

**JNT - FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY
JOURNAL ISSN: 2526-4281 - QUALIS B1**



**CONTRIBUIÇÕES DOS ASPECTOS
SOCIOHISTÓRICOS E CULTURAIS DO POVO
KARAJÁ-XAMBIOÁ PARA A EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA**

**CONTRIBUTIONS OF SOCIOHISTORIC AND
CULTURAL ASPECTS OF THE KARAJÁ-
XAMBIOÁ PEOPLE TO INDIGENOUS SCHOOL
EDUCATION**

Edvan GUARANY SILVA

**Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
E-mail: ed.guarany@hotmail.com**

Francisco Edviges ALBUQUERQUE

**Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
E-mail: fedviges@uol.com.br**

Severina Alves de ALMEIDA Sissi

**Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT)
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
E-mail: sissi@faculdefacit.edu.br**



RESUMO

Este artigo enfoca os aldeamentos do povo Inỹ, em especial ao povo Karajá – Xambioá indígena brasileiro, e tem como objetivo descrever e discutir a construção da identidade cultural e social desse povo. O foco central de análise é o processo histórico e cultural deste povo, que inclui todos os modos de vida de hoje que permeia a sociedade circundante das cidades vizinhas e toda a sociedade não indígena. Os registros foram coletados dentro da perspectiva etnográfica (ERCKSON, 1989), a partir da elaboração de diários de campo e entrevistas. A análise os transformou em dados que visaram a suas confirmações ou contestações. Inicialmente é apresentado a História de contato dos Karajá-Xambioá, bem como as outras culturas envolvidas no contexto social desse povo, e como a construção da identidade se redesenha dentro de um contexto global. Em seguida a Educação Escolar Indígena é entendida a partir de uma análise da construção dos projetos educacionais. A aula de língua indígena é caracterizada em termos de abordagem de ensino. No decorrer da análise, alguns conceitos básicos como: educação bilíngue, identidade e cultura também foram discutidos. O ponto central da dissertação é a discussão do Processo Histórico e Cultural do Povo Karajá-Xambioá. Como expectativa, este trabalho almeja provocar o aprofundamento de novas questões em foco, buscando preencher uma lacuna existente em termos de diagnósticos precisos que sirvam de base teórica para viabilizar planejamentos coerentes com a realidade cultural e os anseios, neste caso, dos Karajá-Xambioá.

Palavras-chave: Cultura. Educação. Identidade.

RESUMEN

Esta disertación enfoca los pueblos del pueblo Inỹ, en especial al pueblo Karajá - Xambioá indígena brasileño, y tiene como objetivo describir y discutir la construcción de la identidad cultural y social de ese pueblo. El foco central de análisis es el proceso histórico y cultural de este pueblo, que incluye todos los modos de vida de hoy que impregna la sociedad circundante de las ciudades vecinas y toda la sociedad no indígena. Los registros fueron recolectados dentro de la perspectiva etnográfica (ERCKSON, 1989), a partir de la elaboración de diarios de campo y entrevistas. El análisis los transformó en datos que apuntar a sus confirmaciones o contestaciones. Inicialmente se presenta la historia de contacto de los Karajá-Xambioá, así como las otras culturas involucradas en el contexto social de ese pueblo, y cómo la construcción de la identidad se rediseña dentro de un contexto global. En seguida la Educación Escolar Indígena es entendida a partir de un análisis de la construcción de los proyectos educativos. La clase de lengua indígena se caracteriza en términos de enfoque de

enseñanza. En el transcurso del análisis, algunos conceptos básicos como: educación bilingüe, identidad y cultura también fueron discutidos. El punto central de la disertación es la discusión del Proceso Histórico y Cultural del Pueblo Karajá-Xambioá. Como expectativa, este trabajo pretende provocar la profundización de nuevas cuestiones en foco, buscando llenar una laguna existente en términos de diagnósticos precisos que sirvan de base teórica para viabilizar planificaciones coherentes con la realidad cultural y los anhelos, en este caso, de los Karajá-Xambioá.

Palabras clave: Cultura; La educación; Identidad, Pueblo, Etnografía.

INTRODUÇÃO

Que Nhandervixá (Nosso Pai maior) abençoe a todos!

No momento solitário e único de leituras e escritas que encorpa este trabalho, propus-me afastar dos conhecimentos prontos e reveladoras de uma única face da realidade Karajá-Xambioá. Sair de um conhecimento albergado e trazer outras propostas que provoquem a busca por outros saberes do Karajá-Xambioá, contextualizando a nova realidade que ora permeia as sociedades indígenas, mas para tanto é necessário fazermos descrições mais pragmáticas de quem é o povo Karajá-Xambioá. O povo Karajá-Xambioá, também conhecido como Karajá do norte, é um povo que se encontra localizado a margem do Rio Araguaia com área demarcada de 3.326.3502 hectares, em 03 de novembro de 1997. A reserva indígena é composta por quatro aldeias: Xambioá, Kurehê, Wari-Lyty e Hawa-Tymyra. A população está estimada em 593 pessoas, segundo dados do DSEI-TO (Distrito Especial Sanitário Indígena) (2010)¹.

Os Karajá-Xambioá apesar do contato intenso com os não indígenas e de demonstrar transformação de sua cultura frente à cultura não indígena, luta por resistências e manutenção de seus hábitos e conhecimentos milenares. As atitudes são evidenciadas na preservação do meio ambiente, na forma sustentável de como esse povo lida com a natureza, na extração de seus recursos naturais de maneira a não agredir o seu meio, retirando somente o necessário para sua subsistência. Cultivam roças de toco, prática cultural de modelo de plantio que pouco agride o local. Fazem prática de coletas de frutas, a caça e a pesca também são fontes que ajudam na alimentação do povo. São atividades comuns e essenciais nessa sociedade, para garantir a sustentabilidade das gerações futuras.

Os contatos dos não indígenas com os povos indígenas são antigos e intensos desde a época do primeiro contato, isso trouxe vulnerabilidade a muitos grupos indígenas. Em algumas sociedades o contato foi mais destruidor o que causa na atualidade um paradigma social indígena devastado

¹ DSEI – Distritos Sanitários Especiais Indígenas, são unidades de responsabilidade sanitária federal correspondente a uma ou mais terras indígenas, criada pela Lei Nº 9.856 de 24 de setembro de 1999.

atravessado por saberes diversos que de certa forma moldou uma nova realidade de povos indígenas no mundo inteiro. Outro contato não menos importante, é o contato com outros povos indígenas. Esses contatos num primeiro momento nem sempre foram amistosos, pelo contrário, esses encontros por vezes foram bastante conflituosos, em cheque estava a disputa pelos territórios; território este de que escreveu Haesbaert:

Geralmente acredita-se que os territórios geográficos, sociológicos, afetivos, estão sendo destruídos, juntamente com identidades culturais (ou no caso, territoriais) e o controle (estatal principalmente) sobre o espaço. A razão instrumental, através de suas redes técnicas globalizante, tomava conta do mundo [...] como se a própria formação de uma consciência – mundo não pudesse reconstruir nossos territórios (de identidade inclusive) em outras escalas inclusive a planetária (HAESBAERT, 1994, p. 210).

Segundo Toral (1992), esse contato foi violento e sangrento em alguns momentos, pois, consistia na disputa pelo território, principalmente motivada pela conquista da margem do Rio Araguaia. Essas disputas eram mais constantes nos meses em que apareciam as praias a partir de junho até outubro. As famílias se juntavam nas praias como é o costume até hoje, e as brigas eram mais frequentes e violentas. A dizimação, portanto, acontecia principalmente por esses motivos. Pelos contatos com os não indígenas que nos primeiros momentos pregavam a paz e trazia Cristo aos “primitivos desalmados”, o que provocou uma grande ruptura cultural para os povos que agora entrariam em choque com uma cultura nova e diferente desta forma, introduzindo os povos indígenas no processo de globalização.

Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características anteriores. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana (GIDDENS 1990, p. 21).

Os constantes ataques feitos e sofridos pelo povo Karajá-Xambioá ocasionaram consequências negativas a este povo, no que diz respeito à diminuição considerável no número de indivíduos do grupo. O nomadismo causou também muitas perdas. Os indígenas, Karajá-Xambioá sem morada fixa tornavam-se frágeis na luta pela proteção de suas famílias e de seus territórios. Muitas crianças foram vitimadas tanto pelos ataques, como de doenças desconhecidas. Ao se tornarem sedentários após conquistarem seu território, o povo Karajá-Xambioá vem aumentando sua população, assim como vem aumentando também a multiplicação de outras culturas que adentram as aldeias, transformando os modos de vida do povo, que agora lutam pela revitalização de sua cultura. O objetivo deste trabalho consiste em estudar no campo científico as transformações ocorridas com o povo Karajá-Xambioá.

Uma nova construção etnográfica no qual este povo está inserida. Analisar as modificações que o processo de globalização vem impondo e os novos costumes as quais o povo Karajá-Xambioá tenha que lidar nos dias atuais. Desta forma, levanto como problema de pesquisa os exatos estranhamentos de outras culturas que permeiam os tradicionais modos de vidas desse povo sujeitando-os a novos segmentos pós-contato. O trabalho científico que se explicita, visa ainda a buscar a robustez do conhecimento sobre a dinâmica cultural do povo Karajá-Xambioá, e o objetivo que se propõe é ainda mais desafiador no tocante o processo do hibridismo cultural que adentra as culturas em todo mundo.

Pretende-se, no entanto, a compreensão dos novos modelos de convívio grupal, e novos comportamentos que os povos indígenas hora precisam se adequar. Nesse intuito, a dissertação em apreço sirva para que os leitores de todos os públicos possam ter conhecimento. Diante da revolução cultural em que se expõem os povos indígenas, anseio que este trabalho científico seja um suporte onde possamos como indígena ser conscientes e capazes de continuar a busca pelos nossos direitos, e que as mudanças em todos os aspectos que tão depressa procura nos distanciar dos nossos modos tradicionais de viver não nos enfraqueça. Ao contrário, o objetivo que se busca é se fortalecer.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA

Mas se a escola pode contribuir para o processo de desaparecimento de uma língua, ela, por outro lado, também pode ser mais um elemento que, significativamente, incentive e favoreça a sua manutenção ou revitalização. Para isso, a língua indígena deverá ter papéis na escola, ou seja, ela deverá ser utilizada, na sala, como a língua de instrução oral para produzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações (ALBUQUERQUE, 2011, p. 303).

Para Albuquerque (2011), as escolas indígenas configuram-se em instrumento de resistência cultural, social e histórica. Com respaldo constitucional, os povos indígenas brasileiros podem transformar a escola, uma instituição antes da Constituição Brasileira de 1988 utilizada para homogeneizar a diversidade cultural indígena do país, em um mecanismo de valorização e preservação de suas línguas maternas. Segundo o autor, a escola é um espaço em que a língua materna dos povos indígenas deve tornar-se o fio condutor de todas as ações, bem como do processo de ensino.

Conforme Maher (2006, p. 17): “[...] nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico”. Nas sociedades indígenas o processo de ensino-aprendizagem é ininterrupto e atemporal, não se restringe a momentos específicos e não está pautado em uma experiência solitária, o ato de educar nas sociedades indígenas é um ato coletivo e segundo a autora, é responsabilidade de todos.

Maher (2006) divide a história da Educação Escolar Indígena em dois paradigmas: Paradigma Assimilacionista e o Paradigma Emancipatório. O paradigma Assimilacionista prevaleceu até o fim da década de 70 do século XX, conforme a autora, o principal objetivo desse paradigma era transformar o indígena em não indígena, pretendia, portanto, erradicar a existência dos indígenas no país. Dessa forma a educação pautava-se na proibição do uso da língua materna e da cultura indígena e estabelecia o ensino do português. Na lógica desse paradigma, os povos indígenas brasileiros não eram considerados cidadãos brasileiros por terem aspectos culturais e linguísticos diferentes da sociedade majoritária, o discurso que norteava as ações dentro desse paradigma conduziam os povos indígenas a uma integração por meio da apropriação da cultura e língua do colonizador do poder hegemônico.

Por meio de um Modelo Assimilacionista de Submersão as crianças indígenas “[...] eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes” (MAHER, 2006, p. 20). Um modelo brutal do ponto de vista humano, um modelo responsável pelo apagamento de muitas línguas indígenas, e diversas culturas e que fracassou em seu objetivo especialmente devido a dificuldade de alfabetizar crianças descendentes de uma cultura ágrafa, em uma língua totalmente desconhecida (MAHER, 2006). Com o fracasso desse modelo surgiu o Modelo Assimilacionista de Transição. Segundo Maher, nesse modelo a escola torna parte da comunidade, com o intuito de alfabetizar as crianças em suas línguas maternas para depois ensinar-lhes a língua portuguesa, tornando-a a língua privilegiada e marginalizando a língua materna.

[...] em termos lingüísticos, esse modelo propõe um bilingüismo subtrativo. Seu objetivo final é subtrair a língua materna do repertório do falante: a criança começa sua escolarização monolíngüe em língua indígena, passa a um bilingüismo transitório nas duas línguas e termina monolíngüe na segunda língua, na língua portuguesa. Paralelamente, busca-se substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante. Como se pode perceber, esse modelo segue sendo tão violento quanto o Modelo Assimilacionista de Submersão. A única diferença é que a violência cultural e lingüística é agora praticada em doses homeopáticas (MAHER, 2006, p. 22).

Contraopondo-se ao Paradigma Assimilacionista e aos modelos de submersão e de transição dele decorrentes, surgiu um novo paradigma denominado de Paradigma Emancipatório, que segundo Maher (idem) é construído sob os princípios de um Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico. Nesse modelo de Educação Escolar Indígena o bilinguismo é aditivo visto que esse modelo é pautado na valorização tanto da língua materna quanto da língua portuguesa. O objetivo maior desse modelo é que os alunos indígenas utilizem sua língua materna em todo o processo de escolarização garantindo dessa forma a valorização de suas culturas (MAHER, 2006).

Por uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade, tornou-se, hoje, o moto daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas. É claro que qualquer mudança de paradigma leva tempo, não se faz do dia para a noite, pois isso não envolve apenas realinhamentos ideológicos, mudanças de discurso: é preciso, sobretudo, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade (MAHER, 2006, p. 23).

Segundo Maher (2006), para garantir que o modelo de enriquecimento cultural e linguístico norteie o processo pedagógico da Educação Escolar Indígena, é necessário que a escola seja conduzida pelos próprios indígenas. Somente garantindo a participação de todo o povo em que a escola indígena está situada no processo de ensino e aprendizagem, criando um projeto político pedagógico consonante às necessidades do povo a que se destina, o modelo do atual paradigma poderá cumprir de fato o que se propõe, considerando que “[...] o processo de ensino/aprendizagem, na Educação indígena, é uma empreitada social. Isso significa que ele está calcado na cooperação e na função utilitária do conhecimento. [...] O conhecimento tem que ser útil” (MAHER, 2006, p. 18), caso contrário não passará de uma maquiagem moderna e politicamente correta dos modelos assimilacionistas do antigo paradigma.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE TERRITÓRIO

Segundo Raffestin (1993) é essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o autor “territorializa” o espaço. O território nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia ou informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens constroem para si (RAFFESTIN, 1993).

Ainda de acordo com Raffestin (1993, p.158), a territorialidade adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Os homens “vivem”, ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas. Quer se tratem de relações existenciais ou produtivas, todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais. Os atores, sem se darem conta disso, se auto modificam também. O poder é inevitável e, de modo algum, inocente. Enfim, é impossível manter uma relação que não seja marcada por ele.

Segundo Haesbaert (2004, p. 99):

Embora tenhamos dúvida se foram eles, efetivamente, os “inventores” do termo, é fato que a maior ênfase ao território como processo, como permanente “torna-se” e desfazer-se, foi dada por eles. Não se trata, portanto, de buscar paternidades, mas de reconhecer a importância de Deleuze e Guatarri como os principais teóricos da desterritorialização, tanto no sentido onto-epistemológico, por um território em constante fazer-se, quanto axiológico de certo “elogio” da desterritorialização. (Aspas do texto original).

Como afirma Caplan (2000), com seu pensamento nômade, Deleuze e Guatarri estão entre os grandes teóricos europeus pós-estruturalistas do deslocamento. Embora nem todas as análises deem a mesma ênfase a esta noção, desterritorialização é um dos seus conceitos chave. “Toda a prática do pensamento deleuziano é um processo de desterritorialização, de passagem perpetua de um território ao outro”, rompendo os limites entre estética, ética e política (ANTONIOLI, 1999: p. 53).

Em Saquet (2004), evidenciam-se aspectos da argumentação de Buzzeti (2000), que se constitui numa abordagem limitada do território e da natureza sob uma perspectiva humanística do desenvolvimento. Para este autor, a natureza está presente como recursos naturais, como oportunidade oferecida pela dinâmica natural. O território envolve, ao mesmo tempo, as relações efetuadas pelo homem na natureza/ambiente; compreende os ambientes natural e construído em sistema, a partir dos pressupostos filosóficos da fenomenologia. Para esse autor, o território é condição de processos de desenvolvimento. É natureza e sociedade, manifestando-se de forma específica em diferentes lugares.

A territorialidade de cada comerciante é uma rede de relações, interligando indivíduos. É o poder sendo exercido. Mas essa territorialidade extrapola essa relação e envolve território no espaço, complexificando sua rede de controle e do espaço da produção. O negociante desterritorializa, criando novos limites e relações. São territórios superpostos, heterogêneo e descontínuo, mas também são contínuos e interligados com outras redes e territórios de escala maior e movido pela lógica do capital e, simultaneamente, pela lógica da dominação social, política, na qual a dimensão cultural é envolvida pelos fluxos mercantis [...]. A descontinuidade, a conexão são a ordem na aparente desordem da dinâmica econômica [...] (SAQUET, 2003, p. 214).

Segundo Tuan (1983, p, 03), “espaço” e “lugar” são termos familiares de experiências comuns. Segundo ele, vivemos no espaço. Não há lugar para outros edifícios no lote. As Grandes Planícies dão a sensação espaciosidade. O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. Não há lugar como o lar. Tuan considera como lar, a velha casa, o velho bairro, a velha cidade ou a pátria. Os geógrafos estudam os lugares. Os planejadores gostam de evocar “um sentido de lugar”. Estas são expressões comuns. Tempo e lugar são componentes básico do mundo vivo, nós os admitimos como certos. Quando, no entanto, pensamos sobre eles, podemos assumir significados inesperados (TUAN, 1983).

Sobre mito e lugar Tuan (1983, p, 96) adverte que o mito frequentemente é contrastado com a realidade. Os mitos florescem na ausência do conhecimento preciso, por isso, no passado, embora muitos indígenas não acreditem nesse mito por não fazer de sua cultura, o homem ocidental acreditou

que existisse a Terra sem Mal, o Paraíso, a Passagem Noroeste ou a Terra Australis. Agora já não acreditam. No entanto, os mitos não são uma coisa do passado, porque o conhecimento humano permanece limitado. Segundo esse autor, hoje em dia os mitos políticos são tão comum como as plantas daninhas. É certo que os mitos geográficos não se acham tão em evidências; atualmente conhecemos muito mais sobre os aspectos físicos da Terra do que conhecíamos antes de 1500.

Claval (2007, p, 201), falando do “batismo dos lugares” enfatiza que não é suficiente se reconhecer e se orientar. O explorador quer conservar a memória das terras que descobriu e fazer com que todos a conheçam. Para falar dos lugares ou dos ambientes, não há outro meio do que proceder ao batismo da terra e elaborar um vocabulário próprio para qualificar as diferentes facetas do espaço. O conhecimento do mundo apoia-se igualmente na distinção dos meios: não se está mais no domínio do singular, mais do regular de um saber geral (SINGARAVÉLOU, 1995 *apud* CLAVAL, 2007).

Para Claval (2007), para nomear os meios particulares e inscrever a extrema variedade do real numa tipologia clara e ordenada, os geógrafos emprestaram frequentemente os termos designando aqui e ali um meio local, tornando como modelo de referência para outros lugares. Na instituição dos lugares e territórios. Claval (2007), explica que não há sociedade sem espaço para lhe servir de suporte. A instituição da sociedade é, pois, sempre inseparável daquela do espaço. Ela toma formas variadas, falando das relações com os territórios dos aborígenes australianos, Claval faz menção de A. P. Elkim (1967), que nota o papel dos ancestrais nesta institucionalização do espaço.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE CULTURA

Segundo Geertz (1989) a cultura é pública porque o significado o é. Você não pode piscar (ou caricaturar a piscadela) sem saber o que é considerado uma piscadela ou como contrair, fisicamente, suas pálpebras, e você não pode fazer uma incursão aos carneiros (ou imitá-la) sem saber o que é roubar um carneiro e como fazê-lo na prática. Mas tirar de tais verdades a conclusão de que saber como piscar e saber como roubar um carneiro é fazer uma incursão aos carneiros é revelar uma confusão tão grande como, assumindo as descrições superficiais por densas, identificar as piscadelas com contrações de pálpebras ou incursão aos carneiros com a caça aos animais lanígeros fora dos pastos.

A falácia cognitivista – de que a cultura consiste (para citar outro porta – voz do movimento, Stephen Tyler) “em fenômenos mentais que podem (ele quer dizer “poderiam”) ser analisados através de métodos formais similares aos da matemática e da lógica” – é tão destrutiva do uso efetivo do conceito como são as falácias “behaviorista” e “idealista”, para as quais ele é uma correção mal

concluída. Como seus erros são mais sofisticados e suas distorções mais sutis, talvez seja ainda mais do que isso (GEERTZ, 1989, p. 9).

Outra implicação é que a coerência não pode ser o principal teste de validade de uma descrição cultural. Os sistemas culturais têm que ter um grau mínimo de coerência, do contrário não os chamaríamos de sistemas, e através da observação vemos que normalmente eles têm muito mais do que isso. Mas não há nada tão coerente como a ilusão de um paranoico ou a estória de um trapaceiro. A força de nossas interpretações não pode repousar, como acontece hoje em dia com tanta frequência, na rigidez com que elas se mantêm ou na segurança com que são argumentadas. Creio que nada contribuiu mais para desacreditar análise cultural do a construção de representações impecáveis de ordem formal, em cuja existência verdadeira praticamente ninguém pode acreditar (GEERTZ, 1989, p. 13).

Bhabha (2013), afirma que os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas, ou comunidades étnicas “orgânicas” – enquanto base do comparatismo cultural – estão em profundo processo de redefinição.

202

O extremismo odioso do nacionalismo sérvio prova que a própria ideia de uma identidade nacional pura, “eticamente purificada”, só pode ser atingida por meio da morte, literal e figurativa, dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade [natinhood] moderna (BHABHA, 2013, p. 25).

Em se tratando da diferença cultural, Bhabha (2013) compreende que essa diferença não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades no tempo homogêneo e vazio da comunidade nacional. O abalo dos significados e valores causado pelo processo de interpretação cultural é o efeito da perplexidade do viver nos espaços liminares da sociedade nacional que ele tentou delinear. Segundo ele, a analítica da diferença cultural intervém para transformar o cenário de articulação – não simplesmente para expor a lógica da discriminação política. Ela altera a posição de enunciação e as relações de interpelação em seu interior; não somente aquilo que é falado, mas de onde é falado; não simplesmente a lógica da articulação, mas o topo da enunciação.

Para Sahlins (1987), a história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os esquemas de significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: esquemas culturais são ordenados historicamente porque, em maior ou menor grau, os significados são reavaliados quando realizados na prática. A síntese desses contrários desdobra-se nas ações criativas dos sujeitos históricos, ou seja, as pessoas envolvidas. Porque por um lado, as pessoas organizam seus projetos e dão sentido aos objetos partindo das compreensões preexistentes da ordem cultural. O problema recai na relação de conceitos culturais e experiências humanas, ou o problema de referência simbólica: de como conceitos culturais são utilizados de forma ativa para engajar o mundo.

Segundo Bourdieu (1998), a Sociologia da educação configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no

momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes, exemplos não convencionais mencionados anteriormente (Viva Rio, os Zaparistas) só agora então sendo incorporados nessa nova disciplina.

Segundo Candau (2008), algumas características especificam essas perspectivas. Uma primeira, que a autora considera básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presente em uma determinada sociedade. Nesse sentido, essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação das diferenças culturais.

Para Walsh (2001), apesar de vários países latino-americanos terem introduzidos a perspectivas interculturais nas reformas educativas, “não há um entendimento comum sobre as implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitivas, procedimental e atitudinal; ou o próprio, o dos outros e o social” (WALSH, 2001, p. 12).

O conceito de interculturalidade é central a (re)construção de um pensamento crítico – outro - um pensamento crítico de/desde outro modo, exatamente por três razões principais: primeiro por que está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, por que reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, por que tem sua origem no sul dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem sido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Candau (2008), considera importante nesse momento retomar o diálogo com Boa Ventura de Sousa Santos. Para esse autor, as premissas anteriormente enumeradas constituem a base de um diálogo intercultural imprescindível para a ressignificação dos direitos humanos a partir das questões colocadas pelo multiculturalismo. Esse diálogo vai exigir o desenvolvimento do que ele denomina uma hermenêutica diatópica, assim concebida:

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico, apresentamos a perspectiva metodológica da pesquisa, apoiado pelas discussões sobre cultura apresentadas até aqui. Elas foram fundamentais para que pudessemos estranhar o cotidiano do Karajá-Xambioá. Descreveremos o método que percorremos para a construção da referida pesquisa. O ponto importante para o desenvolvimento consistiu sempre no reconhecimento do local, tanto dos aspectos territorial, cultural e social. Partindo desse pressuposto, direcionamos nossa pesquisa para a coleta do material necessário baseando nossa investigação numa observação

mais minuciosa, com um olhar não apenas de membro da comunidade, mas de um pesquisador interessado em colher informações que pudessem nos enriquecer e encorpar a nossa pesquisa.

Como veredas que precisam de ser minuciosamente percorridas pelos pesquisadores, a metodologia é uma ciência importante e essencial para se alcançar o bem maior. Nesse planejamento o afincado conhecimento de uma área a ser investigada requer profundas avaliações para se obter resultados bons e vinculados à veracidade dos fatos ocorridos nessas localidades, o que determina a qualidade do pesquisador e sua intenção ao seu contexto de estudo. A metodologia seja ela estabelecida pelo conhecimento científico ocidental ou não deve ser carregada de experimentos que comprovem todo e qualquer estranhamento vivido por diferentes povos. Nesse caso, os tipos de pesquisas são determinantes para uma aceitação mais convincente.

Pesquisa Qualitativa

Segundo André (2012), a abordagem qualitativa de pesquisa originou-se no final do século XIX, como fruto da indagação de cientistas sociais sobre a eficiência da perspectiva positivista, e nos métodos utilizados nas ciências físicas e naturais nos estudos dos fenômenos humanos e sociais. Partindo desse conceito verifica-se a importância dos modos de pesquisa quando que se fundamenta na busca da realidade proposta. A fenomenologia se observa com nitidez dentro dessa proposta da pesquisa qualitativa, que estimula o pesquisador não ser um mero expectador e escrivão dos acontecimentos, mas se encontrar dentro da situação como parte inerente do lugar. Essa nova metodologia, conforme o autor Wilhelm Dilthey, ressaltando ANDRÉ, foi um dos pioneiros nessa abordagem metodológica. Trazendo uma visão mais apuradas das interpretações dos significados (ANDRÉ, 2012).

Para Weber *apud* André (2012), o foco das investigações com abordagem qualitativa deve centrar-se em como os sujeitos significam suas ações, e apontam que essa compreensão só é possível quando os sujeitos são colocados dentro de um contexto. Nessa abordagem de fundamentação simbólica, o subjetivo é a concretude do mundo holístico que desvenda uma realidade que não se dissocia de uma teia que se espalha e que divulga em cada momento da história uma nova concepção de cultura. Nesse caso a realidade não é um e o objeto em estudo não é outro, não é a análise de forma dividida que comprovará o todo.

Segundo André (2012):

[...] não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, a corrente idealista-subjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar de mensuração, a descoberta em lugar de constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão

intimamente relacionados, tornando inaceitável uma postura uma pesquisa neutra do pesquisador (ANDRÉ, 2012, p. 17).

Nossa pesquisa, no primeiro momento, pautou-se em pesquisas bibliográficas, buscando conhecimentos sobre o processo histórico do povo Karajá-Xambioá que fundamentasse a veracidade dos nossos escritos, e nessa busca a dificuldade foi sentida na falta de trabalhos realizados sobre esta sociedade. Poucos teóricos debruçaram sobre esse tema, o que aumentou a nossa responsabilidade em fornecer as informações mais próximas da realidade que respaldasse nosso intento de demonstrar a maturidade dos fatos passados correlacionados com o tempo presente.

É um verdadeiro desbravamento no âmbito acadêmico, mas um trabalho consciente que nos alegra em apurar os dados que norteiam esse povo como resistente e persistente, e cada nova informação só nos trazia mais confiança e mais desejo em aprofundar a nossa busca pelo desconhecido desse povo de conhecimento milenar. Alegra-nos ao saber que mesmo com toda movimentação negativa do contato e a rapidez com que as informações se aproximam, a nossa investigação nos deixa ver e apresentar uma cultura em movimento, mas incapaz de apagar os saberes tradicionais da sociedade Karajá-Xambioá, o de viver em sociedade.

O conhecimento produzido a partir de alguns teóricos como Toral, nos deu força e a continuidade em busca do nosso objetivo.

O conhecimento produzido pela pesquisa deve ser pensado como um conhecimento em movimento. Ou seja, não devemos nos relacionar com ele como algo que é descoberto pelo esforço investigativo e depois se mantém como verdade eterna. Assim, nossa preocupação inicial é com a relação que devemos manter com o objeto que investigamos e com o conhecimento que produzimos a partir desta relação [...]. Não há uma verdade posta para ser descoberta. Há uma produção de conhecimento que se tornará (ou não) referência de um coletivo por determinado tempo, constituindo-se em sua relatividade histórica como verdadeiro. O empírico é importante porque é com ele que o pesquisador se relacionará; é sobre ele que o pensamento e o conhecimento será produzido (AGUIAR; BOCK, 2011, pp. 158-159).

A observação dos movimentos dos povos indígenas consistiu em outra ferramenta importante, neste caso a pesquisa de cunho etnográfico também deu o sustento em saber que estávamos lidando com algo bastante complexo, mas que poderia nos trazer descobertas fantásticas. A cultura em movimento, objetos de difícil compreensão aqui, nos facilita entender as alterações nos costumes Karajá-Xambioá. Conforme Agrosino (2009), uma pesquisa etnográfica com observação participante é pautada pelos seguintes princípios: a) a comunidade reconhece e consente a presença do pesquisador; b) o observador esforça-se para ser aceito como pessoa e c) é necessário que seu estilo agrade a maioria dos componentes do grupo, inserindo-se nas situações em que for convidado a participar. Neste caso a nossa pesquisa se desenrolou num cunho etnográfico com observação participante.

A nossa pesquisa se desvencilhou ao máximo de dados quantitativos levando mais em consideração as atitudes comportamentais, baseadas na estrutura social, no vínculo de interação nessa sociedade. Pelo meu grau de interação com aquele povo, após vários anos de convivência, sendo até considerado parente e indivíduo ativo entre eles, propus tratar desse assunto com muito cuidado. Estive junto, observei bastante suas práticas culturais, perguntei sobre a história deles aos mais velhos. Participei, no período do trabalho de campo, das atividades desenvolvidas por eles, sendo pesquisador, mas, ao mesmo tempo entendendo que eu mesmo seria uma parte do contexto estudado, o que me impulsionou a produzir falas mais exaltadas e emocionadas em determinados momentos.

Nesta condição, às vezes meio confuso, experimentei momentos em conversas cotidianas, explicações e discussões sobre as práticas culturais e a história deles que fluíram naturalmente, sem que tivesse provocado. Numa roda de conversas, numa reunião, muitas vezes numa partida de futebol. Às vezes, durante uma aula, as discussões nos levavam na direção que estávamos almejando alcançar. Esse convívio desde os sete anos de idade me proporcionou uma integração e interação com os meus sujeitos de pesquisa.

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que o foco da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descobertas de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 2012, p. 30).

André afirma ainda que um dos problemas identificados nas pesquisas etnográficas é a dificuldade de lidar com a objetividade-participação, uma vez que os pesquisadores empenham-se em pesquisar elementos em ambientes que lhes são conhecidos, o que parece não dispor de buscas mais profundas do contexto de pesquisa. Neste tipo de pesquisa, é necessário olhar de formas diferentes para o cotidiano, para poder produzir estranhamento (esforço sistemática de analisar uma situação familiar como estranha). Nesse caso específico, poucos elementos estranhos fizeram parte da pesquisa, devido ao convívio de longos anos com esta sociedade, o que de certa forma nos favoreceu um ambiente pacífico e de segurança para desenvolvê-lo da pesquisa. Ainda que não demonstrasse muitos elementos estranhos, tudo é bastante significativo, pois em se tratando de um conhecimento sistemático e acadêmico o desejo dos significados tornou ainda mais brilhante a construção dos conteúdos que se acentuou na maior credibilidade junto à comunidade.

André (idem) levanta questionamentos e preocupação com o público/clientela – alvo, evidenciadas nas pesquisas etnográficas, pois possuem a preocupação com os resultados da pesquisas sirvam de alguma forma aos sujeitos ou grupos a elas relacionados. Nesta comunidade é bastante enfática quando se trata de pesquisas e trabalhos realizados nesse sentido. Depois de muito

pesquisado e pouco resultado oferecido como respostas das informações dadas, a comunidade reivindica retornos documentados o que facilita também conhecimentos da própria comunidade no mundo científico.

De forma geral, a nova direção da pesquisa etnográfica em educação vem sugerida de uma crescente preocupação do investigador com questões de ética e de valor relativas aos sujeitos ou aos grupos investigados ao “consumidor” da pesquisa: enfatiza-se a necessidade de justificativa clara e objetiva das opções e das interpretações do investigador e defendem-se formas de colaboração e parceria entre pesquisador e pesquisado, expondo a críticas estruturas e relações de poder (ANDRÉ, 2012, p. 121).

Essa preocupação apontada pelos membros deste povo, só nos encheu de coragem e mais responsabilidade para formular um material possível de debates e questionamentos que possam produzir outros trabalhos relevantes, e que possam estar ao alcance desta sociedade, preenchendo todas as perspectivas que urgem não somente na comunidade Karajá-Xambioá, mas em todas as comunidades indígenas que tem se tornado alvo frequente de objetos de estudos e pesquisas que em muitas vezes não produzem benefício para eles.

Muitas vezes observamos a desconfiança na veracidade do trabalho, mas se via também a felicidade do povo em contribuir com algo muito importante que pudesse adicionar conhecimento para o prosseguimento de uma sociedade diferente, e fortalecer a cultura num mundo cada vez mais globalizado. Para eles é muito importante que sua cultura possa permanecer viva, mesmo com algumas transformações históricas. Hoje, estão cada vez mais convictos de que devem se empenhar na unidade e na conservação para serem um povo forte. Esse reconhecimento e a permissão para a pesquisa nos encheram de alegria em poder ser reconhecidamente parte da sociedade que enxerga o âmago, estando dentro da comunidade, formulando situações a partir de uma visão mais holística e promover sábias discussões que contribua de fato para o novo paradigma dos povos indígena deste século.

OS KARAJÁ-XAMBIOÁ

Aqui apresentamos a história de contato dos Karajá-Xambioá, bem como uma descrição etnocultural da comunidade e da Terra Indígena Xambioá localizada no Estado do Tocantins. Com essa exposição, centro da situação sociocultural atual, buscamos situar o leitor acerca do contexto histórico, social e cultural em que se encontra o grupo estudado.

Figura 1: Representação Familiar dos Karajá-Xambioá.



Fonte: <https://pt.wikipedia.org>. Acesso em 12-jun-2017.

CONTATO E COLONIZAÇÃO

Localização Geográfica

O Tocantins é o mais novo Estado da Federação Brasileira, criado em 1989, situado na região Norte do Brasil. A última atualização feita pelo IBGE foi em Janeiro de 2005, determinou a área do Tocantins em 277.620,914 Km², o que representa 3,26% da área total do Brasil, ocupando a décima extensão territorial. Fazendo parte da Amazônia Legal, limita-se com seis estados brasileiros assim distribuídos: a) norte: Maranhão, b) sul: Goiás, c) leste: Maranhão, Piauí e Bahia, d) oeste: Mato Grosso e Pará, e) nordeste: Maranhão, f) sudeste: Bahia e g) sudoeste: Mato Grosso.

O Estado do Tocantins atualmente é formado por 139 municípios, agrupados em dezoito regiões administrativas, divididas pela SEPLAN (2006)². Segundo NASCIMENTO (2007), o território tocantinense possui terrenos cobertos por vegetação florestal que inclui a floresta amazônica, e por vegetação campestre que são áreas do cerrado, esta última considerada principal ecossistema do Estado, cobrindo uma área de aproximadamente 87% do território tocantinense. O Tocantins é um dos cinco Estados mais ricos em recursos hídricos do país, graças aos rios Araguaia e Tocantins e seus afluentes, que se organizam hierarquicamente formando a Bacia Hidrográfica Araguaia-Tocantins (NASCIMENTO, 2007).

² SEPLAN – Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral criada em 24 de setembro de 1.975, através da Lei Nº 4.583.

Fronteiras

Os Karajá-Xambioá habitam à margem do rio Araguaia no estado do Tocantins, município de Santa Fé do Araguaia. A terra indígena possui 3.326 hectares, onde 80% da área. A área é relativamente pequena para garantir a sustentabilidade baseada apenas nos recursos naturais renováveis, principalmente dos recursos pesqueiros, da caça, das roças de mandioca, da coleta de frutas e do consumo das tartarugas. Os Karajá-Xambioá possuem a pesca de peixes como atividade principal, ao invés da caça e do plantio de mandioca, embora essas também sejam de extrema importância no hábito alimentar do povo. A cada ano verifica-se o crescimento da população, razão pelo qual a pressão sobre os recursos naturais se torna também cada vez maior, pois com o aumento da população há necessidade também de mais alimentos para o povo. Mas, a ação dos indígenas foi restrita apenas às áreas indígenas delimitadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas mecânicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e imateriais (GUATARRI; ROLNIK, 1986, p. 323).

Segundo a PNGATI (Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial Indígena, 2010)³, os Karajá-Xambioá não podem usufruir das matas que se encontram na margem do rio Araguaia no Estado do Pará, pois se constitui em outro território e não podem ampliar suas fronteiras, ou ainda colonizar novos territórios, pois o entorno está ocupado pelos não indígenas que são os fazendeiros e grandes latifundiários, ou seja, as farturas e a abundância dos recursos naturais dos seus antepassados não existem mais, pois o território é limitado e a pressão sobre ela é longa e duradoura.

O Decreto Nº 7.747 que instituiu a PNGATI, foi estruturado em um documento que contém um objetivo geral, as diretrizes, os objetivos específicos, a governança e as disposições finais. De acordo com o art. 1º do decreto, o objetivo principal da PNGATI é: [...] garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas, assegurando a integridade do patrimônio indígena a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações dos povos indígenas, respeitando sua autonomia sociocultural, nos termos da legislação vigente.

³ PNGATI (Política Nacional de Gestão Ambiental e territorial Indígena).

Crescimento Econômico e Migração Indígena

No limiar do século XX, e na chamada fronteira do desenvolvimento, o estado do Tocantins vem sendo um território muito visado pelos donos de terras vindos de várias partes do Brasil. Esta situação muito rapidamente transformou o espaço geográfico de uma cultura de subsistência pautada na produção de arroz, e outras lavouras tradicionais da região, pelo produto da vez, a soja, que surge como a grande “estrela” de uma cadeia produtiva, ela vem ganhando grandes espaços e conquistando cada vez mais terrenos. Hoje, a soja já é o produto de exportação mais importante do Estado. A explicação para a migração dos agricultores para a sojicultura é simples: no cerrado, a soja tem maior produtividade, em média 1.500 kg, por hectare, enquanto que o arroz apresenta apenas rendimento médio de 930 kg por hectare (NASCIMENTO, 2007, p. 107).

Alguns dos grandes projetos no Estado, implementados com finalidade única do crescimento econômico, causam impacto direto nas comunidades tradicionais, e as comunidades indígenas do Estado. É o caso da Usina Hidrelétrica de Lajeado que promoveu sérios danos à comunidade Xerente, e outros ribeirinhos no curso do Rio Tocantins no município de Tocantinia. Outros impactos advêm principalmente da expansão da monocultura em grande escala de produtos como a soja, o arroz e o milho, porque nessas plantações é necessário que sejam lançados grandes quantidades de agrotóxicos. As terras indígenas do entorno sofrem com a mortandade de animais, dos recursos naturais encontrado na fauna e na flora desses territórios. Esses produtos causam ainda outras consequências sérias que é o acometimento de doenças ao povo indígena do contato com o envenenamento das nascentes dos rios, do ar e do solo.

A terra indígena Karajá-Xambioá encontra-se cercada por terras de fazendeiros, e a outra fronteira é o rio Araguaia que delimita o territórios dos Xambioá com o Estado do Pará. Em sua margem, já nessa outra unidade da federação, também é território de fazendeiros, o que causa um confinamento dos Karajá-Xambioá em seu minúsculo território. As plantações da monocultura principalmente da soja e do milho das fazendas, já podem ser encontradas nos limites da Terra Indígena, o que caracteriza uma situação preocupante, uma vez que o tratamento dessas lavouras com o agrotóxico causam grandes danos ao meio ambiente, e as consequências poderão ser desastrosas (PNGATI, 2010).

Moradia e Subsistência

Para Freitas (2003), desde os primórdios da humanidade, o ser humano sempre teve a necessidade de se abrigar, ou seja, de se proteger. Mesmo no completo nomadismo, o lugar de proteção do homem primitivo já era assimilado e vivenciado da sua maneira. As cavernas constituíam

abrigos, e a sensação de segurança era estabelecida. Ainda segundo Freitas (2003), com o aprimoramento das técnicas pelo próprio homem, os abrigos foram tornando-se mais complexos, com técnicas cada vez mais apuradas, o homem foi suprindo sua necessidade de moradia.

Nas terras indígenas, um fator preponderante determina o tipo de moradia, ou abrigo de cada povo. A cultura determina como as comunidades constroem suas casas. Assim, encontramos comunidades que vivem em malocas onde moram várias famílias. Outros povos já tem a cultura que cada família deve ter sua própria casa. Assim, com o passar dos tempos em muitas aldeias os indígenas vão deixando de construir suas casas tradicionais, e estão fazendo suas moradas de acordo com a cultura ocidental, com repartimentos bem definidos, o que mostra como a globalização influencia no cotidiano indígena (FREITAS, 2003).

Para Adriano Karajá (2016)⁴, o povo Karajá-Xambioá sempre construiu suas casas às margens dos rios, seguindo o curso dos rios. Antigamente essas casas eram feitas com os materiais retirados da própria natureza: a madeira, a palha e os cipós para fazer as amarrações dos materiais. Alguns faziam ainda casas com paredes de barros cobertos com palhas e o ambiente era muito bom para morar. Porém, nos dias atuais, o povo Karajá – Xambioá tem sido contemplado com implantação de casas populares do governo federal, o que contribuiu mais ainda no sistema habitacional desse povo. Foram construídas 30 casas, sendo 10 casas na aldeia Hawa-Tymyra, 10 casas na aldeia Xambioá e 10 casas na aldeia Wari-Lyty. Algumas famílias ainda não dispõem desse tipo de moradia, mas há promessas de mais casas nesses modelos.

Figura 2: Casa tradicional Karajá



Fonte: <https://www.brasil247.com/pt/247/tocantins2>. Acesso em: 17-jul-2018.

É importante ressaltar que o projeto das casas feito por um engenheiro da FUNAI contempla algumas das características das casas tradicionais, para que as memórias das antigas casas fossem preservadas. Sendo assim todas as áreas das 30 casas seguem o modelo das antigas ocas, e são

⁴ Adriano Karajá, Mestre em Letras pela UFNT. Doutorando em Geografia na Universidade de Brasília UnB.

cobertos com palhas do coco anajá ou babaçu, que eram muito encontradas na região, mas hoje já se sente a escassez dessa palha (VIOLETA E KURIKALA KARAJÁ). Algumas áreas são cobertas com a palha piaçaba vindo de outro lugar. As duas fotografias a seguir mostram as casas mais tradicionais Karajá e outras construídas recentemente.

Figura 3. Ao fundo, casa moderna Karajá.



Fonte: Acervo do autor.

Segundo o professor Indígena Juscelino Karajá, nesse novo contexto em vivem os povos indígenas, num mundo globalizado, e com aumento acelerado das novas tecnologias em toda a camada e seguimento da sociedade, o plano de subsistência das comunidades tradicionais traçam estratégias na busca pela afirmação de suas identidades enquanto povo diferenciado. Há um desafio constante: o paradigma de uma sociedade folcloricamente admirada precisa contar com o respeito da sociedade ao entorno. Revela-se nesse momento da História da humanidade dos povos indígenas que mantêm conhecimentos e saberes, que ao longo do tempo subsistem e que torna o povo forte na convicção de que num mundo cada vez mais complexo, de rápidas informações e propagações de outros modelos de consumo, a cultura continua sendo a base do diferencial, o sustentáculo, dos indígenas deste século.

Nesse contexto, o plano que se traça na comunidade Karajá-Xambioá, é o projeto da revitalização, o resgate ou a tentativa de vivenciar os costumes que ficaram adormecidos ao longo do tempo. Aflora nesse povo esse desejo, o que é muito necessário, pois a comunidade é intensamente “bombardeada” pelos produtos do mundo globalizado, o que tem trazido sérias consequências. O programa Luz para Todos, e outros programas como o Bolsa Família o auxílio maternidade, além de

pescadores indígenas profissionais, remédios convencionais, e agora, a mais recente, a internet já se faz presente na comunidade Karajá-Xambioá, e isso torna mais desafiador a subsistência do povo Karajá-Xambioá, mas, que demonstra sua força e agilidade diante de toda a globalização que inevitavelmente chegam a essa comunidade. Consta como positivo o desejo e o anseio do povo Karajá-Xambioá em continuar como povo tradicional.

Organização Sócio-Política

A organização social dos povos indígenas sempre foi muito bem estruturada e peculiarmente complexa conforme a organização política de cada grupo. Essa estrutura foi imensuravelmente abalada com a chegada dos invasores europeus, que de maneira desrespeitosa não consideraram a cultura e todo o convívio dos nativos. O trabalho coletivo é a principal fonte da organização social dos povos indígenas. Em todas as comunidades a divisão do trabalho é bem definida, de maneira que todos os membros têm a consciência do seu papel no grupo. Se na sociedade ocidental o trabalho mais árduo e braçal é o papel do homem, em alguns povos indígenas, assim como no povo Karajá-Xambioá não é assim. Tanto as mulheres como as crianças trabalham nas roças. O homem faz a limpeza do terreno tirando a vegetação, fazendo as derrubadas das árvores, quando as folhas já estão secas, o homem faz a queimada.

A limpeza final do terreno já fica a cargo das mulheres, que também leva suas crianças na chamada “coivara” que são aquelas árvores que não foram totalmente queimadas, então, as mulheres e crianças, tornam a juntar e queimar dando cabo o ato de limpeza das roças de toco. Logo em seguida, fica a cargo das mulheres e crianças também a plantação de alguns produtos como: abóbora, melancia, pepino, maxixe, inhame, batata. Os homens plantam outros produtos como: o arroz, mandioca, banana, feijão. Os Karajá – Xambioá, em tempos mais antigos foram grandes fazedores de roças de toco, de onde retiravam todo seu alimento. Faziam suas roças de forma coletiva. Toda a comunidade trabalhava junto e faziam o “broque” (roçado), usando uma ferramenta de cunho braçal por nome foice. A derrubada, e a queimada era feita por todos os homens da comunidade. Faziam de dez alqueires de roças e depois da roça pronta, cada um ficava com uma área pra fazer sua plantação. Nessas roças todas as famílias trabalhavam juntas, como relatou a Anciã Violeta Karajá.

Para Violeta Karajá, atualmente, grandes mudanças ocorreram no sistema de produção do povo Karajá-Xambioá. As comunidades já não trabalham em coletividade. Poucos são os que ainda plantam e fazem suas roças, e, isso muitas vezes se limita em pequenas plantações chamadas de “fundo de quintal”. Alguns fatores são imprescindíveis para o entendimento das tais mudanças. Uma delas, o que também é reconhecida pelos velhos da comunidade que ainda plantam, é que o solo não oferece mais a garantia de uma plantação com fartura. Segundo eles, a terra ficou “pobre”, não tem

mais terra roxa, ou terra boa. Plantar não significa mais uma boa colheita. Isso implica na individualidade, cada um procura o seu melhor terreno. Outro fator que precisa ser ponderado, que foi também ressaltado, é que hoje, as roças precisam ser feita perto das aldeias, e, nesses lugares aos redores é onde o solo está mais saturado. Segundo eles, fazer as roças longe da aldeia onde se encontra terras propicias é perder toda a plantação para os animais silvestres, como os Caititus e os Catetos, além de outros animais que acabam com as plantações.

Tem se observado também, que a mudança de comportamento nesse sentido, segundo alguns relatos da comunidade, consiste no relacionamento econômico local. Hoje, há muitos funcionários públicos, municipais, estaduais e até federais que desempenham algum tipo de atividade remunerada dentro da comunidade. Atividades que distanciam o indígena do seu modo de produção tradicional ao trabalho assalariado. O funcionalismo público, portanto, é visto pelos mais velhos um dos motivos pelos quais não existe mais o trabalho coletivo, pois, cada um cuida do seu próprio trabalho. Outros, ainda veem os programas sociais dos governos, como um fator que contribuiu muito para o individualismo. Considerando que nenhuma sociedade vive mais no total isolamento, é compreensível que o sistema econômico atual esteja presente nas comunidades indígenas.

Desse modo, é compreensível também entendermos que no contexto atual econômico os indígenas vivem essa realidade. Compram e vendem, essa é realidade. E quando os indígenas exigem que os seus direitos sejam atendidos, é entender que esse povo precisa viver suas especificidades dentro de outra realidade que é a mundialização. Os indígenas se sentem fortalecidos quando conseguem ocupar cargos, ou atividades remunerados nas suas comunidades. Sendo professores, motoristas, técnicos de enfermagem, guardas, Auxiliares de Serviços Gerais. Profissões que antes eram ocupados por não indígenas. Observa-se, que nessa gestão demandada pelos próprios indígenas, há melhores compreensões nos diálogos com a comunidade. Mas, tem causado esse impasse em que os indígenas que são funcionários públicos se distanciam do trabalho coletivos da comunidade em função do compromisso com seu posto de trabalho.

Para Adriano Karajá (2016), nesses moldes, o povo Karajá-Xambioá sempre foi regido pelo personagem principal, que é o cacique da aldeia. A ele cabia todas as decisões finais dentro da comunidade. Antigamente, segundo o professor bilíngue Kurikala Karajá, o cacique era aquele que vinha da linhagem do Ioló, ou seja, somente eles poderiam exercer o cacicado. Com o passar dos tempos isso foi se modificando, e, num passado muito distante essa política acabou se transformado. Nos dias de hoje, a escolha do cacique acontece por meio de votação pela comunidade. Candidatam-se dois ou mais, e aquele que for mais votado será o cacique. Segundo os mais velhos, os caciques, até por volta da década de 1980, era o papel mais atuante na aldeia. Os caciques lidavam diretamente com os problemas e eram os “homens da frente” pra qualquer situação.

A FUNAI até a década de 1980 era mais atuante, e a negociação envolvia diretamente o cacique da aldeia. Para alguns da comunidade nesse período se resolviam as coisas com mais facilidade. O cacique viajava a trabalho, e o vice-cacique ficava na aldeia ordenando as demandas de trabalho e outros. Todavia, atualmente o cacique e o vice-cacique da aldeia, ainda são escolhidos pelo povo por meio de votação. São eles os responsáveis por convocar as reuniões com a comunidade. Na comunidade Karajá-Xambioá, as reuniões são feitas nos pátios, geralmente na frente da casa do cacique. Os pátios constituem-se em espaços importantes na comunidade. É onde se desenvolvem as atividades culturais. Nessas atividades o cacique tem um papel fundamental que é manter a ordem no local, bem como, promover o bem estar de todos. Essa organização vem tendo outras atuações na medida em que o tempo passa. Nessas comunidades, outras organizações surgem como alternativas mediadoras entre as comunidades indígenas e outras instituições. Hoje, a estrutura social compõe-se de Conselho de Saúde, membros do Conselho Estadual de Educação e associações indígenas. Cada uma delas com o presidente e demais membros, o que limita ainda mais a atuação do cacique frente às decisões.

Para o cacique Paulo Kumaré Karajá a organização social hoje dos Karajá-Xambioá caminha paralelamente à política partidária do não indígena. Desde a década de 1990 a comunidade vem lançando nomes para concorrer ao legislativo municipal, desde então, em épocas de campanha eleitoral, as aldeias tornam-se cobiçadas pela pretensão dos votos, por ser um importante colégio eleitoral no município. A disputa fica mais acirrada quando dois indígenas se candidatam e disputam a preferência dos eleitores na aldeia.

Na década de 2000, o primeiro indígena é eleito a vereador o que trouxe muita alegria e esperança ao povo, uma vez que, o povo da comunidade reconhece que a política partidária é muito importante. O primeiro indígena eleito foi Rubens Karajá. A partir de então, a comunidade não ficava sem um representante na câmara municipal. Sempre elegeu um vereador. Já na última eleição municipal de 2016, com dois candidatos a disputa, a comunidade dividiu-se a ponto de não elegerem nenhum dos candidatos, apenas primeiro suplente.

Evangelização

Segundo Freitas (2003) a história da evangelização dos povos indígenas se confunde com o período dos primeiros contatos. Por volta desse período, quando os nativos têm o contato com os europeus, estes iniciam um trabalho de catequese dos indígenas apresentando aos povos contatados o seu Deus, desprezando a presença dos deuses dos nativos, trazendo a eles o “Deus europeu”, capaz de salvar as almas. As indagações pela alma dos indígenas, o ponto de interrogação sobre o ser humano

indígena, se tinha alma ou não levou muitos indígenas deixarem o seu Deus ou os seus deuses por uma nova filosofia de religião.

É importante registrar que a catequese foi apenas o primeiro ato da religião europeia cristã com intuito não apenas de pregar a “Palavra Deus”, mas, foi a atitude mais sensata por parte dos pregadores em confundir os nativos, para dominar esses povos pregando o medo, o pavor, e o inferno. Talvez, o maior ato de aprisionamento dos nativos ainda que estes estivessem “livres” em seus territórios (FREITAS, 2003). Os nativos adoravam os seus deuses, tinham os seus curandeiros, seus pajés e o contato com o cosmo. Assim, os deuses indígenas de cada povo foram desprezados por muitos de seus membros.

Vários povos indígenas de hoje deixaram totalmente a adoração aos seus deuses. Muitas igrejas evangélicas fazem parte do cotidiano de muitos indígenas. Hoje, há pastores, cantores e pregadores indígenas, e os saberes tradicionais ficaram no esquecimento. No povo Karajá Xambioá não foi diferente. Na ocasião dos primeiros contatos com os colonizadores, a Igreja Católica era atuante e trabalhava na evangelização desse povo. Relata a história contada pelos indígenas da comunidade que algumas mulheres foram tiradas do convívio social da aldeia e levadas ao internato católico a fim de serem católicas. Dentre as pessoas estão Tereza Karajá e Julieta Karajá, que por muitos anos viveram sobre os cuidados da Igreja Católica, e só depois de algum tempo conseguiram voltar ao seu povo (JULIETA KARAJÁ).

Segundo o professor indígena Pedro Karajá, a igreja católica não chegou a implantar sua congregação na comunidade, mas sua crueldade não foi de menor intensidade. Segundo ele, quando conversa com sua mãe Tereza Karajá, uma das mulheres para o abrigo católico, é possível notar certo trauma em relação esse período, que relata com muita dor o afastamento de seus parentes por anos, e por não ter convivido na aldeia e desfrutado do local. No começo da década de 1980, foi possível notar outra manifestação religiosa, desta vez, a religião espírita. Algumas pessoas da comunidade como Ancelmo Karajá e sua esposa já falecida D. Margarida, se encarregavam de fazer os trabalhos espíritas. Os locais onde se realizavam os trabalhos eram chamados de “Terecô” (JULIETA E IDIOLOHINÁ KARAJÁ).

Segundo Idilohiná Karajá, esses trabalhos nos terecôs tinham como objetivo trazer a cura física e espiritual das pessoas. Nesse momento, o trabalho de pajelança do Karajá Xambioá, já quase não existia mais. Alguns rituais se viam, mas, as pessoas que manifestavam os ritos espiritualistas faleceram, o que deu terreno para a atuação de outros segmentos espíritas na comunidade. Mas, os terecôs não duraram muito tempo, sem muitos adeptos, o “terreiro” acabou, mas, ainda na década de 80 chegaram à comunidade um casal de membros da igreja Batista, abria-se então uma porta para uma nova história do povo Karajá-Xambioá, a chegada da igreja evangélica.

A aproximação com os batistas trouxe para os Karajá-Xambioá o primeiro longo contato com uma religião não indígena. O casal de missionários da Igreja Batista ficou até o final da década de 80. Ainda nessa década já se percebia a presença de membros da igreja Assembleia de Deus com a chegada da família do indígena Luiz Guarani, mas, é no início da década de 1990 que chegam os primeiros missionários da igreja evangélica Assembleia de Deus para levantar congregação dentro da aldeia. Diferente da Igreja Batista que era mais permissiva, a Assembleia de Deus trazia uma doutrina mais proibitiva, e isso caracterizou um período de consideradas mudanças. Alguns rituais que persistiam, foram censurados e proibidos.

O Karalahu que é a demonstração mais marcante do ritual Karajá-Xambioá era visto como ato demoníaco. Mas foi uma religião que abarcou muitos seguidores, 90% da comunidade se converteram a nova religião. Os cânticos, o trabalho com as crianças em escolas dominicais chamavam muita atenção e agradava muito a população. Os indígenas convertidos muito dos homens se tornaram auxiliares da igreja, frequentavam os cultos com bastante compromisso, assim como os membros não indígenas. As mulheres e crianças indígenas evangélicas cantavam na igreja. As irmãs indígenas e não indígenas formavam o círculo de oração na congregação. Tudo o que acontecia que não agradava a igreja era censurado. Alguns poucos costumes ainda existentes tendiam a desaparecer como a medicina tradicional, e outros costumes tradicionais.

As histórias, os mitos, as lendas deixavam de ser contadas pelos indígenas convertidos, pois a Bíblia era a única fonte da verdade inesgotável. Dos casais de missionários mais marcantes na comunidade da Assembleia de Deus, o casal Manoel e Vania se destacaram pelo tempo que ficaram evangelizando a comunidade. Eles moravam na reserva, mas não na aldeia, moravam uns quinhentos metros da aldeia na beira do Rio Araguaia. Ainda na aldeia, este casal tiveram uma filha e um filho, chamados Sara e Isaque. Ficaram nos arredores por cinco anos e foram embora. Outros casais vieram para dar a continuidade na evangelização, mas não demoravam muito e iam embora. A Assembleia de Deus ficou toda a década de 90 atuando na terra indígena Karajá-Xambioá.

Já no início da década de 2000, se encerra o ciclo assembleiano, e por um período de dois anos a comunidade fica sem missionários evangélicos. Mas, outras denominações chegam e retomam o trabalho de evangelização, e a partir de 2005 ergue-se a congregação Nova Aliança na aldeia Wari-Lyty, e na aldeia Xambioá, e mais recentemente surgem o trabalho da Igreja de Cristo na aldeia Hawa-Tymyra. Essa última ainda não tem o templo erguido, mais os cultos são constantes (KURIKALÁ LÍDER EVANGÉLICO). Ao contrário da Assembleia de Deus, essas duas congregações não são restritivas. Proíbem bebidas alcóolicas e músicas dançantes que não seja as músicas da igreja. Não pregam usos e costumes.

Para muitos a presença da Igreja se justifica pela diminuição de bebidas alcóolicas e outras drogas na comunidade. Mas, é evidente os choques culturais, o empobrecimento dos costumes e tradições indígenas. A comunidade luta por revitalização da cultura. Luta no resgate da língua materna, e as religiões não indígenas não deixam de se opor em alguns casos aos costumes tradicionais.

OS KARAJÁ-XAMBIOÁ E SEU ENTORNO

Os limites da Terra Indígena Xambioá, não dispõe de nenhum tipo de guarnição, o que facilita o trânsito de entradas e saídas de pessoas nas aldeias. Mas, as visitas mais frequentes são de pessoas conhecidas da comunidade. São amigos dos indígenas. Universitários que vêm acompanhando os indígenas nas férias ou nos momentos das festas culturais. Outras visitas são de caravanas evangélicas, que vêm congregadas com os irmãos indígenas. O contingente de pesquisadores já foi maior nesta comunidade, mas hoje, esse público diminuiu, neste caso uma burocracia deve ser respeitada. A autorização deve ser solicitada junto a sede da FUNAI mais próxima, neste caso na cidade de Araguaína. Esta solicitação deve ser encaminhada para a comunidade ao cacique da aldeia, quem autoriza ou não a entrada do pesquisador. Escolas vizinhas também fazem visitas. Políticos em tempos de campanha são vistos com frequência nas aldeias. Alguns moradores de regiões circunvizinhas vêm para usar os telefones públicos (orelhão). Funcionários públicos da saúde não indígenas que moram na cidade vão e vêm constantemente as aldeias.

O POVO GUARANI NA TERRA INDÍGENA KARAJÁ-XAMBIOÁ

Há comprovação através de registros fósseis dos indícios das civilizações antigas no que hoje chamamos de América do Sul. Essas sociedades pré-colombianas já existiam e usufruíam de todas as riquezas desse lugar, com organizações bem definidas aos seus modos, e a harmonia com a natureza era uma relação de interdependência que sempre garantia o sustento de toda a comunidade.

O imenso “paraíso verde” guardava e protegia, ao mesmo tempo em que era guardado e protegido por povos indígenas que habitavam esse imenso território. As descrições sobre os povos originários deste continente nos apontam outro entendimento sobre o episódio ocorrido em 1500, em que a história insiste em chamar de “Descobrimto do Brasil”. Talvez achamento, conquista, colonização, escravização, invasão neste caso seria o mais apropriado, pois é, exatamente como os indígenas se sentem quando o assunto é abordado, as evidências de indignação são nítidas nesses povos. O contato por si só já traria um impacto muito grande aos povos indígenas presentes no primeiro contato, mais a forma desrespeitosa, intimidadora e a crueldade com que foram submetidos os chamados “índios”, continua impactando com dores e muito sofrimento até aos dias de hoje

(BERGAMASHI, 2012). Não foi apenas a captura do corpo físico, mas a captura da alma, trouxeram um Deus diferente. A captura da língua licenciaram muitas línguas indígenas, negando sua função. A captura de toda uma organização social bem estruturada e de todo o modo de vida dos nativos que aqui estavam.

Sobre os povos que aqui já habitavam desde tempos antigos, a história nos revela que muitos dos que habitavam na região do litoral brasileiro foram os primeiros contatados. Os nativos do grupo Tupi se estendiam por toda a região litorânea brasileira. É provável que o povo Guarani nessa ocasião ocupasse a região amazônica, mas com a invasão, esse povo foi sendo empurrado e obrigado a migrarem para outras regiões e desta forma irem ocupando lugares hoje por eles habitados em maior número como no Sul e Sudeste do Brasil. Alguns estudos mostra que os Guarani já viviam aqui há pelo menos 3000 mil anos atrás, e é um dos grupo indígenas mais numerosos, em torno de 30.000 indivíduos. Estão também presentes em outros países como Paraguai, Uruguai, Argentina, Bolívia (BERGAMASHI, 2012).

Os Guarani estão divididos em três grupos: Mbyá, Nandeva e Kaiowá. São grupos distintos, mais as religiosidades os unem numa filosofia e cosmovisão de mundo que impressiona no tocante que as migrações no primeiro momento motivadas pela invasão dos portugueses que levaram todo o grupo a caminhar na certeza de alcançar um lugar de paz, ou a “terra sem males”. Hoje, constata-se que situação dos Guarani em solos brasileiros, é de muito desrespeito, assim como os demais povos indígenas. Mas, os Guarani têm ganhado espaço no cenário por serem povos quase sem terras. Alguns poucos grupos tem terras suficientes para sua subsistência. São povos que mais estão em regiões conflitantes, e as barbáries são constantes. As severidades com que esses povos são tratados por parte dos governantes causa espanto. O terrorismo brasileiro são as ações que vivenciamos através de poucos canais de comunicação que divulga a situação dos Kaiowas na região de Dourado em Mato Grosso do Sul. Os indígenas vivem num verdadeiro confinamento, num pequeno espaço de terra, que foram ocupados pelos seus ancestrais, e que hoje se tornou um palco de verdadeiras guerras e matanças de indígenas.

A captura de 1500 continua em pleno século XXI, e as crueldades são ainda mais veementes na medida em que o distanciamento dos governantes brasileiros são alheias a essa situação. Os primeiro habitantes lutam com suas próprias armas para não desaparecerem literalmente do mapa brasileiro. Para Bergamashi, sem aliados dos representantes legais do Estado-Nação, as perspectivas de dias melhores parecem ainda mais distantes, o que revela um quadro desolador nessa comunidade. Muitos jovens cometeram suicídios. Outros migram para as cidades em busca de sobrevivência, morando em favelas, sofrendo todo tipo de discriminação. Ou, ainda, vão trabalhar nas lavouras de canaviais sendo submetidos a trabalhos quase que escravo.

Recentemente foi noticiado que numa ação de desocupação o líder relutou dizendo que era mais fácil matar todos coletivamente porque eles não se entregariam. É uma realidade calamitosa. São brados de um povo que parece condenado num país sem lei e de muitas leis. Esse é dos casos mais graves sobre os Guarani Kaiowá. Outra situação não menos deprimente vive os Guarani na cidade de São Paulo no Bairro de Parelheiro. Em poucos hectares de terras o grupo vive uma vida não habitual dos povos indígenas da época da invasão. Que viviam livres ocupando um vasto território. Neste TEKOA (nosso lugar)⁵, a comunidade vive de doações. Esperam pela boa ação da sociedade não indígena, para se alimentar, se vestir e de suprir as demais necessidades. O artesanato é a única fonte de renda, mas a matéria-prima é cada vez mais escassa. Mesmo num território bastante reduzido, é um povo que resiste e luta para dar continuidade a sua população.

Para Bergamashi (2012), as migrações por umas ou outras razões quer, seja por motivações religiosas ou outras motivações, causou um espalhamento dos Guarani no território brasileiro. Se for verdade que eles foram empurrados e espremidos para outras regiões saindo da região Amazônica, alguns grupos Guarani ao longo do tempo persistiram em fazer o caminho de volta. Mesmo não obtendo território reconhecido, demarcado e homologado, muitas famílias, ou grupos, territorializaram outros espaços em seus processos migratórios e seminomadíssimo. Algumas famílias foram para o Nordeste, para o Norte trabalhando em fazendas, morando em pequenas cidades, ou mesmo em outras comunidades indígenas. Outros foram para o Centro-Oeste, para o estado de Goiás. Ressalta-se a família do Sr. Luiz Guarani hoje falecido mas que deixou filhos e filhas morando na cidade de Goiânia. Outras famílias se têm notícias morando em Goiânia, ou nas regiões próximas.

As migrações feitas por esse povo por toda a parte do Brasil resultou na formação de uma aldeia na região Norte no estado do Pará, no município de Jacundá. Líderes foram importantes nesse processo de reconhecimento do lugar, como o Sr. Raimundo e Luiz Guarani, e na década de 1990 agrupavam-se ali os Guarani formando a aldeia Nova Jacundá. Ocupando um espaço importante nesse trabalho acadêmico intitulado “Aspectos Históricos e Sociais do Povo Karajá – Xambioá”, o texto em apreço sobre a presença dos Guarani na T.I. Xambioá se torna indispensável e indiscutível considerando que esse povo reside nessa comunidade desde a década de 1970. Segundo moradores mais antigos a primeira Guarani a morar na Terra Indígena Karajá-Xambioá, no ano de 1973 foi a família da indígena Guaxinara Guarani, conhecida por Guaxi, casada com José Carlos Xerente. Ficaram alguns anos, depois foram embora.

⁵ TEKOA: O termo TEKOA também grafado TEKOA (pronunciado/ tekô`a/), é de origem guarani e significa aldeia guarani ou nosso lugar.

Neste mesmo ano (1973) o indígena Martins Araruê Karajá casou-se com Maria Guarani e a trouxe como esposa para sua aldeia na T.I. Xambioá dando procedimento da estada do povo guarani nesse lugar. Da união matrimonial com Martins Karajá, Maria teve 06 filhos e 04 filhas. Hoje, Maria tem netos e bisnetos que moram na comunidade. Depois, segundo Martins Araruê Karajá, no ano de 1981 outras famílias vieram como a família do Sr. Albino, uma família numerosa. Seu albino já faleceu, mas seu filho Santino e suas filhas Nita e Doraci Guarani ainda moram na Terra Indígena Karajá-Xambioá. Seus netos e netas que nasceram no lugar, constituíram outras famílias. A viúva do Sr. Albino também mora na T.I. Xambioá. A família do Sr. Luiz Guarani também morou no lugar por alguns anos, mas foram embora, seus filhos alguns moram em Goiânia e outros na aldeia Nova Jacundá, e na aldeia gavião do Pará.

Segundo Martins Ararue Karajá (tuké), em 1982 chegava à comunidade Karajá a família do Sr. Abílio Guarani, 07 pessoas. Sua esposa faleceu em 2007, enterrada no lugar, na aldeia Hawa-Tymyra. Seus filhos Edvan, Ivanilton e Ivani guarani ainda moram no lugar. Sua filha Rita Guarani por trabalhar no Polo de Saúde indígena voltou a morar na aldeia. Ivan é estudante de Direito na capital do Tocantins, Palmas. José Luiz e Ivanilde moram na aldeia do povo gavião do Pará. Nos anos finais da década de 1980 chegou à família de Mariquinha Guarani, que mora na Terra Indígena Xambioá com seus filhos e netos.

Figura 5. Abilho e Maycon Guarani.



Fonte: Acervo do autor.

Desta forma, quando falamos sobre o povo Karajá-Xambioá, é importante ressaltar a composição do povo Guarani, que de certa forma contribui para a formação desse povo, pois os casamentos entre esses dois povos resultaram em gerações atravessadas pelas matrizes culturais destas duas sociedades. Ainda que os filhos sejam registrados com o nome Karajá, culturalmente não se pode negar a outra parte. Separar. Não é um território Guarani, mas é um lugar que já é territorializado por eles. Aqui, eles já são professores, coordenadores, auxiliares de serviços gerais, vigilantes, até o posto de vice-cacique já foi ocupado por um Guarani na aldeia Wari-Lyty.

Os Guarani assimilaram a cultura Karajá, nos hábitos alimentares, nos costumes, embora tenham suas peculiaridades. Mas, como os Karajá xambioá, os Guarani jovens não falam mais sua língua materna, só os mais velhos se comunicam em guarani, o que também é preocupante. Desse modo, pode se dizer que pelo menos 30% da população Karajá-Xambioá é composta por Guarani, e é um número importante, que precisa ser considerado quando se tratar do povo da T.I. Xambioá.

Cosmologia Tupi-Guarani

Depois de fundir-se o espaço e amanhecer um novo tempo, eu hei de fazer que circule a palavra-alma novamente pelos ossos de quem se põe de pé, e que voltem a encarnar-se as almas, disse nosso pai primeiro. Quando isso acontecer Tupã renascerá no coração do estrangeiro; e os primeiros adornados novamente se erguerão na morada terrena por toda a sua extensão (PROFECIA DA NAÇÃO GUARANI DO CLÃ JEGUAKAVA, NARRADA POR PABLO WERÁ NO INÍCIO DO SÉCULO XX).

Segundo Jecupé (2001), Ñnde Ru Tenondé, embora seja uma expressão que significa literalmente “Nosso Pai Primeiro”, é dos vários nomes que se atribuem à Suprema Consciência, cujo corpo é o espaço imanifestado e cuja essência manifestada é o ritmo, o Espírito–Música, ou Grande Som Primeiro Também vislumbrado pelos grandes pajés como a Eterna Música, geradora de vida. A música para nós guarani, segundo Abílio Guarani, é a forma de expressão mais usada pelo povo guarani. Nos rituais. Nos momentos de alegria, nos momentos de tristeza, e até mesmo no cotidiano. Segundo Abílio Guarani não canta simplesmente por cantar, canta para entrar em contato com Ñanderu (Nosso Pai).

Para Jecupé, a essência de Tupã Tenondé é Ñamandu, o Imanifestado tecido de vazio e silêncio, que são, na visão ancestral, a expressão máxima do Grande Mistério Criador das Coisas Vivas. Para ele, O vazio que se manifesta como espaço entoa sua vida eterna como vento, música primeira e última, para logo tomar a forma de um fogo-assento, algo como um trono divino, pois a palavra apyka refere-se a um banco cerimonial, ornado de símbolos e esculpido na forma de animais, que, em determinadas ocasiões, é usada na opy, a casa de orações dos Guarani, por aquele que deseja receber uma cura, enquanto o pajé e a comunidade entoam cantos de louvor a Grande Mãe Terra e ao

Pai primeiro. Para a tradição ancestral o bálsamo de cura mais profundo é a música, o espírito da vida.

Falando do surgimento da terra para os guarani, Jecupé (2001) afirma que a Mãe Terra surge da base do cetro do Criador, vivificadas pelas chamas e neblinas do Grande Som Primeiro. As chamas são a manifestação de um co-criador, Karáí Ru Ete, assim como as neblinas são manifestações de outro co-criador, Karaira Ru Ete.

O cetro forma o eixo da Terra, por onde flui a forma de uma serpente sagrada. O cetro aparecerá mais adiante no trabalho da criação como a coluna vertebral do ser humano. Os ossos da coluna são muito importante para a tradição ancestral. Entre os Guarani, existe a expressão “tornar-se erguido”, se significa “reger o cetro da vida, criar a realidade como o Criador gera Mundos, com a consciência do poder”. Erguer-se é tornar-se consciente de seus valores mais profundos (JECUPÉ, 2001, p. 77). (Aspas do texto original).

O grande movimento da vida é qualificado como Amor incondicional e Sabedoria. É como base na qualidade do amor e na sabedoria que o universo torna-se supra consciente, consciente e subconsciente de si mesmo. Equilibra os mundos, sustenta as dimensões, gera o Cosmos (JECUPÉ, 2001). Segundo Jecupé, quando nasce uma criança se diz “Dar assento a uma palavra-alma”. Os Seres-Trovões, deuses sagrados, expiram suas essências a partir de suas moradas e de seus elementos, qualificando o ser que será assentado, encarnado ou como também se diz, receberá da mãe a coluna, os ossos e o coração da vida terrena. O movimento da vida agora será impulsionado pela marca do feminino, com a marca do masculino atuando como dia e noite, sol e lua, macho e fêmea.

O início e o fim se recriarão por meio das quatro estações, tecidas pelas quatro respirações da Mãe Terra. Nessa música sagrada, cada ser que nasce trará seu tom, portará sua coluna e se erguerá com o tempo, podendo tornar-se um coração – valoroso é o desejo dos Bem Amados Mestres trovões - para que as qualidades supremas de amor e sabedoria que os ventos distribuem possam ser manifestadas no mundo terreno, assim como é no universo. O povo Guarani é regido pela sua cosmologia que ainda é muito forte e digno de muita crença por maioria de sua população. Segundo Abílio Guarani, os deuses precisam ser respeitados, pois assim, estaremos fazendo bem para vivermos bem após a morte ao lado de, Ñanderu. Desta forma, segundo Abílio quando um Guarani morre ele deveria ser enterrado na posição fetal, pois na posição em que ele foi gerado para a vida, deverá entregar-se ao criador do universo.

A mitologia guarani possui como figura de Deus principal o Nhandervuçu (Nosso Grande Pai). De acordo com as narrativas míticas, seu aparecimento é sublime, surge sem ser gerado: trazendo em seu peito a luz resplandecente que iluminou seu trabalho da gênese, o Grande Pai se descobre a si mesmo em meio às trevas e surge como o criador de todas as coisas. Este é o Deus principal, não só por ser o grande criador, mas por representar aquele que irá destruir o universo e

toda a sua criação. Como conta a tradição mítica, Nhandervuçu (Nosso Grande Pai) possui o poder da destruição. A desgraça e o mal são controlados por ele, que aguarda o momento certo para permitir o cataclismo (NIMUENDAJU, 1987).

O mal é representado pelos demônios que Nhandervuçu (Nosso Grande Pai) mantém em sua casa, nas trevas, onde reina pacientemente enquanto decide quando será o fim. Na cumieira da casa pende o Morcego Originário, que pode devorar o sol se o Grande Pai assim o permitir; embaixo de sua rede permanece deitado o feroz Jaguar Azul, que aguarda o sinal para lançar sua fúria e destruir a humanidade; e na porta da casa, uma grande serpente imóvel completa o cenário. Todos esses demônios imputam extremo temor ao povo Guarani, e apenas o canto dos pajés faz com que Nhandervuçu (Nosso Grande Pai) mantenha o mal distante (NIMUENDAJU, 1987).

De acordo com Clastres (1990), quase todos conhecem e sabem narrar os mitos. Entretanto, apenas uma pequena parte das pessoas sabe se comunicar com os Deuses compreendendo suas mensagens e proferindo as belas palavras adequadas às divindades. Segundo Moreira (2005), para a sociedade Guarani Mbyá, o juízo é uma ferramenta da divindade, um mecanismo coletivo que conecta a dimensão terrena com a sagrada. Tal sistema jurídico tem seus padrões definidos pelos mitos, pelas crenças e pela religião que prescreve a aplicação das suas normas de acordo com a necessidade da convivência social.

A inexistência de códigos escritos, entretanto, não representa o caos, ou ausência de ordenamento. As regras e princípios morais se fazem presentes no cotidiano próprio das aldeias, e são preservadas por meio dos mitos e narrativas guardados e contados pelos mais velhos, que manifestam sua sabedoria e memória. Uma interessante peculiaridade do estabelecimento dessas normas para o convívio social entre os Guarani é que elas não estão escritas no papel, e não permanecem gravadas apenas no código dos mitos e na memória simplesmente. As normas estão dentro das pessoas, não são exteriores a elas. Todos aqueles que receberam dos deuses um nome,²⁹ integrando assim a comunidade dos eleitos, guardam em si, por sua própria natureza, as regras fundamentais da vida (CLASTRES, 1990).

Restabelecer a tempo a perigosa ruptura causada pela desonra ou transgressão da ordem instituída é uma questão essencialmente espiritual – entretanto, em uma sociedade com práticas norteadas pela cosmologia, diferentemente do que ocorre na concepção do Direito estatal, que se afirma laico, o aspecto espiritual não é dissociado da existência física. É compreensível, portanto, que o poder xamanístico constitua a principal fonte de prestígio, e faça do pajé o tipo social mais culturalmente valorizado entre os Guarani (SCHADEN, 1989).

Assim, no universo cosmológico dessa sociedade, o herói mítico que representa a concepção do tipo ideal do ser Guarani não se trata de um grande guerreiro, mas necessariamente de um grande

pajé, portador de poderes mágicos excepcionais (SCHADEN, 1989). Nesse sentido, as figuras mitológicas que se destacam em meio ao panteão guarani são os gêmeos Nyanderykey e Tyvyrý30. A vida dos dois é caracterizada pela sucessão de aventuras que marcam o desenvolvimento da sociedade Guarani. Nhandervuçu (Nosso Grande Pai) é o grande criador do mundo, mas foi papel dos gêmeos completar a criação, elaborando seus detalhes e pormenores; além disso, toda a ação dos gêmeos liga-se de forma imediata ao destino da humanidade (NIMUENDAJU, 1987).

CULTURA E REVITALIZAÇÃO

Para falar do trabalho de revitalização cultural, do povo Karajá-Xambioá, é imprescindível voltar ao ano de 1.982 quando chegamos à Terra Indígena Karajá–Xambioá. O povo vivia um contexto cultural de empobrecimento. As atividades culturais enfraquecidas não se presenciavam momentos culturais com frequência como as danças, os cantos, as pinturas corporais. Os intercâmbios culturais não eram motivadas. Alguns traços da cultura poderiam ser notadas como as comidas típicas. As comemorações do Dia do Índio eram motivadas por festas dançantes.

As aulas bilíngues estavam restritas as salas de aulas o que não contemplava o papel de função social. Era o ensino de duas línguas alienadas da realidade. Ainda assim, é reconhecível que foi um salto importante para implementação das políticas linguísticas que futuramente vieram existir no povo Karajá – Xambioá. Diante do deserto cultural, e da baixa autoestima, o povo Karajá – Xambioá buscava novos horizontes que pudessem vislumbrar o encorajamento na busca pela revitalização de sua cultura. Mas, para o afloramento da revitalização era necessário existir o sujeito, como agente incentivado.

Pensando no processo de revitalização da cultura Karajá – Xambioá, em 1993 foi contratado como professor bilíngue, vindo da Ilha do Bananal, o professor indígena Luiz Pereira Kurikalá Karajá, juntamente com o seu filho Natanael Karajá esse professor tem uma história marcante no que é povo Karajá-Xambioá hoje. A partir desse ano, as aulas bilíngues tomam outras dimensões, rompendo aos poucos com os muros das escolas as aulas começaram a ser dinamizadas. Nesse tempo também o professor promoveu intercâmbios culturais com os Karajá da Ilha do Bananal trazendo um novo tempo para a cultura Karajá-Xambioá.

Outro momento que é indispensável registrar é o ingresso dos professores indígenas no curso superior de Educação Intercultural na Universidade Federal de Goiás no ano de 2007. Foram eles: Luiz Pereira Kurikalá Karajá, Paulo Kumaré Karajá, Mauro Kumaré Karajá, Indionor Pereira de Lima Guarani, Albertino Wajurema Karajá de Aruanã Goiás que também é importante na revitalização e Juscelino Karajá (in memória). A partir desse ano juntamente com o professor Kurikalá, os demais professores se empenharam mais na construção de uma educação que o povo valorizasse, e que fosse

condizente com a realidade do povo. Desde então, muitos momentos foram marcantes no tocante as manifestações culturais nas aldeias Karajá-Xambioá.

Figura 8: Anciã Violeta Karajá.



Fonte: André Marques (2018).

Figura 9. Indígena guarani ensinando as criança fazer o jirau para assar peixes.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 10. Crianças Guarani e Karajá observando o peixe assando.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 11. Mulheres guarani ensinado a fazer o kaguijy (bebida de milho).



Fonte: Acervo do autor.

Essas atividades extraescolares despertaram outros desejos no povo Karajá – Xambioá, de promover outros eventos de proporção maior que abrangesse mais a população e que se evidenciassem as manifestações culturais. Desta forma, as aldeia se mobilizaram no intuito de

promover festas culturais todos os anos. Assim, na aldeia Wari-Lyty acontece a “Festa do Peixe” geralmente nos mês de junho ou julho. Na aldeia Xambioá acontece a “Festa da Tartaruga” no mês de outubro. Na aldeia Hawa-Tymyra acontece a “Festa do Dia do Índio” em Abril. Diferente das festas das décadas de 1980, essas festas são culturais.

Figura 12. Jogo de flecha aldeia Wari-Lyty.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 13. Canoagem na aldeia Xambioá.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 14. Jovens se preparando para Canto e Dança na aldeia Xambioá.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 15. Moças Karajá-Xambioá aldeia Xambioá



Fonte: Acervo do autor.

Figura 16. Karalahu Aldeia Wari-Lyty.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 17. Temanaru Karajá.



Fonte: Acervo do autor.

As escolas da Terra Indígena Karajá-Xambioá procura trabalhar em parceria com a comunidade, envolvendo-os nas ações escolares que promovam as atividades culturais.

Figura 18. Estudante do Ensino Médio e seu artesanato.



Fonte: Acervo do autor.

O trabalho de revitalização no povo Karajá-Xambioá tem sido importante no resgate também da autoestima indígena principalmente nos mais jovens que por causa do preconceito em alguns casos negavam sua identidade, para não serem hostilizados. Mas, o trabalho que se iniciou com o professor Kurikalá, hoje, pode contar com toda das comunidades da Terra Indígena Karajá-Xambioá. É um trabalho que satisfaz à todos que tem se empenham e lutam por se fortalecer ainda mais num mundo globalizado.

Inter Saberes

O contato dos povos indígenas com os não indígenas, a colonização desencadeou outra problemática relacionado a colonialidade do saber. Com as culturas sendo atravessadas e modificadas, muitos saberes dos indígenas relacionados há vários aspectos da vida desses povos foram forçados a se modificar se adequando as outras realidades, nesse caso, aos costumes não indígenas. Segundo Geertz (2001), Apesar da diversidade estar presente desde a formação do Estado brasileiro, constituído em meio a uma enorme colagem cultural, o convívio de inúmeras e diversas culturas no mesmo território não levou à eliminação das diferenças, mas colocou as sensibilidades em choque, em prejuízo dos povos colonizados. Com a escassez das caças, das pescas, das plantas medicinais, e de outros elementos da natureza vitais para o povo indígena, outros modelos de

sustentabilidade foram introduzidas nas sociedades indígenas com intuito de fortalecer os costumes tradicionais.

A desterritorialização e reterritorialização precária do qual se referiu Haesbaert (2004), aponta outro discurso o da auto sustentabilidade. Diante dessa nova conjuntura para os povos indígenas surgem as Organizações Indígenas com o objetivo de tecer políticas dentro das esferas governamentais que produza diálogos provenientes a sustentabilidade dos povos indígenas em todos os aspectos da cultura. Nessa nova perspectiva surgem as Associações Indígenas como mantenedoras dos controles sociais dos povos. Diante de uma nova demanda social, os saberes interculturais tornam-se fundamentais para o aperfeiçoamento das novas técnicas para o convívio social das comunidades indígenas. Diante dessa ordem e demanda de sustentabilidade na qual os povos indígenas se encontram, o povo Karajá-Xambioá vem tecendo uma nova teia de sustentação de sua cultura e sociedade.

As aldeias da Terra Indígena Karajá-Karajá Xambioá criaram Associações com finalidades de através delas implementarem projetos visando à preservação dos recursos naturais de sua terra, que possa garantir a sociedade presente, e para as gerações futuras dos Karajá-Xambioá, a soberania alimentar, cultural, medicinal e outros aspectos da cultura. Foram criados projetos como o “Manejo das tartarugas da Amazônia”, a “Preservação do Queixada”. Outros incentivos vieram por parte do governo federal para pequenos projetos como plantação de banana, de mandioca, horta comunitária. Portanto, o diálogo dos saberes nesse caso é indispensável, uma vez que, os próprios indígenas são capacitados para ajudar no andamento dos projetos.

Os Inter saberes, outros Saberes vindo de outras culturas, se incorporam à cultura indígena e também são importante nesse novo paradigma dos povos indígenas quando se fala das escolas no povo Karajá-Xambioá. Essa instituição que outrora foi considerada como uma instituição de usurpação dos saberes indígenas, hoje, pode ser considerada parceira do povo, na formação dos novos indígenas na nova sociedade e sua sobrevivência.

No mundo globalizado e de rápidas transformações, o indígenas precisa comprar, vender, calçar, usar as novas tecnologias, que estão presentes nas sociedades indígenas. O uso dessas tecnologias requer conhecimentos necessários para o bom funcionamento. Não se pode ignorar a entrada das tecnologias não indígenas no meio dos povos indígenas. Não se pode pensar que os povos indígenas estão blindados contra as novas realidades do mundo contemporâneo. Os povos indígenas não vivem mais num total isolamento, e aprender a manusear as tecnologias do não indígena, é também um ato de sobrevivência. Os saberes estão ligados, os conhecimentos são indispensáveis no diálogo e na formação de todas as sociedades.

Trabalhar as diferenças culturais, segundo Candau (2009), constitui o foco central do multiculturalismo. Situa a perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais que as classifica em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. Nesse caso, não é importante apenas a junção de várias culturas num determinando lugar se não observar a relevâncias delas para o povo envolvido. Não existe cultura dominante ou mais importante. Pensar assim é negar a importância da interculturalidade. Foi o que ocorreu durante séculos pós contato, quando as culturas indígenas eram vistas como subalternas e sem valor social. A interculturalidade só será possível quando houver o diálogo e o entendimento dessas culturas. Elas precisam se complementar (CANDAU, 2009).

Assim sendo, a interculturalidade propiciará a liberdade e a interação entre os povos. Muitos hábitos que hoje fazem parte do cotidiano dos povos indígenas serão melhores compreendidos se houver o diálogo entre os saberes. Por exemplo, a alimentação industrializada que com frequência estão à mesa do povo Karajá-Xambioá, que já faz parte do cotidiano precisa haver a conscientização de que esses alimentos têm prazos de validade e que podem causar danos físicos à saúde. Nesse sentido, todo processo contrário ocorrido na comunidade Karajá-Xambioá devido a colonização, é, hoje estrategicamente pensada para elaboração de novas técnicas para a sustentabilidade do povo.

Cosmologia Karajá

Segundo TORAL (1992), os Karajá viviam nas profundezas, muito abaixo da região que hoje habitam, juntamente com outros povos. Lá eles eram imortais, lá não havia problemas de alimentação.

A superfície da terra, para a qual parte deles saiu, através de buracos, já se encontrava em grande parte formada por Nysiwè (ou Kanysiwè no dizer das mulheres, que é sua forma mais comum) ou, como também dizem os Javaé, Tanysiwè ou Ijawehè, que poderia ser chamado de o herói criador dos povos de língua Karajá. Kanysiwè, no entanto, é uma das muitas formas assumidas por Xiburè, esta sim a entidade geradora de quase tudo que existe na superfície da terra e em outros planos cosmológicos. A saída para a superfície se deu depois que Kanysiwè conseguiu do urubu-rei (rararèsa) a luz do sol (TORAL, 1992, p.145).

Para Toral, o local por onde saíram para a superfície, no caso Javaé, é o mesmo onde hoje habita a maioria de sua população. No caso Karajá, o local por onde saíram da terra representa um ponto, tido de forma unânime como original da dispersão da maior parte de sua população; a mesma população cuja maioria encontra-se hoje reunida a montante, na região mediana da Ilha. A região norte da Ilha tem sua topografia marcada pelos acontecimentos ligados a gêneses dos Karajá. Próximo à aldeia de Itxalá, na foz do Tapirapé, está também o morro que serviu de abrigo para os

Karajá no mito do dilúvio. De qualquer forma, os Karajá reconhecem que, uma vez saídos das profundezas, iniciaram um movimento rumo Sul, subindo o Araguaia Ibòd-ò (em direção ao alto), conquistando-os aos Werè (TORAL, 1992).

Além dos participantes da gênese do cosmo, o mundo Karajá é habitado por um grande número de personagens mais ou menos fantásticos, os aõni e outros seres que os Karajá distinguem como habitantes do céu (biuludu), da terra (suuludu) e da água (beeledu). Grande parte desses seres, principalmente os celestes, semelhante aos pássaros que voam ou diversos ijasò, são “pessoal” do Xiburè, imahãdu, ou “criação dele”. Inohõ, ou seja, são suas “extensões”, seres animados por Xiburè. (TORAL, 2001, p, 146). Para Toral (2001), a situação dos Karajá poderia ser descrita como um movimento ascendente interrompido. Saíram de um infra mundo para a superfície da terra e aqui ficaram. Os criadores da terra, no entanto deixaram-nos em seguida, dirigindo para suas moradas celestes, para o alto. Apesar dessa situação, os Karajá não se sentem de forma alguma isolados em sua existência aqui na superfície da terra.

Os ijasò, além de serem recebidos nas aldeias durante a maior parte do ano, são frequentemente vistos saindo da água por homens e mulheres. Pescadores e caçadores encontram-se com seres fantásticos no isolamento da mata ou do rio. Grande parte dos homens de qualquer aldeia sabe manipular parte diminuta dos princípios através dos quais Xiburè interfere no cosmos. Todo jovem Karajá e Javaé, durante sua iniciação, convive e interage com diversas categorias de seres cosmológicos, aprendendo formalmente as técnicas de embates que lhe permitirão defender-se e visitar diferentes planos cosmológicos (TORAL, 2001).

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para Honorio (2000), O interesse pela Educação Indígena no Brasil data-se no tempo da colonização, a partir dos primeiros contatos dos europeus com os indígenas da época. A catequese foi o primeiro modelo de uma nova educação para a sociedade indígena, por esta razão, a catequese se formulou como um ensinamento obscuro que antecedeu a educação indígena de fato. Nesse sentido, as escolas indígenas, nesses primeiros momentos, surgem como um lugar de aprisionamento e de aprendizagem tendenciosamente dominadora. Os indígenas foram os primeiros escravos, mas, por conhecer muito bem a floresta, fugiam e não eram mais capturados, e também contavam com uma “arma” poderosa, a língua materna. A comunicação, o diálogo com os invasores era impossível, e para quebrar com esta barreira a escola aparece como um grande aliado nesse processo de dominação e escravização de outra forma (HONORIO, 2000).

Freitas (2003) afirma que no início dos anos 50, o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) restringe a educação para os grupos bilíngues à alfabetização em língua portuguesa. No final dos

anos 60, indigenistas da FUNAI e linguistas do SIL já consideram as línguas indígenas, mas apenas de transição ao ensino da língua portuguesa (BARROS, 1994). A educação indígena é vista como o principal instrumento de integração com a sociedade nacional. Desde o primeiro momento é vivenciada uma educação para o indígena, que segundo, Silva (1980: p, 16) está inevitavelmente orientada por uma postura básica: ou a crença de que o índio vai/ deve desaparecer, ou a crença que ele vai/ deve sobreviver. Essa educação imposta de fora para dentro, mantém-se alheia os interesses e a especificidade de cada povo, gerando perdas de vários elementos culturais tradicionais, inclusive suas línguas. Algumas comunidades perderam definitivamente suas culturas, e como consequência disto, muitos indígenas que foram escolarizados sob esse modelo de educação hoje, se empenham na luta pela revitalização dos elementos culturais que foram esquecidas, ou foram congelados ao longo do tempo (SILVA, 1980).

Ainda sobre a Educação para o indígena, Meliá (1979) chama atenção de como se trata de educação de natureza formal, que vai à contraposição ao processo natural de socialização tradicional de comunidade, que é específico de cada povo indígena. Desta forma o Termo Educação Indígena passa a ser usado a partir dos anos 80, numa tentativa de chamar atenção para uma escolarização que tomasse por base os processos históricos e culturais de cada povo. Kahn (1994) constata, entretanto, “educação indígena” que caiba num modelo de escola, pois, todos os programas educacionais implementados acompanham os modelos da educação formal.

Atualmente, o termo “educação escolar indígena” tem ganhado espaço nos debates, e algumas adequações propõe um ensino mais formal para os indígenas, o que parece não ser tão atraente para a população em estudo que estabelecem suas formas de conhecimentos repassados oralmente. É certo, que é necessário mais ajustes a ponto de contemplar com responsabilidade a educação escolar indígena que ainda demonstra fragilidades na sua composição. É emergente a necessidade de investigação quanto ao tema abordado para a elaboração de um processo de ensino/aprendizagem bem mais o e satisfatório para os povos indígenas.

Em 04/02/1991, com o decreto de nº 26, a educação escolar indígena passa a ficar sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo amparada pela Constituição Brasileira de 1988, pela nova Lei de Diretrizes e Base da Educação e pelas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Ministério da Educação 1993). O Ministério da Educação (MEC) se tornava ainda responsável por dois outros documentos importantes, que contem paradigmas para um novo modelo de Educação Escolar Indígena: O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), e o Referencial para Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002). Esta nova perspectiva respalda a uma Educação Escolar Indígena o direito assegurado ao ensino de língua indígenas na escola. Não que fosse o suficiente, mas, se constata que

os indígenas começam a se “enxergar”, nos modelos novos de educação, alguns conteúdos específicos começam a fazer parte de processo educativo e dos currículos das escolas indígenas.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TOCANTINS

Após a Constituição de 1988, a Educação Escolar passa a ser gerenciada pelos Estados, mas apenas no Decreto de 26/04/1991, e na Portaria de 559, é que a Educação Escolar Indígena tem uma nova vestidura que propõe de fato as escolas indígenas uma educação diferenciada. As reflexões e os debates no campo das políticas linguísticas ganham força, e reflete nas escolas das comunidades, e é nesse período que o ensino de línguas se insere no âmbito escolar indígena. No Estado do Tocantins, foi possível observar algumas mudanças relevantes, atuando desde a década de 1990, o Estado adotou políticas voltada a Educação Escolar Indígena métodos em que as ações dos indígenas, como seus anseios, desejos do modelo de educação fossem consideradas. É importante ressaltar que tais políticas foram frutos de muitos debates a respeito, fóruns foram feitos e a vontade dos indígenas começava a despontar. Dessa forma, constata-se que “[...] o processo de reconhecimento das línguas indígenas no país é recente, e essa realidade foi possível devido aos estudos realizado por linguistas e uma intensa luta entre os representantes das comunidades indígenas e de movimentos sociais junto ao governo brasileiro (LEITE 2015, p. 38).

Nesse contexto, a dinamização da Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins ganha uma abordagem mais significativa, quando surge o Conselho Estadual de Educação/TO no ano 2005 e membros dos povos indígenas compõem também o corpo do Conselho, que de certa forma já demonstra uma nova dimensão, novos anseios, e futuros promissores para os povos indígenas do Estado. A SEDUC/TO, a partir de então se torna mais cuidadosa em elaborar propostas pedagógicas com a participação direta do público mais interessado, os indígenas. Outros segmentos também encorporaram o Conselho como: FUNAI, UFT, CIMI, UNEIT, no intuito de estabelecer uma visão nova de educação escolar indígena no Estado e respaldar o desejo dos povos tradicionais. O ensino bilíngue torna-se importante agindo como instrumento na formação diferenciada de um povo que ao longo do tempo só perdera com a negação de suas identidades com a tentativa de restrição da língua.

Reconhecer a presença dessas unidades culturais (que são, portanto, os significados que o código faz corresponder ao sistema dos significantes) significa compreender a linguagem como fenômeno social. Se afirmo que / em Cristo subsistem duas naturezas, a humana e a divina, e uma só pessoa/, o lógico ou o cientista podem observar-me que esse complexo de significantes não tem nenhuma extensão e não tem referente, podendo, em decorrência, defini-lo como destituído de significado e, portanto, como um *pseudo-statement*. Mas o lógico ou o analista da linguagem jamais conseguirão explicar porque enormes grupos humanos se digladiaram durante séculos em torno de uma afirmação desse tipo ou de sua negação. Evidentemente isso aconteceu por que tal mensagem transmitia significados precisos que *existiam* como unidades culturais no interior de uma civilização (ECO, 2010, p. 4).

Segundo dados da SEDUC/TO/2014, há 92 escolas indígenas com 5.568 alunos matriculados nesse ano letivo de 2014. A SEDUC/TO, por meio do Conselho Estadual de Educação Indígena viabiliza a educação nos termos de colaboração e parceria com os professores indígenas que se tornam membros do Conselho e junto as suas comunidades alavancam demandas de seu povo relacionadas à educação. Dessa forma, a nova proposta de Educação aos indígenas do Tocantins, tenta ofertar o ensino transdisciplinar que valorize o conhecimento do aluno, integrando escola, família e comunidade, por meio de abertura de um currículo.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA NA TERRA INDÍGENA KARAJÁ-XAMBIOÁ

Como já vimos anteriormente, o modelo de Educação Escolar Indígena implantado nas comunidades nativas desde o tempo da catequese sempre foi motivo de muita preocupação, uma vez que, esse modelo fragmentava os saberes tradicionais, tentando despir esses conhecimentos da realidade dos nativos. Todo conhecimento expressado pelos indígenas era censurado, coibido. Essa atitude foi transformando muitos indígenas em seres humanos inibidos, acanhados, desacreditados nas suas próprias crenças. A perversidade foi tanta a ponto de ser exterminados vários grupos, e o que mais dolorido, foi o extermínio dos modelos tradicionais de viveres desses povos indígenas em todo este continente. ‘É preciso, em primeiro lugar, que os saberes e os conhecimentos indígenas não são mentira não são algo falso, nem enganoso. Esses saberes fazem sentidos para os grupos indígenas, e como tal devem ser entendidos, como discursos e práticas que interagem com uma realidade’ (PIMENTEL, 2012, p. 58).

As marcas desse período de colonização ainda refletem nas sociedades indígenas, mais ou menos afetadas, e configuram medos pois todos os gestos dos não indígenas parecem ser ameaçadores. Segundo Albuquerque (2007), no Brasil, em todas as comunidades indígenas, no final da década de 1960 e começo da década de 1970, indigenistas da FUNAI e o SIL, já consideravam o ensino das línguas indígenas nas escolas, mas, esses ensinamentos eram com o objetivo de transitar o indígena da sua língua para a língua portuguesa, o que reprimia cada vez mais os saberes indígenas, os segredos e os sagrados estavam ameaçados correndo sérios riscos de desaparecimento.

Segundo o povo Karajá-Xambioá, na comunidade Karajá-Xambioá, a indígena Maria Floripes Karajá, conhecida pelo seu nome indígena Txukodese, foi a primeira professora bilíngue na aldeia na época conhecida como Espetoria, após passar alguns meses junto com os Karajá da Ilha do Bananal. Nesse tempo, a escola ofertava apenas o ensino “primário”, do Pré-Escolar a antiga 4ª série. Os alunos que terminavam a 4ª série, e que pretendiam continuar os estudos deveriam se deslocar para a cidade de Araguaína, cerca de 160 km, onde ficava a sede da FUNAI, e uma secretaria de educação

que tomava conta dos estudantes indígenas na época. Era desesperador se ausentar do convívio familiar e do meio dos parentes, mas, estudar também já era o desejo de muitos pais que com muita dor permitiam que os filhos fossem para a cidade em busca de outros conhecimentos.

Os mais velhos relataram ainda que, o choque cultural era imenso com a chegada à cidade. Se deparar com uma nova realidade, a adaptação nem sempre era possível, o que levou muito dos jovens estudantes a desistirem dos novos sonhos e retornarem à aldeia. Os que decidiam continuar enfrentavam a realidade do mundo não indígena. A assistência ofertada pela FUNAI também deixava a desejar, o apoio logístico era bastante precário. Começando pelo local de moradia. A discriminação era outro fator marcante. Segundo o professor Kurikalá, motivados por essas dificuldades, a FUNAI rompe com os estudantes fazendo o regresso deles a sua aldeia de origem. Encerrando esse ciclo com a FUNAI, Alguns indígenas que tinham interesse em estudar ficaram impossibilitados, uma vez que não tinham condições de se sustentarem por conta própria na cidade. Muitos então terminavam a 4ª série e ficavam na aldeia sem expectativa de continuarem os estudos.

No início dos anos 1990, a educação escolar indígena passa a ser de responsabilidade do Estado, mas a escola só ofertava as séries iniciais do ensino fundamental o que não atendia o anseio dos jovens que pretendiam continuar os estudos. Depois de alguns anos, a discussão sobre a volta ao estudo na cidade toma força, com outros personagens, tanto de estudantes indígenas como de representantes da FUNAI. Ainda na década de 1990, se reestabelece a parceria FUNAI e estudantes indígenas. Nesse recomeço, os estudantes eram deslocados a cidade de Santa Fé do Araguaia que fica uns 90 km da aldeia, e ficavam numa casa alugada pela FUNAI, estudando em escola pública. Mas, a assistência aos estudantes era de péssima qualidade. Essa situação despertou nas lideranças da comunidade a luta por um novo rumo na educação, desta feita, se discutia a possibilidade de implantação do ensino fundamental de segunda fase na aldeia, mas, a ideia esbarrava nas burocracias. A solução encontrada no primeiro momento foi o funcionamento de uma extensão da escola Estadual de Santa Fé do Araguaia, e nos finais dos anos 1990 a extensão veio funcionar.

Para a comunidade Karajá-Xambioá foi um ganho importante. Os pais tinham os filhos a sua volta por mais tempo, pois ingressar no ensino médio era voltar aos velhos problemas, migrar para a cidade para continuar estudando. Mas a luta pela implantação do ensino médio já estavam em curso e não demoraria em se consolidar, o que acontecera no início dos anos 2000. Tema que abordaremos mais adiante. Hoje, os estudantes só saem para a cidade quando ingressam na universidade, exceto filhos desses estudantes que acompanham os pais, e estudam em escolas públicas.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA T.I. XAMBIOÁ

Quando falamos em educação, é importante lembrar que ela é um processo amplo e contínuo que acontece na vida das pessoas, sem se restringir as experiências de escolarização. Os espaços de aprendizagens nas aldeias são diversos. Os conhecimentos fluem naturalmente transmitidos nas conversas, nos conselhos dos pais para os filhos, num ensinamento de caçadas, pescarias. Os saberes são transmitidos todo o momento, até mesmo o silêncio transmite valores, moral, éticas do convívio grupal de um povo. Esses conhecimentos sempre foram repassados através da oralidade, as reuniões são um grande espaço de debates e aprendizados para a vida. Assumir a Educação Escolar Indígena como um currículo para a vida sempre foi um grande desafio nas reflexões dos indígenas. É uma mudança de panorama, uma vez os procedimentos didáticos são outros, diferente dos habituais como processo de aprendizado. Como afirma Daniel Munduruku:

[...] Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás. Vindo de outros lugares... Iniciado por outras pessoas... Completado... Remendado, costurado e continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser comunicada, costurada, bricolada todo dia [...]. Será que nossos educadores se preocupam em conhecer a sua história de vida e ajudar os educandos a conhecerem a própria história? (MUNDURUKU, 2002, p. 41).

A consolidação das escolas nas comunidades indígenas, foi pautada no modelo integracionista. E, é um conceito difícil de desfazer, pois os idealizadores foram intencionais em apagar os modelos tradicionais dos saberes, pois traduz os saberes orais em escrita, é bastante desafiador. As escolas na T.I. Karajá-Xambioá, de igual modo, como em outras comunidades indígenas, causou um choque importante na cultura do povo. Talvez, o despreparo dos educadores não indígenas que foram os primeiros a virem contribuiu significativamente para a transformação da comunidade. Mas, mesmo com tantos desafios o povo Karajá-Xambioá assume a escola como uma instituição importante e necessária, mas só justifica a sua existência na comunidade se esta contribuir com anseio da comunidade. E como se sabe, esse modelo de educação afastou os jovens indígenas dos mais velhos por ser assimilacionista.

Um marco importante observado pelos estudantes e também pelos pais como uma mudança na educação foi a partir de 2007, quando os professores ingressaram na licenciatura na UFG, um curso de formação para professores indígenas baseada no princípio da transdisciplinaridade. A partir de então, o desafio era fazer o caminho de volta, ou seja, resgatar a autoestima dos estudantes indígenas mostrando a importância da sua cultura, e não dissociar o cotidiano da comunidade do convívio escolar. Os temas contextuais se tornaram o eixo principal de ensino. O que os alunos trazem de experiência do cotidiano é trabalhado nas escolas, o Rio Araguaia é um lugar de aprender sobre a cultura, e todos os anos se desenvolve uma aula a campo nos pedrais as margens do Rio. A

escola incentiva à produção de artesanatos pelos estudantes, e promove a exposição de artesanatos, já na culinária a escola leva os estudantes a conhecerem e aprenderem a fazer as comidas típicas como o bororó, que é muito apreciada pelos Xambioá. As aulas de educação física buscam inserir os alunos nas práticas do conhecimento do não indígena, mas se evidencia também os jogos e as atividades tradicionais do povo.

Desta forma, a escola é vista como parceira da sociedade, pois se entende que a educação escolar indígena nesse contexto tem a incumbência de formar o indígena para um mundo globalizado, no qual toda a comunidade está inserida, e a escola tem o papel de preparar os indígenas para a globalização. Escrever documentos, ir para um espaço de debate nas reuniões e falar sem intimidação. Ressalta-se essa importância das escolas que prepara novos “guerreiros” para um mundo interligado, e as armas para o combate são outros, as tecnologias.

AS ALDEIAS XAMBIOÁ E AS ESTRUTURAS FÍSICAS DAS ESCOLAS

Aldeia Xambioá

A Terra Indígena Karajá-Xambioá até o meado da década de 1980 só existia uma aldeia, a aldeia Xambioá. Fundada por volta das décadas de 1940 e 1950 (TORAL, 1992), tem aproximadamente 25 famílias. O Cacique e também professor Paulo Kumaré Karajá, filho do saudoso Joaquim Temassari Karajá que por muitos anos foi cacique, muito respeitado, e com a implantação da Educação Escolar Indígena veio também à construção das escolas, os espaços físicos.

Figura 19. Aldeia Xambioá



Fonte: André Marques (2018).

A Escola Manoel Achurê localizada na aldeia Xambioá é a mais antiga que existe. No tempo em que a educação estava sob a gestão da FUNAI, a escola funcionava no Posto da FUNAI que ficava na aldeia, quando o Posto foi desativado e a educação passou para a responsabilidade do Estado, a escola foi construída em outro lugar. Uma construção de madeira e piso com cimento.

Figura 20. Escola Manoel Achurê aldeia Xambioá.



Fonte: Bruno (2018).

Atualmente, a escola Manoel Achurê tem uma das melhores estruturas físicas das aldeias. Construída de tijolos, com a pintura padronizada com as escolas estaduais, a estrutura que suporta o telhado é de ferro o que dá mais duração e segurança. A escola dispõe de 03 amplas salas de aulas com ventiladores, 01 secretaria, 01 cozinha, 01 depósito para guardar a merenda escolar, 01 pátio, 01 uma sala para guardar os materiais didáticos e pedagógicos e 02 banheiros na parte exterior da escola, feminino e masculino, carteiras e outros materiais básicos para o funcionamento.

Os professores da Escola Manoel Achurê possuem curso superior. Mauro Karajá e Paulo Karajá são professores que trabalham com o fundamental, passaram pelo magistério indígena e são professores concursados pelo Estado. Em 2006, o Estado do Tocantins promoveu um concurso para as escolas indígenas, em nível médio, assim, há professores concursados na T.I. Xambioá. Os dois professores mencionados tem curso superior formado pela UFG, no curso de Licenciatura Intercultural Indígena e Pós-Graduado pela mesma Instituição. A Coordenadora pedagógica Eva Lima Karajá, também formada no magistério indígena, é graduada e pós-graduada pela UFG, na Licenciatura Intercultural Indígena e também concursada do Estado.

O professor Albertino Wajurema Karajá é o professor bilíngue vindo do Estado de Goiás da cidade de Aruanã. Fez o Magistério Indígena, graduado e pós-graduado pela UFG, é concursado. Para o ano letivo de 2017 foi contratada a indígena Selma Karajá, graduada em Letras pela Universidade Federal do Tocantins.

Nas discussões mais recentes na comunidade Xambioá, ficou decidido que se estenderia a extensão do 1^a ano do ensino médio na aldeia Xambioá devido à dificuldade de deslocamento no período de cheia do Rio Araguaia, e a ponte do acesso as aldeias fica coberto pela água, e não há barco para transportar os alunos em grande número, e os alunos do 1^a ano são 17 matriculados. Por esse motivo há necessidade de contratar outro professor. Há também outros funcionários: 01 merendeira, 01 Auxiliar de Serviços Gerais e 01 barqueiro. A escola oferece as aulas em dois turnos, matutinas e vespertinas.

No turno matutino estudam os alunos das séries iniciais do fundamental do 1^a ao 5^a ano, e o 1^a do Ensino Médio. E no Vespertino estudam os alunos da 2^a fase do fundamental, do 6^a ao 9^a ano. Os alunos que frequentam a escola são filhos da comunidade que ao terminarem o ensino fundamental vão para o ensino médio permanecendo na comunidade.

Aldeia Kurehê

Com a divisão da aldeia Xambioá surgiu a aldeia Kurehê. Esta comunidade formou a aldeia na margem do rio Araguaia próximo ao córrego Kurehê, daí o nome da aldeia Kurehê, e assim, com o surgimento da nova aldeia foi construído a escola Waxihô-Bedu. É importante ressaltar o histórico dessa comunidade, pois ficando próximo da margem do Rio o terreno é baixo, no inverno mais rigoroso a água tomava conta da aldeia ocupando as casas, então toda a comunidade deixava suas casas e procuravam lugares mais altos e mais distantes da margem do rio, e quando o Rio baixava o povo retornava a aldeia. Essas migrações temporárias foram quase que seguindo por três anos, e este fenômeno foi fundamental para o surgimento das aldeias Wari-Lyty e Hawa-Tymyra, que trataremos a seguir. A aldeia Kurehê é formada por 07 famílias, o cacique da aldeia é o indígena Tevaldo Moreira Karajá que por muitos anos foi professor do quadro da FUNAI na comunidade. A escola nesse primeiro momento era construída de tábua com um único professor.

O quadro de professores tem uma conotação complexa, é preciso analisar a aldeia antes e depois da separação. Os professores da Waxihô-Bedu moram quase todos na aldeia Hawa-Tymyra que foi fundada em consequência das enchentes. Exceto professora Abdielma formada em Pedagogia contratada neste ano de 2017 que mora na aldeia Kurehê. A escola é feita de tijolos coberto de telha, Com 02 salas de aulas com ventiladores, 01 secretaria, 01 cozinha, 01 depósito para merenda, e

banheiros. O Coordenador Pedagógico da escola é o Indígena Pedro Karajá que é formado no Magistério Indígena, e cursa a Licenciatura Intercultural em Goiânia na UFG.

A professora Viviane Karajá é contratada pelo Estado, formada no Magistério Indígena, e na Licenciatura Intercultural pela UFG. O professor Idjeressi Karajá é o professor bilíngue vindo da aldeia Karajá do Mato Grosso, é contratado, e também graduado na Licenciatura Intercultural, e o professor Lenivaldo Karajá formado em Ciência da Natureza e matemática pela UEPA (Universidade Estadual do Pará).

A escola ainda dispõe dos demais funcionários: 02 merendeiras sendo uma do Estado e outra do Município, 01 ASG. No início dos anos 2000, foi aprovado o projeto de construção das casas para as aldeias. Na ocasião o engenheiro responsável pelo projeto disse ser inviável a construção de casas na Aldeia Kurehê, devido as constantes enchentes, e propôs a construção das casas uns quinhentos metros da beira do rio o que causou alguns contratempores entre os indígenas, pois algumas famílias se recusavam deixar a primeira aldeia para irem para as novas casas. Depois das casas prontas algumas famílias começaram a se mudar para as novas casas, foram construídas 10 casas. Assim, quase todas as famílias acabaram se mudando para o novo lugar, deixando um número bem pequeno de famílias na aldeia Kurehê que permanecem no local.

Aldeia Hawa-Tymyra

A aldeia Hawa-Tymyra, possui aproximadamente 19 famílias que moram na aldeia, e seu Cacique é o indígena Josué Txebuare Karajá. O novo lugar era conhecido como Nova Kurehê, mas logo depois recebeu o nome de Hawa-Tymyra. Nesta aldeia, a comunidade construiu um barracão de madeira. Esse barracão tem um valor importante, durante o dia funciona como uma escola de extensão da escola Waxihô-Bedu, e à noite é um espaço onde se celebram os cultos evangélicos, e ainda é um espaço para reuniões e outras comemorações. Os professores citados acima, exceto Abdielma, todos moram nessa aldeia. Mesmo funcionando como extensão, essa escola possui o maior número de alunos, o que tem estimulado a comunidade solicitar outra escola para a comunidade, que não seja extensão, mas uma escola autônoma. Em média 40 alunos são matriculados na escola Waxihô-Bedu entre todos. A escola em tempos passados já atendeu alunos oriundos das fazendas aos redores e até do outro lado do rio, do Estado do Pará, de fazendas que ficam em frente à aldeia. Hoje atendem apenas alunos da comunidade, ofertando o ensino fundamental.

Aldeia Wari-Lyty

Essa aldeia que foi a primeira a se formar devido às enchentes na aldeia Kurehê está a aproximadamente 500 metros da margem do rio Araguaia, e é constituída por aproximadamente 15 famílias. Fundada em 2004, liderada pelo cacique Simão Kabitxana Karajá. Logo que ocorreu a mudança definitiva para este lugar, começou também a funcionar a escola sendo extensão da escola Waxihô-Bedu, atendendo apenas as séries iniciais do ensino fundamental, os alunos da segunda fase continuaram frequentando na aldeia Kurehê. No início, as aulas funcionavam num barracão coberto de palha. Durante três anos funcionou neste local, somente em 2007 a aldeia recebeu um prédio com os padrões das escolas estaduais, e o nome Tainá Hakỹ, para atender as séries iniciais do ensino fundamental.

244

Figura 20: Aldeia Wari-Lyty.



Fonte: Acervo do autor.

No ano de 2008 os alunos da segunda fase do 6^a ao 9^a ano que estudavam na aldeia Kurehê passaram a estudar na Escola Tainá-Haky, mas como extensão da aldeia Waxihô-Bedu. Em 2010 a escola Tainá Hakỹ foi habilitada a receber alunos do 6^a ao 9^a ano, a partir de então, todos os alunos moradores da aldeia Wari-Lytỹ, passaram a ser alunos da escola Tainá-Hakỹ. A escola tem 02 salas de aulas, 01 depósito para guardar merenda, 01 cozinha, 01 secretaria, 02 banheiros e o pátio. Conta hoje com 32 alunos matriculados do 1^a ao 9^a ano. A escola conta com 03 professores: O professor Kurikala Karajá que é bilíngue, concursado, vindo da Ilha do Bananal para trabalhar principalmente no resgate da língua materna do Karajá Xambioá. É um professor formado no magistério indígena, é graduado na Licenciatura Intercultural na UFG, e pós graduado na mesma instituição. Outro

Edvan GUARANY SILVA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE; Severina Alves de ALMEIDA Sissi. JNT- Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2021. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br. 2021. Dezembro. Dossiê Temático: Educação Indígena. Ed. 32. V. 1. Págs. 194-253.

professor é o Augusto Kurarrá Karajá, contratado, também graduado e pós-graduado pela UFG. Professora Marta Karajá que terminou o ensino médio, e está no magistério indígena. A escola tem uma auxiliar de secretaria, 01 Auxiliar de Serviços Gerais que também é merendeira.

Centro De Ensino Médio Indígena Karaja-Xambioá CEMI

O Ensino Médio foi uma conquista importante para o povo Karajá-Xambioá. Depois de verem seus filhos indo para a cidade estudar e deixarem o convívio familiar, a comunidade reivindicava o Ensino Médio. No início do ano 2000 o Ensino Médio começou a funcionar na comunidade ainda sem prédio construído. As aulas funcionavam nas escolas Manoel Achurê e na escola Waxihô-Bedu. A discussão para se construir o prédio foram intensas. Além de muitas reuniões com representantes do Estado. Depois de muitos debates foi consenso que a escola seria construída entres as aldeia Wari-Lytÿ e a aldeia Hawa-Tymyra. É uma instituição para atender a demanda do ensino médio da comunidade. Em 2006 começou a construção do CEMI, e no ano de 2007 as aulas começaram a funcionar no prédio do Ensino Médio.

O prédio dispõe dessas dependências: 04 salas de aulas. Uma cozinha. Quatro banheiros, e uma secretaria. Os professores são: Maria do Socorro Karajá, graduada em História pela UFT, e pós-graduada pela UFG. Professor Carlandio formado em Pedagogia mas com especialização em matemática. Os professores Lenivaldo e Kurikala que embora sejam de outras escolas estendem suas aulas no CEMI. O professor Kurikala é o professor bilíngue. Do mesmo modo a professora Selma que é da Manoel Achurê mais ministra aula de português e redação no CEMI. O professor Edvan Guarany formado em geografia pela UFT, e Licenciatura Intercultural Indígena pela UFG, pós-graduado pela UFG e mestrando pelo PPGCULT na UFT em Araguaína, contratado.

Ainda em se tratando do Centro de Ensino Médio Indígena Karajá Xambioá, que tornou o espaço num importante lugar de construção de conhecimento, é, oportuno que descrevamos as reivindicações mais contundentes por parte da comunidade, e dos próprios estudantes em relação ao espaço físico da escola.

Gostaria que estivesse uma quadra de esporte pra gente praticar esporte nas aulas de Educação Física. Não temos espaço adequado por isso temos que jogar bola e fazer outras atividades no pátio da escola. É perigoso por que chutamos a bola e ela pode pegar nas janelas da escola e quebrar os vidros. Sentimos falta também de uma biblioteca pra gente fazer pesquisas. Ler livros fazer estudos num lugar adequado. Ter um lugar com ar condicionado, favorável pra gente aprender. Até as salas não tem se quer ventilador, e isso, fica ruim pra gente assistir aula e aprender. Outra coisa também é o nosso laboratório de informática. Nossa escola tinha 10 computadores todos ligado na internet. Hoje estão todos danificados e defasados. Não temos mais esse recurso para pesquisa. Temos muitas dificuldades quando algum pede para gente pesquisar. Temos o sinal do roteador mais nem sempre funciona, e quando funciona é muito lento, e a gente perde muito tempo, eu acho que é preciso melhorar muito nesse sentido (ROSANA E OTÁVIO DO ENSINO MÉDIO).

Estas mesmas dificuldades são o que os professores encontram em relação não só ao Ensino Médio, mas como em todas as escolas. No Ensino Médio sente-se mais a ausência desses recursos porque se trata de ensinamentos onde os alunos já estão se preparando para o ENEM, e as aulas precisam ser dinamizadas e contextualizadas as realidades que requerem muitas pesquisas, muito desenvolvimentos através dessas tecnologias.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Para Nascimento (2010), o ensino das línguas indígenas são práticas antigas nas comunidades. São políticas linguísticas que acontecem com objetivos bem definidos a cada tempo e para cada ocasião. Ainda em 1910 com o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) era evidenciada o ensino de língua, mas de maneira muito marginalizada, transitória e amplamente desvinculada da realidade de cada povo e suas especificidades. Com a extinção do SPI e advento da FUNAI, na década de 60 as políticas assimilacionistas ganham campo em parceria com o SIL, o uso da língua indígena na escola não passava de mera formalidade, e tinha o cruel objetivo de apagar as línguas, conforme o Estatuto do Índio/Lei número 6.0001/73, em vigor até hoje, mas o seu conteúdo é ultrapassado. Muitas propostas de mudanças já foram enviadas ao Congresso Nacional, mas nenhum pedido foi contemplado. Deveria se pensar também em eleição de indígenas para o Congresso Nacional, para que pudesse ser evidenciado na voz indígena no congresso.

Inaugurada na Constituição de 1988, mas foi em 1991 com a Portaria 559/91, que a Educação Escolar Indígena deixa de ter caráter integracionista. Esse conteúdo da Lei prevê uma abertura importante no reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas e pelos direitos a eles assegurado de viver conforme suas culturas e tradições. É um marco considerável no respeito à produção coletiva à interculturalidade e da utilização das línguas maternas a autonomia (LEITE, 2015). Para Nascimento, embora se vislumbre nesse texto de Lei, novas diretrizes para o ensino genuinamente bilíngue com função social, o passado sombrio e colonialista deixou raízes profundas na sociedade indígena, o que explica a dificuldade do usufruto e o do protagonismo propriamente indígena nesse patamar da Educação Escola Indígena no Brasil. Desse modo, os professores indígenas tiveram que passar por aperfeiçoamento para as práticas das aulas emancipatórias.

A Educação Bilíngue na comunidade Karajá-Xambioá, ainda não surtiu o efeito desejado. É necessário que os professores bilíngues tenham mais treinamentos e qualificação, para que se tenha o que a comunidade anseia. É importante discorrermos aqui um pouco na história e lembrar o contato dos não indígenas com essa comunidade.

No que diz respeito as práticas comunicativas em *inyrybe*, por exemplo, se até a década de 1980 as pessoas maiores de 15 anos delas ainda faziam usos, hoje a situação é bem diferente. Nas aldeias da Terra Indígena Xambioá, as práticas comunicativas em português são as mais difundidas e tem se firmado como as primeiras adquiridas por seus membros. O ensino de práticas comunicativas em *Inyrybe*, como “segunda língua”, tem se restringido principalmente a escola, uma vez que há um número muito pequeno de falantes de *Inyrybe*, em sua maioria anciãos e anciãs, que além de tudo, residem em aldeias diferentes, o que dificulta ainda mais as interações sociais cotidianas (NASCIMENTO, 2011; p. 3).

Como se pode perceber nessa perspectiva, até agora não se tem um resultado mais contundente das aulas em língua indígena nessa comunidade. O povo Karajá que pertence ao tronco linguístico Macrô-Jê, veem suas práticas comunicativas em sua língua desaparecer continuamente. As aulas não tem sido suficiente para a revitalização dessa prática. Entendemos também que a escola por si só não tem condições de reverter esse quadro. Para solucionar o problema é necessário que toda a comunidade se empenhe nesse processo ensino-aprendizagem.

MATERIAL DIDÁTICO

As novas possibilidades da Educação Escolar Indígena apontada na Constituição de 1988 referente as comunidades autóctones, de fato, avança uma animosidade para novas formulações na educação. Dando abertura e a responsabilidade de assegurar o respeito as culturas indígenas, em 1996 uma no Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394/96, encorpa em seu texto assegurando as comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Fica claro os incentivos aos fomentos aos programas de ensino e pesquisas. O Artigo 79 prevê apoio financeiro da União para o provimento da educação destinada aos povos indígenas. Prevê também o desenvolvimento dos currículos próprios bem como a construção dos materiais didáticos próprios. Tenta se desfazer o vício de muitos planejamentos voltado para as escolas indígenas executados de cima para baixo sem a devida participação dos povos aos quais se destina.

Se a escola indígena precisa encontrar o seu caminho próprio de forma a adquirir sua autonomia e sustentabilidade, torna-se necessário se construir os currículos partindo de elementos palpáveis das comunidades. A contextualização dos conhecimentos deverá conter no princípio ativo que garanta o suporte de uma base solidificada nos saberes genuínos de cada povo. Garantir em Leis apenas não parece ser garantia de novas conquistas, mas para se configurar a lealdade e as boas intenções no manejo da educação indígenas aos seu próprios atores, é preciso também garantir a participação dos professores em programas de capacitação continuada, condicionando os professores indígenas conhecer os seus recursos próprios e transformando-os em materiais didáticos e prontos para serem utilizados nas escolas.

A dificuldade em construir os próprios currículos tem se transformando em grande barreira para uma educação diferenciada de fato. Em outra situação se observa uma burocracia por parte dos órgãos responsáveis pela educação indígena em se posicionar de maneira aleatória em relação aos currículos que os indígenas se propõe a construir. A burocracia muitas vezes blinda o sistema educacional não respaldando a iniciativa dos indígenas na construção dos currículos. Mesmo diante de dificuldades nesse processo, já se pode ver avanços consideráveis na construção de uma educação diferenciada. A consciência que permeia os indígenas em poder se manifestar, discutir, engajar-se no mundo da educação, mostra como as escolas nas comunidades tem reagido. Os indígenas que até pouco servia apenas como comunidades a serem pesquisadas, nos últimos anos vem revelando verdadeiros pesquisadores e pensadores.

Há um grande interesse das comunidades em ver seus educadores tornarem-se pesquisadores. Como detentores do conhecimento do seu povo nada mais justo tomar essa postura de pesquisador. Em se tratando dos povos indígenas pode se dizer que algumas escolas já dispõem de muitos materiais didáticos próprios, enquanto outras estão mais lentos nessa construção. Mas os protagonismos indígenas já começam a despontar como autores de sua própria história, já existem importantes escritores indígenas. Muitos educadores indígenas que se empenham em pesquisar e construir conhecimentos escritos que se tornam livros para alfabetização. Muitas Universidades também têm colaborado, e se tornado verdadeiros parceiros.

Nas escolas indígenas do Tocantins algumas se destacam na produção dos livros didáticos, muitos pelos próprios professores indígenas. Outros são produzidos pelos professores não indígenas que colaboram com a educação indígena. Nas escolas Karajá-Xambioá, o material didático na sua maioria ainda vem de fora. São livros que relatam outras realidades, descontextualizados. Ainda são pouco os materiais produzidos pelos professores. Alguns livros como: “Ixybiowa Utura” produzido pelo professores Indionor Guarani, Albertino, Paulo, Mauro e Kurikalá Karajá. O livro “Aspectos Históricos e Sociais do Povo Karajá Xambioá” produzido pelo acadêmico de geografia o Indígena Adriano Karajá, o livro “Revitalização do Artesanato Karajá-Xambioá” produzido pelo professor André Marque.

Outros trabalhos acadêmicos também se tornam importante no contexto atual da educação escolar na T.I. Xambioá. Os professores Augusto e Eva Karajá produziram o TCC sobre “Os Hábitos Alimentares do Povo Karajá-Xambioá”, e outros que estão sendo produzidos por acadêmicos Karajá-Xambioá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procurei analisar a relação entre a presença de uma nova ordem cultural que de certa forma impera dentro da nossa comunidade e muito forçadamente vem construindo um novo modelo de vida e também de comportamento desse povo Karajá-Xambioá. Ela transforma também um pouco da “identidade” de um povo tradicional. Para tanto, um questionamento se fez presente em toda minha peregrinação da pesquisa em busca de uma construção do material mais objetivo e mais claro com intuito de informar melhor os leitores não indígenas, e todos que aqui, se debruçarem para outras pesquisas.

Qual é a minha relação como pesquisador e ao mesmo tempo como membro desse povo? Como será o meu comprometimento diante de uma tão grande responsabilidade? Desta forma, propus-me agir entre eles, mas ao mesmo tempo olhar para seu cotidiano com as lentes da teoria da cultura, para poder compreender melhor as transformações por que passaram a ideia de focalizar este tema provém da minha experiência de vida junto ao povo Karajá-Xambioá: o público estudantil, a população mais idosa da comunidade, e todos os moradores.

As nossas indagações foram pautadas ainda no desconhecido, pois, mostrar o processo histórico e cultural do povo Karajá-Xambioá é também retratar a realidade dos povos indígenas do Brasil e do mundo como um todo. É notável que as transformações venham ocorrendo a no meio dos povos indígenas, que no decorrer dos tempos vão se adaptando às novas realidades, costumes, culturas e tradições. Nessa perspectiva o povo indígena pesquisado está inserida num momento de transição muito importante, e esta situação determina um desafio muito grande no sentido de que os indígenas deste século precisam continuar reagindo e se impondo para outras mudanças.

O discurso que se adota junto aos povos indígenas é o da superação dia a dia, uma vez que se notam mudanças cotidianas e inesperadas, e esse emaranhado de informações e energia é capaz de formular outras realidades. O emponderamento, diante das escolhas a serem feitas se constitui na conscientização de uma sociedade em movimento e cultura também em movimento, o inevitável hibridismo cultural. Nesse contexto, há uma luta permanente pela igualdade de direitos e respeito pelas diferenças dos povos indígenas.

As revalorizações dos costumes tradicionais são importantes para o povo Karajá-Xambioá que segundo o professor indígena Kurikalá Karajá, não pode perder de vista toda a sua cultura, e não pode deixar fugir das mãos a liberdade de praticar a cultura e ser feliz. Seguindo esse raciocínio, é aceitável que o nosso pensamento seja de revoltas em algum momento quando nos deparamos com preconceitos que já deveriam estar banido de toda a sociedade.

Ao decidir trabalhar com este tema no âmbito cultural e identitário, procuramos traçar um modelo particular para a leitura dessa pesquisa e ao construir um método participativo junto ao povo Karajá-Xambioá, traçamos um destino interpretativo. Formular um conceito de que o resultado da pesquisa não pode ser lido de qualquer forma com ausência de compromisso. Com esta tomada de posição teórica e sob o olhar de pesquisador permiti-me formular uma autocritica que é devida, oportuna e necessária de como os novos pensadores deverão ter o compromisso com o seu povo estimulando a continuação da diferença e a luta pela igualdade.

A explicitação do processo histórico e cultural permitiu-me ainda a adotar uma postura de emoções em vários momentos. Conhecendo o caminho percorrido por esta população e suas muitas conquistas. Enfim, após morar nesta terra indígena desde 1982, de certa forma me deu muita tranquilidade e certeza para pesquisar sobre estes sujeitos, mas esta condição não diminuiu meu desafio. Ser pesquisador sendo morador do local ainda é novo, tanto para as pessoas envolvidas na pesquisa, quanto para o pesquisador.

Se comparada com a trajetória milenar deste povo, que atravessaram muitas gerações, a atuação de pesquisadores indígenas nas universidades ainda é curta, e conquistar credibilidade junto a eles ainda é um grande desafio. A colonialidade do saber promoveu um conceito perverso quanto à credibilidade dos saberes científicos agenciados pelos ocidentais, mas é um conceito que tende a mudar com o aumento do protagonismo dos indígenas, cada vez mais ocupando espaços dentro do cenário da pesquisa e da autoria das histórias do seu próprio povo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira & BOCK, Ana Mercês Bahia. Apreensão dos sentidos: a busca do método. IN: **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Maria Cecília Camargo Magalhães, Sueli Salles Fidalgo, (organizadoras). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2009.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais. IN: **Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas**/Norma Lúcia da Silva, Martha Victor Vieira (org.). Goiânia: ed. PUC – Goiás, 2013.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges & KARAJA, Adriano Dias Gomes. **Aspectos Históricos e Culturais do Povo Karajá – Xambioá**. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

BARROS. M.C.D.M. **Educação Bilíngue, Linguístico e Missionário** Em Aberto, ano 14, nº 63, Brasília 1994.

Edvan GUARANY SILVA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE; Severina Alves de ALMEIDA Sissi. JNT- Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2021. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br. 2021. Dezembro. Dossiê Temático: Educação Indígena. Ed. 32. V. 1. Págs. 194-253.

BHABHA, Homi, **Introdução (Locais da Cultura), Capítulo III (A outra Questão)**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 1998.

BERGAMASHI, Maria Aparecida & DALLAS ZEN, Maria Isabel Habekost & FREITAS XAVIER, Maria Luisa Merino de. **Povos Indígenas e Educação**. UFRS. Rio Grande do Sul. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. Ed. USP. São Paulo. 2004.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Florianópolis. Ed. UFSC. 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos educação e interculturalidade: as tensões sobre igualdade e diferença. In **Revista brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n.37, jan-abr. 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

FREITAS, A. **Geografia e História de Roraima**. Manaus. Gráfica Belvedere 1997.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil 2007.

HONÓRIO, Maria Aparecida. **Espaço Enunciativo e Educação Escolar Indígena: saberes, políticas, línguas e Identidades**. Tese de Doutorado, IEL/Unicamp, 2000.

GEERTZ, Clifford. O Saber Local: fatos e leis em uma perspectiva comparativa. IN **O Saber Local: Novos ensaios em Antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIDDENS, Antony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo UNESP 1991.

JECUPÉ, Kaka Werá. **Tupã Tenondé, a criação do Universo, da Terra e do Homem Segundo a Tradição Oral Guarani**. São Paulo. Ed. Fundação Peirópolis 2001.

KHAN, M. “Educação Indígena” versus “Educação para Índios”. Sim, a discussão deve continuar. Brasília 1994.

LEITE, Maria Fernanda Pereira. **Ensino de L2 na Escola Indígena 19 de Abril: Uma Análise sobre as Políticas nas Perspectivas dos krahô da Aldeia Manoel Alves**. Dissertação de Mestrado UFT, Araguaína 2015.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. IN: **Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias**. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo. Loyola 1979.

- MUNDURUCU, Daniel. **O caráter Educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970 – 1990)**. São Paulo-Paulinas. 2012.
- NASCIMENTO, André Marques do. **Revitalização do Artesanato Tradicional Karajá Xambioá**. Universidade Federal de Goiás (UFG) Goiânia-GO.2010.
- NASCIMENTO, Júnior Batista do. **Conhecendo o Tocantins**. História & Geografia. Palmas 2007.
- NIMUENDAJU, Curt. **As Lendas da Criação e Destruição do Mundo como Fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani**. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1987.
- PIMENTEL, Spensy. **O Índio que mora na nossa cabeça**. Sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo. Prumo. 2012.
- PNGATI – Política Nacional de Gestão Ambiental Territorial em terras Indígenas. Brasília .2010.
- RAFFESTIN, Claude. **Por Uma Geografia de Poder**. Paris 1980.
- SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. UFRJ. Rio de Janeiro. 1990.
- SANTOS, Akiko, SANTOS, Ana Cristina Souza dos & CHIQUIERI, Ana Maria Crepaldi. A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo. **Anais do III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2009**. Disponível em http://www.ceped.ueg.br/anais/IIIedipe/pdfs/4_conferencias/conf_a_dialogica_de_edgar_morin.pdf. Último acesso: 27/01/2014.
- SANTOS, Akiko, SANTOS, Ana Cristina Souza dos & CHIQUIERI, Ana Maria Crepaldi. A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo. **Anais do III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2009**. Disponível em http://www.ceped.ueg.br/anais/IIIedipe/pdfs/4_conferencias/conf_a_dialogica_de_edgar_morin.pdf. Último acesso: 27/01/2014.130.
- SAQUET, Marco Aurélio. **Abordagem e Concepções sobre Território**. 1º Ed. – São Paulo 2007.
- SCHADEN, Egon. **A mitologia Heróica das tribos Indígenas do Brasil: ensaio etnológico**. São Paulo: EDUSP, 1988.
- SILVA, A. L. da. **A Questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense 1980.
- TOCANTINS. **Lei nº 1.038 de 1998**. Dispõe sobre a formação de professores indígenas do Estado do Tocantins
- TOCANTINS. **Decreto nº 1.196, de 28 de maio de 2001**. Cria e denomina as unidades escolares que especifica. Diário Oficial do Tocantins. 28 de maio de 2001.
- TOCANTINS. **Lei nº 2.139 de 3 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado do Tocantins.

TOCANTINS. **Secretaria de Saúde Indígena do Tocantins** (SESAI-TO, 2014).

TOCANTINS. **Secretaria Estadual de Educação** (SEDUC/TO- 2014).

TOCANTINS. **Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena** (PPEEI/TO-2013).

TORAL, André Amaral. **Cosmologia e Sociedade Karajá**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social do Museu nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 1992.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo DIFEL, 1983.

WALSH, Catherine. **Lá Educación Intercultural em Lá Educación. Peru: Ministério da Edcación**. 2001.