índia e não tori (...) Os índios estão deixando de fazer. Terá um dia que não existirão mais os artesanatos que fazemos.”
(Hatawaki Karajá).

“Sei fazer muitas coisas. Ainda mais agora que meu pai é dono da festa de Hetohoky, minha mãe está me ensinando muito, pra quando ela estiver de idade avançada, eu cuidar dos enfeites dos meus irmãos. (...) uma coisa que gosto é pintar [o corpo] porque acho bonito. Agora, têm uns índios que acham que não sei nada (...). Porque vêem que acompanhamos os brancos. (...) eu fico com raiva. Como pensam isso, se sou índia?”
(Waxiaki Karajá).

Os rituais também já não são praticados por todos. Uma jovem afirma nunca ter participado da dança “cresci vendo, mas nunca participei”. Outra reclama da obrigação de ter que participar dessa dança, pois o seu irmão está passando pelo ritual de iniciação à vida adulta e ela, como irmã, tem que participar da dança ritual. “Estou dançando. Acho um pouco difícil, porque nunca dancei. Danço porque tenho que dançar e não porque gosto”.

Quanto à aprendizagens dos mitos e histórias do passado os depoimentos dos estudantes demonstram que a memória Karajá continua cumprindo, em parte, o seu papel de transmitir aos mais jovens o

conhecimento tradicional baseado na oralidade.

Alguns depoimentos trazem relatos completos sobre o passado e sobre a origem do povo Karajá.

“... Sei muito sobre isso. Meu pai é neto dos índios de antigamente. (...) Ele sabe tudo e conta pra nós. (...) Eu sei e aprendi com meu pai e meu avô. Sei contar sobre hetokuheky, Hākynamahãdu(?), Ijasó, e contei um pouco pra você. (...)” (Waxiaki Karajá).

Em outros casos afirma-se que, apesar de os mais velhos terem contado, “certas partes” foram esquecidas. “Conto, mas não sei muito bem”.

São freqüentes, nos discursos, afirmações que ressaltam a importância de conhecer e praticar as atividades inerentes à própria cultura como uma forma de enfatizar a identidade étnica e cultural Karajá, em oposição aos não-índios, ao mesmo tempo em que afirmam que os estudos não interferem nesse comportamento:

“Eu não penso em ser tori e porque sou iny. (...) Penso comigo de aprender mais as coisas de iny e não esquecer. Sou medrosa e, por isso, não fiz a rodinha¹⁷⁶ no meu rosto, mas vou fazer nas férias. Não fiz porque fiquei com medo e não porque estou estudando”(Hatawaki Karajá).

Por outro lado também ocorreu de um rapaz dizer que, apesar de gostar das coisas de sua cultura de achar os “enfeites” e os rituais bonitos, diz que eles devem acabar, pois acha melhor “viver como branco”.

Os discursos dos estudantes demonstram as contradições vividas pelas gerações jovens Karajá, que se debatem entre a tradição e as mudanças introduzidas pelo contato com a sociedade majoritária. Ao mesmo tempo em que preservar a identidade cultural é condição para a sobrevivência do povo Karajá, como grupo étnico específico, as tendências

de um sistema globalizante produz sobre ele, efeitos contraditórios, às vezes de negação da própria identidade.

5.3. Expectativas Relacionadas à Educação Escolar

De modo geral, as concepções dos estudantes acerca da educação escolar reforçam algumas idéias já percebidas nos discursos de outras categorias da pesquisa.

A escolarização aparece como um mecanismo utilizado para a aquisição de conhecimentos que poderão possibilitar o acesso à formação técnica e especializada e como instrumento voltado para fins reivindicatórios e de defesa.

Em alguns casos, ressalta-se a importância de formar lideranças para intermediar as negociações entre povo Karajá e autoridades nacionais.

"...aprende a fazer documento e a defender a própria comunidade. (...). É dessa maneira que agente resolve as dificuldades da aldeia e não através de brigas, como os outros índios. (...). Serve para defesa, para resolver os problemas difíceis com as autoridades maiores. Nesse caso, são úteis pra nós, essas lideranças." (Kuhanama Karajá).

Neste mesmo sentido, uma estudante cita, no seu relato, o exemplo do seu tio, que estudou na cidade e, após ter retornado para a aldeia, assume um cargo e, através dele, consegue retirar posseiros de uma área do território Karajá, que foi retomada por famílias Karajá.

"Ele usa a sua inteligência para ajudar o seu povo. Tudo o que ele faz, não tem dificuldades. (...). Por isso, meu pai fala para eu estudar, porque só quem tem estudo é que consegue alguma coisa (...). Quando eu terminar os meus estudos, eu vou ajudar meus parentes, porque muitas pessoas sofrem por não entenderem certas coisas" (Waxiaki Karajá).

¹⁷⁶ Desenho circular tatuado nas faces. Um distintivo do grupo étnico Karajá.

Este e outros relatos de estudantes sugerem que a idéia de inteligência está vinculada ao saber escolar e que as conquistas pessoais, conseguidas através da escolarização, são entendidas como bens coletivos, que devem ser colocados a serviço de todos. Se, por um lado, as expressões “só quem tem estudo é que consegue alguma coisa” ou “só tem valor quem sabe alguma coisa”, sugerem conquistas pessoais e atribuem *status* àqueles que detêm o saber escolar, por outro lado, elas costumam vir acompanhadas de outras expressões como “penso em ajudar meus parentes” ou “tenho muita dó do meu povo”, que sugerem o uso coletivo e não privado do saber adquirido na escola.

Outra concepção presente nos relatos dos estudantes, e que está diretamente relacionada às questões já mencionadas, é a de que “quem estuda”, pode “ser funcionário”, ensinar o que aprendeu e “ter salário” para “cuidar da família”. O status atribuído aos funcionários assalariados da aldeia é visível nos depoimentos, como também é visível a concepção de que “tornar-se funcionário” é um ideal a ser perseguido por aqueles que, hoje, freqüentam a escola.

6.0. Os Velhos

6.1. Os Velhos Karajá e os Processos de Aprendizagem

Velhos e velhas¹⁷⁷ abordam as próprias experiências com a

¹⁷⁷ Foram ouvidos velhos Karajá de ambos os sexos e que situam-se em uma faixa etária que vai dos 65 aos 75 anos de idade. As idades mencionadas foram, na maioria, calculadas através de aproximações, pois ao serem interrogados acerca da própria idade, poucos sabiam responder com exatidão. A maioria

educação escolar, os processos tradicionais de aprendizagem e questões relacionadas ao papel da escola.

As diferenças percebidas serão destacadas a seguir e decorrem, fundamentalmente, das distinções de espaços e papéis atribuídos aos homens e às mulheres na sociedade Karajá. Essas distinções permitem aos homens maior deslocamento espacial e conseqüentemente maiores oportunidades de se distanciarem da aldeia, enquanto as mulheres têm o seu raio de mobilidade restrito à aldeia e ao ambiente doméstico.

As Próprias Experiências com a educação Escolar

Salvo algumas exceções, as trajetórias escolares de homens e mulheres Karajá mais velhos possuem características semelhantes.

Quando relatam as próprias experiências, velhos e velhas demonstram que, de modo geral, tiveram nas suas infâncias, alguma experiência com a educação escolar, embora nenhum deles tenha chegado a ser alfabetizado. Seus períodos de freqüência à escola foram curtos e marcados por rupturas.

No caso das mulheres, suas mães resistiam em permitir que estudassem em classes escolares onde estudavam meninos e meninas juntos e, quando isso ocorria, era apenas na infância. Logo que ficavam “mocinhas”, seus processos escolares eram interrompidos, como demonstram os relatos a seguir:

das respostas foram do tipo, “não sei quantos anos eu tenho”, “isso eu não sei” ou “sou do tempo antigo”. Esse fato demonstra que eles pertencem a uma geração que viveu uma época, em que, entre os Karajá, os critérios de medida do tempo não obedeciam, aos padrões cronológicos lineares, que caracterizam as sociedades ocidentais.

“... Eu estudei. No tempo em que o Derico(?) morava aqui, eu estudava. Quando fiquei moça, não estudei mais, por isso eu não sei (Weiru Karajá)

“Sim. Eu fui à escola, quando era menina. Quando fiquei moça, minha mãe me tirou. Não aprendi. Não sei o que dinheiro. Falar, alguma coisa, eu sei. (...) Eu falo um pouquinho, que mamãe me ensinou” (Diramá Karajá).

Quanto aos homens, além de passarem pelas escolas da aldeia, em alguns casos, chegaram a sair para estudar em cidades vizinhas e até mesmo em capitais. Contudo, apesar de terem recebido convites, às vezes, de autoridades para morarem e estudarem em “cidades grandes” não conseguiram permanecer longe da aldeia por muito tempo. As dificuldades de adaptação à vida urbana e as saudades da família fizeram com que alguns retornassem, antes mesmo de começarem a freqüentar a escola.

“Me chamaram para estudar lá no Rio de Janeiro, um capitão, que o povo chama. Ele é uma pessoa grande. (...) me chamou para estudar com o filho dele. (...) ‘Oh, eu trouxe esse meu amigo, ele é muito legal. Você trata bem dele. (...)’ Aí, eu fiquei por lá uma semana. Aí, lembrei de mamãe e fiquei chorando. Fiquei com saudades. (...). Aí, ele montou recibo¹⁷⁸ para eu voltar. (...) Aí, eu perdi o meu estudo, se tivesse estudado, até agora tem dia que eu fico pensando: se eu estudasse, até hoje, estaria morando lá na cidade e era rico, porque o meu patrão é rico. (...). Aí, ele me mandou e, até hoje, eu não tenho nada”. (Zezão Karajá).

É interessante notar que, no relato acima, a concepção de educação escolar e da cidade é relacionada com a idéia de riqueza. O autor do relato

¹⁷⁸ Autorização para viagem

acredita que, através da escolarização, se tornaria “rico” como o seu “patrão”.

Em alguns casos, os velhos dizem ter abandonado os estudos na cidade, não apenas pela saudade da família, mas também por medo do preconceito ou pelo receio de serem tratados como diferentes e que essa diferença fosse pretexto para o afastamento das pessoas, dos colegas.

Um dos relatos demonstra essa preocupação quando o seu autor afirma que, na sua juventude, não teve coragem de retornar ao colégio na cidade, após passar pelo seu ritual de iniciação masculina e marcar o rosto com o sinal circular, distintivo do seu grupo étnico. Segundo ele, seus colegas poderiam ficar com medo, pois os círculos tatuados abaixo dos olhos, nas faces, dariam a impressão de que ele tinha quatro olhos.

“Na escola nunca fui. Quer dizer, estudei base de um mês. Estudei em Goiás. Um cara me levou. Prometeu escola pra mim e eu aceitei. Comecei a estudar e chegou o tempo do pessoal entrar em férias. Aí, eu entrei de férias. (...) Eu tinha recebido recado de meu pai e vim matar a saudade. (...) Fiz a rodinha no rosto e aí, não quis voltar porque tinha vergonha. Por causa da rodinha eu não fui mais. (...) Se eu chego lá com aquilo, com o rosto diferente (...), todo mundo fica com medo de mim, porque eu chego lá com quatro olhos. (...). E depois, eu pensei que eu banqueei o besta. Não sei porque eu não fui. Isso já depois da idade”. (Maluaré Karajá).

O depoimento acima expressa uma situação que ocorre, ainda hoje com frequência, durante as interações entre os Karajá e os brancos. Em várias ocasiões, durante as fases de campo desta pesquisa, os Karajá demonstraram esse receio e relataram situações discriminatórias, das quais foram vítimas na cidade, devido aos sinais circulares no rosto. Em outros casos, jovens afirmaram que se recusam a tatuar os seus rostos, pois não querem ser vítimas de piadinhas na cidade ou nas escolas.

Por outro lado, um outro aspecto que impossibilitou a aquisição da leitura e da escrita pela categoria em destaque, foi o fato de todos os velhos (homens ou mulheres) fazerem parte de uma geração que viveu, na infância, as primeiras décadas de existência do SPI e, por isso, foram alvos de políticas educacionais declaradamente assimilacionistas. Seus professores foram todos brancos ligados ao órgão oficial, mencionado acima, ou a missões religiosas. Os professores não falavam a língua indígena e, portanto, todas as aulas eram dadas em Português, a língua oficial.

Nos seus relatos avós e bisavós, costumam comparar o “seu tempo” de freqüência à escola com o momento atual quando os seus netos estudam com professores indígenas e que as aulas são ministradas na língua materna: “Antes eram só eles, os brancos, quem davam aulas. (...) por isso, eu não aprendi. Eles também mencionam a falta de continuidade da educação escolar oficial na aldeia ressaltando que os professores “brancos” não conseguiam morar lá por muito tempo, “iam embora”, as aulas eram paralisadas e as crianças paravam de estudar.

São comuns, nos discursos, as expressões “não aprendi nada” ou “todos pararam de estudar”

“Já estudei. Primeiro, a madre queria que eu estudasse e minha mãe não deixou. Deixou só meu irmão (...) quando o Madeira (?) chegou. (...) Eu estudei com gente de outra aldeia, menino, menina, moças, todos estudamos juntos. Eu não aprendi nada. Os alunos que estudavam eram de Fontoura, São Domingos e todos paramos de estudar”. (Tybiru Karajá).

Os relatos confirmam o fracasso dos esforços oficiais ou missionários que, num primeiro momento, acreditaram ser possível alfabetizar os índios numa língua que eles não falavam.

Eles também revelam que, nas concepções dos Karajá desta geração, a aprendizagem do Português, sobretudo da fala, era o principal objetivo perseguido, nos curtos períodos de freqüência às aulas, apesar de, na maioria dos casos, sobretudo tratando-se das mulheres¹⁷⁹, o objetivo de “aprender a falar” não ter sido alcançado. Aqueles que não chegaram a freqüentar a escola atribuem a não aquisição do domínio da fala na língua portuguesa a esse fato:

“...Pois eu não fui à escola! Eu cresci dentro de casa, mas como nós estamos convivendo com os brancos, eu vejo e aprendo. Eu não entendo bem o tori rybe [Português]. Eu confundo tudo. Não sei, por não ter estudado. O tori vem, de vez em quando, na aldeia, eu fico prestando atenção em tudo que falam. Alguma coisa, eu entendo”. (Noijaki Karajá).

Cabe finalmente ressaltar que a concepção de educação escolar, acima mencionada, está de acordo com os princípios e objetivos do modelo de educação escolar assimilacionista e/ou integracionista desenvolvidos, naquele período histórico entre os índios brasileiros

Outros Processos de Aprendizagem

Os processos tradicionais de aprendizagem abrangem, conforme descrição a seguir, a aquisição e o domínio dos conhecimentos pelos velhos e a transmissão destes conhecimentos para as gerações jovens.

No que se refere a esta questão, os velhos Karajá apresentam, nas suas falas, o domínio de um rico, variado e complexo conhecimento sobre a mitologia e o passado Karajá, sobre as técnicas da cultura material e sobre a medicina tradicional.

¹⁷⁹ Uma parte significativa dos homens velhos Karajá, apesar de falarem o Português, parecem não ter adquirido esse domínio através da escola e sim nas interações e com os brancos, dentro ou fora da aldeia. No último caso, alguns deles prestaram serviços de vários tipos, como guias em hotéis da região, como condutores de motor de polpa e mesmo em atividades extrativistas em castanhais no Pará.

Questões relacionadas à mitologia e ao passado Karajá, apareceram na grande maioria dos relatos de homens ou de mulheres. Não foram raros os casos em que os velhos Karajá, durante a gravação dos depoimentos, descreviam a forma como, e com quem, haviam aprendido. Em seguida, vários deles narravam mitos, histórias e coisas do passado Karajá para o gravador, ainda que não tivessem sido solicitados a fazerem isso. Durante a gravação do seu depoimento uma velha Karajá, dirige-se ao seu sobrinho que está acompanhando a conversa e fala:

“Bem, sua mãe que contava. (...) Agora que seus sobrinhos estão crescendo, eu vou contar para eles. Têm histórias que sua avó contava... O rapaz que namorava com a lagarta. Ela [a lagarta] se escondia na esteira, na rede do rapaz. Eram namorados...” (Weiru Karajá).

E assim, ela narra a história, até o fim, antes de retomar a conversa inicial.

Em vários depoimentos aparecem no total, ou em parte, o mito da origem do povo Karajá.

“Isso a minha tia me contava, a Imahuri. Ela contava que todos os índios vieram do fundo do rio, do subterrâneo. O nome [do lugar por onde os Karajá saíram] é Inysedyna, fica perto da aldeia de Macaúba. Foi lá que começou, quando o rapaz saiu do fundo, o nome dele era Woukubedu. Ele veio aqui do outro lado... E, por isso, os outros vieram junto e, agora, existem aqui [na terra] os iny. Antes, vivíamos no fundo d’água. Quem contava era Imahuri. Ela me criou e contava pra mim” (Noijaki Karajá).

Outros relatos falam da conquista do fogo pelos Karajá, quando uma entidade mítica “toma o fogo dos animais” e o “doa aos iny” e, por isso, hoje, eles, os iny, são os “donos do fogo”.

As práticas rituais, também ressaltam os papéis diferenciados para homens e mulheres, tanto no que se refere às atividades a serem praticadas

ou aos atos de “ensinar” e “aprender”. Assim, os mais velhos devem cuidar para que os jovens aprendam, desde cedo, sobre as proibições e penalidades, (em casos de desobediências), referentes às regras rituais e sociais. Tanto os relatos sobre os rituais como sobre a mitologia Karajá evidenciam um dos principais fundamentos de ordenação da sociedade Karajá, que é a forte oposição existente entre as categorias homem e mulher. No relato abaixo, são destacados aspectos referentes ao *Hetohoky*, ritual de iniciação masculina.

“Bem, os homens [quando crianças] ficam sem saber depois que crescem, vão para a casa de Aruanã¹⁸⁰ e ficam sabendo de tudo. As mulheres não podem e nem devem saber. Os homens se reúnem pra lá, só os homens. (Noijaki Karajá).

Este e outros relatos ressaltam também que, enquanto os homens aprendem, com homens mais velhos, na casa de Aruanã, as mulheres aprendem, em casa, com as mulheres mais velhas, tudo o que necessitam saber na vida adulta.

Quando se trata de falar sobre o passado do povo Karajá, os assuntos mais emergentes são o contato com outros grupos indígenas, que habitavam a mesma região e conflitos e alianças daí decorrentes, bem como os primeiros contatos com os brancos.

Os grupos indígenas Tapirapé, Xavante e Kaiapó são freqüentemente mencionados nos relatos dos velhos. Os Xavante, por exemplo, são mencionados como grupo inimigo, com quem os Karajá guerrearam no passado, enquanto os Kaiapó são classificados como amigos.

Um tempo em que “não tinha *tori* “(branco)”, “só tinha *iny*” (Karajá) e os primeiros contatos, entre estes dois povos, também está na memória dos

¹⁸⁰ Espaço público e ritual masculino, onde não é permitida a presença de mulheres e crianças e onde os meninos passam por períodos intensivos de aprendizagem e os homens se reúnem diariamente.

velhos e é passado, por meio da oralidade, para os mais novos. Eles falam dos conflitos, das doenças contagiosas adquiridas e das mortes, que, às vezes, dizimavam aldeias inteiras:

“Antes, não tinha tori, só Karajá. (...) os Karajá morreram lá no Rio das Mortes. (...) Eles morreram de febre, nem foram enterrados. Os urubus é que deram a comer a carne dos Karajá (...). Só ficaram dois”. (Noijaki Karajá).

Mesmo não tendo vivido estas experiências, a violência e os conflitos, decorrentes das tentativas de resistência à dominação “dos brancos”, que tinham como objetivo, nas palavras de uma das entrevistadas, “amansar os índios”, está bem presente na memória e na narrativa dos velhos, que têm consciência de que esse doloroso processo ocorreu “com todos os índios”, e não apenas com os Karajá.

“Não tinham muitos tori [branco] nessas bandas e nesse tempo. Aí veio um tori para ser chefe, para amansar os Karajá. (...) Aí chegaram muitos tori. Pegavam moça índia e roubavam e fugiam. Muitas vezes, matavam a índia. Davam veneno e ela morria. Antigamente, carregavam moça, menino (...). Eu não era gente, nesse tempo. Por isso, os índios amansaram. Karajá, Xavante, todos...” (Noijaki Karajá).

O segundo aspecto abordado refere-se à própria aprendizagem das técnicas da cultura material, bem como a transmissão dessas técnicas para os jovens. Velhos e velhas demonstram um grande domínio na confecção dos artefatos.

As mulheres afirmam que adquiram essas habilidades, “só olhando”, “observando” o trabalho de outras mulheres mais velhas.

“Bem, isso, quando estamos crescendo, sempre estamos observando alguma coisa e, se observamos, aprendemos. Eu fui assim. Minha tia me ensinava. Coisas de tori (branco) não sei fazer, de iny [Karajá] sei. Sei fazer esteira. Quando ficamos moças, casamos e temos filhos, temos que fazer os enfeites dos filhos: dekobuté, põe nas pernas, (...) dexi, nos braços e outros”. (Noijaki Karajá).

Elas também afirmam que suas filhas adquiriram estes conhecimentos, pois cresceram vendo mães, tias e avós trabalhando.

"Eu olhava a minha mãe e minha tia fazerem esses enfeites de palha. Eu aprendia tirar a seda da palha para fazer esteira. Minha mãe fazia prato de barro, cestinha de palha, esteira. Minha tia fazia esteira com desenhos. É bom fazer enfeites. Quando eu queria fazer boneca, e não dava conta, levava para minha tia e ela fazia pra mim. (...) Meus filhos também sabem fazer artesanato. A mulher tem que fazer suas coisas, os homens também". (Komytira Karajá).

Os homens, por outro lado, dizem ter adquirido o domínio sobre as técnicas peculiares ao seu sexo, com os homens mais velhos da família.

"...Meu tio fazia muitas coisas e então eu ficava olhando para ele e ele falava para mim: 'Menino, Pode olhar! No tempo em que você chegar na idade de fazer uma coisa dessas, você já vai fazendo, porque você está olhando pra fazer também. Quando for fazer, já tá sabendo e todo mundo vai confiar em você. (...) Fiquei olhando o cesto para carregar coisa, que meu pai tava fazendo. Ai, ele falou: pode olhar! Quando você casar, você já sabe fazer o cesto...' (Maluaré Karajá).

E assim, os relatos continuam descrevendo processos inteiros, nos mínimos detalhes, desde a coleta e seleção da matéria-prima até o produto final. Tais processos implicam em atividades e produtos distintos de acordo com os sexos de quem os desenvolve. Os relatos acima, por exemplo, destacam, no caso da aprendizagem feminina, o papel da mãe e das tias, enquanto na aprendizagem masculina, são destacados os papéis do pai e dos tios.

E finalmente, o terceiro aspecto diz respeito ao domínio e à transmissão das técnicas referentes a medicina tradicional Karajá, baseada em um conhecimento minucioso acerca das plantas, suas folhas, cascas e raízes e ao seus respectivos poderes de curar as doenças. Por outro lado, o curador deve conhecer profundamente as doenças, suas causas e os seus sintomas.

No relato a seguir, uma velha Karajá enumera as doenças que sabe

curar e descreve a forma como ela ensina o processo da cura, através das plantas, às outras pessoas:

“Eu levo para o mato comigo e falo: esse aqui é remédio! E assim, eu vou ensinando (...) Ensinei a Komytira e Ixeheru. Elas pedem e eu ensino. Eu sei fazer remédio para mulheres que têm problemas no útero. Quando querem ter filhos, eu dou esse remédio e conseguem ter. Já ensinei a três mulheres para cuidarem dos seus netos. (...) Eu também faço parto difícil. Também para não ter filhos. Esse tipo de trabalho, eu faço. (Weiru Karajá).

Este outro relato descreve o processo de aprendizagem, bem como as doenças que sua autora aprendeu a curar.

“Eu aprendi com a Weiru. Uma doença chamada Hāwāky binaná, que só dá em criança. A Weiru me falou: ‘pega essa planta aqui, aquela ali e faça um remédio para seus netos. (...) O outro remédio aprendi com o meu tio Wataku, irmão de minha mãe. Pego a casca de um pau taxinaká corety, faço remédio (...). É para quem tem problema no útero e outras coisas que fazem parte da barriga. E quando toma esse remédio, o efeito, é a pessoa engravidar. O filho da Diwaxibia, eu cuidei dele. Estava muito ruim. O pé dele ficava dormente. Passei remédio e ele começou a andar. A diarreia, eu curei o filho da Dimaré. Eu curei com um remédio chamado halokoê kotê. (Diramá Karajá).

São freqüentes os casos que os velhos curadores Karajá afirmam que curaram pessoas, que se encontravam prestes a morrer, depois que haviam passado pelas mãos de outros curadores, por hospitais e se submetido aos tratamentos médicos.

“O filho de Kuhanama, eu sarei ele. Estava quase morto e ficou bom. O que ele tinha, só de olhar, eu decifrei a sua doença. Sua mãe achava que ele ia morrer e chorava muito. Trouxeram um curador de Fontoura para ver o que ele tinha. Depois, chorando, levaram para o hospital e nada. Eu falei: vou tentar curar essa criança. E comecei a cuidar. Dava remédio e cuidava, até ele melhorar. (Diramá Karajá).

De acordo com os curadores, as doenças são classificadas em

“doenças do índio” e a “doenças do branco”. As primeiras são as doenças, tradicionalmente conhecidas pelos Karajá, sobre as quais eles dizem possuir total controle, uma vez que conhecem suas causas, sintomas, recursos e procedimentos para a cura. As “doenças de branco” são aquelas que não se enquadram no sistema de classificação da “medicina” tradicional Karajá, embora já estejam parcialmente integradas a este. São aquelas adquiridas através do contato com o homem ocidental e para as quais os Karajá não possuíam nem resistência, nem elementos para compreendê-las, nem técnicas para curá-las. Por isso mesmo, essa última categoria de doenças contraídas pelos índios, dizimou aldeias inteiras.

Um dos velhos curadores descreve uma conversa que seu pai, que também foi curador, tivera com um médico, na qual ele falava dos “danos” causados por doenças trazidas pelos “brancos” e da quantidade de parentes que haviam morrido por terem contraído tais doenças:

“Doutor, eu vou contar uma história pra você. (...) o branco chegou aqui e trouxe tudo quanto é tipo de doenças pra nós. Meus sobrinhos morreram quase todos, com essa doença. Sobrou só um (...) Eu não sei remédio que serve para ela. (...)”
(Maluaré Karajá).

E, perplexo com o perigo representado pelas doenças desconhecidas, faz um apelo para que o médico o oriente na solução desse problema.

“(...) Então, eu estou contando pra você, pra você me explicar o remédio pra essa doença. (...) Eu quero que o senhor me dê o remédio da doença de vocês. É doença de vocês, não é nossa, não! (...) Para as doenças que existem aqui, no cerrado tem remédio. (...) Vocês falam, como médicos, falam que não tem cura, mas no mato tem remédio e o índio resolve esse problema. (...) o problema da barriga, o da diarreia, têm remédio. (...) Com isso a gente se virava, no tempo em que não existia o branco, o médico. A gente se virava com esse remédio do mato. E ele tem valor. Tem remédio que a gente mistura na água e dá banho para passar a febre. Tudo isso, a

gente faz...” (Maluaré Karajá).

E, na seqüência do diálogo do curador Karajá com o médico, o primeiro enumera as doenças trazidas pelo “branco”: “tuberculose”, “pneumonia”, “hepatite”, “bexiga”, “quatro tipos de sarampo” e outras doenças. Ele também ressalta que não sabe quais remédios curam essas doenças, pois ainda não descobriu que raízes servem para curá-las.

Outro curador fala, no seu depoimento, que, atualmente, tenta “trabalhar junto” com enfermeiras da FUNAI e com os médicos. Ele resolve o problema das doenças que consegue curar sozinho, na aldeia mesma. Já os doentes que não consegue curar, manda para a cidade, para que médicos e enfermeiros façam a sua parte. Ele ainda afirma que “aos poucos” está descobrindo os remédios para as “doenças do branco” e que está fazendo experiência com as plantas e “aos poucos”, está aprendendo.

6.2. Concepções sobre o Papel da Escola

Neste item foram agrupados os discursos dos velhos que dizem respeito à situação atual da sociedade Karajá e suas relações com o papel desempenhado pela escola. Neste sentido, serão abordadas as concepções do povo em estudo sobre a escola indígena, sobre a aquisição da leitura e da escrita na língua materna e na língua majoritária e sobre as suas expectativas referentes ao saber escolar.

A Escola Indígena Bilíngüe e a Escrita Karajá

No que diz respeito à escola indígena e à escrita em língua Karajá, três aspectos são destacados nos discursos dos velhos, sejam eles homens ou mulheres. Eles falam do surgimento da escola indígena e da escrita Karajá, fazem comparações entre a escola de “antes” e de “depois” do ensino bilíngüe e atribuem funções à escrita da língua materna.

Quanto ao primeiro aspecto, eles reconstituem a história do surgimento da escrita Karajá, localizam espacialmente esse surgimento no universo das suas aldeias e identificam as pessoas envolvidas com o processo que transformou a língua Karajá, antes existente apenas na versão oral, em escrita.

“... Eu gosto do Iny. Surgiu a letra do Iny em Macaúba. (...) O velho era pastor. (...) Por isso que existe a cartilha e, agora, se escreve em Karajá. Isso tudo aconteceu em Macaúba. Por isso, tem Iny rybe agora. O tori já existia há tempos. Agora existe a língua. Foi o Davi quem inventou primeiro. E tem a cartilha Tarawé e Weré. Isso ocorreu há pouco tempo” (Noijaki Karajá).

Localizando espacial e temporalmente a criação da escrita Karajá, os velhos ressaltam que “o tori já existia há anos” enquanto a escrita da “língua”, “ocorreu há pouco tempo”. As expressões em destaque demonstram uma certa hierarquização das línguas, pelos velhos, que seguindo uma tendência universal, classificam a sua língua, e conseqüentemente a sua cultura, como a mais importante. A “língua” é a indígena, enquanto o tori é apenas a língua do “branco”, do outro.

Em segundo lugar, comparações são feitas entre o “antes” e o “depois” da escola bilíngüe.

"...Agora, as aulas são dadas por eles: Wadoi, Tuilá, Ijyru, Krumare. Agora é assim. Quando eu era criança, quem dava aula era E..., um D..., a mulher de D... Estes eram os meus professores. Isso, quando eu era criança" (Diramá Karajá)

E as vantagens da escola bilíngüe são enumeradas pelos velhos. Com base nas suas próprias experiências escolares, eles ressaltam as vantagens em dominar a escrita em duas línguas e as experiências, atuais, bem sucedidas na alfabetização das crianças:

"Sim. Porque, as crianças aprendem as duas línguas de uma só vez. Veja bem! Os que não estudaram assim, não aprenderam nada. Os nossos netos, estão estudando as duas línguas e vão aprender sem nenhuma dificuldade. (...) Por isso é bom aprender assim. Para eles aprenderem mais" (Weiru Karajá).

"É bom aprenderem tori rybe. Primeiro, aprende iny rybe e, depois, aprende tori rybe. Eu acho bom, para não confundir. Os que aprendem em tori rybe, eu acho bom. Ainda mais agora que eu gosto do tori rybe. Se eu fosse desse tempo, agora, estudaria até aprender. Os tori ensinam outros para depois eles ensinarem aos iny. "E os tori são donos da inteligência" (Komytira Karajá).

Em terceiro lugar, três funções são atribuídas à escrita da língua Karajá nos discursos. A primeira função está relacionada com o uso da língua Portuguesa e com a importância do domínio da escrita nas duas línguas. Este fato possibilita o uso diferenciado das línguas de acordo com seus interlocutores.

"... eu quero que eles aprendam o iny rybe e também o tori rybe. Se algum dia estiverem com tori, usar a fala do tori(...). Meus netos estão estudando na cidade" (Komytira Karajá).

A Segunda função atribuída à escrita da língua materna é que a aprendizagem desta permite e facilita a aquisição da escrita do Português, como segunda língua:

“Hoje é bom. Eles ensinam em Iny. Começa em Iny, faz as lições em nossa língua e, depois, em tori rybe. (...) Quando os tori fazem as tarefas, no caderno, as crianças já entendem logo” (Hureari Karajá).

E finalmente a escrita Karajá pode ser utilizada, de acordo com os discursos dos velhos, na elaboração de cartas e bilhetes que permitirão a comunicação, através da escrita, entre parentes distantes.

“...Pode escrever bilhete tanto no Karajá, como no Português. (...) eu acho que o mais importante é o Karajá, porque pode mandar para algum conhecido: irmã, irmão, tia, perguntando se estão bons ou se estão passando mal. Igualzinho quando o meu sobrinho adoeceu em Aruanã...” (Maluaré Karajá).

Percebe-se que os velhos Karajá têm clareza das conseqüências do surgimento da escrita da língua materna entre eles, já que conseguem falar esquematicamente dos pontos por eles considerados mais significativos neste processo. Estes pontos, como já foi discutido, abrangem um “histórico” completo (o surgimento, o “antes”, o “depois”), bem como as vantagens (permite o uso diferenciado de acordo com o interlocutor, ajuda a aprender melhor o português, pode ser usada na comunicação pessoal etc.).

A Aquisição da Escrita na Língua Portuguesa

São muitos os argumentos dos velhos Karajá, no sentido de justificar a necessidade da aprendizagem da escrita na língua Portuguesa. Saber “falar tori rybe” correto parece ser um privilégio de poucos e, ao mesmo tempo, um objetivo que deve ser perseguido, sobretudo, pelos jovens que freqüentam à escola, uma vez que as gerações mais velhas não puderam alcançá-lo.

“Eu não sei falar tori e quero que eles aprendam, enquanto estão novos. Esta (aponta para a neta) sabe fazer o nome

dela, sabe tudo de tori. É assim que eles estão falando o tori rybe. Os professores, meus parentes estão aqui para ensinar iny e passar para o tori. Eu acho bom eles aprenderem as duas línguas. Primeiro, começa com a cartilha Weré e, logo depois, passa para o tori..." Todos dois são bons (Tybiru Karajá).

Neste contexto, a escrita parece ser compreendida como uma grande preciosidade e o domínio da escrita da língua majoritária torna-se, então, uma arma ou um instrumento que permite aos Karajá entrar no universo cultural do branco e tirar proveitos disso.

"Meus filhos, estão todos estudados, graças a Deus. Eu estou muito contente com esses meninos meus. Eu falei pra eles: (...). Agora, vocês, vão estudar. Vocês vão estudar mesmo! Não podem bancar o besta. Todos os escritos, que vocês verem, vocês peguem, tudo. Aí, eu fico satisfeito com vocês e fico satisfeito com esses professores de vocês" (Maluaré Karajá).

O autor do relato ainda acrescenta que todos os seus filhos, exceto as mulheres, que se casaram muito cedo, concluíram o 2º grau e que desempenham ou desempenharam "funções", dentro ou fora da aldeia ou fora dela.

Algumas vezes, a defesa da necessidade de dominar o Português e de buscar isso, através da escola, é explicada pelo desejo de entender o discurso do branco, ou "pra não precisar perguntar aos outros quando tiver alguém falando outra língua".

"Antes eu não deixava, porque menino brigava na escola, puxava cabelo. Eu também xingava a mãe que mandava. Agora, não me importo mais porque é muito bom. (...) Agora, não ligo mais, deixo que estudem para saber o que o branco fala deles. Por isso, gosto e deixo meus netos estudarem (Tybiru Karajá).

Assim, os mais jovens que sabem "tudo de tori", são apontados com orgulho pelos velhos e o papel dos professores Karajá, no sentido de

possibilitarem o acesso de crianças e jovens a esse conhecimento, é freqüentemente ressaltado.

A concepção de que “os brancos” ou “os *tori* são donos da inteligência”, justifica os esforços empreendidos no sentido de conhecer a sua língua, aprender com eles e trazer os conhecimentos para a aldeia, possibilitando aos *iny* o uso desses conhecimentos.

Expectativas Quanto ao Papel da Escola

Outras questões, também relacionadas ao domínio da escrita, principalmente na língua oficial, são ressaltados pelos velhos Karajá e referem-se a algumas expectativas advindas do conhecimento adquirido através da escola.

Como ocorre em outras categorias da pesquisa, também entre os velhos, algumas idéias são recorrentes, quanto às estas questões.

Em alguns casos, as expectativas, não só são decorrentes do domínio do saber escolar, como impulsionam a busca desse saber. Nos discursos destacados abaixo, por exemplo, ressaltam-se os benefícios alcançados por aqueles que freqüentaram a escola e que, por isso, hoje, possuem “empregos”, “salário” e podem “sustentar a família”. Ao mesmo tempo, os jovens são estimulados a se espelharem nestes exemplos:

“Veja! Você [fala dirigindo-se ao sobrinho, que é professor], ensina e os seus alunos já formaram e estão aí dando aula. Por isso está recebendo dinheiro. Como você, eles sabem falar o tory rybe. É bom. Por isso, gosto que eles irão ganhar dinheiro. E, por isso, têm muitas pessoas incentivando seus filhos a irem à escola. Falam: ‘vão a escola!’ Vá aprender alguma coisa na escola, que poderá ganhar dinheiro! É para eles saberem o iny rybe, para eles saberem tudo. Por isso, acho bom que eles aprendam...” (Weiru Karajá).

“Eu acho bom as crianças aprenderem para serem alguém.

Como meu filho lesoru, e cuidar dos seus filhos e de sua esposa. Eu mandava meus filhos: Koribete, Huiriru, lesoru... E, assim, peço aos meus netos: Kurexiwà, Kobihete e os outros. Vão aprender! E se manter e cuidar da família. Vai ser melhor. Por isso, eu peço (...) que estudam, sem medo de saber as coisas (Diramá Karajá).

“É bom porque vão conseguir arrumar um serviço para si. Outros, menos sabidos, deixam de estudar. Mas, os mais inteligentes sempre se dão bem. Outros, que não escutam os conselhos, podem até morrer quando vão para fora” (Weiru Karajá).

A outra concepção, presente nos discursos que referem-se às expectativas quanto ao papel da escola, é a de que “quem estuda”, domina o Português e assim “pode falar em favor da comunidade”, quando isso for necessário. Pode também adquirir conhecimentos que vão permitir ao índio cuidar da vida dele.

“Essa daí vai aprender (...). Porque, hoje em dia, o negócio está ficando feio demais. Agora, é o índio quem vai cuidar da vida dele. Então, eu estou cutucando ela para estudar. Hoje em dia, tá pesando demais e eu estou velhinho” (Zezão Karajá).

A idéia de “poder contribuir com a comunidade”, também possui, entre os velhos, em alguns casos, o significado de prestar serviços, considerados relevantes, à essa comunidade. E o trabalho desenvolvido pelo professor, está entre estes serviços:

“Eu penso de pessoas estudadas ajudarem à comunidade. (...) Veja meu genro, que mora com a minha filha, ele estudou como pai de Maluá, quando era pequeno. Ele agora aprendeu e está ensinando para outras crianças. Ele é professor. Ele e meu filho. Antes, não era assim. Agora está muito bom tem gente que não deixa os filhos estudarem. (...) Tem que estudar para aprender a ser como o meu genro. (Komytira Karajá).

Como já foi ressaltado em itens anteriores, também neste último caso, percebe-se que o fato de possuir uma profissão, e ser remunerado por ela, não representa, nas concepções Karajá, vantagem individual, frente àqueles que

não detêm estes elementos. Pelo contrário, acredita-se que a existência de tais fatores são conquistas coletivas, que devem ser usufruídas por todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Karajá de Santa Isabel do Morro e a Educação Escolar

A visão de mundo dos Karajá, no que se refere ao saber escolar, reflete a experiência de cada indivíduo ou de cada geração com concepções e ideologias características de períodos específicos das políticas oficiais voltadas para os índios brasileiros. No contexto da educação escolar indígena no Brasil, a realidade específica dos Karajá, interpretada a partir dos discursos de sujeitos pertencentes a diferentes faixas etárias e situados em espaços diferenciados de atuação, pode ser classificada em três períodos distintos¹⁸¹.

O primeiro período tem início após a criação do SPI. Por volta de 1930, após reunir os Karajá em aldeias, este órgão deu início às primeiras experiências referentes à educação escolar destes “índios” dentro de uma ideologia positivista segundo a qual os indígenas seguiriam naturalmente um caminho gradual e contínuo rumo à “civilização”. Enquanto percorriam essa fase supostamente transitória, eles teriam direito a praticar os seus costumes e falar as suas línguas, mas a educação escolar era executada por professores não-índios e a língua usada no processo era a língua oficial, o português. A geração Karajá mais velha menciona a existência destas experiências nas suas infâncias. Os velhos apontam a falta de continuidade de tais ações, as dificuldades que vivenciaram tendo que estudar com professores que não

¹⁸¹ A bibliografia registra a presença de aldeamentos indígenas durante o século XIX, em regiões próximas ao território Karajá. Documentos do século mencionado referem-se a necessidade de construção de colégios nos quais as crianças indígenas dessa região deveriam receber ensinamentos voltados para a catequese e, em alguns casos, para a profissionalização. Um estudo etno-histórico sobre a região poderá oferecer dados específicos para a educação escolar entre os Karajá em períodos anteriores aos mencionados nos relatos.

falavam a sua língua e as tentativas fracassadas dos professores que tentavam alfabetizá-los numa língua que eles não conheciam. Os depoimentos também registram a grande resistência dos pais em permitirem que os filhos, principalmente as meninas, freqüentassem tais escolas. Por outro lado, os relatos de alguns velhos demonstram que o não domínio da escrita, uma “preciosidade” detida pelos brancos, era uma questão que, ainda nas suas infâncias, já preocupava os seus pais. Lideranças nacionais sintonizadas com os princípios integracionistas, já negociavam com estes pais a ida de alguns jovens pertencentes a famílias de prestígio e descendentes de lideranças importantes, para freqüentarem colégios nas cidades. Contudo, não foi mencionado um só caso em que estas iniciativas tenham alcançado resultados satisfatórios.

O segundo período começa na década de 60 e início dos anos 70, após a substituição do SPI pela FUNAI e o estabelecimento de convênio desta última com o SIL, quando ocorreram às primeiras experiências com o ensino bilíngüe. Este ensino era executado pelos próprios lingüistas que, com a contribuição de informantes indígenas, criaram um sistema de escrita para a língua Karajá. Portanto, os professores eram brancos (estrangeiros), não falavam muito bem o português e a partir da convivência nas aldeias Karajá, adquiriram um certo domínio da língua deste povo. De qualquer forma, o acesso ao código escrito da língua materna ocorreu entre os Karajá nesta época. Os depoimentos revelam que as ações voltadas para a educação escolar dos Karajá neste período passaram a ter maior seqüência, atingindo um número maior de alunos e melhores resultados. Contudo, nem todos os que freqüentaram a escola neste período conseguiram adquirir o domínio completo

da leitura e da escrita.

Entre mulheres, que passaram pelo ensino bilíngüe da época, poucas foram alfabetizadas de fato. A maioria delas adquiriu fragmentos do código escrito (apenas da língua materna) que, após o período de freqüência à escola, entraram em desuso por não terem funcionalidade. Muitas afirmam que aprenderam mas esqueceram depois, o que demonstra que a aprendizagem ocorreu dentro de um modelo mecânico e fragmentado, não ocorrendo uma associação entre a realidade sócio-histórica da comunidade e o processo de aquisição da escrita¹⁸².

Os homens tiveram períodos mais longos de freqüência à escola e, por isso, chegaram a alcançar melhores resultados. Mas, apesar da transcrição de mitos e de histórias Karajá e da tradução deste material para o português, o ensino da escrita da língua materna não parece ter sido orientado para o uso funcional da língua. Mesmo o conhecimento do português escrito, salvo raras exceções, embora possuísse funcionalidade nos processos de interação com “os brancos” essa interação se dava mais na oralidade, não chegando a possibilitar a existência de uma prática discursiva escrita nesta língua. Ou seja, a escrita funcional não só do Karajá, mas também do português não era usada fora da escola.

Os programas educacionais que se desenvolveram neste período entre os Karajá visavam, principalmente, a integração dos grupos indígenas à sociedade nacional, e a escrita da língua indígena funcionava como um instrumento de transição para a aprendizagem do português. Na concepção de Hamel, a execução de tais programas de educação escolar entre grupos

¹⁸² BRAGGIO, S. L. *ob. cit.*, 1995, p. 126-7.

minoritários reforçam o prestígio e o valor simbólico da língua oficial como língua culta e refletem, no âmbito da escola, a tendência dominante do conflito entre as línguas em contato, em que a língua oficial tende a substituir as línguas nativas.¹⁸³

Uma prática discursiva escrita parece estar sendo construída entre os Karajá nos últimos anos a partir de experiências escolares, proporcionadas pelo desenvolvimento de ações de educação diferenciada, que tiveram início após a promulgação da Constituição Federal de 1988. São os princípios constitucionais do bilingüismo, do biculturalismo e da diferenciação que vão fornecer uma sustentação legal para que tais iniciativas possam assumir uma postura pluricultural, que vai caracterizar o terceiro período ainda em processo, da história da educação escolar entre os Karajá. A interpretação dos depoimentos demonstra que é, principalmente, o Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins (que iniciou suas atividades a partir de 1991, e que está voltado fundamentalmente para a formação de professores indígenas) que está possibilitando algumas mudanças na forma e nos materiais utilizados pelos professores que, embora em um processo lento, estão alterando positivamente os resultados e as posturas no que se refere à educação escolar indígena, entre os Karajá. Os processos escolares de crianças e jovens estão ocorrendo de forma mais continuada, os pais aumentaram a confiança na escola, após a substituição da maioria dos professores brancos pelos professores indígenas, crianças e jovens estão adquirindo a escrita nas duas línguas e uma habilidade discursiva tanto oral como escrita, na língua portuguesa dificilmente alcançada em períodos anteriores. Além disso, um número maior de jovens estão dando continuidade aos estudos na cidade e os

¹⁸³ HAMEL, R. E. *Ob. cit.* 1984.

professores estão desenvolvendo, juntamente com os seus alunos, formas criativas de produzir materiais didáticos escritos e de trabalhar em sala de aula, os quais convivem paralelamente com processos convencionais de ensino tradicionalmente adotados por eles. Mas, a despeito de todas estas alterações qualitativas nos resultados do trabalho dos professores, ainda não foi desenvolvida, de forma significativa, uma prática discursiva na escrita da língua indígena, fora do espaço escolar. A despeito do seu uso para registrar mitos, histórias, e às vezes, mencionada até mesmo na comunicação pessoal, na forma de cartas e bilhetes, a funcionalidade da língua Karajá, nos discursos é vinculada mais à oralidade e menos à escrita, enquanto com o português ocorre o contrário.

Duas Fases Distintas do Ensino Bilíngüe entre os Karajá

As mudanças nos resultados do trabalho da escola indígena e do professor Karajá, na fase recente do ensino bilíngüe, não são percebidas de maneira igual por todas as categorias abordadas nesta pesquisa. Os discursos acerca do assunto são construídos de acordo com a inserção dos indivíduos em categorias de gênero, faixas etárias distintas e espaços diferenciados de atuação.

As gerações mais velhas distinguem com precisão o “antes e o depois do ensino bilíngüe”, quando localizam temporalmente o surgimento da escrita da língua Karajá, mas não fazem uma diferenciação clara entre os princípios, ideologias e objetivos presentes nos dois momentos que caracterizam a experiência do ensino bilíngüe entre eles.

A maioria das mães também não fazem essa distinção. Percebe-se que os discursos de velhos, velhas e mães estão permeados, por um lado, por uma concepção integracionista de educação historicamente imposta, difundida e cristalizada entre eles, uma prática direcionada para a aquisição da fala e da escrita da língua portuguesa. Por outro lado, esta compreensão advém das dificuldades vivenciadas durante situações de interação com os “brancos”, que impõem a necessidade de um certo domínio da língua oficial, domínio que nem as mães e nem os velhos da aldeia possuem de forma satisfatória.

Mães e velhos são, na maioria, monolíngües ou bilíngües receptivos e, em raros casos, possuem o domínio do discurso oral em português. A totalidade dos velhos não dominam a leitura e a escrita, pois freqüentaram, por pouco tempo, um tipo de escola que era completamente dissociada da suas experiências culturais, não utilizava a língua materna no processo de alfabetização e não funcionava com regularidade. No caso das mães, algumas delas afirmam que sabem escrever apenas na língua materna, mas admitem que raramente essa escrita é usada. Outras demonstram terem decorado frases e expressões contidas nos livros didáticos escritos em língua Karajá. Estas frases, contudo, não encontram significado na cultura e na experiência socio-histórica da comunidade. O fato de a maioria das mães terem passado pela escola bilíngüe, não as possibilitou a aquisição plena da leitura e da escrita, pois a função da escrita da língua materna no processo escolar era fazer a transição para a língua oficial, estágio não alcançado por elas, visto que freqüentaram a escola por períodos curtos e cheios de rupturas.

Estes dados reforçam estudos realizados pela sociolinguística. De

acordo com Hamel¹⁸⁴, a simples existência de programas bilíngües de ensino não garantem uma educação culturalmente adequada aos grupos étnicos minoritários, pois as línguas indígenas, por exemplo, podem ser usadas para veicular o discurso hegemônico, valores e ideologias da sociedade majoritária. Este processo não ocorre unilateralmente mas provoca alterações na base interpretativa das culturas indígenas desencadeando um processo complexo e contraditório. Em um primeiro momento, as experiências vinculadas à língua nacional entram em conflito com as experiências comunitárias e é a partir destas últimas que as novas experiências vão ser interpretadas resultando em dificuldades características do que ele chama de “identidades divididas” e dificultando uma atuação adequada e legítima em ambos os contextos.¹⁸⁵

Além disso, a postura das mães reflete a própria posição da mulher no contexto da sociedade Karajá. Além de freqüentar a escola pouco tempo, seus espaços de atuação são restritos ao ambiente doméstico e à aldeia e o contato com a sociedade nacional é menos intenso se comparado aos homens. Contudo, os depoimentos, tanto de mães como de velhos e velhas, comparam o passado com o presente e ressaltam as vantagens do fato de terem os próprios “índios” como professores, além dos “bons resultados” alcançados pelas crianças que atualmente freqüentam a escola. Cabe salientar que “os bons resultados”, via de regra, estão associados a aquisição da língua portuguesa. Mães e velhos aspiram para filhos e netos oportunidades que não tiveram, demonstrando um desejo explícito de que as novas gerações dominem preferencialmente habilidades discursivas escritas na língua oficial.

É nos discursos da maioria dos professores e lideranças jovens que

¹⁸⁴ HAMEL, R. E. *Ob. cit.*, 1988.

¹⁸⁵ HAMEL, R. E. *Ob. cit.*, 1988.

pode-se notar uma distinção mais clara entre as duas fases do ensino Bilingüe da escola Karajá. Os professores mais velhos tendo passado, na infância e juventude, por uma experiência escolar de caráter integracionista, que adotava o ensino da língua materna como canal de transição para a língua e para a cultura da sociedade envolvente, comparam as suas próprias experiências com a realidade vivida por seus alunos, no momento atual. Eles ressaltam a importância do trabalho do professor e da escola indígena, não só como um instrumento que facilitará o acesso aos conhecimentos da sociedade nacional, mas também como um mecanismo de fortalecimento da língua materna e da cultura Karajá. Eles definem o momento em que deixaram de ser “monitores” e adquiriram o *status* de professores indígenas, como fundamental para o início de um processo em que os próprios Karajá começam a delinear um projeto de escola com objetivos, conteúdos e metodologias, sintonizadas com os interesses e necessidades da sua comunidade. Os depoimentos demonstram que, não só a “primeira geração” de professores, mas também os professores jovens, assumem a responsabilidade de garantir aos mais novos uma educação escolar diferenciada e contextualizada tentando romper com a dicotomia entre cultura e escola experimentada por eles próprios, no passado. Neste sentido, embora em alguns casos eles recorram às práticas e materiais de ensino utilizados em escolas convencionais, os professores Karajá demonstram uma elaboração própria dos conteúdos ensinados. Temas como “o descobrimento do Brasil” e “os primeiros contatos com os brancos” são reelaborados, quando os professores Karajá, recorrendo ao que as próprias crianças conhecem sobre o assunto e à memória dos velhos, reinterpretam e levam seus alunos a reinterpretarem a história do Brasil do ponto de vista

indígena. Assim, se por um lado, professores e alunos utilizam-se de práticas educativas e materiais didáticos reprodutores das ideologias dominantes da sociedade envolvente, em outros momentos, ocorre uma apropriação crítica e uma reelaboração dessas ideologias. Girox¹⁸⁶ denomina esse processo de “reconstrução”, o qual ocorre por meio de uma apropriação crítica das ideologias presentes nos textos nas quais as representações e as práticas sociais são, não só identificadas, mas também desmontadas e reconstruídas de forma a produzir novas ideologias e experiências coletivas.

A elaboração de material escrito a partir da experiência sociocultural Karajá, por professores e alunos, também é um recurso cada vez mais utilizado entre eles. Alguns professores chegam a revelar nos seus depoimentos a concepção de que estão “aprendendo a escrever” agora. Considerando que o domínio do código escrito da língua materna e do português é uma realidade entre eles há quase três décadas, essa declaração demonstra a compreensão de que só no momento atual, a escrita começa a ser usada por eles de forma significativa e funcional, o que é diferente de dominar o código simplesmente.

As opiniões dos pais Karajá quando referem-se ao papel dos professores e da escola, também não demonstram uma percepção clara quanto às fase do ensino bilíngüe. Os seus discursos apresentam peculiaridades que devem-se, provavelmente, às diferenças de idade, uma vez que os pais entrevistados situam em faixas etárias distintas. Os mais velhos que estudaram só com professores “brancos”, na maioria dos casos, não chegaram a concluir a 4.^a série e afirmam que aprenderam só “um pouco”, demonstrando que a aprendizagem ocorreu nas condições já discutidas, ou seja, de forma mecânica, fragmentado, sem significado. Já aqueles que foram

¹⁸⁶ GIROUX, Henry, *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986. P.211.

iniciados no universo da leitura e da escrita pelos professores indígenas, não só concluíram a etapa do ensino bilíngüe oferecida pela escola da aldeia, mas, em alguns casos, deram continuidade aos estudos na cidade e, portanto, dominam a leitura e a escrita nas duas línguas.

Uma questão que foi enfatizada, não só por alguns pais mas também por algumas mães e outras pessoas mais velhas, foi a relativa aos ensinamentos da cultura das tradições e dos mitos pela escola. Todos concordam que o ensino da escrita da língua materna é uma responsabilidade da escola. Ela pode também discutir outras questões relacionadas às tradições. Entretanto, vários discursos sugerem que o *locus* privilegiado para a aprendizagem de questões relacionadas à aquisição das técnicas peculiares à cultura Karajá, aos rituais, às regras e padrões tradicionais de comportamento não é a escola. Estas questões podem ser, assim, de acordo com algumas interpretações Karajá, adquiridas com maior critério e competência, pelos espaços e mecanismos tradicionais de aprendizagem: a sociedade, a família, os velhos, que são os detentores, por excelência, de tais conhecimentos.

Lideranças jovens que possuem um campo de atuação que vai além dos limites da aldeia e que, por isso, foram definidas no corpo deste trabalho como “lideranças do contato”, também ressaltam a relevância do trabalho do professor indígena e da escola bilíngüe de hoje, no sentido de formar as novas gerações para os desafios de um futuro no qual “o índio terá que cuidar da própria vida”, “ganhar espaço”, conquistar e defender os seus direitos. Mas, lideranças, professores e alguns pais compartilham a concepção de que é papel da escola preparar as novas gerações, tornando-as aptas a transitar, com segurança “em dois mundos e em duas culturas”. Assim, a

aprendizagem da escrita da língua materna e os conteúdos das tradições, na escola, é uma necessidade, pois ela pode contribuir para reforçar os vínculos dos jovens com a cultura tradicional e formar uma identidade étnica comprometida com os interesses da comunidade. Por outro lado, a escola também deve proporcionar o conhecimento da língua oficial e dos conteúdos que servirão como base para a aprendizagem da “cultura universal”, dos padrões de funcionamento da sociedade envolvente e de conhecimentos técnicos e científicos especializados, que devem ser buscados pelos jovens em etapas escolares posteriores, fora da aldeia. Os conhecimentos básicos poderão permitir, na opinião de professores, de alguns pais e de lideranças Karajá, que os jovens dêem continuidade aos estudos nas cidades e retornem equipados de conhecimentos e técnicas que contribuirão para melhorar a qualidade de vida da comunidade Karajá.

Situação semelhante foi apontada por Monte¹⁸⁷, quando ela analisa a partir dos referenciais oferecidos pela pedagogia radical de Girox a atuação dos professores Kaxinawá do Rio Jordão no Acre. Ela identifica o professor Kaxinawá, do ponto de vista da sua cultura como um “intelectual orgânico conservador” empenhado em fortalecer uma ideologia e um sistema de valores baseado nas tradições. Por outro lado, o professor indígena também é identificado como um “intelectual orgânico radical”, uma vez que também está inserido num sistema mais amplo de relações de poder construído historicamente, que desencadeia um movimento de reordenação política que relaciona Estado, sociedade nacional e sociedades indígenas.

Os jovens estudantes que, hoje, freqüentam escolas da cidade

¹⁸⁷ MONTE, N. L. *Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

tiveram uma experiência escolar na aldeia já no contexto da nova fase do ensino bilíngüe, quando tiveram os próprios Karajá como professores, na sua maioria. As suas experiências com a escolarização, manifestadas através dos discursos, diferem daquelas vividas pelas gerações mais velhas. Elas anunciam uma vida escolar mais continuada, sem muitas rupturas. A análise dos depoimentos demonstra que, mesmo quando a geração jovem aponta em suas falas problemas como a evasão, a repetência nos seus históricos escolares, estas questões, quase sempre estão associadas às dificuldades de comunicação em classes escolares administradas por professores brancos, tanto dentro como fora da aldeia.

Por um lado, na etapa escolar oferecida pela escola da aldeia reprovações ou interrupções nos estudos ocorrem, geralmente, no momento em que os alunos tornam-se adultos e se casam ou quando são promovidos às séries lecionadas por professores não indígenas e, em casos mais raros, quando os alunos têm os primeiros contatos com o português escrito, mesmo tendo indígenas como professores. Por outro lado, a vida escolar, na maioria das vezes, é mencionada por aqueles que freqüentam ou freqüentaram a escola fora da aldeia como um processo penoso. Muitos estudantes relatam nas suas trajetórias escolares vários casos de evasões seguidas de retornos à escola, demonstrando que a dificuldade de falar o português, e conseqüentemente a vergonha de falar em sala de aula, provoca uma situação de segregação em que o estudante Karajá se retrai nos “cantos das salas”. De acordo com estes depoimentos, a dificuldade de comunicação na língua oficial, bem como as situações discriminatórias vividas nas escolas dos “brancos”, são apontadas como os principais mecanismos que vão, ao longo do processo

escolar, excluindo os estudantes indígenas.

A aquisição de habilidades discursivas orais e escritas na língua materna e no português permitem o uso diferenciado dessas línguas de acordo com os seus interlocutores. Permite também a atuação, como intérprete, em situações que outras pessoas (que não dominam o português) necessitem desses serviços.

O que os Karajá Pensam do Saber Escolar

De modo geral, os discursos Karajá associam o saber escolar às necessidades do contato com a sociedade envolvente.

A aprendizagem da escrita na língua materna é mencionada, principalmente pelos professores e lideranças, como forma de registrar mitos, histórias, tradições e na comunicação pessoal, como a redação de cartas e bilhetes. De acordo com essa concepção, a aquisição de habilidades discursivas orais e escritas na língua materna e no português permitem também o uso diferenciado dessas línguas de acordo com os seus interlocutores. Mas os discursos mais recorrentes referem-se à aprendizagem do português oral e escrito, a aquisição de técnicas e conhecimentos especializados próprios do mundo ocidental, às aspirações de consumo de bens industrializados e à defesa dos direitos indígenas. Ocorre também a associação entre saber escolar e às expectativas de acesso a atividades remuneradas.

A aquisição do português oral e escrito, é apontada como o ponto principal de acesso a estes fatores. Ela permite a continuidade dos estudos

fora da aldeia e, conseqüentemente, a aquisição, por parte dos Karajá, de conhecimentos técnicos, burocráticos, jurídicos e outros que poderão possibilitar-lhes uma certa autonomia, minimizando a situação atual de dependência em relação à sociedade envolvente. De acordo com a concepção dos Karajá de Santa Isabel do Morro, é necessário dominar os discursos durante reuniões e negociações nas instâncias de poder da sociedade nacional, bem como conhecer os direitos indígenas e possuir capacidade para defendê-los e ampliá-los.

Partindo destas considerações, supõe-se que o interesse dos Karajá pela educação escolarizada encontra significado, principalmente no desejo de conhecer o universo cultural do “branco”, sua língua, sua cultura, afinal o mundo onde são obrigadas a transitar para garantir as negociações ou resolver os impasses desencadeados pelo contato, pois, é no âmbito da legalidade da sociedade envolvente que essas questões são resolvidas.

Cabe lembrar, finalmente, que este interesse presente nos discursos abordados não parece apontar para a substituição da identidade indígena Karajá pela identidade de “brasileiro”. Pelo contrário, seguindo uma tendência que caracteriza o período recente da história das relações de contato entre índios e brancos, eles reivindicam o direito de serem ao mesmo tempo indígenas e brasileiros. Neste sentido, quando atribuem à escola indígena a responsabilidade de transmitir aos seus alunos a competência do discurso na língua oficial, os Karajá revelam a preocupação em conquistar, através da escola, o conhecimento de um domínio que a família Karajá não pode oferecer, uma vez que a língua materna cumpre a sua função atendendo as necessidades comunicativas da aldeia e é adquirida espontaneamente em

casa, com a família, com a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Carmem Maria. Educação, Cultura e Criança. Campinas: Papyrus, 1994.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Lisboa: Presença, 1980.
- ALVES, Jean Paraizo. Direito e Sociedades Indígenas: as mudanças na educação escolar indígena ocorridas no Estado de Goiás após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Monografia). Goiânia: FCHF/UFG, 1996.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Etnografia da Prática Escolar. São Paulo: Papyrus, 1995.
- ARNAUD, Expedito. Aspectos da Legislação sobre os Índios do Brasil. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1973.
- AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. Anuário Histórico, Geográfico e Descritivo do Estado de Goyaz. Brasília. 1987.
- BARBOSA, Priscila Faulhaber. "Educação e política indigenista". In: Em Aberto. Brasília. INEP. V. 3. n.21. p. 1-11. Abril/Junho. 1984.
- BORGES, Durval Rosa. Rio Araguaia: corpo e alma. São Paulo: Ed. da USP, 1987.
- BORGES, Mônica Veloso. As Falas Feminina e Masculina no Karajá (Dissertação de Mestrado). Goiânia: FL/ UFG, 1997.
- BOURDIEU, Pierre e Passeron, Jean-Claude. A Reprodução: elemento para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRAGGIO, Sílvia Lúcia B., A Importância da Construção do Sentido na Aquisição da Linguagem Escrita. In: BRAGGIO, Sílvia Lúcia B. (org.), Contribuições da Lingüística para a Alfabetização, Goiânia: Editora da UFG, 1995: 125-140.
- BRAGGIO, Sílvia Lúcia B., Projeto Preliminar de Educação Indígena para o Estado de Goiás. Goiânia: MA/UFG, 1989.

- BRAGGIO, Sílvia Lúcia B., Educação Escolar Indígena: subsídios para o modelo pluralista-intercultural. s/d. (Mimeografado).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Identidade e Etnia. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BROWN, A. R. Radcliffe. Estrutura e Função nas Sociedades Primitivas. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRUIT, H. Hector. "Derrota e Simulação: Os Índios e a Conquista da América". in: Resgate - Revista de Cultura. Papirus, 1991.
- CANCLINI, Nestor Garcia. As Culturas Populares no Capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 1995.
- CARTILHA DE GEOGRAFIA DO "Programa de Educação Indígena: uma experiência de autoria". Comissão Pró-Índio do Acre, 1992.
- CAVALCANTE, Marita Porto e outros. "Fonologia do Karajá". In: Revista do Museu Antropológico, Vol. I, n. 1, p 63-76, 1992.
- CHAIM, Marivone Matos. Aldeamentos Indígenas (Goiás 1749 - 1811). São Paulo: Livraria Nobel / Instituto Nacional do Livro/Fundação Nacional Pró-Memória. 1983.
- CLASTRES, Pierre. A Sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. O índio e a cidadania. São Paulo. Brasiliense. 1983.
- COMITÊ DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena Brasileira. MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica Semi Institucional; 2)
- COSTA, Maria Heloísa Fenelon. A arte e o artista na Sociedade Karajá. Fundação Nacional do Índio, 1978
- CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro de. A Política Indigenista no Brasil: as Escolas mantidas pela FUNAI (Dissertação de Mestrado). Brasília: FE/UnB, 1990.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense / Edusp, 1986.

- _____. Legislação Indigenista no século XIX - Uma compilação. São Paulo: Comissão Pró-Índio/Edusp, 1992.
- CUNHA, MARIA Isabel da. O Bom Professor e sua Prática. Campinas: papyrus, 1996.
- DONAHUE JR., George Rodney. A Contribution to the Ethnography of the Karaja Indians of Central Brazil (Tese de Doutorado). Universidade de Virgínia (EUA), 1982.
- EHRENREICH, Paul. "Contribuição para a etnologia do Brasil". . In Revista do Museu Paulista, N.S., Volume II, São Paulo, 1948.
- ECO, Humberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- EVANS-PRITCHARD, Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- FARIA, L. de Castro. A figura Humana na Arte dos Índios Karajá. Rio de Janeiro. Publicações avulsas. Museu Nacional. 1959.
- FENELON-COSTA, M. H., POLECK, L. e TAVEIRA, E. L. M.. "Les Karaja du Feuve Araguaia ile de Bananal". In: Les Dossiers D'Arqueologie. Paris, n. 169, março/1992.
- FERREIRA, Luiz, Foracchi, Marialice. Educação e Sociedade. Editora Nacional, 1977.
- FORQUIM, Jean Claude (Org.). Sociologia da Educação – dez anos de pesquisas. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANCHETTO, Bruna. Escolas e integração: o caso do Parque Indígena do Xingu. Em Aberto. Brasília. INEP. V.3, n.21, p. 15-9, Abril/junho, 1984.
- BARTH, Fredrik. Ethnic Groups and Boundaries: the social organization of culture difference, Bergen-Oslo, Universitets Forlaget, 1969
- GALVÃO, Eduardo E. Encontro de Sociedades - índios e brancos no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1960.
- GEERTZ Cliford. A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1978
- GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

- GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação – para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOFFMAN, Erving. Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GOMES, Mércio Pereira. Os Índios e o Brasil. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GRUBER, Jussara Gomes. As extensões do olhar: A arte na formação de Professores. TICUNA. Curso de Capacitação de Professores Ticuna, 1994.
- GUIMARÃES, S. M. T. A Aquisição da Escrita e Diversidade Cultural: a prática dos professores Xavante. (Dissertação de Mestrado). Brasília: FE/UnB, 1996.
- GUIMARÃES, Alba Zaluar. Desvendando Máscaras Sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- HAMEL, Rainer Enrique. La Política del Language y el Conflicto Interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: PULCINELLI, Eni Orlandi. Política Lingüística na América Latina. Campinas: 1988 p. 41-74.
- _____. "El conflicto Sociocultural y Educación Bilingüe: El caso de Los indígenas Ne México". Revista Internacional de Ciencias sociales "La Interacción por medio del language. UNESCO: Vol. XXXI n. 1, 1984.
- HAMEL, Rainer Enrique e CRUZ, Hector Muñoz. Perspectivas de um Processo de Desplazamiento Linguístico: el conflicto otomi-español en las practicas discursivas y consciencia linguística, s/d.
- JUNQUEIRA, Carmem. Os Índios de Ipavu. 3ª Edição. São Paulo: Ática, 1979.
- JORNAL DOS PROFESSORES ÍNDIOS DO TOCANTINS, ANO I, Goiânia CEGRAF/MA/UFG, 1992. p. 5-7.
- KRAUSE, F. "Nos Sertões do Brasil". In: Revista do Arquivo Municipal. LXVI – XCV, São Paulo, 1940/44.
- LARAIA, Roque de Barros et. al. Índios e Castanheiros. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- LEITÃO, R. M. Padronização X Diversidade: as sociedades indígenas no livro de 1º. grau. (Monografia). Goiânia: ICHL/UFG, 1996.
- LEITÃO, R. M. "Educação, Cultura e Diversidade". Teoria Crítica da Sociedade. Goiânia: Ano I Vol. 1 n.º 1, 1994, p. 17-25.

- LEVI-STRAUS, Claude. La identidad. Paris: Edições Petrel, 1977.
- LEVI-STRAUS, Claude. Mito e Significado. Lisboa: Ed. 70, 1978.
- LIMA FILHO, Manuel Ferreira. Hetohokÿ: um rito Karajá. Goiânia: ed. UCG, 1994.
- LIPKIND, W. The Caraja. Handbook of Societh American Indian. Vol. 3, 1948.
- MAGALHÃES, José Vieira Couto de. Viagem ao Araguaia. São Paulo: Cia ed. Nacional. 7ª Edição, 18??
- MEC/comitê Nacional de Educação Escolar Indígena. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1993.
- MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. Os Argonautas do Pacífico Ocidental (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MELATTI, Júlio César. Índios do Brasil. Brasília: Hucitec. 1980.
- MINDLIN, Betty. Educação Indígena. Cadernos CEDES 32. Educação e Diferenciação Cultural Índios e Negros. São Paulo. Papyrus, 1993, p. 11-16.
- MONTE, Nietta Lindenberg. "Alfabetização e pós-alfabetização indígena: uma experiência de autoria". In: Em Aberto. Brasília: INEP. V.3, n.21, p.31-6, Abril/Junho. 1984.
- _____. "Educação Indígena e bilingüismo: o caso do Acre". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: MEC/INEP. V. 73, n.173, p.7-29, Janeiro/Abril, 1992.
- _____. Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiterra, 1996.
- _____. "Uma Experiência de Autoria". In: Por uma Educação Indígena Diferenciada. Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.
- NUNES, José Horta. Discursos e Instrumentos Lingüísticos no Brasil: dos relatos dos viajantes aos primeiros dicionários (Dissertação de Mestrado). Campinas: IEL/UNICAMP, 1996.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. A Sociologia do Brasil Indígena. Rio de Janeiro/Brasília: Tempo Brasileiro / Editora da UnB, 1978.
- _____. Urbanização e Tribalismo. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- _____. O Índio e o Mundo dos Brancos. Brasília: Ed. da UnB, 1981.

- ORLANDI, Eni Pulcinelli. "Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena". Em Aberto. Brasília. INEP. V.3, n21, p.21-9, Abril/Junho. 1984.
- PEIRANO, Mariza. A Favor da Etnografia. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 1995.
- PROJETO de Educação Indígenas para o Estado do Tocantins. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desporto, S/D.
- RAMOS, Alcida Rita. Memórias Sanumá - espaço e tempo em uma Sociedade Yanomami. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990.
- _____. "O Contato Vivido e Contado." In: Anuário Antropológico 87. Brasília: UnB/Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. Sociedades Indígenas. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1986.
- RIBEIRO, Darcy. Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1982.
- ROCHA, P. G. Everardo. Testemunha Ocular. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1989.
- RODRIGUES, Aryon Dall'gna. Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. Educação e Sociedades Tribais. Porto Alegre: Movimento, 1975.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. (Org.). Sociedades Indígenas e o Direito: uma questão de direitos humanos. Florianópolis: ed. da UFSC, 1985.
- SILVA, Aracy L. da. A Educação Escolar Indígena como Problema de Investigação. Caxambu: XXI Encontro Anual da ANPOCS, 1997.
- SILVA, J. Hermano Ribeiro da. Nos Sertões do Araguaia. São Paulo: ed. J. Fagundes, 2ª Edição, 1936
- TAVEIRA, Edna L. de Melo. Etnografia da Cesta Karajá. Goiânia. ed. UFG. 1982.
- TEIXEIRA, Raquel Alessandri. O Resgate da Educação Indígena. Brasília. Conferência Nacional de Educação Para Todos, no Painel de Compromissos Constitucionais 15 a 18 de agosto de 1994.
- TERENA, Marcos. "Educação indígena". Em Aberto. Brasília. INEP. vol. 3, n.21, p.13-4, Abril/Junho .1984.

- TORAL, André Amaral de. *Cosmologia e Sociedade Karajá* (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ/MN, 1992.
- TSUPAL, Nancy Antunes. *Educação Indígena Bilingüe, Particularmente Entre os Karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões*. Brasília: FE/UnB, 1978.
- UNESCO. *Oficina Regional de Educacion. La Alfabetización de la Populacion Indígena en Bolívia*. Santiago. UNESCO, 1978.
- VALE, Maria do Socorro Silva do. *A Situação Sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura: uma abordagem funcionalista* (Dissertação de Mestrado). Goiânia: ICHL/UFG, 1995.
- VARESE, Stefani. *Indigenas y Educacion en Mexico*. Oaxaca: Centro de Estudios Educativos, 1992. p. 202.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *S. Pensamento e Linguagem*. 1978.
- WÜST, Irmhild. "A Cerâmica Karajá de Aruanã". *Anuário de Divulgação Científica*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, vol. 2. 1975.
- WÜST, Irmhild. *Aspectos da Ocupação Pré-Colonial em uma Área Bororo entre os Rios Vermelho e Garças (MT)*. Dédalo: Publicações Avulsas. n°. 1, 1989.
- ZUNIGA, Madaleine, et. al. *Educación en Poblaciones indígenas: políticas y estrategias na América Latina*. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação - Escola na Luta Contra a Discriminação. FDE, 1987.

ANEXOS

Anexo I - Desenhos: A Escola na Concepção das Crianças

Anexo II - Tarefas Escolares e Provas

Anexo III – A Escola nos Textos das Crianças

Anexo IV - Mapas

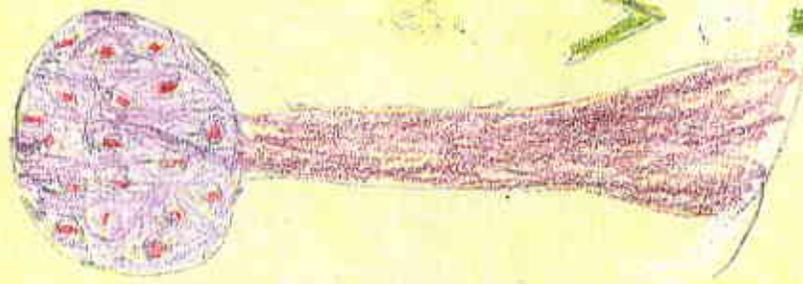
Anexo V - Quadros Demonstrativos da Situação Escolar dos Karajá

Anexo I:**Desenhos: A Escola na Concepção das Crianças**

Whunera



Humberton

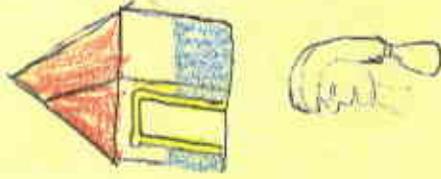


Handwritten scribble or signature.

Dibexia

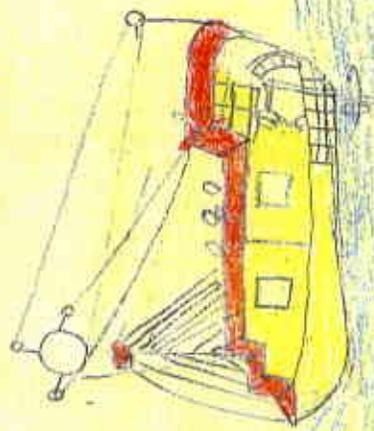
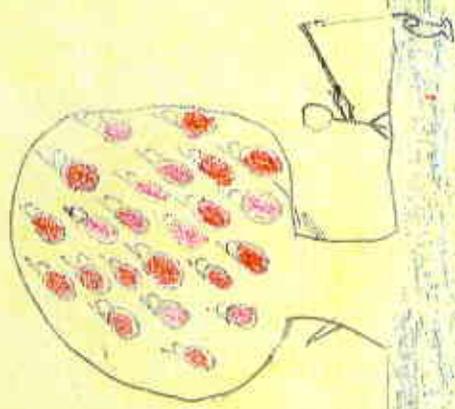


rihō
razzō

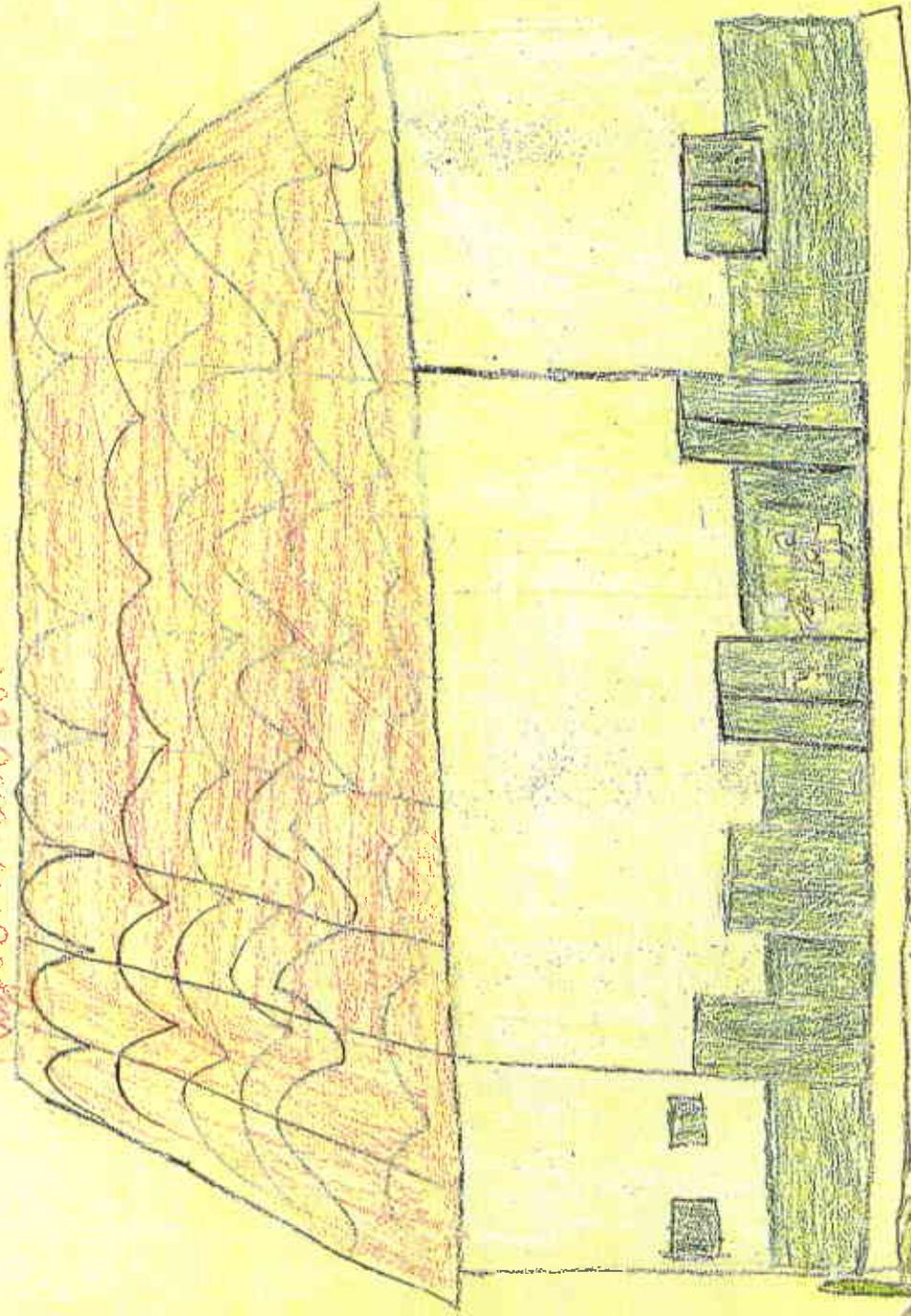


Uluwatu
Uluwatu

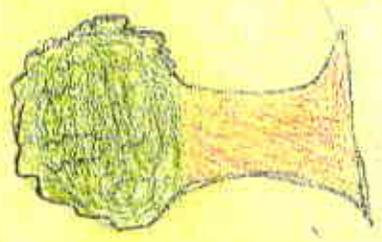
Mada pihata nihalasipihara
taka siŋgani nihalasipihara
taka taheripihara
taka nihalasipihara



Kuamalikwa



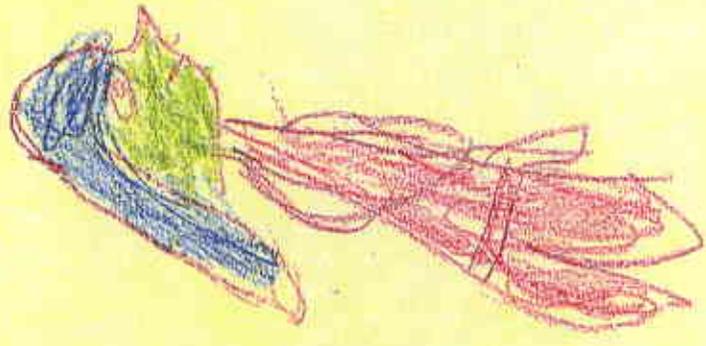
dikavutika
inshakaki
Nate iremyera
Kuladu
Söemy
Tavanyemyera



tahcirivace

hemytalhem

testa
ambyre
vattub



VVA

Anexo II:
Tarefas Escolares e Provas

Nome

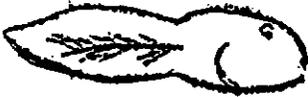
Prova para pré

Ligar letra igual

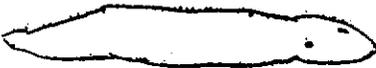
A
E
I
O
U

I
O
A
U
E

Ligar letra com figura







E
O
U
A
I

Santa Isabel do Maranhão, 26 de Junho de 1986

nome: _____ Série: _____

Turma da Língua Karajá

Uera tãera riã

Wabissua nono tnyra

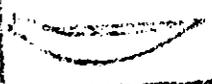
Kadi lenora riã

Ryfe namangani buekyera

tãe bame wabissua

Wari wariã tãe

ro'niãny tãe

tãera	
debiã	
waxi	
riã	
weriri	
hãuã	
biãti	
marihi	
madi	

Santa Isabel do Novo, 28 de Junho de 1996

nome: Série: 1.º ano B.

Teste de Est. Sociais

Ordene as palavras de acordo com o significado:

avô	filho
mãe	homem
pai	

Escola Indígena 1º Grau Prof: D. da Cunha

Aluno: _____ série _____ nº _____

Data: ____/____/____

Avaliação Bimestral de Estudo Sociais

1) Assinale as alternativas corretas.

a) Transporte marítimo é:

cano

carroça

trem

balsa

avião

loncha

b) Transporte aéreo é:

barco

avião

ônibus

carro de boi

bicicleta

sarrete

c) Transporte terrestre é:

automóvel

helicóptero

avião

navio

trem

2) Animate (V) se for verdadeiro, (F) se for falso:

as atividades de zona rural é roupa, calçado, remédio, livros.

as atividades de zona urbana é arroz, feijão, milho etc.

O trabalho de zona rural é a criação de animais e na mineração.

Os moradores do campo cultivam as verduras, ovos, peixe, chocolate, bala.

O pão, exada, o roseto e outros modernos pode usar o instrumento agrícola.

3º

que é agricultura? _____

Continuação

4º - Marque X nas respostas certas:

a) Quais as cuidados especiais que ele deve ter com as plantações?

() adubar a Terra

() precisar combater as doenças e os insetos

() drenar, isto é, retirar a água.

b) O que o agricultor deve fazer para cuidar do solo?

() evitar as queimadas;

() adubar a Terra;

() combater as doenças;

Boa Prova!

5º - Escreva o nome do produto agrícola consumido em sua casa. _____

6. Escreva o nome de produto agrícola que você conhece? _____

7º - Qual é o produto que é cultivado em clima quente? _____

8. Qual é produto que precisa de lugares mais frios? _____

9. Escreva o nome de produto agrícola usado na alimentação:

fabrica de tecido:

fabrica de bebidas:

10 - Cite 3 nomes de meio de transporte terrestres. _____, _____, _____

Anexo III:**Redações: A Escola nos Textos das Crianças**

Faça uma redação em Karajo

Os meus estudos

Diary natyritimymhure 'aaimy wiki,' take diary wile rarybōhkylemymhure, tu tyrimy ratomymhure rarybōmymhure toriō, wile raixjrumymhure.

Diary heka wiki wabdeerye tyritiki wile heka toruymy rybe resiranyhure, wikipita diary rarybōmymhure ibutelesny.

Tulesy natyrimymhure iju awilemy. Diary tyritimy ratomymhure my ijo ralyōhkyymymhure.

Tyriti heka awire ihārehkye my teramy reamymhure. Diary ta teramy reakōhkylemymhure. Diary kau natyrimymhure aaimy.

Diary miy kau nanatyrimymhure 4ª awilemy. Ijo my natyrimymhure ibi-mahākylemy.

Diary heka wiki aaimy ratomymhure, wikipita wile my ijo tyritiō rorabumymhure. Diary tyritiō rorabukōhkylemymhure awire tyriti inikisymy.

Diary natyritimymhure aaimy my wausema natyre natyrimymhure.

Para casa

Faça uma redação em Português

Os meus estudos (TRADUÇÃO)

Nome: Tebutxime Xanyá (4ª série)

Eu estou estudando acho muito bem só que eu
e converso com branco nunca fico acanhado.

Eu sou inteligente na escola só que o português
difícil fala muito pouco.

No ano passado eu estava bem no meu estudo
morei gostei da escola e os outros alunos, não pro-
cipam.

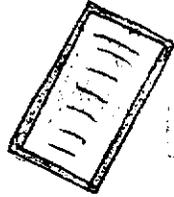
A escola é muito boa mesmo assim algumas pessoas
e quase não frequentaram a aula.

Também eu estudei bem.

Hoje eu estou estudando na 4ª série estou indo
a. Outra pessoa não está indo bem no estudo

Eu não desanimou no meu estudo acho bom.
do mais estudo do que meu tamanho

A escola era
em Kaxobá e foi para
para português



tykyriti heka iny tamy ralu^udyky^umyhyre.

Tori kalua-my tykyriti riki rihlymyhyre.

Kia tariki iny-kō riamyhyre take iny tykyriti

idi. Kuladin-kō riamyhyre, take iny tamy ralu^udyky^umy-
tykyriti heka irōlykykyre kuladu kylyimny idi
myhyre.

Dikary heka alimny tykyriti-my ralamyhyre.

Tykyriti heka bladeke alire tai ralamyhyre.

Idi ixallikōtyhy tykyriti rikiiny tai bede rika-
hyre tori ryly iny rikerymyhyre.

Kia take ixyley kralake, ixyley tori ryly kari-
remy tori ryly alire.

Nome: Wajua Kariaja

(TRADUÇÃO)

No caderno que os alunos escreverem.

Dizem que Tori (não índio) compra os cadernos.

Depois dão para as pessoas, depois os professores distribuem para as crianças, e depois as crianças escrevem nela, a matéria escolar e muito mais, as crianças devem cuidar muito.

Eu gosto da escola por isso ^o estudo.

Não desisto, através de estudo que a pessoa aprendem, aprendem falar português.

Eu sempre vou na escola para mim aprender falar português, gosto de língua portuguesa

Nome Jábihi Kanaja Serie 3: 12.03.97

Redação Educação

diary Escala ki alimiy tchimyhyne
Solwemy bede arienykemy nesynmyhyne
tule diary knoza di Solwemy nexirincy
myhyne take wile dkaraykybinane take
ihänemyhe izidi nadişnyngmyhyne aneuobony
4^o Serie - o analasanykemy izidi nadişnyng
lydz aõhelwani analasanykemy Wahimny-
hyde analasanykemy unihitake tukete
izidi nesynnyren unihitake Escala Wades
alwi rane iny bede inihikymy tai
nierymyhyne

kie kalerele izimny nesynnyeni nituena
nneu nome jábihi Kanaja wanyte

Nome: Jádani horojá (TRADUÇÃO)

Eu acho muito bom na escola

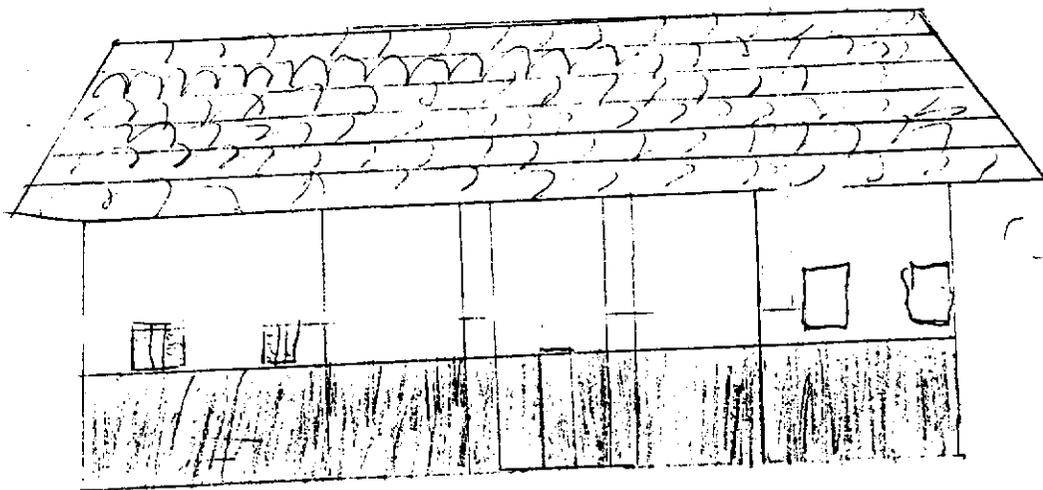
Eu quero aprender muitas coisas e também
estudo muito para a prova, mas sou
muito pessimo de cabeça, mesmo assim
estou enfrentando, para mim passar para
4ª série, acho que consigo passar.

meu gosto de estudar, acho muito na
escola

Dono Raimundo Parajá (TRADUÇÃO)

Eu gosto muito de escola, também gosto de caderno
rela que eu escrevo, depois eu fico cansado de estudar,
outros também gostam da escola, eu gosto também, na es-
cola que a gente aprende a outra sociedade. É também
gosto de professor, que ele ensina muitas crianças.

O professor que fica explicando as coisas para as crian-
ças aprenderem, por isso as crianças gostam de professor,
eu gosto do professor que ensina os alunos, por isso
sempre vou na escola, pra mim aprender as coisas,
eu gosto da escola, e os outros não gostam de
escola.

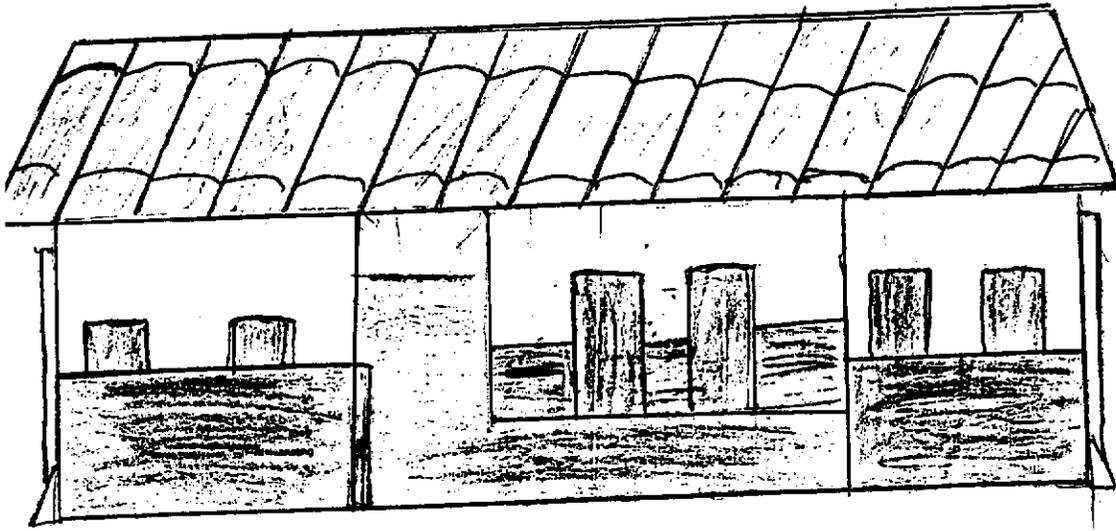


Redação Educação

Escola muito feia. A Escola,
tem casa de mercearia. Escola.
A escola tem barraca e cozinha.
Não tem uniforme. Não tem merenda.

Escola e muito feia. A Escola,
tem casa de mercearia. Eu gosto
da Escola.
Tem barraca e cozinha.
Não tem uniforme. Não tem cozinha,
e não tem merenda.

Nome - Hanikaji' seu' 2e. Data 22/3/97 ano 1997.



Redação

diary haka aluimay esakikai

na hama hama uakaka diary

Ti wano uakaka uakamuy

uakamuy uakaka uakaka uakaka

diary uakaka uakaka uakaka

uakaka uakaka uakaka uakaka

uakaka uakaka uakaka uakaka

uakaka uakaka uakaka uakaka

uakaka uakaka uakaka uakaka

R. S. S. S. S.

Nome: Lani Karoia (TRADUÇÃO)

Eu acho muito bom na escola,
só que depois fico cansado de
estudar. Por esse motivo fi-
co faltando na escola. Mas
depois fico me corrigindo por
causa da falta. Também a gente
vai da escola com muita
fome.

HABITANTE DO BRASIL

Os índios foram os primeiros habitantes do Brasil.

Antigamente não tinha os brancos aqui na terra, só os índios que moravam nela, os índios não conheciam os brancos, antigamente, os índios eram fortes e corajosos, porque eles tinham muitos alimentos. Também eles trabalhavam muito e plantavam a roça.

Os índios moravam muito bem na terra, antigamente, usavam lanças de pena colorida e todos as culturas, depois que vieram os brancos e aí ensinaram as culturas do índios. Ensinava como os brancos vivem, por isso os índios aprenderam e também gostaram das coisas do brancos.

BRASIL HABITADO

Iny-boko heka dilemy kaki hawachu
reire Brasil-ke. Juhu-u kaki ihokore tori
Kasu-kei, iny-bokale nahamymy reiremyhy kaki,
iny-boko juhuru reiremykore tori, juhuru, iny-boko
iadediremyre iberebutaremyre, kie myhe juhuru
gacemy rj syona ijodure tute naomygdjyomy-
hyomyre gacemy ouama.
Iny-boko saka auomy noisemyhy kasi-ki ju-
huu, rihemyhyromyre wida ana butomy ooma,na,
n inphadi faka daidemyde toriboko taitake
rubimanyre iny-boko.

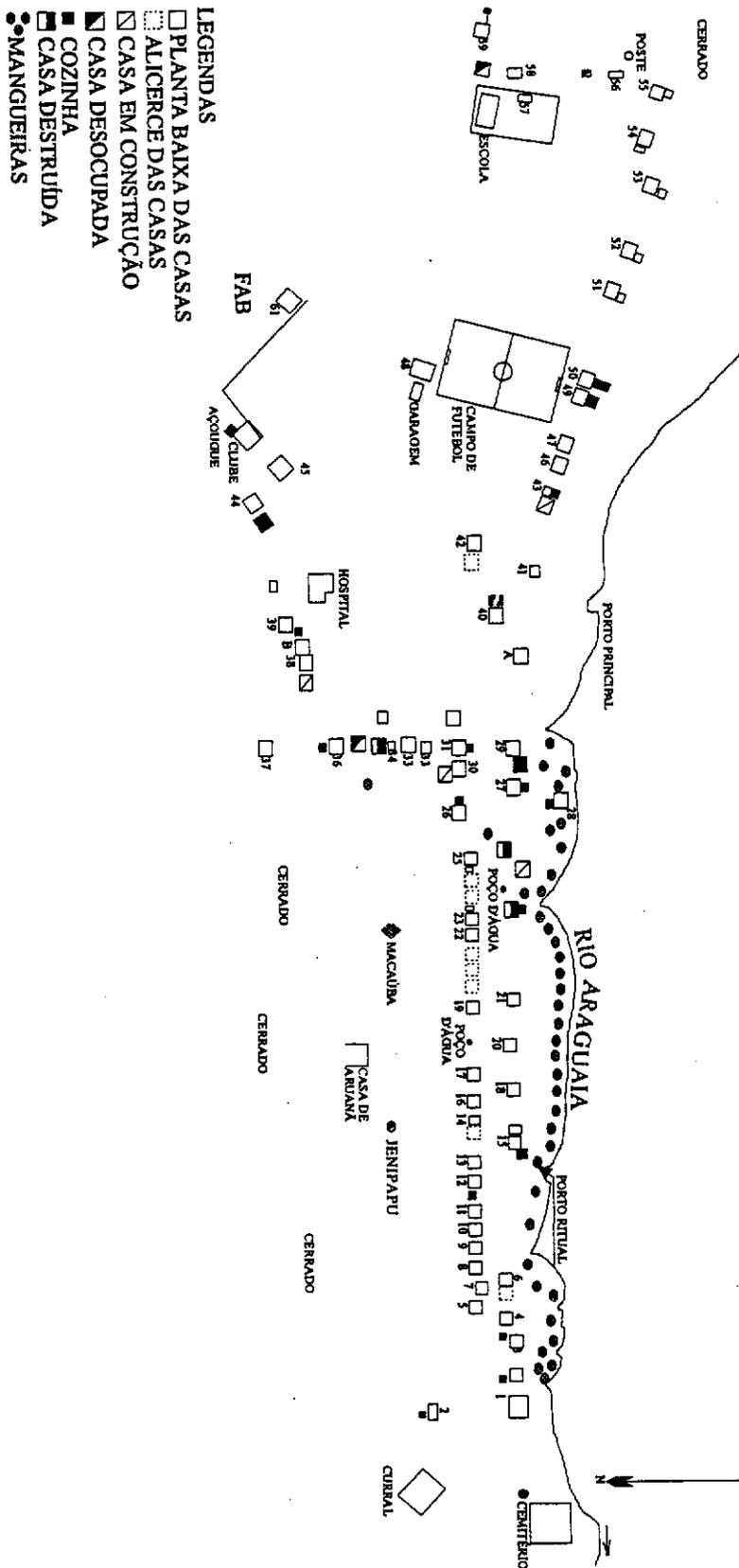
HARITXANA JAIZO

Anexo IV:

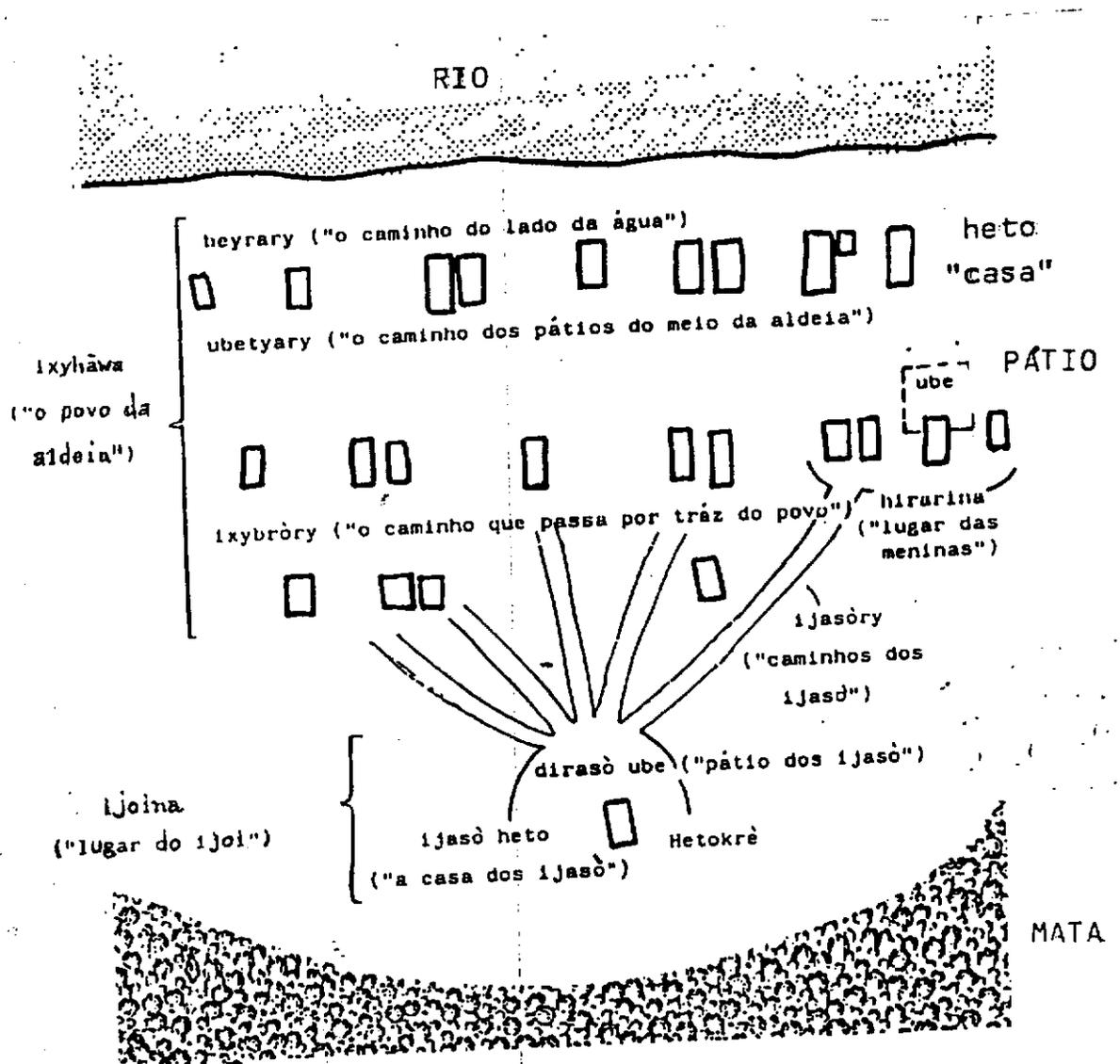
Mapas

PLANTA DA ALDEIA KARAJÁ HAWALÔ MAHËDU
 SANTA IZABEL DO MORRO - SETEMBRO/89 - MARÇO/90

Mapa 1



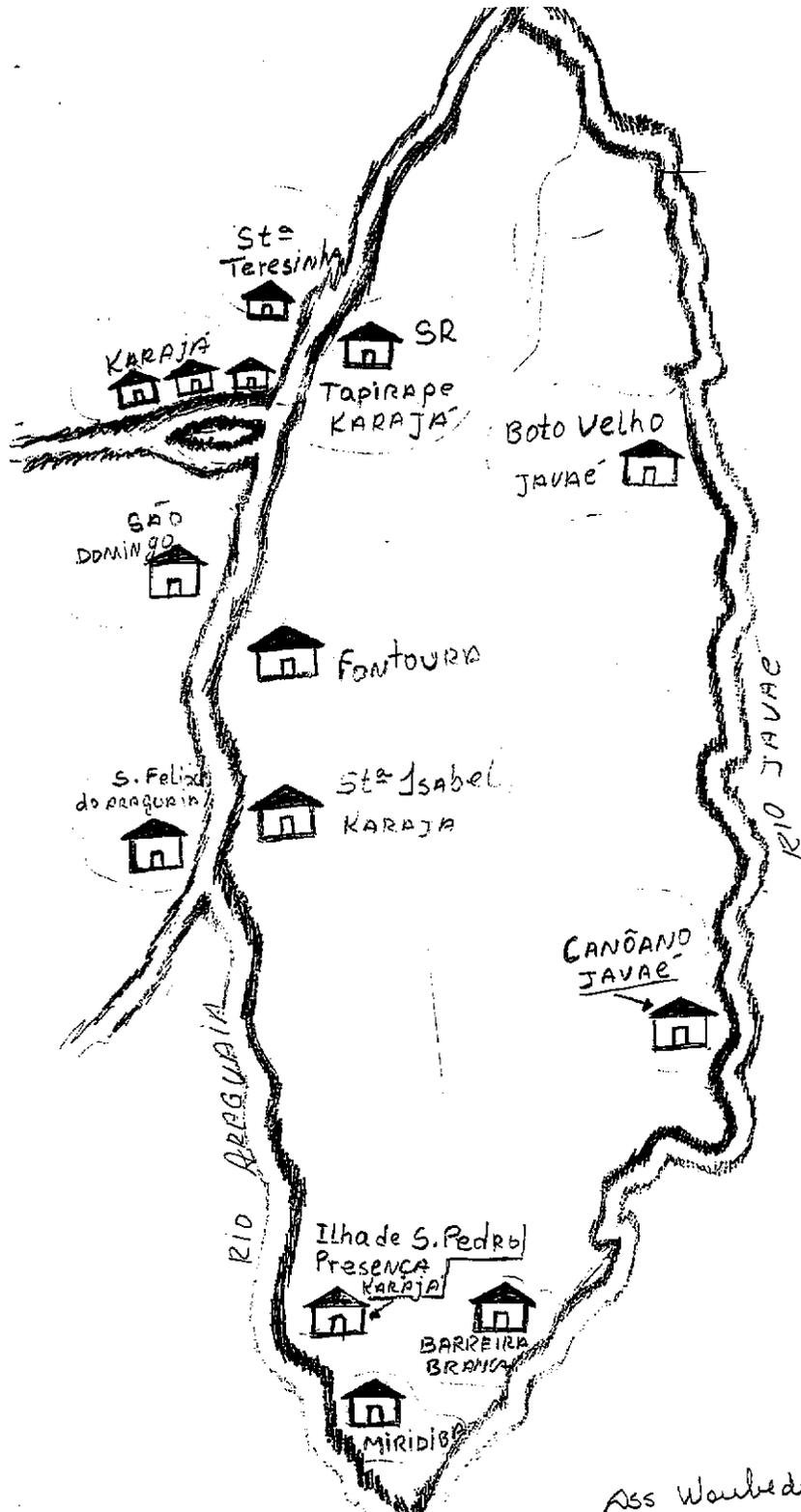
Pátio Masculino (Ijoina) e Pátio Feminino (Hirarina)



modelo Karajá de aldeia (detalhe): área dos homens e área das mulheres.

Mapa 3

Distribuição das Aldeias na Ilha do Bananal (visãoêmica)



Ass Waubedu-KARAJÁ / 98

Anexo V:
Quadros Demonstrativos da Situação Escolar Karajá

QUADRO 1

Quadro nº 9					
Educação Bilingüe entre os Karajã					
Educação na Língua oral e escrita Karajã e em Português oral					
	1º Ano	2º Ano	3º ano	4º Ano	Ed. em Port. Oral e Escrito Prof. não-Índios
Pré	1ª série	2ª série	Transição	3ª série Ed. Nacional	
Pré-Leitura	Língua Indígena		O currículo segue o 2º ano de		Continuando leitura e escrita Karajã
Pré-Escrita	Alfabetização, leitura e escrita em Karajã.		Educação nacional em 2 línguas.		
Pré-Cálculo	Literatura Indígena				
Atividades Diversificadas	Matemática				
Inc:	Estudos Sociais			Transição	Língua Portuguesa
Est: Sociais	Atividades Diversificadas			para a 2ª Língua Oral e Escrita	
Português Oral					
1 Semestre	2º S.	3º S.	4º S.	5º S.	6º S.
Dados cedidos gentilmente por Margaret Alford, do SII.					

QUADRO 2

**DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS POR SÉRIE NA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO BILÍNGUE KARAJA**

LÍNGUA INDÍGENA	PRÉ-LEITURA	ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA INDÍGENA		LEITURA ESCRITA EM LÍNGUA INDÍGENA LITERATURA INDÍGENA ESTUDO SOCIAIS E MATEMÁTICA	LITERATURA INDÍGENA
L. NACIONAL	PRÉ-ESCRITA PRÉ-CÁLCULO ATIVIDADES E DIVERSIFICADA	ATIVIDADES DIVERSIFICADAS		PORT. ORAL ESCRITA TRANSIÇÃO	ED. NACIONAL 2ª, 3ª, 4ª, SÉRIES NACIONAL
	PRE	PORT. ORAL 1ª SÉR. BILÍNGUE	POT. ORAL 2ª SÉR. BILÍNGUE		

QUADRO 3

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE KARAJA -
ETNIA DOS PROFESSORES E LÍNGUA UTILIZADA**

PROFESSORES BILÍNGUES				PROFESSORES NACIONAIS			
Início Idade De 5 anos	PRÉ	1ª SÉRIE BIL.	2ª SÉRIE BIL.	TRANSIÇÃO	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
Instrução em Língua Indígena				Instrução em Português			

QUADRO 4

Situação Escolar das Aldeias Karajá em 1996

Alunos Karajá Matriculados por Aldeia, Sexo e Série - 1996																								
Aldeia	B. do Tapirapé			Fontoura			Macaúba			Merindiba			S. Isabel			S. Domingos			S. Raimundo			Tutemã		
Série Sexo	Alunos			Alunos			Alunos			Alunos			Alunos			Alunos			Alunos					
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
Pré-Alf.	7	4	11	12	07	41	23	17	40	4	1	5	26	13	39	4	3	7	6	2	8	5	7	12
1.ª S.										4	2	6												
1.ª Bil.	1	3	4	03	09	12	16	10	26				9	4	13		2	2	2		2	1		1
2a. Bil.	6	2	8	10	04	14	7	3	10				8	5	13		4	4	1		1		3	3
2a. NT.	1		1	4	1	5	14	8	22				17	5	22	4		4						
3a. N.	4	3	7	9	1	10	1	3	4				12		12	5	1	6				4	1	5
4a. N.				12	2	14		7	7				10	2	12	1		1						
Total	19	12	31	50	24	74	61	48	109	8	3	11	82	29	111	14	10	24	9	2	11	10	11	21

FONTE: Setor de Educação da ADR de São Félix do Araguaia / FUNAI.

QUADRO 5

Professores que atuam nas Escolas Karajá

Professores das Escolas Karajá por Etnia e Série- 1996																								
Aldeia	B.Tapirapé			Fontoura			Macaúba			Merindiba			S. Isabel			S. Domingos			S. Raimundo			Tutemã		
Série/ Etnia	Prof.(a)			Prof.(a)			Prof.(a)			Prof.(a)			Prof.(a)			Prof.(a)			Prof.(a)			Prof.(a)		
	I	N	T	I	N	T	I	N	T	I	N	T	I	N	T	I	N	T	I	N	T	I	N	T
Pré-Alf.	1		1	2		2	2		2				2		2	1		1	1		1	1		1
1a. Série										1	1													
1a. Bil.	1		1	1		1	1		1				1		1	1		1	1		1	1		1
2a. Bil.	1		1	1		1	1		1				1		1				1		1			
2a. N. /T.							1		1				1		1									
3a. Nac.	1		1	1		1	1		1				1		1	1		1						
4a. Nac.				1		1							1		1									
Total	4		4	6		6	6		6	1	1		6	1	7	2	1	3	3		3	2		2

- 1.O professor da primeira série bilingüe, em Barra do Tapirapé, é o mesmo que leciona para a Transição
- 2.O professor da segunda série bilingüe, em Fontoura, é o mesmo que leciona para Transição.
- 3.O mesmo professor leciona, em Macaúba, para 3a.e 4ª. séries
- 4.Em Merindiba existe um único professor, Não-Indígena, que leciona para a Pré-Alfabetização e 1a.série.
- 5.Em São Domingos um Professor Indígena leciona para a 1a.e 2a. Séries bilingües e um Professor Não-Indígena leciona para 3a. e 4a. Séries.
- 6.Em Tutemã o Professor que leciona para a 1a.série bilingüe, leciona também para a 2a.série bilingüe e 3a.série.
7. legenda: I = indígena, NI = Não Indígena e T = Total

Fonte: Setor de Educação da ADR de São Félix do Araguaia / FUNAI