

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FRANCISCA NAVANTINO PINTO DE ANGELO

EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS POVOS INDÍGENAS DE MATO GROSSO:

Cinco casos, cinco estudos

RIO DE JANEIRO

2018

Francisca Navantino Pinto de Ângelo

EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS POVOS INDÍGENAS DE MATO GROSSO:

Cinco casos, cinco estudos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Orientadora: Dr^a Bruna Franchetto

Rio de Janeiro

2018

Espaço para ficha catalográfica: <http://fichacatalografica.sibi.ufrj.br/>

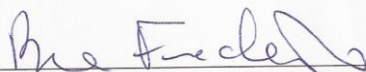
Francisca Navantino Pinto de Ângelo


EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS POVOS INDÍGENAS DE MATO GROSSO:
Cinco casos, cinco estudos

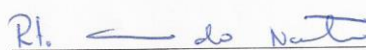
Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Rio de Janeiro
2018

Aprovada em 28 de fevereiro de 2018.


Presidente, Profa. Dra. Bruna Franchetto
(Orientadora, PPGAS/MN/UFRJ)



Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza Lima
(PPGAS/MN/UFRJ)


Profa. Dra. Rita Gomes do Nascimento
(SECADI/MEC)

Profª Drª Lygia Baptista Pereira Segala Pauletto
(UFF)


Prof. Dr. Luis Donisete Benzi Grupioni
(USP/IEPÉ-SP)

Prof. Dr. Moacir Palmeira
(PPGAS/MN/UFRJ, Suplente Interno)


Profª Drª Mariana Paladino
(UFF, Suplente externo)

Dedico este trabalho aos meus entes queridos que me ensinaram a lutar e defender por justiça social, e de ter orgulho de ser haliti. Minha família, ao meu filho, nora e meu netinho, meus sobrinhos, minha irmã, cunhado por tudo. Aos povos de Mato Grosso que vem contribuindo com seus conhecimentos e sabedoria para que a educação escolar indígena se torne uma realidade.

In memoriam:

Aos meus pais: Miguel e Celecina

Ao mestre Daniel Matenho Cabixi

Ao chefe *Amuri* João Arrezomae

A professora Jacira Cueni Bakairi

A abebe Menaca

A tia Juvencia Maria da Cruz

Gratidão

Sou grata ao Programa e Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional pelo apoio acadêmico, especialmente ao pessoal da secretaria e da biblioteca, e o CNPq pelo suporte financeiro.

A professora Bruna Franchetto pela orientação dedicada, pela compreensão, pelo aprendizado e generosidade.

Aos componentes da Banca de Qualificação: a professora Lygia Segala e o professor Tônico Benites pelas suas contribuições.

Aos docentes do Curso como Antonio Carlos Souza Lima, João Pacheco de Oliveira, Olivia M^a Gomes da Cunha, Luiza Elvira Belaunde, Marta Regina Ciocari e Priscila Coutinho que contribuíram com meus estudos.

Ao meu amigo José Carlos Levinho, Diretor do Museu do Índio e sua competente equipe pelo apoio e atenção.

Ao coordenador da CR/FUNAI/Cuiabá, o Sr. Benedito Garcia e sua equipe, ao Rodrigo Bakairi, Carlos Márcio e Marcio Carlos Vieira Barros pela ajuda nos momentos mais difíceis, somos parceiros e irmãos nessa luta.

A minha amiga e irmã Maria Helena Fialho e sua família por todo o acolhimento fraterno e de amizade, e nos momentos de reflexão e conversa sobre a educação escolar indígena no âmbito do estado.

Ao amigo e colega de curso, especialmente ao Gustavo Godoy, pela sua atenção, companheirismo e colaboração nas viagens no pantanal, na realização das oficinas de línguas entre os Guató.

As amigas do Rio de Janeiro que me acolheram na casa, Carol Scopel, Cristiane, Simone Eloy, Gustavo Godoy, nossa convivência foi um grande aprendizado, e por todo o apoio. Assim como a colega Marlise pela troca de ideias e de informações.

As colegas Elieth Barros Mendes e Rosimar Pereira, pelo incentivo e pela colaboração em todos os momentos da pesquisa.

Assim como os colegas da Equipe de Educação Escolar Indígena da SEDUC, o coordenador Sebastião Ferreira de Souza, a Letícia Queiroz e a Antonina da Silva pelas contribuições e reflexões acerca da educação escolar indígena.

Aos professores indígenas de Mato Grosso, que muitas vezes no silêncio lutam e defendem a educação escolar indígena, que apesar de todas as

dificuldades estão sempre buscando a concretização da melhoria da nossa educação.

Aos professores indígenas das seguintes escolas: a Escola Estadual Indígena Julá Pará: Rose, Filadelfo, Edna, Marcio, Osvaldo, Alessandra, Valdivino, Silvio, Maria Alice, a Dona Gonçalina, e a Dona Iraci.

Aos professores indígenas da Escola Estadual Indígena Central Ikpeng: ao nosso mestre Korotowi Taffarel, Iokoré Kawakum Ikpeng, Pomekempo Ikpeng, Maiuá Meg, Yalau e todos os profissionais. Ao coordenador da CTL/FUNAI Kumaré Ikpeng. As lideranças tradicionais do povo Ikpeng. As lideranças jovens Furicá e outros parentes Ikpeng.

A Mariléia Peruare (CR-FUNAI/Xingu) e seu esposo André obrigado pela acolhida em Canarana e apoio as viagens ao Pavuru.

As lideranças Marcelo Kamaiurá, Sula Kamaiurá, Pablo Kamaiurá obrigada e continuem firme na luta.

A Associação Yamurikumã das Mulheres Xinguanas especialmente a presidente Kaiulu Yawalapiti Kamaiurá e Sula Kamaiurá obrigada pelas nossas conversas, risadas e pelo apoio nas viagens que tivemos.

As meninas de o Grupo Germinar: Tereza Neide e Roberta obrigada pela curta convivência para o apoio neste trabalho.

A Soeli Santos o legado de sua mãe Jacira Cueni será sempre a luz da sua caminhada.

Aos professores indígenas Haliti-Paresi da Escola Estadual Indígena Malamalali Tereza Cristina Kezonazokero, Pedro Nazokemai, Nilce Zonizokemairo, Lino Zokenazokae, Angelo Kezomae e Salomão Nezokemazokai, como também a professora Fernanda, que contribuíram com este trabalho.

A comunidade do Rio Formoso, os professores da Escola Municipal Indígena Formoso, Joscélio Onizokaece, João Quirino Eazokemae, a professora Edna M^a Pereira, Jurandir Zezokiware, Romero Zonaezokemae, a minha prima e comadre Elizabeth Akezomaialo, as nossas lideranças Justino Zomozokae e Nelsinho Zoizomae.

Ao povo Goxéuvy-Guató, guerreiros do Pantanal pela resistência e luta para que a educação escolar seja concretizada, estaremos sempre juntos na conquista deste objetivo.

“Apesar das adversidades que condenam ainda à marginalização e ameaçam de extermínio os povos indígenas, estes continuam resistindo, de formas diferentes, através da multiplicação de suas organizações, da luta pelo reconhecimento e respeito de seus direitos tanto no plano nacional quanto internacional” (Profº Enilton André, Wapixana/RR/PCN/2002:01).

RESUMO

A presente pesquisa trata de uma análise dos contextos históricos políticos de uma implementação de políticas de direito na educação escolar indígena e de estudos de casos de cinco escolas indígenas de Mato Grosso, que no decorrer do processo de formação de professores foram se apropriando da escola indígena, e promovendo mudanças a partir da valorização dos saberes, da cultura, e da língua. Adotando novas frentes de processos próprios de aprendizagem, e nisso o surgimento de práticas pedagógicas e culturais determinantes para a valorização da cultura e do fortalecimento da identidade étnica. A Escola Estadual Indígena Central Ikpeng, povo Ikpeng, Escola Estadual Indígena Julá Paré, povo Balatiponé-Umutina, Escola Estadual Indígena Malamalali, povo Haliti-Paresi, Escola Municipal Indígena Olavo Duarte Mendes, povo kurâ-Bakairi da aldeia Yemâririri (Santana) e a proposta de criação da “Escola Estadual Indígena Mipá” e a revitalização da língua indígena entre o povo Goveúvú-Guató do Pantanal de Mato Grosso, serviram de base para as discussões e reflexões acerca do novo paradigma da escola específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Apesar de o estudo ter demonstrado que esses espaços educativos adotaram novas frentes que valorize as ações pedagógicas que contribui com a efetivação da educação escolar indígena, ficou também evidenciado que, mesmo com as progressivas mudanças, as escolas indígenas ainda não são reconhecidas como escolas diferenciadas pelo sistema de ensino estatal. As novas práticas no interior das escolas indígenas, novos currículos, onde se ensinam a língua materna e saberes indígenas são indicativos de que a escola indígena vem passando por mudanças que podem, de fato, atender as perspectivas de uma educação específica e diferenciada.

Palavras-chave: Escolas indígenas, Língua, Formação de professores, Políticas Públicas.

ABSTRACT

This present research deals with an analysis of the historical political contexts of an implementation of policies rights in education and of case studies of five indigenous schools in Mato Grosso that during the process of teacher training were appropriating the indigenous school, and promoting changes based on the valorization of knowledge, and in this the emergence of pedagogical and cultural practices that are decisive for the valorization of culture knowledge and the strengthening of ethnic identity. The Ikpeng Central Indigenous State School, Ikpeng People, the Julá Pará Indigenous State School, the Balatiponé-Umutina State People, the Malamalali Indigenous State School, haliti-parei people, the Olavo Duarte Mendes Indigenous Municipal School, the Yurâriiri village of (Santana) and proposal for the creation of the "Mipá Indigenous State School" and the revitalization of the indigenous language among the Goveúvú-Guató people of the Mato Grosso marsh, served as the basis for discussions and reflections on the new paradigm of the specific, differentiated, bilingual and intercultural school. Although the study has demonstrated that these educational spaces have adopted new fronts that value the pedagogical actions that contribute to the accomplishment of the indigenous school education, it was also, that, even with the progressive changes, indigenous schools are still not recognized as schools differentiated by the state education system. New practices within indigenous schools, new curricula, where the mother tongue and indigenous knowledge are taught, are indicative of the fact that the indigenous school is undergoing changes that may, in fact, meet the prospect of a specific and differentiated education.

Keywords: Indigenous schools, Language, Teacher training, Public policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Encontro histórico com as senhoras	29
Figura 2 – E nós no Utiariti	31
Figura 3 – Abebe Menaca e eu	31
Figura 4 – Abebe Menaca e sua filha	31
Figura 5 – Meus parentes da aldeia Formoso	32
Figura 6 - Mapa de MT: localização dos povos/escolas pesquisadas	38
Figura 7 – Grupo de cursistas do projeto na aldeia Piaráçu	84
Figura 8 – Grupo de cursistas do Haiyô	88
Figura 9 – Projeto Haiyô, cursistas desenhando	89
Figura 10 – Projeto Haiyô, cursistas em atividade	89
Figura 11 – Alunos do EMIEP-PI Leonardo Villas Boas	90
Figura 12 – Alunos do EMIEP-PI Leonardo Villas Boas	93
Figura 13 – Entrega do Projeto 3º Grau	97
Figura 14 – Famílias Guató do MT, Aldeia Miji “Fazendo Coqueiro”	110
Figura 15 – Maria José e família	123
Figura 16 – Domingos com uma de suas filhas, genros e netos	124
Figura 17 – Guilherme e seus irmãos	124
Figura 18 – Quitita e seu filho com o retrato da avó Guató	125
Figura 19 – A família reunida	125
Figura 20 – Quitita e Benedita Alzita	125
Figura 21 – Alessandra mostrando fotos dos antigos Guató	127
Figura 22 – Desenho elaborado por Alessandra Guató	128
Figura 23 – Sandra com sua filha e netos	129
Figura 24 – Vice-cacique Carlinhos e família	129
Figura 25 – Casa do Cacique no aterro	129
Figuras 26 – Oratório de Sandra	130
Figuras 27 – Tocadores da bandeira, Aldeia Miji	131
Figura 28 – Material lítico encontrado no Aterrado	131
Figura 29 – Cacos de cerâmicas no quintal do Aterrado	132
Figuras 30 – Potes cerâmicos Guató	132
Figuras 31 – Construção da canoa	133
Figura 32 – Guató navegando no rio Cuiabá	133
Figura 33 – Grupo de jovens Guató (MT)	143
Figura 34 – Famílias Guató na mobilização	144
Figuras 35 – Cenas das aulas de revitalização da língua, aldeia Miji	149
Figuras 36 – Desenho dos alunos para a Cartilha	150
Figura 37 – Desenhos dos alunos	150
Figura 38 – Desenho com diálogos na Língua Guató	150

Figuras 39 – Professores selecionando desenhos de animais	153
Figuras 40 – Crianças Guató em atividade, aldeia Miji	153
Figura 41 – Cenas das aulas de Língua Guató	154
Figura 42 – Os numerais Guató	154
Figuras 43 – Crianças Guató realizando atividade e brincando	155
Figura 44 – A comunidade reunida	155
Figura 45 – Reunião com a comunidade sobre a pesquisa	155
Figura 46 – Formatura da 1ª turma do Ensino Médio	159
Figura 47 – Mapa da Terra Indígena do Xingu	162
Figura 48 – Vista parcial do PI Pavuru e a aldeia Moygu	162
Figuras 49 – Vista das salas da EEIC Ikpeng no PI Pavuru	169
Figura 50 – Formatura da turma do Ensino Médio	170
Figura 51 – Korotowi mostrando o PPP da escola	176
Figura 52 – Alunos reunidos para a aula prática de agroecologia	177
Figuras 53 – Caderno de Memória e Relatório do professor	178
Figuras 54 – Anotações de plano de aula e Lista das roças	180
Figuras 55 – Prof. Ikoré orientando os alunos no plantio da mandioca	182
Figuras 56 – Grupo de alunos da Educação Básica no plantio	182
Figura 57 – Alunos carregando rama de mandioca	182
Figura 58 – Prof. Yalau explicando a prática do plantio	183
Figuras 59 – A aluna Kuripo na sua roça e sendo entrevistada	183
Figuras 60 – Alunas do Ensino Fundamental e Médio	184
Figuras 61 – Conversando com as alunas e criança plantando	185
Figura 62 – Alunas cortando ramos	185
Figura 63 – Os Tatuadores tradicionais	186
Figura 64 – Menino sendo tatuado	187
Figura 65 – Professor Maiuá tatuando	188
Figura 66 – Dança Ikpeng	188
Figura 67 – Grupo de crianças Ikpeng	189
Figura 68 – Professor ensinando os alunos na confecção do cesto	189
Figura 69 – A arte de se fazer o paneiro para o <i>moygu</i>	190
Figura 70 – Prof. Korotowi ensinando aos alunos	190
Figura 71 – Meninas aprendendo a fazer o <i>moygu</i>	191
Figura 72 – Mães ensinando suas filhas a fazer o <i>moygu</i>	191
Figura 73 – Ensinando o processo da mistura do fermento de milho	191
Figura 74 – Distribuição do <i>moygu</i>	192
Figura 75 – Grupo de professores da EEI Julá Paré, aldeia Umutina	195
Figura 76 – Gonçalina Amajunepá e sua bisneta	207
Figura 77 – Entrevista com o prof. Márcio Monzilar, Aldeia Umutina	209
Figura 78 – Um encontro com Julá e sua família, Aldeia Umutina	212
Figuras 79 – Julá Paré fazendo uma demonstração e posando para foto	219

Figura 80 – Prof. Filadelfo com seu tio e o avô Antonio	221
Figura 81 – Professores pesquisadores: Jairton, Edna Monzilar e Marcio Monzilar	225
Figura 82 – Prédio antigo da escola (SPI), Aldeia Umutina	227
Figuras 83 – Trabalhos da disciplina Língua Umutina e a mencionada professora	229
Figuras 84 – Plano de aula e texto do aluno do Ensino Médio	229
Figura 85 – Trabalho dos alunos do Ensino Médio	230
Figuras 86 – Cartilha da Arte Indígena Umutina	233
Figuras 87 – Cartilha Umutina	234
Figura 88 – Julá Paré e a homenagem póstuma da AL de MT	235
Figuras 89 – Antiga sede escolar e o novo prédio da escola	236
Figuras 90 – Alunos preparados para dançar	238
Figura 91 – Alunos na fila para dançar	238
Figura 92 – Formaturas da Turma do Ensino Médio	239
Figuras 93 – Cartazes de alfabetização	240
Figura 94 – Quadro de Horário de aulas dos professores	241
Figuras 95 – Profª Edna confeccionando cesto e mãe pintando seu filho	243
Figuras 96 – Alunos na aula prática de agroecologia	243
Figura 97 – Alunos da Educação Básica, Aldeia Rio Verde	248
Figura 98 – Mapa do Território Paresí	253
Figura 99 – Daniel Cabixi ministrando aula	264
Figura 100 – Professores e alunos da EEI Malamalali	265
Figura 101 – EMI Formoso	266
Figuras 102 – Vista parcial da aldeia Rio Formoso	267
Figura 103 – Predio antigo da escola (1987) e vista parcial do Posto Indígena	268
Figura 104 – Cartaz feito pelos cursistas, aldeia Rio Verde	283
Figura 105 – Grupo de dança da EMI Zozoitero	284
Figura 106 – Grupo de dança da aldeia Wazare do Cacique Rony	287
Figura 107 – Apresentação do Grupo Kamahyie na Assembléia FEPOIMT	288
Figura 108 – Cartaz de matemática	295
Figuras 109 – Cartazes dos cursistas	296
Figuras 110 – Conjunto de indumentária indígena dos dançarinos	297
Figura 111 – Alunos do Ensino Fundamental da EMI Zozoitero	300
Figura 112 – Crianças Haliti-Paresi	301
Figura 113 – Jacira em sala de aula	303
Figura 114 – Jacira no Encontro de mulheres indígenas na aldeia Umutinna	305
Figura 115 – Jacira relatando a sua história	307
Figuras 116 – Capitão Reginaldo e sua esposa Inês Paresí	311
Figura 117 – Casa do Capitão	311
Figura 118 – Os kurâ ocidentais do Rio Novo, em 1900	312
Figuras 119 – Jacira e sua filha Soeli preparando o bolo de arroz para a festa	317
Figura 120 – Dona Vilma, Anfitriã homenageando os Santos	318

Figuras 121 – Máscaras Yakuigady	320
Figura 122 – Vista parcial da aldeia Yemãiri	321
Figura 123 – EMI Cel. Olavo Mendes Duarte	324
Figuras 124 – Cueni mostrando os materiais escolares e a horta escolar	325
Figuras 125 – Uma das salas de aula e a cozinha	325
Figura 126 – Vista parcial da escola	326
Figuras 127 – Calendário e horário de aulas da SEMEC de Nobres	331
Figura 128 – Jacira e seus alunos	331
Figura 129 – Jacira Cueni e as professoras da escola	332
Figuras 130 – Alunos das séries iniciais	332
Figura 131 – Matriz curricular	333
Figura 132 – Trabalho de Artes dos alunos	334
Figuras 133 – Arte plumária e artesanato feito pelos alunos	334
Figura 134 – Trabalhos dos alunos, desenhos e Arte kurã	336
Figura 135 – Desenhos dos alunos	337
Figura 136 – Desenho de pinturas femininas	337
Figura 137 – Formatura das alunas	338

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Línguas indígenas em Mato Grosso

Tabela 2 – Escolas indígenas que ofertam o Magistério Intercultural

Tabela 3 – Cursos de Bacharelado atendidos pela UFMT

LISTA DE SIGLAS

AGU - Advogacia Geral da União

CAIEMT – Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso

CEEI-MT - Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso

CEE-MT – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso

COIAB - Coordenação Indígena da Amazônia Brasileira

DSEI – Distritos Sanitários Especiais Indígenas

FEPOIMT – Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Mato Grosso

FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LACED - Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

INSTITUTO MAIWU – Instituto Indígena Maiwu de Estudos e Pesquisas do Estado de Mato Grosso

MEC - Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OPAN - Operação Amazônica Nativa

OPRIMT – Organização de Professores Indígenas de Mato Grosso

PI - Posto Indígena

PNE - Plano Nacional de Educação

PROINDI - Programa de Inclusão e Permanência de Alunos Indígenas

PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PRODEAGRO – Programa de Desenvolvimento Agropecuário

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

SESU - Secretaria de Ensino Superior

SUMÁRIO

	pág
Apresentação	05
Parte I	08
Capítulo 1 – Uma Introdução	27
1.1.Nas trilhas da minha história: entre a cidade, a aldeia e a militância.	27
1.2.Por que fiz esta Tese – o Trabalho de pesquisa.	34
1.3.Teorias e metodologias: uma construção	38
Capítulo 2 – Antecedentes	41
A “educação escolar indígena” em Mato Grosso	41
2.1.Um Relato da Trajetória da Educação Escolar Indígena	41
2.2.Retrocessos no contexto institucional 2003 à 2014	47
2.3. Os Mundos indígenas e os Sistemas de Ensino: conquistas, recuos e dilemas	54
2.4. Territórios Etno-Educacionais	68
2.5. Os “Projetos diferenciados” de formação de professores indígenas	71
2.5.1.O Projeto Tucum	74
2.5.2. O Projeto Pedra Brilhante-Urucum	77
2.5.3. O Projeto de formação de professores Mëbêngôkre, Panará e Tapajuna	81
2.5.4. O Projeto Haiyô – Programa de Formação de professores para o Magistério Intercultural	84
2.5.5 O Magistério Intercultural e o Ensino Médio Integrado nas escolas indígenas	90
2.5.6. Um Panorama do Ensino Superior: Licenciaturas Interculturais aos Cursos de Bacharelado	95
2.5.7.Considerações finais do capítulo 2	103
Parte II	109
Uma etnografia da Educação Indígena nos contextos da Educação Escolar Indígena: Cinco casos	110
Capítulo I – Os Goxéuvy-Guató	110
1.1.Os Guató Contemporâneo	120
1.2.Terra, Escola e Língua	134
1.3.Considerações finais do capítulo	156
Capítulo II- Os Ikpeng:Um experimento de Pedagogia Indígena	159
2.1.Breve Histórico	163
2.2. A Escola Estadual Central Ikpeng	169
2.3. O Ensino da Língua materna em sala de aula	173
2.4. Rituais e práticas culturais na educação indígena e na educação escolar indígena	177
2.5. O Ritual da Tatuagem	186

2.6. Considerações Finais do capítulo	193
Capítulo III - Os Balatiponé-Umutina: da Escola para índios a Escola indígena	195
3.1.Contato e memória – Um Panorama Histórico	197
3.2.A Unificação dos Umutina – as Convenções e Alianças	203
3.3.O Renascimento dos Balatiponé – Território, Cultura e Língua	209
3.4.A Pacificação dos Mundos: a Escola Indígena e os Desafios Pedagógicos	201
3.5.A Escola Estadual Indígena Julá Pará	236
3.6. Considerações Finais do capítulo	248
Capítulo IV - Os Guardiões da Cultura e a Pedagogia Kamahyie	234
4.1.História e território: a Origem da humanidade	250
4.2.Um Panorama histórico de escolarização	258
4.3.A Escola como Mediadora com o Mundo dos <i>Imoti</i> ('não índios')	265
4.4.O Sábio Kamahyie	284
4.5.Considerações finais do capítulo	301
Capítulo V- A Escola Indígena de Cueni: os Kurâ da aldeia Yemâri	303
5.1.Um Tributo a Cueni	305
5.2.Contexto histórico	309
5.3.Os Kurâ-Bakairi da aldeia Yemâri (Santana) no Contexto Contemporâneo	313
5.4.Cueni e a Escola Indígena	321
5.5.A Escola da Aldeia Yemâri	324
5.6.A Pedagogia de Cueni	335
5.7.O Ensino da Língua Indígena	339
5.8.Considerações Finais do capítulo	341
Conclusões Finais	343
Referências	352
Anexos:	361

Apresentação

Mato Grosso (MT) é, ainda, um Estado pluricultural, multiétnico e multilíngue. Destaca-se no cenário brasileiro pela sua diversidade, que o coloca como o segundo estado brasileiro em número de etnias indígenas do país, com 43 povos e 10 referências de grupos isolados. Em seu território habitam cerca de 40.000 indígenas, que ocupam uma área de aproximadamente 12.000.000 hectares, distribuídos em 56 Terras Indígenas, a maioria reconhecida ou em estágio de regulamentação fundiária, abrangendo 12% da extensão territorial do Estado. São 29 línguas, com seus dialetos, pertencentes aos troncos linguísticos Macro-Jê e Tupi, e às famílias Aruak e Karib, além de línguas isoladas (ver Tabela 1 em anexo).

A história da escolarização entre os povos indígenas do estado se intensificou a partir dos processos de contato com a sociedade nacional, e depois a partir de vinculações com missões, FUNAI, Organizações Não governamentais ou secretarias de educação. (COHN, 2001:107). A presença das escolas nas aldeias de Mato Grosso cresceu a partir do momento em que a formação de professores foi priorizada como ação governamental em Projetos Diferenciados – formação inicial e continuada.

Neste panorama as escolas nas aldeias foram passando por processos de mudanças que podemos considerar em dois momentos: antes e depois da formação de professores. O aumento da criação de escolas nas comunidades indígenas de Mato Grosso confirma a importância desta instituição nas aldeias e o poder destas nas relações interculturais com os agentes e as mantenedoras de ensino.

A busca por autonomia, autodeterminação e os fundamentos da Educação Escolar Indígena - como afirmação da identidade étnica, recuperação da memória histórica e oral, a valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais são bases das políticas e dos marcos legais que foram determinantes para que os povos se empenhassem na luta e na persistência de desafiar os poderes do sistema de ensino para a concretização dos direitos constitucionais referentes à educação escolar indígena.

Pode parecer surpreendente, mas Mato Grosso foi um Estado que se destacou como “pioneiro” nas iniciativas de atender direitos educacionais das

minorias, na implantação de ações e iniciativas que avançaram no âmbito institucional e nas aldeias, apesar de serem pontuais, mas que visibilizaram de algum modo a existência dos povos indígenas no estado.

É nesta seara que apresento um estudo sobre cinco escolas indígenas que, diante de percalços, preconceitos, rejeição e o desafio de “provar” uma identidade indígena além da simples aparência de “modelo de ser índio” no imaginário da população envolvente, acolhem a cultura, a língua e as práticas pedagógicas que foram sendo mote para o cumprimento dos fundamentos de uma “nova” educação escolar indígena.

A tensão entre os movimentos de escolas e professores indígenas e o Estado não deixou de existir. O momento presente do discurso oficial é o do reconhecimento numa nova concepção de assimilação, num Estado, na melhor retórica, de democracia horizontal, que admitiria a diversidade em todas as instâncias institucionais. Alertam-nos, de muitos países que já viveram essas fases, que a digestão da questão pelo Estado prepara para uma nova política assimilatória, que deve se contrapor ao novo discurso de segmentos da sociedade civil, o da autodeterminação. Este é ainda visto como ameaça à integridade nacional ou até estímulo para movimentos separatistas.

Esta tese se situa na fronteira dessa tensão entre o oficial e o local. Ela se divide em duas partes: a primeira apresenta um panorama das políticas de atendimento do sistema de ensino às escolas indígenas de Mato Grosso. A segunda parte apresenta as etnografias de cinco escolas indígenas que se destacam por características bastante peculiares, devido a especificidades históricas e políticas, escolas que, de algum modo vem rompendo com os modelos tradicionais ocidentais impostos pelo sistema de ensino.

O primeiro caso em estudo é a criação de uma escola dos Guató matogrossenses, onde o binômio luta pela terra e escola é particularmente evidente e dramático. Passamos, em seguida, aos casos da Escola Estadual Indígena Julá Paré do povo Umutina; da Escola Estadual Indígena Central Ikpeng, do povo Ikpeng; da Escola Municipal Otaviano Calmon, do povo Bakairi da aldeia Yemâiriri; da Escola Municipal Indígena Rio Formoso do povo Paresí, incluindo a EEI Malamalali que atende com uma sala anexa o Ensino Médio. Cada uma tem suas particularidades, com diferentes pontos de força, mas todas incluídas, de qualquer forma, na experiência da escolarização de massa, ou da “ausência de

escola” (e do Estado). Cada escola apresenta contextos de histórias que entrelaçam “educação”, sustentabilidade e luta pelo território e por melhorias na saúde.

Importante ressaltar que a escola, na perspectiva indígena, vai além do mero “estabelecimento de uma unidade escolar” (como é tratada no Sistema de Ensino), mas representa um espaço de fronteira, de aquisição de conhecimentos e de intercâmbio nas relações com o mundo externo. É, principalmente, um projeto societário através de uma escola pública diferenciada, distinta, mesmo se parcialmente, das escolas públicas existentes na rede do Sistema de Ensino, por incluir “outras” línguas e culturas, memórias e identidade.

PARTE I

Capítulo 1

Uma Introdução

1.1. Nas trilhas da minha história: entre a cidade, a aldeia e a militância

Minha história se insere no contexto de migração dos “Paresí de Rondon” para a cidade de Cuiabá, período de um intenso deslocamento, quando este grupo Waimaré/Kaxiniti se dispersa das suas raízes territoriais.

Miguel Ângelo (Zoloimaere) meu pai, Paresí (*Waimare/Kaxiniti*), funcionário do SPI como guarda-fio¹, veio para a cidade de Cuiabá na década de 50 em busca de tratamento de saúde e foi morar num bairro denominado “aldeinha” numa pensão onde ficavam indígenas trabalhadores de Rondon. No ano em que se concluiu a construção das linhas telegráficas estratégicas, 1915, trabalhavam na Estação Utiariti como guarda-fios os índios Paresi Miguel Ângelo e Pedro Augusto (...) (BIGIO, 2003: 225), esta citação consta no registro de funcionários do SPI. Vê-se que os índios que trabalhavam nas estações desenvolviam várias tarefas para que o funcionamento da linha estivesse em plena atividade, inclusive na produção e consumo de alimentos.

No trabalho de guarda-fio, ele tinha que caminhar mais de 40 km (7 léguas) pela estrada da linha, até encontrar o outro guarda-fio, seu companheiro, que caminhava também a mesma distância, partindo da estação mais próxima. Isso para cobrir toda a extensão da linha e, quando havia, encontrar o seu defeito. (MACHADO, p.186). A vida de guarda-fio era difícil, pois vigiar e fiscalizar e realizar tarefas muitas vezes perigosas. Certa vez meu pai sofreu um ataque de uma flecha envenenada Nambikuara, só não morreu porque correu para a mata

Boletim nº 82 de 29 de novembro de 1925:

¹ “Encarregado da secção: Boaventura Costa e Silva

Encarregado de estações:

1 – Barão de Capanema – Telegrafista José Maria Más da Silva

2 – Utiariti - Telegrafista Bento Roberto Damasceno

Guarda-fios:

1 – Henrique Ferreira da Costa

2 – João Santana Cuiabano

3 – Miguel Ângelo. Dos quais os dois últimos são índios da tribo Parecis”. (MACHADO, 1994, p.335).

e conseguiu estancar o sangramento com as plantas que encontrou e tratou dos ferimentos, mas ficou com uma cicatriz no braço esquerdo.

Nos anos 50, quando veio para Cuiabá buscar tratamento de saúde, e com idade avançada, doente e debilitado, ficava hospedado em uma pensão². Foi nesta pensão que ele conheceu a minha mãe, Maria Celecina. A primeira esposa tinha morrido, não tiveram filhos; com a segunda teve três, dois morreram por uma epidemia de sarampo na aldeia. O outro, criado na aldeia com a *abebe* Menaca Kawali, chamava-se Manoel Zoloimaere, faleceu adulto em torno de uns 25 anos de idade e era surdo e mudo. Meu pai e minha mãe viveram 14 anos juntos; meu pai faleceu quando eu tinha sete anos de idade.

A vida na cidade para os “Paresi de Rondon” se concentrava na “pequena aldeinha”, região do centro de Cuiabá. A nossa casa era muito visitada, localizada no bairro do Porto (um dos bairros históricos de Cuiabá, em uma humilde residência, construída parte de alvenaria e outra de taipa), mas com imenso quintal, onde os parentes se alojavam, assim como funcionários e ex-funcionários do SPI (telegrafistas, guarda-fios, e encarregados indígenas), a maioria colegas do tempo da Estação. Meu pai se sentia orgulhoso em receber seus parentes, pois assim podia conversar livremente na língua *haliti*. Visitava também as famílias Paresí waimare/kaxiniti que migraram para Cuiabá, como as de D. Clarice Kanazue, D. Neuzalina Zoazokoerô, seu Antônio Zaizaé e Deuzira Kezo Zaizaé (Fia), Maximiano Enoré, Marciano Zonoicê e outras famílias que compõem o grupo de Paresi, estudados pela pesquisadora Maria de Fátima Roberto (UFMT), considerados como “índios de Rondon”. Seguem abaixo fotos das mencionadas senhoras.

² As pensões eram hospedarias alocadas pelo SPI a funcionários das Linhas Telegráficas que se deslocavam para tratamento de saúde.



Figuras nº 01: Encontro histórico com as senhoras, junto com o Sr. Laudelino Enoré.
Fonte: Acervo pessoal, 1993.

Conforme Machado (1994):

Os índios de Rondon e seus descendentes estão espalhados por todas as partes pobres da cidade: nos conjuntos habitacionais mais populares, nos bairros que se formaram a partir de invasões urbanas e nas favelas. As migrações das estações telegráficas para Cuiabá resultaram em um perambular constante, por lugares que nem sempre são facilmente identificáveis nos mapas oficiais da cidade: Cacimba de Leite, Barro Duro, Cabeça de Boi, Morro de Tambor, Poção e Quarta Feira junta-se aos bairros mais conhecidos, como Araés, Areal, Cristo Rei (em Várzea Grande, cidade na outra margem do rio Cuiabá), Barbado, Carumbé, Cohab Velha, CPA II e III, Jardim Leblon, Planalto, Lixeira e São João dos Lázarus. (p. 287).

Meu pai viajava sempre que podia para visitar seus irmãos e parentes próximos (seu Emiliano Kalomezoré, seu Antônio Korezomaé, seu Pedro Kezo Mazoré) no Posto Indígena Fraternidade, do povo Umutina, e no Rio Formoso (*One Thereloreze*), no Utiariti, Queimada (*Keterokô*) e Estação Parecis (João Zoromará e família), sempre mantendo suas relações com os *Haliti*. A minha mãe, apesar de ser mestiça³ (Bororo com não indígena), ela entendia perfeitamente o meu pai, a comunicação era de diferentes formas e gestos, pois ele era falante da língua *Haliti*. Convivi com meu pai e seus parentes⁴ até os sete anos de idade, mas em 1967 ele faleceu.

³ A história que sei é que minha avó materna era bororo da região do Pantanal (Poconé), e meu avô era não indígena. Maltratada e abandonada por ele adoeceu e, com dificuldade de cuidar de suas cinco filhas, ficava perambulando pelas fazendas, onde morreu a míngua. Diante disso, seu irmão Antonino (tio da minha mãe) entregou as irmãs para os parentes e no caso da minha mãe ele a trouxe para o Abrigo das Crianças em Cuiabá com 12 anos de idade. A história de minha mãe foi marcada pela violência e pelo abandono, por isso que ela se recusava a falar sobre o assunto. Na década de 80, pesquisei entre os parentes, e a sua tia Elvira contou o restante da história.

⁴ Mesmo com a morte, os parentes haliti-paresi mantinham as visitas e relações com minha mãe e com algumas famílias como a de Delzira Quezo, com o seu filho José Maria Quezo.

Meus estudos foram em colégios católicos: Asilo Santa Rita (Semi-internato), Colégio Coração de Jesus e na Escola de I e II Graus do DASA⁵, onde por influência de Dona Juvência Maria da Cruz⁶, pude estudar com bolsa de estudos. Em 1980, ingressei na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), cursando Licenciatura em História, e as disciplinas de História e Antropologia foi decisiva na minha formação, inclusive política. Fiz mestrado na UFMT e defendi minha dissertação em 2006: “O Processo de Inclusão das Escolas indígenas no Sistema de Ensino de MT: Protagonismo indígena”.

Foi durante meus estudos que conheci o indigenista José Sardinha, servidor da FUNAI, e este me relatou a situação vivida pelo meu povo, de invasões, de perdas territoriais e sucessivos conflitos com os fazendeiros e grileiros. Na minha monografia pesquisei sobre a história de vida do meu pai, e seu trabalho como guarda-fio. A maioria dos relatos foi dada pela tia Delzira Quezo, uma índia Paresí, viúva de um ex-guarda-fio, colega do meu pai. Desde a aldeia até na cidade os relatos foram sobre a vida difícil de adaptação dos haliti-paresi na cidade. E porque éramos chamados de “índios de Rondon”.

Naquela década de 80, os Paresí estavam sob a jurisdição da Delegacia Regional de Cuiabá, o cacique geral dos Paresí, era o senhor João Garimpeiro Arezomae. Em companhia da Delzira Quezo percorremos a Terra indígena Paresi, visitando os parentes próximos das aldeias Bacaval, Rio Sacre, Utiariti e o Rio Formoso, e depois os de longe. Em Utiariti, encontrei minhas avós a *abebe* Menaka Kawali e sua filha Tereza Menalo, ambas anciãs, e meus primos Antonieta e Baiko, ambos com suas famílias extensas. A *abebe* Menaka era monolíngue *haliti-kawali* e minha prima serviu como tradutora dos nossos diálogos, principalmente diante da foto do meu pai⁷.

⁵ É uma ala Arquidiocesana.

⁶ Dona Juvência era diretora do Abrigo das Crianças de Cuiabá (na década de 40), depois que se aposentou acolheu a minha mãe, e deu apoio ao matrimônio dela com meu pai.

⁷ A foto provocou uma grande comoção, expressadas por gestos e choros, que minha prima traduziu como manifestação de saudade e tristeza pelo desaparecimento dele. Rondon o levou e nunca mais tiveram notícias. Então, a partir daí pude conhecer a vida do meu pai quando criança e jovem, os casamentos, os filhos que morreram e o trabalho na Linha Telegráfica. Permaneci percorrendo as aldeias, e sentindo que estava retornando às raízes. Nas aldeias em que passei sempre fui recebida com alegria pelos parentes.



Figura nº 02: Nós no Utiariti. Fonte: Acervo pessoal, 1990.

As décadas de 80-90 foram importantes para o meu engajamento na luta pelo território, na educação e na vida em aldeia, e no aprendizado sobre a realidade dos Haliti-paresi. Passei pelo ritual de nomeação, que foi o reconhecimento da minha identidade como *nezokemaero*.



Figura nº 03: Abebe Menaca e eu.
Fonte: Acervo pessoal, 1990.



Figura nº 04: Abebe Menaca e sua filha.
Fonte: Acervo pessoal, 1990.

Cito, abaixo, um resumo da minha história tal qual registrado por Souza (1997):

O depoimento abaixo, de Francisca Navantino de Ângelo, revela o contexto de Formoso e da luta dos Paresí para retomar o domínio sobre antigos territórios e de como a vida e a morte de Gercy Cardoso se inserem nessa luta.

Os índios tinham um bom relacionamento com ele. Elogiavam muito, ele se aproximou dizendo que era amigo... Ele era audacioso, conquistou a amizade, as mulheres, prometeu ajuda... Eles tratavam o cara como se fosse um chefe, ele era amigo porque dava as coisas para eles... Mas diziam que o percebiam como ameaçador... Aí os índios falam que eles foram traídos, a amizade durou até um certo tempo, mas quando ele colocou capataz armado... Na madrugada eles ouviram barulho de trator, e como eles já haviam perdido a área, os índios foram lá para falar que não era para ele gradear, mas ele falou que aquilo lá era dele, que os índios não faziam nada, que não tinham direito, nesse tempo a área já estava cheia de jagunços... Aquela morte, eles diziam que o Gercy, o que foi assassinado era feiticeiro, ele tinha muitas mortes nas costas, outros tentaram matá-lo, mas ninguém conseguiu. A flecha que conseguiu atingi-lo foi uma flecha muito bem preparada, porque primeiro eles flecharam... eles haviam preparado a noite inteira... Eles relacionaram o cara como se fosse um diabo, e era uma coisa muito difícil conseguir atingi-lo. Essa morte facilitou a reconquista do restante da área como a aldeia Queimada, lá não tinha mais ninguém... A reconquista de Queimada é importante, porque é do subgrupo **Waimaré**, porque lá Marechal Rondon os encontrou, porque lá está a história dos antigos do passado. Ela representa um elo com o passado, com o passado dos antigos, lá estão vários cemitérios. Os índios fizeram várias festas para retomarem, para conquistarem, o Matias que era o chefe de posto também fez projetos de desenvolvimento econômico. (Francisca Navantino, Cuiabá).

As lutas indígenas recolocam a questão da identidade. No caso de Francisca Navantino e Cândido Zezokae, índios de Cuiabá, que participaram ativamente de todo o processo de retomada da área, Formoso oportunizou a ambos se recolocarem nas histórias de seu povo. (p.50).



Figura nº 05: Meus parentes da aldeia Rio Formoso. Fonte: Acervo pessoal.

Minha militância se deu a partir do engajamento na luta pela demarcação da Terra indígena do Rio Formoso⁸ (*One Theholazere*), e a partir do momento

⁸ A experiência exitosa em Brasília juntamente com as nossas lideranças do Rio Formoso, concretizou a demarcação, me possibilitou conhecer lideranças de diferentes regiões do país, suas lutas, conquistas e depois firmar numa luta coletiva, de consolidação de direito. Minha trajetória como militante da educação escolar indígena, me propiciou processos de experiências na escola pública e na escola indígena. Ao longo de uma carreira profissional de 39 anos,

em que o líder Daniel Matenho Cabixi me chamou para integrar a luta do movimento indígena em MT e no Brasil⁹. Suas experiências, inteligência e sabedoria me ensinaram a lidar com os embates, as disputas, as discriminações e os preconceitos, num cenário de adversidades políticas, e me incentivaram a optar também na militância por uma educação escolar voltada para os contextos indígenas.

Na década de 70, Daniel Cabixi foi pioneiro em afirmar que a educação escolar entre os índios tinha que ser específica e diferenciada. Relatou a sua experiência como educador e professor na aldeia Rio Verde e também as articulações e mobilizações para a constituinte. Apresentou-me às lideranças nacionais e regionais, tais como Megaron Txucarramãe, Juruna Xavante, Marcos Terena. Juntos participamos da fundação do Comitê Intertribal e de reuniões com o Banco Mundial, com a finalidade de discutir o componente indígena no programa PRODEAGRO.

Com o ingresso no serviço público estadual (1980), na qualidade de professora efetiva da rede pública, pude atuar em várias frentes de trabalho da educação escolar indígena, tanto no movimento indígena, quanto em órgãos do estado¹⁰.

Particpei ora como expectadora, e observadora, ora como protagonista, de um movimento indígena diversificado na sua dinâmica de atuação, por vezes considerado como inexistente no estado, e ao qual contribui com inovações de políticas de direito, tomadas de decisões, articulações e mobilizações, principalmente na educação. A militância nos processos de implantação de políticas públicas na década de 80-90, a ação pioneira da formação de professores indígenas tanto em nível de magistério quanto na educação superior, me motivaram a continuar na formação da pós-graduação, tendo por

exercendo atuações como técnica, docente, e assessora pedagógica e como representante indígena, acompanhando, participando e construindo em diferentes momentos, me possibilitou assistir as transformações, mudanças, debates acerca de projetos e interesses dos povos indígenas, e escrever pareceres, laudos e notas técnicas para justificar a especificidade das concepções de educação escolar entre os povos indígenas.

⁹ Nessa mesma década, o movimento em MT também se organiza para a mobilização e articulação para a participação na Constituinte.

¹⁰ No final da década de 90, uma secretaria de educação me questionou se eu era servidora ou era indígena, devido a vários questionamentos que eu fazia sobre a postura da instituição em descumprir a sua missão de zelar pelo direito a uma educação. Achei um absurdo respondi que antes de tudo era indígena, servidora é uma condição transitória. E sugeri que a mesma lesse as legislações da nova modalidade da Educação Escolar Indígena.

finalidade subsidiar a concretização dos direitos coletivos e incentivar o empoderamento do movimento indígena.

A presença nas esferas federal e estadual - na Constituinte (1988), no Conselho Estadual de Educação de MT/CEE (1997-2001), no Conselho Nacional de Educação/CNE (2003-2006), na Comissão de Educação Escolar Indígena/MEC (2004-2006), no Conselho de Educação Escolar Indígena de MT, na Comissão Nacional de Política Indigenista/CNPI (2006-2014) - me permitiu acumular experiências e conhecer as estratégias governamentais para incentivar políticas gerais para as escolas indígenas, desconsiderando suas especificidades (Ângelo, 2004:72). Nestes espaços de representatividade tive a oportunidade de vivenciar a dimensão da responsabilidade para defender, dialogar e propor ações, políticas no âmbito de governo. Foi um desafio ocupar a CNPI¹¹, e demais espaços de representatividade, pois oportunizou sermos protagonistas com grande esforço de consolidar políticas de direito, mesmo num ambiente as vezes caracterizado por conflitos e divergências da bancada de governo, que em muitos momentos seus representantes demonstravam desconhecimento, desinformação e até mesmo o menosprezo pelo processo histórico dos povos, e nas suas relações com o estado brasileiro. Por outro lado, exigiu-se de nós indígenas não apenas o conhecimento e leitura das leis, mas principalmente estratégias de convencimento, de alteridade e de capacidade de discernimento na lida com o poder estatal.

1.2. Por que fiz esta Tese – o trabalho de pesquisa

Esta tese se insere no contexto contemporâneo da educação escolar indígena em Mato Grosso. As discussões e reflexões acerca do novo paradigma da escola específica, diferenciada, bilíngue e intercultural destacam as diferentes percepções dos índios e dos especialistas sobre o assunto e mostram que não há um modelo único de escola indígena, mas diferentes escolas, de acordo com

¹¹ “A Comissão Nacional de Política Indigenista inaugurou uma nova visão de se formular políticas públicas para os povos indígenas. Inseriu a participação social como locus privilegiado do aprimoramento da gestão pública e se constituiu enquanto canal de diálogo e interlocução entre Estado e sociedade civil” (Informativo CNPI, 2015, p.02, Brasília-DF).

o contexto sociocultural de cada povo. Na minha dissertação de mestrado¹², defendi que as escolas indígenas ainda não são reconhecidas como escolas diferenciadas pelos sistemas de ensino, e que há necessidade de uma mudança na lógica institucional do estado. Podemos dizer que hoje a política e a pedagogia oriundas de modelos de escolas “rurais” ou “urbanas” do sistema estatal, e até de práticas escolares reproduzidas por congregações religiosas, reinantes nas escolas indígenas de Mato Grosso, estão em processo de transformação. Surgem novas práticas no interior das escolas indígenas, novos currículos, onde se ensina língua materna e saberes indígena, apesar de estarmos ainda longe das demandas das escolas nas aldeias. Contudo, num contingente de 78 escolas indígenas do sistema estadual, temos aquelas que estão avançando nos aspectos específicos do ensino da língua e nos processos de ensino e aprendizagem, e também o protagonismo indígena na gestão e administração escolar. Por outro lado, a mantenedora do Sistema de Ensino ainda desconsidera a realidade dos povos indígenas no campo da educação escolar, suas práticas institucionais estão ainda na contra mão, no desacato dos direitos constitucionais, e das políticas específicas, e isso também me despertou para esta pesquisa.

Assim sendo, no quadro das escolas indígenas municipais e estaduais destaquei aquelas que, por diferentes fatores, deram início as mudanças no âmbito do seu processo pedagógico de ensino. Estabeleci alguns critérios para minha seleção dos cinco casos para estudo, tais como:

1. Escola indígena com mais de 100 alunos;
2. A totalidade de professores indígenas assumindo a docência e a gestão;
3. Com o número considerável de alunos que saíram do ensino médio e ingressaram nas universidades;
4. Considerando o número de professores indígenas com formação de graduação e pós-graduação.
5. Considerando a trajetória histórica da escola, onde a questão de gênero se destaca.
6. A escola como espaço de conflito e de luta pela defesa de direitos.

¹² Intitulada: “O Processo de Inclusão das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino de Mato Grosso: Protagonismo Indígena”, PPGE-UFMT/2004, a pesquisa se concentrou no processo institucional e do controle social, apresentando a relevância do movimento indígena.

O trabalho de pesquisa se realizou em várias etapas seguindo um roteiro pré-estabelecido para a realização das viagens de campo. Houve todo um planejamento, pois a maioria é distante como do povo Ikpeng e Guató, que a viagem até as aldeias, tem uma logística de deslocamento de alto custo. Nos anos de 2015 e 2016 foram etapas intensivas das visitas, das entrevistas e aproveitando as oportunidades da Agenda do CEEI. No caso dos Ikpeng, desde o ano de 2009, aproveitei o evento da Etapa da I CONEEI-regional realizada no Xingu, Pavuru, da 1ª Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena registrando os debates e discussões importantes naquele momento.

Para cada escola pesquisada já havia um diálogo com os professores, na maioria, liderança até cacique em suas aldeias, o que, evidentemente, facilitou o trabalho. Encontros, seminários, cursos e reuniões pedagógicas, realizados durante as visitas para a regularização das escolas, também foram cenários da pesquisa. A pesquisa de campo entre o povo Goxéuvy – Guató, se deu a partir do Encontro de Mulheres Indígenas em 2014, nas reuniões de articulação e mobilização das famílias, e depois nas Oficinas de Revitalização da Língua Guató, com um levantamento sobre a demanda educacional, que resultou na reivindicação oficial à SEDUC pela criação da escola indígena em território reivindicado, mas ainda não homologado (TI Bahia dos Guatós no Pantanal mato-grossense). O trajeto de Cuiabá num percurso de 330 km no período de seca entre agosto a dezembro até aldeia Miji (Coqueiro). No período de chuva: Janeiro a Julho num percurso de 150 km, Cuiabá ao Porto Cercado (município de Poconé-MT) com 03:30 (três horas e 30 minutos) no transporte fluvial que facilita o acesso de se chegar aos aterros e as comunidades.

Entre o meu povo haliti-paresí, a pesquisa se deu no momento da formação de professores no magistério, onde pude estar na aldeia e com os protagonistas citados neste trabalho, o período de junho e julho de 2016, onde acontecia o Magistério intercultural do Projeto Kamayhie.

Os Balatiponé-Umutina, desde o ano de 2008 quando estive com os professores, pude averiguar todo o envolvimento destes na elaboração do PPP, e depois nos eventos posteriores como nas Assembleias indígenas de MT. E entre os meses de outubro e novembro de 2015/ 2016/ 2017 em dias alternados pude estar presente na EEI Julá Paré.

Vale salientar que a convivência, a atuação como docente, como historiadora e o acompanhamento nos projetos de formação de professores indígenas no Magistério Intercultural e no Ensino Superior também me permitiram levantar dados e subsídios para a memória da educação escolar indígena na perspectiva de se acompanhar o desenvolvimento das ações e políticas, a trajetória do processo de institucionalização da modalidade educação escolar indígena.

A minha participação nos diferentes cenários institucionais e indígenas contribuíram para que pudesse compreender as diversas realidades da educação escolar indígena, das escolas, dos professores e suas comunidades, tanto na esfera estadual, quanto na esfera nacional.

E por fim, entre os Bakairi de Santana, que durante a pesquisa nos meses de fevereiro de 2015/ 2016, a professora Jacira Cueni, protagonista da escola dos *Kurâ-Bakairi* da aldeia Yemâiriri (Santana), faleceu nos deixando consternados. Sua contribuição, contudo, está neste trabalho. A ela, que lutou pela consolidação dos direitos indígenas, sobretudo neste momento difícil de redução dos mesmos, também dedico esta tese.

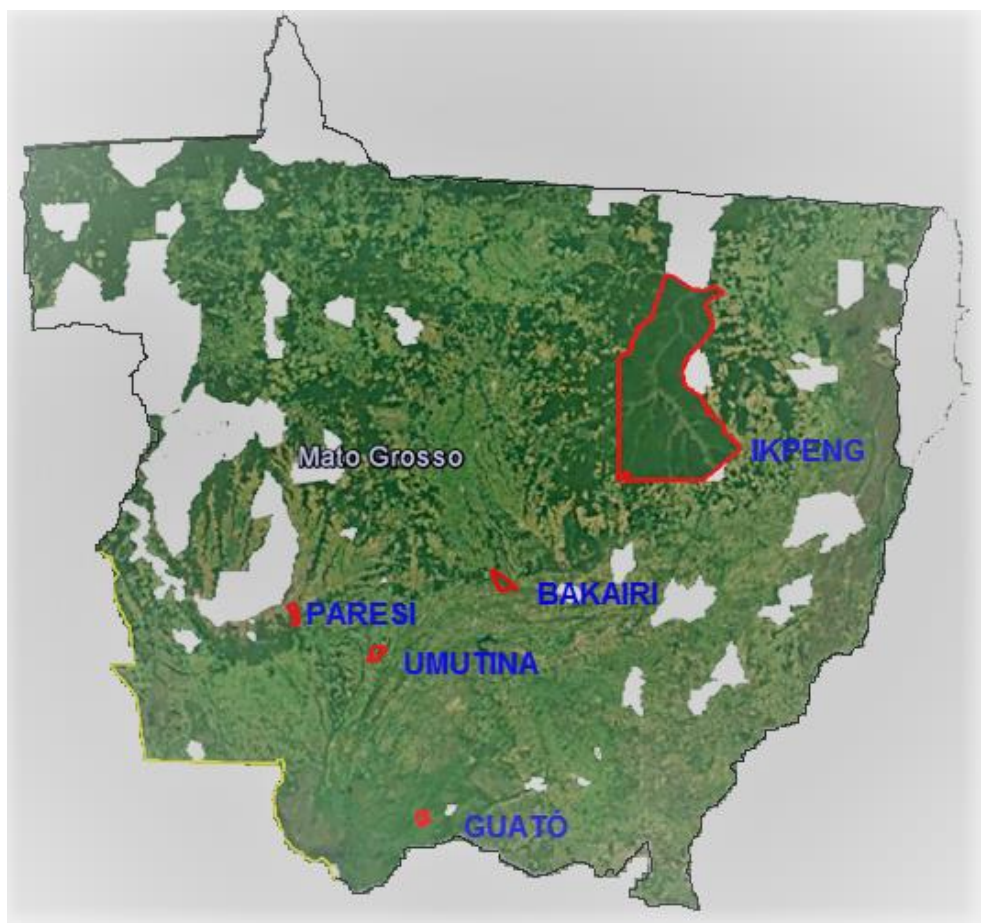


Figura nº 06: Mapa de MT: Localização dos povos cujas escolas são pesquisadas na tese. Fonte: FUNAI/2016.

1.3. Teorias e Metodologias: Uma construção

As linhas teóricas que me conduziram no desenvolvimento desta pesquisa foram sendo construídas no decorrer do trabalho, assim como a seleção de autores que contribuíram para reflexões e aprofundamentos no processo investigativo.

A relevância do fenômeno justifica por si só um estudo, uma reflexão, uma avaliação crítica. É o que pretendi fazer na minha tese, nos meus limites do possível, mais ainda por ser Agente Público diretamente envolvido desde os anos de 1980. Pude acompanhar as mudanças e alterações nas legislações vigentes assim como a implantação de políticas que nem sempre contemplaram as diversas realidades sócias culturais, mas que sempre se apresentavam com as boas intenções dos governos, e principalmente quando os discursos oficiais ou não se direcionavam para os indígenas.

Considerando a bibliografia arrolada neste trabalho, selecionei textos acadêmicos e não acadêmicos de acordo com a esfera regional, por tema de estudo, pesquisas relativas à educação escolar indígena, documentos oficiais, as etnografias de cada povo e estudos sobre as línguas indígenas.

As produções acadêmicas de estudantes e autores indígenas contribuíram imensamente para o dinamismo da pesquisa, já que retratam a realidade e pensam as experiências da escolarização, muitas vezes impulsionados por mudanças das práticas pedagógicas. Entre eles, lembro Taffarel (2010), Rewaptu (2010), Mehinaku (2010), Taukane (1996), Ângelo (2006), Azoinayce (2010); Benites (2012), Luciano (2011), Nascimento (2009), Tan Huare (2015), Monzilar (2012), Silva (2014) e tantos outros que contribuíram com suas reflexões e que ao longo do trabalho dialogaram comigo.

Procurei reunir estudos contemporâneos, históricos, linguísticos e etnográficos sobre os cinco povos cujas escolas são o tema deste trabalho. Não foi uma tarefa fácil e sou responsável, evidentemente, pelas lacunas bibliográficas.

O processo de coleta de dados foi guiado pela observação participante, memórias registradas em atas de reuniões, relatórios, manuscritos e em diferentes acervos documentais oficiais, pessoais e de professores indígenas, bem como entrevistas e depoimentos gravados e conversas informais registradas no Caderno de Campo¹³. A biblioteca do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, construída ao longo do processo de implantação das políticas de formação de professores, possui um acervo bastante significativo, com publicações na área da educação escolar indígena, da política indigenista e do movimento indígena. Este acervo foi organizado e catalogado pela professora Suely Montenegro (2010), e por mim, pois boa parte destes materiais foi adquirida ao longo de minhas participações como representante indígena nas esferas governamentais e colocadas à disposição de pesquisadores indígenas e não indígenas. Como pesquisadora, procurei seguir um caminho de narrativa histórica, a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de

¹³ Desde a década de 80, adotei o caderno de campo/caderno de registro nas minhas viagens nas aldeias indígenas, no acompanhamento dos cursos de formação, registrei minhas experiências como professora indígena na aldeia Paresí de Rio Formoso (1986), atuando como assessora pedagógica no ano de 1995, como representante indígena nas diferentes instâncias de colegiado como: CNE: 2002-2006; CNPI-MEC:1997-2001; CNEEI-MEC: 2004-2006; CEE: 2001-2004-MT/CNPI: 2006-2015.

caso (...), devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola. (Menga Lüdke & André Marli, 1986, p.13), do processo de implementação das políticas indigenistas e das etnografias das escolas indígenas e suas inovações pedagógicas.

Capítulo 2

Antecedentes

A “educação escolar indígena” em Mato Grosso

2.1. Um Relato da Trajetória da Educação Escolar Indígena

1898	Os padres Salesianos se estabelecem em Mato Grosso a pedido do governador do Estado e fundam uma escola junto aos Bororós. Trata-se da iniciativa de escolarização em aldeias indígenas em Mato Grosso.
1910	Criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (Decreto nº 8.072) vinculado ao Ministério da Agricultura.
1910 a 1966	A ênfase das atividades escolares centra-se na profissionalização indígena. Forma soldados, vaqueiros, agricultores, radio-telegrafistas, etc.
1957	A Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho OIT, (acatada pelo Brasil em 1966), propõe medidas para as populações indígenas adquirirem educação em pé de igualdade com a comunidade nacional.
1967	Criação da FUNAI. O Ato Adicional n. 1 reafirma a incorporação do silvícola à comunhão nacional.
1972	A portaria 75/72 da FUNAI assume como oficial o modelo de educação bilíngue proposto pelo Summer Institute of Linguistics – SIL.
1973	A Lei 6001 (Estatuto do Índio) garante a alfabetização
1988	A Constituição Federal reconhece os direitos indígenas à organização, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos sobre as terras que ocupam”, modifica-se a matriz integracionista e se propõe a educação na língua materna e valorização cultural. (Fonte: SECCHI, 2002).
Ano	Contextos Contemporâneos (MT)
1995/1996	<ul style="list-style-type: none">• Criação do Conselho de Educação Escolar Indígena.• Lei complementar 49/98 – Art.106/107 - LOPEB• 1º Programa de formação de professores indígenas (Projetos: Tucum, Xingu e Mebengôkre) – Realizações de políticas indigenistas no estado de Mato Grosso.
1997	<ul style="list-style-type: none">• 1º Congresso de Professores indígena de Mato Grosso em Tangará da Serra.• 1ª Conferência Ameríndia e Congresso de Professores Indígenas do Brasil.
1998	<ul style="list-style-type: none">• Primeiras publicações de livros: “Urucum, Jenipapo e Giz e Ameríndia: Tecendo os caminhos da educação escolar indígena”
1998/2000	<ul style="list-style-type: none">• Criação da Comissão interinstitucional para elaborar os cursos de Licenciaturas interculturais.
2001	<ul style="list-style-type: none">• Inaugura a primeira Turma do Projeto de 3º Grau indígena na UNEMAT
2006/2007 2009	<ul style="list-style-type: none">• Realização do 1º concurso público para professores indígenas.• Conferência Estadual da Educação Escolar Indígena• Criação do PROJETO PROIND na UFMT – atendimento na formação de bacharelados aos estudantes indígenas em vários cursos.
2017	<ul style="list-style-type: none">• Criação da FAIND – Faculdade Intercultural Indígena

Fonte: SEDUC/UNEMAT/2015

O quadro acima sintetiza uma história de mais de um século. O processo histórico da escolarização entre os povos indígenas de Mato Grosso se caracteriza pelas diferentes frentes de ocupação do território, estando conjugado à política expansionista do Estado, implementada pela Comissão das Linhas Telegráficas (1890) e alavancada por missões religiosas católicas (Salesianas, nos Bororo já em 1895, posteriormente nos Paresí e Bakairi) e evangélicas (Summer Institute of Linguistics com seus recentes congêneres) (ANGELO, 2006: 38).

No âmbito nacional os avanços na legislação asseguraram ações e políticas específicas, o quadro abaixo apresenta os principais instrumentos:

1991	<ul style="list-style-type: none"> Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro – transferência da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC, em regime de colaboração com os estados e municípios.
1996	<ul style="list-style-type: none"> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 32 menciona a educação escolar indígena como dever do Estado, preconizando os princípios e a articulação entre os sistemas de ensino para o atendimento a uma educação específica e diferenciada.
1998	<ul style="list-style-type: none"> O Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, um conjunto de orientações e de referência sobre a legislação federal de educação escolar indígena.
1999	<ul style="list-style-type: none"> Parecer 14/CNE – Diretrizes Nacionais da educação escolar indígena Resolução 03/99 – Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.
2001	<ul style="list-style-type: none"> Plano Nacional de Educação que assegurou 21 objetivos para a nova modalidade nos sistemas de ensino.
2012	<ul style="list-style-type: none"> Resolução nº 05/CEB/CNE - que dispõe as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
2015	<ul style="list-style-type: none"> Resolução nº 01/CEB/CNE, de 07 de janeiro de 2015, que preceitua sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

Fonte: MEC/SECADI - 2015

Segundo Secchi,

O modelo integracionista de educação escolar *para o índio* no Brasil está associado à recorrência do binômio *proselitismo doutrinário* (religioso ou não) e *preparação para o trabalho*. Assim atuaram as missões católicas, as escolas pombalinas, a educação positivista e, mais recentemente, os missionários e linguístas de diferentes confissões. (2002: 87).

Podemos dizer que a trajetória da educação escolar se divide em três períodos. No primeiro, temos as escolas das missões (internatos com o apoio do SPI), quando Estado e Igreja mantinham alianças com a finalidade de catequizar e civilizar os indígenas.

Em Mato Grosso, a ação missionária da Igreja Católica resumia-se às Missões Salesianas, que atuavam junto aos índios Bororo nas colônias Tereza Christina e Santa Isabel (fundadas ainda no Período Imperial), na Colônia Sagrado Coração, fundada em 1902, no rio Barreiros e na Colônia Indígena Imaculada Conceição, fundada em 1905, no rio das Garças. Todas tinham por objetivo a catequese dos índios Bororo. Em 1910, esses missionários mantinham os seguintes núcleos indígenas: Colônia Sagrado Coração, com 211 alunos índios, e Colônia São José, com 91 alunos índios. Mantinham ainda alunos índios em escolas do Coxipó e do Lyceu de Cuiabá. (Bigio, 2003: 151¹⁴).

Os jesuítas da Missão Anchieta marcaram presença em MT, assim como as Irmãs da Imaculada Conceição, que desenvolveram assistência escolar junto aos povos da região médio norte. O internato Utariti manteve a escolarização entre os povos Paresi, Irantxe e Nambikwara e atendia os povos do rio dos Peixes, Kayabi, Munduruku, Apiaká e os Rikbaktsa do Barranco Vermelho (Rio Juruena). Além das missões católicas, as protestantes, evangélicas, atuaram intensamente entre os povos indígenas de MT.

O segundo período foi gestado pelo SPI no projeto de instalação de Linhas Telegráficas. Na política indigenista rondoniana, as escolas eram instaladas nas áreas das estações telegráficas, de modo que o processo de ocupação dos territórios ia sendo incorporado tendo a escola como baluarte na política de contato. Os Paresi, Bororo, Bakairi e Nambikwara foram escolarizados nesse contexto.

O terceiro período é da década de 1970-80, tendo outras frentes de atuação na educação escolar entre os povos de MT. A FUNAI como órgão indigenista atuou na região do Xingu¹⁵ e em aldeias Xavante, Paresi, Bororo, Bakairi e Nambikwara.

De qualquer maneira, a atuação de instituições governamentais (SPI) e não governamentais (missionários de vários credos) se manifestava em iniciativas desarticuladas, concorrentes, mas com as mesmas finalidades ideológicas de caráter integracionista na função de únicos interlocutores dos povos indígenas.

A partir da Constituição de 1988, poderíamos falar de um quarto período, onde desponta a chamada “educação escolar indígena, específica,

¹⁴ Bigio apud Álbum Gráfico do Estado de Mato Grosso, 1914:84.

¹⁵ Com o avanço da colonização do estado na década de 1970, alguns povos do Parque do Xingu deram início à implantação de escolas, com a presença da Funai e os irmãos Villas Bôas, que foram os protagonistas desse processo. Na ocasião também se instalou infra-estrutura, com escolas, nos Postos Indígenas: em 1976, no Posto Leonardo; em 1980, no Posto Indígena Diauarum, em 1985, no Posto Indígena Pavuru e, em 1981, no Metyktire (Kayapó). (ANGELO, 2006:47).

diferenciada, comunitária, multilíngue”, como uma nova modalidade na educação brasileira, que, amparada pela LDB, se institui como a modalidade da educação escolar indígena.

A Constituição de 1988 põe fim ao paradigma integracionista ao reconhecer o direito dos indígenas de serem eles mesmos. O texto constitucional dedica-lhes um capítulo exclusivo, no qual se reconhece a organização social, costumes, línguas e tradições, além dos direitos originários sobre o território que ocupam. Destaca-se também o direito ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem, cabendo a União garanti-los. (SILVA, 2008, apud SILVA, 2012: 26).

Foi só a partir da Resolução n.03/99, CEB/CNE, que se iniciou a regularização do funcionamento das escolas indígenas nos sistemas de ensino, definindo as competências institucionais. A partir destas prerrogativas constitucionais, desenvolvidas nas décadas de 80 e 90, uma nova forma de atendimento foi sendo implementada na educação básica, com as primeiras iniciativas oficiais pós-constituição de ações direcionadas às escolas indígenas. Para atender a formação de professores indígenas em nível de Ensino Médio foram sendo discutidos e elaborados projetos de Magistério intercultural, até o ensino superior, para, de fato, alcançar uma nova política de educação escolar no sistema de ensino.

Este novo cenário de atuação institucional surge na segunda metade dos anos 80 com a criação dos “Núcleos de Educação Indígena – NEIs”. Embora sem ter um caráter oficial, o NEI/MT seria coordenado pela Secretaria de Estado de Educação e se caracterizou como um “fórum de discussões e de ações entre as diversas instituições” (Documento SEDUC, 2001, p. 18). Desta instância de articulação se originou o GT (grupo de trabalho) coordenado pela Coordenadoria de Assuntos Indígenas de Mato Grosso – CAIEMT, com o objetivo de elaborar um plano estratégico das ações de governo para o setor indígena no período 1995-2006. O grupo compunha-se de lideranças indígenas, representantes de ONGs, de partidos políticos, de pesquisadores e de funcionários públicos de diferentes áreas. As diretrizes apresentadas pelo GT foram assim incorporadas ao Plano de Metas do Governo:

No tocante à questão indígena, foi elaborado um Plano de Metas que estabeleceu as seguintes diretrizes:

1. Apoiar o governo federal na demarcação e proteção das terras indígenas;
2. Implementar um projeto escolar para o indigenismo;
3. Executar os projetos de saneamento básico e de saúde;
4. Viabilizar apoio técnico aos projetos de economia indígena;
5. Implementar e fortalecer o órgão de assuntos indígenas do estado com um núcleo mínimo central e extensões de apoio nas organizações

de saúde, educação, agricultura e meio ambiente. (ANGELO, 2009: 82).

As diretrizes do Plano de Metas desencadearam várias ações para atender demandas já diagnosticadas¹⁶ e que o movimento indígena vinha pautando juntamente com seus aliados, tendo como prioridades: questão fundiária, saúde, desenvolvimento de projetos econômicos, educação escolar. Pela primeira vez, o governo assumiu como compromisso uma política indigenista de estado. A luta por territórios demarcados se tornou uma bandeira juntamente com a busca por uma educação escolar. Gradativamente, esta foi sendo atendida como cunho específico no âmbito da SEDUC-MT.

Neste contexto, Grupioni ressalta:

Creio que é possível datarmos na passagem dos anos 80 para os anos 90 o momento em que se constrói o discurso da educação diferenciada como um direito dos grupos indígenas no Brasil. Até então, predominava os discursos da assistência educacional que cabia ao Estado ofertar às comunidades indígenas, quer diretamente, quer por meio de convênios com organizações missionárias, pautado pela perspectiva integracionista que orientava a ação do Estado brasileiro em relação a esses grupos. (2008: 35).

Um marco histórico da democratização do ensino em MT foi o governo Dante de Oliveira (1995-2002): expansão do Ensino Fundamental, gestão democrática para as escolas públicas, qualificação dos profissionais da educação. A implantação da Gestão Democrática do Ensino no Estado de Mato Grosso propôs a “criação de Conselhos de Gestão Escolar, critérios de escolha de Diretor e a descentralização administrativo-financeiro para a escola” (Documento de referência, 1995: 03).

A gestão escolar de 1995 propunha uma autonomia para as escolas da rede, que atendesse a realidade escolar e comunitária, e de certa forma trazia um novo direcionamento de gestão como um instrumento de participação. No entanto, estas propostas, apesar de serem positivas para as escolas públicas, para as escolas indígenas reproduziam uma visão universalista, homogeneizante, que dificultava a “inclusão” no Sistema de Ensino. Exigências burocráticas penalizavam a atuação dos professores indígenas e seus alunos, pois a documentação e os formulários eram da realidade das escolas urbanas.

¹⁶ A realização de um diagnóstico da realidade escolar indígena em Mato Grosso, coordenado por Secchi, foi patrocinado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD. A partir dele foi possível estabelecer os programas prioritários e implementar dois projetos de formação de professores indígenas em nível médio (SECCHI, 2002:15).

No final de 1999, o governo continuou a realizar várias reformas institucionais que direta ou indiretamente afetaram as escolas indígenas, como a *escola ciclada*, que propôs a reorganização da estrutura de ensino nas escolas públicas. Dentro das reformas que vinham ocorrendo, o estado de Mato Grosso centrou esforços em uma política pública para o Ensino Fundamental e, a partir do final de 1999, na “Escola Ciclada de Mato Grosso”¹⁷.

Vale destacar que apesar das “políticas diferenciadas” serem implantadas no governo Dante de Oliveira, outras políticas estruturantes eram elaboradas para as escolas públicas do estado. De democrático só o nome, de “diferenciado” só um discurso.

Entre as demandas da maioria das comunidades indígenas havia o Ensino Médio nas aldeias, a gestão, a infraestrutura (salas adequadas à realidade da aldeia) e uma das queixas diziam respeito à formação de turmas nas séries, algo incompatível com as características socioculturais dos povos indígenas. Por certo período os setores responsáveis passaram por mudanças em sua organização interna, tanto no aspecto de recursos humanos, quanto na sua atuação institucional. Apesar das adversidades existentes na instituição mantenedora, a luta do movimento indígena, através de seus interlocutores como o CEI, propiciou iniciativas importantes de orientações curriculares como forma de organizar as escolas indígenas.

Organização da matriz curricular – A organização curricular será feita pelas escolas, observando a realidade e a diversidade cultural de cada comunidade, contemplando as três áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e Sociais.

Os conteúdos selecionados por cada povo deverão ter significado e tornar-se importantes instrumentos para a compreensão da realidade dos alunos e de outras sociedades.

A valorização dos conhecimentos tradicionais e o diálogo intercultural definem a relação entre a teoria e a prática pedagógica, construindo novos saberes. Diante deste contexto, a organização do currículo será por área de conhecimento, cujas temáticas, selecionadas pela comunidade escolar serão o eixo da organização curricular. (Política da EEI, 2002: 42).

¹⁷ “Atualmente denominada Ciclos de Formação Humana de Mato Grosso começou a ser implantada em todas as escolas da rede estadual de ensino. Entre diversas reformulações que a implantação dos ciclos trazia à rede, estavam a expansão do Ensino Fundamental para 9 anos letivos, a enturmação dos alunos nas fases/ciclos por idade e a extinção das notas e da reprovação anual. A retenção do estudante só ocorria por, no máximo, uma vez, ao final de cada ciclo de 3 anos letivos. Estas ações, por sua natureza, deveriam provocar mudanças nos resultados das avaliações do Ensino Fundamental, por atacarem problemas que eram considerados mais graves, como evasão, abandono e repetência.” (AMARAL, 2014: 24).

Proposições da primeira política da educação escolar indígena foram sendo concretizadas à luz da legislação nacional. A descentralização do atendimento das escolas estaduais se expandiu para as escolas indígenas nos polos regionais, com a criação de 41 assessorias pedagógicas para fortalecer o órgão central. Em algumas regiões, as escolas indígenas eram atendidas em outros municípios, devido a conflitos existentes e em torno das terras indígenas. A presença da FUNAI contribuía ora positivamente, ora negativamente, mas em MT, a FUNAI foi parceira fundamental, principalmente na formação de professores.

De início, o que se esperava da SEDUC-MT era que esta institucionalizasse a formação de técnicos e demais servidores para atender os povos e suas escolas com conhecimentos e capacidades qualificadas, principalmente no campo pedagógico e de gestão. O que vimos foi uma descentralização para assessores pedagógicos que foram assumindo ações de políticas específicas com desconhecimento. A FUNAI ficava apenas no apoio logístico-operacional.

De qualquer maneira, o legado da gestão Dante de Oliveira, apesar de serem ações pontuais, foram as primeiras no âmbito estatal de uma política indigenista que teve o protagonismo indígena como atuante no processo de construção de políticas regionais e locais, com capilaridade de articulações e mobilizações junto ao poder público. A modalidade específica da educação escolar indígena tinha visibilidade nas reivindicações demandadas pelo Conselho de Educação Escolar Indígena, que se projetou como o espaço de articulação interinstitucional e coletivo dos interesses indígena.

Enfim, a Constituição Federal de 1988 foi o marco histórico que pareceu por um fim à era da tutela e de políticas governistas de cunho integracionista, com seus dispositivos legais que garantiam o reconhecimento da diversidade étnica, outras organizações sociais, políticas e econômicas. Contudo, um novo processo de luta se iniciava num cenário de novas adversidades.

2.2 Retrocessos no contexto institucional de 2003 a 2014

Entre 2003 e 2014, subentraram mudanças institucionais significativas com propostas de “parceria público-privado” em uma lógica da educação para o

mercado de trabalho, fruto de uma ideologia capitalista. Isto por trás de outra aparência.

No primeiro mandato (2003/2006), o governador Blairo Borges Maggi, também nacional e mundialmente conhecido, [...] atuou como membro de um partido considerado de esquerda, o partido Popular Socialista (PPS), liderado nacionalmente pelo deputado federal pernambucano Roberto Freire, que antigamente militava ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), surpreendendo, pela incoerência entre seu *status* e a ideologia do PPS. No segundo mandato, retirou-se do PPS e filiou-se ao Partido da República (PR), partido do Vice-Presidente José Alencar, aproximando-se mais do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). (CORREIA, 2010: 3).

O governo recém-empossado elaborou também um plano de governo, “Mato Grosso Mais Forte – Agenda da Educação”, com apenas uma única citação sobre a educação escolar indígena (itens II e IV):

Ampliar a oferta em educação indígena, na língua portuguesa e de cada etnia, rediscutindo os procedimentos metodológicos e recusando a simples aculturação; (p.28).
Fortalecer as ofertas formativas em nível superior para as populações indígenas;
Fazer gestão junto ao governo federal para a criação, em Mato Grosso, da Universidade dos Povos Indígena do Brasil. (p.32).

A ideia da criação de uma “Universidade dos Povos Indígena do Brasil” não foi apresentada ao Conselho de Educação Escolar Indígena/CEI, e muito menos discutida com o movimento indígena de Mato Grosso. Foram iniciativas aleatórias, de cunho partidário e que atendiam apenas os interesses da nova gestão.

Conforme uma técnica do setor na época:

Dando continuidade na implementação da proposta de trabalho na SEDUC, inicia-se um processo de desmonte na equipe que cuidava diretamente das questões indígenas, que é a Coordenadoria de Educação escolar indígena, pulverizando a educação escolar indígena em todos os setores da SEDUC, devido a falta de preparo dos novos gestores, da início a um verdadeiro retrocesso institucional, todos os assessores técnicos e educacionais viajam para as aldeias sem preparo nem compromisso... Analisando as diferentes culturas sob o olhar etnocêntrico ocasionando uma verdadeira confusão por onde essas pessoas passavam e nem cumpriam suas agendas de trabalho. (Entrevista, em setembro de 2016).

Segundo Grupioni (2008),

Com esse corpo técnico volátil e pouco especializado, a tão propalada participação indígena na tomada de decisões, no planejamento e na execução das ações de educação escolar, tanto em nível federal quanto estadual, segue como retórica, face à impermeabilidade do Estado e de seus agentes (p.101).

De 2003 a 2007, a Secretaria de Estado de Educação teve uma rotatividade de gestores (acompanhando a composição das alianças partidárias): foram em torno de cinco secretários de educação. Nos anos de 2007 a 2014 a gestão foi assumida por membros do Partido dos Trabalhadores, (PT).

A educação escolar indígena foi completamente ignorada. O Conselho de Educação Escolar Indígena¹⁸ conseguiu viabilizar algumas ações graças ao Ministério Público Federal¹⁹, que acolheu as reclamações dos indígenas e propôs um TAC (Termo de Ajuste de Conduta) *. Exigia-se das esferas públicas o cumprimento da legislação pelas instituições responsáveis pelo desenvolvimento das políticas educacionais em todo território nacional, e exigia-se que fossem respeitados os compromissos institucionais de atendimento às reivindicações das escolas indígenas.

O Plano de Metas, proposto e pactuado com lideranças, professores e comunidades, foram desconsiderados como política indigenista para o Estado de Mato Grosso. Um setor criado com a finalidade de articular as ações de políticas indigenistas, a Coordenadoria de Assuntos indígenas (CAIEMT), foi substituído por uma superintendência com redução de recursos humanos e financeiros, com atuação pífia, se tornando uma mera distribuidora de cestas básicas e de cobertores nas aldeias.

O primeiro mandato de Blairo Maggi²⁰ foi de 2003 a 2007, e no final deste o seu vice Silval Barbosa assumiu completando o mandato, elegendo-se governador até 2014.

¹⁸ O Conselho de Educação Escolar Indígena chegou a entrar numa lista de instituições a serem extintas, pois naquele momento o governo promovia o “enxugamento da máquina estatal”. Novamente a mobilização e articulação indígena foram determinantes para assegurar a continuidade da instância de colegiado.

¹⁹ No dia 10/12/2004, aconteceu uma Audiência pública [...] solicitada pela OPRIMT e FUNAI, devido a inúmeras denúncias recebidas das comunidades indígenas sobre a situação educacional e o descaso da SEDUC. Que a audiência foi importante, porque deu oportunidade aos professores indígenas e lideranças de denunciarem as precárias condições que se encontram as escolas indígenas. Lembro as imagens do vídeo “Situação das Escolas indígenas de Mato Grosso”. (ATA n. 01/CEI/2005:01).

²⁰ Este governador “[...] colocou em prática uma nova filosofia de gestão pública, inspirada na iniciativa privada, na qual se destacam a transparência na aplicação dos recursos públicos, a busca constante da eficiência e a realização de obras e ações de grande alcance social. Reeleito em 1º de outubro de 2006 com 65,39% dos votos o governador estabeleceu como prioridades para o novo mandato a EDUCAÇÃO...” (CORREIA, 2010:3). Este governador em 2005 recebeu o Prêmio *Motosserra de Ouro*, criado pela ONG ambientalista Greenpeace – por sua relevante contribuição ao desmatamento e à destruição da floresta amazônica.

Por volta de 2007 as escolas indígenas demandaram a implantação do ensino médio nas aldeias, pedido que não foi tratado pelos gestores como uma necessidade e que demorou para ser atendido.

Em cada PTA (Plano de Trabalho Anual) a modalidade da educação indígena era incluída como um “produto” de cada setor, mas, na prática quem assumia as “consequências de responder a questões de especificidades” era a Coordenadoria da Educação Escolar Indígena.

Os outros setores governamentais desconheciam ou ignoravam o fato de que o atendimento da oferta escolar deveria ser no âmbito de uma política educacional específica, até porque as pessoas que estão a frente destes setores eram “passageiras no processo”, indicadas politicamente ou contratadas apenas para o período de quatro anos de governo.

Na educação, as ações e parcerias foram sendo rompidas, pois o entendimento dos novos gestores era de que as escolas indígenas deveriam ser atendidas conforme as legislações vigentes das escolas públicas, apesar do diagnóstico (1995) apresentar a regularização das escolas indígenas e a formação de professores como prioridades reivindicadas pelas comunidades. O programa previa a formação e capacitação, orientação antropológica, linguística, pedagógica e administrativa às políticas específica e diferenciadas tanto para os gestores, assessores das secretarias quanto para os indígenas, mas nada disso aconteceu.

Como observadora participante, averigui que os “acompanhamentos e verificações in loco” nas escolas indígenas, por parte dos técnicos do governo, havia um desconhecimento da realidade e das necessidades dessas escolas e de seus professores. A presença dos assessores pedagógicos como mediadores no campo administrativo e de gestão, mas também no processo de regularização das escolas indígenas junto ao Conselho Estadual de Educação nem sempre correspondem as expectativas da modalidade educação escolar indígena, pois depende dos diálogos, das relações interculturais, e da compreensão do mundo indígena.

Nas travessias de uma gestão a outra, vários projetos de formação de professores indígenas em andamento, sempre lidando com descontinuidades e escassez de recursos.

Curso	Professores atendidos	Período	
		Início	Término
Projeto Tucum/SEDUC-MT	176	1996	2002
Urucum Pedra Brilhante– SEDUC-MT	50	1996	2005
Mebêngokre-SEDUC-MT	53	1995	2005
3º Grau	200 alunos Licenciatura	2001	2006
Indígena/UNEMAT/SEDUC-MT	100 alunos Licenciatura	2005	2010
UFG	Licenciatura	2007	2011
Pós-Lato Sensu/UNEMAT/SEDUC-MT	60 alunos na Especialização	2011	2011
3º Grau Indígena/UNEMAT/SEDUC-MT	50 alunos - Pedagogia	2012	2016
Projeto Haiyô/SEDUC/MT/MEC	300	2005	2010
Magistério Intercultural/ Ensino médio/SEDUC/MT	600	2012	2015

Fonte: SEDUC/UNEMAT – 2014 (Relatório circunstanciado)

Voltarei adiante a esses cursos para uma análise um pouco mais detalhada. De fato, avanços e conquistas, foram tão somente herdados da gestão anterior, sendo incorporados ou não pelo novo governo. Vivemos eternas transições e cada mudança de gestão governamental²¹ se reflete na execução descompassada de ações que desconsideram as trajetórias dos programas, e dos direitos e das políticas conquistadas. Foi o que aconteceu, por exemplo, com os Projetos Tucum, Pedra Brilhante-Urucum, o Projeto de Formação de Professores Mebengôkre, Panará e Tapayuna, e as Licenciaturas Interculturais, que teve dificuldades financeiras na sua etapa conclusiva, e como programa não teve continuidade como política de Estado. A continuidade do convênio entre a UNEMAT e a SEDUC para o desenvolvimento das Licenciaturas interculturais nesta universidade estadual só foi possível com a interferência do Ministério

²¹ A Lei n. 8.032 de 17/12/2003, sob o ímpeto da reforma do estado no campo da administração pública criou a figura do gestor governamental, um cargo da elite burocrática que tem por finalidade atuar na gestão pública. A partir da gestão Maggi a mantenedora do sistema de ensino, insere nos seus quadros profissionais o gestor governamental com perfil extremamente técnico administrativo com visão de cunho controlador financeiro e atribuições definidas como: na área de processos e sistema de gestão e na área de gestão de políticas públicas.

Público Federal. Além disso, a maioria das secretarias municipais é desprovida de profissionais qualificados para atuarem na educação escolar indígena e as parcerias entre as instituições do sistema são determinantes para o processo de formação, pois a qualificação dos profissionais assegura o andamento das ações. A rotatividade de funcionários, determinada por interesses partidários, também provocava problemas na continuidade dos programas. Projetos de formação e outras ações foram paralisados, assim como o próprio financiamento da educação escolar indígena. Setores da SEDUC como o de educação escolar indígena e o Conselho Indígena foram condenados ao “desaparecimento”. As propostas para a educação na tal de “Agenda de Mato Grosso” não contemplavam a diversidade, eram universalistas e tecnicistas, privilegiando certa qualificação profissional para o mercado de trabalho.

As reivindicações apresentadas nas reuniões ordinárias e extraordinárias do CEI não obtinham a resposta.

Que um mês após esta reunião ambos foram demitidos, e as propostas entregue a eles não tiveram resposta até o momento.

O conselheiro Filadelfo manifestou sua preocupação com a implantação do ensino médio na aldeia, que até o momento não teve uma resposta das parcerias entre o Estado e o Município. Esta situação se repete com o povo Bakairi, o conselheiro Paulo Kavopi também relatou que a sua escola está sendo atendida por uma escola da cidade, reclamou que estão sozinhos gerenciando a escola. (ATA nº 24, reunião ordinária dos dias 26 a 28/05/2004, p.01).

O que podemos observar é que a escola indígena, apesar de estar “inserida” nos sistemas de ensino, é invisível perante os gestores. Outro problema foi a capacitação dos gestores das escolas indígenas²². O governador Blairo Maggi promoveu a transferência da educação para os municípios, com parceria público-privada. Eu mesma escrevi:

De modo geral, as escolas indígenas são mal assistidas e não tem orientação pedagógica convergente com a sua realidade. Algumas são gerenciadas e conduzidas por profissionais não-indígenas muitas vezes sem qualificação para lidar com essa diversidade. As escolas indígenas são enquadradas nos sistemas municipais e estaduais de ensino no mesmo estatuto de escolas urbanas, de escolas rurais ou ainda de salas de extensão. Dessa forma, o contexto político, pedagógico, financeiro e administrativo está fora de sua realidade comunitária. (ANGELO, 2006:23).

²² Vejo que a gestão democrática para as escolas indígenas não contemplou as políticas contidas na legislação, mas avançou apenas na proposição de os próprios indígenas gerenciarem os recursos financeiros. Por outro lado, essa política não promoveu nenhuma formação qualificada que atendesse a realidade dos povos indígenas e suas escolas.

A recusa dos gestores para não implantação do Ensino Médio nas escolas das aldeias era justificada pela ausência de professores indígenas com qualificação suficiente. Professores e suas comunidades reivindicavam a ampliação da educação escolar.

O Conselho de Educação Escolar Indígena²³ não entrou no organograma da SEDUC e este colegiado passou a ser questionado quanto a sua funcionalidade institucional. Sua agenda de reuniões foi reduzida, ou a sua realização era obstaculada, suas ações foram transferidas para a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena (setor criado pela SEDUC). O Conselho Indígena como fórum permanente foi desmontado, já que seu papel era o de apontar os problemas e exigir soluções, cobrar planejamentos, tendo como interlocutores os próprios indígenas.

Diante deste retrato institucional de um estado considerado o berço do indigenismo rondoniano, onde governos democráticos foram pioneiros no campo da educação, só nos resta perseverar na luta, num campo de intermediação que “compatibilize” as relações entre as sociedades indígenas e a nacional, campo sempre marcado por relações de conflito e por visões de mundo contraditórias e excludentes (ARRUDA, 2001: 51).

Ao analisar as políticas que foram implementadas nesta gestão e os discursos²⁴ justificando o fracasso do IDEB nas escolas de Mato Grosso como sendo culpa dos povos indígenas e dos quilombolas, podemos dizer que o estado gira em torno de contradições, tanto na retórica quanto no cumprimento do seu papel social e democrático. Nas palavras de Luciano:

As contradições e os preconceitos têm na ignorância e no desconhecimento sobre o mundo indígena suas principais causas e origens e que precisam ser rapidamente superados. Um mundo que se autodefine como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. (LUCIANO, 2006, p.35).

Na verdade, há um novo cenário de luta e resistência, o poder dos poderes.

²³ O Conselho de Educação Escolar Indígena criado por Decreto nº 256, em 1996 na Gestão de Dante de Oliveira, atendendo uma reivindicação do movimento indígena de Mato Grosso a partir da proposta do I Congresso de Professores Indígenas realizado em setembro de 1995 no município de Tangará da Serra-MT.

²⁴ A Secretária de Estado numa entrevista numa rede de comunicação diz que “as notas abaixo da média apontadas pelo IDEB ainda acontecem devido ao baixo nível cultural”. “Não podemos esquecer que o Estado é de origem indígena e quilombolas e ainda enfrenta problemas econômicos”. (Entrevista RDNEWS, dia 07/11/2013).

O Estado é a superestrutura em relação a toda uma série de redes de poder que investem o corpo, sexualidade, família, parentesco, conhecimento, tecnologia, etc. Para ele, “a importante afirmação de que o poder não é uma coisa, uma propriedade que pertence a alguém ou alguma classe; não existe, de um lado, aqueles que detêm o poder (dominantes) e, de outro, aqueles que a ele estão submetidos (dominados). Na realidade, “o Poder” não existe. Existe, sim, práticas ou relações de poder. Logo, o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona em rede e que, portanto, deve ser entendido antes como uma tática, manobra ou estratégia do que uma coisa, um objeto ou bem. (DANNER, 2009:788-789).

Em outras palavras, onde há poder, há resistência. As escolas indígenas, mesmo com suas estratégias, estão em posição periférica e a resistência tem sido o instrumento de força, de reação frente às investidas do poder estatal.

2.3. Os mundos indígenas e os sistemas de ensino: conquistas, recuos e dilemas

A ampliação e a manutenção dos sistemas de ensino são temas bastante complexos, discutidos por diferentes teóricos da educação. Para melhor compreender esse processo é necessário entendermos como o Estado Brasileiro instituiu os sistemas de ensino. São vários os ingredientes que compõem essa arquitetura. Vão desde o gerenciamento da educação, do seu aspecto pedagógico, passa pelos conteúdos, pelos métodos de ensino-aprendizagem e pelo conjunto das relações hierárquicas instituídas para o funcionamento das escolas. (ÂNGELO, 2004: 106).

Na minha pesquisa de mestrado²⁵ (ÂNGELO, 2004), abordei esta temática, pois é uma discussão importante para a consolidação da modalidade da educação escolar indígena. No capítulo intitulado “Entre o sistema oficial e o imaginado”, pude averiguar como lideranças e professores indígenas instituem no seu imaginário este sistema de ensino. Retomo este debate para mostrar que o discurso oficial sobre a diversidade cultural numa instituição governamental persiste como uma mera (in) significância que está longe de ser atendida como uma política de direito (constitucional).

Segundo Bordignon,

Sistema compreende um conjunto de elementos, ideais ou concretos, que mantêm relação entre si formando uma estrutura. Elementos, partes estruturadas em relação interdependente, formando um todo dotado de certo grau de harmonia e autonomia, voltado para uma finalidade. O conceito de sistema não se limita a valores de grandeza. Pode ser atribuído da mesma forma a grandes e pequenos espaços da organização social. O fundamental é ter presente a delimitação do todo considerado, a abrangência, o que compreende, do que é constituído um determinado sistema, sem perder de vista as inter-relações com o

²⁵ Mestrado em Educação intitulado “O processo de Inclusão das Escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: Protagonismo Indígena” – PPGE/ UFMT, 2004.

todo maior no qual se insere. Os sistemas de ensino compreendem o conjunto de instituições, órgãos e normas educacionais de cada ente federado. Ou seja: organizam o todo educacional sob responsabilidade de cada ente federado, no âmbito de sua autonomia. (BORDIGNON, 2009:7 e 8).

A definição de Bordignon nos remete a forma de organização da educação escolar da sociedade ocidental. Todavia:

Fundamentalmente, o discurso da educação diferenciada assentou-se sob três premissas que, rechaçando antigas práticas, sugeriam novos princípios norteadores. Talvez a que tenha tido maior relevância tenha sido a proposição de que a educação diferenciada é um direito das comunidades indígenas e, conseqüentemente, uma obrigação do Estado. (GRUPIONI, 2008:37).

Temos dois mundos opostos na sua forma de organizar a sociedade, de promover a formação humana, social e política dos indivíduos, na lógica de pensar e viver o universo, dois sistemas operantes que de certa forma necessitam dialogar. É preciso realizar uma mudança estrutural para incluir e se abrir à diversidade social, cultural e linguística. Esta bandeira de luta do movimento indígena ficou em evidência na Etapa/Cuiabá da Conferência Nacional de Política Indigenista realizada em 2015.

A gestão compartilhada entre o estado e os municípios funcionou até certo ponto, depois os gestores da SEDUC adotaram outra relação, a partidária, negociação direta com os prefeitos. Até hoje as escolas indígenas de Mato Grosso permanecem na “corda bamba” ou na penúria, com grandes dificuldades para se consolidarem, pois precisam se confrontar com regras, regimentos, resoluções e portarias gerais estabelecidas para o funcionamento das escolas consideradas como “regulares pelo sistema”.

Apesar de tudo, houve mobilização dos professores indígenas, juntamente com o Conselho Indígena, para a elaboração de orientações curriculares adequadas à realidade de suas escolas. Apontaram temas tais como:

- Planeta Terra, Étnica e Cultural;
- Terras indígenas, Organizações e Direitos indígenas;
- Diversidade Étnica e Cultural;
- Segurança alimentar, Trabalho e Auto-sustentação;
- Justiça, Solidariedade e Paz;
- Educação para Saúde e Étnica.

Trabalhando os temas acima, até o momento, as escolas indígenas buscam a autonomia nos seus currículos e principalmente dar voz aos professores e suas comunidades do que desejam como escola e do que seja a

educação escolar, a partir de suas práticas pedagógicas e marcando diferenças entre a educação indígena e a educação escolar.

É preciso diferenciar a Educação indígena da Educação Escolar Indígena muitas vezes tratada como tendo o mesmo sentido na concepção de ações educacionais. Educação indígena é um sistema tradicional próprio que forma pessoas, desde o seu nascimento até a sua morte, conforme tempos e espaços sociais e culturais. É na educação indígena que cada povo reproduz seus conhecimentos e práticas.

Para Azoynaece,

A educação tradicional são aqueles conhecimentos que são adquiridos por uma determinada sociedade ou por um povo e que regulamenta todos os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e religiosos, ou seja, a cosmologia. (2010:19).

A educação escolar inclui processos de formação e qualificação de conhecimentos sistematizados, pretensamente universais, que são realizados num sistema escolar de ensino, e demais instituições públicas ou privadas.

Retomo o debate por entender a complexidade desta questão, e que foi destaque na Etapa Regional de Cuiabá, da 1ª Conferência Nacional de Política Indigenista, realizado nos dias 14 a 16/10/2015, no auditório do Centro de Eventos do Pantanal, em Cuiabá/MT.

A realidade é que temos dois sistemas operantes: o sistema oficial (com lógica e normas da sociedade ocidental) e outro, o sistema educativo tradicional. Ambos têm bases legais, tanto o institucional quanto o tradicional. (ÂNGELO, 2004:107).

Alguns trabalhos de pesquisadores indígenas refletem sobre o universo indígena e o sistema de ensino. O professor Makaulala Mehinako²⁶, da aldeia Utarawa, localizada no Alto Xingu escreveu “Estudo comparativo da educação indígena tradicional/educação escolar” (Mehinako, 2010). Ele descreve como a educação escolar deve ser trabalhada em consonância com o sistema educativo tradicional, garantindo o espaço e o tempo dos rituais como práticas pedagógicas e mostrando como a escola indígena se encontra num cruzamento entre universos distintos, com impactos na vida de uma criança ou de um jovem indígena. O professor ressalta que o tempo e o espaço são fatores importantes

²⁶ Monografia (Especialização) – Curso em Educação Escolar Indígena, Faculdade Indígena Intercultural, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2010.

para que o processo educativo tenha consistência formativa da pessoa, fortalecendo a identidade étnica de um povo:

Assim como as secretarias de educação ou o sistema de ensino, desconhecem o tempo hábil do aprender indígena na escola da comunidade, não levando em conta o tempo diferenciado da escola que são variados e indefinidos, onde os dias letivos e a frequência dos alunos são poucos, interferindo no rendimento. Isto é um desafio para os professores indígenas, se não estiverem preparados para encaixar essas atividades culturais que ocorrem fora da escola como a participação plena do aluno, ficará difícil fazer parte da sua participação, precisam trazê-las para dentro da sala de aula. A comunidade precisa tomar certas decisões com relação a isso, para que nada fique fora passando a prejudicar a vida dos alunos. (MEHINAKO, 2010:9).

O argumento do professor é pertinente, pois as secretarias de educação municipais e estaduais atuam junto às escolas públicas em programas sistêmicos, utilizando tecnologia para gerenciar tanto as atividades administrativas e de gestão, quanto o controle de recursos humanos. Temos que considerar que os sistemas de ensino institucional são criações da sociedade ocidental, seguindo toda uma lógica capitalista, completamente ao inverso das sociedades tradicionais.

Segundo Bourdieu e Passeron (2013),

Para convencer-se que tudo predispõe um sistema de ensino tradicional a servir uma função de conservação social, é suficiente lembrar, entre outras coisas, a afinidade de um lado entre a cultura que ele inculca, sua maneira de inculcá-la e a maneira de possuí-la que supõe e produz esse modo de aquisição, e por outro lado a afinidade entre o conjunto desses traços e características sociais do público ao qual se inculca o conjunto, sendo essas características elas mesmas solidárias com as disposições pedagógicas e culturais que os agentes de inculcação conservam de sua origem social, de sua formação, de sua posição na instituição e de sua condição social. (p.245).

No universo indígena, o sujeito indígena se estabelece a partir da sua inserção nos diferentes rituais, como os de iniciação. As classificações sociais e as fases da vida são imprescindíveis para o ser Mehinako; desde quando nasce até a sua morte existe todo um processo de desenvolvimento humano próprio. São ensinamentos e formação para uma vida Mehinako tais como: concepção, nascimento, nomeação, rituais de passagem e morte.

Na sociedade Mehinako transformar o futuro jovem para a vida adulta com preparo físico, bonito, alto, crescido são os pais e avôs assumem os seus papéis importantes, aliás, o avô assume o papel do pai com responsabilidade e compromisso com neto e a mulher com a neta. Assim colocam seu filho na reclusão que passará um bom tempo, isolando-o dos outros familiares de amigos, de maldição, de invejosos, sem aproximação das mulheres com menstruação ou que venha com intenção de namorá-lo. Seu atendimento é exclusivo. O período então

de reclusão é de um ano ou de menos, dependendo da transformação dele ou dele, tornando público numa curiosidade. Na reclusão recebe conselho, ensinamento, orientação, experiência, os pais arranhando seu corpo com raspadeira feita de dente de peixe cachorra pequena, passando plantas medicinais na área raspada, tomando e vomitando chá de erva, assim vai sendo sua transformação e preparo. (2010:13).

O autor considera que, por outro lado, a escola como instituição ocidental tem influenciado no cotidiano das aldeias, nas rotinas dos ensinamentos e até nos diálogos geracionais das famílias. Ressalto ainda que o processo de escolarização nas aldeias “oferece grau de conhecimentos, que também não é diferente da nossa educação tradicional que também tem seu grau, só que ela não exclui ninguém e nem certifica com papel, mas recebe coroação”. (p.18). Os ensinamentos da escola, ao contrário, recebem recursos financeiros que, apesar de estar numa comunidade, são controlados pela burocracia estatal. Assim, o processo de formação tradicional deveria ser imperioso nas ações pedagógicas da escola, mas o universo indígena é ignorado pelos sistemas de ensino, na medida em que, os burocratas da educação, os agentes públicos, estranham os contextos rituais da vida escolar, principalmente quando realizam “visitas in loco”.

Outro trabalho que gostaria de mencionar é o da professora²⁷ Carolina Rewaptu Xavante (Rewaptu, 2010), realizado na aldeia Marãiwatsédé, município de Alto da Boa Vista e São Félix do Araguaia, intitulado “Costume tradicional do povo Xavante: a relação de parentesco na sala de aula”. Rewaptu também mostra como a educação escolar tem impacto nas relações entre os membros da comunidade, na organização social e no comportamento tradicional entre os Xavante:

...na sala de aula, o entendimento entre os professores e os alunos, por não poder se falar em sala de aula às vezes o trabalho se torna difícil para fazer as atividades do seu dia a dia, isso os professores enfrentam também no processo de aprendizagem. (REWAPTU, 2010: 9).

Rewaptu nos revela como tem sido o seu trabalho na sala de aula diante das relações de parentesco xavante. A escola Marãiwatsédé respeita os clãs ou agrupamentos de parentes e o professor deve observar as relações de parentesco em sala de aula. O trabalho de Rewaptu consiste em apresentar as relações de parentesco nas famílias e entre as famílias das crianças xavante

²⁷ Monografia (Especialização) – Curso em Educação Escolar Indígena, Faculdade Indígena Intercultural, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres-MT, 2010.

que estão na escola e os problemas na definição de turmas de alunos conforme os regimentos e portarias da SEDUC. No sistema tradicional xavante, a criança até os dez anos de idade é livre e pode conversar com qualquer pessoa, e brincar com seus colegas. Depois chega o momento de saber como deve funcionar o sistema de parentesco clânico.

Quando crescem, as famílias dos dois clãs falam sobre as mudanças que essas crianças irão ter nessa nova fase, e os respeitos que elas devem ter, é nessa hora que chega o momento das relações entre parentesco familiar funcionar. Esse respeito deve se dar através dos conselhos dados pelo seu pai e da sua mãe que é membro do grupo social do clã póre'dza' õ nô e do clã o'wawe até chegar o momento da cerimônia entre os dois comprometidos. Na cultura tem diferenças que devem ser respeitadas, como o falante de um gênero diferente, permanecendo a medida diferente nas suas fases e nas formas de entender essa cosmologia tradicional entre as relações que terão que se dar entre as famílias de parentesco dos meninos das meninas Xavante. Por isso, os clãs conversam, discutem essas relações entre o clã póre'dzá õ nô e o clã o'wawe para que respeitem nas suas determinadas regras culturais tradicional. (...) depois dessa fase chega o ciclo inicial da menina e do menino Xavante. (p.24).

Segundo Rewaptu, as crianças, quando chegam à escola, mas já estão orientadas pelos parentes do seu clã sobre como devem se comportar perante o seu grupo de parentesco na sala de aula, principalmente quando os parentes são professores. Os velhos são chamados para dar palestras aos alunos, mostrando como devem ser essas relações, através de narrativas. Por outro lado, a liberdade das crianças xavante é um valor fundamental das fases de crescimento e socialização que antecedem o ritual de iniciação.

Outra referência é o caso do povo Zoró na luta para garantir uma escola indígena integrada aos contextos da educação indígena, conforme o projeto político e pedagógico que fala do que querem e desejam da escola. Relato resumidamente o caso de um povo que vem superando as violências sofridas numa história de massacres, perseguições, e ameaça de desaparecimento como povo. A escola deu um novo sentido à vida comunitária e cultural do povo *Pangyjê*.

1. Histórico do povo Pangyjê (Zoró)

No início do século XX, a expansão da sociedade nacional chega ao que hoje é o noroeste do Estado de Mato Grosso na busca das riquezas naturais, encontrando em seu caminho os povos que historicamente essa região. A partir da década de 1960 a política de colonização coloca esses povos em contato mais direto com os não-índios. A exploração mineral e a implantação de grandes fazendas trouxeram muitos conflitos envolvendo os índios e os não-índios nessa região, a exemplo do evento que ficou conhecido como “massacre do paralelo onze”, imposto aos índios Cinta-Larga pela firma Arruda e Junqueira. Após esse episódio, o Governo brasileiro criou o Parque Indígena Aripuanã no ano de 1968, como forma de “proteção aos índios Cinta Larga e Suruí.

2. Breve resumo do processo de escolarização entre os Pangyjê (Zoró)

A educação escolar teve início em 1989, na aldeia Bobyrej (“Central”), já com professores indígenas. À época, os professores se valiam de cartilhas na língua Gavião; entre 1991 e 1994, o pastor luterano Ismael Tressmann, a lingüística Ruth Montserrat e o professor Waratã Zoró formularam uma nova proposta ortográfica e um livro de textos com histórias do povo Zoró (Tressmann, 1994). Naquele ano havia apenas duas escolas nas aldeias maiores; em 2005, já eram dez, além da escola pólo Zawã Karej.

A Escola Estadual Indígena *Zarup´wej*, localizada no município de Rondolândia-MT, do povo *Pangyjê*²⁸ Zoró, me chamou atenção, pois foi o primeiro projeto político pedagógico com características de uma proposta diferenciada de escola indígena.

O presente PPP está ancorado no eixo temático: território, cultura e língua, trazendo para o interior das escolas indígenas – desde a sua concepção arquitetônica – os elementos necessários à revitalização cultura do povo Zoró – autodenominado *Pangyjej* – e ao estabelecimento das bases do desenvolvimento sustentável a partir da ocupação racional da Terra indígena.

A proposta foi discutida e elaborada coletivamente pelo Conselho Escolar Indígena *Bekã Pamakubé*, e a Associação *Pangyjej* do povo Zoró, inspirada na Pedagogia da Alternância²⁹. O processo de ensino-aprendizagem se alterna

²⁸ Se autodenominam *Pangyjêj* – “nós comemos carne moqueada”.

²⁹ A Pedagogia da Alternância na Escola Estadual Indígena *Zarup´Wej* segue esta forma: 20 dias de aulas na aldeia-escola, em período integral e com as disciplinas da Base Nacional Comum, atividades de aprendizagem tradicional, fabricação de artesanato, técnicas de plantio tradicional e não tradicional, aulas de extrativismo, atividade de pesca, atividades de cultura tradicional, atividades esportivas indígenas. 15 dias na aldeia de origem do aluno: atividades curriculares

entre “aldeia escola” e “aldeia de origem de cada aluno”, numa lógica estruturante que atende os modos de vida do povo Panyjê: “*Bekã Pamakube – Pangu sep ting wa – Bekã + Pangu = Aldeia - Escola*”.

Para o Conselho Estadual de Educação, a escola dos Zoró não atendia as normas da escola da rede pública; os conselheiros não compreendiam a lógica do projeto. Inaugurada no segundo semestre de 2002, a Aldeia-Escola *Zawã Karej* possui um complexo de construções em estilo tupi-mondé, entre salas de aula, refeitório, alojamentos e banheiros, que atendem cerca de oitenta alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, parte do mês estudando em período integral, parte em suas aldeias de origem. De lá para cá, outras escolas entraram em funcionamento, inclusive uma nova escola pólo, a Aldeia Escola *Zarup Wej*, para o atendimento de cinquenta alunos, também em regime de alternância.

A pedagogia indígena deveria interagir com os contextos da escolarização conforme as seguintes fases da vida para homens e mulheres:

	FASES DA VIDA DO HOMEM	CARACTERÍSTICAS
<i>Bywej</i> – denominação genérica para qualquer fase da criança.	<i>Byp wup</i>	Recém-nascido
	<i>Byp pabagap</i>	Criança de 3 meses até começar a gatinhar.
	<i>Byp pabe pe</i>	Criança que engatinha até começar a andar
	<i>Byp andutem kuru</i>	Criança desde que começa a andar até 1 ano e meio.
	<i>Byp</i> – criança de 1 ano e meio até 9 anos	1 ano e meio a 4 anos – a criança começa a falar algumas palavras fáceis com ajuda dos pais e avós. 5 a 9 anos – com o pai ou avô o menino começa a aprender a atirar com flecha; aprende a fazer flecha, arco e caçar junto com o pai.
<i>Wyj</i> – denominação genérica para homens, independente da faixa etária.	<i>Wujiryt</i> – 10 a 14 anos	O pai vai aprimorando o aprendizado do filho na produção de flecha, arco, cocar e cultivo de roça. Começa a caçar sozinho e a trabalhar na construção da maloca.

através de tarefas; atividades culturais; atividades de prática de agroecologia e extrativismo; participação nas atividades diárias da aldeia. O aluno elabora um relatório de todas as atividades que ele realizou/participou e das dificuldades encontradas nas atividades curriculares.

	<i>Wujit</i> – 15 anos até casar	Caça, pesca, faz roça e artesanato (arcos, flecha, cocar) sozinho.
	<i>Wyj</i> – depois que casa	Ele sabe fazer artesanato, roça, caçar, bater timbó, levando seus filhos para aprender com ele. Quando tem netos, passa a ser chamado de <i>kurkur wyj</i> .
	<i>Pandet</i>	O <i>pandet</i> é mestre da cultura, é ele quem ensina os mais jovens. Quando fica muito velho é chamado de <i>pandet kyj</i> .

	FASES DA VIDA DA MULHER	CARACTERISTICAS
<i>Bywej</i> – denominação genérica para qualquer fase da criança.	<i>By wup</i>	Recém-nascido
	<i>Byp pabagap</i>	Criança de 3 meses até começar a gatinhar.
	<i>Byp pabe pe</i>	Criança que engatinha até começar a andar.
	<i>Byp andutem kuru</i>	Criança desde que começa a andar até 1 ano e meio.
	<i>Byp</i> – criança de 1 ano e meio até 9 anos	Menina com 4 anos brinca de casinha, de fazer comida. Quando está com 9 anos já sabe fazer as coisas que a mãe ensina, saber algum artesanato (paneiro, esteira, cesto, colar), comida (cozinha xibuja e outras batatas), macaloba (bebidas com produtos de roça ou frutas).
<i>Wanzet</i> – designação genérica para a mulher, independente da idade.	<i>Wanzeriryt</i> – menina dos 10 até a primeira menstruação.	Continua se aprimorando nas mesmas atividades da <i>byp</i> , até a sua primeira menstruação. Quando tem a primeira menstruação ela conta para a mãe. A mãe coloca a filha numa casinha construída especialmente para viver por um período no qual ela fica sentada na esteira, aprendendo a fazer colares e tecer algodão.
	<i>Wanzerit</i> – menina depois da primeira menstruação até casar.	Depois da primeira menstruação a mulher já aprendeu muitas coisas e está preparada para casar.
	<i>Wanzet</i> – mulher depois de casada.	Depois de casada a mulher não depende mais de ninguém na sua

		aprendizagem, já está preparada para ter filhos e ensinar eles da mesma forma como foi ensinada e já pode ser chamada de <i>pandet wanzet</i> pelas pessoas mais jovens que ela. Quando já está tendo mais filhos, pode ser chamada de <i>pandet kyj</i> .
--	--	--

Fonte: Projeto Político Pedagógico – (2009:20-21).

O Projeto Político Pedagógico *Pangyjê* (Zoró) tem as seguintes características:

- ✓ O projeto atende a realidade e se encontra de acordo com a visão de mundo dos Zoró;
- ✓ Tem um “especialista” para cada atividade (saberes específicos indígenas e não indígenas);
- ✓ A escola valoriza a tradição Zoró, entre elas a comida tradicional;
- ✓ A escola possui todas as vantagens possíveis sobre a escola tradicional (opinião da comunidade);
- ✓ O professor não índio não conseguiria trabalhar/viver na comunidade com a escola tradicional;
- ✓ O aluno tem alimentação mais tradicional, evitando alimentos que pode causar danos à saúde.
- ✓ O aluno não perde o contato com a vida da aldeia;
- ✓ Os alunos aprendem coisas novas sem perder o contato com a tradição;
- ✓ Fica-se perto da família e dos amigos;
- ✓ Reúne alunos da mesma língua e todos se compreendem;
- ✓ O aluno/professor aprende para repassar os conhecimentos para os alunos na aldeia de origem;
- ✓ Reforça os laços de união das comunidades;
- ✓ Trabalho dos alunos perante a comunidade (retorno do conhecimento para a comunidade). (CEI/SUDE/SEDUC, 2012).

O gestor público e o colegiado do sistema de ensino visualizaram neste projeto apenas a questão do investimento financeiro e a forma do funcionamento da escola, que conflitaria com as portarias que regulamentam as escolas públicas. Desconsiderou que se tratava de uma “proposta pedagógica diferenciada”, inédita. A regularização destas escolas provocou um debate sobre a diversidade cultural dos povos indígenas e suas escolas no âmbito do colegiado.

O Povo Zoró ao ser envolvido diretamente no processo de colonização sofreu diversos danos, em busca de articular sua própria defesa viu na escola a oportunidade de conhecer e ter acesso aos códigos da cultura nacional, o que os levou a reivindicar a instituição escolar em seu território. Com a presença da escola, os Zoró aos poucos foram percebendo os propósitos assimilacionista e a imposição de um saber dito universal que desrespeita e ignora os saberes locais. Uma das primeiras reações dos Zoró contra essa escola hegemônica foi inserir o sabedor da cultura na escola municipal de maneira que a mesma não ficasse totalmente nas mãos de não indígenas. (DIAS, 2017:171).

Tanto os professores quanto os alunos são integrantes deste universo mesmo que o sistema institucional imponha seus decretos e outras sanções, mas a escola está no pátio da aldeia, ela é um espaço de apropriação da comunidade. Nesse sentido, ver a escola indígena enquanto “fronteira” é extremamente útil por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimentos e fluxo de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca (TASSINARI, 2001: 67). Para o sistema de ensino, as escolas indígenas são a periferia das escolas públicas. Nesse contexto, os pareceres antropológicos são elaborados como forma de explicar o “diferenciado” e a “interculturalidade”, bem como a “Cultura” indígena. Assim, este instrumento tem sido base de sustentação dos gestores de compreender as cosmologias e outras práticas do mundo indígena.

Percebe-se que há todo um *imbróglío* para que as escolas indígenas se submetam aos mecanismos sistêmicos criados justamente para o controle das demais escolas públicas.

Bourdieu e Passeron (2013: 250) afirmam que

O sistema escolar, com ideologias e os efeitos gerados pela sua autonomia relativa, é para a sociedade burguesa em sua fase atual o que são outras formas de legitimação da ordem social e de transmissão hereditária dos privilégios.

Quando o Sistema de Ensino submete os professores indígenas e suas escolas, generalizando as suas condições de trabalho a regras e regimentos generalistas, percebemos o distanciamento da realidade dos povos indígenas.

Franchetto nos aponta algumas reflexões que

(...) diz (em) respeito ao impacto da escola, como espaço institucionalizado, e do surgimento do professor, como nova categoria social, nas sociedades indígenas. O trabalho de acompanhamento “pedagógico”, mesmo se realizado com algum profissionalismo, ainda não é capa de dimensionar essas questões, que necessitam de uma investigação antropológica, etnográfica, aprofundada e sutil. O que acontece na “escola” de fato? O que ela é, em termos de locus físico e simbólico? Nas aldeias do Alto Xingu, por exemplo, a escola divide o espaço com a “casa da televisão” ou com a farmácia, e há disputa política pelo controle do espaço. A categoria “professor” é vista como um novo segmento político, como portador de um saber especializado de natureza comparável aos saberes tradicionais? Quais são as mediações entre esse saber e a sociedade aldeã, que não é homogênea nem igualitária? Qual é a rede política que sustenta ou

ameaça o professor ou os professores? Qual a trajetória e a estratégia individual de quem propõe ser professor? Qual a razão das tensões entre professores e lideranças tradicionais? Há uma caracterização, em termos geracionais, de faixa etária? Afinal, qual é e como se dá a inevitável apropriação desse espaço/tempo escolar por diferentes grupos e povos? (2001:81-82).

O distanciamento entre o sistema institucional e o sistema indígena provoca um impacto nas aldeias mesmo pela criação de novas categorias de “profissionais” nas escolas, que são monitorados constantemente enquanto são compelidos a assumir cargos e tarefas não apenas “escolares” (representação política, chefia, assessoria à saúde, etc.), mas também funções sociais como cacique, pajé, conselheiros, de acordo com a organização social, cosmológica e política do povo.

Além disso, a maioria dos “problemas” para o sistema de ensino, de ordem de gestão financeira³⁰ e política, são os rituais e as festas tradicionais, que envolvem alunos e professores, que para os burocratas impedem o sistema de ensino de atuar em prol das escolas indígenas. O dispositivo SIGA (Gestão da Aprendizagem), criado em 2010 e onde se insere o currículo escolar e o controle de frequência, por exemplo, intensificou os mecanismos de controle sobre as escolas públicas. A burocracia se tornou uma viagem infernal e sem sentido para os indígenas, com inserção contínua de dados através de inúmeros formulários, “mapas” e medidas, prestações de contas. O mesmo acontece com outro subsistema criado em substituição ao SIGA, o SIGEDUCA (Sistema Integrado da Educação), um programa de informatização da educação que gerencia a matrícula dos alunos, prestação de contas, matriz curricular, organização escolar, recursos humanos, contratação e a avaliação. As escolas indígenas não escapam do controle ao qual são submetidas às escolas públicas, no entanto a precariedade das infraestruturas como a rede de internet que raramente funciona, inviabiliza o serviço de informática na escola indígena.

Como diz Gadotti (1994: 61),

Os sistemas educacionais no Brasil, além de possuírem estruturas muito frágeis, são alvos de frequentes reformas, mas reformas superficiais que nada chegam a mudar positivamente, além da descontinuidade administrativa, que é outra característica do funcionamento desses sistemas. Eles são presididos pelos princípios de patrimonialismos, que isola subsistemas, e pelo paternalismo, que instiga a dependência e a alienação.

³⁰ Os recursos financeiros disponibilizados para as escolas indígenas são rubricados com finalidades definidas, não podendo ser desviados para outros fins.

Faz-se necessário que a Educação Escolar Indígena seja considerada um sistema, ou um subsistema específico dentro do Sistema de Ensino, uma vez que a escola indígena é definida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como uma categoria específica de escola, com normas e procedimentos jurídicos próprios, e as diretrizes e os objetivos desta modalidade de educação escolar tem como foco a valorização dos usos linguísticos, a interculturalidade, a participação comunitária e a colaboração com seus projetos societários (SECAD/MEC, 2007:32).

Segundo Fialho (2012), os professores indígenas ainda não gozam dos direitos conquistados (regularização da carreira do Magistério Intercultural, da categoria de professor e de escola indígenas), e ainda:

Os currículos, Projetos Políticos Pedagógicos, calendários, modelos de gestão específicos, ou seja, os elementos que caracterizam uma escola indígena, quando existem, elaborados com apoio de técnicos das SEDUCs e/ou Organizações Não Governamentais – não são reconhecidos pelos Conselhos Estaduais de Educação, que colocam as mesmas exigências das escolas dos não índios. A interculturalidade de saberes, que deveria nortear a elaboração curricular, parece ser entendida apenas como a introdução de alguns conhecimentos dos indígenas dentro do contexto dos chamados “saberes universais escolares. (FIALHO, 2012: 93).

Em Mato Grosso, a negação da aplicabilidade da legislação é uma das formas de desqualificar as especificidades. O depoimento de uma ex-superintendente nos revelou os entraves políticos para que as ações fossem realizadas³¹.

Um exemplo de controle “disfarçado” é a criação da ROP (Regra de Organização Pedagógica), que consiste em programar uma matriz curricular a

³¹ Uma ex-superintendente da época me disse que: “...então o que tenho a dizer é que a educação escolar indígena não era uma prioridade, naquela gestão, sabe por que? Pela demora em atender as demandas dos índios, nas reuniões das pautas apresentadas, discutidas na presença dos técnicos responsáveis havia o despacho, mas depois vinha a morosidade, os índios cobravam, mas depois davam uma desculpa, e aí não priorizavam para atender. Era difícil o sistema de ensino na legalidade, como atender a diversidade de 43 povos? São universos indígenas. Na SUEB ficava a Superintendência da Diversidade, a idéia era dar ênfase no âmbito da diversidade, mas acabava não se concretizando. Pra acontecer as coisas, tudo era sob pressão e dependia do perfil dos líderes, ou seja, do superintendente. Eu acompanhei o caso Haiyô, vi o processo de luta de vocês, do conselho, e os recursos foram minguando, e depois o projeto foi sendo menosprezado, e se não fosse a luta de vocês não ia dar nada. Bom, o que eu vi como superintendente foi que se configurou uma política de governo pontual, superficial e não uma política de estado. Esses instrumentos de gestão, os índios entravam no pacote, e a orientação era genérica. E o sistema era muito engessado...um dos problemas na equipe era a alta rotatividade, muito esvaziamento, e por lado, os conchavos políticos, muita barganha”. (Professora aposentada/entrevista, 02/07/2017. Registro no Caderno de Campo).

ser efetivada nas escolas indígenas. São disciplinas tidas como “específicas e diferenciadas”, inseridas na matriz curricular para que o sistema “aceite” a escola indígena, nas áreas de conhecimento: língua materna, pedagogia indígena, ciências e saberes indígenas. Este dispositivo desconsidera que cada escola indígena possui especificidades bastante peculiares. Que a escola indígena não é uma escola urbana, que seus professores atuam em funções no interior da organização social, cultural e política de seu povo e que há sistemas próprios operantes. Tais dispositivos concentram a gestão das escolas em outra instância burocrática - o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – cujos membros não são preparados para lidar com o modelo de gestão imposta pelo sistema, o que impede qualquer autonomia da escola. Trata-se de uma gestão empresarial que nada tem haver com uma democratização da escola.

Este fluxograma interno da mantenedora organizado para atender as escolas públicas, tem o caráter de controlar a forma de gestão e administração das escolas com vistas a promover a interferência caso necessárias no estabelecimento de ensino, e no caso nas escolas indígenas. Como as escolas indígenas são atribuídas aos governos estaduais, fatalmente serão reduzidas as possibilidades de que na educação se leve em conta a especificidade das culturas indígenas, porque o que prevê é a integração dos índios nos sistemas escolas indígenas. (MEDEIROS, 2013:81).

A educação escolar indígena tem um longo caminho pela frente, se se quer de fato um sistema próprio, uma nova escola, um novo sistema. Temos 23 escolas indígenas inadimplente, com graves problemas de gestão, de administração e de prestação de contas, que tem inviabilizado o funcionamento quanto aos direitos de merenda escolar, aquisição de material didático e permanente e outros benefícios para a comunidade. Os mundos indígenas e os sistemas de ensino são campos opostos e o que temos presenciado são remendos e esforço de adaptação a uma lógica da individualidade e da competitividade. Os recuos é uma crônica má vontade política são a regra.

A busca de um diálogo e de mediações, com visão antropológica, não supera o descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, de outro, a realidade das escolas indígenas e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas. (Lopes da Silva, 2001:12).

Na contracorrente, as escolas indígenas nas aldeias de Mato Grosso avançaram em suas práticas e, de certa forma, os projetos de futuro e de resistência estão presentes nas diferentes pedagogias, mas elas continuam excluídas do Sistema de Ensino ou, na melhor das hipóteses, sobrevivem às margens da máquina escolar dominante.

Por outro lado, outro dilema foi quando realizada a I CONEEI/2009 esta teceu considerações sobre o texto da política dos Territórios Etnoeducacionais, um novo instrumento de gestão que incorpora as noções de territórios tradicionais indígenas para a construção de territórios étnicos pautado pelo viés educacional. (SOUZA, 2013, p.22).

2.4. Territórios Etno-Educacionais

O direito diferenciado a uma educação escolar voltada para os interesses e necessidades das comunidades indígenas também é assegurado pelo Decreto nº 6.861/2009, que define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais. Nele é proposto um modelo diferenciado de gestão que visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino. Em seu art. 1º determina que Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. (DNCEis, 2012, p. 6).

Partindo deste entendimento, um dos desafios da escola indígena tem sido lidar com a burocracia sistêmica da gestão escolar que desconsidera os processos próprios da organização social e territorial dos povos indígenas.

Os chamados “Territórios etnoeducacionais”³² foram criados pelo Decreto nº 6.861/2009, proposta apresentada como sendo um desdobramento de uma política diferenciada, pensada a partir da realidade territorial dos povos indígenas, considerando a sua organização social, política e a valorização dos sistemas etnogeográficas. A gestão seria de compartilhamento entre os entes federados, sistemas de ensino e organizações indígenas e indigenistas. Como

³² “Os Territórios Etnoeducacionais, assim como os Distritos Sanitários Especiais e as Coordenações Regionais da FUNAI preveem a constituição de colegiados representativos (comissões gestoras) no âmbito de cada território, com a função de elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos de trabalho no âmbito dos etnoterritórios, o que pode garantir maior participação indígena em níveis territoriais e locais, na medida em que esses colegiados operam dentro ou muito próximo às terras e comunidades indígenas.” (p.312).

membro da CNPI³³ pôde participar das discussões e debates deste programa. A proposta pretendia, também, responder a uma reivindicação do movimento de professores, para que o governo federal apresentasse uma proposta de gestão que atendesse a realidade das escolas indígenas. O PAR³⁴ tinha sido uma tentativa anterior.

Vejam as expectativas de um autor indígena,

Os Territórios Etnoeducacionais, os Distritos Sanitários Especiais Indígenas e as coordenações regionais da FUNAI poderão no futuro ser transformados em Unidades Territoriais Autônomas, que viabilizem um modelo de autogoverno interno, a exemplo do que já acontecem em alguns países latino-americanos como Panamá e Guatemala. As Unidades Territoriais Autônomas seriam como atuais Estados Federados ou Municípios com relativa autonomia administrativa em relação ao governo central. As unidades territoriais preconizadas teriam como base espacial e institucional as configurações étnicas e não simplesmente espaços geográficos administrativos. Os territórios indígenas autônomos seriam modelos de unidades políticas integrantes da estrutura do Estado-nação que ganhariam certas autonomias administrativas e que organizariam uma administração pública adequada para atender as diversas realidades dos povos indígenas do Brasil. Isso não significa que cada terra indígena se tornará uma unidade territorial autônoma, uma vez que muitas terras, povos e comunidades indígenas, conforme proximidades étnicas e geográficas podem compor uma única unidade política administrativa, mesmo considerando que muitos povos estão encurralados em terras reduzidas, como por exemplo, os Guarani Kaiowá, em Mato Grosso do Sul, os Wapichana em Roraima e os povos do sul e nordeste. (Luciano, 2011:312).

Conforme Luciano, o programa previa uma inovação fundamental no campo da gestão das escolas indígenas “com um novo modelo de planejamento e gestão da educação escolar indígena tendo como principal referencia a forma como os povos indígenas se organizam as suas especificidades sociolinguísticas, políticas, históricas, geográficas e suas relações

³³ Nos anos de 2006 a 2015, fui coordenadora da Subcomissão da Educação Escolar Indígena da CNPI, e na oportunidade acompanhei o processo quando o representante da SECADI nos apresentou a minuta dos Territórios Etnoeducacionais.

³⁴ PAR - Plano de Ações Articuladas foi uma proposta de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em 2008, em Mato Grosso, foi criado um Comitê Estadual de acompanhamento do PAR, com a finalidade de fiscalizar as ações da Seduc/MEC, organizado em forma de um colegiado com representações dos segmentos da educação. O PAR deveria atender as ações de formação de professores inicial e continuada; a construção e reformas de escolas indígenas; publicação de material didático na educação básica. Anos mais tarde, o Comitê não conseguiu cumprir com o seu papel, no caso da modalidade educação escolar indígena os gastos e os recursos não foram divulgados nem para o conselho indígena.

intersocietárias. ” (Decreto n. 6.861/2009) com um colegiado institucional de parceiros envolvidos (Comissão Gestora) no atendimento nas regiões pactuadas, pretendia suprir as dificuldades encontradas pelos gestores indígenas em atender os interesses da educação escolar indígena no âmbito do sistema de ensino, e garantir que os representantes pudessem se qualificar para um melhor acompanhamento no cumprimento das ações.

Os Territórios Etnoeducacionais, assim como os Distritos Sanitários Especiais e as Coodenações Regionais da FUNAI preveem a constituição de colegiados representativos (comissões gestoras) no âmbito de cada território, com a função de elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos de trabalho no âmbito dos etnoterritório, o que pode garantir maior participação indígena em níveis territoriais e locais, na medida em que esses colegiados operam dentro ou muito próximo às terras e comunidades indígenas. (p.312).

No âmbito de Mato Grosso, todavia, a nova política de gestão dos Territórios etnoeducacionais não teve a repercussão que se esperava, na secretaria de educação, apenas pactuações com a finalidade de conveniar os recursos do PAR para financiar ações da educação escolar indígena. As expectativas fundamentais foram frustradas. Mesmo assim, nos anos de 2010 e 2011 foram criados cinco Territórios Etnoeducacionais em Mato Grosso, outros ficaram “programados”. Segue o quadro abaixo.

ITEM	TERRITÓRIO	POVO ENVOLVIDO
01	Território Awe - Xavante	Xavante
02	Território Cinta Larga	Cinta Larga de MT e RO
03	Território Tupi Mondé	Zoró
04	Território Xingu	Povos da T.I Xingu
05	Território Araguaia	Tapirapé e Karajá

Fonte: SEDUC/ 2015

O Território Awê se mobilizou:

O Território Etnoeducacional não funciona isolado, tivemos que criar estratégia para por em prática este Território, e por isso nasceu o FORUM Tsihorirã³⁵ no Território Etnoeducacional A’uwê Uptabi (TEEAU), e que envolvendo as Terras Indígenas Xavante: Areões, Pimental Barbosa, Marãiwatsédé, Marechal Rondon, São Marcos, Sangradouro, Parabubure e Ubawawe, e também temos os parceiros que nos apoiam: FUNAI, UFMT (NPD, BGA, PVA), UNEMAT, CEFAPRO, SUDE, SUFP, SAPE, UNEMAT, Assessorias Pedagógicas

³⁵ Conforme o documento final *A’uwê Uptabi*, o Fórum [...] “a partir da necessidade da elaboração da Política de Educação Escolar Indígena para Mato Grosso, de forma participativa e consultiva dos povos indígenas e dos profissionais de educação” (2016:1).

de Barra do Garças, Campinápolis e General Carneiro. O Fórum é para o fortalecimento das instituições. (Xisto Tserenhiru Tserenhimi Rami. Entrevista concedida no CEEI, em 13/09/2017).

Para os A'uwê Uptabi, o Fórum consistiria numa organização da educação escolar indígena, onde todas as questões relacionadas à diversidade e à especificidade teriam que ser debatidas.

Nos últimos anos o Território Etnoeducacional foi se perdendo nas burocracias do sistema e apenas as comissões gestoras dos territórios criados, com a pressão do movimento indígena tiveram suas ações atendidas e depois estagnadas.

Outro dilema criado, para a efetivação e continuidade das práticas diferenciadas nos setores, os técnicos, gestores e assessores, estadual quanto municipal, necessitavam que o processo de formação³⁶ e qualificação, ofertado em parceria com demais instituições fossem contínuas. Esta postura política do Estado fragilizou a continuidade das ações de implantação de políticas específicas para a modalidade educação escolar indígena.

2.5. Os “projetos diferenciados” de formação de professores indígenas

A modalidade da educação escolar indígena, após a implementação de ações pontuais, ainda travava batalha no tocante à formação de recursos humanos. A contratação de novos profissionais com qualificação se limitou à exigência de “efetividade funcional”. O Conselho Indígena tentou elaborar critérios de qualificação dos profissionais, tais como: experiência com currículos interculturais e projetos político-pedagógicos; conhecimento da legislação referente aos direitos dos povos indígenas; valorizar a diferença; capacidade de alteridade em relação ao outro; respeito às culturas indígenas; conhecimentos básicos em antropologia, história e línguas indígenas.

Diante da pressão indígena, em 2004 o governo emitiu um edital para o primeiro concurso público com 68 vagas para professores indígenas, mas, apesar de tido como “diferenciado”, o ingresso seguiu a legislação geral do

³⁶ Em 2002 o Conselho Indígena propôs a continuidade da formação e qualificação para os integrantes membros conselheiros, e para os técnicos, assessores e demais servidores da SEDUC que atuavam direta ou indiretamente com as escolas indígenas. A proposta estava nas ações do colegiado como forma de dar continuidade no processo de capacitar estes profissionais. Tendo como parceiros principais: UNEMAT, FUNAI e povos indígenas. (Projeto de Formação e Capacitação/CEI-MT, 2002, p.01).

estado. A vida social e política interna e a atuação dos professores em diferentes funções junto as suas comunidades foram desconsideradas. Sabemos que os professores indígenas são, antes de tudo, “parentes” e exercem outras atividades além da sala de aula, tanto no âmbito político, como em funções tradicionais, como xamã, curador, cacique. O ambiente em que os profissionais indígenas vivem e trabalham difere dos professores das cidades em todos os aspectos.

O CEFAPRO³⁷ - Centro de Formação dos Profissionais da Educação - que tem por finalidade dar a formação continuada aos profissionais da Educação, atendeu os professores indígenas através da sala do educador, um espaço de formação continuada para o atendimento a todos os profissionais da rede pública estadual.

Nas palavras do professor Xavante Xisto Tserenhi'ru Teserenhimi'Rami,

O CEFAPRO de Barra do Garças funcionou atendendo os professores, os formadores faziam reuniões e atendia as necessidades dos profissionais indígenas, num trabalho coletivo. As reuniões eram na sala do educador e também na sala de reuniões do CEFAPRO na cidade. As pautas já eram planejadas a partir do PPP. Tentamos dialogar pelas teorias de Paulo Freire, mas a SEDUC mandou o Vasconcelos. Era assim. (Prof. Xisto, entrevista concedida no CEEI, em 13/09/2017).

A mudança não foi favorável aos professores indígenas, ignorando que a capacitação de professores indígenas requer a participação de especialistas como linguistas e antropólogos. O(s) CEFAPRO(s) não atenderam os objetivos e nem poderiam, pois, os chamados “formadores” não estavam capacitados para trabalhar com a modalidade da educação escolar indígena, e quando o formador era indígena, este não tinha apoio para realizar o seu trabalho. Falamos de problemas que ainda não foram superados. O I Encontro em Redes das Diversidades Educacionais, realizado de 25 a 28 de agosto de 2014, Cuiabá-MT, revelou todas as dificuldades dessa proposta.

³⁷ CEFAPRO – Centro de Formação dos Profissionais da Educação foi criado no ano de 1998 com a finalidade de atender a Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. A instituição foi organizada em 15 polos, tendo a SEDUC como mantenedora e baseada nas experiências de formação permanente de professores (CEFOP) que já vinha sendo executado em Mato Grosso.

Nesta seção, apresento sucintamente, os principais programas (governamentais) de formação de professores indígenas em Mato Grosso. Os Projetos Tucum (1996-2001), Pedra Brilhante/Urucum e Haiyô (concluído em 2011) foram implementados inicialmente em nível de Ensino Médio para a formação de professores leigos, da educação básica nas escolas das aldeias. Acrescente-se o Projeto de Formação de Professores Mëbêngôkre, Panará e Tapayuna. Em 2001 a UNEMAT iniciou o projeto do Terceiro Grau Indígena em nível de Ensino Superior.

- a) O **Projeto Tucum**, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação e pela Coordenadoria de Assuntos Indígenas (Casa Civil) e apoiado pelas prefeituras municipais, universidades públicas do estado, PNUD/Prodeagro, FUNAI E ONGS. Estava organizado em quatro polos regionais e viabilizou a formação de 176 professores rikbaktsa, paresi, apiaká, kayabi, mundurucu, irantxe, umutina e Nambikwara (Polo I); xavante (Polo II); Bororo (Polo III) e Bakairi e Xavante (Polo IV).
- b) O **Projeto Pedra Brilhante-Urucum**, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Instituto Socioambiental e desenvolvido em parceria com diversas instituições de ensino e pesquisa do país. Foi dirigido à formação em magistério de 48 professores de 15 etnias xinguanas (Aweti, Ikpeng, Kalapalo, Kamaiurá, Kayabi, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nafukwá, Panará, Suyá, Trumai, Waurá, Yawalapiti, Yudjá). Atualmente encontra-se em pleno desenvolvimento e tem a sua conclusão prevista de forma escalonada até o ano de 2003.
- c) O **Projeto de Formação de Professores Mëbêngôkre, Panará e Tapayuna** é coordenado pela FUNAI e desenvolvido em parceria com prefeituras municipais, Secretaria de Estado de Educação, MEC e Instituto Socioambiental. Objetiva a formação em nível médio de 36 professores dessas etnias, dos quais 19 atuam em escolas localizadas no estado de Mato Grosso e demais no estado do Pará.
- d) O **Projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível Superior** foi iniciado no ano de 2001 com a implantação de cursos de Licenciatura dirigidos a docentes que atuam em escolas de nível fundamental e médio. (Secchi, 2002:139-140).

Em 2006 os povos da região noroeste de Mato Grosso reivindicaram a formação no magistério, e assim surgiu o Projeto Haiyô, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação, em parceria com o MEC, prefeituras municipais e FUNAI. A finalidade foi formar 242 professores indígenas de 15 etnias (Zoró, Paresi, Cinta-Larga, Arara, Nambikuara, Myky, Kayabi, Chiquitano, Karajá, Tapirapé), habitantes de terras que se localizam em áreas limítrofes com os estados de Goiás, Tocantins e Rondônia.

Estes “projetos diferenciados” exigiam também um processo formativo para os formadores, com a presença de assessores qualificados (incluindo consultores de várias universidades). Por isso que,

A formação de membros das comunidades indígenas para se tornarem professores nas escolas localizadas nas aldeias, iniciada nos anos 80 na Amazônia, por meio de projetos pioneiros, conduzidos por organizações não governamentais, civis e religiosas, a partir de

demandas de reconhecimento e regularização territorial, de construção de projetos de desenvolvimento sustentável e de qualificação indígena para estabelecerem novas relações com segmentos da sociedade envolvente, expandiu-se nos anos 90, tornando-se uma das principais facetas da política pública de construção de uma educação diferenciada para os grupos indígenas no Brasil. (GRUPIONI, 2008: 165).

Como parte da equipe da coordenação, percorri os polos das regiões, conversando e acompanhando outras equipes, de assessores, de monitores, dos docentes, e dos cursistas indígenas, registrando o desenvolvimento dos trabalhos, das experiências e os anseios dos envolvidos no processo formativo.

2.5.1. O Projeto Tucum

Tucum – Espécie de palmeira (*Bactris sedosa* mart.) Palmeira rasteira, espinhosa característica dos campos e cerrados no médio norte do Estado do Mato Grosso. Suas folhas fornecem excelente e resistente fibra que é utilizada pelos indígenas na confecção de redes, cordas barbantes e na tecelagem de peças de uso pessoal e peças artesanais. Seus frutos também são usados na confecção de peças artesanais. Sua resistência pode ser comparada à resistência dos povos indígenas. (Daniel Matenho Cabixi) (Projeto Tucum, p. 6).

Em junho de 1996 iniciou-se em Mato Grosso o primeiro programa específico para a formação de professores indígenas em nível médio. Em sua etapa inicial objetivou a formação e titulação em magistério de 250 docentes de 140 escolas indígenas municipais e estaduais localizadas nas aldeias. (SECCHI, 2002: 139).

Em 1995, o Projeto Tucum se encontrava em fase de organização, e havia uma “mobilização institucional” que antecedia a inauguração das etapas nos Polos. O envolvimento de prefeitos, secretários municipais e técnicos, e dos povos nas regiões sede do projeto, demonstrava um clima de entusiasmo, expectativa e ansiedade, já que o projeto representava a militância indigenista. O encontro entre culturas e línguas era visto como um fenômeno absolutamente novo e com consequências imprevisíveis. Havia povos até então praticamente reclusos em seus territórios e aldeias, e que não conheciam as cidades, ou provenientes de municípios em conflito territorial com os indígenas, o que trazia certa apreensão entre docentes e monitores.

O Projeto Tucum, de formação de professores indígenas para o Magistério, era realizado em duas etapas, num modelo que se tornou dominante: presencial (aulas intensivas nos polos) e intermediária (atividades nas aldeias). A proposta era inovadora para a SEDUC, que, naquele momento, promovia uma abertura democrática aos segmentos da sociedade mato-grossense, no campo da

educação pública. A formação e qualificação de professores leigos era prioridade política de governo, já que naquelas décadas de 80 a 90 os indicadores de desempenho escolar mostravam um declínio considerável³⁸. O cenário político e financeiro era favorável³⁹. Além da participação de técnicos da secretaria, o projeto teve a colaboração de universidades como UFMT, UNICAMP, UFSC e UNEMAT. As palavras de ordem eram as de “escola pública diferenciada, específica, bilíngue, intercultural e de boa qualidade”.

O papel das Secretarias de Educação, estaduais e municipais, articuladas com as universidades e demais órgãos governamentais e não governamentais e também com representantes de professores indígenas e com as próprias comunidades, é fundamental para o enfrentamento e encaminhamento dessas questões, na medida em que é imprescindível:

- **a formação de índios como pesquisadores** de suas próprias línguas, história, geografia, meio ambiente, saúde...
- **a formação de índios como alfabetizadores** em suas línguas maternas ou em português;
- **a formação de índios como escritores e redatores** de material didático-pedagógico em suas línguas maternas e em português, referente aos etnoconhecimento de suas sociedades;
- **a capacitação de índios como administradores e gestores** de seus processos educativos peculiares;
- **a formação e capacitação de assessores/professores** (formadores) especializados envolvidos em projetos de educação escolar indígena, para atuarem em parceria com os professores/pesquisadores/alfabetizadores indígenas no processo de criação da progressiva autonomia indígena em relação à sua educação escolarizada;
- finalmente, não se pode esquecer a **formação de técnicos/assessores** nas Secretarias de Educação e Administrações Regionais da FUNAI. (Projeto Tucum, 1996:13).

Considerava-se que essa formação incluiria agentes do estado, “efetivando-os” nos cargos e setores das respectivas instituições, bem como permitiria que o professor indígena adquirisse habilidades para atuar além da escola.

O currículo se baseava em três eixos fundamentais: Terra, Cultura e Língua.

³⁸ “Esse contexto incentivou a equipe da SEC-MT a elaborar Projetos de Formação de Professores Leigos para o Magistério, na tentativa de melhorar o quadro da educação que até então se apresentava caótico. Assim, foram constituídos os projetos: Inajá, Homem-Natureza, GerAção e Tucum, entre outros.” (SRENTZKE, 2011:17).

³⁹ Os recursos oriundos do PRODEAGRO foram decisivos. PRODEAGRO – Programa de Desenvolvimento Agroambiental do Estado de Mato Grosso. “...um projeto que o Governo de Mato Grosso apresentou ao Banco Mundial com o objetivo de conseguir dinheiro emprestado para desenvolver o Estado entre os anos de 1992 e 2002. O valor do projeto foi de 285 milhões de dólares. Desse total apenas 7 milhões foram destinados aos “assuntos indígenas”. O restante foi aplicado em outras ações de interesse do Estado (saúde, agricultura, construções, meio ambiente, etc.). (Relatório/Avaliação final – Ações na área indígena, 2003:03).

Terra: constituída pelo conjunto dos recursos naturais, minerais e tecnologias que formam a base material da reprodução cultural do grupo social. Implica no acesso, uso racional e conservação de tais recursos o que assegura a sobrevivência das futuras gerações.

Língua: A língua indígena, a nível oral e escrito, revela e determina (constrói) a estrutura do pensamento indígena e sua cosmovisão cultural; possibilita a produção e reprodução do conhecimento e dos valores do programa educativo.

Cultura: Constitui e é constituída pelo conjunto dos valores sociais, modos de entender, fazer e viver, enfim nas ações e seus significados no tempo e no espaço, expressos nas práticas sociais cotidianas de determinados grupos sociais, nos bens de sua cultura material e intelectual. Possibilita a revitalização, dinamização do grupo indígena, sendo um ponto de partida para o estabelecimento do processo educativo intercultural.

Os eixos valorizavam a diversidade e as situações vividas; durante as etapas presenciais, aconteciam debates acaloradas.

No entanto, o diagnóstico elaborado por Darci Secchi (UFMT) indicava uma situação caótica da educação escolar nas aldeias; abandono e desassistência foram reclamações dos povos visitados pela equipe técnica. A transferência da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC em 1991 promoveu a saída dos professores não indígenas das aldeias, migrando para outras frentes de trabalho no órgão indigenista. A maneira como se deu a transferência provocou descontentamento geral.

O Projeto Tucum foi um grande acontecimento político, de repercussão nacional e internacional, financiado pelo Banco Mundial. A educação viabilizou a execução da ação pelo PNUD⁴⁰ via PRODEAGRO, num conjunto de várias ações, além da educação. Foi uma proposta que deu início a discussões sobre uma pedagogia diferenciada que atendesse a realidade sócio-cultural e linguística de cada povo. Permitiu que, temas como diversidade cultural, línguas indígenas e interculturalidade fossem inseridas na ordem do dia. Propiciou a valorização das línguas indígenas e a produção de materiais didáticos bilíngues.

As pesquisas dos cursistas nas etapas intermediárias resultavam nas monografias de conclusão do curso, o que deu abertura para que diferentes conhecimentos tradicionais fossem revelados, em mitos, narrativas, cosmologias.

Para mim tudo muito estranho nunca tinha convivido ou participado com indígena tudo que tinha na cabeça era o que eu aprendi negativamente nos livros didáticos ou por professores, porque ao

⁴⁰ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento financiou o primeiro diagnóstico da educação escolar indígena em Mato Grosso, atendendo o governo de Dante de Oliveira (1996-2002).

conhecer toda uma diversidade percebi que não era nada do que eu tinha aprendido ou dizendo melhor não aprendido sobre os povos indígenas. Achava todos iguais, foi quando eu percebi através das línguas faladas por eles, porque o pólo I onde trabalhei tinha outras etnias, eu não conseguia entender e diferenciar no momento em que entrei no curso que cada povo tinha sua cultura e era diferente uma da outra. Tínhamos oito povos: Umutina, Rikbaktsa, Nambikwara, Kaiaby, Apiaká, Munduruku, Irantxe e Paresi. (Profª Margareth, ex-monitora). (Entrevista, dia 02/02/2016).

Vários, contudo, foram os aspectos negativos destacados pelos próprios professores em formação: a troca de monitores; carga horária pequena da disciplina de alfabetização e didática; faltou a disciplina “pedagogia indígena”; a formação dos professores ficou a desejar; docentes descompromissados; conteúdos fragmentados; a não realização das etapas por falta de acompanhamento; brigas de poder; envolvimento de não indígenas com indígenas.

2.5.2. O Projeto Pedra Brilhante-Urucum

Coordenado pelo Instituto Sócio Ambiental (ISA), em parceria com a FUNAI e, em grau muito menor, com a SEDUC, foi um projeto de formação destinado aos povos do Parque Indígena do Xingu. De 1994 a 1997, os cursos foram realizados nos postos indígenas de Diauarum e Pavuru. A divisão espacial respondia a questões históricas e culturais, que separam os povos do Alto-Xingu dos Médio e Baixo Xingu. Os participantes escolheram em cada local os nomes diferentes para o Projeto: Projeto *Itaenyfuk* (Pedra Brilhante), nome escolhido pelos professores Kaiabi, Yudjá e Panará, reunidos no PI Diauarun; Projeto *Yryku* (Urucum), nome escolhido pelos professores Kamaiurá, Aweti, Kuikuro, Kalapalo, Matipu, Nafukuá, Mehinaku, Waurá, Yawalapiti, Trumai e Ikpeng, que se reuniam no PI Pavuru.

O Projeto Formação de Professores do Parque Indígena Xingu, iniciado em 1994 (...) nasceu da demanda de jovens índios dos povos da região do Médio e Baixo Xingu, que começaram a lecionar a pedido de suas comunidades, pois os professores não-índios, na época contratados pela FUNAI, não permaneciam no Parque Indígena do Xingu. Teve como referência o projeto desenvolvido pela Comissão Pró-Índio do Acre e o desenvolvido pelo IAMÁ-Instituto de Antropologia e Meio Ambiente com professores indígenas de Rondônia, nascendo na mesma época que desenvolvia o Projeto Tucum. (Troncarelli, 2005: 128).

O projeto atendeu a 50 professores de 14 etnias. O eixo norteador foi a gestão territorial, com desenvolvimento de estudos e a valorização de línguas e culturas. A escolarização entre os povos do Xingu se intensificou a partir deste projeto, com a criação de várias escolas.

Em entrevista com a coordenadora, Maria Cristina Troncarelli, vemos que o projeto desencadeou uma multiplicidade de ações:

O projeto contribuiu para formar 47 educadores da maioria das etnias do PIX, que atuaram durante e após a formação de diferentes maneiras. Estes educadores indígenas que formamos contribuíram na formação de outros profissionais indígenas: professores, agentes de saúde, agentes de fiscalização, agentes ambientais, cinegrafistas e gestores de associações indígenas. Grande parte continua atuando como professores, alguns se tornaram lideranças e outros entraram na política, tanto interna, atuando em associações indígenas ou na gestão escolar, quanto externa (3 alunos ganharam como vereadores em 2016 em municípios da região).

Uma importante contribuição do projeto, através do esforço de linguistas, educadores e dos professores indígenas foi a criação de ortografia para todas as línguas faladas na TIX. A ortografia das línguas indígenas foi criada pelos professores indígenas com a assessoria de linguistas que lecionaram no curso, com exceção da ortografia das línguas Kayabi (Kawaiwete) e Waurá, que missionários do SIL criaram nas décadas de 70 e 80, mas os professores destas etnias fizeram algumas mudanças que consideraram necessárias.

Elaboração e impressão de 38 livros didáticos pelos professores indígenas, com a assessoria de educadores e especialistas de diferentes áreas, na língua indígena e portuguesa, com temas relevantes para a realidade vivenciada por estes povos na atualidade, relacionados a aspectos de suas culturas, de suas histórias, de suas línguas e práticas culturais e a temas relacionados à defesa de seus territórios, de seu ambiente e de seus direitos, e outros temas relacionados ao convívio com a sociedade brasileira.

O projeto contribuiu para a regularização das escolas e da situação funcional dos professores e para a formação de professores indígenas como gestores, através da parceria com a ATIX- Associação Terra Indígena do Curso, sendo possível mobilizar os professores e lideranças de todas as etnias para discutir o processo de formação, as escolas indígenas, o trabalho dos professores e a regularização das escolas. A maioria das lideranças optou por vincular-se à Secretaria de Estado de Educação de MT, mas algumas aldeias optaram pelas Secretarias de Educação de municípios da região. As lideranças e professores indígenas, a equipe do Projeto, com o empenho de Kátia Zorthêa, assessora da SEDUC-MT que integrou a equipe do ISA em um período muito produtivo de parceria entre estas duas instituições, conseguiram alterar o modelo de compra e prestação de contas da merenda escolar. Quando as escolas estavam sendo regularizadas, a equipe do Projeto Urucum-Pedra Brilhante e da Unifesp estavam trabalhando com os professores, agentes de saúde e lideranças indígenas a nutrição e a prevenção de doenças crônicas provocadas por alimentos industrializados e casos de desnutrição estavam sendo diagnosticados na TIX. A SEDUC passou a enviar uma merenda completamente inapropriada: açúcar, sal, bolachas, carne enlatada, óleo, leite, mortadela e outros alimentos nada saudáveis. Por isso lideranças e professores lutaram, juntamente com Kátia e outros funcionários comprometidos da SEDUC-MT, para a compra de

alimentos das próprias comunidades com instrumentos burocráticos que permitissem esta aquisição. Apesar de ser bom adquirir alimentos localmente, o dinheiro sempre causa conflitos internos (quem vai vender os alimentos, quem vai administrar o recurso, se é a liderança ou um professor, o diretor da escola central...).

Os consultores formadores eram professores de universidades, pesquisadores indigenistas de ONGs, tendo professores indígenas formados contribuindo com suas experiências. As etapas intensivas eram realizadas duas vezes ao ano, durante 20 ou 30 dias, e durante o acompanhamento pedagógico o cursista era avaliado no seu desempenho como professor. As línguas indígenas foram trabalhadas em pé de igualdade com o português, em momentos distintos. Um dos méritos deste projeto foi uma abundante produção de material didático em todas as línguas presentes nos cursos.

A coordenadora, todavia, apontou alguns problemas:

Primeiro, a falta de confiança por parte das comunidades que os consideravam inaptos porque a maioria era muito jovem, por não serem considerados bons falantes da língua portuguesa e nem conhecedores da própria cultura (pela idade). Como coordenadora do projeto, assumi dar grande importância à oralidade e escrita das línguas indígenas faladas na TIX, partindo da criação da ortografia para cada língua, um trabalho dos professores indígenas em parceria com os linguistas; da elaboração e impressão de livros didáticos nessas línguas; na ênfase de que a alfabetização deve se iniciar na língua materna/indígena e que seu estudo deve permanecer ao longo de todo o processo de escolarização. Na época, a expectativa das lideranças era que os professores ensinassem somente a língua portuguesa e matemática, diziam que as línguas indígenas nunca iriam desaparecer que não havia função para a língua indígena escrita etc.

No curso trabalhamos a história do Brasil com os professores indígenas, que tomaram consciência da violência dos colonizadores, que implicou na extinção de centenas de línguas indígenas que eram faladas no Brasil. Esta consciência, assim como o prazer de criar lindos textos utilizando sua própria língua, fez com que os professores indígenas também assumissem este desafio, de mostrar a importância da língua escrita para suas comunidades.

O fato de no próprio Xingu as comunidades observarem que a língua Yawalapiti e a língua Trumai corriam (e correm) sério risco, assim como a demanda que foi surgindo de escrita das línguas (elaboração de levantamentos de recursos naturais, locais históricos, materiais usados para artesanato, objetos do artesanato, conhecimentos, técnicas etc), usados em laudos antropológicos, processos, comercialização de artesanato, elaboração de projetos e relatórios, entre outras finalidades, fez com que aos poucos as comunidades valorizassem a escrita de suas línguas e seu ensino nas escolas. Quando os primeiros livros nas línguas indígenas foram impressos, as lideranças e outros membros das comunidades também ficaram felizes e orgulhosos, começando a valorizar essa nova expressão de sua própria língua.

Nas aldeias não havia escolas quando o curso foi iniciado em 1994, só havia nos postos indígenas. Os professores davam aulas em suas próprias casas, na casa do centro, debaixo de árvores ou em casas

abandonadas. Com o passar do tempo, as próprias comunidades foram construindo espaços para as escolas (dos quais tenho saudade, a arquitetura era ótima!!!!). Mas todos querem hoje escolas de alvenaria e a Seduc e as Semecs parece que disputam quem constrói os espaços piores para escolas (janelas pequenas, material inapropriado e sem qualidade, escuras, na posição errada em relação ao sol, as comunidades não participam da elaboração da planta...).

O assalariamento: os professores também eram vistos com inveja por grande parte da população por receberem salários e comprarem bens que outros membros da população não tinham a mesma facilidade de acesso.

A SEDUC jamais teria condições de dar formação sem a parceria e o envolvimento das diferentes instituições indigenistas, mesmo com o aparato institucional de assessores pedagógicos e profissionais dos CEFAPROs, conforme evidencia o relato abaixo:

Como foi o entrosamento com outros profissionais de instituições diferentes que participaram do projeto?

Houve um esforço de todos os participantes em trabalhar juntos, embora entre algumas instituições acadêmicas houvesse conflitos, que as pessoas foram obrigadas a relevar quando conviviam juntas durante os períodos de formação ou outras atividades do projeto. As universidades não contribuíram financeiramente no projeto.

Contamos com o apoio e sensibilidade da equipe que atuava na Coordenação da Educação Escolar Indígena da SEDUC-MT na época, que se tornou parceira através da disponibilização de uma educadora qualificada e experiente (Kátia) que se integrou à equipe do projeto, além do diálogo respeitoso com a nossa equipe e realização de convênios anuais que ajudavam em parte da realização de uma das etapas intensivas de curso. Isso se inverteu com a posse de Blairo Maggi, que cortou o apoio político e financeiro ao curso.

O Conselho de Educação Escolar Indígena, formado por professores de diferentes etnias foi criado nesta época (década de 90) e também contribuiu para ampliar o intercâmbio entre professores indígenas de diferentes povos de MT e reflexões sobre políticas públicas, especialmente da educação escolar.

A equipe do Projeto Xingu/Unifesp contribuiu nas aulas durante os cursos de formação dos professores e no acompanhamento, sendo desenvolvidas estratégias conjuntas para refletir sobre as causas, o controle e prevenção de inúmeras doenças que passaram a existir na TIX, principalmente a partir da década de 90, quando surgiram inúmeras estradas de acesso a fazendas e a cidades (DSTs, tuberculose, desnutrição, hipertensão, obesidade, diabetes etc.).

A FUNAI apoiou eventualmente o projeto, atuando às vezes para desqualificar o trabalho na velha tecla da rivalidade entre órgãos governamentais e não governamentais e outras vezes contribuindo um pouco no financiamento de algumas ações. (Entrevista com a professora Maria Cristina Troncarelli, 2015).

Para a professora Maria Cristina que exemplifica como era o entrosamento entre as instituições para que o curso funcionasse atendendo o planejamento do projeto de formação, que nos mostra a necessidade de fato de parcerias compromissadas e envolvidas no processo formativo.

2.5.3. O Projeto de formação de professores Mëbêngôkre, Panará e Tapajuna

Esta iniciativa se deu a partir da experiência do Curso de Formação de Professores Indígenas do Xingu, em 1994, além do trabalho linguístico realizado por docentes da UNICAMP em 1987. Em 1995 foi criada a ADR-FUNAI/Administração Regional da FUNAI no município de Colíder, para atendimento aos Panará, Mëbêngôkre, Kayabi, Munduruku e Apiaká. Megaron Txukarramãe foi indicado para assumir a ADR e, juntamente com a Associação *Ipren-re* de Defesa do Povo Mëbêngôkre, solicitou um novo projeto de formação de professores indígenas, que contemplasse as aldeias Mëbêngôkre, Panará e Tapayuna Goronã sob sua jurisdição, numa mesma ação. (Projeto de Formação, p. 12). O projeto iniciou em 1997 e teve apoio financeiro da Coordenação Geral da EEI do MEC/FUNAI e da Rainforest Foundation of Japan-RFJ.

Segundo o Projeto de Formação,

Estrutura de Funcionamento do Projeto:

O Projeto teve início em 1997, tendo sido realizadas até o momento, 6 etapas intensivas. A titulação dos cursistas será escalonada, sendo que a conclusão do Projeto está prevista para o ano de 2005.

Etapas Letivas Intensivas:

As etapas letivas intensivas caracterizam-se por um intenso trabalho de aulas durante alguns meses por ano. Geralmente duas etapas anuais de três a cinco semanas cada uma”.

Ensino Não Presencial: Nesta categoria de ensino estão compreendidas todas as ações educativas previstas no Projeto que ocorrem nos intervalos das Etapas Intensivas. Estas ações se caracterizam pelo fato de não contarem com a presença de um consultor para orientar e coordenar o processo, como as etapas intensivas, mas pela auto-organização dos cursistas para realizar atividades de pesquisa, produção de materiais didáticos, registro no diário de classe das ações planejadas e realizadas, estudos autônomos a partir de seu interesse e com orientação recebida durante o ensino presencial e nas viagens de acompanhamento às escolas indígenas realizadas pelos assessores do Projeto.

Acompanhamento Pedagógico:

A carga horária do Curso de Formação de Professores para o estágio está contemplada por um lado nas atividades não presenciais, nas aulas que os professores cursistas ministram nas escolas de suas aldeias e, por outro, no acompanhamento pedagógico feito pelos consultores/docentes e pela coordenação do projeto por meio da análise e dos comentários escritos no próprio diário, estabelecendo-se, pois um diálogo permanente com o professor cursista nestas visitas periódicas às escolas onde eles lecionam e durante as etapas letivas intensivas nas atividades da Feira Pedagógica e entrevistas do Conselho de Avaliação.

Perfis dos participantes:

- cursistas: são os professores titulares e suplentes, que estão sendo formados por este Curso de Formação e que participa das atividades aqui descritas.

- consultores/docentes: são docentes que lecionam as diferentes disciplinas durante as etapas intensivas, participam do Conselho de Avaliação e colaboraram com as discussões e elaboração desse Currículo e eventualmente do acompanhamento pedagógico às escolas indígenas.
- **Assessores:** acompanham as etapas intensivas, participam do Conselho de Avaliação e do acompanhamento pedagógico às escolas indígenas com a orientação da coordenação pedagógica e dos consultores/docentes de cada disciplina.

A “Feira Pedagógica” era um instrumento de construção das produções dos alunos. Além dos textos, desenhos e atividades, os professores iniciantes apresentavam trabalhos em relatos orais, com gravações e transcrições, eram momentos de intercâmbios de experiências e aprendizagem.

Eis a matriz curricular, com suas áreas temáticas do currículo e disciplinas:

Metodologia de Ensino e Práticas Pedagógicas:

- Pedagogia Indígena
- Metodologia de alfabetização
- Metodologia de ensino da segunda língua
- Metodologia de pesquisa

Linguagens:

- Língua Portuguesa, Mëbêngôkre, Panará e Tapajuna Goronã
- Literatura da língua portuguesa e línguas indígenas
- Matemática
- Artes
- Educação física
- Ciências Sociais
- História
- Antropologia
- Linguística e Sociolinguísticas
- Geografia
- Ciências Naturais
- Meio Ambiente e Território

As Etapas Intensivas e Estágios Supervisionados eram organizados por cada povo com suas respectivas cargas horárias. Destaco a carga horária para as Línguas indígenas e a linguística. Segue o quadro das disciplinas:

Etapas Intensivas e Estágio Supervisionado dos Cursistas Mëbêngôkre

Disciplina	Etapas e Estágios já realizados	Etapas e Estágios Programados	Total de Horas
Língua Portuguesa e Literatura	184	110	294
Pedagogia Indígena	136	128	264
Língua Mëbêngôkre e Linguística	244	180	424
Antropologia	16	100	116

Matemática	160	152	312
Geografia	90	120	210
Historia	72	134	206
Ciências Naturais	80	68	148
Artes	112	36	148
Meio Ambiente e Território	64	66	130
Educação Física	48	30	78
Subtotal	1.206	1.124	2.330
Estágio Supervisionado	280	300	580
Total	1.486	1.424	2.910

Fonte: Projeto de Formação de Professores (1997).

Etapas Intensivas e Estágio Supervisionado dos Cursistas Panará

Disciplina	Etapas e Estágios já realizados	Etapas e Estágios Programados	Total de Horas
Língua Portuguesa e Literatura	184	110	294
Pedagogia Indígena e Linguística	136	128	264
Língua Panará	260	180	424
Antropologia	-	100	116
Matemática	160	152	312
Geografia	90	120	210
Historia	72	134	206
Ciências Naturais	80	68	148
Artes	112	36	148
Meio Ambiente e Território	64	66	130
Educação Física	48	30	78
Subtotal	1.206	1.124	2.330
Estágio Supervisionado	280	300	580
Total	1.486	1.424	2.910

Fonte: Projeto de Formação de Professores (1997).

Etapas Intensivas e Estágio Supervisionado dos Cursistas Tapajuna Goronã

Disciplina	Etapas e Estágios já realizados	Etapas e Estágios Programados	Total de Horas
Língua Portuguesa e Literatura	184	110	294
Pedagogia Indígena	136	128	264
Língua Tapajuna Goronã e Linguística	152	184	336
Antropologia	-	100	116

Matemática	160	152	312
Geografia	90	120	210
Historia	72	134	206
Ciências Naturais	80	68	148
Artes	112	36	148
Meio Ambiente e Território	64	66	130
Educação Física	48	30	78
Subtotal	1.098	1.128	2.226
Pesquisa Linguística da Língua Tapajuna Goronã	-	100	100
Estágio Supervisionado	280	300	580
Total	1.378	1.528	2.906

Fonte: Projeto de Formação de Professores (1997)



Figura nº 07: Grupo de cursistas do projeto na aldeia Piraçu.
Fonte: Acervo pessoal, 2001.

2.5.4 Projeto Haiyô – Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério intercultural

Com o término do Projeto Tucum, as pautas de reivindicações continuavam demonstrando que o movimento indígena se mantinha mobilizado por seus direitos constitucionais. Chegam à SEDUC-MT, já então com a Coordenação de Educação Escolar Indígena consolidada desde a Divisão de Educação Escolar Indígena no primeiro governo de Dante de Oliveira, em 1996, as demandas do CEI-MT e das lideranças por formação em Magistério Intercultural, nível médio. Segundo a pauta, a necessidade se justificava pelo aumento do número de crianças em idade escolar e também pela ampliação do número de escolas estaduais implementadas no estado. (QUEIROZ, 2013: 51).

O Projeto Haiyô surgiu para acolher demandas dos povos da região noroeste de Mato Grosso visando, também nesse caso, a habilitação de professores leigos em nível de Magistério intercultural para atuar na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Atingiram 298 professores indígenas, principalmente aqueles que não tinham sido contemplados pelo projeto Tucum e pelo primeiro projeto do Xingu. Os povos atendidos foram: Apiaká, Arara, Bororo, Chiquitano, Cinta-Larga, Guató⁴¹, Gavião, Irantxe, Kayabi, Myky, Munduruku, Nambikuara, Paresí, Rikbaktsa, Zoró, Karajá, Tapirapé, Xavante, Mehinako, Waurá, Kamaiurá, Aweti, Kuikuro, Yawalapity, Kalapalo, Ikpeng, Yudjá, Nafukwá, Suyá, Trumai e Matipu. Participaram do projeto os técnicos das SEMECS, da FUNAI e indigenistas de algumas organizações não governamentais.

O Projeto Haiyô sofreu paralizações e enfrentou dificuldades não encontradas anteriormente, devido à redução de recursos financeiros. Não só isso:

As discussões do novo projeto se deram no ano de 2002, com a realização de um seminário para a problematização da Educação Escolar Indígena nas aldeias e também para juntamente com os participantes debater a organização curricular, a metodologia, a logística de deslocamento, a divisão por polos, entre outros assuntos. Este debate, no entanto, diferente dos anteriores, não foi pautado nas experiências positivas e negativas dos projetos anteriores, provocando um distanciamento do projeto pedagógico até então empreendido com protagonismo em Mato Grosso. (2013:52).

De fato, no final do Projeto Tucum, e com as mudanças no interior da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, as equipes foram sendo substituídas através de conchavos políticos. Os polos foram definidos a partir das discussões com os municípios que acolheram o projeto: Comodoro, Juína, Canarana, Xingu e Campinápolis.

Novamente, dominava o discurso da formação “intercultural, específica, bilíngue/multilíngue”. Três “noções” foram apresentadas como sendo os pontos de força da proposta:

- A noção de **sustentabilidade** envolve não só as condições necessárias à manutenção do modo de vida indígena do ponto de vista ambiental, mas também cultural. A escola indígena deve contribuir para a melhoria de qualidade de vida das comunidades indígenas, reforçando os laços comunitários e socioculturais. As ameaças ao meio ambiente e o cerco às terras indígenas

⁴¹ No início do projeto, os Guató participaram da formação, mas, devido às dificuldades de deslocamento e pouco interesse, acabaram desistindo.

precisam figurar como uma preocupação importante no desenvolvimento dos trabalhos de formação dos professores indígenas e na sua prática docente em sala de aula. Hoje, com o avanço do processo de demarcação e regularização fundiária dos territórios indígenas, os povos indígenas se vêem numa nova situação: a de territórios indígenas, onde devem viver e garantir a sobrevivência das futuras gerações. Ocorre que o entorno das terras indígenas está cada vez mais ocupado, seja pelo avanço das frentes agrícolas, como a soja, seja por empreendimentos econômicos que impactam negativamente o meio ambiente e afetam diretamente os territórios indígenas. Por esta razão, o tema da sustentabilidade ambiental e cultural se impõe como eixo norteador da prática de formação de professores indígenas.

- A noção de **autonomia** ganha aqui, nesta proposta, uma dupla acepção. Trata-se, de um lado, de possibilitar a conquista da autonomia pedagógica e didática por parte dos professores indígenas, de modo a desenvolverem as habilidades e as competências necessárias à elaboração, implementação, avaliação e registro de uma proposta político-pedagógica para a educação indígena. É partindo da prática de atuação junto às crianças e jovens indígenas, cuidando e educando, que estes professores indígenas serão formados, daí a organização desta proposta como uma formação em serviço.
- A noção de **cultura** completa o terceiro eixo estruturado e organizador da presente proposta curricular. Trata-se, aqui, de por em relevo o caráter essencialmente valorativo da diferença cultural que caracteriza a proposta da educação diferenciada no Brasil. É a partir da valorização das línguas e das culturas indígenas que se pretende a apresentação de novos conhecimentos e práticas aos professores indígenas, de modo que estes se tornem agentes importantes no processo de autonomia cultural de suas comunidades. As escolas indígenas devem propiciar o fortalecimento do jeito de ser e de viver de cada comunidade, reforçando o sentimento de identidade e de pertencimento cultural, tal como insistem lideranças e velhos indígenas. (2007: 40).

Estes eixos norteadores foram propostos pelos próprios cursistas em virtude de sua relevância para os projetos societários. Na grade curricular, não muito diferente dos projetos anteriores, se destaca a “área de conhecimento Linguagens (Língua Indígena, Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Línguas, Linguística e Artes)” pela considerável carga horária, com uma forte presença das línguas indígenas.

O protagonismo indígena teve o seu espaço assegurado nos processos de elaboração de propostas pedagógicas. Foram realizadas dez etapas intensivas, com duas etapas intermediárias, duas vezes por ano, nas escolas das aldeias. Estas últimas, consideradas como “estágios supervisionados”, foram avaliadas e discutidas como práticas docentes do professor em formação junto a seus alunos, incluindo as atividades de registro em diários de classe para subsequente reflexão e planejamento curricular e pedagógico.

Apesar destas experiências na instituição mantenedora, esta não possibilitou a criação e nem a renovação de quadros de profissionais para atuação junto a projetos diferenciados. As mudanças ocorridas na instituição mantenedora evidenciaram uma tensão entre, de um lado, as demandas vindas das escolas, e, do outro, arranjos políticos e princípios de gestão. Tudo isso impediu a continuidade deste modelo de formação (aprimoramento e qualificação), alegando, entre outras coisas, os altos custos.

Outra carência se manifestou, mais uma vez, na produção do material didático a ser usado nas escolas indígenas: continuou a distribuição e uso dos materiais utilizados nas escolas urbanas. O que foi elaborado durante os cursos não foi valorizado e foi pouco publicado. O diálogo entre as partes foi difícil e muitas vezes interrompido,

...uma das dúvidas durante a formação no projeto Haiyô foi a questão da escrita dos cursistas, se deve ou não corrigir os textos. A produção textual do aluno em língua portuguesa deve partir da sua compreensão da estrutura linguística tanto da língua materna ou língua portuguesa. Me lembro que no projeto Tucum esta questão também se destacou como um problema. No entanto, se optou que devesse exigir do aluno a correta elaboração textual na língua portuguesa. (Entrevista com o coordenador do projeto Haiyô, 2016).

O Projeto Haiyô foi marcado por conflitos decorrentes da precariedade da logística e das instalações para acomodar os cursistas. Os cursistas se deslocavam de suas aldeias, deixavam ou levavam a família inteira, geralmente com crianças muito pequenas, e, quando chegavam ao local da etapa, se deparavam com alojamentos degradantes. Além disso, as etapas intermediárias não aconteciam por falta de acompanhamento pedagógico.

Podemos ouvir/ler o balanço dos aspectos positivos na voz otimista e esperançosa dos egressos indígenas:

O Projeto Haiyô foi bom prá mim, perdi o Tucum na época, e demorei pra voltar a estudar e agora consegui terminar o magistério. (Ex-aluna do Haiyô, Kaiabi, 2015).

A contribuição do projeto aproximou a comunidade e professores a valorizar a própria língua, cultura e trabalhos coletivos. O respeito com as histórias contadas pelos idosos. Atualmente temos professores com ensino médio e cursando faculdade. Realizamos conseguimos espaço para os próprios indígena trabalhando na própria aldeia e com os direitos iguais com salário digno e profissional, futuramente ser uma academia. (Ex-aluna do Haiyô, Apiacá, 2015).

A importância de fazer parte deste projeto foi cada vez me aperfeiçoando para ensinar as crianças da minha escola, e sempre vinha me dedicando com muito carinho a minha profissão como professora liderança, etc... dando maior apoio a minha comunidade e também a qual desejava muito ao terminar o projeto prestar vestibular

onde sempre no decorrer dos 4 anos estudando magistério tinha incentivo dos professores que lecionava para nós, hoje feliz de que tudo que aprendi no projeto Haiyô, cursar na UNEMAT, Licenciatura Intercultural em Pedagogia um sonho conquistado e realizado para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos da minha escola, que tanto precisa dessa conquista de ter uma pedagoga nas séries iniciais, a conquista não é só minha e sim da minha comunidade.” (Ex-aluna do Haiyô, Cinta-Larga, 2015).

O projeto foi muito importante, porque se realizou de uma forma positiva que veio trazendo uma grande conquista que foi um momento de conhecimento realizado, e de troca de experiência e que cada etapa uma forma de trabalho. Fortalecendo a nossa cultura, crença, dança, os rituais da própria cultura. E cada vez contribuindo com os colegas. E esta oportunidade de estar tendo esse conhecimento de como trabalhar na sala de aula com os alunos, porque enfrentamos desafios que trouxe para a comunidade um conhecimento proveitoso durante esses cinco anos de estudo. (Ex-aluna do Haiyô, Kawaiwete, 2015).

O Projeto Haiyô permaneceu como a única opção ofertada oficialmente, mas foi redimensionado após uma avaliação importante por parte de consultores externos, que apontaram orientações pedagógicas e antropológicas, com recomendações⁴² na parte do planejamento e da organização curricular.



Figura nº 08: Grupo de cursistas do Haiyô.
Fonte: Acervo pessoal, 2005.

⁴² “O Projeto Haiyô tem uma enorme empreita pela frente de modo a poder recuperar o ânimo que permitiu a realização de sua primeira etapa. Para isso é preciso enfrentar a necessidade de redesenhar a operacionalidade de o projeto compor uma equipe executiva e uma equipe pedagógica de alto nível de modo a enfrentar o desafio de formar professor com histórias e experiências tão diversas com a qualidade que se espera possível de uma Secretaria de Estado que tem se mantido na vanguarda das experiências de educação indígena no país. ” (Relatório da análise antropológica do Consultor, 2006, p.7).



Figura nº 09: Projeto Haiyô, cursistas desenhando.
Fonte: Acervo pessoal, 2005.



Figura nº 10: Projeto Haiyô, alunos em atividade.
Fonte: Acervo pessoal, 2005.



Figura nº 11: Alunos do EMIEP/EEI Leonardo Villas Bôas.
Fonte: Acervo CEI/SEDUC, 2015.

2.5.5. O Magistério Intercultural e o Ensino Médio Integrado nas Escolas Indígenas

Os cursos de Magistério Intercultural, e o Ensino Médio Integrado, de nível médio, tem sua justificativa no crescente número ainda de professores indígenas contratados sem habilitação para a docência, e de jovens aptos a cursarem uma formação profissionalizante. Assim em 2012, as escolas indígenas assumem a gestão administrativa e pedagógica dos cursos Magistério ⁴³ Intercultural (formação de professores indígenas) e o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (EMIEP), numa proposta inserida nos Projetos Políticos Pedagógicos. Trata-se de um novo formato de cursos de formação, com recursos financeiros das fontes do Estado, enviados para as escolas via PDE, sendo o uso destes recursos de total responsabilidade do Diretor da escola com o aval do Conselho deliberativo. Dentro desta perspectiva de ser cursos de

⁴³ No ano de 2006, surge o primeiro curso de formação do Magistério apresentado no âmbito da SEDUC-MT foi “Projeto Aranowa’yao – Novos Pensamentos”, Habilitação no Magistério, em nível do Ensino Médio, “que atendia a formação de 29 professores regentes de sala e professores auxiliares que já atuam nas escolas das 06 aldeias do povo Tapirapé”. (PPP, 2006). Implantado na Escola Indígena Estadual Tapi’itáwa, localizada na Terra Indígena Urubu Branco na Aldeia Tapi’itáwa, município de Confresa-MT.

formação⁴⁴ nas escolas das aldeias, a ideia era que o quadro escolar, os profissionais indígenas (gestores, professores, coordenadores, técnicos e comunidade) se envolvessem no processo formativo. Como os cursos seriam uma extensão das atividades da escola indígena, e elaboradas pelos seus gestores, em consonância com as necessidades locais, houve um impasse, pois, a maioria destas escolas não conseguiu atender as exigências burocráticas, administrativas e técnicas da secretaria, e os cursos foram sendo elaborados pela equipe técnica da Coordenadoria da Educação Escolar Indígena (CEI-SEDUC). Como característica principal os cursos foram organizados por currículos flexíveis, em etapas presenciais e intermediárias para o Magistério e etapas tempo-escola e tempo-comunidade no EMIEP. Nos componentes curriculares, as Áreas de conhecimento do Núcleo Comum foram distribuídas aos profissionais indígenas, cabendo nas Áreas de conhecimento específico como no caso do EMIEP, a contratação (SEDUC, o setor de Recursos Humanos) de profissionais de especialidade tais como: das disciplinas de Agroecologia (agrônomos); de Química, de Física, de Biologia, e de outras Áreas afins.

Os cursos de Magistério Intercultural e o EMIEP terão seus certificados emitidos pelas escolas indígenas ofertantes. Cabendo ao Conselho Estadual de Educação/CEE-MT, regularizar estes cursos.

Assim se distribuíram os cursos de Magistério nas escolas das aldeias:

MAGISTÉRIO INTERCULTURAL				
ESCOLAS INDÍGENAS	Povo	Aldeias	Terra Indígena	Município
1.EEI Malamalali –	Paresi	Rio Verde	Paresi	Tangará da Serra
2.EEI Hara´sate – Xavante –	Xavante	S.Pedro		Campinápolis
3.EEI Dom Felipe Rinaldi	Xavante	S. Marcos		Barra do Garças

⁴⁴ Para a implantação deste novo modelo de formação houve uma consulta às comunidades indígenas, que cientes desta realidade de descontinuidade do processo anterior de formação, tipo por “projetos, como o Tucum”, demandaram por curso de Magistério até o Ensino Superior (Licenciatura Intercultural) e de cursos que atendesse o seu projeto societário. As escolas interessadas em atender esta oferta teriam que elaborar as propostas dos cursos, ou seja, a critério da comunidade escolar de cada povo. A equipe da SEDUC por meio da Coordenadoria da EEI realizou visitas às aldeias para esclarecer as comunidades sobre esta nova proposição de formação no Ensino Médio. Foi contratada uma consultora com experiência e conhecimento, que dada a sua competência organizou uma equipe de trabalho (especialistas para assessoramento) para a SEDUC e a este novo processo de formação nas escolas das aldeias. No entanto, os gestores da SEDUC abortou a proposição da consultora por motivos de redução de recursos financeiros.

4.EEI Ikpeng – Ikpeng	Ikpeng	Pavuru	Xingu	Canarana
5.EEI Leonardo Villas Boas -	Alto Xingu	CTL/PX	Xingu	Gaúcha do Norte
6.Bepekororoti – Mëbêngôkre – (2 turmas/Guarantã	Mëbêngôkre	Piaraçu	Kapoto	São José do Xingu
7.EEI Terena – Matupá	Terena	Iriri Novo		Matupá
8.EEI Zarup Wej – Zoró – Rondolândia	Zoró	Zoró	Zoró	Rondolândia
9.EEI Etereuiy – Cinta larga	Cinta larga	Rio Cativara		Juína
10.EEI Korogedo Paru – Bororo	Bororo	Córrego Gde.	Tereza Cristina	Sto. Antônio do Leverger
11.EEI Pirineus de Souza	Nambikuara	Nambikuara	Pirineus de Souza	Comodoro
12. EEI. Enawene Nawe	Enawene Nawe	Halataiqua		Juína
13. UAB-Anexa EEI Bepkororoti	Kaiapó	Piaraçu		Guarantã do Norte

Fonte: SEDUC/CEI-2014 – (Elaborado pela autora)

No Ensino Médio pretendido pelas escolas indígenas prevaleceram os cursos profissionalizantes (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, EMIEP), que respondessem às demandas de sustentabilidade econômica. Assim, os cursos Técnicos em Agroecologia e do Meio Ambiente foram os mais reivindicados, pois estava de acordo com políticas específicas, como o Plano Nacional de Gestão Territorial em Terras Indígenas (PNGATI)⁴⁵, que promove projetos de manejo, sustentabilidade e monitoramento das Terras Indígenas.

Outros povos, preocupados com o crescente número de alunos egressos do Ensino Fundamental e ociosos nas aldeias, e para que estes continuem junto aos seus familiares, incentivaram a implantação gradativa desses cursos. De certa forma, estes cursos foram sendo um grande desafio para os gestores das escolas, que em determinado momento, sofreram resistência institucional, com constantes questionamentos sobre suas capacidades de gestão, pois os recursos financeiros eram insuficientes para atender a realidade de cada escola.

⁴⁵ Esta Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas/PNGATI, se instituiu pelo Decreto nº 7.747, de 5 de junho de 2012, tendo por “objetivo de 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”. (PNGATI, 2012, p. 3).

Os cursos do EMIEP exigiam condições adequadas ao ensino e a formação especializada, como por exemplo, instalações de laboratórios, e uma biblioteca atualizada nas áreas de conhecimento.

No entanto, a demanda tem sido a tônica da continuidade de formação, pois foram 382 alunos que ingressaram nesses cursos.

Eis a distribuição dos cursos (EMIEP/2012-2014), onde se destaca a capilaridade da gestão e da pedagogia indígena:



Figura nº 12: Alunos do EMIEP, PI Leonardo Villas Boas.
Fonte: Acervo CEI/SEDUC, 2014.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL				
ESCOLAS INDÍGENAS	Povo	Cursos	Terra Indígena	Município
1.EEI Adeca Vela Arara –	Arara	Téc. em Agroecologia	Arara	Aripuanã
2.EEI S.J. do Sangradouro	Xavante	Téc. em Agroecologia	S. Marcos	General Carneiro
3.EEI Dep. Mário Juruna	Xavante	Téc. em Meio Ambiente	S. Marcos	Barra do Garças
4.EEIC Ikpeng	Ikpeng	Téc. em Agroecologia	Xingu	Feliz Natal
5.EEI Leonardo Villas Boas	Vários povos	Téc. em Agroecologia	Xingu	Gaúcha do Norte
6.Bepekoroti – Mëbêngôkre– (2 turmas)	Mëbêngôkre; Tapajuna; Goronã	Téc. em Agroecologia	Kapoto	Guarantã do Norte
7.EEI Komomoyá	Terena	Téc. em Agroecologia	Kiriri	Matupá
8.EEI Zarup Wej	Zoró	Téc. em Agroecologia	Zoró	Rondolândia

9.EEI Pasapkareej	Cinta larga	Téc. em Meio Ambiente	Serra Morena	Aripuanã
10.EEI Aldeona	Xavante	Téc. Agroecologia		Campinápolis
11.EEI Myhyinykykita – Rikbaktsa	Rikbaktsa	Técnico em Meio Ambiente	Rikbaktsa	Brasnorte

Fonte: SEDUC/CEI-2014 – (Elaborado pela autora)

No decorrer do processo formativo nestas escolas indígenas, ficou evidenciado que lidar com um campo de gestão sistêmico onde os recursos financeiros limitados, são incompatíveis com os diferentes contextos formativos dos povos, E como o “diferenciado” é visto com reserva pelos gestores público, as escolas tiveram que se “virar” para concluir os cursos, que, aliás, alguns estão ainda em andamento. Neste sentido, o depoimento desta técnica que acompanhou o processo expressa a situação:

Atualmente os cursos de Magistério são demandados pelas escolas Indígenas, o que é um grande equivoco. A gestão desse período entendia que garantir o protagonismo é deixar por conta das escolas, para eles chamar os seus parceiros para escrever a proposta pedagógica e a SEDUC financia as ações financiáveis. Resultado, a escola não escreveu sua proposta pedagógica, tem todo tipo de dificuldades para organizar professores, deslocar alunos, enfim depende dos parceiros que as escolas têm, estar caminhando onde não tem depende dos técnicos da Coordenadoria de EEI orientar, são 12 turmas em diferentes regiões do estado, garantir protagonismo indígena em formação de professores como gestores? Foi uma deliberação da gestão, por mais que fosse debatido e argumentado que essa demanda não pode ser atendida pelas escolas indígenas, não teve acordo foi implantado e atualmente tem mais de 400 alunos em 12 escolas indígenas em formação. (Entrevista, 2016).

As escolas indígenas⁴⁶ encontraram de fato dificuldades, em várias situações, desde a logística até a composição de quadros de professores indígenas nas diferentes áreas de conhecimento. A morosidade da liberação dos recursos trouxe consequências constrangedoras para a direção das escolas, que enfrentava a comunidade revoltada. Alguns passaram a não mais acreditar nos gestores indígenas, motivos para conflitos, brigas internas e até ameaças entre os envolvidos nos cursos.

Na atualidade, os cursos seguiram o seu rumo de finalidade de acordo com a realidade das comunidades. O atraso dos repasses financeiros as escolas, a não contratação de profissionais para as áreas de especialidade em algumas

⁴⁶ É preciso ressaltar que, algumas escolas indígenas se viraram de fato para concluir os seus cursos, e as demais estão ainda em processo de conclusão.

escolas, ocasionaram o atraso do funcionamento dos cursos, mesmo com o apoio da comunidade. E ainda na dependência da regularização do CEE-MT que determinou prazo de validade para a conclusão dos cursos, agravando ainda mais a situação dos cursistas e da escola. A terminalidade dos cursos seria entre 2012 a 2015.

2.5.6. Um Panorama do Ensino Superior: das Licenciaturas Interculturais aos Cursos de Bacharelado

Na década de 90, que marcou, em Mato Grosso, a educação escolar indígena, a proposta de ensino superior foi inserida no programa de formação, numa continuidade do processo formativo de professores para a educação básica nas escolas das aldeias.⁴⁷ O Conselho de Educação Escolar Indígena (CEI) teve um papel importante e, no ano de 1997, aprovou a realização de um evento à nível internacional, com a finalidade de conhecer e discutir as experiências de formação de professores em contextos de diversidade cultural na América Latina e outros países. Em novembro de 1997, no Centro de Convenções do Hotel Fazenda (Coxipó) – Cuiabá/MT – aconteceu a “Conferência Ameríndia de Educação – Congresso de Professores Indígenas do Brasil”.

Temos por objetivo geral aprofundar a reflexão e o debate acerca das políticas públicas em educação escolar indígena no Brasil e na Ameríndia, especialmente no que concerne à oferta de educação específica, diferenciada, de qualidade e em todos os níveis, e aos programas de formação de professores indígenas”. Justificativa – A educação escolar tem-se incorporado de maneira progressiva e inexorável ao cotidiano dos Povos Ameríndios. Os debates acerca do lugar institucional da escola, dos seus limites e possibilidades, são permeados por iniciativas de escolarização implementadas por diferentes instituições e dirigidas aos objetivos mais diversos, resultando em experiências pontuais e fragmentadas. As poucas tentativas de superar as atuais restrições às escolas indígenas esbarram na inexistência de instancias propositivas e de deliberação colegiada voltada ao planejamento, avaliação, implementação e divulgação das iniciativas em curso ou de novas medidas que precisam ser implementadas. Na busca de respostas para as demandas de cidadania das minorias étnicas, cabe ao Estado implementar políticas claras e consistentes, consoantes com a legislação em vigor e em permanente interlocução com os movimentos sociais e as

⁴⁷ A maioria dos jovens concluintes das séries iniciais paralisava os seus estudos ou migrava para as cidades em busca da continuidade da formação escolar. Esta situação era muito deprimente para as famílias, sem condições econômicas e correndo riscos pela vida de violência na cidade.

organizações indigenistas. Com essa perspectiva as instituições que compõem o Conselho de Educação Escolar Indígena – CEI/MT estarão reunindo em Cuiabá professores, lideranças e organizações indígenas, juntamente com representantes de instituições públicas, científicas e ONGs para debater a temática da educação escolar sob a ótica das populações ameríndias. (Fonte: SEDUC-MT, 1997).

Neste evento, que visibilizou a questão indígena em Mato Grosso para o Brasil e o mundo, foi decidida a criação de uma Comissão Interinstitucional e Paritária⁴⁸ para elaborar uma proposta de formação superior para os egressos dos “projetos diferenciados”.

A proposta do 3º Grau Indígena nasceu por reivindicação do Movimento Indígena, no qual a formação de professores para as escolas das aldeias é um aspecto central da luta pela valorização da sua cultura e identidade. (MEDEIROS, 2013, p.171).

A Comissão convidou várias universidades a emitir pareceres sobre um novo paradigma na educação superior.

Assim, numa primeira etapa dos trabalhos, a Comissão encampou o desafio de elaborar uma proposta preliminar que, uma vez concluída, foi distribuída entre professores, lideranças e representantes do Conselho de Educação Escolar Indígena, bem como entre dezenas de instituições públicas e educacionais do estado e do país, para apreciação e complementações. Numa segunda etapa, a Comissão passou a analisar as proposições recebidas das comunidades indígenas, das instituições e de pessoas interessadas, e buscou definir os contornos finais do Projeto. Nesse processo contou com a participação de consultores vinculados a diferentes instituições bem como com o apoio político e institucional de organismos governamentais e não governamentais de âmbito regional, nacional e internacional. (Relatório PROESI, JANUÁRIO, 2007:03).

O trabalho da Comissão Interinstitucional e Paritária foi amplamente divulgado na época, principalmente nas aldeias e a proposição da implantação do ensino superior foi concomitante com a conclusão dos cursos de formação no Magistério em nível do Ensino Médio, que, naquele momento, já era uma realidade nas escolas das aldeias. Houve todo um trabalho de consulta junto aos povos e suas comunidades, aos estudantes indígenas e demais interessados nos cursos de licenciatura, mas principalmente aos professores indígenas em serviço. Abaixo uma foto do momento em que foi entregue o projeto do 3º Grau Indígena ao governador Dante de Oliveira:

⁴⁸ A legitimação dessa Comissão se deu com o Decreto estadual nº 1.842/97, com a composição de seis representantes de diversas entidades indigenistas (ONGs), dos povos indígenas (Paresí, Bakairí, Xavante e Bororo), instituições governamentais (FUNAI, MEC, CAIEMT, CEI/SEDUC, CEE, etc.), Instituições públicas como a UNEMAT e a UFMT. Foram programadas quatro (04) reuniões e as despesas financiadas pelo governo do Estado. Assim como a realização da Conferência foi custeada pelo PRODEAGRO.



Figura nº 13: Entrega do Projeto 3º Grau. Fonte: Acervo pessoal, 2000.

Januário (1998) sintetiza que,

(...) por ocasião da Conferência Ameríndia de Educação e do Congresso de Professores Indígenas do Brasil (Cuiabá, novembro de 1997), os quase setecentos professores, pertencentes a oitenta e quatro etnias, reiteraram o propósito de defender uma escola diferenciada para as suas sociedades e de “vigiar as iniciativas institucionais voltadas para a Educação Escolar Indígena, evitando a invasão dos espaços de decisão próprios de cada cultura.” (Carta de Cuiabá, In: Ameríndia, 1998).

O Dr. Elias Januário que assumiu a coordenação permanente pela UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso), campus de Barra dos Bugres, após a aprovação pelo MEC e pela Comissão da Educação Escolar Indígena.

Em 2002, a Resolução n.025/2002, criou e fixou as normas para o funcionamento das seguintes licenciaturas: *Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais*. Era o primeiro curso dessa natureza numa universidade pública, que chamou a atenção de muitos não só no Brasil, mas também em países que já vinham desenvolvendo propostas similares. Representantes de instituições do México, Canadá e Guatemala, entre outros, se interessaram em vir a Mato Grosso para conhecer a experiência.

Esta ação, apesar de ter sido pautado com base em convênios e parcerias⁴⁹, foi realizada com dificuldades: a FUNAI, por exemplo, reduziu seu apoio no tocante à logística que trata do deslocamento dos cursistas; a antiga

⁴⁹ As parcerias foram, de qualquer maneira, fundamentais: Fundação Nacional do Índio- FUNAI; Secretaria de Estado de Educação-SEDUC/MT; Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT; Secretaria de Ciência e Tecnologia-SECITEC; Prefeitura Municipal de Barra dos Bugres/MT; Ministério da Educação-MEC.

Escola Agrícola Municipal foi destinada ao alojamento, não obstante sua estrutura desgastada e espaço insuficiente.

A primeira turma começou em 2001 com trinta etnias de Mato Grosso (Karajá, Tapirapé, Bakairi, Irantxe, Paresí, Xavante, Bororo, Umutina, Rikbaktsa, Nambikwara, Kayabi, Apiaká, Terena, Ikpeng, Munduruku, Suyá, Zoró, Mehinako, Kamaiurá, Juruna, Kuikuro, Kalapalo, Matipu, Trumai, Aweti, Chiquitano, Nafukuá, Panará, Waurá, e Yawalapiti) e 14 povos pertencentes a outros estados Karajá (TO), Kaingang (RS e SC), Tukano (AM), Kaxinawá (AC), Manchineri (AC), Baniwa (AM), Wassu Cocal (AL), Potiguara (PB), Tupiniquim (ES), Tapeba (CE), Tuxá (BA), Pataxó (BA), Baré (AM), e Tikuna (AM).

A experiência da participação de povos de outros estados foi crucial para a implantação das Licenciaturas Interculturais em diferentes universidades do país e a vivência dos estudantes abriu novos caminhos políticos, não apenas nos cursos de graduação e de pós-graduação, mas principalmente em novas frentes de pesquisa e extensão.

O primeiro vestibular indígena

Um vestibular específico foi realizado para a primeira turma (2001-2006), com 200 vagas para 180 candidatos indígenas mato-grossenses e 20 para o restante do país. Concorreram 570 candidatos de 14 estados brasileiros, de Mato Grosso foram 351 e 219 de outros Estados. Foi uma forma de demonstrar a abertura das universidades para os povos indígenas, assim como uma possibilidade de um diálogo entre ciências e saberes indígenas e a ciência ocidental. (Em 2005, o segundo vestibular abriu a turma 2005/2009), para 100 professores indígenas de Mato Grosso de 22 etnias. A terceira turma (2008/2012) foi de 40 professores indígenas de Mato Grosso para o curso de Pedagogia.

Na pós-graduação, a UNEMAT ofertou também cursos de especialização *Lato Sensu*, sendo o primeiro curso em Educação Escolar Indígena, onde foram abertas 35 vagas para indígenas e não indígenas nos anos de 2008-2009. A continuidade deste curso foi interrompida e os professores indígenas passaram a reivindicar a sua continuidade como uma formação necessária que promove a “especialização” da modalidade educação escolar indígena.

Organização do ensino e dos estudos

Além das Etapas de Estudos Presenciais (Intensiva), em períodos de 30 dias duas vezes por ano (janeiro/fevereiro e julho/agosto), na UNEMAT de Barra do Bugres⁵⁰, as Etapas Intermediárias consistem de atividades de Ensino e Pesquisa nos contextos da escola e da aldeia dos cursistas.

O Projeto 3º Grau Indígena encontra-se estruturado em duas etapas: uma de Formação Geral, com duração de quatro anos e uma de Formação Específica, com duração de um ano. A etapa de Formação Geral tem como eixo norteador a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimentos, a partir de temáticas que possibilitam a criação de um espaço aberto, dinâmico, flexível, criativo, dialógico, investigativo e problematizador, onde os conteúdos das diferentes áreas e os saberes das diversas sociedades dialogam, buscando superar a fragmentação das Ciências nos nichos da Química, Física, História, Biologia, Matemática, Línguas, etc. A formação específica é desenvolvida no último ano do curso e tem como enfoque principal o trabalho de conclusão de Curso (estudo monográfico, relatório de atividade pedagógica, produção de material didático e apoio às escolas, publicações, entre outros) numa das três áreas de terminalidade do projeto (Cf. Governo do Estado de Mato Grosso, 2001 apud JANUÁRIO, 2007: 13).

Aspectos político-pedagógicos e curriculares

Os pressupostos, fundamentos e a concepção pedagógica do 3º Grau Indígena foram assentados em alguns princípios como: afirmação da identidade étnica; valorização dos costumes, língua e tradições de cada povo; reconhecimento dos saberes e conhecimentos tradicionais.

Fundamenta-se na interculturalidade, trilha pelos caminhos da intersubjetividade e da percepção de outras lógicas, e instiga o educando a interpretar os conteúdos e as práticas a partir da sua própria concepção de mundo. Propõem-se também a busca de respostas para os problemas históricos em que as comunidades indígenas outras sociedades estão mergulhadas. (Medeiros, 2013:265).

No entanto, os propósitos iniciais foram em parte descaracterizados, ou enfraquecidos, ou até eliminados, sobretudo a partir da mudança de coordenação. A ideia mais recente do movimento indígena é transformar o

⁵⁰ O município de Barra dos Bugres, território do povo Umutina, se localiza a 150 km de Cuiabá.

espaço num campus específico de formação de professores com a criação da Faculdade Indígena (FAIND), que pode se tornar uma realidade.

Na UFMT, a influência do cenário brasileiro com a III Reunião Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada no ano de 2001, em Durban na África do Sul, desencadearam programas de inclusão étnico-raciais com proposta de reserva de vagas para índios e negros, e assim as universidades como Universidade de Brasília (UNB), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ e a Universidade Estadual do Norte Fluminense/UENF (2002), e outras universidades adotam sistemas de inclusão por meio de cotas, de reservas para estudantes afro-brasileiros, indígenas e egressos de escolas públicas. É neste contexto de ações afirmativas que a Universidade Federal de Mato Grosso, é incentivada⁵¹ a atender as reivindicações dos povos indígenas de Mato Grosso.

Assim na década de 20, o movimento indígena também apresentou demanda na formação de ensino superior em outras áreas profissionais e de necessidade como a saúde, os cursos de enfermagem, nutrição, medicina e outros cursos como direito, economia, agronomia foram reivindicados para a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Na Universidade Federal de Mato Grosso, criada na década de 1970 sob o Slogan de universidade da Selva, as reivindicações de definição de critérios para acesso a vagas nos cursos de graduação da UFMT constitui objeto de reivindicação dos povos indígenas do estado desde o ano de 2003, quando a Organização de Professores Indígenas de Mato Grosso (OPRIMT) e a Conselheira do Conselho Nacional⁵² à gestão encaminham ofício à universidade tratando do assunto [...]. (PROIND, 2011, p.18).

O movimento indígena e seus interlocutores no Colegiado (CEEI-MT) intensificou suas cobranças junto à universidade, para o atendimento das reivindicações apresentadas, desde o acesso, a permanência, o acompanhamento pedagógico e até a logística.

⁵¹ No caso de Mato Grosso, a coordenadora prof^a Carmem Lúcia que protagonizou o processo de inclusão indígena na UFMT também coordenou o programa de Inclusão da UFPR, sua experiência contribuiu para a inserção do programa na UFMT, pois a mesma foi transferida da UFPR para UFMT, na qual teve reconhecimento da coordenadora Tania M^a Ferreira na época do Programa VIGISUS – da Fundação Nacional de Saúde/FUNASA, era o resultado de um acordo internacional do Banco Mundial. Sua finalidade era de ofertar bolsas para indígenas na formação profissional da área da saúde, visto que esta área carente de profissionais permanentes na atuação nas aldeias.

⁵² Nesse período a presidência da OPRIMT era do professor Rony Walter Azoinaece, do povo Paresí, e eu como representante indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE), onde fizemos vários encaminhamentos tanto no ensino superior quanto na educação básica.

Nos anos de 2003 a 2006, houve um intenso debate, discussões, reuniões internas na UFMT com setores, departamentos, unidades acadêmicas dos cursos, e até dois encontros⁵³ importantes que contribuíram para que a universidade atendesse a reivindicação dos povos indígenas de Mato Grosso. “(...) por meio da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CONSEPE Nº 135 de 11/12/2006 foram criadas seis sobrevagas destinadas ao acesso de estudantes indígenas nos cursos de Enfermagem (03) e de Medicina (03).” (PROIND, 2011, p.19). No mesmo ano cria-se o Programa Permanente de Acompanhamento Acadêmico dos estudantes indígenas/PPAEIND, tendo por finalidade, o acompanhamento da trajetória acadêmica do estudante indígena, também se instituiu a Comissão Interdisciplinar e institucional com as representações indígenas, e as instituições como FUNASA, FUNAI e a própria UFMT. No ano de 2007, nos meses de fevereiro e março o I Processo Seletivo Específico e Diferenciado para os Povos indígenas é realizado com sucesso, tendo seis indígenas aprovados, sendo três no curso de Enfermagem, e três no curso de Medicina. No mesmo ano de 2007 em julho se realiza o II Processo Seletivo e mais quatro estudantes no curso de Enfermagem são aprovados (dois no *campus* de Rondonópolis e dois no *campus* de Sinop), totalizando 10 (dez) estudantes de seis etnias nos cursos da área da saúde. (Ver tabela em anexo).

A partir do sucesso deste Processo Seletivo (que consiste em uma prova escrita e oral), o Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEI-MT)⁵⁴ juntamente com a Organização de Professores Indígenas de Mato Grosso (OPRIMT), e o Instituto MAIWU encaminha um novo documento de reivindicação a Reitoria da UFMT solicitando a ampliação de vagas para outras áreas profissionais como os cursos de Direito, Agronomia, Administração, Engenharia Ambiental, enfim atendendo as demandas sociais e políticas dos povos indígenas de Mato Grosso. Assim as políticas de Ação afirmativa na UFMT foram implantadas,

A partir do documento a PROEG propõe a criação de um programa piloto voltado aos Povos Indígenas a partir de vagas suplementares. Em 12/09/2007, através da Resolução Nº 82 do Conselho de Ensino,

⁵³ “[...] evento realizado pela Universidade de Brasília/Unb – I Encontro da Rede Brasileira de IES para Povos indígenas” e II Encontro de Estudantes Indígenas no Ensino Superior” realizados nos dias 04 e 05 de setembro.” (PROIND, 2011, p.18).

⁵⁴ Destaco que a OPRIMT e o Instituto MAIWU são organizações indígenas que compõem o colegiado do Conselho Estadual da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso.

Pesquisa e extensão/CONSEPE, é criado e institucionalizado o Programa de Inclusão Indígena/PROIND “Guerreiros da Caneta”, cujo objetivo é promover o acesso 100 estudantes indígenas de etnias de Mato Grosso nos cursos de graduação da UFMT, durante um período de cinco anos, ocasião em que deverá ser avaliado por todos os segmentos envolvidos. Devendo ser avaliado a sua continuidade e as bases sob as quais se apoiará, caso os povos indígenas e UFMT optem pela sua continuidade. (SILVA&SERRA, PROIND, 2011, p.20).

Desta forma, podemos verificar que nada é definitivo, mas são processos ou etapas a serem vencidas, onde as decisões são orientadas pela Resolução que define o preenchimento das vagas gradativamente.

Nesse percurso de 2007 a 2014, foram realizados dois Fóruns (2010⁵⁵ e 2014) importantes sendo que um era avaliação do processo, onde os estudantes puderam contribuir com suas experiências e apresentando os desafios, e foram nesses espaços que aprovaram a denominação do Programa de Inclusão Indígena “Guerreiros da Caneta” – PROIND, uma referência a nova perspectiva de luta, de compromisso e responsabilidade que cada profissional indígena assumiu nos tempos contemporâneos em prol dos povos indígenas.

Portanto,

O Programa de Inclusão Indígena “Guerreiros da Caneta” – PROIND é criado como um programa piloto e constitui uma política institucional de ação afirmativa cuja finalidade é promover o acesso e a permanência – a partir do acompanhamento acadêmico – dos estudantes indígenas das diferentes etnias do Estado de Mato Grosso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso. (PROIND, 2011, p. 21).

Apesar desta conquista, a presença indígena na UFMT ainda não teve um impacto que destacasse a importância da ciência indígena, mesmo com os esforços dos envolvidos, no programa, pois ainda há discriminação e até preconceito por parte de departamentos que resistem em não abrir vagas para os indígenas.

Para os povos indígenas a universidade tem sido um espaço importante de familiarização crítica com os saberes “científicos” e uma forma de trazer para dentro dela a diversidade cultural e linguística como instrumento de luta no reconhecimento e na consolidação dos direitos coletivos, assim como instrumentalizar os profissionais indígenas em várias frentes de trabalho, de luta, com competências técnicas e políticas, de modo a atuar nos espaços públicos ou nas Terras indígenas com a competência de quem conhece os dois mundos.

⁵⁵ Foi o primeiro evento denominado I Fórum da Diversidade na UFMT – Ensino Superior e Povos Indígenas. Particpei como membro do Conselho Indígena, e como palestrante, pude ouvir os estudantes e demais envolvidos no processo de formação.

Considerações Finais do Capítulo 2

A Escola que as comunidades indígenas desejam e que os professores são porta vozes é uma escola que deixa de lado qualquer vestígio da presença e dos interesses dos colonizadores, e passa a ser um espaço de “convívio de diferentes saberes”, onde as palavras de ordem são: “informar, defender, preparar, respeitar e reconstruir”, e que esse espaço escolar se torne um lugar por onde irradiam: “cultura, música, dança, medicina tradicional”; uma escola que tem discursos, mas também tem prática e todas as ações pedagógicas tenham um único objetivo a “reconstrução cultural”. (SECCHI, 2002:248 apud Queiróz 2013). A busca de qualificação que é apresentada como parte do interesse indígena pela formação no ensino superior é também um esforço para entender e dominar a avassaladora entrada das políticas públicas nas aldeias indígenas, seja na esfera política, seja em outras esferas sociais mais recônditas como o parentesco e as relações intergeracionais. Neste novo regime de poder a participação dos indígenas nas agências de Estado é um imperativo que coloca desafios variados. Contando ou não com a efetiva presença indígena nas etapas de formulação e implementação das ações governamentais, na prática, a luta por autonomia se entretetece com as formas tutelares e coloca a necessidade de se conhecer o caráter multifacetado das políticas governamentais incidentes sobre os povos indígenas. (Lima, 2013: 24).

Segundo censo realizado pela SEDUC, em 2013⁵⁶ o Estado tinha aproximadamente 212 escolas indígenas (várias delas constituídas por uma “escola central” e “salas anexas”), 68 na rede do ensino estadual e 144 atendidas pelos municípios, sendo que cada uma revela especificidades, características próprias, se confrontando ou incorporando, de alguma maneira, tradições, cosmologias e formas de organização social distinta. Eram atendidos aproximadamente 15.000 (quinze mil) alunos matriculados na educação básica.

A universalização submeteu as populações indígenas a um crescente processo de escolarização, ou seja, de “inclusão” no sistema educacional do Estado.

Professores e escolas indígenas, por meio de seus projetos político-pedagógicos, vêm criando novas práticas culturais que se sustentam na produção de novos conhecimentos e na pesquisa, onde a memória oral e o

⁵⁶ Destaco que em 1995, o governo do Estado de Mato Grosso – Gestão Democrática realizou o primeiro diagnóstico da Educação Escolar Indígena. Foi a partir desses dados que foram elaborados os projetos citados no campo da formação de professores indígenas. Desde então nunca mais se realizou um diagnóstico focando as realidades educacionais dos povos indígenas.

registro escrito tentam um alinhamento. Muitas destas iniciativas indígenas são desconhecidas pelos aparelhos do estado.

Os aspectos positivos dessas experiências de formação foram mencionados pelos estudantes e professores com os quais conversei:

- ✓ O protagonismo indígena;
- ✓ A diversidade étnica vivida nos cursos foi difícil, mas o convívio propiciou vários intercâmbios, como o contato entre povos outrora inimigos e que puderam manifestar, de uma forma ou de outra, seus sentimentos e ouvir as histórias uns dos outros;
- ✓ Um novo fazer pedagógico, que atende o processo de descolonização dos “modelos civilizatórios”, com o rompimento de velhas ações pedagógicas acumuladas no processo de escolarização;
- ✓ A inserção de novos conhecimentos para lidar com tecnologias e didáticas inovadoras;
- ✓ Os projetos diferenciados no ensino médio tentaram se desenvolver a partir das perspectivas e projetos societários dos povos indígenas;
- ✓ A formação de professores indígenas no âmbito dos espaços da aldeia faz com que o cursista se sinta acolhido pela comunidade e por todos os envolvidos na formação;
- ✓ O desenvolvimento de habilidades para lidar com situações diversas e adversas junto as suas comunidades, tendo a escola como espaço de decisões políticas, de conflitos e tensões, e de oportunidades para novas perspectivas de projetos societários;
- ✓ Currículos e eixos norteadores voltados para os contextos da cultura indígena, a valorização das línguas maternas e conhecimentos tradicionais;
- ✓ Os calendários passaram a adotar as atividades do cotidiano das aldeias e os eventos rituais.

Ainda há novas demandas e necessidades que serão apresentadas gradativamente aos gestores dos sistemas de ensino.

Entre os desafios que as escolas indígenas enfrentam estão as contradições da mantenedora do sistema de ensino, que se transformou em um modelo de gestão empresarial e aprofundou ainda mais sua função homogeneizadora, delineando, assim, campos opostos. Averigui, a cada momento, que há um confronto constante com a forma de enquadramento na qual, as escolas indígenas se submetem e a resistência tem sido uma estratégia na consolidação de uma educação escolar diferenciada.

Não há dúvida que o Estado tem um papel inevitável na implementação de políticas públicas, cuja destinação de resgate das promessas não cumpridas na modernidade vem indicada em diversas regras e princípios constitucionais (Ohlweiler, 2007, p.278). De qualquer sorte, tratar de políticas públicas em contextos de diversidade étnica e tendo como base prerrogativas constitucionais

são fundamentos para se discutir uma nova proposição de um sistema próprio. Nas travessias para a criação de políticas nas escolas indígenas de Mato Grosso, houve acertos, mas também fracassos, impasses e dilemas, que até o momento não foram superados, necessitando de novos ordenamentos jurídicos, da aceitação da diversidade no Sistema de Ensino, ou que se crie um novo sistema.

O sistema dominante está vinculado a políticas de governo, a ações pontuais, que são modificados de acordo com os interesses de partidos, de conchavos políticos, que inviabilizam a consolidação plena de direitos. As ações apresentadas neste capítulo foram concretizadas através de diferentes momentos de pactuações, discussões e pressões, cujos impactos nas aldeias ainda não foram analisados.

Dentre os impasses, considero primeiramente o conflito entre política financeira e gestão, já que as ações pedagógicas, quando submetidas às ações financeiras numa escola indígena, intervêm nas práticas culturais e de relações interpessoais e coletivas. Em segundo lugar, a legislação, geral e específica, nem sempre é respeitada e acatada. Portarias, decretos e orientações jurídicas são para todas as escolas da rede pública e não há um entendimento no plano legal do “específico e diferenciado”. Em terceiro lugar, concursos e contratos são engessados em áreas de conhecimento, disciplinas e carga horária, pois a carreira segue a LC 49 – Lei Complementar para todos na carreira dos profissionais da educação. Por fim, as escolas indígenas sobrevivem precariamente do ponto de vista físico, concreto, ou não existem lá onde se diz que existem. E os materiais didáticos são absolutamente insuficiente e, em boa parte, totalmente inadequados.

Resumindo, eis o que colocam professores e diretores nos encontros e seminários sobre a educação escolar indígena de Mato Grosso:

- Dificuldades para execução das diretrizes curriculares indígena;
- Inexistência de um diagnóstico específico para a situação educacional dos povos indígenas;
- Necessidade de infraestrutura compatível com a atuação da equipe ao atendimento das escolas indígenas;
- Desconhecimento e desinformação por parte dos gestores hierárquicos sobre a realidade e especificidades da educação escolar indígena como política pública;
- Sistema educacional extremamente burocrático, que dificulta ações administrativas e pedagógicas das escolas indígenas;

- Excesso de professores indígenas interinos e ausência automática de renovação anual de contratos;
- Sistema de ensino exigente na gestão das escolas, adotando-se a postura de meras empresas de mercado;
- Inexistência de uma política de formação de professores indígenas e de gestores capacitados.

Os “discursos oficiais” proferidos pelos gestores públicos são repletos de elogios à diversidade, mas o processo de descentralização foi padronizado, criando um cenário contraditório, onde o protagonismo indígena fragilizou, prejudicando, por exemplo, o órgão colegiado, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena/CEEI-MT⁵⁷. No entanto, mesmo fragilizado, este colegiado se caracteriza como importante mecanismo de decisão, de deliberação, de monitoramento e fiscalização no interior da SEDUC, acompanhando as ações relativos à modalidade da educação escolar indígena. A criação das categorias específicas, como “Escola Indígena” e “Professor indígena⁵⁸” e o reconhecimento da carreira profissional do Magistério intercultural (Ensino Médio e Educação Superior), foram ignoradas. Por fim, as reivindicações do movimento indígena para o cumprimento da Convenção 169/OIT/1989, que entrou em vigor em julho de 2003 e instituiu o direito de consulta prévia, um procedimento importante para nortear as relações entre os Estados nacionais e os grupos indígenas, definindo um direito que deve ser respeitado antes da implementação de políticas de governos nas três esferas de Estado, estagnou. A reforma administrativa no âmbito da Secretaria de Educação descentralizou ações específicas para diversos setores, sem a devida qualificação dos técnicos, e até do gestor institucional, que como gestor burocrata, desprovido da visão democrática, humanista, social e até política para lidar com demandas educacionais da diversidade sócio-cultural no âmbito do Sistema de Ensino. O atendimento das escolas indígenas passa a ser centrado

⁵⁷ O CEEI-MT não conseguiu executar o cronograma de ações e outras atividades, em virtude da sua dependência financeira, da redução de recursos técnicos e humanos. A luta deste colegiado para cumprir sua competência institucional foi de uma constante peregrinação e insistência para manter-se como um colegiado de controle social de políticas indigenistas no campo da educação, pois é considerado, um mecanismo de participação e de proposição dos diferentes segmentos dos povos indígenas de Mato Grosso.

⁵⁸ A regularização destas categorias prevista na legislação vigente, que por ausência de vontade política e de orçamento, além dos embates de ordem ideológica com o Sindicato de Professores de Mato Grosso, que discordava que fossem criadas novas categorias funcionais que acarretariam diferenciação salarial, foi abortada como direito coletivo.

principalmente nas Assessorias Pedagógicas, onde as relações interculturais dependem da boa vontade deste novo gestor.

Entre políticas ora universalizantes, ora específicas houve embates e discórdias no interior das escolas indígenas, alguns queriam a continuidade da escola padrão, com predominância da língua portuguesa, ou seja, uma escola de “branco”, a resistência também veio por parte dos gestores públicos em não atender e entender as especificidades das escolas indígenas conforme a legislação vigente. A “especificidade” foi atendida em ações pontuais e que não integraram as políticas educacionais do Estado. Os projetos diferenciados foram pioneiros como política de governo, deu visibilidade as ações indigenistas no Estado. A maioria destes projetos produziu acervo de material didático precioso, mas pouco valorizado, incluindo aqui as muitas monografias ou trabalhos de conclusão de curso, a maioria das quais ficam engavetadas ou perdidas. Multiplicaram-se as histórias de cada povo antes e depois do contato. Estes trabalhos marcaram a vida e o rito de passagem de cada cursista no Magistério Intercultural. E não foram apenas produções escritas; os alunos recorreram a gravações e registros visuais, produzindo CDs com cantos, danças e músicas.

A presença de especialistas como antropólogos e linguistas contribuiu para a qualificação dos docentes (que variou muito de um projeto para outro), bem como para o desenvolvimento de metodologias de alfabetização e de ensino da língua portuguesa.

Apesar desse marco, as experiências e práticas didáticas pedagógicas inovadoras oriundas destes “projetos diferenciados”, não teve a valorização merecida no interior das instituições do Sistema de Ensino. Haja vista, a dificuldade e entraves burocráticos para regulamentar as escolas indígenas.

No conjunto das escolas indígenas municipais e estaduais, destaco aquelas que, por diferentes fatores e em plena experimentação, deram início a mudanças gradativas, nem que seja inevitável “brigar com as secretarias”. Aconteceu que a escola se tornou, em alguns casos, o espaço e o tempo do resgate de tradições que estavam sendo deixadas de lado, a partir de pesquisas junto aos velhos, pajés, os detentores de saberes e memórias. O uso da escrita foi fundamental, principalmente para os egressos do Ensino Médio implantado nas escolas indígenas. Vale ressaltar que a implantação do Ensino Superior em Mato Grosso, teve como cenário criador a AMERÍNDIA, onde duas

universidades: a UNEMAT com as Licenciaturas Interculturais e a UFMT com os Cursos de Bacharelado, que na década de 20 foram consensuadas entre as instituições e lideranças indígenas pactuadas no âmbito do Conselho de Educação Escolar Indígena esta forma de atendimento, considerando a diversidade étnica do Estado, a extensão territorial e suas demandas.

Nesta primeira parte o Sistema de Ensino de Mato Grosso no âmbito de suas instituições teve uma pífia atuação, na descontinuidade das ações que consolidasse políticas específicas da modalidade da educação escolar indígena, e que foram bandeiras de luta, com legislações vigentes, e diretrizes nacionais da EEI, na Educação Básica e na formação de professores indígenas. Nisso, as escolas indígenas têm vivido intensamente as contradições da mantenedora de ensino, e independentemente estão transformando a sua prática pedagógica em prol da sua realidade. A segunda parte deste trabalho são as iniciativas de povos, suas escolas e professores, e que cada uma delas mereceu uma abordagem analítica diferente.

PARTE II

Uma etnografia da educação indígena nos contextos da educação escolar indígena: Cinco casos



Figura nº 14: Famílias Guató de MT, Aldeia Miji, "Fazenda Coqueiro".
Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Capítulo I

I. Os Goxéuvy-Guató

São habitantes tradicionais do Pantanal mato-grossense, moradores da Terra Indígena Baía dos Guató (MT), que possui uma extensão territorial de 19.164 ha (dezenove mil cento e sessenta e quatro hectares), localizado no sudoeste do estado, entre os rios de São Lourenço e Canabu, nos municípios de Poconé e de Barão de Melgaço. No entanto consideramos que,

Oficialmente existem duas terras indígenas Guató no Brasil, a primeira no estado de Mato Grosso do Sul, município de Corumbá, denominada Aldeia Uberaba com 10.984 hectares, e a segunda no Estado de Mato Grosso no município de Barão de Melgaço denominada Baía dos Guató com uma área de 19.164 hectares, ambas com processos de reconhecimento e homologação pelo Governo Federal bem distinto. (Martinelli, 2012:21).

Assim neste capítulo, verifico as circunstâncias e os fatores que levaram os Guató a serem excluídos como povo, mesmo quando a nova Constituição garantiu direitos territoriais e culturais aos povos indígenas.

Minha pesquisa deu-se no momento em que os Guató (MT) iniciaram um processo de retomada do seu território. Conheci alguns Guató na década de 90,

por ocasião do encontro dos povos indígenas promovido pelo CIMI. Em setembro de 1997 e em novembro de 2005, nos reencontramos em um evento realizado no Centro de Formação no município de Chapada dos Guimarães, com a finalidade de reunir lideranças indígenas em torno da discussão dos conflitos fundiários em Mato Grosso. E depois nos anos de 2014, 2015, 2016 intensificamos a ida até a T.I. Baía dos Guató, navegando de barco, saindo do Porto Cercado (Poconé) foram nestas ocasiões que iniciamos o contato com os interlocutores⁵⁹ aos quais apresento neste trabalho.

Alessandra Arruda⁶⁰, filha de guató com não indígena, tem 35 anos, graduada na área de Psicologia pela UFMT, militante na luta pela terra juntamente com sua mãe. Nos encontros e mobilizações sempre reivindicava apoio nas assembleias para a demarcação da Terra Indígena Baía dos Guató. É uma incentivadora do falar na língua Guató, e sendo uma das principais participantes deste trabalho.

Sandra da Silva, filha de mãe e pai Guató, mãe e avó, têm 58 anos conhecedora dos saberes xamanicos e mais profundos do pantanal. Quando criança acompanhou seus pais, e depois migrou para o Aterradinho do Bananal com seu marido onde trabalharam na região. E devido as constantes mudanças não frequentou a escola. E hoje juntamente com sua filha Alessandra protagonizou a luta pela terra e principalmente por uma escola entre os Guató de MT. É também uma incentivadora da revitalização da língua Guató, da cultura e quer uma escola diferenciada que valoriza os saberes e a tradição. Ambas também são militantes do movimento de mulheres indígenas.

Carlos Henrique Arruda, vice-cacique, liderança, filho de Sandra Guató com o pai não indígena, exerce também a atividade como barqueiro na área da saúde, habilidoso e experiente no transporte em águas pantaneiras.

Eunice Moraes Amorim, é filha do único ancião da comunidade o Sr. Domingos com uma Quilombola, esposa de Carlinhos, tem 44 anos e 2 filhas. Atua como auxiliar na área da saúde no Posto de Saúde que se localiza ao lado de sua casa, onde ela realiza também a tarefa de manter o lugar limpo e arrejado. E sempre que pode faz artesanato como pulseiras, colares e tiaras.

⁵⁹ Neste trabalho adotei o termo interlocutor, pois estes interagiram entre si, durante as entrevistas, e principalmente mantendo o diálogo entre cada participante.

⁶⁰ Alessandra e Sandra foram as minhas interlocutoras que me ajudaram a encontrar as famílias tanto na cidade quanto no território. Depois percorremos o rio, Carlinhos era o piloto do barco e visitamos os aterros e casas das famílias para conhecer a realidade do pantanal.

Quando seu pai era jovem ele falava no idioma Guató, mas não transmitiu para os seus filhos.

Antonia Luzia de Oliveira (D. Quitita), matriarca da família, tem 59 anos, filha de Guató com não indígena, uma senhorinha simpática, que segundo ela, criou os filhos com dificuldades, devido a perambulação entre as fazendas, não fixava residência, por isso seus filhos não frequentaram a escola. Sua história de vida retrata como os Guató migraram principalmente quando os fazendeiros descobriam que eram indígenas.

Romeu Candelário de Paula, filho de D. Quitita, tem 36 anos, é uma liderança, conhecedor da realidade pantaneira, também esteve a frente da luta pela terra. É habilidoso com a canoa, e no seu feitio, conhece tanto as trilhas da mata, quanto da navegação no rio. Trabalhou como guia turístico em algumas pousadas, é pescador e membro da associação de pescadores.

A partir da apresentação destes interlocutores passamos a levantar vários registros de autores que tiveram contatos com os Guató na região do antigo Mato Grosso. As fontes que utilizo neste capítulo são de viajantes e cronistas do século XVI até os autores mais contemporâneos, como Palácio (1984), Postigo (2009), Oliveira (1995 e 2002), Martinelli (2012), Ribeiro (2005), entre outros. Ainda me baseio em Schimdt (1942), Florence (desenhos e iconografia) e Rondon (1938).

Muitos destes registros foram importantes para se traçar uma trajetória histórica de contato dos Guató, e dos impactos nas suas relações com a sociedade nacional. A história do pantanal nos alerta que a presença indígena teve um papel importante para a preservação de seu ambiente. Mais tarde, com a invasão de fazendeiros, os Guató sofreram com o processo de exploração, e escravidão nas mãos dos coronéis e dos patrões, desestruturando toda sua rede territorial como últimos canoeiros dos povos originários do pantanal.

Os Guató diferem dos seus conterrâneos por uma circunstância essencial: a de viverem, por assim dizer-se, sobre a água. Avalia-se em 500 o número total deles. Habitam o rio Paraguai, e as adjacentes lagoas, desde a boca superior do Paraguai-mirim, até um pouco abaixo do Escalvado. Encontra-se também no rio São Lourenço até a foz do Cuiabá; e na estação das águas vagueiam embarcados, pelos campos inundados pelas águas transbordadas dos rios. (FERREIRA, Joaquim Alves, 1848:20)⁶¹.

⁶¹ “Notícias sobre os índios de Mato Grosso dada em ofício de 2 dezembro de 1848 ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, pelo Diretor Geral dos índios da então

O Pantanal é uma das maiores planícies alagadas do planeta, com uma grande diversidade em espécies da fauna e flora nos seus 150 mil km² de extensão; situa-se no centro da América do Sul, na bacia do Alto Paraguai. Apesar de o primeiro europeu a ter chegado à região ter sido o português Aleixo Garcia, foram os espanhóis vindos de Assunção, com ajuda de grupos Guarani que instauraram a dominação colonial na região. Buscavam os metais que os índios possuíam e que indicavam uma terra a oeste do Pantanal. Por fim, chegaram numa região já dominada pelos espanhóis: as minas do Peru.

Nesta região viviam vários povos indígenas de diferentes matrizes culturais, sendo que formavam uma rede de trocas e um sistema regional de hierarquias. O povo que mais impressionou os espanhóis foram os Xaraiés, povo arawak de aldeias populosas e com grandes chefes que recebiam tratamento de nobreza. Desta época até o domínio pela coroa lusa se consolidar na região, cito com “Lagos” ou “Mar” dos Xaraiés. Na primeira metade do século XVI, o Pantanal teve o seu primeiro registro pelos viajantes europeus.

Do século XVI até meados do século XVIII a região pantaneira era referida na cartografia ocidental como Laguna de los Xarayes ou Lago Xarayes. Esse termo foi registrado pela primeira vez nos Comentários de Alvar Núñez Cabeza de Vaca – governador militar em área de fronteira – chefiando uma expedição castelhana que chegou ao que hoje é o Pantanal Matogrossense, em fins de 1542 e início de 1543. (p.15).

Em 1548, o colonizador Alvar Núñez Cabeza de Vaca, registrou as primeiras notícias sobre os Guató, em seu livro intitulado *Naufrágios e Comentários*. O explorador espanhol forneceu os primeiros dados sobre a localização do povo:

Na primeira citação de Cabeza de Vaca (1984, p.260) os Guató aparecem como aliados dos Guaxarapo e de outros grupos que também eram inimigos dos Guarani, conhecidos posteriormente como Itatim, e que estavam assentados nas “*montañas*” (morrarias) que ocorrem na planície pantaneira. Na segunda citação (Cabeza de Vaca, 1984, p.273), são novamente associados aos Guaxarapo e as outras tribos que fizeram um chamamento para combater os espanhóis e os Guarani que acompanhavam a armada espanhola. Na terceira e última referência feita por Cabeza de Vaca (1984, 280), são mencionados nas proximidades do *Puerto de los Reyes*, e outra vez aparecem como aliados de vários grupos, dentre eles os Guaxarapo, Socorino, Xaquese e outros que moravam numa ilha situada a uma légua do referido porto. (Oliveira, 1995:84).

Provincia. ”. (Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso – Publicação Avulsa nº 33 – Cuiabá, 2001).

O povo Guató dominava um vasto território pantaneiro desde

[...] a região sudoeste do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e a Bolívia. Podiam ser encontrados nas ilhas e ao longo das margens do rio Paraguai, desde as proximidades de Cáceres até a região do Caracará, passando pelas lagoas Gaíba e Uberaba e, na direção leste, às margens do rio São Lourenço [...]
(<http://condisicuiaba.blogspot.com.br/2015/03/guato.html>).

O povo se chamava de *go-tjéuví*, palavra que é usada para ‘gente’ e ‘índio’. Schmidt <oguató, goguató> (Schmidt 1942c: 55), que concordava com a designação usada pelos europeus. Porém, como reforçado pela pesquisa de campo com os dois últimos falantes, Vicente e Eufrásia, a língua guató é chamada de *go-tjéuví i-ótí* “língua de gente”.

Os colonizadores hispânicos haviam transitado por terras que hoje constituem Mato grosso e Mato Grosso do Sul, mas nelas não se fixaram de modo permanente. Duas localidades coloniais que não tiveram continuidade são *Puerto de los Reyes*, da qual não se teve muitas notícias depois de sua fundação, em pleno Pantanal mato-grossense. Os espanhóis buscaram fundar também uma cidade na borda do Pantanal, Santiago de Xerez, próximo ao rio Miranda – conhecido à época como rio *Mbotetey*. A cidade não se desenvolveu como outras localizadas e, em 1632, ao rastreamento uma aproximação dos mamelucos de São Paulo, os moradores foram embora (Siqueira, 2002:27; Costa, 1999: 44-5).

Instalaram, posteriormente, reduções jesuíticas na proximidade de *Xarayes*, como era conhecido o Pantanal. Esta região recebeu o nome de um porto, atribuído a um grupo que falava a língua guarani, Itatim. As reduções jesuíticas foram atacadas pelos paulistas. Com a descoberta de ouro em Cuiabá, os neobrasileiros passam a dominar a região, que iria ser chamada de Pantanal.

O espaço interior da bacia do Alto Rio Paraguai, onde se localiza o Pantanal, foi concebido inicialmente como um lugar de sonhos, e assim se insere na imaginação colonial (Costa, 1999: 31). Antes disso, como toda a América, constituía território indígena. No imaginário europeu, os colonizadores entendiam que era terra de ninguém. E à medida que avançavam nas suas conquistas tramavam novas descobertas e com isso o mundo foi dividido ao meio.

A linha de Tordesilhas (1494) definiu-o como pertencente à Espanha e, no início do século XVI, passou a ser visitado pelos europeus que conquistavam a região do Prata. Nobres e aventureiros montaram expedições fabulosas procurando realizar suas fantasias de riqueza. Era o início da conquista desta parte sul das Índias castelhanas,

possibilitando que sua existência fosse vislumbrada pelo mundo distante. Ainda no século XVI o sonho foi desfeito. Além dos indígenas, colonizadores, jesuítas, bandeirantes e monçoeiros passaram a compor sua história, em meio a indefinições de fronteiras. (COSTA, 1999:31).

Por um tempo, o pantanal foi disputado por portugueses e espanhóis, como um lugar preservado e escondido,

[...] inicialmente porque a sua imagem de riquezas fabulosas o colocava como objeto de cobiça, [...] a descoberta das riquezas andinas e a certeza, naquele momento, da inexistência de metais preciosos na região hoje pantaneira, afasta-o do contexto de interesse colonizador espanhol. (COSTA, 1999: 31).

No entanto, os bandeirantes paulistas acharam rotas que cruzavam o pantanal em suas buscas por ouro. Mantiveram-nas em segredo para que só eles pudessem usufruir das riquezas, apropriadas pelo poder português. Apesar disso, a presença indígena e a natureza do processo pantaneiro, com os ciclos das águas, permitia que a região fosse impenetrável, e assim por um tempo o pantanal permaneceu em segredo, “[...] os tratados de limites entre Portugal e Espanha (1750-1801) que lhe retiraram este espectro, dando-lhe contornos precisos e possibilitando que a região passasse a ser geograficamente conhecida” (COSTA, 1999: 31-32).

Durante algum tempo, os povos Payaguá e Guaykuru mantiveram uma barreira intransponível para os mamelucos paulistas, atacando as bandeiras em defesa do seu território. Tais povos “[...] emigrados do Chaco que oferecem à história pantaneira o traço mais singular: o domínio índio durante dois séculos sobre um significativo trecho do território já conquistado pelos europeus” (p.33).

Vale destacar, a partir destes registros, que a colonização portuguesa e espanhola foi de intensa violência e mesmo quando estabeleceram alianças, a traição era predominante nos acordos. O processo de colonização na região do pantanal mato-grossense resultou na dizimação dos inúmeros povos indígenas.

TABELA DE CONTATO COM O POVO GUATÓ AO LONGO DOS SÉCULOS DE CONTATO			
Ano	Região	População	Fonte
1543	Lagoa Gaiva	---	Cabeça de Vaca
1809	Lagoa a Oeste do rio Paraguai aos 19° 12' de latitude	30	Azara
1825/1829	Alto Paraguai	300	Florece
1847	Rio Paraguai, desde a boca de Uberaba e no São Lourenço desde a barra de Cuiabá	400	Leverger
1848	Alto Paraguai, Ilha Ínsua, Paraguai-Mirim e São Lourenço	500	Ferreira

1894	Alto Paraguai	29	Koslowsky
1901	Ilha Ínsua	46	Schmidt
1978	Corumbá, Ilha Ínsua	220	Cruvinel
1984	Corumbá, Ilha Ínsua, Bolívia, Rios São Lourenço, Pirigara e Vermelho, Miranda e Campo Grande	383	Cardoso
1995	Ilha Ínsua, Corumbá, Cáceres, fazendas e vilarejos da região pantaneira	700	FUNAI/PCBAP
2000	Rios São Lourenço/Perigara e Cuiabá*	72	José da Silva
2008	Mato Grosso do Sul	175	Funasa
2008	Mato Grosso	195	Funasa

Tabela 5: Tabela da população do povo Guató ao longo dos séculos de contato.

Fonte: Instituto Sócio Ambiental/ISA, 2011 (apud Martinelli, 2012:81).

Séculos depois, Florence relatou sobre o modo de subsistência guató.

Segundo Martinelli (2012),

Em 1825 teve início a Expedição Langsdorff, (1825 a 1829), com o financiamento do czar russo, e comandada pelo Cônsul e Barão Gerof Von Langsdorff, o objetivo era explorar áreas até então desconhecidas pelo império de Portugal. O desenhista Hércules Florence integrante da Expedição registrou as melhores imagens que se têm dos Guató do século XIX. (p.39).

A Expedição Langsdorff (1825 a 1829) registou o cotidiano dos Guató dos rios Paraguai e São Lourenço. No encontro dos Guató com a Expedição Langsdorff, Florence registrou os costumes alimentares e o modo de deslocamento das famílias guató no Pantanal:

Nessas vastidões alagadas cresce em grande abundancia o arroz selvagem, cuja altura ha de exceder de sete a oito pés, pois só fora d'água tem dois a três, sendo o terreno submergido em profundidade de cinco a seis. Quando os Guatós, índios canoieiros, fazem a colheita, sacodem as espigas dentro de suas barquinhas e num instante as enchem até às bordas; entretanto por falta de cultura, é a qualidade do grão inferior á do nosso. [...] em pé à proa os maridos remam; as mulheres sentadas à popa vêm governando por meio de uma pá: as crianças acocaram-se no meio sobre esteiras. As embarcações, com três palmos e meio de largo sobre 20 ou 25 de comprido se tanto, lavam sempre no bojo cães, arcos e flechas para caçadas e pescarias. Os homens apresentam-se vestidos de uma calça de algodão; as mulheres com uma saiazinha, deixando o resto do corpo descoberto. Estas roupas que conseguem dos brasileiros por meio de barganhas são em geral muito sujas por não serem lavadas, ou, se passadas por água, não levarem nunca sabão. Não vi senão um velho completamente nu: trazia o membro viril preso por um cordel que dava volta á cintura. (FLORENCE, 1875:420-438 *apud*. MARTINELLI, 2012: 39-41).

Viajantes e cronistas retrataram a vida dos guató num ambiente bastante inóspito na visão dos europeus. Entretanto, tais relatos revelam a riqueza cultural do modo de vida pantaneiro. O equilíbrio entre a terra e as águas, o conhecimento sobre a diversidade biológica (as variadas espécies de fauna e flora, a diversidade ecológica), o manejo do ambiente aquático, são conhecimentos que este povo tem acumulado a partir da sua cultura. O termo “canoeiro do pantanal” simboliza mais que viver transitando nas águas, mas todo o *ethos* guató.

Vivem quase sempre sobre a água, metidos em barquinhas que, como acima disso, têm dimensões diminutíssimas. Quando toda a família está embarcada, a borda da canoa fica com dois dedos acima d'água, o que não os impede de manejarem com a maior habilidade as fechas para físgarem peixes ou traspassarem pássaros. Matam além d'isso jacarés que lhes servem de principal alimento, porque d'elles nunca há falta. Em terra não são menos destros caçadores. Valentes agressores da onça, procuram de princípio enfurecei-a, fazendo-lhe á fechadas ligeiros ferimentos: quando a fera irritada se atira, o Guató a espera de pé quedo e crava-lhe a zagaia, lança curta armada de um osso de jacaré ou espigão de ferro, conseguido por troca com os brasileiros. (Florence, 1875: 439 *apud*. MARTINELLI, p.41).

Florence também documentou outros tipos de caça, a indústria têxtil, a horticultura:

Elles fazem grande matança de bugios, guaribas, lontras, etc., e preparam com cuidado as pelles, bem como as da onça. São mui pouco agricultores e não plantam senão algumas raízes e milho. Costumam apanhar os fructos de um grande bananal, que foi plantado á margem esquerda do S.Lourenço por um antigo pantanáes circumvizinhos. A indústria manufactora consiste em tecer com casca de tucum grosseiros mosquiteiros, dentro dos quaes dormem; abrigos, porém por tal modo espessos e pesados, que só por força de habito é possível supportar o calor que de baixo d'elles desenvolve. Fazem ainda um tecido quadrado de pé e meio a dois de lado e que prendem por duas extremidades a um pao para servir de ventarola e com ella afugentarem os temíveis pernilongos. Só á noite o deixam: tal é a importunação d'aquelles teimosos e sanguisedentos insectos! (Florence, 1875, p.429 *apud*. MARTINELLI, p. 41).

As observações de Florence mostram como as famílias guató se organizavam de maneira independente a produção dos alimentos e a vida nos aterros. Esta dispersão da organização social foi enfatizada no estudo etnoarqueológico de Oliveira, que observa:

[...] o Guató constitui um exemplo etnográfico de grupo essencialmente canoeiro, organizado em famílias autônomas, independentes umas das outras, cuja adaptação ecológica se caracteriza, entre outros fatores, pela ocupação sazonal de diferentes assentamentos, todos relacionados às áreas

inundáveis que compreendem a maior parte da região pantaneira (Oliveira, 1995:17).

Outra característica importante, um diferencial entre os povos indígenas brasileiros, são as relações comerciais registradas por Florence “[...] trocar com os brasileiros pelles de onças ou canoas por facas, machados, zagaias e outras ferragens ou então por peças de pano de que fazem calças para si e saias para mulheres” (Florence 1875: 430). Por tratar-se de um povo que não possuía uma aldeia central, e onde cada família pode se considerar como uma “aldeia”, registrar em números expressivos os índios guató é muito difícil, mas Florence (1875: 430, *apud.* Martinelli) acreditava que a população guató era pequena.

O primeiro etnólogo a tratar de modo extenso os Guató foi Max Schmidt. Schmidt realizou três viagens ao pantanal, nos anos de 1901, 1910 e 1928. (Cf. MARTINELLI, 2012: 45). Os trabalhos de Schmidt foram importantes para a etnografia brasileira, e contribuíram como documento histórico da ocupação territorial, da organização social e da língua Guató. Assim, “os registros deixados por Max Schmidt sobre seus hábitos, costumes, cultura e língua construíram muito na identificação de índios guató residentes na periferia da cidade de Corumbá” (*ib.*: 45).

A contribuição de Oliveira (1995) como historiador e arqueólogo, conduz-nos a entender a vida pantaneira, as migrações e os domínios da natureza, dos seus aterros e o vasto território nos quais os Guató foram expulsos. Igualmente importante é, de novo, Max Schmidt (1942).

O primeiro engenho de cana de Mato Grosso – localizado na Chapada dos Guimarães, chamado Alambique do Brigadeiro, foi montado em 1729 por Almeida Lara. Supõe-se que a cana-de-açúcar deva ter chegado na região dos Guató, rio Paraguai abaixo, pelas mãos dos jesuítas, quando fundaram a Missão do Itatim, em princípio do século XVII. (Silva & Freitas, 2000, *apud.* Siqueira, 2002:44).

Outras referências são Cândido Rondon (1900-1906), Schmidt (1942), Palácio (1984), Oliveira (2002), Ribeiro (2005); Postigo (2009). Martinelli (2012).

Segundo Oliveira (1995: 11),

Cândido Rondon (1949, p. 159) manteve contato com os Guató entre 1900 e 1906, durante os trabalhos da “Comissão de Linhas Telegráficas do Estado de Mato Grosso”. Esteve num aterro parcialmente destruído pela ação das águas, conhecido como “Aterrado do Bananal”, situado á margem direita do rio São Lourenço, a duzentos metros para dentro, que servia de sede a um retiro da Fazenda Rio Novo. Apesar de sua localização ser pouco precisa, Rondon explica que o aterro deve ter sido erguido pelos Guató no intuito de se protegerem das cheias.

A antropóloga Denise Maldí (1996: 41), registrou algumas características da vida dos Guató na sua relação com a natureza tais como:

Existem alguns aspectos culturais fundamentais para caracterizar a relação cultura/natureza entre os Guató:

- eram canoeiros;
- eram predominantemente pescadores e coletores;
- o arroz selvagem era uma fonte fundamental para a sua alimentação;
- o jacaré era o alimento preferido e um dos mais importantes na dieta;
- os Guató construíam aterros para a plantação de roças. Aparentemente, esses aterros foram construídos por povos que antecederam os Guató na ocupação da área, segundo Max Schmidt (Cf. SCHMIDT, Max. 1917:22).

Estas características mostram como viviam no domínio do pantanal e que como estratégia de luta e de sobrevivência mantinham uma independência social, econômica e política. Prossegue Maldí,

Métraux (1948) que sistematizou os dados de Castelnau e Schmidt, dentre outras fontes, afirmou que os Guató subsistiam com muita facilidade em decorrência da riqueza do ambiente. O arroz selvagem era coletado em imensas quantidades na estação chuvosa, durante as enchentes, o que facilitava o trabalho, quando se aproximavam das margens e dos alagados com suas canoas.

Segundo Schmidt (apud Métraux), nunca foram efetivamente agricultores, mesmo depois do contato, limitando-se a plantar nos aterros o necessário para a subsistência.

Não foram um povo caçador: a única prática de caça referida por seus etnógrafos e observadores foi a caça da onça, por razões sócio-cosmológicas. A mobilidade Guató era grande, em virtude das variações sazonais. A maior parte do tempo (e da vida) era passada em canoas, o que os tornava admiravelmente hábeis no seu manejo. Não por outra razão, lanças de até 2,0m eram armas principais, manejadas de dentro das canoas.

Ao que tudo indica, a unidade social básica dos Guató era a família nuclear, vivendo de forma independente. Entretanto, devido a outros fatores, como o levirato, as famílias eram, na maioria das vezes, extensas. A maior unidade seguinte era o subgrupo, ainda segundo Métraux, três: (1) um no alto Paraguai; (2) outro na região da Lagoa Guaíba e da Lagoa Uberaba até os montes de Caracará; (3) outro no baixo São Lourenço. Os elementos que poderiam caracterizar esses subgrupos não são conhecidos e nem mesmo existem dados que explicitem essas localizações. (Maldí, 1996: 42).

E conforme Ribeiro (2005:47):

[...] o etnólogo alemão Max Schmidt iniciou seus estudos etnográficos sobre os Guató, realizando várias incursões ao Pantanal, em 1901, 1910 e 1928. Nas ocasiões ele fez várias pesquisas com esse e outros grupos no antigo Mato Grosso. O etnólogo estava na condição de pesquisador do Museu de Etnologia de Berlim e, por isso, vários dos objetos recolhidos durante suas pesquisas encontram-se naquela instituição.

Os estudos de Schmidt foram fundamentais para que se conhecessem aspectos do universo dos canoeiros do pantanal, seus hábitos, costumes e conhecimentos do seu território. Assim como as transformações que vinha ocorrendo na região pantaneira.

Em suas incursões ao Pantanal, Schmidt (1942) observou a existência de muitas fazendas de criação de gado ao redor dos lugares onde viviam os Guató. Frederico Rondon (1949), por seu turno, chegou a mesmo constatar que os Guató viviam em alguns lugares que pertenciam a retiros de fazendas. Mas de acordo com Schmidt (1942), o grupo chegava até mesmo a oferecer seus filhos crescidos como empregados dessas fazendas por um período de tempo. Quando retornavam traziam em sua memória o trabalho de boiadeiro que ficava registrado em desenhos feitos em árvores. Segundo o autor, com o passar do tempo esse era o único registro da vida passada, já que entravam em esquecimento e logo voltavam a viver de acordo com seus usos e costumes. (RIBEIRO, 2005: 47-48).

O reconhecimento dos Guató no processo histórico como povo de fronteira e as suas relações sociais que marcaram a ocupação do território pantaneiro, na qual foram citados em diferentes tempos na literatura brasileira, a persistência na luta pelo território tradicional serviram como mote para que a invisibilidade se tornasse uma estratégia de refúgio resistindo a usurpação do seu território. Assim os Guató de MT renascem para lutar num contexto contemporâneo pelo reconhecimento étnico, territorial, político, cultural e educacional, que será tratado nas próximas secções.

I. Os Guató contemporâneos

Como habitantes tradicionais da região pantaneira, viveu na condição de “ribeirinho”, no decorrer de suas relações com a sociedade envolvente. Isto é, foram identificados como uma população regional não indígena. Permaneceram invisíveis enquanto etnia, e, por isso, ignorados pelas políticas públicas, como na educação escolar. Depois de séculos de invisibilidade, sofrendo perseguição e discriminação, agora querem viver a sua identidade étnica como povo pantaneiro, na busca pelo reconhecimento do estado brasileiro.

Os Guató historicamente ocupavam uma área inclusa entre, aproximadamente, os paralelos de 16°30' a 21°00' de latitude Sul e os meridianos de 56°30' a 58°30' de longitude Oeste de Greenwich. Possuem três tipos básicos de assentamentos, todos relacionados a cursos d'água: “aterros” ou *marrabóró*, “beira de rio” ou *modidjécum* e “beira de morraria” ou *macaírapó*. Esses assentamentos são ocupados sazonalmente, sendo os *modidjécum* e os *macaírapó* principalmente

durante a seca, e os *marrabóro* destacadamente no período da cheia. (OLIVEIRA, 1995:13).

Para Oliveira, os Guató estão intrinsicamente ligados ao modo de viver do pantanal, o seu jeito de assentar suas moradias de acordo com os ciclos das águas. Os aterros⁶² são suas moradas, seu território, herdados dos seus antepassados, que resiste no tempo e no espaço.

De acordo com os dados do censo a população estimada é de 165 pessoas distribuídas em duas áreas Aterrado do Bananal e São Benedito moradores permanentes. (CEEI/SEDUC/2016).

É neste contexto que a pesquisa se desenvolve junto às famílias moradores do Aterrado do Bananal, no município de Poconé, onde se concentra a maioria das famílias guató e a partir da qual é fácil o acesso à Baía dos Guató. A cidade de Poconé foi fundada nos idos de 1777 por Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, tendo seu primeiro nome de Beripoconé (antigo povo indígena que habitava o lugar), e depois passou ao nome de Arraial de São Pedro d'El Rey. O município se origina de antigos garimpos de ouro. É considerado o portal do pantanal mato-grossense, localizada na região da bacia do alto Paraguai e tendo como municípios limítrofes: Barão de Melgaço (onde está a Baía dos Guató), Cáceres, Nossa Senhora do Livramento, e Corumbá (MS). As principais atividades econômicas são a pecuária intensiva, o turismo de pesca e o extrativismo mineral.

No desenvolvimento do trabalho a memória teve um papel fundamental para sedimentar as vivências e experiências das pessoas que testemunharam os acontecimentos de forma individual e coletiva. As narrativas das mulheres, das famílias e de todos que relataram sua história familiar e da vida de “migrantes” forçados pelo processo de expulsão do território tradicional foram relevantes para traçar uma trajetória dos Goxéuvy-Guató.

É a partir destas memórias que a história sobre o território, mostrando os dilemas e conflitos que os tem impedido de viver integralmente o *ethos* canoeiro, pois o território ainda sub judice reduziu o espaço de subsistência. Neste cenário pantaneiro, pessoas como Dona Quititita, Dona Sandra e sua filha Alessandra, Eunice e suas irmãs, mulheres que desde a infância, juventude e adultas

⁶² “Entende-se por **aterro** um tipo de sítio arqueológico de interior, a céu aberto, que se apresenta na paisagem como uma elevação do terreno, total ou parcialmente antrópica, e que normalmente ocorre em áreas inundáveis” (Oliveira, 1995:58).

viveram as transformações no seu território de origem entre idas e vindas, tendo a cidade de Poconé como pano de fundo para abrigar a presença indígena, mesmo na condição de invisibilidade étnica.

De maneira geral, a população pantaneira, como tantas outras dos sertões brasileiros, é de origem indígena. Gente de origem Bororo, Guató, Chamacoco, Chiquitano, Pareci, Guarani e, provavelmente, de tantas outras etnias extintas, entraram na composição biológica da gente do Pantanal. Tornaram-se neobrasileiros – sob denominações ilusórias como de “cristão” ou “civilizado” – no contato com espanhóis, lusos e negros. Tanta gente dita “bugrada” ou “bororada” que ficou em pequenas propriedades marginalizadas na estrutura fundiária do Pantanal, que apesar de ter um ar de “primitividade” é a região mais dominada pela propriedade privada no Brasil.

Os Guató foram o único grupo de canoieiros das terras baixas do Pantanal que ainda prevalece como identidade indígena autônoma. Um grupo Bororo, os Kadiwéu, Kinikinau e Terena também vivem nas proximidades, mas os Guató são os que percorreram constantemente os rios, braços, corixos, baías e tantos caminhos aquáticos da planície de inundação pantaneira. Assim como os Guató da Ilha Ínsua, os Guató de MT foram pressionados a ir para a cidade, caindo no anonimato, considerados como “gente ribeirinha” se adaptando à vida urbana.

O silêncio em torno de sua própria existência serviu também como estratégia de sobrevivência num ambiente de total hostilidade. Às famílias expulsas sem direito a nada restava a única opção de aceitarem viver no subemprego ou no trabalho escravo; a maioria migrou para as cidades de Cuiabá, Cáceres e, sobretudo, Poconé e Barão de Melgaço. Aqui, estas famílias “se viravam” como podiam, se envolvendo com atividades de pesca, pois herdaram as práticas da arte de pescaria, outros trabalhando em hotéis e pousadas, ou nas fazendas, lidando com o gado. A organização social e os meios de subsistência das famílias Guató (MT), mesmo na cidade, mantêm os padrões da vida pantaneira.

Durante a pesquisa, visitei onze famílias (vide em anexo) em Poconé e fiz um levantamento de suas moradias, sua situação social e econômica. Vivem em bairros pobres alguns distantes da cidade e outros quase no centro de Poconé, sendo que a maioria trabalha em atividades informais.

Na região, são três famílias os ramos principais que formam este subgrupo Guató, e que estão ligados por relações de parentesco e casamento. Os grupos familiares, com seus líderes, são independentes e não há “cacique” que os represente. Um dos ramos são os descendentes do velho Domingos, que nasceu na região do Caracará e veio há muitos anos para o alto São Lourenço. O patriarca Domingos viveu por cinquenta anos casado com Dona Teodorica, que se reconhece como quilombola, tiveram treze filhos.

Chamo Teodorica Moraes, nasci em Nossa Senhora de Fátima, região de Rondonópolis, minha mãe Alvina de Moraes, não indígena, e pai era Jonas Caetano dos Santos, meu avô era Jonas Clementino dos Santos, que era do Quilombo Morrinhos. As irmãs que tenho: Francelina (avó de Agda que é filha de Célia), Augusta (falecida) e, Helena (falecida) e os irmãos Joaquim (que mora com Carlinhos e Nice), Antonio (falecido) e Inácio (falecido). Então nós morava aqui perto e quando tinha 16 anos meu pai me deu prá casar com o índio Domingos que tinha 30 anos. Então foi assim... (Dona Teodorica, ex-esposa do patriarca Guató Domingos Amorim, 25/08/2016).

As famílias residentes em Poconé possuem vínculos de parentesco bastante evidentes como a Maria José, filha mais velha do patriarca seu Domingos de Moraes Amorim.⁶³ Seus filhos, apesar da criação urbana, manifestam seu pertencimento ao pantanal. Cada grupo étnico repensa a “mistura” e afirma-se como uma coletividade precisamente quando se apropria dela segundo os interesses e crenças priorizados (Pacheco, 1998: 60). Seu Domingos na década de 70 participou do movimento dos Guató de MS para a retomada da Ilha Insua, e do filme “500 almas”⁶⁴.



Figura nº 15: Maria José e família. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

⁶³ Com a saúde frágil mora com sua filha Glória no Aterrado do Bananal.

⁶⁴ Documentário de Joel Pizzini (2004), que retrata o processo histórico dos Guató, a luta pelo território, a reconstrução da memória e a identidade, os depoimentos dos membros da comunidade, e os crimes contra eles.

A Dona Benedita Alzita (56 anos) sobrinha de Seu Domingos, nasceu no Coqueiro, sua mãe era Guató e seu pai Quilombola. Atualmente mora em Poconé com os filhos e netos.



Figura nº 16: Domingos com uma das suas filhas, genro e netos, Aterrado. Fonte: Acervo pessoal, 2014.

A segunda família é a de Quitita (Antonia Luzia de Oliveira) e Guilherme Pedroso da Silva, respectivamente tia e sobrinho. Quitita foi criada desde pequena ouvindo histórias de fugas e de mudanças pelos rincões do pantanal procurou manter sua família ligada ao território de seus ancestrais. Mesmo distante, manteve na memória a vida de seus parentes de perto e de longe como elo entre a cidade e o pantanal. Com seus filhos e netos foi morar na Boca do Bebe (Aterrado). Assim fez o seu Guilherme que desejava retornar ao território de origem de seus pais. “Eu lembro que meu tio contava que a tia Maria Escolastica veio do Amolar, de Corumbá, e foi morar onde é a Fazenda Exu e teve a filha Maria Eulália, avó de Dona Quitita. ” (Entrevista, seu Guilherme, 2017).



Figura nº 17: Guilherme e seus irmãos. Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figura nº 18: Quitita e seu filho com o retrato da avó Guató.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figura nº 19: A família reunida. Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figura nº 20: Quitita e Benedita Alzita. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Em Poconé existem Guató que são parentes dos que formam a população atual da Ilha Ínsua no MS, descendentes da família de Francolina Rondon, mas são desconhecidos pelas famílias que compõe a Baía dos Guató. Apenas Sandra Silva veio de Corumbá quando jovem, ela, sua irmã e os filhos delas compõe a terceira das famílias que formaram o subgrupo.

Um filho da Sandra é casado com a filha do patriarca Domigos, uma sobrinha foi nora de Dalva, filha de Domingos.⁶⁵ Sandra é uma xamã, tem o dom espiritual de interpretar os sinais da natureza pantaneira e é a principal organizadora das festas católicas que congregam o povo guató dos aterros.

Sou Sandra Guató, tenho 57 anos e nasci na região de Corumbá, no Cinturão Verde e morei lá até os meus 14 anos, e de lá vim pra MT, na busca do território de meus pais. Meu pai e mãe eram daqui da região e foram embora devido ao sofrimento que eles passaram nas mãos de fazendeiros, e acabaram indo para Corumbá, eles estavam sofrendo na mão do coronel, obrigava trabalhar na fazenda, sem direito a nada, a não ser uma veste, um alimento que dava, aí eles fugiram numa jangada até um certo ponto, jangada construída de madeira embaúva. Era madeira mais leve que eles achavam prá cortar, e que flutuavam mais rápido e que construíram e saíram...eles eram jovens quando saíram daquele e começando a ter a família deles... tiveram filhos, uma que chegou a falecer, que é sepultada no cemitério do Aterrado que é aqui perto, onde nós habitamos.

E quando chegamos, que existia casa de fazendeiro, eles alegam que Aterrado é porto da fazenda Coqueiro, mas nunca foi, Aterrado é uma ilha, eles nunca tiveram escritura de Aterrado, e pelo meu conhecimento esse Aterrado não tem escritura de nenhum fazendeiro. (Depoimento em julho de 2016).

O depoimento de Sandra nos revela a trajetória da história das relações com os invasores, à usurpação da mão de obra que dificultava a permanência no lugar.

⁶⁵ “Tem-se duas irmãs, Sandra e Heide Oliveira da Silva. A primeira é viúva de Henrique A.de Arruda. Ambas viveram com ele e tiveram filhos. Um filho de Sandra e Henrique – Carlos Henrique Alves de Arruda – casou-se com Eunice Moraes de Amorim, filha de Domingos. E um filho de Henrique, Alcides foi casado com Dalvina Moraes de Amorim, filha igualmente de Domingos, com o qual teve quatro filhos de sexo masculino. Dessa forma, entraram para a rede de relações da parentela desse ancião.” (Barros, 2000: 98).



Figura nº 21: Alessandra mostrando fotos dos antigos Guató.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

As relações sociais e de parentesco são mantidas por meio de alianças matrimoniais e parcerias nas atividades econômicas, como pesca, isca e outros trabalhos que necessitem de unir famílias como derrubada para fazer roça e outras atividades como a organização das festas religiosas.

Segundo Palácio (1984),

Os Guató agrupavam-se em famílias biológicas sem aldeamento fixo. Faziam casas precárias para durar até o período de cheia quando as abandonavam e mudavam-se para as partes mais elevadas das margens ou permaneciam em suas canoas. Eram nômades, embora nunca tenha deixado aquela região desde que foram documentados. Exímios canoeiros, viviam da pesca e da caça e mantinham pequenos roçados nos “aterrados” (aterros artificiais construídos acima do nível das cheias) de que trata Schmidt (1922, 1974). (p. 12).

Dos tempos citados por Schmidt permanecem os aterros que mesmo com as transformações em face do contato com a sociedade nacional são os lugares de moradias com suas habitações permanentes em partes altas, protegendo das cheias do rio Cuiabá.

Assim cada família pode manter sua subsistência alimentar nos pequenos roçados, e com alimentos incorporados da sociedade ocidental, conforme figura abaixo:

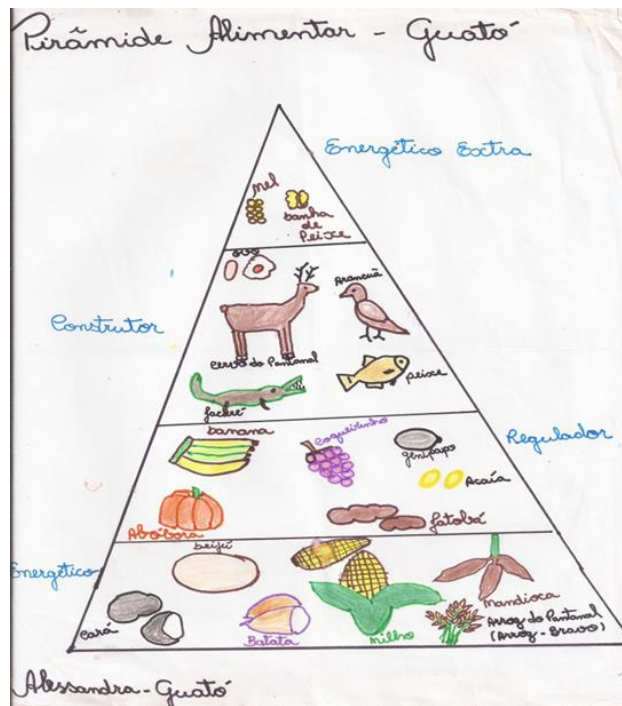


Figura nº 22: Desenho elaborado por Alessandra Guató.
 Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Verificamos ainda que as avós têm um papel fundamental na educação das crianças, dada a ausência dos pais que se afastam para iscar ou quando vão trabalhar nas pousadas e hotéis da região. A educação das crianças fica aos cuidados da família e especificamente dos avós, mas...

Havia registrado uma espécie de rito de passagem, da puberdade social para a maturidade social masculina, consistindo em caçar uma onça, ato de bravura que daria direito ao jovem de contrair matrimônio. Neste aspecto em particular, como ainda é comum entre muitos povos indígenas, para os Guató matar onças, especialmente onças-pintadas ou *mepago* (*Panthera onca*), significava derrotar um animal muito mais forte que o homem, demonstrar coragem, domesticar as paisagens, obter troféus de caça, conquistar prestígio e respeito no interior do grupo, além de provar ser capaz de defender e trabalhar para o sustento de sua futura família. Por isso mesmo, em alguns assentamentos Guató foram encontrados crânios de felinos amontoados na parte da frente das casas, assim estando como troféus e postos aos visitantes. Ao passar por essa iniciação, suponho que o jovem estaria apto a desempenhar o papel de adulto em sua plenitude de direitos e deveres. (Oliveira, 2002: 287).

Assim os antigos Guató praticavam a educação tradicional, no rito de passagem, nos arranjos matrimoniais (caça a onça) e que nos dias atuais são proibidos, então as mudanças no comportamento e na vida cultural estão ligadas a fatores externos.

Sandra ensina aos seus dois netos – Maria (4 anos) e Kaue (10 anos) – como viver e conhecer os segredos do pantanal e está repassando à neta a arte da cerâmica.



Figura nº 23: Sandra com sua filha Alessandra, e netos.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figura nº 24: Vice-cacique Carlinhos e família.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figura nº 25: Casa do Vice-cacique no aterro.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

As residências são construídas de acordo com a vida do morador, ficando numa parte mais alta do Aterro, evitando as enchentes no tempo das chuvas. No Aterradinho do Bananal, a casa é feita de alvenaria, com cinco 5 peças, sendo uma sala, com um nicho de Santo, banheiro e dois quartos. Os móveis são bastante simples: camas de solteiro e de casal, geladeira, freezer (para guardar peixe) e redes. Em outro aterro, a casa é feita de madeira, contendo também cinco peças, sendo dois quartos com duas camas de solteiro, e outro com duas camas de solteiro e de casal, uma sala com armário, um pote de barro para guardar água, uma cozinha com um fogão de lenha, uma pia e armário para guardar os talheres e panelas, inclusive vasilhames de barro. Na sala há um pequeno oratório com São Benedito, com um rosário no pescoço, uma Bíblia aberta num salmo, a Sagrada Família, e quadros de São Jorge, Nossa Senhora Aparecida, Santa Luzia, Nosso Senhor Bom Pastor, Virgem Maria, e, embaixo da mesa do oratório, uma imagem de Preto Velho.



Figuras nº 26: Oratório de Sandra, Aterradinho.
Fonte: Acervo pessoal, 2014.

A vida religiosa nos aterros é regida pelas festas de santo; de vez em quando um sacerdote realiza uma missa, ou batizado. Assistimos na aldeia *Miji* (Coqueiro), à chegada da bandeira do Senhor Menino na casa do Sr. Guilherme, acompanhada por uma pequena banda musical, que tocava sanfona, bombo surdo e tarol. A bandeira chegou e foi entregue para o dono da casa, que chamou os membros de sua família para o ritual da benção e da reverência à bandeira. Em seguida, todos seguiram em procissão até a próxima casa, que já

estava aguardando para a cerimônia e onde o seu dono pôs uma oferta em dinheiro na bandeira. Os festejos dos santos congregam as famílias.



Figuras nº 27: Tocadores da bandeira, aldeia Miji. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Existem Guató ainda ceramistas:

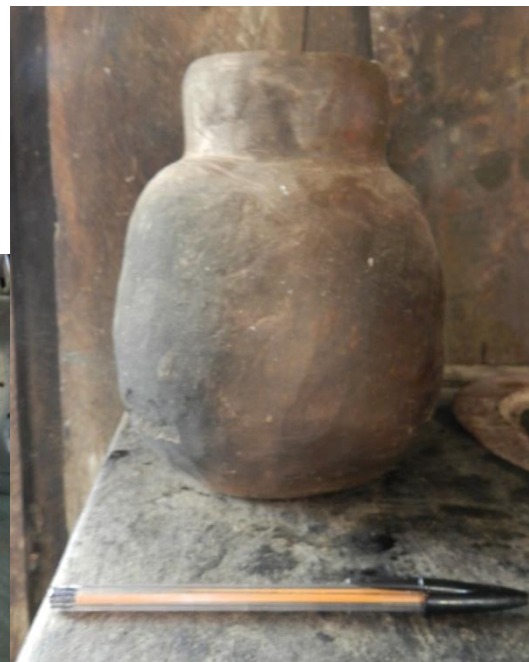
Primeiro pego o barro lava ele, tira todas as areias, lava na beira do corixo, porque ai nã faz ele explodir pra ele queimar. Tira toda a areia, e soca no pilão faz aquele pó. Aí faz a massa, aí pra fazer o rolinho comprido, vai enrolando ele, ai faz o processo de endurecimento, alisando, aí pega sabuco de milho molha ele um pouquinho e vai alisando ele um pouquinho e vai alisando ele pra fica bem lisinho até chegar no ponto pra secar, pra fazer a queimação. Aqui tem muito barro, tem um lugar chamado de olaria, do fundo ocê faz o tamanho que quiser, tijela, panela, o cachimbo também tem o mesmo procedimento. (Sandra da Silva, Baía dos Guató, em 2016).



Figura nº 28: Material lítico encontrado no Aterradinho.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figura nº 29: Cacos de cerâmicas no quintal do Aterradinho.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figuras nº 30: Potes cerâmicos Guató. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Alguns destes vasilhames são utensílios domésticos das mulheres, que conforme o relato da Sandra, ela vem coletando a matéria prima o barro para desenvolver o feitiço dos artefatos, na perspectiva de retomar a arte Guató.

E não deixaram de ser mestres canoeiros,

A nossa canoa é feita de cambará, guarandi, ximbiuva, um tronco que é medido no diâmetro da palma. Esse tronco só pode retirar na língua minguante, o tamanho depende do peso que se vai utilizar o trabalho de lasquear. O tronco é feito com o machado, depois de tirar as lascas, limpar e marcar os pontos onde vai ser riscado para se desenhar a canoa. Sem a canoa nós não sobrevive no pantanal, todo ano se faz uma canoa. A canoa entra em qualquer corixo, e até os fazendeiros pede encomenda. A canoa tem a capacidade de carregar 20 pacus com duas pessoas. O desenho da canoa é feito com fio embebido com óleo queimado, carvão com água, e depois vai se cavando com o machado formando o contorno da parte de dentro". (Romeu, Baía dos Guató, 2016).

Herdeiros da arte de fazer canoa, os Guató mantêm atividades econômicas de tradição milenar do manejo da pesca e da canoa que ainda é utilizado pelos pantaneiros, devido a sua mobilidade fluvial entre os corixos, baías ou nos estreitos canais do rio.



Figuras nº 31: Construção da canoa. Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figura nº 32: Guató navegando no rio Cuiabá. .
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Sintetizo que os Guató contemporâneos⁶⁶ apesar das correrias e migrações diante das fugas, e de terem a maior parte de suas vidas e relações com os invasores fazendeiros e com a sociedade nacional, mantiveram costumes respeitando o ciclo da vida pantaneira. Que apesar desse convívio no seu território, os Guató cuja adaptação ecológica se caracteriza, entre outros fatores, pela ocupação sazonal de diferentes assentamentos, todos relacionados às áreas inundáveis que compreendem a maior parte da região pantaneira. (OLIVEIRA, 2002, p. 17). São os legítimos canoieiros do pantanal que vivem no

⁶⁶ Identificamos descendentes Guató em várias cidades de MT como Cuiabá, Cáceres, Barão de Melgaço, Distrito de São Pedro de Joselândia e Poconé.

aterro, e que o reconhecimento do estado, e dos seus direitos como povo tem sido a reivindicação que tratarei na próxima secção.

III. Terra, escola e língua

A Terra Indígena Baía dos Guató, resulta do movimento dos Guató de Mato Grosso pelo território que se inicia a posteriori dos seus parentes de Mato Grosso do Sul⁶⁷, principalmente quando várias famílias foram sendo expulsas dos aterros devido a invasão de fazendas com intensa atividade pecuária no pantanal. Os Guató (MT) se organizaram, apesar das adversidades, e foram buscar os seus direitos para que o território fosse demarcado e homologado.

Ao longo do tempo, os grupos familiares considerados como “ribeirinhos” se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem fugas, quando da descoberta de suas origens, até a incorporação como trabalhadores de fazendas dentro do seu próprio território. Conforme relato,

Eu nasci na fazenda Espírito Santo, onde hoje é a reserva do SESC Pantanal, meu pai trabalhou lá, criei um pouco por lá e depois mudamos para o Carandá (Barão de Melgaço), morava tudo mundo junto avó e as tias, no retiro São Pedro do Macaco. Durante tempo trabalhei no SESC Pantanal saí de lá pq de todas as coisas eu dependia dos companheiros prá fazer relatórios, como não sabia ler, aí eles faziam prá mim com aquela má vontade, era muita discussão, aí fiquei aborrecido e saí. (Seu Guilherme, 2016).

De fato, o pantanal foi sendo invadido por Fazendas e Retiros que eram o território Guató, em Mato Grosso, as fazendas Rebojo; Exu; Baía dos Guató e Coqueiro são reivindicados pelos “donos invasores” na negociação, e que querem indenização. Ouvi dos Guató que foram recrutados como trabalhadores das fazendas, mas quando mudavam o “dono” eram obrigados a se retirarem, principalmente quando havia uma manifestação de que eram índios. Presentes em reuniões, encontros e assembleias realizadas pelo movimento indígena, os

⁶⁷ Em Mato Grosso do Sul, mesmo que na década de 1950, o estado brasileiro proclama a extinção dos Guató, o movimento de ressurgimento se inicia há um tempo considerável, na década de 70, quando foram identificadas algumas pessoas no bairro do Cristo. Gente que era considerada “bugre boliviano”. Nesse tempo lá morava Josefina, uma artesã que trançava com fibra de camalote. Irmã Ada da igreja católica que fazia trabalho social com os Guató reconheceu o aratenato indígena de Josefina, então o movimento de recomposição do povo Guató começou a tomar forma com Celso, filho de Josefina. Fizeram viagens em diferentes lugares, nas periferias de Corumbá, em fazendas e habitações ribeirinhas. E recrutaram os Guató que estavam dispersos em diferentes situações. Quando Celso foi brutalmente assassinado, seu irmão Severo assume como liderança até 2016. Este processo de retomada Guató resultou no reconhecimento em 1996 da Ilha Ínsua como T.I. Guató. Em 2004 foi criada a “Escola Estadual Indígena Toghopanã que homenageou o índio Guató João Quirino, um dos anciões e falante da língua, que abriu o espaço para o processo de revitalização orientada pelos próprios moradores da Ilha.

Guató relataram sobre o domínio das fazendas no seu território, e pediam apoio de outras lideranças para o fortalecimento da proposição de demarcação, mas não seria apenas a questão da Terra eram também direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, como a escola.

Uma das fazendas que invadiu o território guató, a fazenda Coqueiro, era de Maria Emília Mendonça que a herdou da família. Os Guató relataram que a fazendeira buscou os inserir num projeto de atração turística pantaneira. Ela criou um projeto chamado “Circuito das Águas”. A finalidade era dar visibilidade a região pantaneira e aos atrativos culturais e por isso envolveu os Guató. Algumas atividades foram sendo programadas como a oficina de artesanato e a preparação para apresentações de dança: do Cururu e Siriri. A intenção era de inserir o turismo em parceria com a comunidade e a fazenda seria a sede/escritório que gerenciaria esta atividade. O interessante é que a Maria Emília insistia para que os Guató confeccionassem artesanatos e praticassem danças indígenas para que pudessem impressionar os turistas, como uma encenação de que eram indígenas. Uma proposição imaginária do “ser indígena” está presente também entre os Guató. Isto nos remete à reflexão de Castoriadis:

Dizer que o imaginário só aparece – ou só representa um papel – porque o homem é incapaz de resolver seu problema real, supõe que sabemos e que podemos dizer qual é esse problema real, em toda a parte e sempre, e que ele foi, é e será sempre o mesmo (visto que se esse problema muda, somos obrigados a perguntar porque e somos levados à pergunta precedente). (CASTORIADIS, 1982:163).

Para Maria Emília, a encenação não representava um problema real e, por isso, as relações permaneceram boas até que os Guató iniciaram o processo de reivindicação do seu território, exigindo a posse das terras da fazenda, conforme imagem abaixo da fazenda Coqueiro:

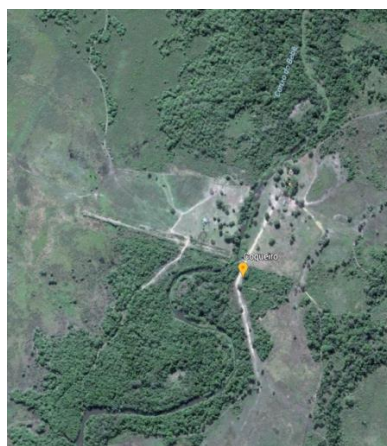


Imagem de satélite das proximidades da sede da Fazenda Coqueiro (Google Earth)

Nas décadas de 80 e 90, a FUNAI deu início à negociação e a terra reivindicada pelos Guató incluiu a Fazenda Coqueiro. As tramitações para o processo de demarcação se iniciaram e Maria Emília rompeu o relacionamento com os Guató, mas sem antes promover uma confusão que por pouco não terminou em tragédia. Sandra relata o apuro que passou diante do acontecido:

Maria Emília contratou um grupo de Xavantes da região de Nova Xavantina, e combinou com eles que ganhariam dois mil reais, mais um pedaço de terra, prá eles tirarem nós daqui da habitação, antes ela já tinha mandado nós saí. E já recomendou prá eles que não aceitasse comer e nem beber na nossa casa. Mas o Neife, o arreatário dela, não veio trazer a chave prá eles entrarem na casa, e não trouxe nada prá eles, ficaram no relento. (Sandra, entrevista em 2016).

Este acontecimento que envolveu um grupo xavante provocou ainda mais a migração de famílias para as cidades, medo de represálias por parte dos invasores que ameaçaram a vida de alguns Guató.

Conforme relato de Alessandra,

Um dos primeiros trabalhos foi no ano 2000 feitos pela UFMT, um levantamento para verificar as famílias existentes no pantanal. Depois a FUNAI foi lá e constatou que se tratava dos Guató. A declarada e demarcada no físico, falta indenização de boa fé, aos fazendeiros que tem lá dentro, ficaram umas fazendas dentro da área indígena. Na Funai tem várias indenizações no Brasil todo, e o Guató tá lá também e são os menores valores de indenização que a Funai tem que fazer. No pantanal não tem o que indenizar, se você derruba, a própria natureza recompõe. Não pode ter seca pro gado migrar. Indenização com duas fazendas que estão do lado do Coqueiro prá ocuparem o corixo do bebe, plantar e prá deixar ninguém entrar, avisar a gente. Tem muita isca, por isso, vamos construir (tipo um barraco) um posto em parceria com o Ibama, tem que ter autorização prá tirar isca. Nós ganhamos umas madeiras, tábuas, tijolo do IBAMA e junto com o JUVAN – Justiça e vamos construir uma base prá gente ficar lá e ajuda-los prá fazer fiscalização. As placas que foram colocadas foram retiradas agora temos que colocar de novo e manter. Foram os fazendeiros que tiraram. (Depoimento de Alessandra Guató, em agosto de 2016).

Como aconteceu com os Guató da Ilha Ínsua, o processo de desterritorialização, dispersou a população Guató de suas moradas, da região, que historicamente já sofriam o etnocídio, e os colocou na luta pela Terra e na defesa pela sua sobrevivência como povo, o direito de ir e vir e ter acesso aos recursos naturais, mesmo tendo que enfrentar a ira dos invasores.

Nos últimos anos a luta pelo território se intensificou, na medida em que os representantes indígenas passaram a participar ainda mais do movimento indígena de Mato Grosso.

Segundo Dona Sandra,

[...] desde o tempo que começaram a invadir essa região, fomos expulsos e perseguidos, tanto na região como nas cidades, pois muitos brancos não acreditam que somos índios, e nos tratam com preconceito, e discriminação... Mesmo que a gente casa com eles isso continua acontecendo... Hoje estamos lutando pela demarcação da nossa terra, já vieram muita gente aqui prometendo resolver a situação, mas fica só na conversa, com isso perdemos muitos velhos, e até o idioma ficou esquecido... O pantanal tem sido a cobiça dos brancos, na exploração da pesca, da caça e da atividade agropecuária na região. (Registro em 2014).

Este importante movimento da luta Guató de MT é pioneiro na sua iniciativa; principalmente no contexto em que o território entra numa disputa que envolve grupos de invasores (fazendeiros e latifundiários) que se instalaram no pantanal de Mato Grosso, e construíram uma rede de “interessados” (apoiadores dos invasores), até entre os Guató, para se apropriar definitivamente do território indígena.

Em 2006 com o resultado da perícia⁶⁸ antropológica que comprovou dados históricos e etnográficos dos Guató, o processo de demarcação avançou e em 2012 ela foi realizada e depois contestada pelos invasores, tornando a homologação da Terra Indígena Baía dos Guató em litígio.

Ao longo de suas migrações, desde os tempos da invasão do Pantanal, no século XVI, até os dias atuais, os Guató resistiram e a miscigenação foi um instrumento de persistência e de sobrevivência. Sandra nos diz que, mesmo com a expulsão, seus filhos retornaram ao local de origem com uma nova geração. No entanto, seu pai, sua mãe, suas irmãs, seus tios permanecerem no lugar, mesmo diante das ameaças dos grileiros e dos fazendeiros. Estes passaram a incriminar os Guató dos crimes ambientais que ocorrem na região, sempre remetendo à negação da identidade e do direito à terra, conforme relato⁶⁹ abaixo,

⁶⁸ “Processo n.º 2000.36.00.005382-1
Classe 5104 – Ação Possessória
Requerentes: Fundação Nacional do Índio/ FUNAI-MT e outro
Requeridos: Maria Emília Parisoto de Mendonça e Outros
Vara: 2ª. / Justiça Federal de Mato Grosso
Objeto: Interdito Proibitório
Povo: Guató
Data de entrega: 16 de abril de 2006.” (Laudo Antropológico, 2006, p.01).

⁶⁹ Trata-se de um Termo de declaração de um capataz de Fazenda, acusando os indígenas de estarem promovendo a matança da onça na região. Pelo teor do documento, este funcionário trabalha para os fazendeiros que invadiram a T.I Baía dos Guató, e estão sendo retirados e

(...) que este pessoal costuma caçar onça com muita frequência fazendo uma verdadeira matança na região, que o local foi em 2009, declarado como área indígena, mas os caçadores não são índios, foi registrado pela FUNAI como índio. (MP-consta como reclamação, 2016:09).

A Terra Indígena Baía dos Guató demarcada (2012), mas aguardando a homologação, não trouxe a paz necessária esperada pelos Guató, que considerados ainda como “esquecidos ribeirinhos”, pois com a demarcação contestada, provocou uma tensão generalizada na região, e lideranças passaram a ser marginalizadas. No decorrer da pesquisa, a liderança Romeu desenhou o mapa do território e explicou a sua geografia, enfatizando as moradias, entre as quais os aterros, e o modo de vida canoeiro.



Mapa territorial Guató (MT) desenho de um indígena, 2016.

Assim ele descreve a geografia do território e seus recursos naturais:

Aqui nós temos o básico de conhecimento nosso, é um lugar que a FUNAI demarcou e é um lugar que nós sobrevive e explora. Daqui nós tira nossa subsistência e vive em cima desta área. Tenho conhecimento prático, pratico minha pesca, minha morada todo em cima deste território aqui. Tenho tudo na minha mente! Tenho o perímetro da nossa área a parte de cima do rio Cuiabá, que fica na Fazenda Exu, pegando o rio Exuzinho até a corredeira. Aqui pega um levantamento que tem um marco na boca da corredeira e outro até no final pegando lá a mata na antiga Fazenda Exu, que agora é área nossa, ela vem em cima do bebe seco e faz divisa com a Fazenda próxima. Lá o verde forte é a mata, esse mais claro é o baixo pantanal nosso. Isso aqui é onde nós sobrevive na seca e algumas pessoas que fica tem que ter o aterro, aqui esta as Fazendas ainda que existe na reserva indígena. Este quadradinho amarelo, Fazenda Exu e Rebojo aqui os aterros, estas casinhas significa os aterros dos nossos antepassados, existe dentro da nossa área. Aqui tem a baía do aterro, temos história dessa baía, que se formou com a retirada da terra prá

aguardando indenização. Porém este tem difundido práticas de discriminação e preconceito contra os indígenas.

fazer o Aterro do Bananal. É uma baía antiga tem mais de 500 anos. E este é o Aterrado que fica no meio do Pantanal.

A descrição do mapa, nos mostra que o conhecimento do território tradicional a partir dos limites e de sua concepção do mundo aquático, desenvolveu um conhecimento dos espaços de busca pela subsistência, sustentado pela habilidade em lidar com a tecnologia da navegação. Para os Guató de Mato Grosso, esses conhecimentos marcam a diferença entre ser Guató e ser ribeirinho. Em outro trecho da descrição por Romeu da vida interagindo com o circuito das águas.

Quando nós falamos de mata, tanto faz a mata alta, e também a terra, é o lugar que não enche, mata é sinônimo de terra alta, aqui já tem uma diferenciação. Estas ocas diferente da outra, são os aterros novos do nosso povo que estão aqui. Coloquei uma identificação que nós continuamos fazendo estes aterros, não tem o trabalho como os outros mas tem que manter o Pantanal. Que é uma caixinha de surpresa. Nós tem que acompanhar o circuito das águas, viver preparado prá viver em cima dela. Este é o corixo do Bebe, ele vara no corixo São Benedito, chamado corixo do Guató. É um perímetro da nossa área. Hoje aqui tem um marco onde fica a divisa do Guató, antigo retiro Guató, bem aqui é a Fazenda, retiro da Fazenda São Francisco que leva o nome de Guató. Retiro é um lugar, longe da sede da Fazenda, lá ele tem outra casa, onde o peão fica prá cuidar do gado e de outras coisas, e levou o nome de Guató, por causa do rio. Aqui tem um rio que chega até o São Lourenço, esse do Bebe e do São Benedito, o corixo sai do bebe e transborda até São Lourenço que passa na aldeia São Benedito.

Segundo Oliveira,

Ocupação desses assentamentos está diretamente relacionada, ao menos, a três fatores cultural e ecologicamente importantes para a subsistência desse grupo essencialmente canoeiro: 1º.) sazonalidade (períodos de seca e cheia); 2º.) forma de organização social (famílias autônomas); 3º.) grande mobilidade espacial (fluvial)⁷⁰.

Neste contexto estes fatores são marcadores que diferenciam a maneira de ocupação territorial dos Guató.

Por isso, a homologação⁷¹ do território é imperativa. Assim como foi para os seus parentes da Ilha Ínsua, que pela circunstância violenta do contato, e da

70 Eremites de Oliveira, 1995: 106

⁷¹ Durante a pesquisa, ocorreu uma audiência preparatória com a finalidade de se realizar uma inspeção judicial junto a Justiça Federal, com a presença das instituições envolvidas na questão Guató: FUNAI, Ministério Público Federal, AGU, fazendeiros interessados e seus advogados, um antropólogo, os técnicos e agentes da Polícia Federal de Mato Grosso, e o perito antropólogo indicado pela Justiça Federal para realizar uma perícia antropológica, respondendo os questionamentos dos invasores, o especialista indicado é o Dr. Jorge Eremites de Oliveira, especialista em estudos arqueológicos do pantanal.. Tratava-se de organizar a vistoria pericial

divisão do Estado de Mato Grosso em 1977, motivou um distanciamento entre os Guató (MT e MS), agravados pelas dispersões das famílias fugindo das ameaças e violências dos fazendeiros, a Terra Indígena Baía dos Guató se tornará uma realidade. Próximos ou dentro da TI Baía dos Guató há outras famílias, que ainda continuam nas “moradas” ou “aterros”, praticam suas atividades de pesca e de iscar, principal fonte econômica e que reproduz práticas antigas, no ritmo das águas.

A liderança se expressa, “Nosso jeito de pegada de isca, é armar o *jiqui*, entra na água, limpa o lugar e coloca o jirau, mesmo correndo risco de ser atacado por onça ou jacaré, se faz no mangue, no corixo ou na baía.” (Romeu, 2016).

No decorrer da pesquisa havia grande esperança por parte das famílias da justiça para resolverem a questão territorial, mesmo sabendo do poder político e financeiro dos invasores. Alguns dias depois encontrei no dia 12/09/2017, na CR da FUNAI, o líder Romeu, que vive na TI, que relatou a visita da inspeção judicial, transcrevo um trecho da conversa,

A visita foi muito importante prá nós, porque espera resolver logo essa situação com esses fazendeiros, e retoma o nosso território. Eu mesmo falei com ela no nosso idioma, né?! Ela visitou as famílias e conversou com as pessoas, perguntando sobre a história de vida, mas tivemos parente que desvirtuou a história, porque temos suspeitas de que estão envolvidas ou receberam algum benefício dos fazendeiros. Sabemos que tem isso de traição por causa de dinheiro! Mas a justiça vai prevalece, a nossa história ninguém tira de nós! Muita coisa vai mudar lá com nós, vamos unir todos sem briga, e lutar Dona Chikinha prá nós por a escola lá no Coqueiro, este tem sido o maior sonho nosso! Organizamo tudo lá e a conversa foi no idioma, já tamos ficando bom muito bom! E vamo ganha essa causa, o governo precisa faze justiça com nós!! Professora Chikinha nós também temo nossa cultura, não só parte de dança o siriri, o cururu, mas de faze a canoa que nosso antepassado deixô e quero mostra prá senhora esta prática cultural que aprendi. (Romeu, 2016).

Das famílias pesquisadas, algumas desejam se estabelecer na TI, mas temem uma mudança tão radical e apontaram a ausência da escola no território como obstáculo para a sua transferência definitiva. Não há descendentes Guató somente nas cidades do entorno, mas em outras regiões. De uma maneira geral, os Guató que permaneceram nos aterros, aguardando a homologação, possuem

da Terra Indígena Baía dos Guató, sem a participação dos principais interessados (os Guató), dada “a insuficiência de recursos”. Fui convidada pelo Coordenador Regional da FUNAI (CR-Cuiabá) a participar para acompanhar na condição de pesquisadora e de professora indígena, praticamente numa representação a parte dos Guató, mas sem direito a falar.

um maior cabedal de conhecimento sobre a vida no pantanal, do que aqueles que migraram para as cidades. As mulheres têm uma vida mais intensa como provedoras do sustento da família, que na maioria tem filhos pequenos, adolescentes e jovens (de 14 a 18 anos, ou até mais), que ainda estão fora da escola.

A Escola Estadual Indígena Mipá (EEI Mipá que significa arco-iris na língua guató), é a denominação que os Guató reivindicaram pelo direito de exercerem os princípios fundamentais da educação específica e diferenciada. Toda a discussão e proposição aconteceram nas Oficinas pedagógicas. A saga por uma escola se inicia em 2006, quando os Guató (MT) tiveram a iniciativa de criar uma sala anexa vinculada à Escola Estadual Frei Carlos Valete, na cidade de Poconé, atendendo as séries iniciais, com 25 alunos. A professora foi uma indígena e a sala funcionou precariamente num barracão no Aterrado do Bananal. Nos anos de 2007 a 2009, outra tentativa foi com a Escola Estadual Antônio João Ribeiro, onde três professores, sendo duas Guató e um Chiquitano, assumiram a sala anexa. A sala foi desativada e os alunos transferidos para as escolas da rede pública. As iniciativas frustradas em estabelecer salas anexas na Terra Indígena Baía dos Guató desanimou durante oito anos a ideia de ter uma escola. As secretarias de educação do município e do estado ignoraram os Guató, a legislação, e a escola passou a ser de fato um sonho. As narrativas dos Guató nos dizem que, diante dos conflitos, dentro e fora do território, a luta é uma evidência de que a memória de cada família, e de seus descendentes, persiste. Nesse contexto, assumiu cada vez mais relevância o desejo de implantar uma escola dentro da TI, exatamente na Fazenda Coqueiro, espaço onde começaria o resgate da língua, perdida, dos saberes tradicionais e das memórias históricas. O caso Guató é um exemplo do vínculo entre terra/território, identidade e língua e da resignificação da “escola” como lugar de resistência.

Queremos uma escola, pois nossos filhos e netos tão sofrendo na cidade por causa do sacrifício financeiro, e não queremos ficar mais na cidade, os invasores tão contestando os laudos antropológicos, e ainda dizendo que não somos índios. (Encontro de mulheres indígenas, Aterrado, em 2014).

São apelos das mulheres participantes do Encontro de Mulheres, promovido pela TAKINÃ onde expuseram os problemas que vinham enfrentando

e solicitavam apoio para que fosse criada uma escola. Foi neste encontro que pude conversar com a comunidade sobre esta pesquisa.

Em 2015, Alessandra⁷² e três lideranças estiveram no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, reivindicando a criação da escola na Terra indígena Baia dos Guató. O desejo por escola é uma prioridade do Bem viver para os Guató. A questão principal era que a maioria das famílias estava dispersa nas cidades, principalmente em Poconé, e não tinha como retornar por conta própria, necessitando de assistência financeira e logística para o deslocamento até a TI. Ficaram aguardando as providências da Coordenação Regional da FUNAI (CR) de Cuiabá. Demos início ao longo e burocrático processo de implantação da escola guató. Entre os alunos em escolas públicas de Poconé e os que estão com suas famílias nos aterros, contamos 67 candidatos a ingressarem na escola guató. Junto à reivindicação da escola estava, desde o começo, a discussão sobre a retomada da língua guató.

Assim se expressa Dona Quitita,

Nesse tempo meus avós vivia mudando de lugar prá lugar, e andava de batelão (canoão) principalmente quando havia a invasão do lugar onde eles estavam, e nós era criança não entendia o que tava acontecendo, assim minha vó falava. (Entrevista de Dona Quitita, 2016).

As constantes mudanças de moradias, e a proibição em frequentar a escola por parte dos patrões, e ter de manter o sigilo da sua identidade como indígena, desmotivava as famílias. Os Guató de MT foram excluídos dos direitos constitucionais mais elementares, pelo processo histórico de perseguições, perambulações e fugas, onde as famílias migraram justamente para colocar seus filhos na escola. Uma instituição que vem promovendo uma verdadeira “caçada” aos Guató para intimá-los a matricular seus filhos nas escolas das cidades é o Conselho Tutelar, com ameaças contínuas de tomar as suas crianças. Os jovens e crianças em fase escolar foram matriculadas nas escolas da rede pública sem nenhuma referência as suas origens, até porque no imaginário dos poconeanos os Beripoconé, os antigos moradores indígenas desapareceram e os indígenas que “aparecem de vez em quando na cidade” são de outras regiões ou apenas ribeirinhos do pantanal.

⁷² Alessandra é a única Guató com formação de ensino superior, na área de Psicologia, pela UFMT.

O reconhecimento do direito de existência diferenciada é condição para a luta étnica em busca da autonomia de vida e de reafirmação positiva das identidades indígenas como símbolo de alteridade e autoafirmação humana e, principalmente, para a recuperação da auto-estima e auto-realização individual e coletiva. Todas essas qualidades formam a base de um “bem viver” para esses povos. (LUCIANO, 2012:294).

A criação de uma escola em território guató tem um simbolismo histórico de vitória, de cidadania e de identidade, pois está ligada ao direito a terra, ao reconhecimento como povo no seu território ancestral, podendo garantir práticas culturais, a retomada da língua e de seu modo de viver pantaneiro, mas com o reconhecimento do Estado brasileiro.



Figura nº 33: Grupo de jovens Guató (MT). Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Na luta por uma educação diferenciada, os povos indígenas têm reiterado que a escola indígena só tem sentido se atende às necessidades de suas comunidades, com grande ênfase nos conhecimentos próprios do que costumam chamar de “sua cultura e sua tradição”, mas sem negar a importância do acesso a outros conhecimentos, inclusive vendo nessa articulação o grande propósito da existência da escola nas aldeias. (RCNei, 1998:58).

Segundo Alessandra Guató,

... o maior problema que temos é encontrar professor com formação qualificada para atuar, a sala fechou porque a professora foi embora, e não conseguimos mais ninguém. O nosso sentimento é de abandono do poder público, de não entenderem os problemas e sofrimento que temos. Prá ficar morando na cidade tem um custo financeiro grande, principalmente prá quem tem bastante filhos. (Entrevista, em setembro de 2016).

Alessandra Guató sabe da dificuldade para conseguir estudar e relatou em vários momentos da pesquisa a frustração de não ter uma escola no território,

pois muitas famílias na cidade são exploradas economicamente, a renda é insuficiente para o sustento dos filhos. Com a demarcação em 2012, surgiu um fio de esperança: uma escola para atender alunos que estão nas cidades e consequentemente motivar o retorno das famílias.

Dalva, filha de seu Domingos, disse:

Primeiramente nós precisamos da terra e precisamos de liberdade, não viver preso. Porque isso aqui pra nós, como a gente vive, é uma prisão. Então nós precisa de terra porque sem a terra não tem como sobreviver. (...) A gente vivia fazia canoa, viola, ...porque os artesanatos dos Guató era mais cerâmica e madeira. Então, o artesanato de madeira é uma sobrevivência pros Guató. Faz canoa, faz violão, faz meu pai mesmo sabe faer um monte de coisas de madeira, meu tio. (...) A gente vive numa situação muito difícil mesmo, porque a sra. Vê que tem criança aqui tem 15 anos de idade e não sabe nem escrever a letra A, porque nunca teve escola. (BARROS 2000:108-Depoimento do Laudo Antropologico).

Com a mesma expectativa, Vanda, esposa de Romeu, relatou:

Dona Chikinha, só to na cidade por causa das aulas das minhas filhas: Ana Carolina; Bianca e Amanda por elas que fico lá, se não já tinha ido embora, a gente sente que tem muito preconceito lá na cidade e gasto também... (Vanda, esposa de Romeu, 2016).

Apesar de algumas famílias estarem morando na cidade, estas manifestaram que estão em caráter provisório até por causa das intimidações do Conselho Tutelar de Barão de Melgaço e aguardando a implantação da escola. Constatamos que as maiorias das famílias não são incorporadas na economia formal, pois a ausência de escolarização tem gerado gerações de adolescentes, jovens e adultos analfabetos.

Assim, a maior mobilização se deu na 1ª Oficina de Língua Guató, realizada em agosto de 2016 exatamente na sede abandonada e ocupada da “fazenda Coqueiro”, que foi denominada como aldeia Miji, no meio da TI Baía dos Guató.



Figura nº 34: Famílias Guató na mobilização. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Como algumas das famílias estavam ausentes, o primeiro momento envolveu aquelas que estão com disposição para deslocamento até o local das Oficinas. Houve uma convocação prévia que consistiu em dois atos: Articulação e Mobilização. A articulação, que consistiu numa chamada para o apoio à realização da oficina – envolvimento de instituições públicas, sistema de ensino e conselhos de educação. A mobilização, que consistiu em convencer e convidar as famílias Guató das cidades, principalmente do município de Poconé, para participarem da Oficina (as famílias participantes foram indicadas).

Foi realizada uma reunião com a comunidade para organizar o evento; esta fase fundamentou o trabalho de investigação das famílias que migraram para as cidades, principalmente de Barão de Melgaço, Poconé e Cuiabá. Elaboração do Projeto Político Pedagógico e demais documentos para a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, destacando a criação da escola no território Guató. Segundo Alessandra, “A escola Guató é a primeira condição de permanência do povo Guató na retomada da terra é viver em comunidade, cada um no seu aterro ou moradia não queremos mais ficar na cidade.” (Alessandra, 2016).

A partir deste depoimento a realização de reuniões com os gestores da SEDUC e da FUNAI a concretização da primeira oficina Guató marcou o ressurgimento dos índios pantaneiros de MT. Planejamento e organização foram etapas realizadas para a Oficina.

Durante a organização da oficina,⁷³ visitamos o prédio da antiga casa da “fazenda Coqueiro” cedida para o funcionamento da escola com a finalidade de levantar as necessidades para a reforma. A escola indígena era o assunto e seu funcionamento previsto a partir de 2017. Antes de iniciar a conversa fiz uma pergunta para todos: o que era escola para eles? As respostas destacadas foram:

“É jeito de trazer meus filhos para junto de nós, aqui no pantanal”;

“Queremos escola porque é nosso direito”;

“A escola vai ajuda nós lê e escrevê”;

“Quero meus netos perto de mim, sem escola eles não voltam”.

⁷³ Toda a organização do evento foi a base de mobilização das famílias e das instituições com divisão de tarefas desde o fornecimento dos alimentos doada pela comunidade, até a limpeza do ambiente da oficina. Ficamos hospedados na própria “fazenda Coqueiro”, renomeada de aldeia Miji pelos Guató.

“Tenho muita criança como vou fazer pra eles estudarem, ainda tenho dois com problemas”.

O cadastramento das famílias⁷⁴ resultou em 24 famílias; e para formação de turmas, alunos do EJA, e educação básica foram 67.

A introdução da língua entre os Guató de MT ocorreu a partir desta pesquisa quando se propôs as oficinas de revitalização da língua como uma proposta pedagógica para o currículo da escola. Foi o primeiro contato destes com a língua dos seus antepassados. E assim os Guató passaram a defender a revitalização, tendo como premissa de que só terá êxito no espaço escolar.

A língua Guató pode ser considerada uma língua obsolescente. As condições a que estão submetidos seus falantes favorecem esta situação. Mas é ainda um fator de identidade étnica do grupo e elo de ligação entre eles. (Palácio, 1984: 17).

Os estudos de Palácio são inéditas contribuições com a ciência linguística e deu visibilidade na existência deste povo, na medida em que antes considerada membro do tronco Macro Jê, hoje tida como isolada, depois extinta ou obsolescente. O resultado deste trabalho acadêmico evidenciou o drama histórico dos Guató, e a resistência dos últimos falantes canoieiros do pantanal.

Há dois semi-falantes em Mato Grosso do Sul e alguns “lembrantes” de algumas palavras. Schmidt, nas visitas entre os Guató nos anos 1901, 1905, 1910 e 1910, e 1928, registrou listas de frases e palavras e dedicou cinquenta páginas a sua descrição (Schmidt, 1905, 1942). Nos anos oitenta, a linguista Adair Palácio (1984) conseguiu trabalhar com os últimos falantes em MS para elaborar uma gramática inicial da língua e Adriana Postigo (2009) produziu uma dissertação sobre a fonologia. A possibilidade de encontrar resquícios de sua antiga língua devolveu aos Guató dignidade e identidade.

Nas palavras da Dona Dalva,⁷⁵ *“é viver como Guató, e cuidá deste lugar para o futuro dos nossos filhos”* (2017). Para ela a escola será uma guardiã do futuro para as novas gerações. Os Tupinambá da Bahia também reconfiguraram o papel da escola indígena.

⁷⁴ O cadastramento das famílias teve a finalidade de levantar os dados dos Guató e seus descendentes da região do rio São Lourenço e São Benedito, assim como verificar a situação de cada família para o retorno ao território. Foi o primeiro encontro das famílias Guató dispersas na região de MT. Algumas não conseguiram chegar devido as dificuldades financeiras.

⁷⁵ Dona Dalva é filha do patriarca Domingos, e assumiu a liderança aceita por toda a comunidade. Na conversa que tivemos no dia 24/05/2017 no Aterro da Sandra, ela se manifestou sobre as mudanças que pretende realizar em defesa dos interesses do povo Guató.

Assim como para os Tupinambá de Olivença escola é cultura, e, neste sentido, o que eles fazem não é um processo de indigenização ou mesmo de domesticação, como têm sugerido alguns autores. É na escola e através dela que produzem diferenças, pessoas, parentesco, a própria cultura, que precisa ser constantemente atualizada, relacionada e experimentada. É por isso que, obstinadamente, os Tupinambá querem e desejam a cultura na escola. (SANTANA, 2016: 228).

A língua indígena fortalece a identidade, como reprodução sociocultural dos símbolos e conhecimentos. No entanto, as línguas indígenas sofreram embates e guerras contra a sua existência, principalmente na imposição da língua portuguesa, o que levou ao desaparecimento de muitas delas. O processo de alfabetização na maioria das vezes ainda segue o padrão estabelecido pelos sistemas de ensino. Nas visitas que fiz em várias escolas constatei que o A – E – I – O – U ainda segue as velhas cartilhas, principalmente nas escolas dos municípios.

Mas quando se considera a sobrevivência das línguas indígenas, tem que se pensar também em outras armas usadas contra elas e que forma e são tão perigosas quanto o genocídio. Uma das maneiras utilizadas por falantes de línguas dominantes para manter o seu poder linguístico é demonstrar desprezo pelas línguas minoritárias: é referir-se a elas como “gírias”, “dialetos”, “línguas pobres” ou “línguas imperfeitas”. Isso faz com que os falantes indígenas passem a se envergonhar de suas línguas, passem a ter atitudes negativas em relação a elas, terminando por abandoná-las. No entanto, essas afirmações, como esclarecem os linguistas, não tem nenhum fundamento científico. (RCNei, 1998: 117).

O extermínio linguístico teve como aliado às missões religiosas de vários credos ou instituições que entraram como um forte poder de promover a língua majoritária através de seus métodos de alfabetização. Na introdução da escrita prevalecia a ferro e fogo o ensino da língua portuguesa.

Entre as experiências mais marcantes da história do encontro entre populações indígenas e colonizadores estão a descoberta, a entrada, a aquisição e o impacto da escrita, com seus inevitáveis corolários: alfabetização, letramento e escolarização. Instrumentos delicados e ao mesmo tempo poderosos nas mãos dos agentes “civilizadores”, essas experiências operam mudanças significativas nas sociedades indígenas. Pouco se tem refletido sobre este tema no âmbito da história dos povos indígenas no Brasil e pouco se tem ouvido o que os índios dizem e contam sobre ele. (Franchetto, 2008: 31).

Vale salientar que nos últimos anos, os povos cujas línguas estão ameaçadas de desaparecerem passaram a valorizar este sentimento de “perda”. Percebi a partir dos cursos de formação, nos movimentos indígenas, o incomodo das “cobranças feitas pela sociedade em geral”, que, dependendo da região, são

mais ou menos intensas. Um professor Guarani expressa essa situação no seu povo,

Ao entrar em contato com outros não-índios (*karaí*), como missionários, pastores e agentes do SPI/FUNAI, (entre outros), observavam também todos usando papel. A utilização do papel era frequente em frente ao Kaiowá. Essas pessoas *karaí* faziam o papel falar (*moñe'ê kuationa*) e ao mesmo tempo registravam qualquer acontecimento e fala no papel (*japo kuationa ñe'ê*), por isso, algumas famílias kaiowá ficavam admiradas e curiosas. Diante dos fatos misteriosos, procuraram entender o poder de conhecimento escrito do não-índio (*karaí kuationa ñe'ê*). Eles perceberam que para compreender o modo de ser e pensar escrito dos *karaí* teriam que aprender a dominar os mistérios dos saberes do papel. (Benites, 2012: 77).

No entanto, até pouco tempo não era assim, alguns povos entendiam que a língua estava preservada, porque havia falantes adultos e até jovens, mas não percebiam que os pais não estavam mais conversando com as crianças na língua. No caso Guató a perda da língua se deu a partir de vários deslocamentos e expulsões de famílias que foram sendo desestruturadas socialmente, num processo de desagregação que foi determinante para os canoeiros do pantanal.

As Oficinas pedagógicas da Língua Guató consistiram em etapas de aulas trabalhadas com a comunidade tendo por finalidade elaboração de material didático pedagógico para os professores utilizarem na EEI Mipá. O nome da escola, os quadros de professores (de preferência indígenas, mesmo sem habilitação, em caráter provisório, até que ingressem nos cursos de licenciaturas interculturais), e o atendimento da educação básica, e a modalidade EJA foram consensuados, aprovados pela comunidade durante a oficina.

A primeira Oficina pedagógica⁷⁶ foi realizada no período de 20 a 29/08/2016 sendo ministrado pela Dr^a Bruna Franchetto, que resultou na primeira cartilha, esboçada por Gustavo Godoy e montada por Walter Alves. Numa sala improvisada os alunos, adultos, jovens, velhos e crianças foram chegando e se acomodando no chão, pois os bancos eram insuficientes para todos.

⁷⁶ Chamo de Oficina pedagógica por se tratar de várias atividades do ensino da língua e da escrita, possibilitando a interação entre os alunos e demais participantes.



Figuras nº 35: Cenas das aulas de revitalização da língua, aldeia Miji.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

A expectativa era grande por parte dos Guató, era inédito o encontro destes com a língua. O trabalho foi realizado tendo o suporte técnico de um aparelho Datashow, onde as palavras e figuras eram apresentadas aos alunos e estes foram fazendo suas anotações e memorizando. A professora trabalhou utilizando o áudio e vídeo sobre os Guató, o filme 500 almas. Para desenvolver a atividade de elaboração da cartilha, os alunos receberam papel, lápis de cor, e demais material escolar para desenharem os animais e peixes que conhecem. Depois cada aluno mostrava o seu desenho pronunciando o nome no idioma e em português. E pronunciavam também coletivamente. Todos estavam atentos na maneira didática que a professora pronunciava as palavras no idioma. As aulas iniciavam de manhã às 9hs e de tarde às 13h30min – 17:30hs.

Para essa primeira oficina de revitalização, preparamos e levamos cópias de quase todos os materiais escritos (de Schmidt em diante) e gravados, com dados de guató, e que deixaríamos com eles antes de nossa partida.¹³ Além da gravação em vídeo de entrevistas com alguns dos Guató presentes, contando sobre suas biografias, bem como sobre a expropriação e o esquecimento da língua, o resultado mais impactante foi uma primeira cartilha de iniciação à língua guató, para os que não mais a falam, como primeiro passo para o seu

possível parcial resgate. A cartilha acabou contendo um vocabulário com palavras e frases básicas, apresentadas através de desenhos, feitos pelos participantes da Oficina, que encenam pequenos diálogos ou representam animais, plantas e objetos, ou através de fotos. (FRANCHETTO&GODOY, 2017:288).

O quadro abaixo é uma amostra da Cartilha Goxéúv'y iyóy – T.I. Baía dos Guató – MT – Agosto de 2016, trabalho da professora Bruna Franchetto e sua equipe (composta pelos pesquisadores: Gustavo Godoy e Walter de Oliveira Cavalcanti Alves) é um fio de esperança a um povo que lutava pelo reconhecimento do estado.



Figuras nº 36: Desenho dos alunos para cartilha.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figura nº 37: Desenhos dos alunos.
Fonte: Acervo pessoal, 2016



Figura nº 38: Desenho com diálogos na Língua Guató/Goxéúv'y
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

A Cartilha Guató: Uma Introdução na língua		
Animais da região: pantanal	Aves	Animais mamíferos
Maý – anta Mako - coruja Onça - mépagô Onça parda - axáko Tamanduá mirim - mogwiypiga Jaguatirica - maróxa Jacaré - jacaré Tamanduá bandeira - mopiga	Mivé – beija flor Mévy – bem te vi Máen – biguá Máky – carcará Matójae – gavião Mogu – urubu Mikó – garça Mokana – mutum Mahay - tuiuiu	
Nomes de peixes Maxóga – tuvira Mapy – pintado Magwakwa – Mutana – lambari Mopá – pacupeba		
Termos de parentesco e partes do corpo		
atóraru – meu filho gwatóra – teu filho gwatóra mēhē – filho de vocês etóra – filho dele/dela gitóra – nosso filho (eu e tu) hajitóra – nosso filho (eu, tu, ele...) bitóra – filho deles agíru – minha mãe gwagí – tua mãe gwagí mēhē – mãe de vocês egí – mãe dele/dela gigí – nossa mãe (eu e tu) hajigí – nossa mãe (eu, tu, ele...) bigí – mãe deles atágaru – meu nariz gwatága – teu nariz gwatága mēhē – nariz de vocês etága – nariz dele/dela gitága – nosso nariz (eu e tu) hajitága – nosso nariz (eu, tu, ele...) bitága – nariz deles	areru – meu olho gware – teu olho gware mēhē – olho de vocês ere – olho dele/dela gire – nosso olho (eu e tu) hajire – nosso olho (eu, tu, ele...) bire – olho deles apóru – meu braço gwapó – teu braço gwapó mēhē – braço de vocês epó – braço dele/dela gipó – nosso braço (eu e tu) hajipó – nosso braço (eu, tu, ele...) bipó – braço deles akwáru – meu dente gwakwá – teu dente gwakwá mēhē – dente de vocês ekwá – dente dele/dela gikwá – nosso dente (eu e tu) hajikwá – nosso dente (eu, tu, ele...) bikwá – dente deles	
Frases: O que é isso? - Deragwadjo Como é o seu nome? - Eu estou com fome. – Nachogakio Eu estou com frio. - Nakyrakwaio Eu estou com calor. – Nakypyio Vamos – Kirá Vá lá – Okíra mahi	Palavras: Céu – nuxá Sol – núve Raio – Gode – homem Góhaja – mulher Comeu mulher peixe – Negwo gohája mégati	

O sistema numeral Guató foi ensinado aos alunos conforme os estudos de Palácio:

Numeração Guató	
p1	Xené
2	Dúni
3	Xumu
4	Réxaí
5	Tóhe rá
6	Xene kaeka irá
7	Duni kaera irá
8	Xúmu kaera irá
9	Rekai kaera irá
10	Ki nu irá
11	Xéne ibo
12	Dúni ibo
13	Xumu ibo
14	Rékai ibo
15	Kavi ibo
16	Xéne déxúa
17	Duni déxúa
18	Xumu déxua
19	Rekai déxua
20	Kwári ibo

A segunda Oficina pedagógica foi realizada nos dias 10 a 14 de julho de 2017 os ministrantes são os pesquisadores: Gustavo Godoy, Kristina Balykova e Walter de Oliveira, todos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Além deles estavam presentes como apoio institucional os indigenistas: Marcio Carlos Vieira Barros e Wille servidores da CR-Cuiabá – FUNAI. Do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena estavam presentes eu, Francisca Navantino, e Elieth Mendes.

Desta vez as aulas aconteceram em uma semana tensa devido a alguns problemas ocorridos na comunidade e a redução do tempo, pois os ministrantes iam seguir viagem para Corumbá, encontrar com os Guató de MS. Estavam ausentes algumas famílias, os demais compareceram ativamente. Inicialmente antes de deslocarmos para a Terra Indígena Baía dos Guató, os ministrantes elaboraram um plano de aula com desenhos trazidos por eles:



Figuras nº 39: Professores selecionando desenhos de animais.

Fonte: Acervo pessoal, 2017.



Figuras nº 40: Crianças Guató em atividade, Aldeia Miji. Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Os ministrantes se reveavam no ensino e procuravam se envolver nas brincadeiras e demais atividades. O objetivo da Oficina foi expandir o conhecimento sobre as palavras do Guató e ensinar pequenos diálogos.

Nas minhas observações, o grupo interessado e participante eram os que estão na lista para serem contratados na escola. E considero isso muito positivo, pois serão eles que vão atuar também na transmissão da língua para os alunos, não necessariamente em sala de aula, mas no cotidiano da escola em contextos diversos.



Figuras nº 41: Cenas das aulas da Língua Guató. Fonte: Acervo pessoal, 2017.

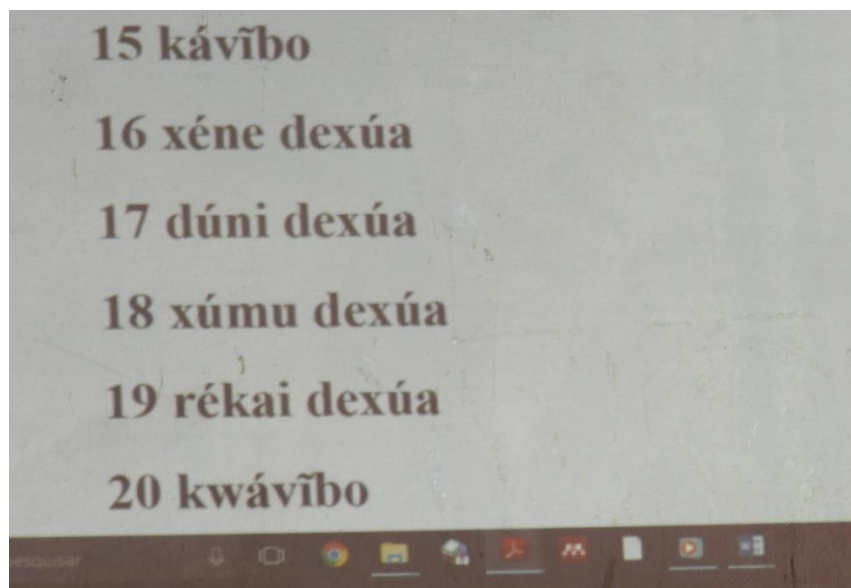


Figura nº 42: Os numerais Guató. Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Das atividades trabalhadas o Jogo da memória com carta ilustrada com imagens de animais da região e os nomes na língua guató, onde o jogador teria que identificar os seres mostrados. Foram dezessete crianças que participaram de diferentes faixas etárias. Este jogo tem como objetividade pedagógica a memorização e a interação entre as pessoas que estão participando. E o jogo dos diálogos – atividade para se aprender as expressões, ainda utilizando as cartas, em que diferentes pares perguntavam sobre o que eram as cartas e se comiam aqueles animais, sempre realizando os cumprimentos e despedidas na língua.



Figuras nº 43: Crianças Guató realizando atividades, e brincando, Aldeia Miji.
Fonte: Acervo pessoal, 2016-2017.



Figuras nº 44. A comunidade reunida. Fonte: Acervo pessoal, 2014-2016.

Nos rincões do pantanal de Mato Grosso existe um povo exímios canoieiros que resistiram apesar da adversidade interna e externa numa luta por território, por escola e pela revitalização da língua, e por dignidade. Resultado de reuniões (documentadas em atas) debates, discussões e de proposições junto a comunidade. As Oficinas pedagógicas estão inseridas no Projeto Político Pedagógico (PPP), como uma pedagogia da esperança e um instrumento de apropriação da escola diferenciada.



Figura nº 45. Reunião com a comunidade sobre a pesquisa.
Fonte: Acervo pessoal, 2014.

IV. Considerações finais do capítulo

Os estudos sobre os Goxéuvy-Guató de Mato Grosso, a sua vida, o seu território e a Terra Indígena Baía dos Guató, são ainda escassos e parciais. A sua sobrevivência, que gira em torno dos ciclos das águas pantaneiras, bem como sua identidade, permaneceu ao longo do processo de ocupação do pantanal, silenciados pela opressão dos invasores. Para a população envolvente em MT, os Guató não existem e não tem índios na região. “A história oral nos abre a possibilidade de conhecer uma forma distinta de compreender o processo histórico dentro do qual os grupos indígenas encontravam-se marginalizados.” (RIBEIRO, 2005:17).

As narrativas orais comprovam como a relação com a população local “não indígena” é marcada pela forma como os Guató foram sendo capturados para o trabalho nas fazendas, nos comércios de iscas, e como guias ou barqueiros de turistas nas pousadas. No entanto, os Guató apresentam características sociais, econômicas e políticas bastante distintas dos demais moradores da beira do rio. Destaco o trabalho das mulheres como provedoras da economia familiar na lida como pescadoras, isqueiras e artesã mostrando o domínio de um universo especificamente masculino. A vida cotidiana está associada aos movimentos de indígenas canoeiros.

A pesquisa revelou que os Guató de MT estão organizados socialmente em três grupos nucleares e suas relações de parentesco: a família do seu Domingos; a de Dona Quitita e a de Dona Sandra Silva. A partir dos relatos destes sujeitos, podemos dizer que estes são os grupos nucleares que compõem, hoje, a identidade do povo Goxéuvy-Guató.

Assim como seus parentes da Ilha Ínsua (MS), que foram expulsos de seu território tradicional, mas que adotaram estratégias de mobilização para a retomada territorial, os de MT, mais recentemente, vem se organizando para voltar a uma parte, pelo menos, de suas terras tradicionais.

Neste capítulo, procurei chamar a atenção para a situação dos Guató de MT, de modo a dar visibilidade às suas reivindicações, que hoje incluem a escola e a retomada de sua língua perdida. Evidenciar que a dispersão das

famílias, tanto pelas fazendas quanto pelas cidades, foi e é consequência de fugas e perseguições históricas, a partir do momento que eram reconhecidos como indígenas. Negar-se como indígenas foi a opção para salvar a vida. Agora, voltar a uma terra guató exige uma escola e a língua, inacessíveis ao longo das perambulações por diferentes lugares.

A reivindicação por uma escola diferenciada, e a possibilidade da retomada de partes da língua guató, começaram a desencadear eventos e ações que confluíram em duas etapas da oficina de revitalização da língua, a na valorização de conhecimentos. Reterritorialização, uma escola diferenciada e a retomada da língua se firmaram como os objetivos prioritários de toda a comunidade. Os Guató único povo para o qual uma escola própria ainda inexistente, já que foram esquecidos pelo poder público.

As oficinas que foram realizadas já estão no Projeto Político Pedagógico da escola, como parte das atividades curriculares específicas da educação escolar indígena. A revitalização da língua Guató, agora assumida pela comunidade, considera os usos reais do que são os fragmentos do que restou desta língua. Os Guató não falarão de novo seu idioma com fluência, como seus antepassados, mas sabem que é imperativo preservar a herança deixada, pois a ela está atrelado ao reconhecimento étnico, condição, esta, de perspectivas de uma vida digna.

O ensino da escrita é entendido por algumas famílias como fonte de prestígio e poder político dos não indígenas. De fato, um dos maiores problemas encontrados para a formação de quadros da futura escola foi exatamente a ausência de Guató alfabetizados. A palavra escrita dá acesso a cargos que exigem a escolarização (Benites, 2009:79). O domínio da escrita é requisito também para a revitalização da língua, já que esta se dá a partir das cartilhas produzidas nas oficinas, apesar do cuidado para não deixar de lado a realização oral de palavras e frases.

Surge um fio de esperança se os Umutina aceitarem a proposta de uma sala anexa entre os Guató. Os dois povos estão na expectativa de poder realizar um trabalho linguístico em parceria, e na escola. A escola passa a ser, então, mais do que um espaço de aquisição de conhecimentos, mas principalmente um

lugar de intercâmbio a partir de situações similares e de experimentos de valorização das iniciativas indígenas.

Neste sentido, os compromissos assumidos nesta pesquisa e que resultaram na sua concretização se resumiu nas seguintes propostas:

1. A proposta da criação da escola indígena Guató, com diagnóstico socioeconômico, cultural e linguístico dos Guató (aguardando o ato de criação pelo governador).
2. Um projeto de revitalização da língua Guató⁷⁷, com elaboração da Cartilha Magwáto “Goxéuvý ióty – T I Baía dos Guató – MT – agosto de 2016”. Esta proposta esta incorporada no PPP como agenda anual e realizada durante a 2ª Oficina.
3. A retomada do território tradicional (com cadastro das famílias que desejam retornar); algumas famílias retornaram; uma nova perícia por laudo antropológico⁷⁸ será realizada respondendo a ação judicial. E finalmente a homologação depende apenas de um ato político do governo federal, uma dívida histórica do estado brasileiro para com os legítimos canoeiros do pantanal mato-grossense.

Durante a pesquisa deparei-me com os problemas ambientais vividos pelos Guató como a poluição do pantanal, desmatamento e o assoreamento do rio Cuiabá, que afeta direta ou indiretamente a flora e a fauna.

Por fim, defendo que para os Guató de MT a escola no território é mais do que um espaço para ler e escrever ou aprender língua(s) é a oportunidade de se ter o acesso a políticas sociais, e ter dignidade como povo e a busca por melhoria da qualidade de vida. A escola proporciona ainda um novo caminho de esperança e bem viver.⁷⁹ Para este povo, a escola tem uma nova função social de reorganizar a cultura, a língua e a identidade na perspectiva de uma educação Goxéuvý.

⁷⁷ Assim a primeira oficina, assumido pelo projeto de “Línguas indígenas ameaçadas: pesquisa e teorias linguísticas para a revitalização”, coordenada pela prof.^a Dra. Bruna Franchetto – PPGAS, Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro foi realizada em agosto de 2016. Cf. o decorrer do projeto em: <http://nupeli-gela.weebly.com/quatoacute.html>

⁷⁸ A realização do novo Laudo Antropológico sobre o Território Guató (MT) faz parte de uma ação judicial impetrada pelos fazendeiros da Fazenda Coqueiro; Exu; Baía dos Guató e Rebojo contra a demarcação da Terra Indígena Baía dos Guató.

⁷⁹ O conceito “bem viver” esta expresse também na Resolução nº 05/2012/CNE, onde são necessárias prerrogativas que orientem as esferas governamentais para o atendimento da educação escolar indígena.

Capítulo II

Os Ikpeng: Um experimento de pedagogia indígena



Figura nº 46. Formatura da 1ª Turma do Ensino Médio.
Fonte: Acervo da EEC Ikpeng, 2017.

A educação escolar indígena vem transformando as pedagogias existentes, com exemplos de novas formas de aquisição do conhecimento e, principalmente, na maneira de valorizar os saberes indígenas. Neste sentido, a diferença se faz quando a prática pedagógica nos currículos de uma escola indígena passa a ser um instrumento de construção no ensino e na aprendizagem na defesa da valorização da cultura e da língua, e da educação indígena. Neste capítulo, descrevo como o cotidiano escolar de uma escola trabalha com a transmissão da língua e nos processos de ensino e aprendizagem. Atendendo nove povos com seu quadro de professores qualificados, esta escola tem se organizado para ser de fato diferenciada.

Na qualidade de servidora da SEDUC, tive a oportunidade de conhecer o povo Ikpeng⁸⁰ em 1999 e, mais tarde, em dois momentos: durante a 1ª

⁸⁰ Em 1999, a Comissão Interinstitucional do Projeto do 3º Grau Indígena (UNEMAT) percorreu a região para documentar a demanda e a logística de deslocamento dos indígenas até o local do curso, em Barra do Bugres (MT).

Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, na etapa regional, nos dias de 7 a 10/06/2009 e na visita *in loco*, na companhia do presidente do Conselho Estadual, nos dias de 19 a 20/11/2015, no Posto Indígena (PI) Pavuru, localizado no Parque Indígena do Xingu (PIX). O objetivo da visita foi a regularização da Escola Estadual Indígena Ikpeng – Central. Além disso, alguns professores Ikpeng foram meus alunos no 3º Grau Indígena da UNEMAT, nas etapas presenciais nas áreas das ciências sociais, no ano de 2004 e 2005.

Na etapa regional da Conferência Nacional de Política Indigenista, realizada no Posto Indígena Pavuru em 2015, ocasião em que visitei os Ikpeng, para registrar a situação da escola, pude conversar com professores, alunos e lideranças. Manifestei meu interesse em estudar o caso Ikpeng para o diretor da escola. Considerada como “parente”, os Ikpeng deram a sua autorização. Essa decisão foi tomada com a condição de meu trabalho, como outros, retornar para a comunidade como subsídios aos professores.

Por ser uma região de difícil acesso, existem duas formas de deslocamento: pelo rio Xingu de barco, ou de carona em avião fretado pelo DSEI – Xingu. São transportes de alto custo, por isso a entrada na TIX depende de uma articulação com os “parentes” e do aproveitamento de oportunidades. A contribuição destes interlocutores foi importante para a compreensão das informações e do pensamento indígena. Segue abaixo uma sucinta trajetória pessoal destes interlocutores.

Korotowi Taffarel, é cacique, liderança, professor efetivo possui uma experiência na educação escolar, exerceu várias funções como diretor, coordenador na escola. Tem 44 anos, é um dos articuladores da educação escolar indígena no no xingu. E num trabalho conjunto com os demais professores se organizam e planejam as atividades da escola.

Pomerquenpo Txicão, filho do Yakuma Txicão, professor Licenciado em Ciências Sociais, é diretor da EECI Ikpeng.

Ikoré Kawokum, filho do cacique Melobo, é professor e liderança acompanha os trabalhos pedagógicos do campo.

Maiú Meg Poampo Txicão, professor efetivo, filho de Wompi Txicão (Ikpeng) tatuador tradicional e liderança que orienta os alunos nas questões da tradição.

Yalau Waurá – professor e acadêmico da Licenciatura intercultural, acompanha e realiza orientações aos alunos nas atividades culturais.

Kuripo Ikpeng, aluna do ensino médio do curso de EMIEP, casada e mãe de 4 filhos, está muito contente com a sua formação nesse curso, principalmente pelas aulas práticas sobre a melhoria de plantio e da colheita. E das atividades de campo onde os alunos se deslocam até a roça para por em prática o que está aprendendo. A roça de Korupé tem sido o laboratório para esta atividade. Ela considera isso muito importante para a comunidade, e se sente orgulhosa pelo resultado da produção. Assim cada família é beneficiada pela atividade da aula de campo.

Luana Sapyá Ikpeng, jovem aluna do ensino fundamental pretende dar continuidade nos seus estudos, apesar de tímida, quis dar seu depoimento sobre a escola e seus professores.

Raquel Raquiwo Akaytxarin Ikpeng, é aluna do ensino médio, tem 20 anos e quer continuar seus estudos para dar o retorno a sua comunidade.

Estes interlocutores contribuíram para a minha compreensão da educação escolar no universo dos Ikpeng, o lugar da escola e as dificuldades encontradas como a barreira burocrática para desenvolver as práticas pedagógicas e ter o reconhecimento do no sistema de ensino.

Segue abaixo o mapa de localização da Terra Indígena Xingu e a distribuição dos Postos indígenas, e do PI Pavuru e a aldeia Moygu.

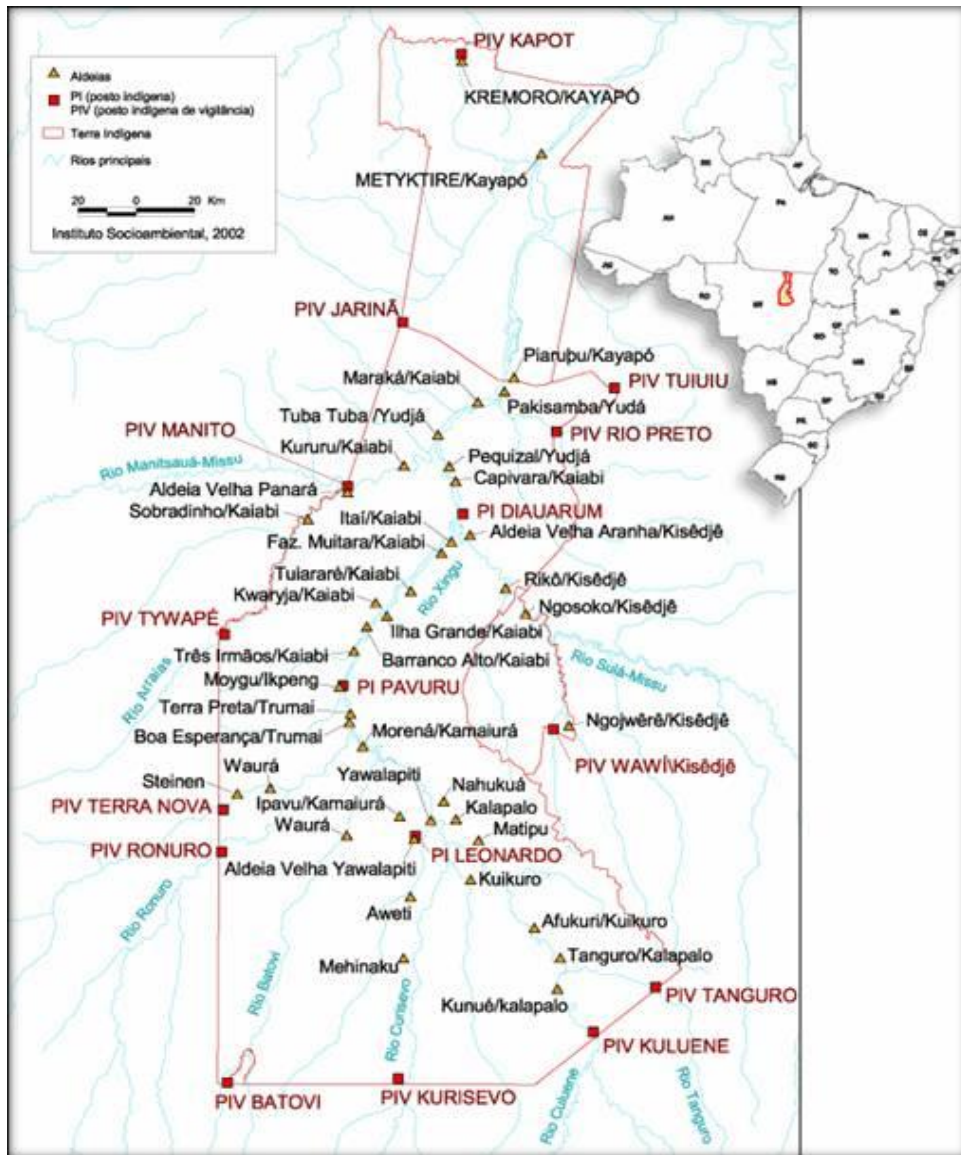


Figura nº 47. Mapa da Terra Indígena do Xingu. Fonte: Cedido pela escola, 2015.



Figura nº 48. Vista parcial do PI Pavuru e a aldeia Ikpeng de Moygu. Fonte: Acervo do Prof. Maiuá Txição.

1. Breve histórico

O Mito de origem dos Ikpeng

[...] segundo o ancião Aporike Ikpeng (Figura 03), antes de morarem na superfície na terra, viviam debaixo da água, junto com os animais, tendo como base de alimento as frutas silvestres. “AREPO” era uma mulher que foi a mãe de todos que viviam ali. Dessa mulher nasceram três meninos: ONONGYEWĪ, REAGĪ, MAKRA e três meninas: ENMANGRU, RĪNGKAWO e OPOGI. Essas pessoas eram descendentes das árvores, os irmãos tinham nomes de árvores como: ONONGYEWĪ, RAEGĪ e MAKRA. Esses nomes os Ikpeng não usam mais. Mas os nomes das meninas ainda são usados até hoje. Certo dia os irmãos saíram da água, na superfície da terra e viram que ali era um lugar muito lindo, que tinham pássaros, animais, árvores e frutas. Voltaram para o fundo da água e contaram para sua mãe AREPO, mas a mãe deles já sabia da existência desse lugar, só nunca tinha contado para os filhos com medo de ser abandonada por eles, por isso nunca comentou sobre essa terra. Disseram para sua mãe que tinham saído na superfície da água e que viram um lugar muito lindo e limpo, que poderiam mudar de lugar de onde estavam vivendo, que era muito triste viver só entre eles. A mãe deles aceitou a idéia e se mudaram daquele lugar, mas só que ela não iria com eles. ONONGYEWĪ, REAGĪ, MAKRA, ENMANGRU, RĪNGKAWO e OPOGI saíram do fundo da água para fora. Como não tinham outras pessoas ali morando, passaram a casar com as próprias irmãs, assim eles foram aumentando a sua população. (TAFFAREL, 2010:28).

O mito de origem dos Ikpeng ou da criação da humanidade é bastante explícito em suas referências à organização social ou a determinadas instituições sociais, como o complexo de concepções e práticas relacionadas à atribuição e transmissão dos nomes pessoais e outros eventos que ligam o passado e o presente. (SILVA, 1995).

Conforme o que os Ikpeng, antes chamados de Txikão (ou Txicão)⁸¹, contam, eles não são originários do Xingu, mas vieram de terras distantes devido ao processo de ocupação de suas terras e de conflitos com outros povos indígenas, subindo pelo rio Amazonas, depois pelos rios rio Tapajós e Teles Pires (TAFFAREL, 2010:16). Os dois últimos confrontos foram com os Mehinaku e com os Waurá, povos do Alto Xingu, na década de 1950, quando capturaram duas meninas (Tsaulu e Kamiru). Mais tarde, os Waurá foram tentar resgatar as meninas, aliados com outras etnias e até com os militares da base aérea do Jacaré, mas em vão. Tais conflitos levaram os Ikpeng a sofrerem represálias e hostilidades.

⁸¹ Conhecidos pelos outros povos inimigos por Txicão, esta denominação ficou congelada em documentos escritos. A autodenominação “Ikpeng” que significa formiga de fogo”, inseto utilizado nos rituais de guerra e de caça, quando os jovens são picados para que adquiram novos conhecimentos e habilidades específicas.

A etnia Ikpeng não é originária do Xingu. Conforme sua história, sua origem se deu na confluência do Rio Amazonas com o mar. Como todos os índios eram nômades, assim o povo subiu pelo Rio Amazonas, depois Rio Tapajós e Rio Teles Pires. No século XIX, habitavam entre Rio Teles Pires e o Rio Ronuro; na década de 1920, foram habitar entre o Rio Jatobá e o Rio Batovi, de onde iam guerrear com os povos do Alto Xingu (Kalapalo, Bakairi, Matipu, Trumai). (TAFFAREL, 2010: 16).

Em 1960, os irmãos Villas Boas fizeram contato com os Ikpeng no Rio Jatobá, no noroeste de Mato Grosso.

Enquanto os Txikão representavam um baluarte na defesa da integridade territorial do parque, os Txukarramãe representavam a iminência da desestabilização da ordem interna. Por isso, era necessário inseri-los na ordem, isto é, trazê-los para o interior do parque. Diante das crescentes agressões externas, era cada vez mais necessário estabelecer o controle do território, por meio da ordenação de seu espaço interno. (MENEZES, p.291).

Em 1967, foram transferidos 52 sobreviventes para o Parque Nacional do Xingu (TAFFAREL, p. 17), ação discutível, pois eles foram morar com seus antigos inimigos no Posto indígena Leonardo Villas Boas. Após 10 anos convivendo com os alto-xinguanos, em situação precária e tensa, ergueram uma aldeia mais ao norte, ainda no PIX, que é sua aldeia principal até os dias atuais.

No entanto, os Ikpeng ainda desejam retornar ao seu antigo território.

Os territórios indígenas na região se estendiam a leste, a oeste e ao sul, para além das fronteiras do PIX. A atual superfície do PIX é de 2.642.003 hectares. Estão em andamento na FUNAI estudos de identificação e delimitação da TI Naruwoto (ao sul do PIX) e Ikpeng no rio Jatobá. A Terra Indígena é dividida em 3 partes: Alto Xingu, Médio Xingu e Baixo Xingu. No Alto Xingu ficam os seguintes povos: Kamaiura, Kuikuro, Matipu, Mehinaku, Nafukua, Waura e Yawalapiti. No Médio: Ikpeng, Kaiabi, Kamaiura, Aweti, Trumai e Waura. No Baixo Xingu: Kaiabi, Kisedjê, Tapayuna, Yudja. (TAFFAREL, 2010: 16).

A história do contato com os Ikpeng se insere no projeto do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945) conhecido como “a marcha para o oeste”, centrado na região do Araguaia e que tinha por objetivo a ocupação da área central do estado de Mato Grosso. O Estado Novo – marcado por centralização política, acentuada intervenção na sociedade civil, crescimento econômico industrial e tendências nacionalistas – foi um importante divisor de águas nas relações entre o Estado e os povos indígenas e entre o centro político e a periferia (GARFIELD, 2011: 12). A região do planalto central era o palco de uma política de povoamento e integração do Centro Oeste, que transformaria a vida dos povos indígenas. Segundo os colonizadores e o governo, a região era

selvagem e inóspita, sem “civilização”, e necessitava ser aberta para o desenvolvimento do país.

Hoje, os Ikpeng são 460 indivíduos, distribuídos em quatro aldeias com seus respectivos caciques.

Aldeias	Caciques
1.Moygu	Melobo e Kampot
2.Arayo	Korotowi e Kumané
3.Tupará	Ataki Txicão e Ragau
4.Rawo	Airé (mulher) e Payuka

Fonte: Prof. Korotowi Taffarel.

Vale destacar que a Cacique Airé, é a primeira mulher a assumir esta importante função social no Xingu. Muito respeitada pelas famílias se destaca pela sua sabedoria em lidar com situações de adversidades, e as mulheres a tem como uma referência. As lideranças tradicionais são as bases estruturantes do povo, atores sociais, como Kampót; Maktaupo; Melobo; Yakau; Oyopé e Karaiwa.

A atribuição dos nomes pessoais é um dos princípios fundamentais da sociedade Ikpeng. Cada indivíduo possui um conjunto de nomes e o processo de nomeação é cumulativo, já que ao longo da vida um indivíduo costuma ser nomeado diversas vezes e retém todos os nomes.

O professor Korotowi explica alguns elementos do parentesco Ikpeng:

Para o povo Ikpeng a mãe é mais presente e o pai por não ser presente diário é segunda pessoa, chamamos de IME e o pai de PUPA, as irmãs da mãe chamamos de IME=mãe também os irmãos do pai chamamos de PUPA=pai também. Os irmãos da IME=mãe consideramos IRU=grande irmãos e as irmãs do PUPA=pai consideramos INUT=pequenas avós. IME/INUT=avó mãe da mãe e do pai consideramos de PUPA=grande pai e chamamos de AMU também. As bisavós chamamos de TIMPI NUT=avó da vó e os bisávôs chamamos de TIMPI RAMRU=avô da vó.

Amu Bisavô	Timpi Bisavó		Timpi Bisavó	Amu Bisavô		Amu Bisavô	Timpi Bisavó		Timpi Bisavó	Amu Bisavô
Pupa Amu Avô		Pupa Amu Avô	Puoa Amu Avô			Ime Timpi Avó	Ime Timpi Avó		Ime Timpi Avó	
Inut Avó	Inut Avó	Pupa Pai	Pupa Pai	Pupa Pai		Ime Mamãe	Ime Mãe	Ime Mãe	Iru Irmão	Iru Irmão
					URO=Eu					

Fonte: Korotowi Taffarel/2016

Ainda segundo Korotowi, os Ikpeng distinguem três domínios: o povo, a casa e o fogo. “Entre os Ikpeng não existe uma expressão que designe exatamente “povo”, enquanto comunidade de língua e cultura, mas várias formas que denotam aspectos particulares da coletividade” (p.33). Usa-se o pronome “nós - *tximna*” principalmente na presença de não indígenas; o termo “todos os Ikpeng” é *ompan Ikpeng ningkin*.

Numa mesma casa pode habitar um grupo domestico e seus “agregados de unidades domésticas de tipo e dimensão variáveis” (Idem). É comum os grupos domésticos se agruparem em torno de um fogo, elemento que agrega para o compartilhamento de alimentos, conversas e memórias.

É fundamental que os sistemas de ensino reconheçam que o modo de viver e educar são intrínsecos à vida escolar. Há todo um sistema social que opera segundo as fases de desenvolvimento da pessoa – categorias de idade - e ele representa a socialização do individuo no seu mundo. Chamo a atenção para estas fases de desenvolvimento e aprendizagem que são as categorias de idade. Vejam como os professores Ikpeng organizaram as informações que são apresentadas e discutidas na escola:

FASES DE DESENVOLVIMENTO IKPENG

Etpamte:	Engk wamt e:	Angpi:	Yanowante:	Omimaktet:	Angpokeptu:	Ekiri:
<p>É o recém nascido, quando cai o cordão umbilical, antigamente a criança recebia o nome só do avô paterno ou materno. Atualmente pode ser um nome do lado do pai e outro do lado da mãe. Mas pode ser nomeado pelas outras pessoas caso os pais não saibam os nomes dos seus antepassados.</p>	<p>Quando tem um ano, contado pela lua. Ele é cuidado pelos pais e avós ou pelos irmãos.</p>	<p>É quando começa a andar e já entende e sabe falar, ele fica sujo ainda. Essa fase vai mais ou menos até 11 anos. Ele será tatuado entre 8 e 9 anos, é um rito de passagem, daí por diante passa a seguir regras de comportamento. Quando foi tatuado não pode comer comida gordurosa, peixes de couro, nem frutas e perereba. Ele já começa a cumprir as regras, como parte de sua educação, não pode mais chorar, ainda não pode namorar, não pode bater nos irmãos, tem que obedecer seus pais e acompanhar na pescaria, caçada e trabalhos, para começar a conhecer. A tatuagem tira a preguiça e faz ele crescer logo. Depois de tatuar não corta o cabelo, só depois de um tempo pode cortar e quando corta, o padrinho analisa se ele cresceu. Para cortar o cabelo tem festa e o dono da festa é quem decide a data.</p>	<p>Nessa classe de idade existem várias fases e se inicia quando o menino tem 11 ou 12 anos e ele passa a ser mais exigido, tem que ter mais respeito, mas também adquirem mais a confiança dos pais e da comunidade. Aí tem que obedecer qualquer pessoa, respeitar, ser gentil e generoso. Os pais têm que cuidar bem dele, sua comida é separada e os pequenos não podem mexer nela, nem em sua rede. Nessa fase os pais começam a desconfiar que ele esteja namorando, por isso começam a proibir certos alimentos que fazem mal por causa da menstruação da menina. Daí para frente ele já irá namorar, participa também do artesanato, pode sair sozinho, faz sua própria flecha, já canta as músicas e vai entender o próprio nome e os nomes de sua família. Nessa classe <i>Yanowante</i>, existem várias fases e é nela ainda que ele se casa e tem filhos. Quando ele se casa pode ir para a casa da sogra ou ficar na casa da mãe, depende de levarem sua rede ou trazerem a rede da menina para sua casa. Antes de casar ele estará aplicando seu aprendizado, derrubando a roça e trabalhando junto com os colegas e acompanhando os mais velhos. Depois que casar tem que esquecer os colegas nas brincadeiras e cuidar da família, não pode depender mais do pai, tem que pescar, caçar, buscar lenha. Para andar com os amigos tem que estar sério e de preferência acompanhado pela esposa. Pode combinar trabalho junto com os amigos, planejar pescaria e buscar benefícios para o bem estar de sua família. Depois de ter filhos tem que cumprir as regras da família, respeitar os sogros e os cunhados pode namorar as cunhadas, se não houver ciúmes. Sogra, sogra, cunhados, não podem ser chamados pelo nome, em sinal de respeito. Quando tem filho as regras de alimentação e de comportamento aumentam, mas garantem a própria vida e a vida do filho. Terá que ter respeito e generosidade na comunidade e assim será respeitado também. Sempre será chamado pelo nome do filho, como Mutua <i>imi</i> (pai do Mutua), em sinal de respeito, por isso deve honrar o nome da família. Assim será conhecido como pai de família. Ninguém é chamado pelo próprio nome, isso é desrespeitoso. Exemplos: Mutua <i>ramru</i> (avô do Mutua), Mutua <i>ye</i> (mãe do Mutua), Mutua <i>nut</i> (avô do Mutua).</p>	<p><u>Fase dos 40 anos</u> Ele já é avô e já começa a ensinar os netos, contar histórias. Tem muito conhecimento para transmitir. Tem visão mais ampla para cuidar dos netos, passa a gostar e proteger mais os netos do que os filhos se dedicando mais a eles. Ele pode dirigir os trabalhos na comunidade e já é procurado para dar orientações. Nessa fase, ele dá seu nome aos netos e então é chamado de: Nawaki <i>nut</i> (avô do Nawaki) ou Furiga <i>ramru</i> (avô do Furiga). Daí prá frente ele é bem respeitado, é responsável e líder. Aquilo que ele praticou quando jovem, poderá fazer com muita habilidade, como construir casa, cantar, contar histórias. O aprendizado que ele recebeu em sua família é transmitido pelas gerações, ele pode se especializar em uma ou duas coisas, como canto e artesanato, canto e confecção de enfeites. Ele pode cantar <i>Yay Emetpot</i> que é <i>Egaro</i>, a música de cada família, para se proteger de <i>Imere</i> (trovão), ele vai cantar na casa, seu filho já vai ouvindo e aprendendo. Se não cantar, a chuva forte e o trovão não irão passar e sua família ficará com medo.</p>	<p><u>Fase dos 60</u> Ele já tem bisneto, já não faz muitas coisas e não pode mandar mais, tem que pedir para outras pessoas mandarem nos jovens. Ele fica no centro e conta histórias para os jovens. Ele dorme pouco, acorda as 3h00 e começa a cantar ou contar histórias, dá atenção aos jovens e dorme lá pelas 11h00 da noite. Conta histórias da sua juventude e de suas namoradas, conta dos filhos que teve desses namoros, não tem mais vergonha disso e ninguém fica bravo. Ele pode namorar livremente. Pode comer qualquer comida, qualquer peixe, macaco. Essa é a fase da sabedoria, ele já não pratica mais, já passaram para os filhos e para os netos, só orientam agora.</p>	<p><u>Fase de 80 anos</u> Ele já levanta pouco de sua rede, com a ajuda dos filhos, netos ou bisnetos. Não enxerga mais bem e ouve pouco. Fica acordado muito tempo. Nessa fase quase não fala bem. Tem que ser cuidado como uma criança. Ele é respeitado na cultura Ikpeng. Para chegar nessa fase tem que ter obedecido todas as regras durante a sua vida, para chegar bem e sem doenças.</p>

Os professores indígenas manifestaram no Projeto Político Pedagógico (PPP-2010) preocupação com a ingerência do sistema de ensino na vida coletiva e individual:

Ainda é um desafio para a escola dividir as turmas segundo as fases da vida, porque assim as crianças e jovens ficariam mais a vontade e acompanharia as situações tradicionais de desenvolvimento. Os pais também queriam assim, pois os grupos de afinidade brincam, crescem juntos e a relação entre eles é ótima. Algumas turmas já foram formadas seguindo essa maneira de conviver, mas nem todas. O que dificulta esse arranjo é o sistema de ensino que não está aberto para isso, as turmas têm que ser formadas com crianças e jovens de mesma idade, todos de 6, 7 ou 8 anos para ficarem juntos. O sistema é quem deveria se ajustar a isso, o aprendizado alcançaria melhores resultados, pois os grupos que se formam convivem a vida toda e a competição e as dificuldades são deixadas de lado formando um elo de solidariedade e alegria.” (PPP, 210:7).

No contexto contemporâneo, os Ikpeng perseguem sistematicamente uma organização inclusiva:

[...] no Posto Indígena Pavuru/Médio Xingu, conseguimos nos organizar e viver em liberdade e harmonia, valorizando nossa cultura, crença, festa, língua e nossos mitos de origem. Atualmente estamos organizados de seguinte forma:

- ◆um cacique (*gwepru* ou *ugume*), que organiza e orienta a comunidade, lideranças que são seus conselheiros e um líder (*taramagem*) da turma de trabalhadores;
- ◆um coordenador (*gwerem*) do Movimento dos Jovens Ikpeng-MJI
- ◆um chefe de Posto da FUNAI e quatro funcionários da FUNAI para serviços gerais;
- ◆um coordenador indígena de saúde, um coordenador indígena substituto de saúde, uma equipe de sete pessoas de apoio de saúde, um auxiliar indígena de enfermagem, seis agentes indígenas de saúde, um agente indígena de saúde bucal, um agente indígena de saneamento, uma estagiária indígena;
- ◆três agentes indígenas de manejo;
- ◆uma equipe de cinco vídeos-maker indígenas: três formados e dois em formação, dois técnicos de áudio;
- ◆seis membros da Associação Moygu;
- ◆uma equipe de sete jovens de apoio para casa cultural *Mawo Ewri* (em construção);
- ◆um diretor indígena da escola e uma equipe de doze professores indígenas.

(PPP, 2010:04).

Na seção seguinte a Escola Estadual Indígena Central Ikpeng e sua característica específica e diferenciada.

2. A Escola Estadual Indígena Central Ikpeng



Figuras nº 49. Vista das salas da EEIC Ikpeng no Posto Indígena Pavuru.
Fonte: Acervo pessoal, 2013.

A história da educação escolar no Parque Indígena do Xingu se inicia a partir da década de 70, com a primeira escola no Posto Leonardo, tendo como primeira professora Susana Grillo, que inicialmente era voluntária e depois foi contratada pela FUNAI para assumir a escola. Foi a primeira de uma série de pessoas vindas de universidades e ligadas a organizações que defendiam os direitos indígenas: Marina Kahn, Maria Cristina Troncarelli, Mariana Leal Ferreira, Harue Yamanaka.

A partir de 1994, lideranças e comunidades concordaram na implantação do primeiro projeto de Formação de Professores Indígenas, promovido inicialmente pela Fundação Mata Virgem e a partir de 1996 pelo Instituto Socioambiental. A partir desta iniciativa, surgiram escolas em várias aldeias. O surgimento da Associação Terra Indígena do Xingu (ATIX), na década de 90, contribuiu com as demais associações para articular e mobilizar os povos do Xingu na luta e defesa dos seus interesses,

principalmente no que concernem seus territórios e os recursos naturais. Os cursos de formação de professores indígenas foram importantes e necessários para que estes assumissem o processo de gestão política, administrativa e pedagógica das suas escolas.



Figura nº 50. Formatura da Turma do Ensino Médio.
Fonte: Cedida pela EEIC Ikpeng, 2017.

A EEIC Ikpeng já formou cinquenta e seis alunos, todos engajados em trabalhos nas aldeias, alguns contratados como agentes de saúde e de saneamento.

A formação dos professores é a mais alta no PIX:

- 7 (sete) professores do ensino superior;
- 1 (mestrado);
- 3 (três) especializações;
- 3 (três) Licenciaturas plenas;
- 2 (dois) em pedagogia da UNEMAT em processo de formação;
- 4 (quatro) professores no Magistério intercultural – em processo de formação;
- 2 (dois) Magistérios interculturais;
- 2 (dois) no Ensino Médio integrado a educação profissional.

A Escola Estadual Central Indígena Ikpeng (EECII) possui características bastante peculiares em relação às demais escolas, devido ao universo cultural das nove etnias atendidas na educação básica e nos cursos de formação do Magistério Intercultural e do Ensino Médio Indígena da Educação Profissionalizante, em nove salas anexas.

ALDEIAS	POVO	TURMA
1. Ilha Grande	Kawaiwete	Multiciclado
2. Kawete	Kawaiwete	Multiciclado
3. Barranco Alto	Kawaiwete	Multiciclado
4. Kaniné	Kawaiwete	Multiciclado
5. Boa Esperança	Trumai	Multiciclado
6. Kumari	Kawaiwete	Multiciclado
7. Três Lagoas	Trumai	Multiciclado
8. Eirowi	Kawaiwete	Multiciclado
9. Estenio	Trumai	Multiciclado

Fonte: EEI Central Ikpeng/2016

O processo da educação escolar é desenvolvido a partir de um consenso entre a comunidade, as famílias, às lideranças tradicionais e os professores, pois a escola acompanha o ritmo da aldeia seguindo um planejamento elaborado em conjunto. “A escola tem que seguir orientação dos nossos velhos, ensinar de acordo com nossa cultura, seguir tradição de pai, prá filho, de avós pros netos, e assim por diante. Não só ensiná lê e escrevê.” (Aluno - Furicá, 2016).

A escola: possui dois calendários: um oficial, que atende as normativas de padronização da escola pública; um “intercultural”, que atende a legislação vigente para a modalidade da educação escolar indígena, mas não é aceito pelo sistema devido às áreas de conhecimento que integram as atividades cotidianas e rituais da comunidade.

As aulas acontecem em dois espaços num barracão de alvenaria (precário), e onde numa sala pequena e estreita os professores guardam alguns livros e documentos. Outras aulas são realizadas no Posto da CTL (Coordenação Técnica Local Pavuru-FUNAI) e em mais dois pequenos espaços feito de palha. Sem prédio físico, a escola funciona precariamente com falta de estruturas necessárias básicas, de materiais escolares e de equipamentos hoje indispensáveis. Os professores improvisam os locais para desenvolverem seu trabalho realizado a partir das ações educativas da tradição, como rituais, atividades nas roças, artesanato.

A escola Ikpeng deve acompanhar o ritmo diário da vida do povo Ikpeng e, de acordo com a orientação dos mais velhos, ela deve ensinar aos jovens primeiro a prática dos afazeres diários, que são acima de tudo a forma de ensinar e aprender, segundo a tradição passada de pais para filhos, de avós para netos. A escola não deve apenas ensinar a escrever os nomes dos animais e de outras coisas como *txintat* (embira), *inat* (timbó), sem trabalhar na prática, é importante saber como cortar o timbó, como amarrar a embira. Os jovens devem acompanhar os mais velhos para aprender como se faz, cortar o timbó e

amarrar, para depois voltar para a atividade da escrita. Tem muitas coisas que os jovens têm que aprender a fazer, *motopa* (cesto), *pirom* (flecha), *aki* (dente de cutia, para colocar a ponta da flecha), *talíngo* (bolsa), *poromta*, *miy* (armadilha), *pango* (armadilha), *taworemít* (armadilha).

Esta escola tem sido um exemplo de educação diferenciada, batalha silenciosa de muitas escolas indígenas, que continuam sem o reconhecimento pelo e no sistema.

O campo da chamada educação indígena é permeado por inúmeras linhas de força, tanto ideológicas quanto práticas. O Estado ou faz passos de leão com o objetivo de homogeneizar e modernizar, no caso do poder federal e de algumas poucas iniciativas locais, ou se mantém perigosamente omissivo, no caso de muitas situações locais. Enquanto isso, a escolarização, como aprendizagem, experiência e disciplinarização, atinge cada vez mais povos indígenas, que a sofrem, internalizam e dela se apropriam, ou então a rejeitam. (FRANCHETTO, 1997:99).

A reflexão de Franchetto (1997) é muito oportuna, no momento em que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso propôs que o Conselho elabore uma política de educação escolar indígena a ser apresentada à Assembleia Legislativa de Mato Grosso. A consulta às escolas do Xingu e suas comunidades foram realizadas e estas apresentaram as suas propostas. Os Ikpeng querem o reconhecimento do trabalho pedagógico e as inovações de sua escola por parte do sistema de ensino. A criação de um sistema diferenciado de educação exige uma abertura radical e, ao mesmo tempo, alguma negociação estratégica com o sistema não indígena. Criar um novo modelo que não se prenda aos paradigmas do antigo não é tarefa fácil, visto que as realidades indígenas no Brasil são muito dispares (COSTA, 2011: 65) e que a imposição de cima e de fora tem sido imperativa.

A escola Ikpeng adotou a pesquisa como uma metodologia de ensino, tanto no ensino fundamental (2º semestre do penúltimo ano), quanto no ensino médio (no 2º ano), e na conclusão da educação básica. Há uma defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) (em anexo), que consiste na apresentação pelo aluno de um projeto com o tema sobre a cultura ou a língua, escrita em Ikpeng diante de uma banca julgadora formada pelos anciões e professores e de toda a comunidade. Em anexo, o leitor pode acessar um TCC do Ensino fundamental sobre um gênero Ikpeng que 41 são rezas cantadas para conter uma tempestade.

Conforme o professor Korotowi,

A escola adotou esta forma de avaliar os alunos para que este produzisse textos importantes da nossa cultura Ikpeng, a música é cantada em contexto da vinda de uma tempestade. Cada família possui as músicas, os desenhos de pássaros

(txikata), do sapo (ompak) e do macaco representam que devemos respeitar estes seres da natureza e estes são evocados para defender da tempestade. E estas músicas são evocadas só quando uma tempestade se aproxima. É uma forma que encontramos de fazer com que os nossos alunos valorize e aprendam a cantar a música dos seus ancestrais. (Depoimento, 26/09/2016).

A “banca julgadora” averigua se estes cantos foram bem ensinados e aprendidos. Estes cantos, discursos, trechos de narrativas, são somente alguns exemplos de patrimônios culturais que contêm centenas de narrativas, centenas de cantos, o saber para “falar bonito” diante dos parentes e dos estrangeiros em sua própria língua, usando toda a riqueza que ela oferece (FRANCHETTO, 2003: 49).

Outro exemplo de TCC do Ensino Médio (em anexo), também mostra o calendário Ipeng com as atividades de plantio, as rotações de cultivos, as fases do tempo, a floração, as temporadas dos animais, das frutas, revoadas de pássaros. Os resultados desta pesquisa contribuem para o aprimoramento de conhecimentos, das práticas de manejo, junto aos mais velhos, sabedores dos marcadores temporais.

Lidar com a gestão financeira e administrativa sem capacitação é negar direitos, desrespeitar a autodeterminação garantida pela constituição. Não obstante, enquanto a maioria das escolas não consegue fazer suas prestações de contas, os diretores das escolas Ipeng se empenham em aprender a lidar com as questões da gestão escolar, que no sistema de ensino segue toda uma orientação administrativa técnica e sistêmica fora da realidade vivenciada por eles.

4. O ensino da língua materna em sala de aula

Para que a língua portuguesa se tornasse a língua de maior poder linguístico e, por isso, a língua oficial do país, foi preciso que ela lutasse contra as línguas indígenas, numa guerra linguística que começou há muitos anos e que continua até hoje. (RCNeis, 1998:117).

Os Ipeng falam uma língua de um dos dois ramos meridionais da família karib. Em geral, a língua portuguesa e a “língua moderna” (Inglesa ou Espanhola) ocupam a maioria da carga horária nos currículos. Os professores indígenas presentes no I Congresso de Línguas Indígenas, realizado na UNEMAT em agosto de 2017, disseram que a língua indígena sofre preconceito quando se reivindica que ela seja inserida no currículo escolar. De fato, nas secretarias de educação a língua indígena é pouco valorizada, pois o entendimento é que a língua portuguesa como idioma oficial do país

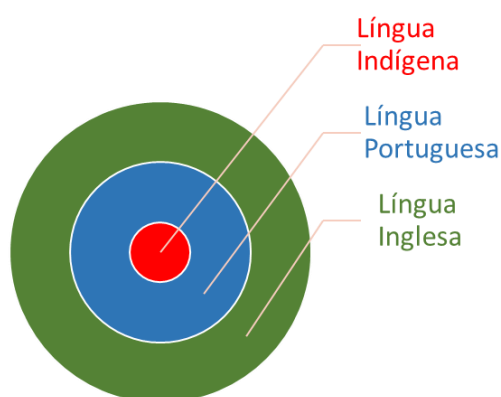
precisa ser trabalhada para melhorar o desempenho da escrita, e por isso o investimento em alfabetização e em políticas que apresentem resultados positivos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). As exigências para que a escola indígena adote os currículos com uma carga horária maior para a língua portuguesa continuam exercendo pressão.

É isso a minha preocupação, pois nossa língua fica diminuída no cone, por isso precisamos trabalhar dentro da escola, estar valorizando a nossa língua, falando e escrevendo. É o que penso e que trabalho. Eu e meu irmão (ele é formado nas Licenciaturas interculturais em Artes, Línguas e Literatura), estamos trabalhando que a língua não é só falar, mas sim cultura, comunicação e tradição, ela é história. Então trazemos a história prá dentro da sala de aula, com a presença dos nossos anciões, nos velhos, que são nossos dicionários, prá discutir a língua com os nossos alunos! (Entrevista com o professor Korotowi, em 26/09/2016).

A preocupação do professor Korotowi é pertinente diante do poder que a escola representa como diz Franchetto⁸²:

A escola é considerada o lugar onde a língua dos brancos deve ser aprendida; os jovens são fascinados por todas as coisas que vem do mundo das cidades, procuram falar cada vez mais português e se afastam das tradições orais. A televisão tomou o lugar do tempo da transmissão de conhecimentos através das narrativas, que eram contadas diariamente dentro de casa ao anoitecer ou na “casa dos homens”, o centro ritual e político da aldeia. É como se uma tempestade de novos conhecimentos estivesse destruindo todas as coisas associadas à geração mais velha. (2004:12).

Veja o esquema elaborado pelo professor Korotowi e a sua explicação:



Eu analiso esse esquema prá mostrar que as línguas tem muito poder, e a lingua só tem poder, quando tem mais gente falando essa lingua, poder, importância e

⁸² CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – 3º Grau Indígena, Barra do Bugres, UNEMAT, v.3, n.1, 2004.

valor. Chamo que esses círculos são ciclos, e o grande ciclo é a língua inglesa, porque tem o mundo falando. E no Brasil é a língua portuguesa, sendo que a língua inglesa no Brasil hoje tá tudo sendo inglesado. A língua indígena que tem mais gente falando é Gê-kaiapó/xavante; o tupi é outro ciclo muito grande que quase virou língua nacional – *nhangatu*, os estudiosos acharam que tudo era tupi, e aí queriam transformar em uma só língua, e todo mundo falando *nhangatu*. Eu fui perceber isso, porque aqui tem vários casamentos, temos:

- Waurá – Ikpeng
- Kaiabi – Ikpeng
- Kisedje – Ikpeng
- Trumai – Ikpeng
- Kamaiurá – Ikpeng
- Kuikuro – Ikpeng
- Yudja - Ikpeng
- Aweti – Ikpeng
- Panará - Ikpeng

Só que esses nove povos que estão nas aldeias Ikpeng tem como grande ciclo sobre os falantes, a língua Ikpeng. Os filhos dessas famílias falam mais Ikpeng, não falam a língua dos pais, mais entendem, porque a língua mais presente é a Ikpeng. Essa parte passei a estudar e prestar mais atenção, porque a gente fala mais português. E porque quem mora no Brasil quer falar mais inglês, é o ciclo maior, o português é o ciclo dentro do inglês. As línguas indígenas estão dentro da língua portuguesa, e assim o ciclo vai diminuindo e formando um cone. (Entrevista com Korotowi, 26/09/2016).

A escola dos Ikpeng conta apenas com professores indígenas e eles adotaram a língua Ikpeng como majoritária para o seu dia-a-dia escolar, no entanto, a língua portuguesa também é usada em contextos de diversidade, afinal são nove povos falantes de línguas distintas:

De certa forma, precisamos estar valorizando a nossa língua falando e escrevendo. Porque não adianta eu querer falar e os pais, avós lá em suas casas, se sentindo inútil, então precisamos valorizar essas pessoas, que sabem das nossas histórias. Se minha mãe é Ikpeng, tenho que falar Ikpeng, mostra isso para meus alunos e para nossos professores. Que não tenham vergonha, é assim que estamos trabalhando não adianta fazer uma coisa teórica, de contar história, pois o ensino da língua não é só falar mais aprender o significado de cada coisa. As vezes os alunos não vem prá escola e manda bilhete, pede vou pescar com meu pai, não me dê falta, aí tem professor que não considera, e dá falta para o aluno. Não entende que esse aluno está indo aprender a pescar com seus pais, pra que no futuro ele saberá de onde saí o seu sustento.” (Entrevista, 26/09/16).

Os poucos materiais didáticos são escritos em Ikpeng e em português e alguns deles, produzido nas etapas do 3º Grau Indígena, foram publicados pela UNEMAT, como:

1. *Pintura corporal Ikpeng* – Autores: Mauiá Meg Poanpo Txicao; Korotowi Taffarel; Ikoré Kawakum Ikpeng e seus alunos da aldeia Moygu. Serie Experiencias Didáticas – 3º Grau Indígena. UNEMAT, Barra do Bugres, 2005.

2. *GA* – Autores: Iokore Kawakum Ikpeng; Korotowi Taffarel; Maiuá Meg Poanpo Txicao. Série Experiencias Didáticas – PROESI-. UNEMAT, Barra do Bugres, 2007.

3. *ORONG* – Autores: Iokoré Kawakum Ikpeng; Korotowi Taffarel; Maiuá Meg Pnpo Txicao – Série Experiencias Didaticas – PROESI, UNEMAT, Barra do Bugres, 2007.

Um desafio inesperado é agora a presença de alunos falantes de línguas distintas (e português) nas escolas Ikpeng, como vimos anteriormente, estes alunos são filhos de casamentos interétnicos, quanto alunos provenientes de outras aldeias do PIX para concluir o ensino médio ou frequentar o magistério (indígenas). Como lidar nas escolas num ambiente multilíngue sem privilegiar o português como língua de comunicação? Esta é a pergunta que os professores vêm se fazendo. Hoje, nos casamentos e famílias interétnicos o português é cada vez mais usado, uma mudança impactante se considerarmos que nesses mesmos contextos não havia uma língua comum de comunicação, mas a aprendizagem por todos de todas as línguas presentes. Os filhos eram (e ainda são bi) ou multilíngues. Como, então, diante da diversidade étnica e linguística, valorizar a língua de cada povo? Na escola estão Kayabi, Waurá, Yudjá, Trumai, Kuikuro, Kalapalo, Aweti, Kamaiurá, Panará e, obviamente, Ikpeng. Korotowi propõe que haja um estudo de e para o ensino multilíngue num contexto de diversidade linguística.



Figura nº 51. Korotowi mostrando o PPP da escola.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

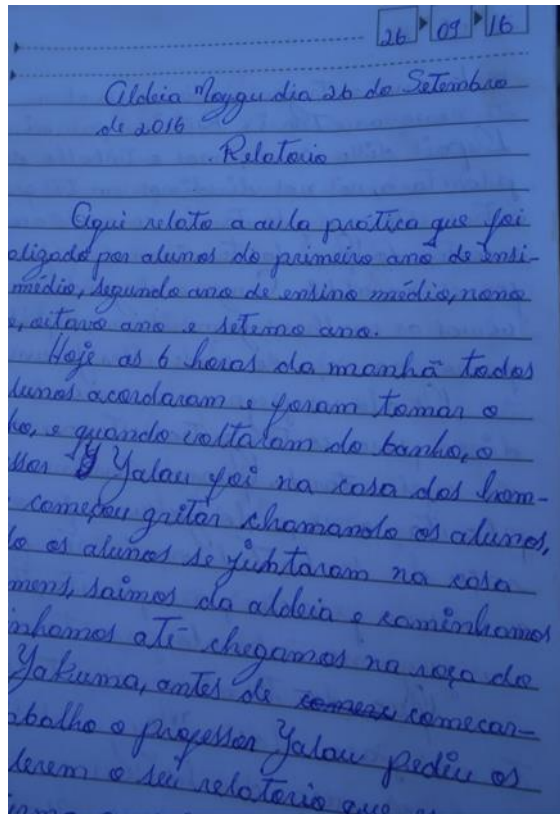
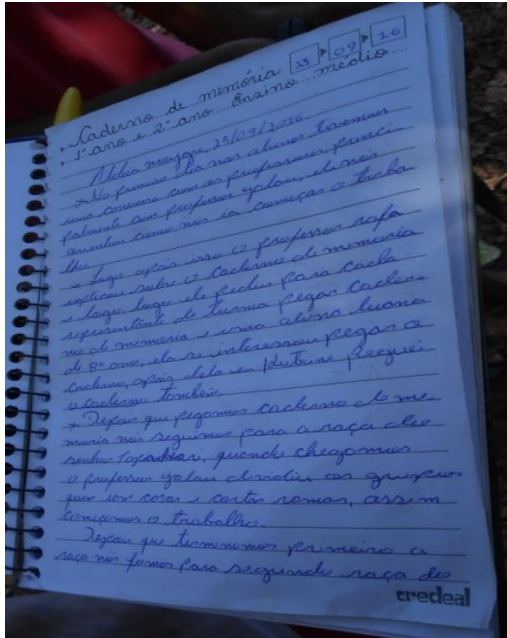
5. Rituais e práticas culturais na educação indígena e na educação escolar indígena



Figura nº 52. Alunos da reunidos para aula prática de agroecologia.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Como os contextos da educação indígena são trabalhados na escola? Práticas culturais como os rituais de tatuagem e as atividades na roça são componentes curriculares, que entram no plano de aula, no caderno de memória, em relatórios de avaliação.

Os professores consideram importante o caderno de memória, prática aprendida nas Licenciaturas Interculturais e onde os alunos tem que descrever as tarefas realizadas no dia. A leitura deste caderno geralmente traz muita euforia, pois até um suspiro é registrado, assim como gestos ou qualquer outra situação. O importante é a descrição na integra dos acontecimentos, que o aluno relata oralmente aos colegas, além do registro escrito.



Figuras nº 53. Caderno de Memória e Relatório do professor.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

O relatório também é uma forma do aluno narrar por escrito e ordenado os fatos, as atividades que foram acontecendo, com suas observações.

Dessa maneira, nos últimos anos a escola Ikpeng, e seus professores, junto com lideranças e comunidades, estão elaborando propostas pedagógicas diferenciadas, o que entra em confronto com os dispositivos dos sistemas de ensino. As experiências da escola Ikpeng tem sido uma superação de conflitos e resistência.

“Mesmo sendo a escola o espaço de aprendizado das várias disciplinas, entre elas sobre o meio ambiente, o que é forte tradicionalmente entre os Ikpeng é o ensino na prática, aquele passado pelos pais, padrinhos e pajés”. São as atividades coletivas que se aprende com detalhe sobre o meio ambiente e as práticas tradicionais de educação ambiental.”

“A prática de manejo com a natureza é reforçada durante o período do Ritual da Tatuagem, por isso consideramos esses momentos importante para a comunidade, é o momento de aprendizagem e formação do ser humano na cultura Ikpeng”. (TAFFAREL, 2010:89).

A escola Ikpeng trabalha de acordo com o seu projeto político pedagógico (PPP, 2015/2016), do qual cito uns trechos:

A escola Ikpeng deve acompanhar o ritmo diário da vida do povo Ikpeng e, de acordo com a orientação dos mais velhos, ela deve ensinar aos jovens primeiro a prática dos afazeres diários, que são acima de tudo a forma de ensinar e

aprender, segundo a tradição passada de pais para filhos, de avós para netos. (PPP. 2015-2016).

A escola não deve apenas ensinar a escrever os nomes dos animais e de outras coisas como *txintat* (embira), *inat* (timbó), sem trabalhar na prática, é importante saber como cortar o timbó, como amarrar a embira. Os jovens devem acompanhar os mais velhos para aprender como se faz, cortar o timbó e amarrar, para depois voltar para a atividade da escrita. Tem muitas coisas que os jovens têm que aprender a fazer, *motopa* (cesto), *pirom* (flecha), *aki* (dente de cutia, para colocar a ponta da flecha), *talíngo* (bolsa), *poromta*, *miy* (armadilha), *pango* (armadilha), *taworemít* (armadilha). (p.04).

Antigamente morávamos todos numa mesma casa e de madrugada acordávamos para ouvir a mãe ou o tio falar e todos prestavam muita atenção, pois era a educação sendo transmitida, sobre os nomes dos parentescos, sobre a regra de derrubar e fazer a roça, como construir a casa e como se cuidarem para não ficarem magros, para não terem tumor, para não se afogarem, para não serem pegos pela onça, para não levarem picada de cobra e nem serem enfeitados. E assim eram educados com carinho. (Idem).

O aprendizado se dá por observação, vendo o que os mais velhos faz, e só depois é que se pratica. É importante ficar perto do mais velho e prestar atenção para aprender a cantar as músicas e a tocar a flauta. O conhecimento dos mais velhos é transmitido, de pais para filhos, por isso a importância de estar sempre junto, para que esse conhecimento não se perca sem ser transmitido. Quando todos estão juntos, a aldeia fica animada e todos ficam felizes como era antigamente, por isso o ensino na escola deve estar em equilíbrio com a forma de ensinar e aprender Ikpeng, o tempo deve ser distribuído. (Idem)

Oempagetkeni (aquele que ensina tudo) é um sábio, considerado um(a) professor(a), é com ele que se deve aprender. Eles podem contar as histórias que retratam os mitos, a origem do povo, como aprenderam as coisas e o jeito de viver, eles transmitem os ensinamentos que devem ser seguidos. Assim, um dos momentos de ensino e aprendizagem acontece quando a pessoa está sentada cantando, contando histórias ou ensinando a fazer algum instrumento, dizendo, filho faz assim, corta assim, amarra assim.

A educação ideal ocorre junto ao avô e a avó, pais e mães, na ausência deles se deve ouvir a palavra de outras pessoas mais velhas. A palavra e a idéia dos mais velhos é a mesma que nossos pais transmitiram, por que não existia outra cultura diferente, era tudo igual, por isso continuamos a transmitir o que aprendemos aos nossos filhos.” (Idem)

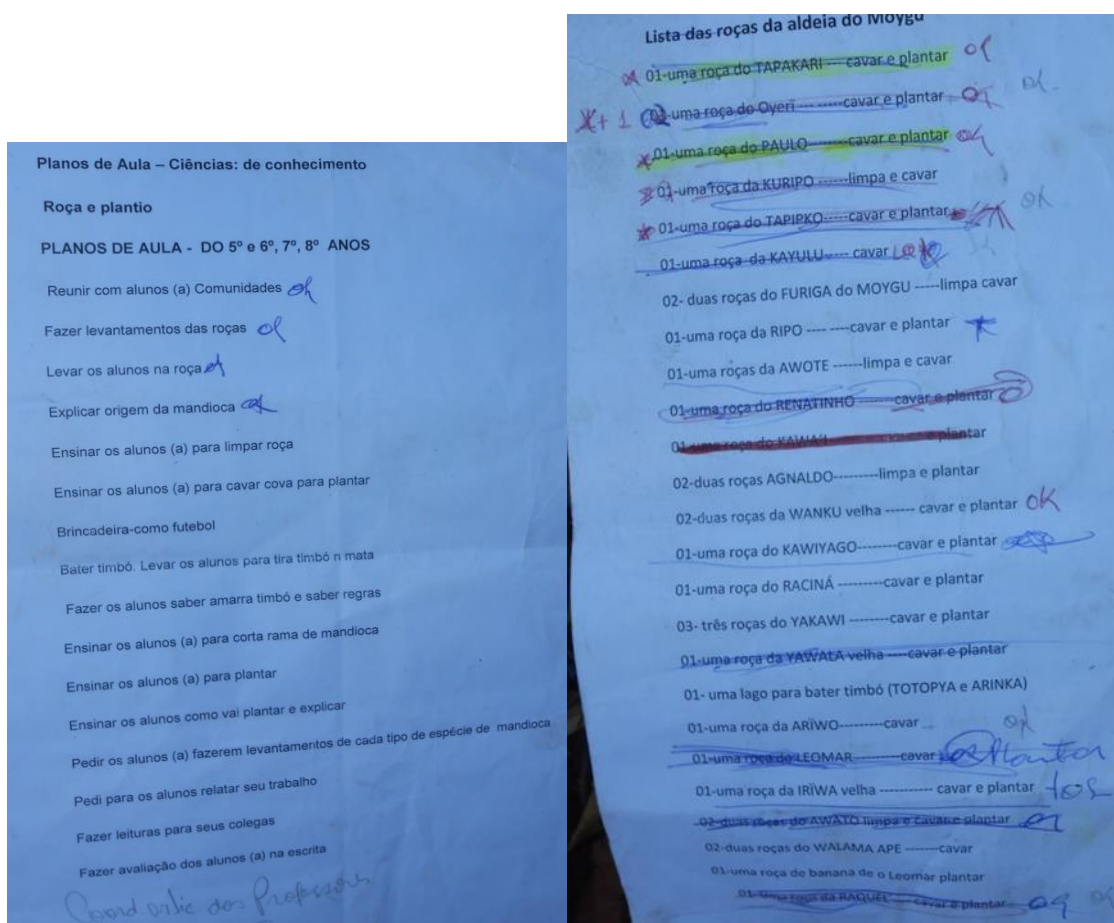
“Dançar e estar animado, trabalhar juntos é a forma de aprender também. A derrubada da roça, o corte da rama de mandioca, o plantio, a derrubada de pau grosso e duro, são conteúdos socioculturais a serem trabalhados pela escola. (Idem).

Oerem (seu líder) é quem convida para sair junto com ele, é assim que saem juntos para trabalhar, juntos andam para derrubar a roça, juntos constroem a casa, juntos abrem caminho. Aquele que assumir como **oerem** (líder) da escola, é quem vai mandar e planejar o trabalho, é ele quem vai pedir para anotarem, escreverem, ele mesmo vai falar para irem à aldeia a pedido dos mais velhos, para conversar e ouvir histórias, a escola fecha para reabrir em outro dia e assim não haverá desrespeito às duas formas de ensinar e aprender. (Idem)

Na roça

A escola atua de acordo com a comunidade, o que a gente ensina é como lidar com a terra, o que fazemos é transferir a sala de aula para o campo ou roça. Todo mundo vai, não é só o professor que está ensinando, os irmãos que estão sabendo ensinam os outros, não é apenas o aluno que aprende, mas todo mundo está aprendendo. Porque tem gente que tem a mão boa prá plantar, a gente vê entre as crianças de 3 a 4 anos. Para os não indígenas, eles pensarão que a gente está praticando o trabalho infantil, mas não é não. É a forma que ensinamos, e analisamos se está aprendendo, se será uma boa pessoa boa prá plantar, os alimentos, mandioca, melancia e abacaxi. Assim cada criança vai crescer, e vai saber como plantar, e qual tipo de espécie que plantou, e aí vamos saber quem sabe plantar as espécies variadas por exemplo de mandioca. Essa é a idéia da gente levar nossas crianças cedo prá plantar. (Entrevista com o professor Korotowi, 2016).

Cada professor elabora o seu plano de aula seguindo as orientações dos mais velhos, e depois registra a atividade do dia e do que falta fazer.



Figuras nº 54. Anotações de plano de aula, e Lista das roças.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Durante a aula prática, a abordagem do professor é explicar para os alunos as etapas da limpeza do roçado, do plantio de espécies diversas, e outros conhecimentos que estão na lista de temas, conforme foto acima, um plano de aula para as turmas de 5º e 6º, 7º e 8º ano.

Existe uma reciprocidade entre escola e comunidade, quando os alunos são convocados para ajudar uma família no seu roçado. A família comunica à escola e o professor organiza e planeja que a aula seja na roça de quem solicitou. Praticar tal reciprocidade é também um aprendizado que está no centro da vida Ikpeng. O professor que não responder a essas solicitações será severamente criticado por todos.

Acompanhei o professor Ikoré, oerem e orientador dos alunos numa aula na roça:

Esta atividade requer organização para que os alunos não se percam, primeiro temos a derrubada, onde os homens participam, depois a parte do plantio onde todos são envolvidos, pois são repassados vários conhecimentos. Depois são feitos os registros como um relatório, no plano de aula do professor já consta, e até num diário de campo. Os alunos registram no caderno de memória, igual ao registro que fazíamos no curso do 3º grau. (Prof. Ikoré Ikpeng, 27/09/2016).

Reunidos os alunos no pátio, caminhamos alguns quilômetros rumo à roça. Ikoré esclarecia:

Professora Chikinha, vamos plantar rama de mandioca, dividimos um grupo de alunos para trabalhar cada um num lugar, iniciando a partir das 8hs até as 12hs. Então temos roça pequena, é uma espécie de rama (mandioca) as cores são de variedades – rama preta, doce-comprida branca, explicamos a origem daquele alimento e as regras de plantio, 20 cm e meio que a rama é medida, ai se divide a roça para o plantio. Geralmente se explica também sobre os diferentes conhecimentos, área da matemática, da história, da biologia, e outros que a gente acha importante os alunos saberem. Os pais e a comunidade ficam contentes de saber que seus filhos estão aprendendo essa parte de sustentabilidade como a roça e a produção de alimentos. Antes damos uma aula de teoria, o que eles irão fazer naquela roça, orientamos e depois deslocamos para o local onde está a roça, que pertence a algum morador ou pai de aluno. Anos atrás os pais reclamavam porque seus filhos não acompanham eles nas suas roças, eles sabem da importância desta atividade para uma comunidade, então a escola precisa estar junto com a comunidade. É da roça que tiramos o nosso alimento que vivemos pro bem da nossa saúde, e não ficar dependendo das coisas do mundo dos brancos, comprar na cidade, por exemplo. Agora depois que implantamos esta atividade, temos tido o apoio da comunidade e dos pais. Aqui temos os alunos do ensino fundamental e do ensino médio. Aprendem a trabalhar no coletivo, ter paciência e saber ouvir as orientações. E depois é colher os produtos e ficar contente com o resultado. E cada aluno precisa entender a sua importância na cultura e na vida do Ikpeng.” (Diário de campo, 26/09/2016).

A seguir fotos do professor e dos alunos executando a atividade (09/2016),



Figuras nº 55. Profº Iokoré orientando os alunos no plantio da mandioca.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figuras nº 56. Grupo de alunos da Educação Básica no plantio.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figura nº 57. Alunos carregando rama de mandioca.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Yalau Waurá Ikpeng atua como articulador dos professores, trabalhando em aulas de reforço e de recuperação e nas aulas nas roças. A foto abaixo mostra o professor explicando aos alunos o fazer a cova e colocar a rama de mandioca.



Figura nº 58. Profº Yalau explicando a prática do plantio.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

A roça na qual foi realizada a aula de campo é da aluna Kuripo (uma liderança feminina), estudante do curso de EMIEP – Agroecologia.



Figuras nº 59. A aluna Kuripo na sua roça, e sendo entrevistada.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Depois de realizadas as atividades, ela e sua família ofereceram um almoço para todos. Kuripo fala do curso que está concluindo:

Meu nome é Kuripo, sou da aldeia Moygu. Fiz o curso do EMIEP – curso de agroecologia. Gostei muito do curso, pois foi importante prá mim, aprendi muita coisa que não sabia tanto com o professor não indígena, quanto com os nossos tradicionais. Foi muito bom. Agora to transmitindo prá meus filhos do jeito que aprendi. Tivemos prática do que aprendemos na sala de aula, isso é muito bom e facilita a gente aprender mais. (Entrevista com Kuripo, 26/09/2017).

Outras duas alunas, do ensino fundamental e do ensino médio, falaram sobre as aulas de campo e do trabalho dos professores.



Figura nº 60. Alunas do Ensino Fundamental e Médio.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Meu nome é Luana Sapyá Ikpeng (de vestido rosa), tenho 15 anos, estou no ensino fundamental. Bom o nosso objetivo aqui é fazer plantações pro nosso sustento, e na sala de aula os professores sempre vinha dizendo que ia fazer aula prática de agroecologia, a gente só via na teoria, mas agora estamos vendo na prática como se faz, é o momento que estamos aproveitando e aprendendo. Que estudar mais e pretendo fazer o curso de Técnica de Enfermagem. Meus pais estão gostando do que a escola esta fazendo, e por isso libera a roça prá gente aprender. (Entrevista com Luana Sapyá Ikpeng, 26/09/2017)

Me chamo Raquel Raguiwo Akaytxarin Ikpeng (de jaqueta azul), tenho 20 anos, estou no ensino médio (2º Ano). Quando eu era criança, eu ajudava a minha mãe, aí fui prá escola. Agora eu to estudando e gostando de fazer a parte prática do curso, os professores diziam sempre na parte teórica, mas agora praticando. Depois desse curso queremos fazer artesanato na sala de aula, fazer rede. As nossas famílias apoiam o trabalho dos professores. Pretendo continuar os estudos e fazer Administração. (Entrevista com Raquel Raguiwo Akaytxarin Ikpeng, 26/09/2017).

Essas falas foram sinceras e mostram que a comunidade, de maneira geral, acompanha as práticas escolares e que a EEIC Ikpeng vem desenvolvendo ações

pedagógicas compatíveis com o seu projeto societário. A seguir fotos dos alunos durante a aula prática.



Figuras nº 61. Conversando com as alunas e criança plantando.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figura nº 62. Alunas cortando as ramas.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

O ritual da Tatuagem



Figura nº 63: Os tatuadores tradicionais. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

O ritual da tatuagem é o evento mais importante entre os Ikpeng e está inserido no calendário da escola, como parte do processo de ensino e aprendizagem. O ritual da tatuagem envolve quatro etapas.

Na primeira etapa, os dançarinos se reúnem num trabalho de corrida com a lenha para anunciar que estão programando a realização da festa, à noite realizam uma reunião com os anciões, cacique e pajés na casa de Conselho da aldeia para informar que vão realizar a festa. Os anciões só concordam que isso é muito importante para deixar a comunidade em alegria e assim as atividades da aldeia serem trabalhadas coletivamente. Após isso o chefe dos dançarinos e caçadores juntos com outras pessoas falam com os pais dos meninos que tenham completado 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 anos de idade. Nem sempre os pais aceitam o pedido do seu filho para ser tatuado. Enquanto isso o outro grupo de dançarinos anuncia e convida as pessoas para a festa do dia seguinte. Como os padrinhos que cuidam do menino ou menina são muito caros, os pais têm que presentear os padrinhos na última noite. Por isso alguns pais recusam quando o filho ou filha pede para fazer tatuagem. Eles vão de casa em casa falar com todos os pais se aceitam fazer tatuagem no seu filho ou na sua filha, até dar a volta na aldeia. Na madrugada, por volta das cinco horas, começa a primeira festa e são cantadas as músicas: (...). (TAFFAREL, 2010: 49).

O ensino tradicional durante os rituais é de saberes que traduzem a relação entre a natureza e o coletivo. Os jovens são ensinados a respeitar e seguir regras de manejo

que sustentam a sua realização. O ensino dos conhecimentos sobre manejo sustentável, na visão ambiental e ecológica Ikpeng, atende plenamente o ciclo de formação.

Cantos são partes inerente ao ritual, como os entoados no momento em que as mulheres preparam a mandioca.

Depois das mulheres tomarem banho, recomeça a musica da mandioca de caldo doce, com o pajé que canta as musicas dos espíritos que só ele sabe. A cantiga dura enquanto as mulheres descascam e ralam mandioca para preparar mingau de mandioca doce para ser tomado durante a festa à noite, pelos dançarinos e os pais dos dançarinos, para não passarem fome. (TAFFAREL, 2010: 54).



Figura nº 64: Menino sendo tatuado. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

O ritual da tatuagem introduz o jovem numa nova fase de sua vida. Não tive a oportunidade de acompanhar todas as etapas, apenas a última que foi a realização da tatuagem. O professor Maiuá é um dos tatuadores tradicionais e relata essa experiência,

O meu pai Wompi Txicão (Ikpeng) é um tatuador tradicional do povo que tinha aprendido com seu finado primo Wagi Ikpeng como tatuador e também ele vinha observando os anciãos, enquanto criança a tatuar os adolescentes, assim ele foi adquirindo o conhecimento de tatuador. Foi assim que ele aprendeu a tatuar. Mais além do meu pai, tem mais 02 (dois) tatuadores pai e filho como Oiope Ikpeng e Kawiago Ikpeng. Eu, quando era criança admirava muito o meu pai como tatuador e louco para aprender com ele a tatuar. E também queria muito de ser tatuado no rosto quando observava os outros colegas tatuados, logo tinha pedido para meus pais me liberarem e eu fui tatuado. (Depoimento, 2017).



Figura nº 65: Prof.Maiuá tatuando. Fonte: Piwara Ikpeng, 2016.



Figura nº 66: Dança Ikpeng. Fonte: Chistian Knepper.

www.ikpeng.org/pesquisa/index.php⁸³

⁸³ Idem



Figura nº 67: Grupo de crianças Ikpeng.

Fonte: www.ikpeng.org/educacao - Kurorempantpot – Nossa aprendizagem⁸⁴

É um ritual de iniciação dos meninos, que devem ser submetidos a provas de resistência e de coragem; o sofrimento faz parte da trajetória de um novo guerreiro e nele se concretiza a socialização.

O preparo do *Moygu*: a educação culinária

Outra prática cultural que envolve os alunos é o preparo do *Moygu*, mingau de mandioca, base alimentar dos Ikpeng e cujo preparo requer todo um ritual.



Figura nº 68: Profº ensinando os alunos na confecção do cesto.
Fonte: Acervo do prof. Korotowi, 2015.

⁸⁴ Site: www.ikpeng.org/educacao: acesso em 28/12/2017



Figura nº 69: A arte de se fazer paneiro para o *moygu*.
Fonte: Acervo do profº Korotowi, 2015.

O professor Korotowi registrou este momento de aprendizagem de uma tradição que é a atividade culinária por excelência e componente do currículo Ikpeng.

Os alunos participam na confecção do paneiro que guardará o *moygu*. A presença das mães na orientação das meninas para o correto preparo e manuseio do *moygu*, bem como o momento de ser servido aos participantes da festa, exhibe o papel importante das mulheres na formação Ikpeng.

O ensino e a aprendizagem de regras e técnica são completamente orais. O aluno deve executar o trabalho da confecção para somente depois descrever o processo em Ikpeng escrito.



Figura nº 70: Prof. Korotowi ensinando os alunos.
Fonte: Acervo do prof. Korotowi, 2015.



Figura nº 71: Meninas aprendendo a fazer o *moygu*.
Fonte: Acervo do prof. Korotowi, 2016.



Figura nº 72: Mães ensinando as filhas a fazer o *moygu*.
Fonte: Acervo do prof. Korotowi, 2016.



Figura nº 73: Ensinando o processo da mistura com fermento de milho.
Fonte: Acervo do prof. Korotowi, 2016.



Figura nº 74: Distribuição do *moygu*.
Fonte: Acervo do prof. Korotowi, 2016.

Considerações Finais do capítulo

O Ikpeng, antigos guerreiros, falantes de uma língua karib, vem transformando a sua escola em um experimento de pedagogia indígena.

A Escola Estadual Indígena Central Ikpeng incluiu o mosaico cultural e linguístico xinguanos, pelos laços matrimoniais que os Ikpeng estabeleceram com outras etnias ao longo de sua conturbada história, e pela “excelência” de sua organização, que abriu suas escolas a outros povos xinguanos. Falei de alguns processos de ensino e aprendizagem, da presença da língua materna, da e dos iniciadores e gestores desse experimento de educação escolar indígena, onde elementos da cultura indígena fazem parte integrante da vida escolar. Constatamos que a escola defende seu PPP específico e um conjunto de atividades que incorporam tempos e espaços da roça e das festas a seu calendário. A questão da sustentabilidade alimentar está presente nas ações da escola, principalmente em atividades práticas que envolvem os alunos nas aulas de campo. Enfim, os Ikpeng inovaram ao adotar novos métodos avaliativos e a pesquisa, reconectando os jovens aos velhos. Professores e a comunidade escolar integram uma nova geração que quer dar continuidade ao seu aprendizado também fora do espaço da escola.

Apontamos a preocupação com a diversidade linguística na escola e na comunidade, onde a língua Ikpeng é dominante num universo de pais pertencentes a nove povos do Xingu. Os professores pedem estudos mais específicos das línguas destes “parentes”.

Franchetto (2008) alerta que

Entre as experiências mais marcantes da história do encontro entre populações indígenas e colonizadores estão a descoberta, a entrada, a aquisição e o impacto da escrita, com seus inevitáveis corolários: alfabetização, letramento e escolarização. Instrumentos delicados e ao mesmo tempo poderosos nas mãos dos agentes “civilizadores”, essas experiências operam mudanças significativas nas sociedades indígenas. (2008:31).

O discurso oficial a favor da alfabetização e de um letramento monolíngues desconsidera a diversidade e o protagonismo indígena nas decisões sobre políticas linguísticas. O professor Korotowi expressou essa preocupação ao dizer: “precisamos melhorar a qualidade do ensino nos contextos de diversidade linguística”.

Os Ikpeng mantêm-se atualizados nas tecnologias da comunicação, como internet, registros de audiovisuais têm cineastas e divulgadores reconhecidos muito além das fronteiras de seus territórios. Mostramos outros registros, como o caderno de memória e os relatórios, instrumentos que permitem documentar as transformações no âmbito escolar.

Concluo com Weber (2006):

Apesar da crescente popularização da escrita, a escola kaxi, hoje, ainda funciona, basicamente, de acordo com o que chamaríamos de “formas tradicionais de ensino e aprendizagem”, o que faz com que suas práticas e concepções pareçam, do “nosso” ponto de vista, “pedagogicamente incorretas”, equivocadas, ineficazes. Tais características, no entanto, devem ser consideradas e entendidas como filhos legítimos da “educação escolar indígena”, pois são frutos genuínos da tão propalada “interculturalidade”, praticada e pensada, de fato, em uma escola da aldeia. Respeitando tempos e rituais “outros”, a escola indígena, de qualquer maneira, alcança seus (próprios) objetivos e justifica sua (própria) razão de ser. (WEBER, 2006:215).

Capítulo III

Os Balatiponé-Umutina: de Escola para índios a Escola indígena



Figura nº 75: Grupo de professores da EEI Julá Paré, aldeia Umutina. Fonte: Acervo pessoal, 2008.

Neste capítulo, abordo os processos de mudança da escola entre os Balatiponé-Umutina, a partir de práticas pedagógicas visando a sustentação de um novo caminho da construção de uma pedagogia indígena, da afirmação de identidade étnica, e da busca por alteridade através das adversidades históricas e sociais advindas das experiências do contato. Nossa pesquisa encontrou um povo resistente, que até três décadas atrás era considerado em “processo de extinção”. Alguns antropólogos deram como certo, em seus trabalhos, o fim da existência desse povo. Para uma melhor compreensão do cenário da pesquisa e suas informações, apresento uma sucinta trajetória pessoal dos meus principais interlocutores: segue em ordem alfabética.

Alessandra Boroponepá, filha de Paresí com Umutina, é professora, casada e tem 32 anos. Tem 3 filhos, interessada no aprendizado da língua Umutina, trabalha com alunos das séries iniciais. E sempre está procurando melhorar a sua atuação como professora. Graduada pela UNEMAT em Licenciatura das Ciências Humanas

desenvolveu o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre as dificuldades que a língua Umutina tem encontrado para que seja socializada entre as famílias.

Filadelfo de Oliveira, filho de mãe Paresí com não indígena (seu pai é ex-funcionário aposentado do SPI, e trabalhou no Posto Indígena Fraternidade). Casado e pai de 3 filhos e nove netos, tem 45 anos é o primeiro professor indígena que assumiu a sala de aula na Escola Municipal “Otaviano Calmon” e depois foi o primeiro diretor da EEI Julá Paré. Graduado em Licenciatura Plena em Ciências da Matemática e da Natureza, atuou como monitor no Projeto Tucum e exerce liderança na aldeia, é sempre consultado pelos moradores para tomada de decisões importantes de interesse coletivo. Foi membro⁸⁵ do Comitê Nacional de EEI (MEC). É bem articulado e com experiência na educação escolar, pois participou de vários encontros, debates e articulações com demais autoridades nas instituições públicas e atualmente o presidente do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena.

Gonçalina Amajunepá, filha de pais Paresí (kaxiniti) que migraram para o Posto Fraternidade nos tempos do SPI tem 57 anos foi casada com Umutina originário e tiveram 6 filhos. Conviveu com Amaxipá um sobrevivente dos 23 Umutina e com ele pode conhecer a história dos resistentes da mata que viveram com Schultz. É técnica de saúde com larga experiência nos conhecimentos da medicina indígena, pois trabalhou junto aos Paresi atendendo as aldeias e região.

Iraci de Oliveira, casada com Heleno Corezomaé (filho do saudoso Marcondes Corezomaé Paresí), tem 58 anos e 5 filhos, é funcionária da FUNAI desde o ano de 1985, trabalhou como Auxiliar de Ensino na aldeia Bororo, onde viveu 15 anos na aldeia Tadarimana, Gomes Carneiro e Piebaga, e em 1994 foi transferida para trabalhar com o povo Guajajara. Foi incentivadora do professor Filadelfo para que este assumisse a escola. E também incentivava os jovens a praticar a cultura, que segundo ela “os Umutina não praticavam mais a sua cultura quando cheguei aqui achei estranho isso, porque lá nos Bororo quando chegava o dia 19 de abril tinha festa com danças tradicionais.”

Márcio Monzilar, filho de Nambikuara com Paresí, é professor pesquisador das tradições, dos mitos, e histórias dos antigos. Tem 34 anos, graduado em Licenciatura

⁸⁵ Em 1999 como suplente da prof^a Francisca Navantino.

Plena Arte, Língua e Literatura, e tem uma preocupação com a continuidade da cultura do povo Umutina.

Maria Alice de Souza Cupodonepá, casada com Umutina originário dos 23, tem 2 filhos, foi professora da Escola Municipal “Otaviano Calmon”, incentivadora da cultura, pesquisou e organizou em 2002 durante a sua formação no Projeto Tucum o primeiro catálogo intitulado: Arte Indígena Umutina. Atualmente está aposentada.

Silvinho Amajunepá, filho de Umutina e Paresi tem 34 anos, professor de matemática, formado pela UNEMAT, sua experiência é o ensino da matemática pura, mais complexa.

Valdemilson, filho de Paresi com Umutina é cacique da aldeia Bakalana, foi professor e participou do aprendizado com Julá Pará junto com os jovens que deram origem ao Grupo Teatral Nação Nativa.

Valdivino Amajunepá, filho de Paresi e Umutina, tem 37 anos, professor graduado pela UNEMAT, em Licenciatura Plena de Arte, Língua e Literatura. Pesquisador e alfabetizador da língua Umutina. Conforme seus relatos, tem empenhado na pesquisa da língua Umutina a partir da literatura de Schultz e Telles principalmente para o planejamento das aulas.

Ducinéia Tan Huare, filha de Paresi e de Bakairi, professora, casada e graduada em Letras pela UNEMAT. Fez sua dissertação de mestrado intitulada: “Léxico remanescente Umutina- Repertório linguístico de seus lembrantes”. Para ela, este trabalho foi uma forma de fortalecer e de registrar o que restou da língua. E que caberá a escola dar continuidade no processo de revitalização da língua.

1. Contato e memória - um Panorama histórico

Para escrever esta parte, fiz um levantamento bibliográfico sobre a história dos Umutina e li trabalhos escritos pelos próprios Umutina sobre esse tema, atualizando, então, os dados disponíveis. Max Schmidt (1941) e Harold Schultz (1953, 1962) escreveram etnografias clássicas. Há registros dos primeiros contatos em obras mais contemporâneas, em dissertações de autores indígenas como Monzilar (2012) e Tan Huare (2015), historiadores como Arruda (2003) e Bigio (2003) e linguistas como Lima (1995), Ferreira (2000) e Cruz (2012).

As primeiras informações sobre os Umutina datam de 1797, dadas pelo militar Ricardo Franco Almeida e Serra, localizando-os entre os rios Cabaçal e Sepotuba, afluentes do médio rio Paraguai, região também habitada pelos Bororo Ocidentais, e, segundo Almeida e Serra (1797), por outro grupo denominado Porioné. Em relatório sobre a hidrovia Paraná/Paraguai, intitulado “Hidrovia Paraná-Paraguai-Monções II: Rumo ao Século XXI” (1996), Antônio João, indigenista do Museu Rondon, também faz observações sobre os Porioné, que podem ter sido um subgrupo Umutina, considerando as outras denominações a eles atribuídas (JESUS, 1996).

Os Umutina também eram conhecidos como “Barbados”, devido à barba e os longos cabelos dos homens. Arruda (2003) observa que: “Outras menções sobre os Barbados aparecem em 1862, com Augusto Leverger, em Roteiro da Navegação do rio Paraguay desde a foz do rio Sepotuba até a do rio São Lourenço”. (ARRUDA, 2003: 31).

O ano de 1913 é o marco histórico oficial do contato com os Umutina-Balatiponé, quando o SPI – Serviço de Proteção ao Índio - realizou o chamado “processo civilizatório” desse povo, uma pacificação de “índios bárbaros”, que foram sendo expulsos de seus territórios tradicionais e de suas malocas entre os Rios Paraguai e Bugres. Na década de 1940, o etnólogo alemão Harald Schultz realizou pesquisas entre os Umutina, o que resultou em vários trabalhos. Já Monzilar (2012) escreveu que:

Falantes de uma língua no tronco linguístico Macro-Jê, da família Bororo, e habitantes da região central de Mato Grosso, o povo Umutina dominava um vasto território que compreendia a região dos rios Sepotuba, Bugres e Paraguai, onde praticavam a caça, a pesca e extensos roçados. (MONZILAR, 2012: 24).

O Posto “Fraternidade e Amor”, criado como base das ações “civilizatórias” entre os Umutina, foi fundada pela Comissão Rondon em 1923, a partir da extensão de um ramal das linhas telegráficas do Posto Utiarity até a cidade de Barra do Bugres, sendo em seguida transferido para o Serviço de Proteção aos Índios. (Arruda, 2003: 29). A implantação das Linhas Telegráficas no território Umutina tinha como finalidade reeducar, civilizar e domesticar, pela educação ocidental, esses índios, que resistiam ao contato e que, por isso, deveriam ser tratados com mais severidade. Os Umutina eram temidos na região, devido a sua forma de saudar com um gesto que era interpretado como “agressivo”, o que alimentava os confrontos com os colonizadores. Rondon sofreu muitas pressões, por parte dos seringueiros, poaeiros e demais comerciantes influentes no governo, para que retirasse os Umutina do caminho, que era o da sua exploração e ocupação.

Nos registros dos missionários Salesianos, em 1898, consta que o governo de Mato Grosso pretendia organizar uma expedição de extermínio contra os Umutina, devido a ações guerreiras destes para proteger seu território contra as invasões. Mesmo com a presença do SPI, não conseguiram evitar o contato que trouxe doenças e epidemias (sarampo, coqueluche, pneumonia, tuberculose), dizimando a população. Na memória dos descendentes Umutina, ficou evidente que a relação com a sociedade nacional foi violenta, com massacres que quase levaram à extinção, não apenas fisicamente, mas também culturalmente. Os que vieram de fora também se sentiam “agredidos” na sua dignidade, pois tinham que trabalhar dobrado para mostrar aos Umutina como seria a vida “civilizada”. A vida e o território Umutina foram devastados por guerras e doenças, ocasionando a diminuição da população, principalmente entre os que habitavam as malocas. Com isso, o SPI passou a transferir os índios para o Posto.

Os índios do Posto Indígena passaram a viver em um mundo adverso ao cotidiano tradicional e sob um regime de imposição, de ameaças, castigos e proibição de falarem a sua própria língua materna, de praticarem seus rituais. Este regime era comandado pelo Chefe de Posto Otaviano Calmon, funcionário do SPI, e fazia parte da política indigenista da época. Os Umutina eram tecelões e ceramistas e desenvolveram sua arte nos trançados de vários objetos. A base alimentar era o milho com o qual faziam mingaus, beijus, cultivavam a mandioca, o feijão-fava e a pimenta, caçavam e pescavam.

Segundo Telles,

Informantes locais explicam que os primeiros contatos oficiais da Comissão Rondon com os Umutina decorreram dos pedidos dos poiaeiros da área, que viviam temerosos e ressentidos com ataques dos índios, ao chefe da Comissão, Coronel de Engenharia Cândido Mariano da Silva Rondon. A comissão estava carregada da expansão das linhas telegráficas do Mato Grosso a Amazônia. (Telles, 1995: 16).

A presença do SPI no território Umutina trazia ressentimentos por parte dos indígenas, devido à vigilância constante da vida na aldeia, na medida em que os agentes do SPI traziam outros índios de outras aldeias para se fixarem no posto.

Alguns informantes me relataram histórias de quando, acometidos pela moléstia da catapora ou do sarampo, devido à quentura que o corpo padece, se atiravam ao rio e lá morriam. Enquanto os Umutina da mata, chamados de “independentes”, resguardavam, na medida do possível, seus costumes e tradições, preservando hábitos tais como

vestimenta, alimentação, moradia e formas de produção (Telles, 1995: 18), os que se encontravam no PI foram sendo obrigados a se comportarem e viverem como não índios, trabalhavam entristecidos pela situação à qual eram submetidos.

Ressalta Telles,

[...] em torno dos anos 30 “com a próxima extinção do grupo, o SPI, preocupado com a terra e para garantir casamento para seus órfãos e continuidade para o PI foi buscar em Utiarity os Pareci e alguns Nambiquara que ali residiam. (Telles, 1995:18).

Por outro lado, o fato de buscar outras etnias para morar no PI, de certa forma, deu início a uma série de conflitos e revoltas daqueles que ainda viviam na mata. Alguns informantes acreditam que esta atitude do SPI ultrapassou os tempos e persiste até nos dias de hoje, apesar das estratégias de convivência como o casamento e as relações de parcerias.

Machado (1994) registrou a saga dos Paresí migrantes para o Posto “Fraternidade e Amor”, que servia para a atração dos Umutina, contatados por Rondon quando da construção do ramal telegráfico da estação Pareci à povoação de Barra do Bugres (Machado, 1994: 55). Zozokoialo, que morava no Posto, foi uma das informantes que relataram a história dos Paresí de Rondon.

Na perspectiva Rondoniana, a expressão “Fraternidade” significava um lugar para reeducar índios de outros grupos que também vieram para o Posto, como Xavante, kayabi, Nambikwara e Bakairi.

Na década de 50, Miguel Zoloimaere,⁸⁶ meu pai, foi trabalhar no posto e encontrou seus parentes haliti-paresi morando entre os Umutina, passando a visita-los sempre que podia, e intensificando as visitas a partir do momento que se aposentou. Ele relatava para a minha mãe a vida dura e difícil que levavam os Paresí no PI, que reclamavam do regime de comando. Dizia ele para minha mãe que no posto havia “correção” de comportamento para os tidos como “revoltosos” e aqueles que eram teimosos, e que eram castigados quando desobedeciam, ou descumpriam a disciplina do regime. São lembranças que ficaram na memória dos que sobreviveram tanto entre os Umutina quanto nos demais povos que migraram para o PI. Lembro-me da minha mãe,

⁸⁶ Meu pai haliti-paresi tinha grande receio e temor diante da insígnia de uma patente militar. Todas as vezes que via um militar, se retraía e ficava em estado de prostração, um comportamento considerado “esquisito” que levava os familiares a pensar que ele estava com algum problema de cabeça. Mais tarde, podemos verificar, com o relato dos parentes haliti-paresi do “tempo de Rondon”, que se era consequência da vivência junto aos militares.

preocupada com as minhas idas para as aldeias, pois ela acreditava que o regime ainda existia.

Schultz (1953) cita a viagem de Schmidt para os Umutina do alto rio Paraguai, em 1928. Ele mesmo esteve nos Umutina em 1943, 1944 e 1945. O trabalho etnográfico de Schultz⁸⁷ foi fundamental para compreender o universo dos resistentes Umutina, os vinte e três que fugiram do contato. No entanto, outros grupos também tentaram fugir, mas devido ao assolamento das epidemias acabavam retornando ou morrendo nas malocas.

Quanto ao “tempo da maloca”, Schultz (1962) registrou as habitações dos Umutina: eram casas construídas sempre em lugar alto, próximo a um pequeno rio, para não serem atingidas pelas cheias provocadas pelas chuvas. As casas tradicionais tinham uma arquitetura semelhante a dos locais não-indígenas, “um rancho de duas águas, com os lados abertos, consistindo de quatro ou mais postes externos e vigas dispostas em forma quadrangular” (Schultz, 1962 apud Cruz, 2012: 10). A forma de organização da cozinha indicava o número de familiares residentes.

Os Umutinas possuíam uma rica indumentária com brincos de pena, colares de sementes, de dentes e cabelo humano. As mulheres Umutina usavam uma espécie de saia tubular (*ametá*) tecida manualmente com fios de algodão, braceletes de sementes, vultosos brincos de penas e os cabelos cortados bem rentes à nuca. Os homens usavam o cabelo comprido, amarrado com um coque no alto da cabeça. Tanto as mulheres quanto os homens gostavam de usar grandes colares de cabelo humano ao redor do pescoço. Pintavam o corpo, com frequência, com tinta vermelha de urucum ou tinta preta de jenipapo (Schultz apud Cruz, 2012: 11-13). Todos os cuidados com a aparência e os enfeites eram habituais, respeitando a faixa etária, como o enfeite labial em forma de um prego, denominado na língua de *balapáre*, feito com o caule de pequenas plantas. Como esse caule era muito poroso, o enfeite era trocado a cada três dias e, segundo o índio Atukaré, informante de Schultz (1962) na época, eles gostavam de usá-lo porque era bastante aromático. Um cuidado especial entre os índios Umutina era quanto ao fecho peniano (*bakeodókwá*), confeccionado de palha de buriti. Seu uso

⁸⁷ Nascido em Porto Alegre, no ano de 1909, dedicou a sua vida à pesquisa etnográfica. Depois de ter trabalhado no sertão como funcionário do Serviço de Proteção aos Índios, estudou na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, sendo então nomeado Assistente de Etnologia do Museu Paulista. Suas publicações científicas saíram na *Revista do Museu Paulista*, em *Sociologia* e na *Revista do Arquivo Municipal*.

começava no início da puberdade, com uma pequena festa em que o pai do menino escolhia alguém para colocar o fecho peniano no filho pela primeira vez.

Ao se tornar adulto jamais aparecia entre os outros índios sem ele, que era somente retirado em caso de necessidades fisiológicas. Em relação os cuidados durante o período menstrual das Umutina, usavam por debaixo da saia tubular (ametá) uma faixa de corteza colocada ao redor do ventre e passada logo abaixo do canto inferior da saia (SCHMIDT, 1941). Embora adotassem barbas postiças e longas cabeleira, os Umutina gostavam de depilar o corpo e, para isso, esfregavam entre o indicador e o polegar cinza quente para arrancar os pelos, pois segundo eles, a cinza não deixava as pontas dos dedos escorregadias, facilitando a extração dos pelos. Depilavam também as sobrancelhas, cílios, além dos pelos da região genital. (CRUZ, 2012:11).

Na organização social as atividades eram bem distribuídas conforme a condição masculina e feminina. Para os homens a tarefa era de confeccionar os instrumentos de luta quando do acontecimento de uma guerra, ou na atividade de uma caçada, o arco e a flecha e demais utensílios de uso doméstico como cerâmicas, panelas, e potes de barro.

Schultz (1962) registrou o cotidiano dos Umutina da maloca, chamados de Vinte e Três (23) resistentes, um grupo que recusava o contato com o SPI, e que fugiu para a mata mantendo formas de vida originais⁸⁸.

Conforme Cruz (2012),

Outra técnica primitiva utilizada pelos Umutina era a produção do fogo. Para isso, os índios utilizavam dois palitos redondos pequenos (atoriki) que esfregavam um sobre o outro. Eram agricultores e cultivavam várias plantas, entre elas, o milho, base alimentar do grupo, além de mandioca, feijão, cará, batata-doce e abóbora. Segundo Schultz (1962), apesar da roça ser preparada pelo homem, era de propriedade da mulher, e esse fato ficava evidenciado por ocasião do casamento, pois quando o jovem Umutina se casava, passava a morar na casa da família de sua esposa, deixando para a mãe o seu roçado com todas as plantações. Ele levava consigo apenas o arco e flecha e suas indumentárias. Na casa da esposa iria cultivar outra lavoura para ela, já que era responsável pela subsistência da família. Também praticavam a pesca com arco e flecha e o timbó que era, depois do milho, uma importante fonte de alimentação. Já a caça, embora existisse em abundância, em tempos antigos, nas matas dos rios Paraguai e Bugres, não era a fonte de alimentação principal dos Umutina que, reclamavam, inclusive, dos não-índios que invadiam suas matas com cães e armas de fogo, acabando com animais de grande porte como catetos, antas, veados, entre outros. (p. 12-13).

⁸⁸ Grupo de famílias que se recusaram a aceitar a pacificação e retornaram para a mata para viver como seus antepassados. Eram 23 (vinte e três) índios Umutina. Segundo Schultz (1953), seus registros foram da convivência cultural e social com este grupo, com base na qual originou o livro "Vinte e três resistem à civilização". No entanto, em 1928, "o etnólogo Max Schmidt encontrou duas aldeias Umutina, uma que tinha contatos esporádicos com o posto, que se chamava "Masepo", comandada pelo índio Mituponepá e a outra aldeia, chamada "Chikipo", comandada por Shukuepá, irmão de Mituponepá". Esta última, nessa época, não aceitava nenhum tipo de contato com o posto Fraternidade Indígena (ARRUDA, 2003: 62).

A “reeducação” com uma disciplina rigorosa desde o acordar até o descansar, o controle no trabalho da roça, pois os índios plantavam e colhiam para o sustento do PI, caracterizavam os Umutina como “dóceis” e de fino trato para a atividade agro-pastoril, que era a finalidade da política indigenista da época.

A etnografia de Schultz apresenta um povo à beira da “extinção”, mas os rumos e decisões adotados pelo estado como política de uma nova ordem social, pelo convívio interétnico forçado e sistemático, em consonância com a atuação do órgão tutor (Telles, 1995), passaram a ser determinantes na vida e, surpreendentemente, no ressurgimento dos Balatiponé-Umutina. Ou seja, a chegada de outros povos no território Umutina, como os Paresí, que também estavam no mesmo processo de “extinção”, e uma convivência dolorosa e penalizante, foram a base de uma nova vida social e política dos Balatiponé-Umutina.

Partindo da trajetória de contato antes traçada, e tendo em vista o processo de dominação imposto sobre os Umutina, compreende-se a sua situação atual. Com efeito, esses índios passaram por um percurso comum a vários grupos indígenas do país, através de uma rotina de massacres e espoliação. O resultado disso, hoje, é a reclamação da sua história em meio a dor e a nostalgia. É nessa situação que buscam marcas culturais capazes de evidenciarem, para eles mesmos, a sua própria etnicidade. (Telles, 1995:31). Vários aspectos do cotidiano registrados por Max Schmidt, em 1941, estão sendo retomados ou recriados, hoje, pelos Umutina, como forma de “revitalização da cultura”. Apesar do processo repressor, os Umutina ainda mantem as práticas tradicionais no modo de cultivo, de pesca e até de hábitos alimentares, onde são valorizados alimentos como o peixe, a caça e tipos de tubérculos, incluindo, obviamente, a mandioca.

2. A Unificação dos Umutina: Convenções e Alianças

A luta dos Umutina para se consolidar como um povo foi herdado de seus antepassados, estratégias de resistências fizeram parte do passado, do presente e são partes do futuro. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (Bhabha, 2003, p. 27). Mesmo com a pressão sobre seu território,

para serem expulsos, e com os caçadores de cabeças ditos “bugreiros”⁸⁹, a resistência consistiu numa das virtudes destes guerreiros. Os registros de Schultz evidenciam que os Umutina, apesar da dramática situação a qual foram submetidos, resistiram ao contato, a história dos 23 (vinte e três) nos mostra a capilaridade dessa resistência, que nos tempos atuais tem sido o mote da luta para superar a história.

A vida do povo Umutina a partir da implantação do Posto Fraternidade Indígena ficou insustentável, pois era difícil a convivência com outros povos, o que era sempre motivo de rugas, conflitos e mexericos. A decadência da população tradicional Umutina favoreceu a implantação do projeto “civilizatório” e a chegada de Paresí⁹⁰ (Waimaré e Kaxinití), Nambikwara e Bororo para compor uma “comunidade”. O projeto de “pacificação” dos Umutina foi difícil e complexo, pois envolvia disputas de poder, além da imposição da cultura ocidental. As regras de convivência eram rigorosas, com regime de castigos corporais para os desobedientes, conforme relata Valdivino, professor Umutina:

Minha avó contava que quando ela tinha 8 anos presenciou uma criança pequena ser castigada porque chorava, pois, retirada de seus pais, e, devido ao choro incessante, esta foi trancada num quarto escuro a pão e água. De tanto chorar, uma pessoa (mãe da sua avó) a tirou e a acalentou com os cuidados. E mais tarde os pais vieram a falecer devido à epidemia de tuberculose⁹¹.

Com a população originária já em declínio, a transferência dos outros povos para junto dos remanescentes foi ideia de Rondon, desejoso de ver o êxito da assimilação, pois isso era também a vitória do projeto do SPI. Esse período é considerado pelos Umutina o mais triste e nefasto de sua história.

Diante do processo de civilização que promovia a ingerência na vida de todos os indígenas habitantes do Posto Fraternidade Indígena, sob a batuta do SPI e, depois, da FUNAI, as perdas culturais, de identidade e principalmente da língua materna foram inevitáveis. Os Umutina ainda sofreram outro tipo de invasão nas suas vidas: a religiosa. Nas décadas 80-90, a entrada de igrejas pentecostais, protestantes, e outras congregações, acirraram ainda mais os conflitos entre os co-habitantes e os Umutina, conforme relata o professor Valdivino:

⁸⁹ Termo utilizado pelos neobrasileiros, conhecidos como as pessoas contratadas para realizarem a ação de caçadores de índios.

⁹⁰ Os parentes do meu pai também migraram para o Posto Fraternidade Indígena, não porque assim quisessem, mas por força do contexto daquele momento, já que também estavam sendo expulsos do seu território.

⁹¹ Entrevista concedida a Francisca Navantino Pinto de Ângelo, na aldeia Umutina/Barra do Bugres/MT, em junho de 2016.

[...] as brigas, os conflitos e outros intemperes que aconteciam aqui na aldeia perturbava a nossa vida, chegando ao ponto de ter mais de cinco igrejas realizando os cultos ao mesmo tempo, que colocavam o som mais alto, e aí passavam a disputar quem gritava mais alto do que outro⁹².

No Posto, remanescentes de diferentes povos constituíram uma nova comunidade com leis e normas alheias a cada um dos grupos ali representados, o que desencadeou um estado permanente de conflito. Afinal, eram várias culturas, em estágios diferenciados de contato, favorecendo, de 1930 a 1970, o desencanto e a desestruturação, no Posto Indígena Fraternidade, das formas culturais originais (Umutina, Paresi, Nambikwara), além dos antagonismos internos (MONZILAR, 2012).

Os remanescentes dos povos que migraram confirmam os tempos da difícil convivência, com grandes tensões, brigas e desavenças, que as instituições colonizadoras não conseguiam controlar. Contudo, é interessante a ênfase dada aos casamentos interétnicos como fator de amenização dos conflitos, casamentos que no tempo do SPI foram sendo arranjados com esta finalidade. Assim, famílias de Paresi, de Nambikwara e de Bororo foram sendo as primeiras a formarem uma nova rede social, política e cultural do povo Umutina. Começaram as alianças, os conchavos e as parcerias. No entanto, permaneceu uma tensão, sobretudo entre Paresi e Umutina: como ficaria a identidade? De quem seria o território? A servidora da FUNAI, Iraci Corezomará (2016), relata que⁹³: “Havia uma discussão, conflitos entre os Paresi e os Umutina por conta do direito da ocupação da terra – essa briga perpetuou desde o tempo do SPI – as mágoas se davam por palavras de ofensas e que nunca chegavam ao consenso”.

Diante do caos herdado da era do contato, algumas lideranças tradicionais e mulheres cansadas dessa situação resolveram tomar uma iniciativa para conter a “guerra” entre os habitantes, propondo uma nova convivência por meio de uma convenção. De acordo com a professora Kupodonepá:

A convenção do povo Umutina ocorreu no final da década de 90, posição tomada pelas lideranças tradicionais devido à situação de conflito interno, onde cada etnia se identificava como tal. Diante deste fato foi realizada uma assembleia com todos os moradores da aldeia Umutina, na qual foi discutido e encaminhado da seguinte forma: após a referida assembleia todos residentes na aldeia Umutina devem ser denominados como Umutina, pois vivem no território

⁹² Ibidem.

⁹³ Entrevista concedida a Francisca Navantino Pinto de Ângelo, na aldeia Umutina/Barra do Bugres/MT, em julho de 2016.

Umutina. Por isso, nada justifica algum indivíduo sair desta aldeia para buscar apoio e representar outra etnia que não seja Umutina, uma vez que vive no território de origem Umutina, precisa valorizar e respeitar para fortalecer o povo Umutina que resistiu ao contato e permanece no seu território originário. Diante disso todos concordam e a partir daí fica criado o acordo de denominação de um só povo “Umutina”. Percebe-se que um novo rumo foi dado para as políticas internas, novos avanços com novos objetivos em prol do povo. Com isso fortaleceu a nossa educação. (Professora Maria Alice)⁹⁴.

A nova convenção estabeleceu novas regras de convivência, com impacto dentro e fora da aldeia. Hoje, vários povos convivem na TI Umutina: Paresi, Nambikwara, Bororo, Bakairi, Irantxe, Kayabi, Terena, Chiquitano, além dos próprios descendentes Umutina. Há uma elevada miscigenação entre esses moradores, mas todos se reconhecem genericamente como Umutina. É considerável o número de casamentos entre índios e não índios, o que tem provocado resistências às práticas de “revitalização da cultura”, e, conseqüentemente, de “revitalização” da Língua.

Neste sentido, a vida levada pelos Umutina era de conflitos e resistência com a presença de outros povos. No entanto, os migrantes Paresi foram se adaptando à convivência com os Umutina e, com isso, os matrimônios foram acontecendo até como uma estratégia de se manterem socialmente num ambiente envolvente de adversidades políticas e sociais.

Alguns informantes relataram essa parte da história,

A presença de outros povos aqui na aldeia, no início trouxe muita confusão e desavenças entre nós, e cada hora era por uma causa. E os casamentos foram acontecendo e até de certa forma trazendo uma “certa” harmonia na convivência do dia a dia. As famílias iam se aproximando com os demais povos, porque os filhos tinham os pais do povo Umutina e de outros povos como Nambikuara, Paresí, etc. (Professor Umutina, 2016).

Assim, a partir do que foi abordado, podemos dizer que as relações estabelecidas entre índios e não índios, no decorrer do processo de contato, não são apenas fatos a serem contados, eles significam, com maior violência, no embate da dimensão simbólico-ideológica em que se apresentam. O que os índios Umutina vêm perdendo com o contato, no decorrer do processo histórico, é mais do que a sua cultura e a sua língua. Eles vêm perdendo o direito de significar e ressignificar os acontecimentos vividos e eles próprios, enquanto índios (sujeitos diferentes). (FERREIRA, 2000: 65).

⁹⁴ Entrevista concedida a Francisca Navantino Pinto de Ângelo, na aldeia Umutina/Barra do Bugres/MT, em junho de 2016.

A presença de vários povos, e principalmente dos Paresí (Waimaré e Kaxiniti), contribuiu para a formação da base social e política dos Umutina, conforme relata uma das informantes Paresí,

Tivemos uma vida difícil aqui quando chegamos, meus pais contavam essa vida para que a gente se adaptasse num lugar tão estranho, mas quando casei comecei a entender muita coisa sobre o povo, fui morar perto da casa de uma das grandes lideranças, João Hagaberto Amaxipá. Ele gostava de conversar comigo, sempre falando das histórias e do que tinha acontecido. Ele narrou a tragédia de um ataque dos neobrasileiros, assim que falavam numa aldeia do grande chefe Batualarepá (o último chefe jovem) que, ao retornar a sua aldeia, a encontrou destruída e mortos seus parentes, duas irmãs desaparecidas. Ao sair à procura delas, encontrou a cabeça da mais jovem fincada numa forquilha na mata. O corpo nunca mais foi encontrado, assim como o da outra irmã. Suspeita-se que foram jogadas no rio. A morte das irmãs trouxe muita tristeza, então ele passou a confeccionar várias flechas de tamanhos variados preparando para uma guerra contra os que fizeram o massacre. A partir dessas histórias comecei a entender muitas coisas sobre os Umutina, a tristeza, a desolação, as mágoas e as raivas que eles tinham dos que chegavam. Apesar de tudo isso que passamos, chegamos até aqui, né Chikinha. Os casamentos foram importantes, e os Paresí foram se ajeitando, adaptando, mas sem perder o contato com os parentes das áreas paresí. Aqui nossos filhos e netos estão engajados na defesa dos Umutina. (Gonçalina Amajunepá, 05/2016⁹⁵).



Figura nº 76: Dona Gonçalina e sua bisneta.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

⁹⁵ Gonçalina Amajunepá (57 anos), é índia Paresí, seus pais eram do subgrupo kaxiniti e viveram parte da vida entre os Umutina e depois retornaram para a aldeia Rio Verde, no território haliti-paresí. Foi casada com um indígena Umutina originário, e morou juntamente com o cacique Amaxipá, um dos últimos sobreviventes registrados por Schultz. Ela conheceu outra liderança importante dos Umutina, Apicoré, o primeiro indígena Umutina funcionário da FUNAI.

Alguns interlocutores Paresi me relataram que alguns de seus antepassados eram originários da região de Tolosi, outros vieram de Utiariti, que naquele momento estava também sendo ocupado pela missão jesuítica com a instalação do Internato.

Como já disse os Paresí que migraram para o Posto Fraternidade Umutina são os descendentes dos subgrupos *waimaré* e *kaxiniti*, que com o avanço da invasão no seu território, foram sendo expulsos ou remanejados tanto pelo SPI, quanto pela atividade de ocupação dos fazendeiros.

Machado (1994:56) registrou um depoimento de Jorge Monzilar, avô da professora Edna Monzilar, em que dizia que “os índios não queriam ir” (...), e que, como Zozokoialô, também tinha vivido no internato da Comissão e nas estações. Muitos “não se acostumaram” e fugiram da “Fraternidade”. Outros ficaram e casaram-se entre si ou com os poucos sobreviventes Umutina, formando uma pequena comunidade que, nos anos 80, chegava a perto de 200 pessoas, administradas por um chefe de posto da FUNAI.

São memórias de Zozokoialô uma informante de Machado que na década de 40 foi para o Posto Fraternidade, e que esta se considerava uma “guardiã da memória dos tempos de Rondon”. Registrou ainda que,

Os filhos e os netos dos Paresí com os Umutina já não falam mais qualquer língua indígena e não há mais qualquer sinal das suas culturas tradicionais. Ainda hoje há uma certa hegemonia dos Paresí, que é baseada na história da sua presença ali, por considerarem-se índios mais “civilizados”, entre “selvagens”, os antigos Umutina, que escondiam-se pelos matos e morriam todos, vitimados pela fraca resistência às doenças da “civilização. (MACHADO, 1994:57).

Se, por um lado, os Paresi “de Rondon” incorporaram a categorização de “índios civilizados” e “índios selvagens”, esta foi sendo transformada ao longo do processo de convivência com os donos do lugar, neste caso os Umutina, pois as relações interpessoais e étnicas os colocaram na mesma conjuntura histórica, a de serem submetidos à exploração e às ações da civilização ocidental.

A “virada” dos Umutina foi uma estratégia de resistência, também pelo fato de terem vivenciado perdas juntamente com os demais povos trazidos para o território Umutina, que também tiveram prejuízos territoriais, linguísticos e sociais.

Apesar do empenho coletivo de todos para que os problemas de conflitos e atritos fossem superados, ainda heranças daquele tempo, que só as novas gerações poderão mudar, na medida em que haja um envolvimento de fato comunitário. Assim, hoje, ainda persiste uma única diferença, a entre um grupo composto de antigos residentes,

instalados na região há duas ou três gerações, e outro formado por “recém-chegados”. (ELIAS & SCOTSON, 2000: 21). A marca da diferença está entre quem pertence ao lugar e quem chega ao lugar, dependendo da forma como estes últimos vão sendo inseridos “neste lugar”. Neste caso, os Umutina são os antigos residentes e os Paresi são os novos residentes. A mencionada convenção tinha sido necessária para que se estabelecessem novas regras sociais e coletivas de convivência no território que foi chamada de “Posto Fraternidade e Amor”.

3. O Renascimento dos Balatiponé – Território, Cultura e Língua

O nosso povo se autodenomina Balatiponé, é uma palavra que quer dizer “povo novo, atual”. Também usamos o termo “Boloriê”, para referir-se aos antigos ou antepassados, ancestrais. Umutina foi uma designação dada pelos índios Paresi, pois em sua língua, “imuti” significa branco, não índio. Pelo fato dos Umutina terem a pele muito clara, foram então designados dessa forma até os dias atuais. Contudo, atualmente a etnia Umutina busca o seu direito legítimo de ser reconhecido e chamado de “Balatiponé-Umutina”, ou simplesmente Balatiponé. (Prof. Marcio Monzilar, 2016).



Figura nº 77: Entrevista com o prof. Marcio Monzilar, aldeia Umutina,.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.⁹⁶

⁹⁶ Na foto, estou também repassando informações sobre o Projeto de Revitalização de Línguas Indígenas, coordenado pela professora Bruna Franchetto (Museu Nacional, UFRJ) e apoiado pelo CNPq.

Assim inicia o depoimento do professor Márcio Monzilar, um pesquisador indígena que vem se debruçando sobre o estudo de mitos, histórias e tradições dos Umutina, bem como empenhado na revitalização da língua, da cultura e dos saberes que possa restabelecer uma nova ordem social e educacional.

Atualmente, o território Umutina compreende a região do rio Bugres e do Paraguai, a 154 quilômetros da capital Cuiabá e 10 quilômetros da sede do município de Barra do Bugres. A extensão da área é de 28.120 hectares, delimitada à direita pelo Rio *Xopó* (Bugres) e à esquerda pelo Rio *Laripô* (Paraguai), como se fosse uma ilha fluvial. Após o pacto interno, aconteceram várias mudanças não só nas relações sociais e políticas. Surgiram novas aldeias (Bakalana, Cachoeirinha e Masepó), além do Posto, e a ocupação do território foi uma das estratégias para garantir a sustentabilidade das famílias.

Na aldeia Umutina, a presença dos ditos “pacificadores” ainda permanece no espaço central, pelo formato dos antigos casarões, onde ficava a escola, o escritório do SPI, e um posto de saúde, e nas casas laterais que foram construídas para abrigar funcionários do SPI, e até indígenas, num formato retangular. Algumas famílias que permanecem nas casas já estão realizando reformas e até mudando as estruturas das casas. Mesmo assim, existem ainda casas feitas de pau-a-pique com cobertura de palha. Cada família constrói de acordo com a sua necessidade e possibilidade. No meio da aldeia são feitas grandes assembleias, a comunidade constrói barracões para abrigar os participantes.

Práticas culturais, rituais e as atividades tradicionais, que compõe a diversidade de valores, de saberes e de conhecimentos e que fundamentam uma existência coletiva, passaram a se tornar uma necessidade para o fortalecimento de uma nova resistência. Os Umutina já foram considerados em processo de extinção, pois não exibiam características supostamente indígenas e por adotarem modos de viver similares aos dos “caboclos” da região. Os moradores das cidades diziam que não eram mais indígenas. Por um tempo, ficaram na invisibilidade como povo. As famílias Umutina levavam a vida como se não fossem indígenas e cada um tocava do seu jeito. O impacto da “civilização” foi tão grande que até o formato das casas atendia aos objetivos do SPI, passando a ser construções de alvenaria, distribuídas uma ao lado da outra, e esse

modelo de moradia combinava com a ostentação dos prédios onde funcionavam a administração do SPI e a escola. Mas o maior legado deixado para os Umutina foram os acirramentos de conflitos internos que se intensificaram com a presença de outros povos, e o envolvimento de funcionários do SPI que usavam a tática de “jogar índio contra índio”. Por um período, os índios ficaram no silêncio do seu passado.

Como já foi dito, o advento da convenção denominada de “Unificação dos Umutina”, no final da década de 90, o quadro do apagamento cultural começou a ser revertido. Elementos culturais considerados significativos (modos de vida, religião, cerimônias, língua, organização social) passaram a ser de fato centrais para mudanças necessárias.

Naquele momento, dois eventos externos foram marcantes para uma recuperação da identidade étnica: a formação de novos profissionais indígenas no Projeto Tucum (Magistério intercultural) e o projeto do 3º Grau Indígena da UNEMAT⁹⁷. Surgiu uma nova categoria de liderança – professores indígenas – e o 3º Grau deu visibilidade aos Umutina para além do Município de Barra do Bugres, e a aldeia passou a ser visitada e citada pelas autoridades locais. Fica evidente que a “recuperação da identidade” continuou e continua passando pela educação escolar, associando rupturas e continuidade num caminho contraditório e imprevisível.

Durante minha pesquisa, a importância desses eventos foi muitas vezes enfatizada, como momentos de recuperação da autoestima dos Umutina, de melhoria da qualidade de vida. A atenção se voltou para a Língua Umutina, “um sopro de vida”, de Stella Telles (1995) onde relata na sua tese a saga do último falante Julá Paré, com quem tive a oportunidade de conhecer e que morreu em 2004⁹⁸.

⁹⁷ A escolha do campus da UNEMAT para a realização do 3o Grau foi resultado de muitas reuniões e acordos com vários povos indígenas e municípios. Pude acompanhar e participar deste processo, pois era membro da Comissão Interinstitucional. Inicialmente houve rejeição por parte de dirigentes do Campus, mas o coordenador de Barra dos Bugres aceitou o desafio.

⁹⁸ Em 1998 acompanhei a minha irmã em pesquisa de campo na aldeia Umutina para a conclusão do TCC no curso de Pedagogia e fomos entrevistar o senhor Julá Paré, e o professor Filadelfo.



Figura nº 78: Um encontro com Julá Paré e sua família, aldeia Umutina. Fonte: Acervo pessoal, 1997.

Os anos de 2000 foram decisivos para o avanço do processo de unificação dos Umutina, com ações sendo realizadas gradativamente. No relato de Iraci Corezomaré, fica evidenciado o “esquecimento” dos Umutina em relação a uma cultura diferenciada.

Recordo-me que quando eu vim morar aqui na Terra Indígena Umutina (1985), senti uma grande diferença no povo daqui em relação ao povo que eu trabalhava, os Bororo das aldeias Tadarimana, Gomes Carneiro e Piebaga, pois quando chegava o Dia do Índio, a festa era de danças, música e cantos da tradição, era uma comemoração praticando a cultura. E aqui não tinha nada disso, a não ser festa como da cidade (Iraci Corezomaré, Aldeia Umutina, entrevista dia 18/07/2016)⁹⁹.

Outro entrevistado relata que, na década de 80, o então chefe de posto¹⁰⁰ tinha tentado “revitalizar a cultura”, mas introduzindo a dança do “bate pau” dos Terena, por exemplo, querendo “ensinar como se deve dançar”. Diante de críticas como a de Iraci e do nosso outro entrevistado, surgiram iniciativas com o apoio e o acompanhamento de Julá Paré.

Os Umutina, que ainda se autodenominam como tal, estão, atualmente, empenhados na revitalização de alguns cantos e danças e de elementos da cultura material. Este é o propósito, por exemplo, do *Grupo Teatral Nação Nativo Umutina*, que vem buscando informações junto aos mais velhos. Este grupo,

⁹⁹ Entrevista concedida a Francisca Navantino Pinto de Ângelo, na aldeia Umutina/Barra do Bugres/MT, em julho de 2016.

¹⁰⁰ Esta tentativa foi numa das comemorações do dia do índio, pois sua esposa pertencia ao povo Terena de Mato Grosso do Sul.

formado por Paresí e Umutina, sob a orientação de lideranças tradicionais, foi responsável pelas primeiras iniciativas de repassar a cultura na sala de aula, trazer os índios anciões para transmitir aos jovens os conhecimentos da cultura, danças e cantos: passos da dança dos homens e das flautas (Trecho da entrevista da Iraci Corezomaré, Aldeia Umutina, 18/07/2016).

A fala do cacique Valdemilson Ariabô, gravada por mim em 2016 e da qual reproduzo abaixo a transcrição de um trecho, é particularmente significativa:

Meu nome é Valdemilson Ariabó, sou filho de Umutina e Haliti Paresí, meus pais são Vera Lúcia Ariabô e Luis Quezô, que é irmã de Maria Rosa Ariabô, legítima Umutina, nasci na aldeia Umutina. Julá Pará é primo do meu avô, pai da minha mãe. Meu avô chamava Bakalana, não recebeu nome não indígena. Então professora, naquele tempo eu tinha uns 14 anos e a nossa cultura, os saberes tava desaparecendo, ninguém praticava nada, e aí a gente tava sofrendo discriminação tanto dos índios quanto dos brancos, que a gente num tinha cultura, língua e nada. Então isso incomodava a gente, nós sofriamos com isso, muita humilhação, era uma situação difícil. Foi aí que o Valdomiro Calomezoré foi procura Julá Pará, e conversa com ele pedir prá ele ajuda, tinha que conversa muito com ele, porque as vezes ele ia conta história pras crianças e elas não levava a sério, aí ele não gostava. Por isso a gente ia convencendo ele devagar com calma e prestando bastante atenção na fala, nos gestos e em tudo. O que ele transmitiu prá nós foi os nomes dos artesanatos, o arco e a flecha, a saia de broto de buriti. E vários cerimoniais e seus significados, desse 17 cerimoniais de dança, os passos, ele dançava mostrando como era, a pintura também pintando. Na língua os verbos, frases, cantos, nomes de animais, de plantas e vários pontos culturais no território, um mapeamento da área. Os lugares dos rios de aldeias como Laripó, Masepoparé, Masepó, Humaitá. E outra que ele nos ensinou foi que não existia um chefe geral, mas um chefe para cada atividade, mas cada chefe de família que chama Bacotepô como assim cacique. E o nome Balatiponé significa povo antigo ou primeiros povos. E aí depois que aprendemos começamos a pratica e aprendendo. Mas teve outros anciões que também ajudaram, o seu Joaquim, e o seu Antonio. A professora Maria Alice teve interesse e foi buscar saber mais, e aí fizemos uma viagem pro Rio de Janeiro lá no Museu do Índio, e levamos o Julá Pará, nossa! Ele ficou emocionado com o que viu lá no Museu, falou na língua, e conheceu os materiais dos Umutina. Ai quando voltamos iniciamos a parte de envolver a escola, essa parte a professora Maria Alice foi desenvolvendo, então vejo que se hoje a gente tá dançando, cantando e falando é um esforço de professores e dos alunos. Então professora, a presença das igrejas evangélicas tem pontos positivos e negativos, elas não conhecem a cultura e nem se interessa, o que falta é fazer a parceria, mas dizendo que a cultura é sagrada. E os conflitos que as vezes existe é por influencias externa, ferramentas que chega de fora. (Cacique Valdemilson, 34 anos, 2016).

O depoimento do cacique da aldeia Bakalana, relatando o seu aprendizado com o ancião Julá Pará, revela que os motivos que levaram à busca pela cultura e pela língua foram o contato com outros povos em ambientes de diversidade étnica e cultural, como na universidade, e cobranças externas.

Durante as etapas da formação no 3º Grau Indígena (UNEMAT/ Campus Barra do Bugres), os alunos-professores tiveram acesso a trabalhos de Max Schimdt e de Harald Schultz, bem como aos registros e memórias de Rondon, e passaram a pesquisar esses

materiais, sempre recorrendo aos mais velhos como conhecedores da história e detentores de saberes. O renascimento dos Balatiponé é pontuado por vários acontecimentos a partir de um pacto entre professores e educadores, que assumiram a escola e se tornaram pesquisadores.

A Língua Umutina pertence ao tronco linguístico Macro-Jê e é uma ramificação da família Bororo¹⁰¹. Retomá-la, de alguma maneira, foi iniciativa que teve a participação ativa de três anciões: Julá Paré, Antonio Apudonepá e Joaquim Kupodonepá. Para os professores indígenas, o ensino da língua indígena se faz necessário para que os conhecimentos tradicionais possam ser transmitidos com mais “originalidade”. Sobre o trabalho de retomada da Língua Umutina, a professora Dulcineia Tan Huare relata que:

O vocabulário foi organizado em ordem alfabética, trazendo informações fonéticas, classes de palavras (nome, adjetivo, verbo, advérbio) tradução em português e o nome científico somente dos animais e plantas encontrados na língua materna.

A nossa pesquisa linguística sobre o léxico Umutina é baseada numa metodologia de trabalho de campo que foi realizado no território Umutina, localizado a 15 quilômetros do município de Barra do Bugres, no Estado de Mato Grosso/Brasil. A coleta do léxico Umutina foi realizada durante os anos de 2013 a 2014, na casa dos dois colaboradores anciões Umutina, considerados os únicos conhecedores da língua mãe (Umutina), os quais se prontificaram a ajudar na pesquisa da língua. Para complementar os dados linguísticos, buscou-se vocábulos coletados por Schmidt (1941), Schultz (1962), Lima (2005) e Cruz (2012) (TAN HUARE, 2015). (TAN HUARE, 2015:15).

Tan Huare reiterou que a pesquisa linguística foi fundamental, tendo em vista uma proposta de revitalização da Língua. Em seu trabalho de mestrado, ela apresentou a organização das palavras e procurou elaborar um verbete, mas sempre destacando a dificuldade para organizar um léxico Umutina.

Criar um vocabulário bilíngue não foi fácil, devido ao estágio em que a língua se encontra, pois, há somente dois anciões Umutina que ainda se lembram da língua falada pelos seus antepassados. E, também, devido à idade deles, a memória já não contribui, e muito do léxico já foi esquecido por eles. (TAN HUARE, 2015: 89).

Outro professor, Márcio Monzilar (2016), comentou que:

A revitalização da língua teve seu início dentro desse contexto, onde foram importantes a participação dos anciões Julá Paré, Joaquim Kupodonepá e Antonio Apodonepá. Com eles aprendemos e registramos as primeiras palavras e frases em Umutina. Sem dúvida na época não sabia da importância que isso teria para a minha vida e a vida do meu povo. Entretanto, a revitalização da nossa cultura foi um processo em conjunto em todos os seus aspectos. Onde

¹⁰¹ O tronco Macro-Jê agrupa nove famílias: Bororo, Krenak, Guató, Jê, Karajá, Maxakali, Ofayé, Rikbatsa.

estava envolvida a língua, os rituais, as danças, as histórias, as pinturas, os cantos, os adornos.

A professora Rose continua:

Nesse trabalho da língua, nós trabalhamos palavras soltas, desenhos e se escreve na língua e em português, se usa as imagens. Além desses três anciões tivemos o seu Virgílio, que trabalhou mostrando como era a roça tradicional, e a cosmologia. A escola o chamou e ele disse que falava, mas lá na roça dele. E assim tivemos que levar os alunos prá ver na prática. Então desde esse tempo do Tucum e do 3º Grau, os professores passaram a dar valor à parte cultural e à língua do povo Umutina. (Prof.^a Rose, 2016).

Em seu trabalho de pesquisa, a professora Monica Cruz (2012) registrou como foi sendo construído o lugar da língua Umutina:

Segundo os Umutina, embora a língua materna deles não seja mais falada e não exerça mais a sua função comunicativa, ela ainda permanece viva na comunidade, seja por intermédio da escola, nos eventos culturais ou em algumas situações do cotidiano. Isso me chamou a atenção, assim direcionei um olhar discursivo sobre a presença ou não dessa língua nas práticas discursivas do povo Umutina, que foi violentamente interdita ao longo da história. (p.3).

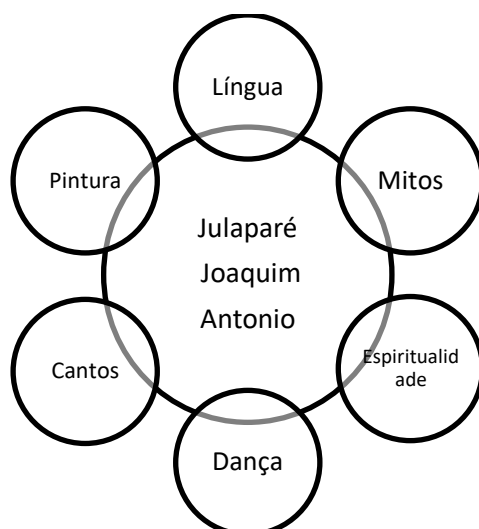
Alessandra foi outra professora que iniciou o trabalho sobre a língua Umutina:

Então professora, sou do município, trabalho com multisseriado, eu trabalhei com a 4º e 5º Ano do ensino fundamental ensinando as primeiras palavras, selecionamos figuras de aves, de animais e de peixes. Trabalhei com meus alunos, mostrando a figura, e pronunciando e depois escrevendo. E fui fazendo isso direto, depois pedia prá eles escreverem sem a figura. Então as crianças foram aprendendo palavras, queremos que falem frases, mas ainda é mais prá frente. (Prof.^a Alessandra, 2017).

Nos Umutina, o surgimento de uma escola indígena diferenciada foi um começo muito difícil, pois a comunidade, em geral, que vinha tendo uma escola “modelo urbano ou rural”, com processos pedagógicos ocidentais, seguindo as normas e resoluções das escolas públicas do sistema, não aceitou de imediato as mudanças, que incluíam outro tipo de processo pedagógico. E começaram conflitos mais intensos.

Não obstante, os professores Umutina continuam baseando seus trabalhos de pesquisas nas lideranças tradicionais, nas teses e dissertações, manuscritos, e lendo etnógrafos que registraram a vida cotidiana dos 23 resistentes na mata, sobretudo o livro “Vinte e Três índios resistem à civilização” (1953), de Harald Schultz, e o estudo linguístico de Stella Teles que ainda conseguiu trabalhar com Julá Paré.

Para um melhor entendimento, elaborei o esquema abaixo:



Este foi e continua sendo o trabalho de pesquisa dos professores que estão na construção de outra pedagogia, apesar das dificuldades criadas pela resistência por parte da comunidade, principalmente por aqueles que são evangélicos e que ainda persistem em não permitir que seus filhos participem de nenhuma atividade que envolva a parte cultural, como a pintura corporal, os adornos e a dança.

Dentro destes círculos que interagem entre si, está o campo da “espiritualidade”, que foi muito forte e dinâmico entre os antepassados Umutina.

Schultz (1962), apud Cruz 2012 escreveu:

O ritual do culto aos mortos, chamado *adoé* era a maior manifestação religiosa entre os Umutina. Os festejos, que começavam durante a estação chuvosa e por ocasião da colheita do milho verde, duravam de cinco a seis semanas constituídos de 17 danças rituais, assim denominados:

1. Mixinosê, Mixinotó ou Mixino Pupuná (velho da esteira, ou esteira velha);
2. Manixúarê, dança com flautas sagradas e caça da anta;
3. Bakuré, dança sobre as esteiras;
4. Yúri (subcerimonial do Bakuré);
5. Katamã, martim- pescador (subcerimonial do Bakuré);
6. Akakôna, dança guerreira (subcerimonial do Bakuré);
7. Hatóri, dança com máscaras grandes;
8. Atilákakáno, carregando estandartes com símbolos de peixes;
9. Húpzê, os irreverentes cágados;
10. Jekirinó, as andorinhas;
11. Lórunó, dança com máscaras de cabelo;
12. Hapuyána, dança com aros de palha;
13. Yatáribú, cerimônia com canto e estribilho;
14. Batóri, com máscaras de rede de pescar sobre o rosto e flagelos de feixes de talos de buriti;
15. Arixinó, dança com símbolos, discos de palha, representando caça;
16. Yupuriká, dança com as flautas Zarinímbukwá;
17. Boiká, dança do arco. (SCHULTZ, 1962).

Em outro círculo está o mito da criação do mundo Umutina citado por Schultz (1953):

Donde vieram os primeiros índios Umutina?

De primeiro havia povo. HAIPUKU andava muito triste, sozinho. Ele ficou pensativo e logo inventou alguma coisa pra fazer. Experimentou juntar frutas de bacaba do campo. Juntou frutos machos e frutas fêmeas. Emendou-as até atingirem dois pés de comprimento. Depois colocou tudo de lado. Esqueceu-as. Ao cair da tarde assustou-se com a conversa de gente. Haipuku foi verificar o que havia e viu que as frutas tinham se transformado em gente. Ficou muito satisfeito, pois então tinha companheiros. A gente das frutas ficou com Haipuku e logo formou uma família. A vida assim era melhor! Mas Haipuku achava que essa gente ainda era pouca. Por isso fez outra experiência. Tentou emendar frutas de figueira. Estas também viraram gente, quando chegou a noite. Depois emendou ainda frutas de bacaba do mato que viraram índios de cabelo comprido, dois homens e duas mulheres. Fez experiência com mel de abelhas silvestres, que se transformou também num casal, com a cabeça um pouco mais pelada. Então já havia muita gente na terra. Um dia Haipuku sentiu que as barrigas das suas pernas estavam inchando. Ficaram bem grossas. Quando percebeu que estava chegando a hora, foi para o mato. Encostou numa figueira brava e as barrigas das pernas racharam. Saíram quatro crianças, duas meninas e dois meninos. Haipuku voltou para sua casa a fim de contar à sua mulher o que tinha acontecido. Esta logo lhe perguntou: Por que não trouxeste as crianças? Haipuku respondeu aborrecido: As crianças não querem vir! Ele pediu a sua esposa que fizesse duas saias pequenas de algodão para as meninas. Ele mesmo fabricou dois arcos pequenos e flechinhas para os meninos. Com isto, Haipuku voltou ao lugar onde tinha deixado às crianças. Era um casal de brasileiros e um casal de Umutina. A menina brasileira não quis vestir a sainha dos índios, mas a menina Umutina gostou dela. O menino brasileiro não queria atirar com o arco, mas o barbadozinho ficou logo muito satisfeito. Mais uma vez Haipuku convidou as crianças para morar em sua casa, alegando que teve muito trabalho em carregar “as brutas das barrigas das pernas”. Mas as crianças não quiseram ir com ele. Os brasileiros foram para o lado esquerdo do rio Paraguai, rio abaixo, e os Umutina ficaram do lado direito. Não há mais notícias destas crianças. Não se sabe se morreram ou ainda estão vivas. A gente das frutas ficou morando com Haipuku. Eles são os antepassados dos Umutina hoje. (SCHULTZ, p. 32).

Enfatizo que os professores entrevistados deixam claro que, através da pesquisa, as memórias, mesmo fragmentadas, de anciões e fontes etnográficas e linguísticas foram sendo articuladas e apropriadas numa recriação a ser praticadas e transmitidas, e que os mitos são considerados a base da construção dos caminhos da nova escola:

Os primeiros conhecimentos que recebemos foi por intermédio destes três anciões, o senhor Julá Paré, Joaquim e Antonio. Tanto a língua baseada nos registros de Schultz e Stella Teles, a pintura do senhor Julá Paré, e o livro de Schultz. Os professores Valdivino, Jovail e Edgar, eles começaram a pintar utilizando a descrição do Schultz. A pintura do cachara foram estes professores que desenvolveram a técnica. No entanto, na descrição do Schultz havia as pinturas de gênero (de mulher casada e menina moça), de animais e de peixe. Os cantos, o senhor Julá Paré, ensinando os Umutina jovens: Valdomiro, Valdemilson, Vanildo e Luciel. A dança, descrição dos passos e do movimento nos registros de Schultz. Essa parte da espiritualidade através dos três anciões (pesquisa dos professores) e dos registros do Schultz. Na escola, nós fazíamos o registro no plano de aula e aí cada professor inseriu como atividade a

descrição do Schultz. Com o aprendizado das danças, músicas e cantos, acaba tendo que falar na língua, porque são descrições no idioma e no português escrito pelo Schultz. Mas durante o projeto Tucum foi que despertou nos professores Umutina essa parte cultural, pois era cobrado aos cursistas nos seus trabalhos pesquisas sobre temas de cultura e da língua. Aí os professores foram buscar as fontes através da pesquisa junto aos anciões e aos livros. O trabalho da Stella tem ajudado também. Julá foi procurado pelos jovens para ensiná-los a música e o canto. Depois ele passa a contar como o processo do canto e da dança, pois fazia os movimentos para mostrar aos jovens os passos certos. Depois que eles aprenderam este conhecimento, se apropriou e passou a cobrar um percentual para transmitir esses conhecimentos. Mas apesar disso, todos tiveram uma contribuição nesse processo pela iniciativa. E assim nasceu o grupo Nação Nativa, com três tipos de dança: uma dança masculina com flauta. Duas danças com mulheres, que imita 5 (cinco) tipos de pássaros, lorunó e korioká. Os homens gritam imitando os pássaros, enquanto as mulheres dançam na frente deles. Das três aprenderam mais 5 danças: martim pescador (katamá); dança com arco (boicá) e a dança de andorinha (jikirinó). Dança da esteira (velho da esteira) mixinoze. Dança da akaonã são danças masculinas. Depois que pesquisaram no registro de Schultz foi que descobriram mais 5 danças. Ele descreveu o ritual do culto aos mortos (adoe). Nesse cerimonial dos mortos tinha um subcerimonial onde estão as 17 danças. Na década de 90 fizemos a primeira apresentação para a comunidade com aproximadamente uns 30 pares de dançarinos. E assim fomos aprendendo com esses trabalhos. Hoje os mitos estão sendo estudados pelo professor Marcio. (Prof.^a Rose, 2016).

Definitivamente, o grupo Nação Nativa despertou o “ser índio” e o senhor Julá Paré demonstrou interesse em querer transmitir alguma coisa da cultura e da língua para aqueles jovens. Sentiu-se prestigiado naquele momento, ao ser chamado para ensinar, mesmo sabendo da parcialidade de seus conhecimentos. O professor Sílvio nos conta:

Após o senhor Julá Paré ter nos ensinados as três primeiras danças Umutina foi feita a primeira apresentação destas para e com toda comunidade Umutina, descrito acima, isso acontecia de forma voluntária participava quem queria estava aberto a todos, algumas pessoas não gostavam não participavam e ainda ficavam zoando dos que se pintavam. Nesse mesmo período a primeira igreja evangélica estava entrando na aldeia, aí os índios que eram evangélicos ficavam dizendo que as pinturas corporais eram do demônio, do diabo. Mas apesar de todas as críticas e zoações continuamos pintando e praticando o pouco que havíamos aprendido de nossos ancestrais Umutina como senhor Julá Paré. Ainda nesse início foi por curiosidade mesmo o interesse de aprender a língua Umutina – cuja única fonte era o senhor Julá Paré que ensinava a todos que o procuravam. Nesse mesmo período todos estavam aprendendo especificamente sobre a dança o senhor Valdomiro Calomezoré juntamente com Luciano Ariabô Quezo e Luciel Boroponepá criaram um grupo de dança cujo nome era Nação Nativa para segundo eles da nação nativa divulgarem a cultura Umutina, mas faziam apresentações somente se os pagassem pela apresentação, mas na Aldeia Umutina fizeram apenas uma única apresentação e mais nada. O interesse verdadeiro pela língua Umutina veio mesmo após os professores Umutina ingressarem na primeira turma do antigo 3º Grau Indígena, onde foram discriminados pelos demais povos indígenas ao dizerem “os Umutina num são mais índios por que num falam mais a língua, não se pintam, etc.”. “Somente a partir daí eles os professores da primeira turma do indígena passaram a dar mais valor na língua, na dança e em tudo que se referia a cultura do Povo Umutina, inclusive foi no 3º Grau Indígena que a maioria dos professores dançaram e pintaram pela primeira vez

as pinturas corporais e dançaram também pela primeira vez, a cultura Umutina. (Prof. Silvio Umutina, 2016).



Figuras nº 79: Julá Paré fazendo uma demonstração, e posando para foto.
Fonte: Acervo pessoal, 1997.

A foto (05/05/1997) acima mostra um dos momentos em que Julá Paré ensinava como utilizar um dos instrumentos musicais. A sua disposição era admirada por aqueles que viram o seu entusiasmo no ensino da sua cultura. Assim como em sua casa, onde recebia os professores e membros da comunidade, que manifestavam seu interesse em ouvi-lo, e como transmitia os ensinamentos da cultura e da língua dentro de suas limitações.

A linguista Stella Telles (1995) ressaltou que:

Considerando a língua como parte e veículo de uma cultura representa ver Julá Paré como o último e único detentor “legítimo” do imaginário Umutina. Este índio guarda em si o complexo mundo e a história de toda uma etnia.

Um ponto crítico desse fato e a posição marginal de Julá Paré, que vivenciou a trajetória de seu grupo, nos dois estágios extremos de realidade étnica. Atualmente vive só, uma vez que no momento histórico do ano de 1945, quando se mudou da mata para o PI, com a idade de mais ou menos 20 anos, já que não tinha com quem casar. (p.32).

Segundo os professores, Julá Paré tinha perdido muitos parentes, era um homem bom, e gostava de contar histórias do tempo da maloca, sobretudo para as crianças. Ele

viveu as transformações da vida Umutina, desde o Posto Fraternidade, como a chegada da energia elétrica. O prof. Sílvio compara o antes e o depois:

Eu me lembro de que antes da energia elétrica chegar na aldeia, quando não tinha televisão, nós crianças íamos prá casa da vovó Inês ficávamos sentados ouvindo as histórias que ela contava sobre os antepassados, e quando batia o sono cada um ia embora prá sua casa. A vovó contava dos mitos, da vida e da natureza. Então comecei a entender um pouco da vida dos Umutina, e porque havia resistências em não querer falar do que aconteceu aqui na aldeia. (Prof. Sílvio, 2016).

Mesmo com as críticas internas, a curiosidade e o sentimento de pertencimento falaram mais alto naquele momento. Quando se questiona a identidade de alguém, algo surge como defesa e demonstração do contrário da crítica. O princípio de marcar a identidade no fato de revitalizar a língua materna permitiu as primeiras iniciativas:

Porque resolvi fazer as oficinas? Devido a dar conhecimento aos colegas como podemos trabalhar a nossa língua. Parece que é só eu que interesse por este trabalho! Então realizei esta oficina com a finalidade de mostrar aos professores que podemos trabalhar com os nossos alunos a língua Umutina nas diferentes áreas. Por isso, quem transmite e tem ensinado para as crianças é a escola, os pais e a comunidade ainda não estão envolvidos. Quem sabe eles possam saber a importância que tem a língua para a identidade. Antes os professores iniciaram uma discussão de qual língua ia ensinar na escola. Tudo começou lá na década de 90 com o projeto Tucum quando os professores cursistas foram sendo motivados pelo projeto e depois tinham que pesquisar nas suas aldeias. Naquele tempo, o Julá Pará estava vivo e gostava de conversar, de contar histórias, e depois quando a escola era totalmente municipal os professores Filadelfo e professora Maria Alice, começaram a levar as crianças na casa de Julá prá ouvir as histórias. Mas as práticas culturais e a língua só foram para a escola depois que os professores passaram pela formação no Tucum e principalmente no 3º Grau Indígena. A nossa fonte são os escritos de Schultz e de Stella, tem um livro do Schultz, bem grosso...assim.... eu estudei o livro dele e de Stella, um complementa o outro. A Stella explica melhor o que ele escreveu e também ela ouviu o Julá Pará, o trabalho dela foi com ele. A descrição da Stella na tese, a parte que ela trabalhou com o Julá Pará foram sendo inserido no ensino da língua, assim como o registro do Schultz. (Prof. Valdivino, 2016).

A presença de vários povos num mesmo curso de formação de professores, de fato, colaborou ainda mais para a procura de saberes e conhecimentos “próprios”, mesmo se compartimentados em disciplinas e áreas de conhecimentos. A diversidade “étnica” nos cursos libertava o anseio, e a disposição daqueles que passaram por processos “de desaparecimento cultural”, como expressa o professor Filadelfo:

No projeto Tucum eu era monitor, e vejo que o projeto foi prá nós marcar a identidade como indígena, e como nós Umutina naquele momento estávamos juntos com outros povos, então cada povo tinha que mostrar a sua cultura, a sua língua. E a cobrança era grande pros cursistas, exigências dos seus trabalhos, pesquisa, e nisso cada um tinha que se virar prá realizar e apresentar os resultados. Depois veio o 3º Grau indígena da UNEMAT, todo o curso era baseado na pesquisa sobre a cultura, sobre a língua e outros temas e assuntos

indígena e do povo. Teve momentos de muita cobrança por parte de outros povos sobre a cultura de cada um, e havia até conflito, de dizer quem era ou não índio. Nas etapas tinha que fazer as apresentações de acordo com a cultura, e todos tinha que se preparar e mostra a sua cultura. Então o Tucum incentivou os professores Umutina a buscarem a cultura e língua para marcar a presença como povo. (Prof. Filadelfo, 2016).

A realização das etapas do 3º Grau Indígena no campus de Barra dos Bugres foi importante para os Umutina em vários aspectos, desde a oportunidade de dar visibilidade a um povo que teoricamente estava desaparecendo, em termos de cultura e da língua, como também de estabelecer novas perspectivas de relações com a sociedade local, pois, naquele momento, ainda imperava a ideia de que os Umutina eram “violentos e perigosos”, mesmo com a intensificação do contato.



Figura nº 80: Professor Filadelfo com seu tio e o avô Antônio, Aldeia Umutina.
Fonte: Acervo pessoal, 1997.

6. A Pacificação dos Mundos: a Escola Indígena e os Desafios Pedagógicos

A primeira escola Umutina foi construída em alvenaria pelo SPI em 1943, que, em homenagem a um funcionário considerado “exemplar”, recebeu o nome de Escola Otaviano Calmon¹⁰². Com a mudança do SPI para a FUNAI, a escola passou a seguir o sistema das escolas rurais e subordinada à política integracionista. Foi a partir de 1982

¹⁰² Os meus entrevistados me informaram que, na verdade, este servidor foi terrível, castigava com mão de ferro, violento, aterrorizava a aldeia, então questionaram: “como ele era tido como funcionário exemplar, se era perverso com os indígenas? ”

que a escola começou a funcionar normalmente, sendo que o primeiro professor foi Antônio do Nascimento. A professora Maria Alice (2016) ressalta que:

A educação ofertada nesse período, conforme a ideologia da época buscava a 'integração dos índios à sociedade nacional', em outras palavras, era uma educação que tinha como objetivo a evangelização dos índios. E, portanto, era ensinado apenas conteúdo fora da realidade indígena. A língua, os rituais e os costumes eram severamente reprimidos. A ordem deveria ser mantida a qualquer preço. O chefe de posto, funcionário do SPI, comandava tudo com "mãos de ferro". Segundo os anciões da época, a escola só funcionava apenas 2 ou 3 meses por ano, porque os professores não paravam, eles/elas não acostumavam na aldeia. Isso durou de 1943 até os anos 80.¹⁰³

Sem dúvida, a escolarização entre os Umutina seguiu o clássico percurso histórico civilizador e assimilacionista da pedagogia do poder tutelar (Lima, 1995).

Tanto no Internato Utiriti como no PI Umutina, o "exemplo" pedagógico civilizatório era para os índios e para a política estatal. E todo o esforço de estabelecer uma "harmonia" entre os moradores servia como um incentivo para que a "pacificação" fosse de maneira a atender a política de conversão ao modelo de vida ocidental. Arruda argumenta que, "O esforço civilizatório do "indigenismo" federal junto aos índios do Brasil, compreender, no caso dos Umutina, um intrincado jogo de movimentos – próximos ao xadrez, de invasão, conquistas e resistências." (2003:107).

Os professores Umutina ressaltaram que, naquele tempo, o PI teve esse papel institucional de controle da vida e da morte daqueles que contrariavam as decisões dos agentes do SPI, e que seus parentes mais velhos sempre contavam que quando contrariados eles apartavam crianças e adultos e aplicavam castigos numa pedagogia da repressão que mudasse o comportamento e a personalidade dos índios.

Bom, minha bisavó contava que a escola castigava os Umutina que teimavam em fala na língua, ela presenciou quando alguns índios que estavam na fila pra pegar merenda e conversavam na língua, eles foram repreendidos, retirados e separados, porque falavam. Os castigos eram de serem trancafiados num quatinho todos os "teimosos" proibidos de comer e de beber água, e da liberdade. Até uns anos atrás tinha esse quatinho. Ela contou do caso de uma criança de três aninhos que chorava muito, e que desapareceu e ninguém sabe o que aconteceu com ela. (Luzdayara, 2016).

A escola do SPI simbolizava o poder do estado para mudar a vida dos Umutina. As crianças e os adultos que a frequentavam, contudo, se mostravam de várias maneiras, arredios ao projeto civilizador. O conjunto de disciplinas que a escola impunha era para

¹⁰³ Entrevista concedida a Francisca Navantino Pinto de Ângelo, na aldeia Umutina/Barra do Bugres/MT, em junho de 2016.

sujeitar, o que não acontecia sem resistências. Muitos temiam a ida para a escola, pois a obrigatoriedade da maneira de se vestir, de usar uniformes, da proibição da língua materna, de uma série de costumes ocidentais como o cumprimento de horários e das regras de funcionamento da escola, era para eles uma tortura extrema (ARRUDA, 2003:121).

Por outro lado, havia o esforço, conforme Arruda (2003), de transformar o Posto Fraternidade num local pacificador de convivência, “como forma de estabelecer contato e de incentivar os índios a viver no posto cuja infra-estrutura ia ganhando formato de centro agrícola, povoação, enfim, de uma comunidade, a partir da fixação de moradias e de estabelecimento de ciclos de trabalhos rurais que os próprios índios começaram a desenvolver ao se estabelecerem no posto” (ARRUDA, 2003:107). Outra tática utilizada foi de “doação de brindes” para aqueles que aderiam à política civilizatória. Havia todo um empenho de atração aos que resistia na mata.

Apesar de a escola ter sido implantada em 1941, o primeiro professor - senhor Antônio Nascimento – relatava a ausência dos alunos, as muitas faltas por motivo das epidemias ou por retorno às moradas na mata, como se vê no “mapa” do movimento mensal da escola escrito pelo professor: *“Bastamente perturbado tem sido nestes últimos meses a marcha escolar em virtude de frequentes surtos epidêmicos, que vem grassando neste posto. O professor”* (Arruda, 2003:122). A escola não funcionava e era necessário maior empenho: *“Embora, esses obstáculos, tenho envidado todos os esforços possíveis para que o ensino, em tão boa hora instituído para aqueles nossos irmãos das selvas, corresponda a sua finalidade.”*

A trajetória da escolarização dos Umutina se inicia com a finalidade de transformar “índio selvagem” em civilizado, concentrando-se, em seguida, no “efetivo infantil”, que daria resultados mais imediatos. Veja-se o seguinte documento do SPI:

Teoricamente ainda não são concordes as opiniões sobre se dever-se-ia ou não alfabetizar e ilustrar o índio, praticamente, porém o SPI vai criando escolas e acalmando todas a população infantil. Se os esquemas dos adultos, que se deixaram vencer pelas dádivas do SPI ainda resistem, com as crenças tradicionais, costumes, usos e compreensões imemoriais, o cérebro infantil, em meio novo, sob técnicas atraentes e sugestivas, com práticas cujos resultados são de efeitos imediatos, não oferecem aquelas circunstâncias e estão a passagem de uma para outra civilização, a transposição da vida primitiva para a civilizada, deixa de ser uma luta, uma conquista para realizar como a única e insubstituível maneira de ser. (ARRUDA, 2003:124).

A criança passa a ser o futuro civilizado Umutina. A tática de “educar e reeducar” investindo na criança já era atuante nos internatos do SPI em várias partes do país, em Mato Grosso no internato de Utiarity.

Nos Umutina, a frente do processo civilizatório adquiriu maior consistência quando a função dos agentes se desdobrou em diferentes papéis disciplinadores: “ora eram instrutores na lavoura, ora professores, ora enfermeiros/médicos, ora juízes e, principalmente, na investidura do Estado, eram tutores dos índios, considerados menores e sem condições de tomar qualquer decisão.” (ARRUDA, 2003:125). A disciplina imposta de maneira sutil era que os adultos iam para a lavoura, trabalhar para manter a sua própria sobrevivência e o seu calvário de se tornar “civilizado”, e as crianças se educando para a “civilização”.

Algo começou a mudar somente a partir das décadas de 80 e 90, com o reconhecimento de direitos originais pela Constituição Federal de 1988.

Em Mato Grosso foi a partir do Projeto Tucum (1996-2000), onde quatro professores Umutina ingressaram no curso do Magistério intercultural, que iniciaram as discussões sobre a revitalização da língua e novas práticas pedagógicas. Com o ingresso de mais professores no 3º Grau indígena da UNEMAT (2001-2006), estes passaram a se organizar para recuperar e fortalecer uma sua identidade, como povo, resgatando os passos dos seus antepassados, na defesa do seu território e na busca de novas alternativas econômicas que lhes assegurassem sustentabilidade cultural, política e autonomia.

Num contexto de convivência com as nove etnias que foram trazidas para compor a população Umutina, o debate sobre as mudanças na escola entre os Umutina não foi nada harmonioso, com rugas do passado que ainda assombram a vida no presente.

A escola de hoje sucedeu à escola do SPI e à escola da FUNAI, como lembra a professora Maria Alice:

A escola atendia da primeira a quarta série do ensino fundamental e regime multisseriado. As aulas não eram mantidas com regularidade devido a falta de professores que não se adaptavam a vida na aldeia, dessa forma, prejudicando a vida escolar dos alunos. [...] Quando a Funai designou um professor que ficou por um período e depois veio a professora Iraci que contribuiu para o processo educacional do povo Umutina. Mas com as mudanças políticas no país, a educação escolar indígena é descentralizada da Funai para responsabilidade das SEMECs, SEDUC e MEC, isso aconteceu na década de 90 com o povo Umutina. Daí para frente, quem assumiu as salas de aula, foram os professores com formação específica e diferenciada no magistério posteriormente com as licenciaturas. (Prof.^a Maria Alice Cupodonepá, 2016).

A escola de hoje demanda um espaço e formas de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições do pensamento ocidental, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que se tornaram também demanda escolar (TASSINARI, 2001:47). Na foto abaixo, estão os professores realizando o seu planejamento de atividades.



Figura nº 81: Professores pesquisadores: Jairton, Edna Monzilar e Marcio Monzilar, Aldeia Umutina.
Fonte: Acervo pessoal, 2008.

A Escola Estadual Indígena Julá Paré, foi criada com o objetivo de atender o ensino médio regular aos jovens e adolescentes indígenas na Comunidade Umutina e representa uma conquista importante para o povo Umutina, não apenas a continuidade e permanência dos alunos nas aldeias, e com suas famílias. Há décadas o povo Umutina vinha sofrendo com o atendimento desta etapa da educação básica nas escolas da cidade, os alunos saíam no amanhecer do dia e retornavam no cair da tarde. No tempo das chuvas a situação se agravava, pois, muitos atravessavam o rio com a água na cintura. Desde então, esta implantação na escola da aldeia passou a ser uma reivindicação das lideranças, e um espaço de conquista e de direitos, e interagindo com o mundo contemporâneo que direta e indiretamente afetam o cotidiano da vida indígena. (PPP, 2008:18).

A reivindicação da implantação de uma nova escola justificada no projeto político pedagógico trata-se de concretizar as ações pedagógicas de fortalecimento da identidade étnica e cultural, que dê a sustentação para as mudanças necessárias no âmbito escolar, tendo o ensino aprendizagem um fator preponderante da educação.

A formação de professores indígenas no Projeto Tucum e no Terceiro Grau impulsionou novas práticas pedagógicas, que valorizasse os saberes e conhecimentos tradicionais, e a identidade coletiva de ser Balatiponé-Umutina, e ao mesmo tempo deu visibilidade a cultura de um povo que até a década de 70 estava sendo considerado “em processo de extinção”.

Conforme a fala do professor,

Fui atrás das histórias, dos mitos e da língua dos nossos ancestrais, assim ensinar as novas gerações os valores, os conhecimentos e os saberes da nossa cultura. E como professor tenho essa responsabilidade. (Prof. Marcio Monzilar, 2016).

É importante ressaltar, neste ponto, a nada recente e elevada escolarização entre os Umutina:

Entre os Umutina, a universalização do Ensino Médio e o acesso ao mesmo, na idade adequada, estão diretamente relacionados à ampliação da matrícula no Ensino Superior. Os Umutina são proporcionalmente o povo indígena em Mato Grosso com o maior índice de acesso ao ensino superior neste momento. Nos cursos de bacharel das instituições públicas do estado 32,5% dos alunos matriculados são Umutina. Além destes há 06 Umutina matriculados no programa de ação afirmativa da Universidade Federal de São Carlos UFSCar, eles ocuparam mais que 10% do total das vagas para estudantes indígenas da universidade no processo seletivo 2010/1. A implantação das escolas entre os Umutina é dos anos 40. O Ensino Médio foi implantado na antiga Escola Estadual Otaviano Calmon, hoje Escola Estadual de Educação Escolar Indígena Julá Pará. No entanto, mesmo antes da implantação da escola na aldeia, os estudantes Umutina frequentavam nas escolas urbanas, em Barra do Bugres, distante da aldeia pouco mais que 7 km, ou mudavam-se para Cuiabá, onde uma forte rede de parentesco os apóia. O atual presidente do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena foi um entre estes estudantes Umutina de meados dos anos 80. (Souza, 2010:36).

As transformações na escola Umutina iniciaram desde a mudança da denominação: de “Escola Otaviano Calmon” para “Escola Estadual de Educação Indígena Julá Pará”. A travessia entre a escola para índios e a escola indígena para índios foi também determinada pela situação social e econômica das famílias que levavam seus filhos para a cidade. “Os alunos que concluíram a quarta série tinham duas opções: ou paravam de estudar ou tinham que estudar nas escolas de Barra do Bugres, enfrentando dificuldades como falta de transporte, falta de condições para comprar os materiais escolares exigidos, as más influencias, os preconceitos, a discriminação, o afastamento de suas famílias e conseqüentemente ficava mais distante da sua cultura e de seus costumes entre outros”. (PPP, 2012:8).

Outra dificuldade era no tempo de chuva, período de cheia, atravessar o rio, quando a balsa não estava funcionando, um verdadeiro tormento para as famílias e seus filhos.

A escola mudou fisicamente. Os antigos prédios do SPI foram abandonados e no ano de 2003 surgiu à nova edificação.



Figura nº 82: Prédio antigo da escola (SPI), Aldeia Umutina.
Fonte: Acervo do prof. Valdivino Amajunepá, 2016.

O currículo mudou com a introdução de disciplinas como a “língua materna”, artes, práticas culturais e práticas ecológicas, saberes indígenas (a roça tradicional, a cosmologia, o artesanato, a pintura corporal, a dança). Desde 2008, quando da oficina pedagógica para elaborar o projeto político pedagógico, percebi o envolvimento dos professores em inserir nas matrizes curriculares da escola esses temas, apresentados como “forma de assegurar a valorização das práticas culturais”.

Segundo a professora Rose:

Julá Pará foi muito importante prá nós, ele que começou a ensinar a parte da dança, mostrar os passos, e eles aprenderam, depois com o Projeto Tucum fomos buscar ainda mais a cultura e marcar presença como povo. E depois o Terceiro Grau também incentivou e ajudou os professores procurarem outros anciões como Seu Joaquim, seu Virgílio e seu Antônio, cada um com sua sabedoria, língua materna, pintura corporal, a dança e a prática de roça tradicional. Então nós temos: a roça e o timbó como práticas agroecológica, a cosmologia esta ligada a roça, o tempo de plantar, de colher. (Profª Rose, 2017).

Assim, a transmissão dos “conhecimentos tradicionais” começou a acontecer na escola e exclusivamente nela, em diferentes áreas de conhecimento, tanto no ensino

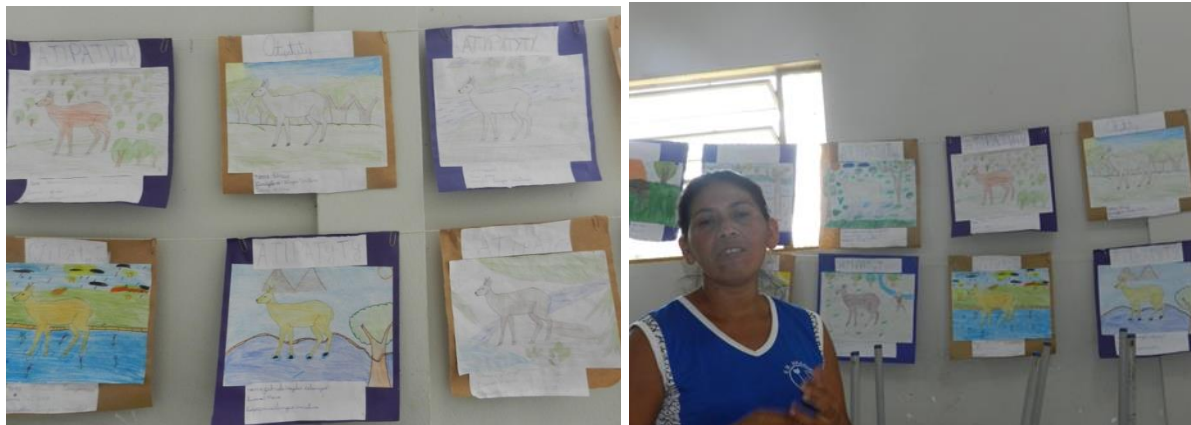
fundamental quanto no ensino médio, quando os chamados “anciões” começaram a ser chamados para trabalhar com os alunos. A escola possui, hoje, uma roça onde os alunos plantam e da qual retiram produtos para distribuir entre as suas famílias.

Eis o quadro atual dos professores Umutina da EEI Julá Paré:

Professores	Habilitação
Alessandra C. Boroponepá	Licenciatura Ciências Sociais
Ducinéia Tan Huare	Letras
Edna Monzilar	Ciências Sociais
Eneida Kupodonepá	Licenciatura Matemática
Filadelfo de Oliveira Neto	Lic. Artes e literatura
Jairton Kupodonepá	Matemática
Laelcio Amajunepá	Ciências Sociais
Márcio Monzilar	Letras e Linguagem
Maria Alice Cupodonepá	Lic. Artes e Literatura
Oswaldo Corezomaé Monzilar	Matemática
Rose Amajunepá	Lic. Matemática
Valdivino Amajunepá	Lic. Língua, Arte e Literatura

Na escola atuam quatro professores formados na área de “Língua, Arte e Literatura”, sendo que um deles (Valdivino) assumiu a responsabilidade de ministrar as aulas de Língua indígena.

Foi possível observar momentos em que a língua indígena é trabalhada no âmbito da escola: as crianças repetem palavras de animais, plantas e aves. Os professores saem com seus alunos para percorrer o entorno da escola e da aldeia, aonde se fala da paisagem repetindo palavras em Umutina, como nomes de peixes na beira do rio. Depois deste percurso, os alunos retornam à sala de aula e desenvolvem atividades de registrar o que foi aprendido, como mostram os trabalhos feitos por crianças das séries iniciais com a professora Alessandra.



Figuras nº 83: Trabalhos da disciplina Língua Umutina, e a mencionada professora.
Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Vejam-se, abaixo, textos produzidos pelos professores e alunos:

Tema: Pássaros e peixes da nossa terra

Justificativa

Importância de deixar registrada a diversidade dos pássaros e peixes encontrados no território Umutina. Visto que com o passar dos anos devido a queimada que acontece todos os anos muitos pássaros acabam sendo extintos assim como os peixes acabam sendo prejudicados pela poluição dos rios.

É importante as futuras gerações conhecer a diferença dos pássaros e peixes onde desde a infância aprenderão a preservar e a valorizar os mesmos, pois estes representam para nos Umutina a importância nos aspectos: econômico, social e cultural.

Metodologia:

A pesquisa será feita através de entrevistas com os pescadores, caçadores e com anciões da aldeia.

As ilustrações serão feitas com os alunos do ensino fundamental e médio da escola Julá Paré.

Produção de textos falando sobre a importância de cada ave e peixe na alimentação e cultura do povo Umutina.

Escrever os nomes das aves e peixes na língua materna.

Pesquisa bibliográfica.

Serão tiradas fotografias de peixe e aves observados.

Técnicas de coletas e dados:

Observação e entrevistas

Registro de dados:

Baripá: Cabeça-seca

O cabeça seca é uma ave que vive em grupos e habita em lugares alagados cercado de florestas.

Alimentam-se de insetos, peixes, minhocas etc. Eles de diferenciam entre si dos adultos.

Os mais novos tem o pescoço emplumado e o bico mais claro.

Na cultura Umutina, suas penas são utilizadas na confecção de artesanatos emplumados.

Desenho: Mateus Amajunepá

Figuras nº 84: Plano de aula, e texto do aluno do Ensino Medio. Fonte: Acervo da Profª Alessandra, 2016.

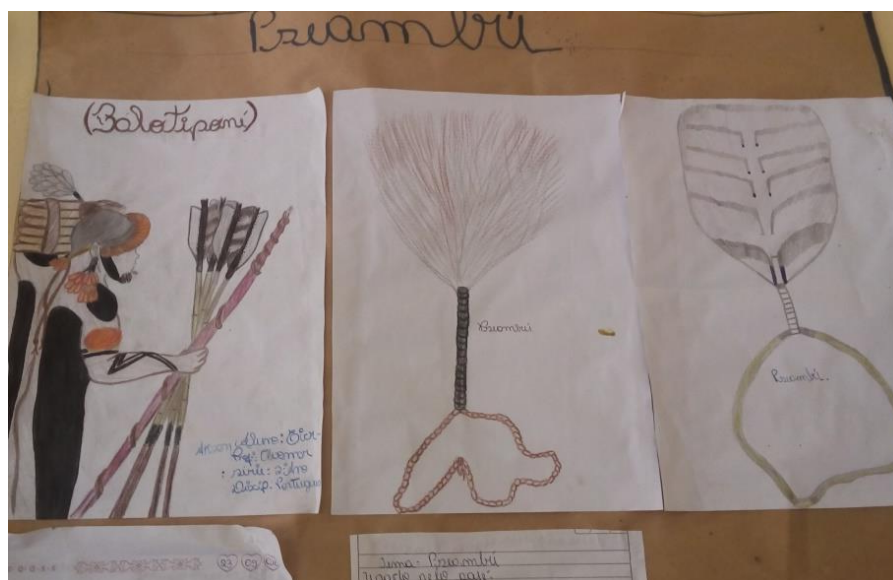


Figura nº 85: Trabalho dos alunos do Ensino Médio. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

O Ensino da Língua na escola vive uma fase delicada e traz questionamentos interessantes, que precisariam ser abordados em uma pesquisa específica. Os professores fazem o que podem e se queixam da não colaboração das famílias:

Se a família não participa para contribuir na revitalização da língua Umutina, não conversa com seus filhos e netos, o trabalho dos professores na escola fica fragmentado. Se a criança chega em casa, conversa com o pai ou a mãe na língua e estes não respondem, não se interessa em saber e em buscar responder, não adianta o esforço dos professores no ensino da língua, nisso o ensino aprendizagem da língua materna fica comprometido. Tem que haver uma continuidade na família” “O ensino da língua Umutina, só existe mesmo na escola, não existe um trabalho efetivo de ensino-aprendizagem fora desse contexto, por isso as crianças falam palavras, de coisas, de animais, de plantas, mas ainda não falam frases, não conversam. Acho que é preciso fazer um projeto mais elaborado para o trabalho da língua Umutina, seria bom, fazer um projeto e selecionar uma família interessada em aprender e valorizar a língua, e ensinar a ela, a língua, um trabalho mais próximo com a comunidade. Mas começando com a família. Num ambiente fora da escola e depois gradativamente envolver a comunidade geral. (Prof. Filadelfo, 2016).

Até o momento, os únicos que falam palavras ou frases são somente aqueles que participam das danças e dos cantos. Percebi que o ensino da língua não está conseguindo dar resultados.

Em meados de 2014, acompanhada pelo presidente do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, fomos até a aldeia Umutina conversar com os professores e demais membros da comunidade escolar para dar início à pesquisa. Em reunião com todos, apresentei minha proposta de trabalho, que foi aceita conforme o

registro em ata. Durante a conversa com os professores, falamos da importância da revitalização da língua indígena, da transmissão e do envolvimento das famílias; mostrei propostas de revitalização em experimentação junto a povos indígenas que se encontram na mesma condição que os Umutina.

Conforme Franchetto,

[...] a transmissão natural entre gerações é interrompida, até professores indígenas imbuídos da retórica oficial, que prega a educação escolar “bilíngue, intercultural, diferenciada e específica”, adotam o português em suas casas, na socialização primária de seus filhos, incorporando nestes o que já está neles incorporado, a vergonha de falar ‘gíria’, uma língua que definem ‘dura’ (sons sentidos como ‘estranhos’ e feios, na comparação com a língua dominante) e difícil de escrever (por ter ‘nascido’ com uma escrita). (2013:2).

Ainda persiste a ideia de menosprezar a língua materna em detrimento da língua portuguesa nas instituições de todo o sistema de ensino. Sempre há um atrito na disputa entre a língua indígena com a portuguesa e com a dita moderna, a língua inglesa. Uma guerra de línguas. No entanto, os professores na trajetória de transformação da escola de índios para a escola indígena, a língua Umutina tem sido um dos grandes desafios, por isso, buscar o conhecimento da academia tem sido a meta, conforme a professora Ducinéia,

O povo Umutina é monolíngue em português e tem a língua Umutina como segunda língua, em processo de aprendizagem e aquisição. O povo Umutina tem como L1 o português não porque queiram, mas porque foi obrigado a falar a língua do Estado, a língua majoritária. É somente com a Constituição de 1988, que o governo brasileiro dá o direito novamente aos indígenas de falarem suas línguas maternas. É nesse cenário, então, que a comunidade, professores e jovens indígenas sentem um novo recomeço, a valorização da língua, e a trabalhar a revitalização da língua junto aos anciões Umutina: Julá Paré, Joaquim Kupodonepá e Antonio Uapodonepá, por entender que a língua é um elemento essencial na vida do ser humano, por expressar seus sentimentos, opiniões, desejos e sua visão de mundo. (TAN HUARE, 2015, p. 14).

Nesta perspectiva a língua é um dos elementos consistentes de fortalecimento da identidade Balatiponé-Umutina e que para a nova etapa do processo da educação escolar na escola, a revitalização dá uma oportunidade de falar a língua dos seus antepassados.

Os professores lembram a realização, em 2008, da oficina na aldeia Umutina com a finalidade de dar orientações para a elaboração do projeto político pedagógico, já que, naquele momento, os Umutina estavam reivindicando a regularização de sua escola (autorização e credenciamento) junto ao Conselho Estadual de Educação. A oficina durou uma semana, com a primeira discussão do PPP, com a participação de todos.

Naquele momento, pude compreender a realidade histórica dos Umutina e como os professores se organizavam para planejar e elaborar o seu próprio material didático. Sua finalidade era a de elaborar uma nova metodologia de ensino nos contextos do novo paradigma da chamada “escola intercultural, bilíngue, específica e diferenciada”, apesar dos conflitos existentes que dividiam a aldeia, um dos principais desafios era a língua “materna”. A dúvida era a de “ser ou não ser índio Umutina”, qual língua adotar diante da presença de nove povos, descendentes e remanescentes daqueles que migraram, como os *haliti-Paresí*. Coube à “comunidade escolar” pactuar uma convenção linguística: se o território é Umutina, a língua deveria ser a Umutina.

Durante a pesquisa, foi recorrente a menção de um dos maiores obstáculos para que eles pudessem desenvolver algum tipo de ensino da língua Umutina: os pais evangélicos que proibem seus filhos de falarem ou até de praticarem as danças.

De fato, a “revitalização” da língua Umutina tem sido uma proposta alimentada pelo processo do ensino da dança, das pinturas e dos artesanatos, que exigem gestos específicos e o falar na língua Umutina. O desejo de um dia revitalizar a sua língua ultrapassou a fronteira da aldeia. Foi notícia num canal de TV da Rede Globo (G1 MT) em 2011:

Índios de Mato Grosso buscam na escola manter viva a língua nativa
Índios Umutinas quase foram extintos após primeiro contato com não índios.
No país, segundo a Funai, existem 180 linguagens indígenas conhecidas.

Ericksen VitalDo G1 MT



Índios estudam para manter vivo o idioma original na escola localizada na aldeia (Foto: Ericksen Vital / G1)

Na época desta reportagem, a professora Dulcineia Tan Huare era a diretora da Escola Estadual Indígena Julá Paré, onde esse trabalho já se iniciava concomitantemente à formação dos professores na UNEMAT.

Na entrevista da TV G1, Tan Huare ressalta:

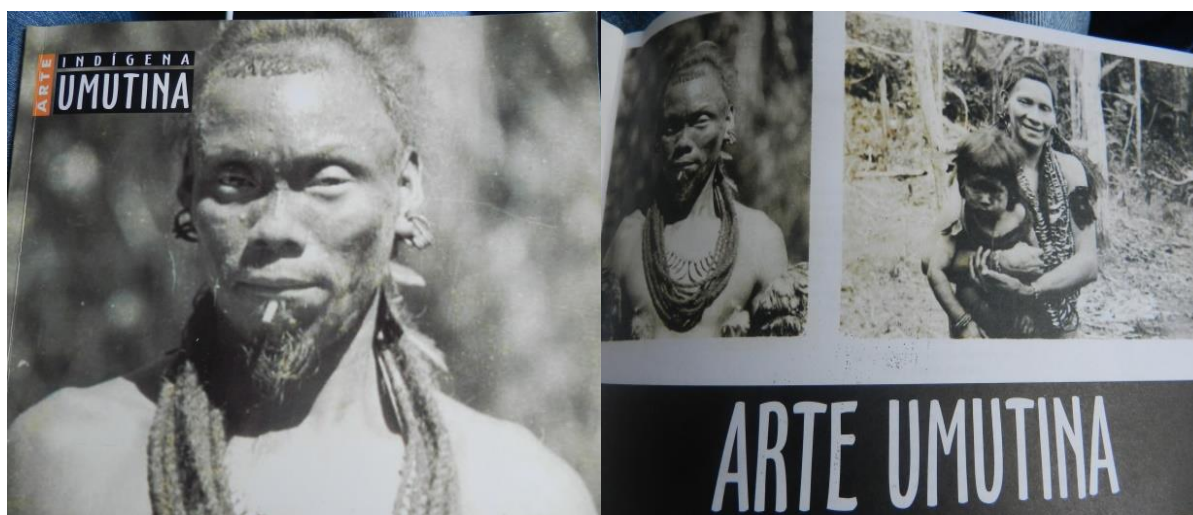
A gente sabe que a língua número um da aldeia é o português. E a tendência é não voltarmos a falar fluentemente o idioma dos nossos pais e avôs. Mas acreditamos que é possível preservar a nossa língua mesmo que parcialmente”, declarou a professora Dulcinéia Tan Huare, diretora da Escola Estadual de Educação Indígena Julá Paré, que está instalada quase no centro da aldeia.

Hoje a escola estadual, que tem oito anos, tem 150 alunos matriculados em diversas séries, desde o pré até o terceiro ano do ensino médio. Ao todo, no estado há 69 escolas indígenas que ensinam conteúdos próprios das 43 etnias que atualmente vivem em Mato Grosso, conforme informações da Secretaria Estadual de Educação (Seduc). A professora está à frente da escola e diz que tem buscado ensinar o currículo oficial exigido pelo Ministério da Educação (MEC), que avaliza o diploma obtido pelos alunos indígenas. No entanto, ao mesmo tempo, explicou a professora, a escola busca estimular dentro de sala de aula aspectos importantes da cultura e da linguagem indígena. “A cultura está viva de novo”, comentou.

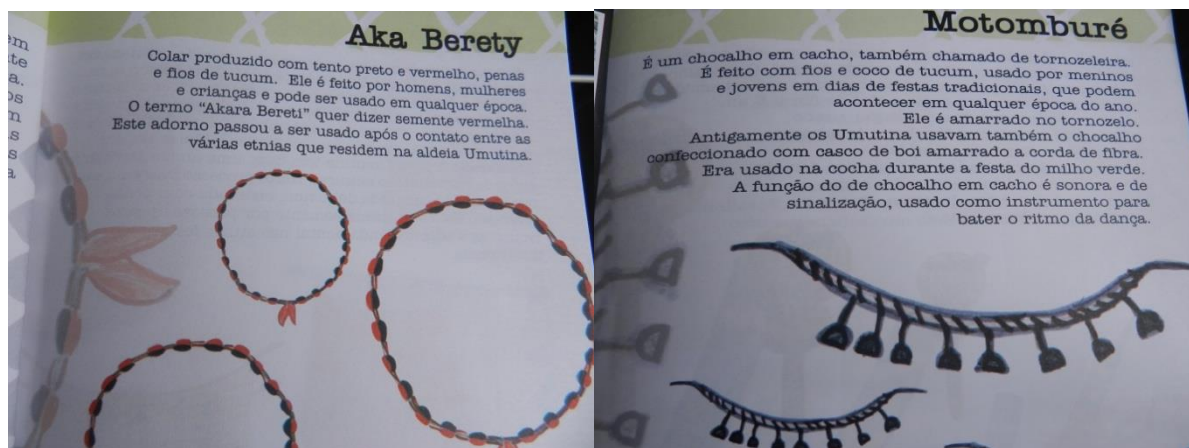
“A diretora da escola explicou ao **G1**, que atualmente a comunidade escolar tem buscado resgatar a cultura linguística dos seus antepassados e recuperar os seus valores culturais mais íntimos.”

Hana Eduarda, de 11 anos, é uma das estudantes que está aprendendo a falar o idioma tradicional. Ao mesmo tempo, ela também busca estudar as outras disciplinas para conseguir realizar o sonho de ser médica. “Quero estudar bastante, apreender os costumes também, mas quero um dia ser médica. Quem sabe voltar à aldeia e ajudar as pessoas”, disse. (TVG1, 2011).

A professora Maria Alice Cupudonepá desenvolveu um dos primeiros registros da Arte Umutina, no Projeto Tucum (2002). Com o apoio institucional organizou este livro sobre a temática, inaugurando uma proposta de publicação de materiais didáticos sobre a cultura material para os alunos na escola. A publicação feita pela Secretaria de Educação e Cultura de MT/MEC, em 2002. E teve como referência bibliográfico, o trabalho do etnólogo Harold Schultz, o Site: [www.museu doíndio.org.br](http://www.museu.doindio.org.br), e a Revista Museu Paulista, 1992.



Figuras nº 86: Cartilha da Arte Indígena Umutina. Fonte: Acervo da EEI Julá Paré, 2002.



Figuras nº 87: Cartilha Umutina. Fonte: Acervo da EEI Julá Paré, 2002.

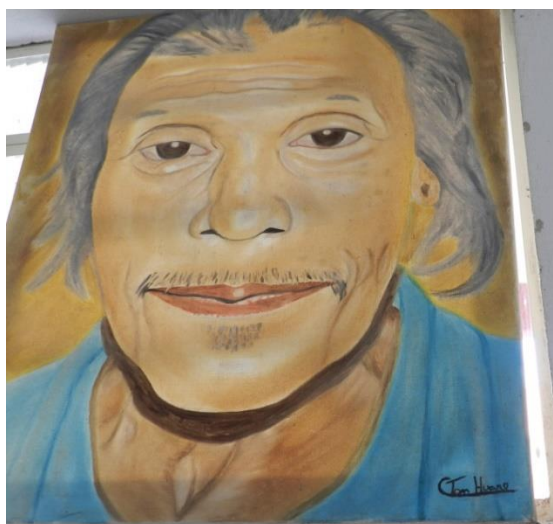
A arte Umutina é apresentada por uma sequência de artefatos, nomeados na língua e com textos descritivos em português. Este trabalho em forma de um livro contou com a participação dos alunos das séries iniciais da Escola Indígena Municipal Otaviano Calmon, onde os alunos puderam produzir objetos da cultura material de seu povo.

Em entrevistas, perguntei quais foram às estratégias para inserção da cultura, da história e da língua no contexto da escola. A professora Maria Alice respondeu:

Primeiramente, foi discutir com a comunidade que os professores que participavam do projeto Tucum tinham como responsabilidade em trabalhar com a comunidade escolar a revitalização da língua, histórias das gerações passadas, mitos de origem, os costumes, fauna, flora, sistema de moradia, os rios, roça tradicional, os artesanatos, a terra e outros. E esses professores tinham o aval do povo para cursar o projeto de formação, e um dos critérios era formar e trabalhar com seu povo. Diante disso, foram entendendo que era necessário apoiar e ajudar a resgatar o que estava adormecido na mente de cada ancião daquela época. Tivemos que realizar muitas reuniões chegar num consenso sobre qual cultura indígena ensinar na escola, por muitas e muitas vezes ficávamos sem saber o que fazer qual o tipo de dança tradicional e língua a ensinar nesta escola. Então eu e o professor Filadelfo pedimos que o cacique juntamente com as lideranças e a comunidade decidisse qual cultura deveríamos trabalhar, pois ainda havia conflito entre Umutina as etnias Paresí e Nambikuara no aspecto cultural, essas etnias estão neste território desde a década de 30, foram trazidas pela Comissão do Rondon. As demais etnias chegaram anos depois: kaiabi, Bakairi, terena, bororo e irantxe (manoki). Houve um choque cultural entre os povos diante de tema polemico coube as lideranças Umutina tomar providencia argumentando que o povo Umutina é originário do lugar, e somente neste território vive esse povo que já até foi dado como extinto, por aqueles que nos desconhece. Mas continuamos resistindo as margens dos rios Paraguai e Bugres. O povo Umutina foi muito massacrado pelo processo de contato, que os obrigou a deixar seus costumes e tradições para aprender o que não fazia parte do seu mundo. Portanto é a cultura do povo Umutina que deve ser resgatada e ensinada na escola. Desta forma permaneceu, a partir de então começamos a busca de material escrito e de pessoas que conheciam a história do povo Umutina. (Maria Alice Cupodonepá, entrevista 24/07/2016).

Por este depoimento, fica claro que uma busca afirmativa foi fundamental para que a mudança na escola não ficasse apenas no nome. Para chegar da escola para índios dos tempos do SPI para uma escola indígena, de fato eram necessárias estratégias de diálogo consistente para que, naquele momento, a comunidade pudesse compreender a importância do processo de reversão. Para uma comunidade que tem a presença de 9 (nove) povos, a discussão sobre qual cultura seguir é muito complexo, devido que ainda estão presentes as rivalidades e tensões, mas pensar o contexto cultural a partir do povo originário, nos aspectos territoriais, artesanais, culturais como pinturas e outros adereços de fortalecimento étnico tem sido adotado como estratégia de visibilidade.

O nome “Escola Estadual Indígena Julá Paré” é uma homenagem ao ancião que acreditava estar sem condição de contribuir com o seu povo, mas que, no entanto, ensinou o suficiente para que os Balatiponé ressurgissem como povo. É o patrono da escola.



Figuras nº 88: Julá Paré e uma Homenagem póstuma.

Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Como diz Telles:

Este homem, único sobrevivente e depositário de uma história e cosmovisão que não pode ser compartilhada pelos seus parentes “educados” no PI, representa e retrata a própria memória de sua gente. Julá Paré, último falante de uma língua sem usuários, tem em seu tempo de vida o suspiro final de toda uma existência. (1995: 18).

A escola que homenageia Julá Paré assumiu a tarefa de ensinar um legado guardado em memórias silenciosas.

5. A Escola Estadual Indígena Julá Paré



Figuras nº 89: Antiga sede escolar e o novo prédio.
Fonte: Acervo pessoal, 2008.

A criação da nova escola em 24 de junho de 2005 pelo Decreto nº 6.013, publicado no Diário Oficial do dia 24/06/2005, com a finalidade atender a educação básica do povo

Umutina fez parte de uma nova concepção de autonomia escolar nas áreas tanto administrativa como pedagógica (PPP), com “a possibilidade de se recuperar a história do povo Umutina e sua experiência existencial, confirmação de afirmação da identidade étnica, construída a partir da auto-imagem positiva enquanto grupo étnico” (PPP, 2008:01).

Em 1995, Telles registrou a seguinte configuração da população referida como “Umutina”: “São 48 Umutina; 75 Paresí; Umutina/Paresí 63; 77 pessoas restantes; Nambikuara, Bororo, Irantxe e Terena.”

Atualmente (2016), são 74 casas e 110 famílias – totalizando 640 pessoas aproximadamente. (Fonte: Posto da Saúde/ DSEI Cuiabá-MT, 2016). São 30 Umutina; 45 Paresí; Umutina/Paresí 75; e o restante são povos das etnias: Chiquitano, Bororo, Irantxe, Nambikuara e Terena.

Veja-se em anexo o quadro das famílias Umutina.

Em 2003, a escola Umutina passa a atender as séries de 5^a a 8^a do ensino fundamental, no âmbito do município de Barra dos Bugres-MT. Em 2004 a Escola Estadual Júlio Muller da cidade de Barra dos Bugres passa a atender o ensino médio numa sala de extensão. Depois da criação da Escola Estadual Indígena Julá Paré, o ensino médio é implantado.

A chamada “sustentabilidade econômica da comunidade” se tornou assunto em pauta dentro da escola, como diz a professora Eliane Boroponepá Monzilar:

Devido a falta de condições de trabalho, de apoio e perspectivas de sustento, muitas famílias estão saindo da aldeia e indo para a cidade em busca emprego. O êxodo é ainda maior entre os jovens, que vão para a cidade em busca de emprego e qualidade de vida. Alguns conseguem encontrar trabalho, mas outros acabam retornando para a aldeia, frustrados. (2012:11).



Figuras nº 90: Alunos preparados para dançar. Fonte: Acervo da EEI Julá Paré, 2015.

Para as crianças pequenas, as pinturas corporais, as indumentárias e o movimento nas danças são rituais incorporados no processo educativo da escola e considerados como parte da formação pedagógica e cultural, e que cada aluno aperfeiçoa como elemento de pertença étnica.



Figura nº 91: Alunos na fila para dançar, aldeia Umutina. Fonte: Acervo da EEI Julá Paré, 2015.

O professor Valdivino relatou que a mudança na escola se iniciou quando os alunos passaram a ouvir sobre a história dos seus antepassados, até os primeiros passos para as danças e apresentações, as pinturas corporais, as músicas e a inserção

da língua Umutina. Os funcionários são, hoje, todos Umutina: diretor, professores, merendeiras, auxiliar de limpeza, técnico administrativo e bibliotecário.

A estrutura da nova escola é um incentivo para alunos e seus familiares, já que possui boas instalações que nem de longe lembram a antiga escola do SPI. As paredes externas e internas são de alvenaria e a cobertura com telhas de barro. Em 2002, o Programa Fundescola do MEC construiu duas salas de aula, uma sala para a secretaria, uma cozinha, um banheiro masculino e um feminino, uma sala para professores com banheiro. Numa ampliação posterior, foram acrescentadas três salas de aula, sala da diretoria, 3 banheiros sendo 1 masculino, 1 feminino, 1 para Professores e uma cozinha, um refeitório, um laboratório de informática.

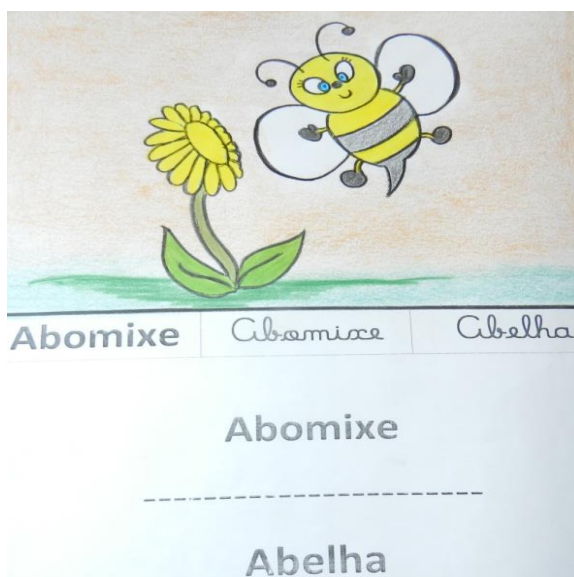
Os alunos do ensino médio passaram a adotar como vestimenta de formatura a indumentária indígena. Para que houvesse essa mudança de comportamento, o sentimento de pertencimento étnico, a história de contato e as narrativas orais dos velhos, foram importantes o processo educativo do convencimento. As fotos a seguir são da formatura dos alunos do ensino médio, que estão expostas na parede da EEI Julá Paré, nos anos de 2005 a 2014.



Figuras nº 92: Formaturas do Ensino Médio. Fonte: Acervo da EEI Julá Paré, 2005-2014.

Com a implantação do ensino médio, os alunos passaram também a se manifestarem espontaneamente com suas pinturas, e enfeites de artesanatos, alguns até adotando o corte de cabelo Umutina.

A língua Umutina (palavras) divide tempo e espaço, minoritários, com a língua portuguesa, como ilustram os cartazes reproduzidos abaixo.



Figuras nº 93: Cartazes de alfabetização. Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Os professores dizem que os cartazes com as palavras na língua Umutina e em português contribuem para que os alunos memorizem e registrem nos seus cadernos. Alguns lamentam que a tentativa de “revitalização” ainda se encontra limitada à escola, e não sabem como melhorar a metodologia para que haja mais envolvimento coletivo. Por isso, pautaram para a agenda do próximo ano o “I Seminário de revitalização de línguas indígenas em Mato Grosso”, pois há vários povos que estão com a mesma necessidade e demanda, com o objetivo de discutir, propor e elaborar metodologias que contribuam para a realização desta ação pedagógica.

As matrizes curriculares foram modificadas para atender a nova política de ensino da EEI, seguindo também a política nacional da educação escolar indígena.

HORÁRIO DE AULA 2016 – ENSINO MÉDIO

1º ANO				
2ª F	3ª F	4ª F	5ª F	6ª F
MATEMÁTICA Prof. Silvinho	PORTUGUÊS Prof. Ducineia	GEOGRAFIA Prof. Clícia	T. INDÍGENA Prof. Osvaldo	FÍSICA Prof. Osvaldo
MATEMÁTICA Prof. Silvinho	PORTUGUÊS Prof. Ducineia	GEOGRAFIA Prof. Clícia	BIOLOGIA Prof. Osvaldo	QUÍMICA Prof. Osvaldo
ARTES Prof. Márcio	L. MATERNA Prof. Márcio	L. MATERNA Prof. Márcio	HISTÓRIA Prof. Clícia	FILOSOFIA Prof. Clícia
INGLÊS Prof. Silvinho	SOCIOLOGIA Prof. Clícia	P. CULTURAIS Prof. Osvaldo	HISTÓRIA Prof. Clícia	P. AGROECOL Prof. Osvaldo

2º ANO				
2ª F	3ª F	4ª F	5ª F	6ª F
PORTUGUÊS Prof. Ducineia	MATEMÁTICA Prof. Silvinho	FÍSICA Prof. Silvinho	T. INDÍGENA Prof. Alessandra	HISTÓRIA Prof. Clícia
SOCIOLOGIA Prof. Clícia	MATEMÁTICA Prof. Silvinho	L. MATERNA Prof. Márcio	FILOSOFIA Prof. Clícia	HISTÓRIA Prof. Clícia
BIOLOGIA Prof. Eneida	PORTUGUÊS Prof. Ducineia	GEOGRAFIA Prof. Clícia	ARTES Prof. Márcio	INGLÊS Prof. Ducineia
QUÍMICA Prof. Osvaldo	L. MATERNA Prof. Márcio	GEOGRAFIA Prof. Clícia	P. CULTURAIS Prof. Alessandra	P. AGROECOL Prof. Osvaldo

Figura nº 94: Quadro de Horário de Aula dos professores. Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Outro quadro de distribuição das disciplinas e seus professores mostra a inserção da Língua Umutina, de Práticas culturais, Agroecologia, e Tecnologia indígena, são nestas disciplinas que os conhecimentos e saberes indígenas são trabalhados como especificidades do currículo inseridas no sistema de ensino.

No calendário escolar consta que:

O ano letivo compreenderá todas as atividades ligadas ao processo Ensino-Aprendizagem e que terá a duração necessária exigida pela Escola Julá Pare segundo a Legislação (LDB – LEI 9394/96, Resolução 150/99 – CEE). Os dias letivos são considerados também todas as atividades ligadas ao Ensino-Aprendizagem, tais como: Cerimônias Culturais, e Celebração de rituais, as quais são também fatores de ensino e aprendizagem para o povo Umutina. Feriados letivos são as cerimônias cívico-religioso próprias da Comunidade Indígena Umutina. As férias dos professores desta Unidade Escolar serão coletivas do meio do ano e no final do ano letivo.

As festas, pescarias, pesca com timbó, caçadas, roçado, plantio, colheita, funeral que acontecem sem previsão, mas são acompanhadas pelos professores e decidido pela comunidade também são contados como dias letivos.

“O TIMBÓ”

Timbó é uma espécie de cipó encontrado na mata que contém uma substância química que ao entrar em contato com a água retira o oxigênio da mesma por um curto período de tempo asfixiando os peixes.

O povo Umutina tem como tradição realizar três vezes ao ano entre os meses de julho à setembro a pesca como o timbó, e nela envolve toda a comunidade e escola.

“SEMANA CULTURAL”

É uma semana que antecede ao dia 19 de abril e que consta no calendário escolar como dia letivo, destinado aos preparativos da festa do povo Umutina, nessa semana os professores, alunos e comunidade ensaiam as danças, preparam a tinta para a pintura corporal, pegam broto de buriti e tucum para fazerem suas vestimentas. (PPP-EEI Julá Pará).

Nas fotos a seguir são mostrados momentos de trabalho dos professores com seus alunos na confecção de artesanatos e nas práticas de se fazer roças, atividade esta com larga aprovação das famílias, que, no cotidiano, mantém uma relação harmoniosa com o meio ambiente, buscando melhorar a sua sustentabilidade. O aprendizado dos alunos na roça possibilita um novo olhar e a atitude de preservar e manejar a terra, conforme a sabedoria dos mais velhos, que são chamados para orientar e ensinar os alunos como lidar com a terra respeitando os ciclos da natureza.



Figuras nº 95: Profª Edna confeccionando cesto e mãe pintando seu filho.
Fonte: Acervo da EEI Julá Pará, 2016.



Figuras nº 96: Alunos na aula prática de agroecologia. Fonte: Acervo da EEI Julá Pará, 2016.

Pude averiguar que apesar dos atritos, dos conflitos e demais situações perturbadoras, lembrança de um passado não muito distante, a “pacificação dos mundos”, neste caso os nove povos que se misturam numa mesma identidade, tem tido na escola uma forte referência, a mediação “do tempo e do espaço imposta pelo grande cerco de paz” ...pela inclusão de povos expropriados de suas histórias próprias, pensar sua disposição no espaço como submetida à imagem maior retratada pelo mapa.” (Lima, 1995:310).

Os Balatiponé-Umutina ainda sofrem resistências internas, na escola, entre os professores e principalmente entre as famílias. Outro agravante é a presença de igrejas evangélicas que disputam as “almas dos Umutina”, condenam as suas práticas culturais, desconhecem a sua história e ainda promovem a discórdia e o conflito contra aqueles que não aceitam suas crenças.

Segundo Monzilar (2012):

a primeira religião introduzida na aldeia foi a Católica, seguida pela protestante (Igreja Internacional da Graças de Deus e a Assembleia de Deus). A introdução dessas religiões influenciou a vida cultural dos Umutina causando um grande impacto. (p.33).

Como afirmam vários Umutina, antes vinham os pastores, e agora os próprios indígenas viram pastores. Além das igrejas citadas por Monzilar, existe outra denominada “Água viva”, que também leva famílias a se converterem e a realizarem cultos nas suas residências. Pude constatar esta situação, quando testemunhei o início de cultos em duas residências ao mesmo tempo. A gritaria era tão grande que ficamos perdidos diante de tanto barulho. Era noite, e tivemos dificuldade para dormir e aguardando o término do culto.

A escola parece se colocar, e parece ser vista, em oposição à atuação religiosa evangélica, graças ao trabalho planejado e comprometido de alguns professores que tem se dedicado à pesquisa e à formação dos alunos, aumentando o número de estudantes Umutina no ensino superior. (Quadro em Anexo).

Considerando a trajetória histórica do povo Umutina, um dos maiores desafios será consolidar o legado de Julá Paré, que ainda teve tempo de repassar seus conhecimentos e contribuir para “a pacificação do mundo”, sustentando a transformação de uma escola para índios a uma escola diferenciada.

Considerações Finais do capítulo

A Escola Estadual Indígena Julá Paré é o resultado de várias estratégias de resistências desde os tempos do SPI, da FUNAI e das relações com a sociedade nacional e local. O Posto Fraternidade e Amor, criado pelo Marechal Rondon, era uma fortaleza e marcou memória de prisão e de repressão, ora pelos agentes do estado, ora pelas forças internas que operavam para se ter o controle daqueles que se opunham ao comando rondoniano. O ambiente hostil e de conflitos onde operava uma verdadeira “guerra” entre os habitantes tidos como prisioneiros, os originários do lugar já nem considerava o espaço tradicional como seu território.

As diferentes etnias que foram trazidas para o Posto também tiveram que criar estratégias de sobrevivência diante de uma política indigenista que promovia um processo de civilização onde a escola era um dos instrumentos de repressão, e de (...)

um papel definido no projeto de integração do índio à economia de mercado. A sua participação no processo de dominação da chamada sociedade nacional sobre os povos indígenas está oculta na medida em que é um dos aparelhos ideológicos do Estado. (CUNHA, 1990, p.80).

No decorrer deste capítulo, procurei investigar como os Umutina, que no seu processo histórico de contato vinham sendo considerados em vias de extinção, na cultura e na língua, enfim como povo, e citados por alguns autores como extintos, ressurgem com suas apresentações de danças, de cantos na língua e com instrumentos musicais nos espaços públicos, nos eventos culturais da UNEMAT e depois em cerimônias com autoridades locais e do estado. Quais foram os promotores que contribuíram para estas mudanças? Como conseguiram em tão pouco pronunciar palavras em sua antiga língua?

As “apresentações da cultura”, na década de 90, chamaram a atenção quando foram realizadas pela primeira vez no campus da UNEMAT. São lembranças vivas dos professores que na época eram estudantes dos cursos de Licenciatura Intercultural.

No discurso dos professores, e não apenas, os cursos de formação, desde o Projeto Tucum e o 3º Grau indígena, foram responsáveis pelo “despertar do *ethos* indígena”, pois nas etapas intensivas dos cursos, convivendo com outras etnias, imperava o questionamento de quem era ou não “indígena legítimo”. A experiência vivida pelos indígenas nordestinos trazia insegurança, e até certo “temor”, devido a pressão exercida pelos indígenas “ditos legítimos”. E qual era o critério de ser ou não “indígena legítimo”? O falar na língua materna, o fenótipo (características ameríndias), e as práticas da cultura, como dançar e pintar o corpo. Além dessa cobrança, a própria sociedade envolvente já os considerava “extintos” como povo.

A partir desses acontecimentos, muitos dos quais decididamente desagradáveis, os professores Umutina se lançaram à pesquisa (grifo nosso) junto a velhos e anciões, que estavam morrendo, e através de levantamento bibliográfico sobre a história dos Umutina. Mobilizaram-se na busca de materiais como livros, teses, monografias. Este foi o primeiro momento. O segundo momento foi o envolvimento de um coletivo maior. Segundo os professores houve impasses, pois, alguns membros da comunidade se recusavam a participar, e o Grupo de Teatro “Nação Nativa” nasceu pelo interesse dos

jovens, que se aproximaram de Julá Paré, que passou a transmitir danças e cantos a estes jovens inicialmente e depois para alguns professores.

O retorno do último falante, Julá Paré, ao seu território, contribuiu para o início de um processo de revitalização cultural, apesar da situação em que ele encontrava o seu povo e poucos parentes sobreviventes. Suas memórias sobre a língua e a cultura ainda resistiam ao tempo e a história. Julá Paré rompeu o silêncio para aqueles que se interessasse em aprender. Foi na escola. No primeiro ato de apresentação, houve aprovação e reprovação, mas alguns professores passaram a assumir a continuidade desse processo, mesmo diante das críticas.

Nos anos de 1997 e 1998, Julá Paré passou a receber os alunos da 3ª e 4ª série da escola municipal para que estas pudessem conhecer e ouvir narrativas de suas histórias. O que ele transmitiu foi à Língua (Tese de Telles, 1995); pintura corporal, dança e cantos. Os anciões: Joaquim Kupodonepá, Antônio Apodonepá, e depois o seu Virgílio, foram seus parceiros.

O terceiro momento foi quando, anos mais tarde, a professora Maria Alice realiza uma pesquisa sobre a arte Umutina, identificando elementos da cultura material.

O quarto momento foi caracterizado pelo estudo do livro de Harald Schultz, entre outros, e da tese da linguista Stella Virgínia Telles de Araújo Pereira Lima (UFPE). Acervos bibliográficos e vídeos foram fundamentais para o renascimento dos Balatiponé-Umutina no mundo contemporâneo.

O livro do Harald Schulz, o etnólogo que conviveu e registrou a vida cotidiana dos 23 sobreviventes foi sendo compilado e distribuído aos professores para que trabalhassem com os alunos da Educação Básica. Todo este trabalho foi dividido entre os professores para que se organizasse e desenvolvesse o ensino da língua Umutina. Para os Umutina, o livro de Schultz é considerado um livro sagrado assim como a Tese da linguista Stella Telles. Depois deste aprendizado o Ensino da Língua, a descrição de Stella e o livro de Schultz foram inseridos como o Ensino da Língua no currículo escolar. Destaco os trabalhos dos professores Maria Alice, Dulcineia, Marcio e Luizinho Ariabô Quezo nos aspectos linguísticos. A Língua materna é trabalhada com vários recursos didáticos como vídeos, audiovisuais e cartazes com frases, palavras e pequenos textos na língua e em português, e dependendo das séries em que o aluno se encontra.

Trata-se de um esforço limitado dos professores, que traduzem a Língua Umutina para a Língua portuguesa, e vice-versa, sem nenhuma participação da comunidade. Um dos professores quer realizar uma experiência em que uma família se comprometeria a dar continuidade ao ensino da língua diariamente para seus filhos, fora da escola. Para isso, a família seria ensinada a falar na língua pela escola. É uma ideia apenas de um professor que tem ciência dos limites da escola, e dos professores. Outro incentivo pode vir do “I seminário de revitalização da língua”, com o intercâmbio de conhecimentos e experiências com outros povos que se encontram na mesma situação que os Umutina, a busca por falar na língua antiga e abandonada.

Constatai que, apesar das adversidades, dos contratempos e dos conflitos existentes, há ações efetivas para que se consolide uma escola indígena específica e diferenciada, um processo de construção e de reflexão concebidas no limite de suas possibilidades.

A escola Balatiponé-Umutina está conseguindo, aos poucos, alternativas de sustentabilidade para conter o êxodo de famílias que saem e nem sempre retornam. Um dilema que os professores expressam em suas conversas. A escola se tornou um espaço onde se desenvolvem ações que sustentam algum bem estar dos atuais jovens Umutina. As mudanças ocorridas transformaram o espaço da escola para um trabalho intercultural, de modo que a comunidade Umutina passou a receber visitantes interessados em conhecer suas tradições visitantes procedentes de diversos municípios (Denise, Capão Grande, Curupira, Tangará da Serra, Cáceres, Nortelândia e demais regiões circunvizinhas). Vale ressaltar, que é no espaço da escola com uma nova imagem de prédio moderno que os Balatiponé-Umutina pretendem apontar caminhos e estratégias de resistência.

Entre os frutos positivos, os alunos egressos da EEI Julá Pará estão sendo aprovados nas universidades em diferentes áreas profissionais, com a perspectiva de retornar e fortalecer os projetos societários, mesmo com as dificuldades encontradas nesse processo. Uma conquista por enquanto que responde a aqueles que acreditaram nas estratégias de transformar uma escola repressora em uma escola diferenciada em prol dos Balatiponé-Umutina.

Capítulo IV – Os Guardiões da Cultura e a Pedagogia Kamahyie



Figura nº 97: Alunos da Educação Básica, Aldeia Rio Verde. Fonte: Acervo pessoal, 2017.

O povo haliti-paresi é de aproximadamente 2.057 pessoas, distribuídas em cerca de 63 (sessenta e três) aldeias, nas Terras Indígenas Paresi, Formoso, Utiariti, Juininha, Figueira, Estivadinho, Estação Rondon e Ponte de Pedra (esta última se encontra em processo de reconhecimento).

Neste capítulo abordarei as experiências pedagógicas que vem sendo desenvolvidas na Escola Municipal Indígena Zoioiterô e na Escola Estadual Indígena Malamalali, ambas localizadas na aldeia Rio Verde, na Terra Indígena Paresi, município de Tangará da Serra. Outra a ser tratada será uma sala anexa da EEI Malamalali, que fica na aldeia do Rio Formoso e atende os alunos do ensino médio. Nesta mesma aldeia existe a Escola Municipal Indígena Formoso, que atende desde a pré-escola até o final do ensino fundamental. Meu objetivo é mostrar aspectos de uma consolidação da educação escolar específica e diferenciada, reconhecida no sistema de ensino e que acompanhei no exercício da minha função como professora e técnica pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Analiso o percurso histórico das escolas bem como os problemas enfrentados dentro e fora delas. Meu foco são as práticas pedagógicas, a transmissão da língua indígena e os processos de ensino e aprendizagem. Para que este trabalho pudesse ser realizado estes interlocutores

contribuíram com suas experiências no campo da educação escolar indígena, na qual os relaciono:

- Pedro Nazokemai, filho do Sr. João Arrezomaré e de Dona Anita Zomaiwairo (in memorian), diretor da EEI Malamali, casado e pai de 03 (três) filhos, tem assumido a direção da referida escola.
- Tereza Cristina Kezonazokero, seus pais o Seu Aloisio Zalonae e Dona Tarsila Konizokero, contribuíram no seu ensinamento da tradição principal interlocutora, professora das séries iniciais, mentora do projeto Kamahyie, tendo prestígio entre as lideranças haliti, respeitada pelos seus conhecimentos e defende que a escola tem um papel fundamental na formação. Se considera como guardiã dos saberes culturais e espirituais dos haliti, em virtude de ter sido educada conforme os ritos cumprindo as regras e deveres da tradição. Por isso, valoriza estes saberes e considera que a escola tem um papel fundamental nesta valorização.
- Nilce Zonizokemairo, irmã de Tereza, é professora, dedicada a alfabetização das séries iniciais, foi diretora, coordenadora também tem destacado que a escola é um campo de saberes onde a tradição e a escola precisam estar afinadas na formação de indígenas.
- Lino Zokenazokae atua como coordenador pedagógico a EMI Zozoitero e atua como professor das séries iniciais.
- Salomão Nazokemazokae, professor da educação básica, tem sido um dos articuladores da cultura na educação escolar.
- Elizabeth, liderança feminina, conselheira atua como cozinheira na CASAI de Tangará da Serra-MT.
- João Quirino, professor, foi coordenador pedagógico da EMI Formoso, tem sido um dos articuladores da escola.

Em 2007, com a criação de uma escola estadual no território, iniciei um levantamento documental de campo (registrando situações pertinentes a escola), de trabalhos etnográficos considerados clássicos, como Max Schmidt, que esteve nos Paresi nos anos 1910-1928, Roquette-Pinto (1935); Rondon (1910-1948), bem como dissertações e teses contemporâneas, como de Costa (1985), Machado (1994), Bigio (1996), Souza (1997), Filho (1999), Paes (2002), Azoinayce (2010), Silveira (2011), Silva

(2013), Kezonazokero (2016). Busquei memórias e escritos de Daniel Matenho Cabixi (1979-1981-1995).

1. História e Território: a Origem da Humanidade

... todos os seres humanos saíram do mundo sobrenatural, para este mundo terreno, com intuito de poder povoar e criar novos conceitos, concepções e também para praticar o respeito e a liberdade de vida, junto com toda a diversidade, elementos e espíritos que compõem este maravilhoso mundo natural. Os quais todos foram criados pela imensa força cósmica do universo, conhecida pelo nome de Towakayhyore-Enorê (Deus), que vive na distante aldeia celestial.

Segundo o mito de origem do povo Haliti - Paresi, saímos do mundo mítico, na qual brotou pelas fendas de uma ponte natural de pedra, existente no rio Sacuri-Winã, tributário do rio Arinos, localizado no município de São José do Rio Claro-MT. Ao chegarem este paraíso terreno descobriram a exuberância e beleza deste mundo. – os rios, os animais, as matas, os cerrados, os campos, o ar, as flores, o brilho do sol, da lua e das estrelas, enfim de todas as coisas criadas pelo Towakayhyore-Enorê, com a esperança de propiciar aos seus filhos uma vida tranqüila, feliz e saudável.

Wázare o grande líder mítico e o irmão mais velho foram os primeiros a sair pela fenda e assim orientando a saída de seus irmãos, Kamazo, Zakalo, Zaloya, Zaolore, Kono, Tahóe e Kamaehiye. Dessa mesma fenda saiu os imoti (não-indios) liderados pelo Kuytihore, seu chefe. Quando saíram, os irmãos eram “quase humanos”. Tinham ainda longos pêlos negros no corpo e uma membrana entre os braços e as pernas. Ao atingirem forma de gente Haliti, tornaram-se também aptos a procriar e acabaram se casando com um grupo de lindas irmãs, filhas do rei das arvores Atyahitsonero. Dessa união é que nasceram e proliferou o povo Halitinãe e de cada irmão formaram um sub-grupo – Os Kozarene, filho de Kamazo; os Kaxiniti, filhos de Zaolore; os Warere, filhos de Kono, os Kawali, filhos de Tahoe e os Waimaré, filhos de dois irmãos, Zakalo e Zaloya, casados ambos com uma mesma mulher. (PPP da EMI Formoso, 2017: 07).

Início esta parte com uma versão contada e escrita por professores indígenas, uma maneira sucinta de explicar a história da criação do mundo haliti, e considerada como base da afirmação da identidade étnica Haliti-Paresi. Pude ouvir outras versões dos subgrupos waimare e kozarene, que, no entanto, se complementam.

A sociedade haliti-paresi se constitui em seis subgrupos: waimare, kaxiniti, enomaniere, wareré, kawali e kozarene. Os Kozarene formam o subgrupo majoritário. A denominação *haliti* significa “gente”, “o que somos”.

A vida na aldeia tem como seus centros as casas tradicionais (*hati*) onde residem famílias extensas de até três gerações, sob a batuta de um chefe, que responde pelo grupo familiar, sendo que a filiação paterna determina a linhagem identitária.

Todas as versões da narrativa reproduzida anteriormente concordam quanto ao lugar dos fatos míticos: o “paraíso” localiza-se a Noroeste do estado de Mato Grosso – Centro Oeste Brasileiro – nas águas do Rio Sucuruína, sobre as quais uma grande formação rochosa arma-se tal qual uma ponte natural, motivo este que levou à denominação de “Ponte de Pedra”. O local é considerado sagrado pelos Paresi, pois o consideram como o da sua origem. Atualmente “Ponte de Pedra” pertence ao território do município de Campo Novo dos Parecis-MT. (PAES, 2002:28). No encontro com minha *abebe* Menaca, esta ressaltava a existência de Ponte de Pedra, com sua sacralidade e a necessidade de manter restrita a presença de pessoas no local.

Perseguidos nos séculos XVIII e XIX por bandeirantes como Antonio Pires de Campos, que os denominou “Parecis” (Almeida&Secchi,1998), a história dos primeiros contatos remonta aos tempos da colonização com a penetração de preadores de índios à procura de mão de obra escrava. O Marechal Candido Mariano da Silva Rondon, que foi designado pelo governo para realizar a missão de expandir e implantar as Linhas Telegráficas em Mato Grosso, descreveu a cobiça dos exploradores. Os conflitos com estes colonizadores causaram perdas irreparáveis para os Haliti-Paresi: depopulação e perda de territórios.

Conforme Costa Filho,

Originalmente, os Paresí ocupavam imenso território que se espalhava pelo valo do rio Sumidouro, afluente do Arins, cabeceirs do Sepotuba, tributário do Paraguai; pela região dos rios Verde, Sacre e Papagaio; e pelo divisor de águas dos rios Juba, Cabaçal, Jauru, Guaporé, Buriti e Juruena. (1996:11).

A imensidão do território tradicional era toda a região do Médio do Estado de Mato Grosso, conhecida como Chapadão dos Parecis, cortada por rios que correm para o Norte em direção ao rio Amazonas e para o Sul, ao encontro do rio Paraguai. É a maior planície em extensão contínua do planeta, constituída de matas ciliares, campos baixos e cerrados. É importante salientar que este território, localiza-se numa área importante e estratégica, pois está assentada em cima dos divisores das bacias da Prata e do Amazonas. Toda essa extensão era habitada por uma imensa população, considerada por cronistas, viajantes e por Marechal Rondon como “os reinos dos Paresí”.

Os velhos relatavam que o nosso território era tão grande e que eram muitas noites e dias para se chegar às aldeias. Alguns lamentam sobre a perda para as cidades,

vilarejos e lugares, “onde se ergue uma estação, será em breve um povoado daquele sertão bruto.” (Costa apud Roquette-Pinto, 1935:294).

O nome *Paresí*¹⁰⁴, a partir do século XIX, passou a ser aplicado indiscriminadamente a grupos distintos que falavam dialetos de uma língua Aruak¹⁰⁵, habitantes tradicionais do Planalto de Mato Grosso, chapadão onde predomina uma vegetação típica de cerrado, com uma vegetação mais densa, de floresta nas cabeceiras e ao longo dos rios.

Segundo Mário Neimazokaé os antigos aldeamentos ocupava toda a Chapada dos Parecis, desde o município de Diamantino até o Uirapuru (*Hanwareko*):

1. Zotyakoré
2. Sucuruwiná
3. Água Limpa (Kawalonahese)
4. Timalatiá – Rio do Sangue
5. Zolotowiná – era aldeia de Benjamim Zonazokae
6. Tolokoloare
7. Campanema – era aldeia Maximiano
8. Atoyo – era aldeia de Zozowaolire
9. Ferragem – era aldeia de Zanakazaré
10. Toloza – era aldeia de Kaizomaré
11. Macaca – era aldeia de Zolamazore
12. Ponte de Pedra – era aldeia de Zozowaonré
13. Wakikiya – era aldeia de Balowa
14. Zotehero – era aldeia de Koloiserese
15. Sererese – era aldeia de Pedro Sabino
16. Weorako –
17. Tamerahekose – era aldeia de Luiz Velho
18. Himatiase (1ª) – era aldeia de Chico Rerere Kaizoroké
19. Himatiase (2ª) – era aldeia de João Galho
20. Wamoloza – era a aldeia de Antonio Gordo Zoloimase
21. Jinihana – era aldeia de Joãozinho Ezoimore
22. Tyalarekoa – era a aldeia de Samuel Zamayese
23. Waxinakoá – era a aldeia de Mawayare
24. Eremoko – era a aldeia de Zomazokoye
25. Karnaikese
26. Jijeholiwinase
27. Kaiyalose
28. Kataberalo
29. Sakorekoa – era a aldeia de Gabriel Kenekoharese
30. Halohalose
31. Morro – era a aldeia de Luiz Cintra Zozokiwazoré
32. Morose – era aldeia de Zamaizore
33. Waxirimi – era aldeia de Enomaniyere
34. Tyalakoaheko
35. Wamololi
36. Jibiolone
37. Atyahite

¹⁰⁴ “Quem primeiro utilizou-se do termo Paresí foi Antonio Pires de Campos, bandeirante preador de índios na segunda década do século XVIII”. (COSTA FILHO, 1996:10).

¹⁰⁵ A primeira referencia que encontramos sobre a classificação da língua Paresí é de Steinen, que a coloca no grande agrupamento dos “Nu-Aruak” (cf. Steinen, 1940:545).

- 38. Jikisekoa
- 39. Konazaré
- 40. Tyatyazâse – era aldeia do marido de Zomayo
- 41. Hanawareko – era aldeia do Capitão Marcos Zonoizae
- 42. Iomazakore – era aldeia de Zezário Okayé
- 43. Zalikote – era aldeia de Cristiano Amaiokae

*Desde 1954 os Parecis perderam estas terras pelo loteamento do governo de MT”. (1997).

Estas aldeias eram as antigas moradias do território tradicional Paresi, que a partir da ocupação da região foram sendo invadidas por vilarejos e hoje são cidades, e que, na medida em que eram “desocupadas” pelos índios, o estado de Mato Grosso loteava para empresas colonizadoras.

Para os Haliti-Paresi, o mito de origem representa uma organização do território e a narrativa da criação revela como os seres míticos são incorporados na organização social e política da atualidade. O mapa das antigas localidades territoriais reproduzido abaixo, foi registrado pela antropóloga Romana Costa (1985): “Os Paresí são exímios conhecedores da topologia de seus territórios, o que também pode ser um indicador da importância da territorialidade no sistema de classificação dos grupos”. “[...] mapas detalhadíssimos, contendo acidentes geográficos, trilhas interligando os grupos locais, sítios de caça de cada aldeia, rios, cabeceiras, sítios antigos” (Costa, 1985: 65).

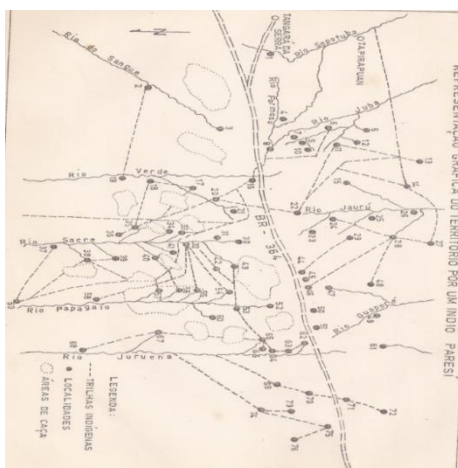


Figura nº 98: Mapa do Território Paresí. Fonte: Costa, 1985.

A presença de Rondon entre os Haliti-Paresi propiciou a estes uma visibilidade excepcional, pois ele havia contactado os principais chefes dos subgrupos kaxiniti e waimare, que se estabeleceram nas proximidades de Ponte de Pedra e Utiariti, passando a efetuar serviços ligados à conservação e a à operação das Linhas

telegráficas. (Costa, 1985: 233). A partir deste contato o território foi sendo ainda mais reduzido, com a desculpa de livrar os índios das perseguições dos invasores e daqueles que estavam em disputa pelo seu território.

Esta extensão territorial foi muito citada, registrada e referenciada; os antigos aldeamentos, com seus respectivos chefes, foram desaparecendo na medida dos avanços da colonização. Minha *abebe* Menaca dizia que “Paresí tinha acabado”, pela experiência que ela viveu das mudanças que o território dos waimare e kaxiniti sofreu, principalmente no trabalho junto à comissão das linhas telegráficas.

Em síntese, as investidas colonizadoras se intensificaram em quatro momentos. A primeira com as frentes de predadores de índios (os bandeirantes) para escravizar mão de obra. A segunda foi a das frentes extrativistas (mineração) e pastoril. A terceira foi a Comissão de Linhas Telegraficas, que, com suas expedições, implantou as estações em locais de antigas aldeias e promoveu a migração dos índios para novas povoações. A quarta foi a das ações de governo na implantação de rodovias e outras obras que impactaram a região, e que facilitaram a vinda de migrantes de outros estados para grandes fazendas e produções agrícolas na região.

Segundo Cabixi:

Na medida em que estas frentes vieram envolvendo-nos, fomos assimilando novos valores materiais e conceitos que fugiram da real interpretação desta nova realidade. A dispersão e a depauperação étnica do grupo foram as consequências fatais e inevitáveis deste confronto com a sociedade nacional.” “A depopulação deu-se:

- a) Pelas perseguições e doenças;
- b) Pelas levas de índios para as matas de poáia e seringais;
- c) Pela aquisição de mão-de-obra na extensão de linhas telegráficas;
- d) Pela aquisição desta mesma mão-de-obra no mais diversos trabalhos;”
- e) “Pelos sistemas de educação que obedecendo a uma norma geral de imposição e de dominação, preparou os índios com tendência a fugir de seu povo.” (1984:31).

Nesta descrição de Cabixi, fica claro o processo capitalista que se adentrava no território Paresi, e, assim, “os efeitos cumulativos” de novas necessidades que foram sendo incorporadas de maneira “forçada” na vida econômica dos Haliti-Paresi. O processo de ocupação e colonização foi paralelo à escolarização, todos cumprindo os objetivos de assimilação e civilização, na medida em que educava para ser “civilizado ocidental”, mas não no território tradicional. Este foi sendo recortado e diminuído e seus habitantes esparramados por diferentes espaços territoriais, desconsiderando a organização social e política dos subgrupos. Da imensidão vista por Rondon (1910) hoje

nos resta o cerco da imensidão de soja e produções agrícolas que devastou o entorno dos antigos territórios. É nesta paisagem, onde as matas, os cerrados, e demais ecossistemas que fizeram parte da vida cultural e social nativa foram desaparecendo, que definharam rituais, ornamentos, mitos, cantos, a medicina e as práticas do cotidiano, que davam sentido ao universo das relações entre a natureza e a vida Haliti-Paresi. A cobiça, a ganância e o etnocentrismo que impera na região e que se apresenta como um modelo exitoso de “desenvolvimento” e de “progresso” afetaram as comunidades indígenas que sofreram tentando preservar algo de sua cultura e de sua vida. Aqueles que não conseguiram, foram brutalmente exterminados, com uma crueldade que vai além de nossa imaginação (Azoinayce, 2010).

Junto com a Mineração, a frente de extração da borracha parece ter sido a que mais trouxe problemas ao grupo. Em primeiro lugar, pela própria natureza da atividade, ou seja, por sua extração ocorrer durante o ano todo, interferia diretamente no calendário indígena, impedindo os índios de se dedicarem as tarefas econômicas e, articulado a isso, comprometia também as atividades cerimoniais. Em segundo lugar, pelo fato dos seringais estarem localizados dentro do território indígena, fazendo com que os seringalistas entrassem em contato direto com a população e, assim, ocasionando raptos de mulheres e os mais variados conflitos geradores de morte. (BORTOLETTO, 1999: 36-37).

Bortoletto (1999) identificou vinte e nove aldeias haliti, distribuídas em seis Terras Indígenas, demonstrando que a ocupação atendia a herança do criador mítico.

Aldeias	Área Indígena
1.Estação Parecis	Estação Parecis
2.Estivadinho	Estivadinho
3.Figueiras	Figueiras
4.Formoso (Hohako)	Formoso
5.Queimada	Formoso
6.Juininha	Juininha
7.Lagoinha	Juininha
8.Três Lagoas	Juininha
9.África	Pareci
10.Buriti	Pareci
11.Cabeceira do Osso	Pareci
12.Canaíva	Pareci
13.Ilhiose	Pareci
14.Kotitico	Pareci
15.Manene	Pareci
16.Papagaio I	Pareci
17.Papagaio II	Pareci
18.Raposa	Pareci
19.Rio Verde	Pareci
20.Sacre 0	Pareci
21. Sacre I	Pareci

22.Timalatia	Pareci
23.Salto da Mulher	Utiariti
24.Vale do Rio Papagaio	Utiariti
25.Bacaiuval	Utiariti
26.Bacaval	Utiariti
27.Cabeceira Seringal	Utiariti
28.Sacre II	Utiariti
29.Seringal	Utiariti

Fonte: BORTOLETTO, 1999

Hoje, há cinquenta e cinco aldeias, com seus caciques, conforme o quadro abaixo, nas Terras Indígenas Paresí, Utiariti, Rio Formoso, Juininha, Figueira, Estivadinho, Estação Pareci, Uirapuru localizados, em seis municípios (Tangará da Serra, Campo Novo dos Pareci, Sapezal, Conquista d'Oeste, Barra do Bugres, Marcelândia), perfazendo uma área de aproximadamente 1.800.000 hectares:

Distribuição territorial e política haliti:

Nº	ALDEIAS	TERRA INDÍGENA	CACIQUE	MUNICÍPIO
01	África	Paresi	Alinor Alves Zezionai	Tangará da Serra
02	Água Suja	Juininha	Ferreira	Tangará da Serra
03	Bacaval	Utiariti	Miriam Kazaizokairo	Campo Novo dos Parecis
04	Batizá	Paresi	Jucelino	Tangará da Serra
05	Bacaiuval	Utiariti	Ivone	Campo Novo dos Parecis
06	Buriti	Paresi	Antonio Zonae	Tangará da Serra
07	Cabeceira do Buriti	Paresi		Tangará da Serra
08	Cabeceira do Sacre	Paresi	José de Arruda	Tangará da Serra
09	Cabeceira do Seringal	Utiariti	Raimundo	Campo Novo dos Parecis
10	Cachoeirinha	Rio Formoso	Fernando Omoizokie	Tangará da Serra
11	Chapada Azul	Utiariti	Justino	Campo Novo dos Parecis
12	Il Cachoeira	Paresi	Joãozinho Zenezokemae	Tangará da Serra
13	Estivadinho	Estivadinho	Luiz Tawaxi	Tangará da Serra
14	Figueira	Figueira	Revelino	Barra dos Bugres
15	Formoso	Rio Formoso	Justino Zomoizokae	Tangará da

				Serra
16	Ityaotse	Paresi	Joãozinho Jukoiba	Tangará da Serra
17	Ilhocê	Paresi	Lamindo	Tangará da Serra
18	JM	Rio Formoso	João Akonoizokae Titi	Tangará da Serra
19	Jatobá	Rio Formoso	Nair Zonizokaero	Tangará da Serra
20	Juininha	Juininha	Juliano	Conquista do Oeste
21	Katyola Winã	Paresi	Valdeci Avelino	Tangará da Serra
22	Kalanaza	Paresi	Aristede Onezokemae	Tangará da Serra
23	Kamãe	Paresi	Estevão kenazokae	Tangará da Serra
24	Kotitiko	Paresi	Juvenal Azomará	Tangará da Serra
25	Manene	Paresi	Domingos	Tangará da Serra
26	Nova Esperança	Paresi	Nelson Bikoto	Tangará da Serra
27	Nova Sacre	Paresi	Odivaldo	Tangará da Serra
28	Paraíso	Juininha	Dito Garcia	Conquista do Oeste
29	Papagaio 0	Paresi	Joanina	Tangará da Serra
30	Papagaio I	Paresi	Ataide - Kurumi	Tangará da Serra
31	Papagaio II	Paresi	Geraldo	Tangará da Serra
32	IV Cachoeira	Utiariti	Narciso	Campo Novo dos Parecis
33	Queimada	Rio Formoso	Nelsão Omoizokie	Tangará da Serra
34	Rio Verde	Paresi	Carlito Okenazokie	Tangará da Serra
35	Sacre 0	Paresi	Marcelino	Tangará da Serra
36	Sacre I	Paresi	Meriano	Tangará da Serra
37	Sacre II	Utiariti	Tarcilo	Campo Novo dos Parecis
38	Salto da Mulher	Paresi	Acelino Noizukae	Sapezal
39	Seringal	Utiariti	Mauro Barriga Zaloinae	Campo Novo dos Parecis
40	Sol Nascente	Juininha	Ediel	Conquista do Oeste
41	Taike	Paresi	Joãozinho Jukoiba	Tangará da Serra
42	Tatu Bolinha	Paresi	Geovano	Tangará da Serra
43	Três Lagoas	Paresi	Paulo Sergio	Conquista do Oeste

44	Uirapuru	Uirapuru	João Ponce	Conquista do Oeste
45	Utiariti	Utiariti	Orivaldo	Campo Novo dos Parecis
46	Vale do Rio Papagaio	Utiariti	Vandermiro Yamoré	Sapezal
47	Zatemaná	Paresi	João Daniel	Tangará da Serra
48	Zanakwa	Paresi	Maurinho Maizokie	Tangará da Serra
49	Estação Rondon	Estação Rondon	Valmir	Nova Marilândia
50	Pakwera	Paresi	Rosinha	Tangará da Serra
51	Ponte de Pedra	Ponte de Pedra	Walter Enoré	Nova Maringa
52	Oluhu-Winã	Paresi	Joaozinho Camoró	Tangará da Serra
53	Santa Vitalina	Formoso	Fernando	Tangará da Serra
54	Kolidi	Paresi	Gelson Zokezowe	Tangará da Serra
55	Wazare	Paresi	Rony Walter	Campo Novo dos Parecis

Fonte: PPP EMI e FUNAI/CR-Cuiabá - 2017

Considero importante compreender o pensamento e a vida Haliti-Paresi nos tempos atuais tendo como pano de fundo a história da colonização de seus territórios. Nos últimos anos os Haliti-Paresí vêm se organizando historicamente e politicamente para lidar com os processos de ocupação e exploração no entorno das Terras indígenas, promovendo novas formações de aldeias e ocupando áreas que estão na fronteira do território.

Atualmente, a procura de uma maior independência no estabelecimento de relações com os não índios, os Paresí encontram-se organizados politicamente em duas Associações indígenas, *Halitinã* e *Waimaré*, que em conjunto, pretendem representar a totalidade dos grupos locais. (BORTOLETTO, 1999: 32).

2. Um Panorama histórico da Escolarização

Historicamente o processo de escolarização se inicia na primeira década do século XX com a implantação da Estação Utiariti e de Ponte de Pedra pela Comissão Rondon, [...] na tentativa de buscar a transformação dos “gentios” em civilizados, uma vez que a escola moderna entende o sujeito como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais; mas, dado que o indivíduo indígena tem uma racionalidade incompleta, faz-se necessário um processo pedagógico que o tire da minoridade e o

transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história. (PAES, 2002, p. 44 apud VEIGA NETO, 2000, p. 50). Os indígenas precisavam de uma escolarização que os preparasse para lidar com os instrumentos das Linhas Telegráficas. As escolas do SPI foram desativadas em 1928.

Da desativação das escolas do SPI, as escolas de Rondon, até ao final dos anos 80, as escolas entre os Paresí foram capitaneadas por diferentes projetos missionários evangélicos e católicos em disputa na região: Missão Jesuíta, South American Indian Mission, Irmazinhas do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade Internacional de Linguística. O primeiro registro de alfabetização em língua materna e uma longa e sistemática atuação na área torna o projeto educacional do SIL, que se desenvolveu na região da aldeia Cabeceira do Osso [...] (SOUZA, 2010:27).

A ação missionária do SIL (Summer Institute of Linguistics)¹⁰⁶ entre os Haliti-Paresí assim, como em outros povos de Mato Grosso, teve consequências nefastas: seu trabalho era de tradução de textos bíblicos no idioma como forma de evangelizar, “salvar almas” e condenar, assim, valores religiosos e cosmológicos das sociedades indígenas (Cabixi, 1984:12). O processo de evangelização passava basicamente pela escolarização.

O internato de Utiariti, que atuou desde a década de 50, arrebanhava as crianças das aldeias e convencia pais e lideranças da importância da educação escolar, sob a responsabilidade de instituições religiosas.

O internato, usando as antigas construções de Linha Telegráfica, foi instalado na década de 50. Para lá dirigiram-se, nos anos que se seguiram, crianças de várias aldeias paresi. Isso aconteceu até o final da década de 60, quando começa a sua desativação. As crianças, tendo aprendido a seguir ma cartilha cristã, encontraram muitas dificuldades para se readaptarem à vida nas aldeias. (BORTOLETTO, 1999: 42).

Com a desativação da escola, os jesuítas instalaram-se na região Médio-Norte do Estado, onde fizeram renascer o internato de Utiariti (abandonado pelos militares) e fundaram o que viria a ser a última missão jesuítica junto aos índios no Brasil. Os jesuítas da Missão Anchieta mantiveram desde então presença permanente entre os índios Apiaká e Kaiabi do Rio dos Peixes, Rikbaktsa, Paresi, Myky, Irantxe Nambikwara e Enawene Nawe. Em seu quadro de missionários destacam-se, dentre outros, o Padre

¹⁰⁶ O SIL se estabeleceu entre os Haliti-Paresi com a presença dos missionários protestantes Orlando e Dona Felícia, que na década de 80 ainda atuavam como professores e tradutores da bíblia na aldeia Cabeceira do Osso. Naquele tempo tive a oportunidade de conhecê-los e conversar com eles. Era num momento em que estávamos realizando visita “in loco” junto com os antropólogos e técnicos da FUNAI para a demarcação das últimas Terras indígenas como Estivadinho, Figueira, Rio Formoso e Uirapuru, onde também conheci o velho Capitão Marcos.

João Donstauder, Balduino Löebens, Egydio Schwade, Antonio Iasi Junior, Vicente Cañas, Thomás de Aquino Lisboa e Adalberto Holanda Pereira¹⁰⁷, que foram responsáveis pela “pacificação” e primeiros contatos com diversos grupos indígenas tidos como “arredios”. (SECCHI, 2002:127).

O professor Rony descreve resumidamente 02 (dois) momentos da implantação das escolas entre os Haliti:

Primeiro processo pré-educacional do Povo *Haliti-Paresi* não houve e não tinha preocupação para obter um efetivo Sistema Escolar, justificando pela dispersão das aldeias, que na maioria das vezes eram constituídos por uma ou duas famílias. Esse método passou a ser constituída na Missão de Candido Rondon, por volta de 1910, qual tinha como propósito de constituir a racionalidade do para servir de mão-de-obra barata para a sociedade nacional, tanto que muitos recebiam instruções técnicas para trabalhar no manuseio do sistema telegráfico. Porém, não há como considerar este Sistema como Escolarização. (AZOINAYCE, 2010:27).

Nas duas escolas denominadas de Internato Utiariti estavam muitas crianças e jovens de diversas etnias para receber uma instrução modelada no Ensino Militar, ou seja, uma lavagem cerebral para ter êxito na integração dos indígenas na Sociedade Nacional. (AZOINAYCE, 2010:28).

A missão jesuítica coordenou o trabalho de escolarização no processo pedagógico de civilização e evangelização, e quando as crianças chegavam ao internato, inicialmente as irmãs da Congregação se dedicavam as meninas, e os padres aos meninos.

Durante a formação no Projeto Tucum, alguns professores oriundos do internato Utiariti nos relatavam a sua saga na instituição. Os relatos eram de tristeza, alguns de saudosismo, pois apesar da situação de separação da família, algumas irmãs eram mais “simpáticas” e até sensíveis com o sentimento de saudades que estas crianças sentiam de seus pais e de suas aldeias.

No caso dos meninos, quem cuidava eram os padres, que separavam as crianças e as submetiam ao regulamento educacional, conforme expressa o líder Daniel Cabixi:

Foi, então que, aos dois anos de idade fui internado no Patronato Santo Inácio de Loyla (Utiariti) em 1955, aos cuidados das Freiras da Companhia Imaculada Conceição. Imaginam, eu com a idade de 2 anos, eu não tinha discernimento de absolutamente nada, e inclusive eu não falava a língua materna do meu povo, começava a falar algumas palavras. Em termos de conhecimento da cultura do povo Paresi foi extremamente prejudicial. Vale frizar que no Internato Utiariti a gente foi submetida às normas rígidas de missão, ou seja, incorporar o sistema

¹⁰⁷ Na década de 80 encontrei o padre Adalberto quando estava ainda morando nas antigas instalações do internato Utiariti, pois meus parentes e minha *abebe* Menaca residiam nas casas, conversei com ele e me disse que estava escrevendo sobre a cultura e os mitos dos povos da região.

de batismo, a crisma, a primeira comunhão, e as grandes festas que faziam como: o Natal, Páscoa, Corpus Cristhis, a festa de Santo Inácio Padroeiro da sociedade Jesuíta, então essas festas em termo de religião era marcante para mim. (AZOINAYCE, 2010: 36).

Para Cabixi, essa fase foi de consequência nefasta para o povo Haliti-Paresi, já que com a perda do território muitos se deslocaram para outros lugares, cidades como Cuiabá, Vilhena, Diamantino, e a aldeia Umutina. O trabalho da Comissão das Linhas Telegraficas contribuiu ainda mais para desestruturar os subgrupos, como waimare e kaxiniti. Como primeiro professor haliti-paresi, Daniel Cabixi atuou na escola da aldeia Rio Verde.

O avanço de colonizadores, seringueiros e exploradores e os relatos dos sobreviventes que constam do trabalho de Machado (1994) configuram uma dura realidade de perda. Com relação à atuação do Rondon, para os Waimaré e os Kaxiniti, principalmente os que trabalharam na comissão, ele foi um “civilizador”, um “protetor” e deu “Proteção e Amor”. A imagem e memória deste “patrono indigenista” é bem diferente entre os Kozarene, onde ele não é visto como herói, mas como um defensor e fundador do SPI e FUNAI, ou seja, das instituições indigenistas do governo.

Rondon parece ter sempre procurado manter as estações povoadas com os Paresí, considerando que seu aproveitamento como trabalhadores na linha era mais justo que a exploração a que eram submetidos nos seringais, conseguindo mesmo que boa parte deles viessem morar nas proximidades das estações situadas em seu território, como era o caso da estação Ponte de Pedra e Utiariti. (ARRUDA, 1992: 86-87).

No entanto, nunca é redundante lembrar o papel das missões religiosas, sombra permanente da “educação indígena”. Educação escolar e atuação missionária sempre foram e continuam sendo os meios principais e mais eficazes de assimilações ou integração. (FRANCHETTO, p.72). Este processo de destruição ainda estava presente na memória de uma geração indígena, como nos Rikbaktsa que foram sendo retirada ainda criança e entregues à missão de Utiariti.

A história de contato dos Rikbaktsa com a sociedade nacional está intimamente ligada ao restabelecimento das missões jesuíticas no Brasil e à atuação que vieram a desenvolver no noroeste do Estado de Mato Grosso da década de 1930 até os dias de hoje. (ARRUDA, 1992: 74).

No Projeto Tucum (1996-2001), os egressos do internato Utiariti expressavam as experiências desse tempo de escolarização, e a perda da língua e de aspectos culturais. O retorno para as aldeias foi dramático, pior foi a recepção dos parentes e das famílias,

que não os acolheram de imediato, se sentiram desprezados, esquecidos e humilhados, parecia que estavam num “mundo estranho”.

Para os Kozarene, o processo de escolarização ocorreu de maneira diferenciada de acordo com o avanço do contato. A experiência (na década de 80) dos Kozarene foi a partir de contextos escolares urbanos: estudaram as séries iniciais (alfabetização em língua portuguesa) nas escolinhas das aldeias com professores não-indígena, e alguns se deslocaram as cidades vizinhas, ou até para outros estados para completar a sua formação escolar.

A escola foi sendo ressignificada de acordo com a interação com o mundo ocidental, jesuítas, evangélicos, indigenistas, agentes do estado, e foi sendo apropriada gradativamente na medida em que as aldeias se expandiam no território. Atualmente as escolas no território Paresí são criadas atendendo as aldeias distantes no sistema dos municípios, e a maior concentração se encontra no município de Tangará da Serra-MT com uma escola estadual que atende o Ensino Médio e o curso de Magistério Intercultural.

De tradição oral, ainda amplamente utilizada, principalmente em ocasiões dos convites de festas tradicionais, os Paresi, em função do contato com os *imuti*, tiveram que aprender a dominar novas e diferentes tecnologias, entre elas a representação gráfica da fala. Foram aos poucos conhecendo a magia das letras impressas no papel e descobrindo suas necessidades diante de uma realidade diferente, mas que encantava. (PAES, 2002:94).

Em 2005, na condição de presidente do Conselho de Educação Escolar Indígena, conheci mais a fundo e “in loco” a situação das escolas de Rio Formoso e Rio Verde, com vistas a levantar dados sobre os alunos do ensino médio. Naquele momento, os professores indígenas estavam em busca de formação profissional na UNEMAT, e na formação continuada junto aos cursos oferecidos pelos municípios, para que se pudesse implantar o Ensino Médio, dado o êxodo significativo de crianças e jovens para as cidades, juntamente com seus familiares. Como não havia professores indígenas com formação em ensino superior, então todos estavam aguardando a conclusão daqueles que estavam na UNEMAT. Desde esse tempo, na condição de Paresí “*haliti*”, e com o compromisso de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino nas aldeias do meu povo, passei a ser também uma participante observadora do movimento da educação escolar em Rio Verde e Rio Formoso.

A aldeia Rio Verde é formada por famílias do subgrupo Kozarene, que é a população majoritária dos subgrupos que se autodenominam Kozarene. Em outros tempos, foi uma aldeia com população numerosa, mas, hoje, devido a conflitos internos, muitos migraram ou fundaram novas aldeias. A língua paresi tem uma notável diversidade interna:

A língua paresi, da família Aruak, é falada por cinco subgrupos com diferentes dialetos. Os subgrupos da etnia paresi são: Waymare, Kaxiniti, Kozarene, Warere, Kawali e Enomaniyere. Atualmente os dialetos que predominam são Enomaniyere e Kozarene. Há poucos falantes dos outros dialetos. (ZEZOKIMAE&BRANDÃO, 2017, p.01).

A Língua indígena é viva entre os Kozarene, com falantes também entre os Waimare/Kaxiniti. A variedade Waimare está sendo estudada pelo cursista da UNEMAT Gilmar Koloizomae da aldeia Bacaval, filho de Waimare:

Pretendo finalizar meu curso com a pesquisa sobre a língua falada entre os waimaré, por isso já iniciei o trabalho com os waimaré que ainda falam o dialeto, tem pouca diferença dos kozarene. Comecei com o meu pai que fala, meus tios. (Koloizomae, Assembléia, 2017).

Vale destacar que um dos primeiros indígenas que atuou na escola haliti-paresi no Rio Verde foi o mestre Daniel Matenho Cabixi, que assumiu num momento bastante crítico do povo haliti, com as invasões e a luta por demarcação da terra indígena. Seu filho Rony Walter (2010) registrou a afirmação de Daniel: “A minha experiência no contexto como profissional foi como educador dentro de uma sala de aula, deu-se, praticamente, no ano de 1975 a 1979, na aldeia Rio Verde. A expectativa do meu trabalho era de grandes desafios e muitos sonhos, porque despontava para mim, uma realidade real para colocar na prática um conjunto de teorias pensando por mim, e de que forma colocar essas teorias na prática, no cotidiano e na história do povo Paresí; ou seja, a questão política, social, ideológica e principalmente a questão econômica.” (2010: 43). Daniel, o primeiro indígena a refletir sobre a educação escolar, argumentava que a escola tinha que atender os projetos societários de cada povo, e que nunca deveria acontecer processo de ensino similar ao modelo de Utiariti, que impactou a vida de seus contemporâneos.



Figura nº 99: Daniel Cabixi ministrando aula.
Fonte: Acervo pessoal, 1975.

Hoje os desafios continuam, pois ainda persiste a presença de evangélicos nas aldeias haliti-paresí, com o mesmo discurso que Daniel Matenho Cabixi ouvia na década de 70: “evangelizar”, “civilizar”, “salvar a alma dos índios”. Atualmente, a nova abordagem como ação evangelizadora é a cura do “alcoolismo”, da “droga” e até do “homossexualismo”.¹⁰⁸

Durante a minha pesquisa, um aluno me relatou que os pastores assim utilizam a palavra **Jesus**:

J	→ Justificação
E	→ Eterno
S	→ Santo
U	→ União
S	→ Salvador

A partir das mazelas sociais, emocionais e psicológicas encontradas nas aldeias, os pastores evangélicos invadem com as promessas de salvação, de soluções para os males que afetam os Haliti-Paresi e levá-los ao “paraíso do senhor”. A principal missão é que estabelecem e impõem valores, moralidade, conforme sua interpretação

¹⁰⁸ “O pastor vem dizendo prá eu indígena que tem que seguir Jesus para parar de beber e batizá” (Aluno haliti-paresi, 2017).

doutrinaria, desrespeitando e menosprezando as mais diversas formas de fé e de crença, e, pior, demonizando ritos e mitos milenares, desmoralizando os nossos xamãs perante as comunidades.

Num primeiro momento a educação escolar Paresi era regida por seitas religiosas tais como: a Missão Anchieta, o Instituto Lingüístico de Verão, era sediada por missionários da Companhia de Jesus e outras denominação religiosas oriundo dos Estados Unidos e do Canadá. As três denominações religiosas tinham como objetivo principal catequizar, evangelizar os indígenas. Porque segundo estas denominações religiosas dessas instituições eram de salvar a alma dos gentios para o reino dos céus. O objetivo principal não era econômico, e sim espiritual e religiosa. (AZOINAYCE, 2010: 43).

É neste panorama histórico que a escolarização se estabeleceu nas aldeias, e passadas algumas décadas, a busca por escola foi passando para o âmbito dos municípios que foram criados nos antigos territórios Haliti-Paresi, e considerando a existência de alunos atendidos nas escolas das cidades.



Figura nº 100: Professores e alunos da EEI Malamalali. Fonte: Acervo pessoal, 2017.

3. A Escola Indígena como Mediadora com o mundo dos *Imoti* (não-índios)

Nesta secção, a ênfase do trabalho se dá nos contextos da educação escolar da aldeia Central Rio Formoso, onde a Escola Municipal Indígena Formoso atende as

séries iniciais e o Ensino Médio (sala anexa) EEI Malamalali da aldeia Rio Verde, ambas, no município de Tangará da Serra-MT. Como escola municipal possui um histórico de contrastes, ora está em pleno funcionamento, ora seus alunos migram para a Escola Estadual Petronio Portella do Distrito de São Jorge, para serem atendidos na Educação Básica. Esta situação em determinado momento traz intranquilidade para a comunidade, pois o gestor do município ameaça o seu funcionamento. Por outro lado, a escola¹⁰⁹ tem sido um espaço de reuniões, de encontros, de formação e de recepção de autoridades, de conflitos entre a comunidade e os professores. A comunidade quando descontente também se rebela contra a escola.



Figura nº 101: Escola Municipal Indígena Formoso.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

A Escola Municipal Indígena (EMI) Formoso possui um vínculo institucional com a Escola Estadual Indígena Malamalali da aldeia Rio Verde/TI Paresi, por meio de uma sala anexa do ensino médio. A EMI Formoso localiza-se na aldeia Rio Formoso, na Terra Indígena Formoso, município de Tangará da Serra-MT. Os habitantes se autodenominam Waimaré/Kaxiniti e pelo histórico de sua fundação deu origem a outra aldeia, denominada Bacaval. Um grupo familiar waimaré migrou para esta nova aldeia. Vale ressaltar que esta família faz parte do grupo de Paresi que se recusaram a sair do

¹⁰⁹ Conheço a história desta escola, pois na década de 90 fui docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma parceria da SEDUC/Município de Tangará da Serra.

território, depois da saída dos Paresi de Rondon. Estes fazem parte do meu grupo familiar.

O território é coberto pela vegetação nativa do cerrado e por áreas de pastos com vegetação secundária que permite apreciar a região e seus encantos, como os frutos mais apreciados pelos Haliti-Paresi, o cascudinho e o cajuzinho do mato. Para se chegar até a aldeia temos duas estradas: pela Fazenda Sudamata, e pelo Distrito de São Jorge. Vale destacar que os moradores da aldeia Rio Formoso se consideram como “mais tradicionais”. Ela tem uma posição estratégica, separada das terras contínuas dos Paresi que compõem a geografia do território.¹¹⁰



Figuras nº 102: Vista parcial da Aldeia Rio Formoso. Fonte: Acervo pessoal, 2000.

A aldeia Rio Formoso é um conjunto de casas tradicionais (*hati*), onde o acesso se dá por uma estrada em declive. De cima, se vê as *hati* em semicírculo, tendo ao fundo a escola, a casa do antigo chefe de posto (FUNAI), e o Posto de saúde, que são construções de alvenaria.

A escola, espaço histórico de imposição de valores e assimilação para incorporação à economia de mercado e, nesse processo, devorada de identidades, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política. (SECADI, 2007:9).

No ano de 1985, a Escola Municipal do Rio Formoso (*One Theholazere*) foi criada em atendimento a demanda da comunidade, para crianças de 6 a 7anos. No contexto da

¹¹⁰ A Terra Indígena Rio Formoso criado pelo decreto nº 391 de 24/12/91 com 19.749ha no município de Tangará da Serra-MT.

demarcação da TI, era a FUNAI que atendia a escolarização, por ocasião das exigências do Programa do POLONOROESTE que previa, no seu componente indígena, benefícios para a população indígena, onde a educação era contemplada. O órgão indigenista se instalou na Terra Indígena Rio Formoso, e passou a assumir o contrato de professores não indígenas para atuar na escola. Com as mudanças de competências, a escola foi municipalizada em 1989, e as lideranças, juntamente com a comunidade, continuaram na luta pela sua manutenção. Na época, para que a escola pudesse funcionar, a comunidade reivindicou o antigo prédio da “escola da FUNAI”, e, assim, por um bom tempo as aulas foram sendo realizadas nesse local.



Figuras nº 103: Prédio antigo da escola/1987 e vista parcial do Posto Indígena.
Fonte: Acervo pessoal, 2000.

Em 2000, foi construída uma nova escola com quatro salas de aula, dois banheiros, e uma cozinha para atender a merenda escolar. A presença da escola como um novo espaço externo tinha por finalidade mediar as relações entre o mundo indígena e o mundo dos *imoti*. A terra demarcada era a prioridade, e a escola veio para fortalecer a luta no momento de conflito que a comunidade vivia por conta das invasões sucessivas no território.

Nos últimos anos a escola se constituiu como uma instituição externa, tida como complementar (verdadeiramente diferenciada), não algo para ensinar o modelo de vida ideal. A função dela é somente ensinar as crianças interessadas a ler, escrever e contar (BENITES, 2009:100). Assim, como em outros povos, a escola foi sendo apropriado de acordo com a intensidade do contato com a sociedade nacional, de acordo com a

demanda desse contato. As famílias reivindicaram para que as crianças naquele momento não tivessem que sair da aldeia para a cidade.

[...] a escola específica e diferenciada prá mim, eu acho assim, a gente teve muitos avanços a partir do momento que passamos a entender o que é a escola diferenciada, específica a gente começou a buscar o que é do nosso contexto da comunidade, e tá trabalhando assim o que é da nossa cultura. (Profª Sandra, aldeia Salto da Mulher).

A fala desta professora indígena nos remete ao entendimento de que a escola só terá avanço quando adotar o contexto sócio cultural no currículo da escola, ou seja, a escola só será diferenciada com estas características de especificidades. Acompanhei a trajetória da escola na sua consolidação e dos problemas que vinha enfrentando frente ao sistema municipal. A implantação da escola, é vista como uma estratégia de sustentabilidade política da comunidade para lidar com as adversidades apresentadas pela sociedade ocidental, e ao mesmo tempo, na incessante busca e aquisição pelo conhecimento, que permita o seu reconhecimento de alteridade. Inicialmente a escola seguia toda uma orientação pedagógica das escolas municipais da rede, as exigências para o seu funcionamento, o quadro de professores não indígenas, o projeto político pedagógico sendo o mesmo para todas as escolas indígenas haliti-paresi.

A partir das mudanças das legislações nacionais e da política da educação escolar indígena, a formação de professores indígenas desde o magistério intercultural (Projeto Tucum) e o 3º grau indígena, a política da educação específica e diferenciada passa a ser reivindicação geral dos povos indígenas. No entanto, esta escola enfrentou e enfrenta resistências por parte da comunidade diante das mudanças no ensino, a idéia do “diferenciado” é visto ainda como uma fraqueza, pois acreditam que a escola da cidade é mais “forte” que as escolas nas aldeias.

A presença de professores não indígena na escola do Formoso tem sido uma constante desde a sua criação. Algumas famílias entendem que professores não indígenas são mais competentes para o ensino da língua portuguesa no falar e escrever para as crianças, o contrário dos professores indígenas. No período que ministrei aulas na escola, me senti pouco à vontade em reproduzir os mesmos processos de ensinar as crianças, seguindo as orientações da escola urbana. Era incompatível com a realidade

indígena, mas havia uma cobrança por parte dos gestores públicos dos resultados com várias exigências burocráticas e administrativas numa comparação com outras escolas da rede. A maioria dos gestores desconhecem as legislações específica da modalidade Educação Escolar Indígena, e isso inviabiliza políticas de atendimento à diversidade cultural, dentro dos tramites legais.

A trajetória do funcionamento da EMI Formoso segue uma cronologia que obedece às relações entre a secretaria municipal e a comunidade indígena.

Ano	Professor	Histórico
1984 – Escola Waiaká	Irmã Maria Clara (FUNAI)	Escola implantada pela FUNAI, o nome significa FORMOSO, que foi dado pela Irma Clara – funcionaria da FUNAI em consonância com as lideranças tradicionais.
1985 1986 1987 1988	Maria Helena Francisca Navantino Rita Amara	Maria Helena Azumekero para assumir as atividades escolares que ficou durante seis meses e se afastou por motivos maiores. E posteriormente a indígena Chikinha Paresi assumiu os trabalhos durante sete meses. Saiu por motivo de gestação. Rita atuou três anos.
1989 1990 1992	Nilson Nezokae	O referido professor foi indicado pela comunidade, em 1989, como tinha concluído as séries iniciais, migrou para o município e atuou entre 1990 a 1992.
1993	Jairton Kopodonepá	Pertencente a etnia Umutina do município de Barra do Bugres, lecionou na escola da aldeia Formoso durante dois anos.
1995 1996	Silo Onezokemae	Atuou dois anos na Escola e mudou de aldeia.
1997 2004	João Quirino Eazokemae	Inicia a construção da escola de alvenaria objetivando a implantação da modalidade de ensino fundamental na própria aldeia, de acordo com a reivindicação das comunidades da Terra Indígena Rio Formoso. Atuou 4 anos na sala de aula e depois se retirou por motivo de doença.
18 de fevereiro de 2005 – Criação da Escola Municipal Formoso		
2005/2006	Geovani Kezokenaece João Quirino Eazokemae Jurandir Zezokiware, Edna Maria Pereira Jaquiline Marcia Zoloizokaeroce	Em 18/02/2005, inaugura a Escola Municipal Indígena Formoso e implanta o ensino fundamental. No mesmo ano inaugura a casa de cultura “Haliti Hana”.
2007	Geovani Kezokenaece (coordenador escolar) João Quirino Eazokemae, Jurandir Zezokiware Edna Maria Pereira Nilson Nezokae Admilson Maezokiwae, Genivaldo Zezokaece, Zilda Kezokearo (merendeira) Vanilda Nezokerô Romero Zonaezokemae Jocelia Paresi Coordenador: Edson Cezar Costoldi.	A escola continua funcionando. O coordenador da escola: João Quirino. Tania Vasseli, coordenador das EEI do município.

2008	Geovani Kezokenaece (coordenador escolar) Edna Maria Pereira João Quirino Eazokemae, Jurandir Zezokiware Genivaldo Zezokaece Edivania Zokezomaero (merendeira) Vanilda Nezokerô Romero Zonaezokemae	Funcionando e regulamentado. No 2º semestre, acontece um remanejamento e o coordenador é mudado.
2009	João Quirino (coordenador escolar) Jurandir Zezokiware Geinivaldo Zezokaece Joscelio Onizokaece Edivaldo Zezokemaece Cecilia Rosa Calixto, Edilene Geovana Rodrigues Edna Maria Pereira, Claudemiro Paresi, Luzinete Onizokaero (Serviços gerais) Moacir Franco Zomaizokie Mauricio Kanaezokaece (Horteiro).	Em 2009, continua funcionado regulamentado.
2010	João Quirino Eazokemae (coordenador escolar) Jurandir Zezokiware, Genivaldo Zezokaece (secretario escolar) Alineia Zozomazore Duarte Edivaldo Zezokemaece, Cecilia Rosa Calixto, Jucileide Chagas de Lima, Edna Maria Pereira Edson Onaezokae (instrutor de Horta) Moacir Franco Zomaizokie Mauricio Kanaezokaece, Romero Zonaezokemae, Ronan Kezonazokema Luzinete Onizokaero (serviços gerais).	A escola continua o funcionamento regulamentado. Tendo como coordenadora pedagógica da Educação Escolar Indígena Haliti-Paresi, senhora Tânia Vasselli Damasceno.
2012	João Quirino Eazokemae (coordenador escolar) Jurandir Zezokiware Joscelio Onizokaece Moacir Franco Zomaizokie Edna Maria Pereira Valmir Emidio da Silva Jocelia Zokezomaeroce (serviço gerais).	A escola continua funcionando regulamentado.
2013	João Quirino Eazokemae (coordenador escolar) Jurandir Zezokiware Moacir Franco Zomaizokie, Joscelio Onizokaece, Valmir Emidio da Silva,	A escola continua funcionando regulamentado.

	Adriana Negarote, Kelcimara Enaizokaeroce, Jocelia Zokezomaeroce (serviços gerais).	
2014	João Quirino Eazokemae (coordenador escolar) Jurandir Zezokiware, Moacir Franco Zomaizokie, Joscelio Onizokaece, Valmir Emidio da Silva, Edna Maria Pereira, Geovana Silva Zoromara, Gracildes Enazokemaero (serviços gerais).	A escola continua funcionando regulamentado, um novo coordenador é contratado: Jurandir Zezokiware.
2015	João Quirino Eazokemae (coordenador escolar) Jurandir Zezokiware Moacir Franco Zomaizokie Joscelio Onizokaece Valmir Emidio da Silva Edna Maria Pereira Geovana Silva Zoromara, Gracildes Enazokemaero (Serviços gerais).	A escola continua funcionando e regulamentado, e de novo um coordenador: João Quirino Eazokemae. E um novo coordenador municipal o professor Nadir José Bariviera.
2016	Joscelio Onizokaece (coordenador escolar) João Quirino Eazokemae Juscilene Delfino Lima Valmir Emidio da Silva, Jurandir Zezokiware, Mariluci Ezonazokero, Zilda Kezokearo Josiane dos Santos (Serviço Geral).	A escola continua funcionando regulamentado. O novo coordenador da escola: Joscelio Onizokaece.
2017	Joscelio Onizokaece (coordenador escolar) João Quirino Eazokemae, Juscilene Delfino Lima, Valmir Emidio da Silva, Jurandir Zezokiware, Mariluci Ezonazokero, Zilda Kezokearo, Geovana da Silva Zoromara – (Serviço Geral).	A escola continua funcionando regulamentado. O novo coordenador: Joscelio Onizokaece.

Pelo quadro acima, a escola do Formoso passa a ser municipal no ano de 2006, quando é implantado o ensino fundamental. O processo de rotatividade de professores, tanto indígenas quanto não indígenas, evidencia que a escola até o momento ainda não conseguiu definir o seu quadro de profissionais atuante no processo educativo. Há uma carência de formação e de qualificação de seus profissionais para o ensino diferenciado: “a escola não funciona porque é fraco o estudo”, “os alunos tão indo embora prá São

Jorge porque lá não falta professor”, “a escola do Formoso não tem professores indígenas formados”.

Em abril de 2008, aconteceu uma reunião para socializar e definir alunos do curso de formação que a EEI Malamalali da aldeia Rio Verde iria ofertar, um curso de formação no Magistério Intercultural com a finalidade de habilitar em nível de ensino médio professores leigos para atuar nas séries iniciais das escolas indígenas. O coordenador pedagógico da escola na época ressaltou que:

Há necessidade de resolver a situação na questão da formação dos professores da aldeia Rio Formoso, temos problemas com a saída de alunos para estudarem nas escolas das Fazendas vizinhas e no Distrito de São Jorge. (Relatório, 2008-2010).

Apesar de haver uma preocupação com a qualificação dos professores indígenas manifestada desde o ano de 2008, no curso de Magistério Intercultural na EEI Malamalali em 2012, os interessados foram 12 candidatos indicados pela comunidade, mas apenas três professores indígena da aldeia Rio Formoso tiveram o aproveitamento no curso, e irão concluir o Magistério Intercultural. O quadro abaixo mostra os professores indígenas e não indígenas atuantes na escola; percebe-se que a maioria dos profissionais possuem formação de ensino superior, com exceção dos que atuam na parte de administrativa. Mesmo com este quadro a situação de evasão dos alunos não foi resolvida.

A escola funciona conforme estabelecido pelo regimento escolar, no entanto, as crianças pequeninas ainda não se acostumaram com a vida escolar, algumas não ficam em sala de aula e saem para brincar. Em 2013, a pesquisadora Lorena¹¹¹, observou que,

[...] algumas crianças entram para a sala, outras ainda brincam ao redor da escola ou entram na sala “reservada” à coordenação. O entra-e-sai dos alunos e, por vezes, dos professores, que passam a matéria no quadro e saem de sala, enquanto os alunos copiam, confere uma dinâmica agitada e pouco ordenada aos olhos de quem é acostumado à disciplina escolar tradicional. (p.67).

¹¹¹ Pesquisa de mestrado intitulada “Aparecer e imitar: uma análise da autorrepresentação Paresí-Haliti”, 2013, MN/UFRJ.

A escola não consegue manter o mesmo número de alunos até o final do ano. A maioria dos alunos do Ensino Fundamental acaba indo estudar na escola denominada “Escola Estadual Petronio Portela” que fica a 15 km da aldeia, no Distrito de São Jorge, município de Tangará da Serra. O ônibus escolar da prefeitura percorre as aldeias buscando as crianças. As famílias criticam a situação da escola que desde a sua criação não funciona “normalmente”, acreditam que não tem qualidade, que os professores não se dedicam a melhorar a escola. E por isso, é sempre ameaçada de ser fechada pelo Sistema municipal.

Quadro de professores da EMI Rio Formoso – 2016-2017

Nº	Nome	Formação	Atuação	Situação funcional
01	* ¹¹² Jucilene Delfino Lima	Pedagogia	Ed Infantil Pré-escola Anos Finais Inglês, Arte, Geografia	Contratada
02	*Edna Maria Pereira	Pedagogia	Anos Iniciais 1º a 3º ano- multisseriado	Contratada
03	João Quirino Eazokemae	Ensino Superior Licenciatura	Anos Iniciais 4º e 5º ano Multisseriado Anos Finais V História Indígena e Ciências Naturais	Contratado
04	Jurandir Zezokiware	Ensino Superior Licenciatura	Anos Iniciais 1º a 3º ano História Indígena Anos Finais História, Língua Materna e Língua Portuguesa	Contratado
05	*Valmir Emidio da Silva	Pedagogia	Anos Finais Matemática e Educ. Física	Contratado
06	Vanderson Emaizokaece	Ensino Médio	Informática	Contratado
07	Joscelio Onizokaece	Ensino Médio	Coordenador	Contratado
08	Geovana da Silva Zoromara		Merendeira	Contratada
09	Zilda Kezokaero		Serviços Gerais	Contratada
10	Moacir Franco Zomazokie	Ensino Médio	Anos Iniciais 1º a 5º ano Anos Finais EJA II Extensão Aldeia Santa Vitalina	Contratado
11	Silo Onezokemae	Licenciatura	Anos Iniciais 1 a 5 ano e EJA I Extensão Aldeia Queimada	Contratado

¹¹² * Estes são professores não indígenas.

Por outro lado, há uma busca para a melhoria da escola, o quadro de professores esta mais qualificada neste ano de 2017, mas ainda não está de acordo com a política da educação escolar indígena. Os professores não indígenas estão atuando com as turmas das séries iniciais e, lamentavelmente, na alfabetização em Língua materna, que gera uma contradição a ser superado.

Vejamos o Projeto Político Pedagógico, produto da discussão entre os professores:

“PRINCIPIOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – HALITI-PARESI”

“O desenho dos princípios do Projeto Político Pedagógico Haliti-Paresi:”

1º A FLECHA - Em muitas décadas na existência e gerações o povo *Haliti*, sempre considerava o principal instrumento de defesa seria o conjunto de arco e flecha. As gerações anteriores não conheciam escritas.

2º INSTRUMENTOS HALITI-PARESI - Os nossos sábios tradicionais buscavam a educação usando os próprios instrumentos como clava, flecha, bordunas e outros, mas na contemporaneidade na sociedade globalizada e moderna, essa forma de manifestação, talvez, seria incoerente na concepção de muitos não indígenas. Porém, importante na afirmação da cultura.

3º EDUCAÇÃO DIFERENCIADA, ESPECÍFICA, INTERCULTURAL e BILÍNGUE - Visamos que a Educação Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue afirmará a nossa identidade como *Haliti* e contribuirá na efetivação da autonomia e objetivará a formação com ensino tradicional *Haliti-Paresi* e formal.

4º IDENTIDADE - Sabemos e compreendemos que a educação Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue deve ter como ponto de partida a nossa *Hati/Wenakalati*, valorizando a praticidade da Língua Materna para melhor compreensão, afirmação, síntese e aprendizagem dos alunos indígenas *Haliti-Paresi*.

5º HATI KALOREZE - Por isso, no desenho visa a *Hati*, sendo ambiente de ensino e formação no contexto sociocultural, visando à educação diferenciada, o povo *Haliti-Paresi* educam e formam seus filhos e netos no interior da HATI em diferentes tempos.

6º COSMOLOGIA HALITI - No desenho aparece o espaço infinito com elementos naturais. Que representa o conhecimento e visão cósmica e que este, difundiu através dos sábios e educadores para sensibilização de outras etnias, povos e compreensão aprofundada para com a crença *Haliti*.

7º EDUCAÇÃO MODERNA - Atualmente compreendemos que os não indígenas defendem e exigem seus direitos com formalidade. A Educação Escolar Indígena *Haliti-Paresi*, tem relevante responsabilidade e compromisso na formação dos alunos indígenas *Haliti-Paresi* com conhecimento básico propondo o tradicional *Haliti-Paresi* e formal.” (PPP).

Os setes princípios da educação contidas no PPP pretendem representar que a educação escolar está sob a orientação da base de elementos culturais haliti-paresi. É um esforço por parte dos professores indígenas em atender as políticas e legislações da educação escolar indígena atual, já que no município a política pedagógica segue as orientações da modalidade do campo. Segundo o coordenador, as mudanças que vem ocorrendo na aldeia, com novas tecnologias e a introdução de “benefícios” oriundos da implantação de energia elétrica nas casas, são necessárias para que a escola prepare os alunos para esse novo tempo. Mesmo assim, essas inserções têm promovido discórdias, conflitos e rixas entre aqueles que acessam com mais “facilidade” os bens tanto materiais como tecnológicos. O coordenador, devido ao seu papel de articulador, muitas vezes se ausenta da escola para atender atividades sócio-culturais da

comunidade, organizar eventos de jogos, culturais, de outros interesses coletivos, e nem sempre o seu substituto atua nos conformes do regimento escolar, e, por isso, é bastante criticado pela comunidade. Neste sentido, Souza (1997) complementa que:

Múltiplos elementos caracterizam a relação dos Paresí com a educação escolar. As suas falas revelam uma clara dicotomia entre eles e os outros: *um haliti usa tudo do “branco”, mas não fica como “branco” ...* Há um mundo seu constituído pelas coisas que são suas, que são dos antigos, são da cultura, mas há também um outro mundo onde eles transitam, é o mundo do “outro”, dos *imóti*. Sobreviver como Paresí depende de aprender a sobreviver como o outro: *Tem que saber das duas partes...* As relações com o mundo, com os “outros”, com os parentes, com a escola são relações de aprendizagem. (p.166).

Neste saber, os dois conhecimentos, do mundo indígena e do mundo dos *imoti*, estão incluídos, aparentemente, na matriz curricular do PPP. O quadro a seguir mostra os temas que são trabalhados no Ensino Fundamental e EJA:

1º ANO e 1º Segmento EJA	2º ANO e 1º Segmento EJA	3º ANO e 1º Segmento EJA	4º ANO e 1º Segmento EJA	5º ANO e 1º Segmento EJA
Coordenação motora – grossa e fina; -Alfabetização com vogais minúsculas e maiúsculas existentes na Língua <i>Haliti-Paresi</i> ; -Figuras com letras; -Figuras com palavras; -Figuras com frases; -Nome de objetos na Língua Materna; -Formação de palavras; -Formação de frases; -Figuras e oralidades; -Nome de pessoas; -Nome de animais terrestres; -Nossa casa – <i>Hati</i> ; -Nossos Rios; -Nome de animais aquáticos; -Alfabeto Paresi – maiúsculas e minúsculas; -Narrativas de histórias orais.	-Oralidade; -Leitura e compreensão; -Produção de texto com pequenas frases; -Nome de pessoas; -Nossa família; -Nome de pássaros; -As frutas do cerrado; -Nome das frutas do cerrado; -Gênero; -Tipos de árvores; -Árvores típicas do cerrado; -História antiga; -Saúde na aldeia; -Narrativas de histórias orais; -Contagem na Língua Materna; -Interpretação oral; -Alfabeto <i>Haliti-Paresi</i> – maiúsculas e minúsculas; -As vogais maiúsculas e minúsculas.	-Oralidade; - Narrativas de histórias orais e escritas; -Brincadeiras; -Produção de diálogos; -Histórias em quadrinhos; -Gênero; -O cacique na aldeia; -Formação de frases; -Saúde na aldeia; -Alimentos tradicionais e seus nomes; -Artesanato <i>Haliti-Paresi</i> ; -O Pajé na aldeia; -Leitura e interpretação de texto; -Contagem na Língua Materna; -Interpretação oral e escrita; -Ortografia; -Sílabas; -Números de sílabas.	-Oralidade; -Narrativas de histórias orais; -Escrita e leitura de textos; -Plural e singular; -Pronomes pessoais; -Produção de diálogos; -Histórias em quadrinhos; -Flores do cerrado; -O tempo; -Flores do cerrado; -O tempo; -Noções de Higiene; -Medicinas tradicionais; -Noções de Higiene; -Medicinas tradicionais; -Leitura e interpretação de texto; -Contagem na Língua Materna; -Sílabas; -Números de sílabas; -Ortografia; -Formação de frases; -Tradução; -Pontuação; -Pronome demonstrativo; -Redação; -Produção de texto.	-Oralidade; -Narrativa de história oral; -Escrita e leitura de texto; -Singular e Plural; -Pronomes pessoais; -Histórias em quadrinhos; -Flores do cerrado; - O tempo; -Noções de Higiene; -Medicinas tradicionais; -Adjetivos; -Leitura e interpretação de texto; -Contagem na Língua Materna; -Separar sílaba; -Fonemas; -Alfabetos maiúsculos e minúsculos; -Ortografia; -Vogais maiúsculas e minúsculas; -Pronome demonstrativo; -Pronome interrogativo; -Pontuação e acentuação; -Grau comparativo; -Número de substantivo;

				-Sufixo e prefixo; -Desinência; -Tradução.
--	--	--	--	--

No quadro acima, dos componentes curriculares constam temas da especificidade da cultura e da língua materna. Os alunos são falantes da língua materna, pertencem às famílias locais, e ainda subsiste a transmissão de conhecimentos e da língua por processos tradicionais, entre membros familiares, que deveriam ter alguma continuidade na escola. Por outro lado, as mulheres da aldeia me confidenciaram a preocupação com a modernidade do mundo ocidental, que interfere definitivamente na cultura haliti-paresi.

Tenho preocupação com o futuro dos meus netos, antigamente nós ouvía as histórias dos mais velhos de noite, de madrugada e até de manhãzinha, agora os velhinhos tão indo embora, só resta mesmo a escola prá valorizar a cultura. (Bete, 2016).

As mudanças na aldeia tá acontecendo muito rápido, eu também preocupo com isso, depois que coisas de branco chega na aldeia. (M^a Ivete, 2016)

A escola é reverenciada como instituição que deve valorizar os aspectos da cultura, mas, apesar da proposta do PPP ser um avanço na EMI Formoso, a sua aplicabilidade encontra muitas dificuldades. A Língua materna ainda é trabalhada por uma professora não indígena, não falante:

Meu nome é Edna Maria Pereira, sou missionaria da Congregação Novas Tribos do Brasil, onde estive pela primeira vez com um povo Satere Maués, vivi 7 (sete) anos no rio Andirá, atuando na educação e saúde. Depois vim para a aldeia Manene pelo convite de Alinor e fiquei 6 anos, fiz curso de magistério em 2001, no município de Diamantino. Conheci Dona Felícia e o seu Orlando do SIL (Sociedade Internacional da Linguística). Aprendi alguma coisa com o material deles, mas não domino a língua materna.

Além disso, os resultados das pesquisas linguísticas das universidades, nem sempre chegam as escolas indígenas (fato geral nas escolas indígenas).

Segundo Brandão&Lima,

Os paresi são bilíngues em Paresi (L1) e em Português (L2). Assim como em outras comunidades indígenas, os paresi já têm contato com a língua dominante do Brasil: a Língua Portuguesa. Esse contato tem sido prejudicial à língua indígena, pois seus falantes, em um primeiro momento tornam-se bilíngues, mas, após algumas gerações, deixam de falar a língua indígena e passam a utilizar apenas a Português. A língua Paresi dispõe de muitos trabalhos de descrição linguística no nível fonológico (Drude, 1995; Silva, 2009), morfológico (Brandão, 2010) e morfossintático (Silva, 2013; Brandão, 2014). (LIMA, 2017).¹¹³

¹¹³ Anais Vol. 1 (2017): Congresso de Línguas Indígenas de Mato Grosso, Barra do Bugres/MT, Brasil, 28-30 Julho 2017, Faculdade Intercultural Indígena, Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.

Nos Waimare/Kaxiniti, ainda há pessoas que falam a língua. Em conversa durante a Assembleia da FEPOIMT, nos dias 25 a 30/10/2017 realizada na aldeia Rio Verde, o professor Gilmar Koloizomae, morador da aldeia Bacaval, estudante do curso de Licenciatura Intercultural da UNEMAT (Barra do Bugres), salientou a importância da sua própria pesquisa, pois pretende elaborar uma Cartilha para alfabetização do subgrupo *waimare*. Ele já identificou pelos menos 7 (sete) falantes do dialeto nas aldeias Bacaval, Bacaiuval, e Sacre¹¹⁴. E já registrou em torno de 100 palavras. Já dos descendentes do subgrupo *kaxiniti*, os mais representativos estão na Terra Indígena “Estação Paresi ou Rondon” e são netos e bisnetos do Senhor João Zoromará, um ex-funcionário do SPI, que lutou insistentemente para que seu território fosse demarcado e homologado, e fica entre os municípios de Diamantino e Nova Marilândia, MT.

A escola, quando da realização das festas tradicionais, incentiva a participação dos jovens e das crianças, estas acompanham suas famílias nos rituais, que constam do calendário escolar, e a presença é bastante significativa. Cabixi ressalta a herança do contato, os efeitos que ainda permanecem entre os Haliti-Paresi, e a necessidade de resistir com as práticas da cultura:

Na presente situação, herdamos as seqüelas desse passado de relação desigual em termos de capacidade e vantagem matéria. Hoje vivemos ainda praticamente um acervo considerável do nosso arcabouço cultural, mas que já vem refletindo com uma série de mudanças que foram provocados nesses anos de contato. A inversão de valores matérias, sociais, comportamentais e religiosos em alguns segmentos do nosso povo é uma realidade cotidiana. Em certas circunstâncias, essas mudanças são manifestadas contrapondo as vezes a essência da nossa raiz cultural e a pureza da sua origem. A ingerência de novos valores deve ser pesquisada, avaliados, estudados para que a sociedade Paresi possa estabelecer novos mecanismos na relação da sociedade indígena e sociedade não índia. Podemos qualificar que a resistência da cultura Paresi através destes trezentos anos de contato estabelecido por diferentes fronteiras de penetração: bandeirantes, garimpeiros, poaeiros, seringueiros, criadores de gado, missionário, estradas e ultimamente as fronteiras agrícolas representadas pelas grandes monoculturas de arroz, soja, milho, algodão, cana-de-açúcar, a bovinocultura extensiva, entre outros. O reflexo da influência na sociedade Haliti-Paresi desses fatores é visível e palpável no dia a dia do nosso povo. “Os costumes, a indumentária, a alimentação, posturas psicológica, comportamentais e sociais lentamente estão sofrendo rupturas que de certa forma distancia-nos, lentamente da nossa realidade. (Cabixi, 2010: 98).

Nos tempos atuais, a escola se vê envolvida em novas experiências e representações, que merecem atenção por estarem no tenso limite entre o mundo da

¹¹⁴ São famílias e seus descendentes waimaré que permaneceram na região, após a migração dos parentes no tempo de Rondon. E que considerados o dialeto como desaparecido.

aldeia, cada vez mais esgarçado, e o mundo dos *imoti*, que chegam com novas provocações e seduções.

Os Haliti-Paresi do Rio Formoso buscam fontes alternativas para o sustento econômico e, ultimamente, vêm desenvolvendo um projeto de ecoturismo, através da Associação Indígena *One Tiholazere* ('águas azuis', Rio Formoso).

Dessa iniciativa, fonte de renda para algumas famílias, apresentada como de intercambio entre a cidade e a aldeia, as escolas também participam, na visitação, nas atividades como *rafting*¹¹⁵ entre as corredeiras do rio e, principalmente, a caminhada ecológica. O turismo¹¹⁶ em Terras indígenas, regulamentado pela FUNAI em 2015, tem sido uma forma de muitas comunidades melhorarem a sua sustentabilidade econômica, cultural, de fiscalização e monitoramento territoriais.

Se a língua materna pouco chega à escola, o ensino do inglês no Rio Formoso foi destaque, motivo pelo qual ganhou a mídia:

Índios estudam inglês para receber turistas em aldeia em Tangará da Serra (MT)

Projeto começou há três meses e deve durar cinco anos, segundo os professores. Indígenas querem aprender o idioma para atender os turistas.

Por G1 MT - 06/07/2017 11h52 Atualizado 06/07/2017 11h52



Índios estudam inglês para receber turistas em aldeia em Tangará da Serra (MT) (Foto: Reprodução/TVCA)

“O projeto deve durar, em média, cinco anos. A ideia é atrair mais visitantes estrangeiros, já que os indígenas poderão conversar com eles. Vinte famílias moram na Aldeia Rio Formoso que fica a 80 km de Tangará da Serra.” Para receber turistas e aprender um novo idioma, índios da etnia Pareci, na Aldeia Formoso, estão há três meses estudando inglês na aldeia onde moram, em Tangará da Serra, a 242 km de Cuiabá. Os indígenas se inscreveram em uma escola de idiomas e têm aulas todos os sábados nas ocas das aldeias. O local é um ponto turístico, o que fez com que os índios procurassem aprender inglês.

¹¹⁵ Trata-se de um esporte radical que se baseia na prática de descida em corredeiras de rio.

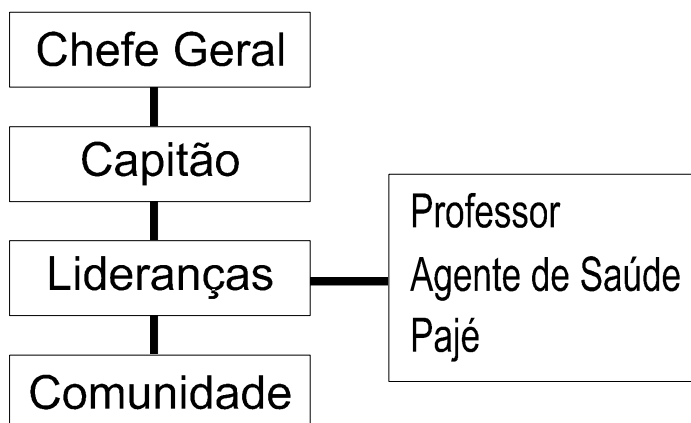
¹¹⁶ Pela Instrução Normativa nº 03, de 11/06/2015 – faz parte do PNGATI “apoiar iniciativas indígenas sustentáveis de etnoturismo e de ecoturismo”. Participei das discussões deste tema na CNPI, esta pauta foi reivindicada pelas comunidades, dada a urgência de sua regularização.

As exigências do mundo globalizado já estão presentes nas aldeias indígenas de todo o país e as cobranças por parte das comunidades aos professores e demais lideranças para dar respostas às demandas para melhorias na vida indígena têm sido um imperativo, uma busca por uma sustentabilidade econômica que atenda as demandas específicas das aldeias. As escolas, implantadas de acordo com a demanda educacional escolar, devem responder às necessidades contemporâneas de cada povo.

De maneira geral, as transformações que vem ocorrendo entre os Haliti-Paresi desde o tempo do contato, passando pelo período Rondoniano, promoveram uma dinâmica de organização social e econômica, principalmente com a necessidade da leitura e da escrita, e exigências de qualificação profissional, para lidar com os novos tempos. Com o território cercado por grandes lavouras e produção em larga escala, restou aos Haliti-Paresi reorganizar suas bases econômicas e políticas em defesa da sua autonomia e assegurar a TI demarcada, criando duas associações: a Associação Waimare (AWA) e a Associação Halitinã (AHA).

Os Haliti-Paresi têm construído estratégias para lidar com estas transformações, já que, desde o tempo da colonização, como Costa Filho (1996) destaca “o “contato”, comumente entendido como “desagregador” de grupos ou unidades sociais, será aqui concebido como elemento “organizador” de situações, como componente da organização social, como ordenador de uma comunidade.” (Cf. Gluckman, 1968:1-28).

Surgiu uma nova categoria de liderança, o professor indígena. De acordo com o mito da criação, Wazaré distribuiu o território para cada subgrupo, com autonomia política, social e econômica. O surgimento de líderes se dá a partir de atributos que os fazem articuladores entre o mundo do “branco” e o dos Haliti-Paresi, ou seja, transitar em contextos interculturais. Os professores haliti-paresi em 1996 (Projeto Tucum) elaboraram uma nova organização social (Souza, 1996):



O chefe geral do povo Paresí comanda todas áreas indígenas que pertencem aos Paresí, por exemplo, invasões de terra, em primeiro lugar é ele que resolve essas questões.

Cada aldeia tem a seu Capitão a fim de chefiar as comunidades de cada localidade. O capitão de cada aldeia sempre tem contato com o chefe geral, para discutir os assuntos necessários. As lideranças de cada aldeia auxiliam o capitão, juntamente com o professor, agente de saúde e pajés. Estes elementos juntos resolvem os assuntos necessários. A comunidade espera a ordem do capitão a fim de realizar qualquer trabalho. Por exemplo: roça, construção de casa, festas, etc., além de trabalhos comunitários, existem também atividades particulares. (Professores Paresí, Projeto Tucum, Julho de 96). (Souza, 1996:40).

A atualização da organização social e política haliti-paresi responde à necessidade de criar estratégias de resistências:

Depois de concluírem o texto eles colocaram uma nota na qual observaram que o cargo de chefe geral ocupado pelo seu João, foi criado pela FUNAI há 30 anos. Os Paresí embora discutam a natureza da liderança de Seu João como alheia ao seu modelo, o que as vezes parece indicar que eles julgam não precisar de uma liderança centralizada, eles se organizam em Associação, e preocupam-se com o sucessor dele, o que pode significar que eles têm reordenado sua organização política e social, em função das novas necessidades.

Os relatos etnográficos sobre os Paresí, não reconhecem a existência de um chefe geral entre eles, embora indiquem que ao menos circunstancialmente eles reconheceram a sabedoria e autoridade de alguns Paresí ilustres (Ramos Costa, 1985:160-168). (Souza, 1996:41).

Em 2017, os professores, num trabalho em grupo, atualizaram a reorganização social dos Haliti-Paresi. A Associação é o destaque, sendo que as lideranças estão no mesmo nível das demais categorias:

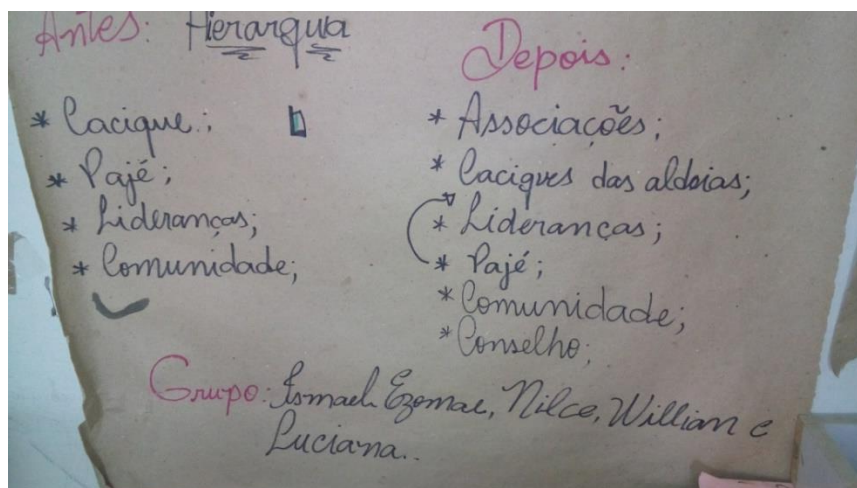
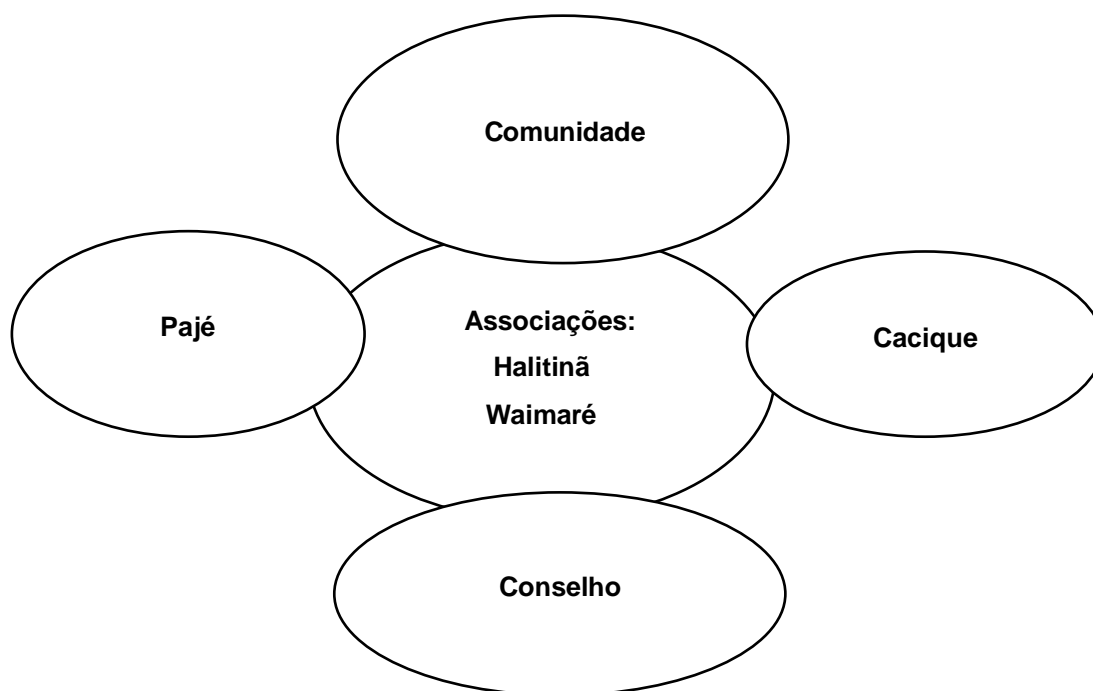


Figura nº 104: Cartaz feito pelos cursistas, aldeia Rio Verde.
Fonte: Acervo pessoal, 2017.



Este esquema, elaborado na aldeia Rio Verde, entre os Kozarine, mostra a atualização das categorias de organização social e política, sem perder o pensamento que poderia ser considerado “tradicional”.

O grupo de Rio Formoso, cujo território foi separado pela estrada BR-364 na década de 70, também se atualizou, mesmo preservando características de liderança tradicional, constituída por uma tríade de hereditariedade, de pai para o filho: o primeiro é Justino Zomoizokae (filho de Antonio Zonizarece) é o cacique e pajé, herdou de seu pai o dom da cura; o segundo, Nelsinho Zoazomae, é o responsável pelas negociações

entre o mundo indígena e os *imoti*; o terceiro Joscélio Onizokaece (filho mais velho de Nelsinho) é um jovem articulador, coordenador da escola, responsável pela negociação de questões culturais.

4. O Sábio Kamahyie



Figura nº 105: Grupo de dança, alunos do Ensino fundamental da EMI Zozoiterô, aldeia Rio Verde.
Fonte: EEI Malamalali, 2016.

Kamahyie é irmão de Wazare, é um líder ancestral mítico, sábio, é um adivinhador, um sonhador, e muito importante para a nossa cultura Haliti-Paresí. (Professora Tereza, 2016).

A etno-história desse povo descreve que Kamahyie, o mais jovem dos irmãos que saiu Ponte de Pedra, detinha poderes mágicos (PEREIRA 1986 e 1987). Ele criou as plantas curativas, tinha dons divinatórios ensinou os segredos da cura do corpo e da alma aos Haliti-Paresí.¹¹⁷(p.235).

O Grupo de Dança Kamahyie da aldeia do Rio Verde foi criado por professores e alunos (séries finais do ensino fundamental e ensino médio) das Escolas EMI Zozoiterô e EEI Malamalali. Seus membros se consideram “guardiões da cultura” por que se apresentam “conforme os ritos originários”.

¹¹⁷ Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v.10, n. 1, p.226—253, jan./jun.2016.

Rio Verde foi fundado pelo líder João Arrezomae, quando uma estrada construída pelo governo cortou o território paresi; com a finalidade de se “proteger” e ficar próximo à estrada, ele veio habitar com sua família a área perto do rio Verde.

A aldeia Rio verde foi fundada na década de 1960, pelo senhor João Garimpeiro Arrezomae, juntamente com a sua família. Além dele, vieram mais seis famílias, totalizando cerca de 18 pessoas, sendo eles: o senhor João Garimpeiro Arrezomae, sua esposa Anita Zomaiwairo, seus filhos Carlito Okenazokié, Juvenal Azomaré, Narcísio Kazaizaese e sua esposa Inês, Carmindo Orezokie e sua esposa Emília Zomaerô, dona Petronília Zowezokero e seus filhos Antônio Vaquiano Zonae, Justino e Sérgio, senhor Searêncio Kiwae e sua esposa Apolonia Zoloizokerô, senhora Mariquinha Zoloizowerô e seu afilhado Mauro Zaloinae, Terezinha Kamaizokerô e Natália Kazowerose irmãs de dona Anita. É assim que a aldeia Rio Verde foi fundada. (Kezonazokero, 2016: 22).

Nas décadas de 70 e 80 a aldeia Rio Verde se transformou no centro econômico, político e cultural dos Kozarene. Houve expansão, com os casamentos, e fissões; hoje, na aldeia vivem 53 pessoas em 15 famílias.

Historicamente, os Kozarene foram poupados das variadas frentes de colonização, incluindo a penetração no seu território da comissão das Linhas Telegráficas do Marechal Rondon: “Os kozarini eram considerados por Rondon (1910:12) como os mais puros representantes Pareci, porque ainda estavam livres do cruzamento que atingia os Uaimarés e Caxinitis, vizinhos dos seringueiros.” (MACHADO, 1994:125).

A primeira escola a ser criada foi a EMI Zozoiterô, em 1991, para atender as séries iniciais do ensino fundamental. Com o passar do tempo, os alunos para concluírem a educação básica iam para a cidade, e assim a reivindicação para a implantação da escola estadual foi atendida em 2007. A Escola Estadual Indígena de Educação Básica Malamalali atende o ensino médio e o curso de Magistério Intercultural, com 03 (três) salas anexas, nas aldeias de Rio Formoso, Sacre e Nova Esperança.

A chegada do programa Luz para Todos, do governo federal, transformou muito a aldeia Rio Verde: as famílias passaram a ficar mais nas suas casas, para se encontrarem somente nas festas; novos costumes e tecnologias foram entrando nas aldeias e subtraindo as famílias à vida cotidiana tradicional.

Nos últimos anos, a escola tem tido um papel fundamental na mediação de saberes e conhecimentos, na medida em que os processos de ensino e aprendizagem tentam se sustentar sobre a base cultural do povo Haliti-Paresi.

Os Kozarene foram os últimos subgrupos que se recusaram a entrar em contato com a sociedade nacional.

Rondon encontrou os Kozarini pela primeira vez em 13 de janeiro de 1909, quando levados por um deles, Toloiri – outro de seus preciosos guias e intérpretes (o único guia kozarini do qual tenho conhecimento) – reuniram-se em Aldeia Queimada ou Kotereko sewe, uma antiga incendiada por um seringalista, em cujo local foi construído um ponto de apoio da Comissão. (MACHADO, 1994:122).

Neste sentido, o grupo de dança *KamaHiye*, que envolve crianças e jovens das escolas indígenas, estadual e municipal, é uma forma de dar continuidade à educação tradicional, tendo como base não só a cultura e a língua, mas a construção de uma pedagogia diferenciada. Todos os elementos culturais são caracterizados “como os ancestrais ensinaram”, principalmente os ensinamentos do sábio *kamãhiye*. Os professores e seus alunos, assim como os demais membros da comunidade, se mostram preocupados em manter as tradições por atos educativos que envolvam as novas gerações. A dança tem conseguido este feito, a partir do momento em que os participantes são convocados para dançar em eventos externos, principalmente nos rituais de nomeação e de batismo, quando os jovens participantes acompanham as danças junto com os mais velhos. Durante os ensaios, os professores seguem as orientações dos velhos, em todas as etapas de preparação, desde os trajes até os cantos e as formas de dançar.

A professora Tereza Cristina Kezonazokero relata que, durante a dança, “nesse momento é evocado as entidades espirituais para estar entre nós, por isso, o ato de dançar não é brincadeira, e nenhuma diversão, é uma mistura de ensinar, aprender, cantar conforme os ensinamentos dos nossos ancestrais, por isso é com muito respeito e seriedade”. O ensino da língua se insere neste contexto de formação dos alunos.

[...] desde pequena, eles ensinaram minhas irmãs e eu sobre a importância dos elementos que fazem parte da nossa cultura, principalmente, a língua materna. Toda a minha infância e até a pré-adolescência fui educada somente na educação indígena e minha primeira professora foi a minha mãe. Nessa época, o povo Haliti tinha uma organização diferente em relação à educação escolar, poucos preocupava com o ensino e aprendizado dos filhos, e os meus pais faziam parte desse grupo.

Agora, a preservação e o fortalecimento da língua e da cultura partem da escola; os saberes não são mais repassados somente pela oralidade, mas também por meio da

escrita. O projeto dos “guardiões da cultura” incentiva os pais e a família a fortalecer a cultura, a orientar os seus filhos e a valorizar a tradição haliti-paresi (Kezonazokero, 2016).

O motivo da escolha deste nome para o grupo é porque o Kamahiye é um líder ancestral mítico sábio, sonhador e adivinhador na mitologia Haliti-Paresi, em homenagem pela sua sabedoria foi proposto este nome. O grupo é composto por alunos, professores da Escola Municipal Indígena Zoçoiterô e da Escola E. I. E.B. Malamalali, ambos residentes na aldeia Rio Verde, comunidade, caciques e lideranças. O objetivo desse grupo é fortalecer a língua materna, os conhecimentos tradicionais e as tradições milenares da cultura do povo Haliti-Paresi, enfim, o fortalecimento dos valores, princípios, códigos da cultura e identidade do povo Haliti-Paresi. (Professora Tereza, 2016).

O ato de dançar requer todo um preparo do corpo e da alma, para que haja uma interação entre os participantes de gerações diferentes, que, colocados lado a lado, necessitam de uma harmonização.

Nas festas tradicionais, as danças *zolane* e *zero* são executadas no batismo e na nomeação, quando os festeiros e demais convidados integram o grupo de dança.



Figura nº 106: Grupo de dança da aldeia Wazaré do Cacique Rony.
Fonte: EEI Malamalali.



Figura nº 107: Apresentação do Grupo Kamahyie, Assembléa FEPOIMT.
Fonte: Acervo pessoal, 2017.

O Grupo de Dança e Cântico Kamahiye apresenta 04 (quatro) tipo de dança e cântico em suas apresentações, que são danças típicas e tradicionais do povo Haliti-Paresi em festas tradicionais de menina-moça, batismo, oferenda de agradecimento pela fartura e saúde:

Zolane: é uma dança que simboliza alegria, união e paz, e acontece dentro da *Hati* (casa tradicional) onde as mulheres podem participar, esta dança começa antes da meia-noite vai até o dia amanhecer. Algumas horas depois de dançar o zolane os dançarinos e suas damas mudam o ritmo e a coreografia da dança que é chamada de **WATUREZA**.

Watureza: uma dança que simboliza esperança e o, esse momento é o auge da dança, onde a espiritualidade toma conta de todo presentes no qual eles recebem a benção dos espirito das pessoas que já se foram, essa dança ocorre entre uma e duas horas da madrugada.

Haikwahazere ou Kamaetaliya: é uma dança que representa renascimento, onde os espíritos de pessoas doentes são chamados de volta, é o momento mais esperado por todos, principalmente pelos anfitriões da festa que acreditam na recuperação das pessoas queridas, esta dança ocorre a partir de quatro da madrugada e vai até as seis da manhã. Todas essas danças têm suas narrativas e cantos específicos e próprios para seus devidos momentos

Zerô: é uma dança que representa alegria, esta dança geralmente ocorre na parte da tarde entre uma e duas da tarde.

Estas danças ocorrem dentro da *Hati* (casa tradicional), os cantos narram a origem do povo Haliti-Paresi e do mundo, o surgimento de alimentos, animais, sol, lua, estrela, dos rios, da mata, enfim a origem do mundo e das coisas que existem hoje no lugar onde vivemos. Além dessas danças que o grupo apresenta nas apresentações culturais, há também outras danças como por exemplos, a dança e o canto com a *Iyamaka* (flauta sagrada) o momento mais sagrado e respeitado da festa. Não se pode brincar com este instrumento tradicional para não ser castigado depois, tem também a dança e o canto com o *Txihyali* que não é diferente da *Iyamaka*, são momentos que exige bastante cuidado e grande respeito, e finalmente a dança e o canto do **Zokozoko** onde os festeiros dançam e cantam pedindo presente. (Entrevista com a Profa. Teresa, 2016).

Outro grupo de dança, *wazare*, é organizado pelo professor Rony Walter e se apresenta ao turista visitante. Todos os membros familiares participam e a renda é voltada para a melhoria da aldeia, cujo cacique é o referido professor.

Em 1999, a pesquisadora Bortoletto registrou a dança:

O grupo de dançadores e cantadores consiste em uma fila de pessoas dispostas lado a lado com os braços dados no interior da maloca, preferencialmente alternando um homem e uma mulher. Pode-se ver, no entanto, dois homens juntos. Enfim, nunca duas mulheres. É ainda proibido às mulheres colocarem-se nas extremidades. Para uma mulher tomar parte na dança, deve dirigir-se a um dos donos da festa que a introduz na roda. Os passos da dança evoluem fazendo com que o grupo percorra a casa desenhando uma elipse em torno dos recipientes de chicha em sentido anti-horário. (BORTOLETTO, 1999: 110).

“A dança cessa nos momentos em que os anfitriões oferecem bebida e comida aos cantadores e dançadores, que são as pessoas que mais bebem durante uma festa, pois é precisamente para elas que os oferecimentos se dirigem. (1999, Idem).

O Projeto *Kamahiye* se ancora em outras ações pedagógicas, como o ensino da língua materna, das histórias míticas do povo haliti-paresi e a produção de material didático. Segundo os professores, antes do projeto Tucum e do 3º grau indígena, seguiam as orientações que vinham do município, com conteúdos e metodologia das escolas urbanas.

Na Pedagogia *Kamahiye* para a Língua materna, o coordenador pedagógico da EMI Zozoitero se reúne com os professores para realizar o planejamento das atividades da turma do ensino fundamental, sendo que cada professor elabora o seu plano de aula. Apresento um exemplo da professora Nilce Zonizokemairô, que trabalha na alfabetização e que integra o grupo de dança, e que tem desempenhado um trabalho de valorização da língua bem como da cultura:

O ensino de Língua Materna serve para comunicar, expressar, registrar, reconhecer e refletir sobre a diferenças de dialetos entre os sub-grupos do povo indígena Haliti-Paresi. Os dialetos entre os sub-grupos Kozarene/ Enomaniyere, Waimare, Katxiniti e Warere.

A Língua Materna é de grande importância para o povo indígena Haliti-Paresi, pois é uma defesa e um conhecimento tradicional, através da língua materna que pode ser feita a transmissão da mitologia dos ancestrais, as ciências sócio culturais, ambientais, de valorização, fortalecimento da língua haliti paresi, reconhecer e afirmar o conhecimento histórico, mítico, religioso, ancestral, cósmico, espiritual, medicinal e filosófico do grupo indígena Haliti-Paresi, transmitindo ao longo dos tempos de gerações para gerações através da história oral, bem como estimular pesquisas históricas em fontes diversas e debates com conclusões coletivas.. Na Língua Materna ensina-se a organização social e política do povo e tudo aquilo que faz parte da vida cotidiana como a

solidariedade a justiça, união, política, rituais tradicionais, enfim, trabalha-se a cultura. Assim que eu trabalho. (2017).

Os dois quadros abaixo mostram planos de aula da professora Nilce.

1. Quadro

Plano de aula Língua Materna	
<p>Dados de identificação: Nome da Escola: Escola Municipal Indígena Zoioiterô Nome do Professor (a): Nilce Zonizokemairô Turma: 9º ano Tema/Assunto: Pronomes pessoais Título da aula: Pronomes pessoais na língua materna Haliti Paresí. Objetivos: - Fazer com que os alunos valorizem e fortaleçam cada vez mais a língua materna; - Levar eles a conhecer os pronomes pessoais que tem na nossa língua; - Mostrar a eles como os pronomes aparecem num texto e numa frase; - Conhecer a importância dos pronomes pessoais na escrita e na questão ortográfica da língua Haliti Paresí; - Fazer com que os alunos Haliti Paresí se interessem cada vez mais na produção de texto na língua materna e que saibam fazer o uso dos pronomes pessoais no texto e nas frases.</p> <p>Justificativa: Escolhi esse tema para trabalhar com os alunos na sala de aula, porque vejo que eles precisam conhecer e aprender sobre os pronomes pessoais que tem em nossa língua materna. Para saber aonde os pronomes pessoais se encontram na frase e no texto. Para que a escola venha a ser o mediador da escrita e da ortografia da língua materna Haliti Paresí, ensinando e incentivando eles a buscar junto com os professores, idosos e anciões na produção do conhecimento da língua materna. Para que a geração mais nova venha a ter orgulho de falar e escrever na língua materna do seu povo Haliti Paresí, com isso possam preservá-lo e conservá-lo repassando-o de geração para geração.</p> <p>Desenvolvimento: O primeiro momento da aula será na oralidade, para que os alunos possam falar e conhecer, compreender e poder dar a sua opinião e o que já conhece sobre a língua materna, vou usar o giz e o quadro para dar exemplos dos pronomes pessoais no texto e na frase, o segundo momento os alunos irão fazer as atividades para compreender melhor a escrita da língua materna.</p> <p>Recursos didáticos: - giz, quadro, cartolina, sulfites, pincel atômico e livros didáticos na língua materna e figuras.</p> <p>Atividades de compreensão dos alunos: - Conhecer as ortografias da língua materna que são usadas para escrever os pronomes pessoais, as frases e textos; - Usar o dicionário da língua materna Paresí e os livros didáticos já produzidos na língua materna.</p> <p>Bibliografia: Os adultos, idosos, anciões, pajé, comunidade e os livros didáticos na língua materna.</p>	

2. Quadro

Pronomes Pessoais

1ª s.	Natyo: eu	1ª p.	Witso: nós
2ª s.	Hitso: você, tu	2ª p.	Jitso: vocês, vós
3ª s.	Eye: ele, ela (perto) Hatyo: ele, ela (um pouco afastado)	3ªp.	Eyenai: eles, elas (perto) Hatyonai: eles, elas (um pouco afastado)

Exemplos de frases na língua materna:

a) **Natyo atyo kalikini nahikyohitita ohatenita.**

R: Eu estou chegando agora do trabalho.

b) **Hitso hawayore hitsomita tohidi.**

R: Você sabe fazer bacará.

c) **Eye atyo zane kitxiyatya.**

R: Ele foi jogar bola.

d) **Hatyo kalikini zane maidyahena.**

R: Ele vai pescar agora.

e) **Witso atyo matsenekwa wiyaneta.**

R: Nós fomos à roça.

f) **Jitso atyo zawayore zazaidyaita.**

R: Vocês sabem escrever.

g) **Eyenai zanehetehena makani.**

R: Eles vão embora amanhã.

Hatyonai atyo zane terakatya.

R: Eles foram para a festa tradicional.

Outro exemplo:

Pronomes pessoais:

1ª pessoa do singular - **Natyo**: eu

2ª pessoa do singular - **Hitso**: você, tu

3ª pessoa do singular - **Eye**: ele, ela (perto)

3ª pessoa do singular - **Hatyo**: ele, ela (um pouco afastado)

1ª pessoa do plural - **Witso**: nós

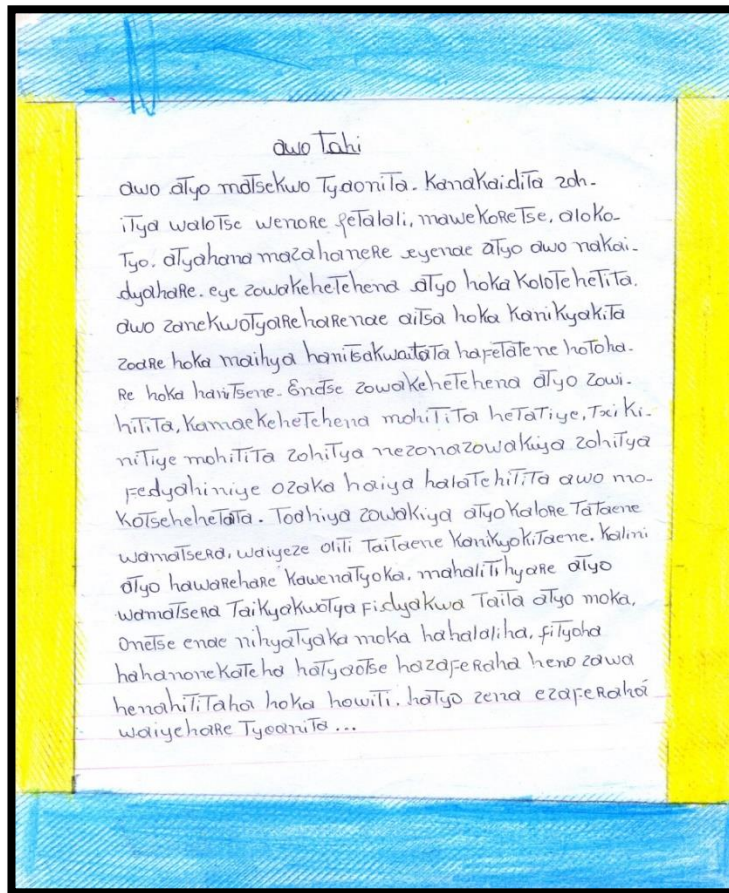
2ª pessoa do plural - **Jitso**: vocês, vós

3ª pessoa do plural - **Eyenae**: eles, elas (perto)

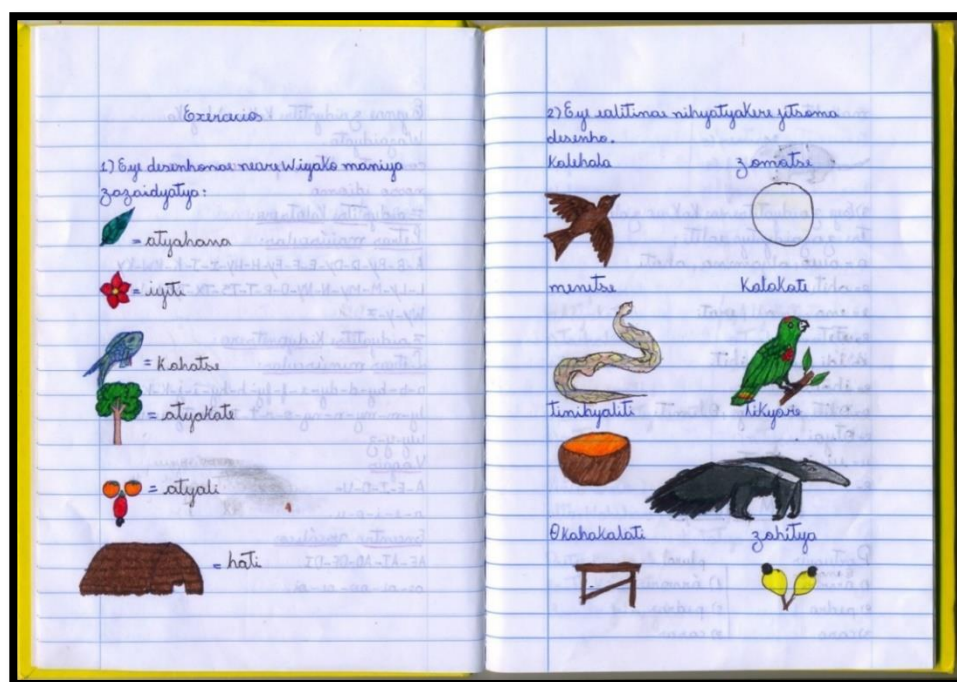
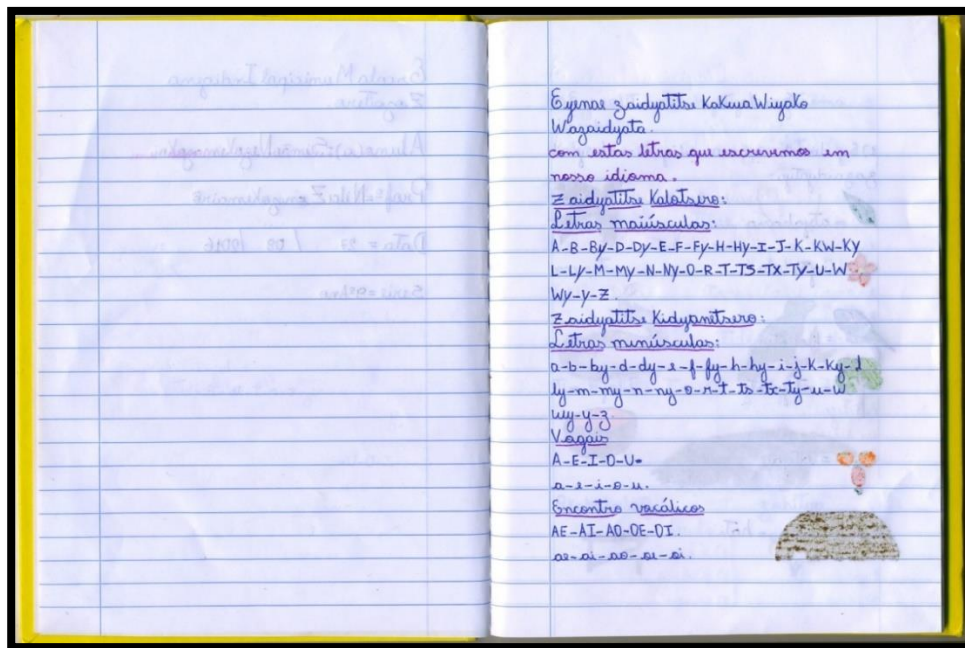
3ª pessoa do plural - **Hatyonae**: eles, elas (um pouco afastado)

Segundo a professora Tereza Kezonazokero, a sua irmã profª Nilce, alfabetizadora da escola, procura estar sempre estudando para aprimorar os seus conhecimentos da Língua materna, inclusive com a ajuda dos seus pais que são os mais velhos da aldeia.

3. Quadro



O texto acima foi escrito por um aluno do 9º ano em Língua materna. O caderno abaixo ilustra as atividades desenvolvidas em sala de aula, onde as duas línguas se encontram, a portuguesa e materna. Portanto, os professores e seus alunos tem se esforçado para concretizar uma educação escolar de fato bilíngue.



Estes cadernos (nas versões em Haliti e em português) elaborados pela professora alfabetizadora Nilce nos mostra os temas e desenhos que ela trabalha com seus alunos.



Conforme o esquema acima a professora Nilce trabalha nos temas vivenciados pela aldeia, como as festas tradicionais, e as suas referencias culturais a partir do momento que estes conhecimentos são adquiridos na prática durante o processo de transmissão que foram vivenciados pelos alunos. Destaco alguns trabalhos realizados pelos cursistas do Magistério na EEI Malamalali que contemplam os processos de ensino e aprendizagem.

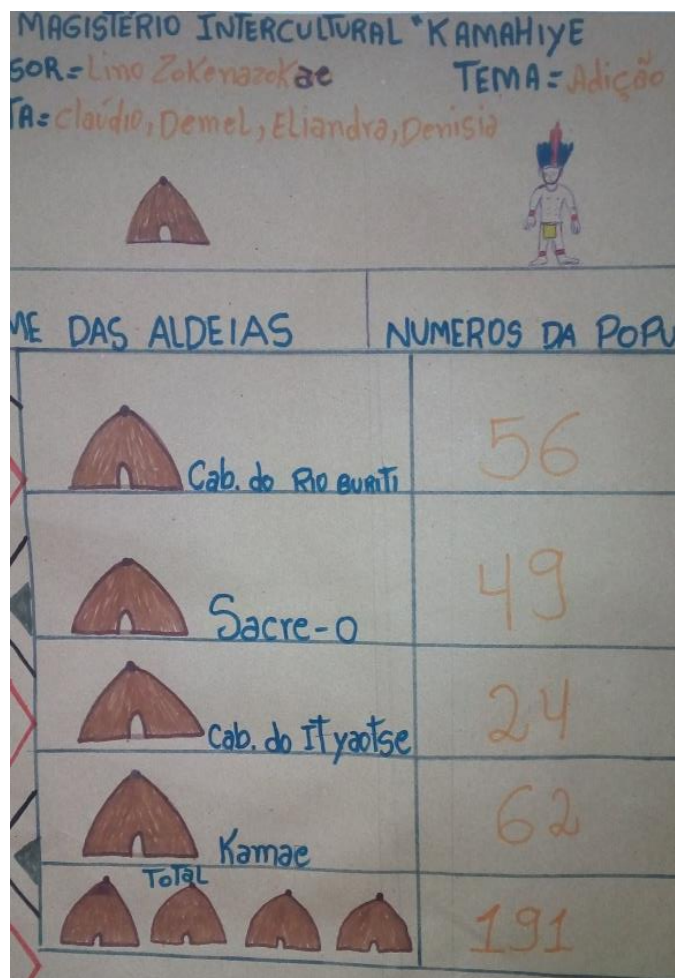


Figura nº 108: Cartaz de Matemática. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Este cartaz, elaborado por cursistas do Magistério Intercultural na área de matemática, mostra que os alunos realizam atividades conforme os contextos do cotidiano e com base em elementos da cultura presentes no processo do ensino e da aprendizagem: as *hatis* são utilizadas como referência para a contagem da população local.

Na área das ciências humanas, mostro o exemplo de trabalhos de Metodologia de Ensino, no tema “Estrutura social e poder”; os cursistas apresentaram como era a organização social e como está essa organização, o “antes” e o “depois”:

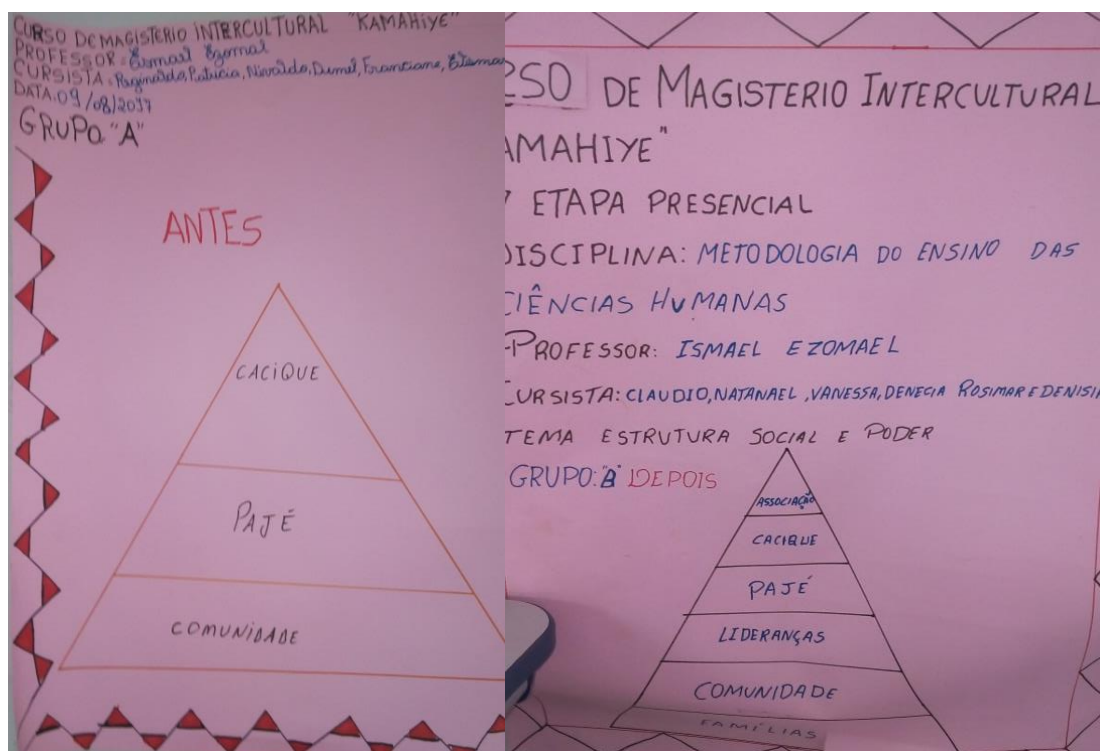


Figura nº 109: Cartazes dos cursistas. Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Neste caminho de construção da educação específica e diferenciada, há uma grande preocupação das lideranças quanto à qualidade do ensino, pois os Haliti-Paresi precisam da escola como instrumento de defesa, de formação e qualificação de profissionais para trazer os benefícios para o povo. É o preparo, a formação técnica e pedagógica dos componentes curriculares nas trilhas da pedagogia *kamayhie*.

Portanto, a Pedagogia *Kamayhie* consiste em um trabalho diferenciado além da “performance” da dança e do canto. No ato da oralidade ser valorizada (na língua materna), os alunos passam a aprender o que é específico dos cantos tradicionais, que são formas de contar as histórias dos antepassados na visão *kamayhie*. Esta ação pedagógica se resume na atuação cultural do Grupo *Kamayhie*, com suas práticas pedagógicas que atravessam rituais, o ensino da língua materna e o curso de Magistério Intercultural.

Ressalta-se, portanto, a importância dos adornos de cabeça, as braçadeiras, os colares; tudo o que ornamenta os dançarinos é significativo, para incorporar as entidades espirituais e seguir os ensinamentos *kamayhie*.



Figuras nº 110: Conjunto de indumentárias, colares e cocar dos dançarinos.
Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Há grande interesse por parte de outras aldeias haliti-paresi em expandir essas experiências através de salas anexas da EEI Malamalali, pois participar do movimento *kamayhie* é estar no mundo haliti-paresí. Rita Gomes Nascimento também registrou que os Tapeba¹¹⁸ adotaram formas de expressar a sua cultura:

Contar a história dos Tapeba, significa para eles representar os momentos dramáticos da formação e constituição de suas comunidades, buscando destacar, dentre outros objetivos, a ancestralidade da presença indígena local. (NASCIMENTO, 2009:43).

Os povos indígenas, no âmbito de suas escolas, vêm construindo propostas pautadas na expressão e reprodução cultural e na autodeterminação no campo pedagógico, de modo a dar visibilidade as suas lutas.

No caso haliti-paresi, mesmo com as críticas que a escola recebe, principalmente pelas disputas políticas, há um reconhecimento dos resultados da formação escolar. Os egressos, todos oriundos da escola indígena e que passaram pela pedagogia *kamahyie*, que estão atuando profissionalmente na aldeia e fora dela, vem sendo valorizados.

Quadro de profissionais egressos da EEI Malamalali

NOME	GRADUAÇÃO	PROFISSÃO
Ediceia Paresi	Licenciatura	Professora
Lino Zokenazokae	Pedagogia	Professora
Tereza Cristina Kezonazokero	Pedagogia	Professora
Luciana Nezokemaero	Ensino Médio	Agente de Saúde
Cleonice Okenazokero	Pedagogia	Professora
Eliandro Naizoka	Ensino Médio	Técnica de Enfermagem
Janaína	Ensino Médio	Técnica de Enfermagem
Neudvania Onazokenazokeroce	Cursando Pedagogia	*
Alessandra Zezezokenazokero	Cursando Pedagogia	*
Leandro Nenezokae	Cursando	*
Gelson Zezokiwe	Cursando	*
Willian M.C. Nazokemai	Cursando 9º Semestre	Odontologia
Ronilson	Ensino Médio	Agente de Saneamento Básico

*Cursando na UNEMAT Fonte: EEI Malamalali (2016).

¹¹⁸ Os Tapeba, povo originário do estado do Ceará, habitam a região de Caucaia, em Fortaleza.

Pretendi apresentar como meu povo vem desenvolvendo e se apropriando da escola diferenciada, mesmo diante de conflitos individuais e coletivos. A comunidade, de uma maneira geral, questiona a competência ou a qualidade do ensino, mas há um esforço por parte dos professores indígenas em aplicar os conhecimentos interculturais aprendidos nos cursos de formação. Assim como Collet (2006) descreveu os processos de construção dos kurâ-bakairi, em “transferir para a escola, através principalmente das aulas de artes, língua materna, apresentações culturais e festividades tradicionais tanto o conhecimento relativo às narrativas quanto aos rituais.” (p.132), há um entendimento de que as escolas indígenas haliti-paresi pesquisadas vem avançando na construção de novos saberes, de se fazer o pedagógico conforme os ritos de uma cultura que está sempre passando por desafios para a sua permanência e continuidade como haliti-paresi.

A pesquisa me proporcionou uma nova visão sobre as escolas Haliti-Paresi, já que, apesar dos embates políticos internos e externos, é neste espaço que os mundos haliti e *imoti* interagem, experimentando processos do ensino e aprendizagem na via da cultura, nos rituais e festas da tradição, assim como na Língua materna, que segue o seu curso conforme à transmissão oral, demarcando a diferença de ser Haliti-Paresi. Qualquer prática da cultura é uma perpetuação dos ciclos do sagrado da sabedoria *kamahyie*. Os “guardiões da cultura” atuam também para apaziguar as rixas entre os subgrupos, fortalecendo a unidade *Haliti* pela mediação da educação escolar indígena.



Figura nº 111: Alunos do Ensino Fundamental da EMI Zozoitero. Fonte: EMI Zozoitero, 2017.

O índio é adulto, moderno, independente e auto-suficiente dentro do seu mundo, mas quando há outro mundo que lhes é diferente ele torna-se vulnerável a ponto de lhe acarretar a destruição total. A história confirmou isto. Portanto, preparar o índio para conviver com este outro mundo deve-se o objetivo fundamental dentro das metodologias de ensino nas escolas indígenas. (AZOINAYCE, 2010: 52).

Estes foram os ensinamentos de Daniel Matenho Cabixi, pela sua vasta e sofrida experiência em transitar nos dois mundos, de maneira que a futura geração reflita de modo crítico sobre as transformações que os Haliti-Paresi vêm passando. É neste cenário que a *Pedagogia Kamahyie* se consolida.



Figura 112: Crianças Haliti-Paresi.

Fonte: Claudemir Hunizokemaec e Lino Zokenazokae, 2015.

Considerações Finais do capítulo

A descrição sucinta da pedagogia *kamahyie* nos mostra como um conjunto de ações que envolvem rituais e conhecimentos de uma parte da tradição sustenta atitudes e comportamentos que fortalecem a identidade haliti-paresi.

O projeto denominado *kamahyie* integra ações culturais através do grupo de dança, o fortalecimento da língua materna e a formação no magistério intercultural, tendo como espaço de desenvolvimento o ambiente da escola. Durante a pesquisa, alguns alunos disseram do orgulho de pertencer ao grupo, pois *kamahyie* era sábio, sonhador e traz esperança para os Haliti.

As escolas apresentadas neste capítulo possuem, evidentemente, características peculiares e que dependem necessariamente de quem está a frente do processo pedagógico e administrativo. Experiências e ações que vem sendo realizadas nas escolas indígenas do Rio Verde são instrumentos que mobilizam também as famílias, no desenvolvimento de atividades coletivas nas aldeias, como as festas tradicionais.

A EMI Formoso, com a sala anexa vinculada à EEI Malamalali, vive dilemas no seu funcionamento e em vários momentos foi ameaçada de fechamento pelo gestor público. O seu projeto político pedagógico inclui princípios que fundamentam a sua especificidade, mas precisa que a comunidade indígena assuma o compromisso de

apresentar os resultados que comprovem que a escola vem desenvolvendo ações de uma educação diferenciada.

Diante da conjuntura regional e local, em que os Haliti-Paresi se defrontam com o poder capital do agronegócio que ameaça o território, é necessário que a escola seja um espaço de luta, de defesa e de transformação.

Analisando documentos das escolas, pude averiguar que ainda existe a reprodução do modelo de escolas urbanas, mantidas pelas secretarias municipais, que, de certa forma, não reconhecem a escola indígena com seus conteúdos e modalidades de ensino. No entanto, os conteúdos das escolas do município seguem as orientações da educação básica. Os professores procuram atualizar estes conteúdos nas áreas de conhecimento que atuam conciliando o que é o universal e o específico. É neste sentido, que a escola procura dialogar com estes conhecimentos como: da matemática, da linguagem, das ciências sociais (antropologia e história) e depende de cada professor desenvolver a sua didática e pedagogia. No caso das Escolas indígenas, a secretaria municipal até agora não apresentou uma proposta de criação das categorias “professor e escola indígena”, nem de uma política diferenciada, mas mantem a gestão e a administração.

Acompanhando o histórico destas escolas, podemos verificar que há uma luta silenciosa de alguns professores, que, sintonizados com a realidade conjuntural do país, e diante das turbulências e incertezas que vivemos do desmonte dos nossos direitos como povos originários, promovem ações que visibilizem o papel de uma nova escola, do protagonismo indígena, buscando consolidar a educação diferenciada.

Capítulo V

A Escola Indígena de Cueni: os *Kurâ* da Aldeia Yemârirí



Figura nº 113: Jacira em sala de aula. Fonte: Acervo pessoal da professora, 2006.

Este capítulo assume a perspectiva da professora Jacira Cueni, a primeira mulher indígena *kurâ* a assumir a escolarização dos Bakairi da aldeia Yemârirí. Comecei a escrever sobre a sua trajetória de vida, as histórias de sua família, a sua formação como professora indígena. Pretendia mostrar como Cueni construiu a sua pedagogia e como estava trabalhando a língua materna na escola. Jacira Cueni reclamava que as pesquisas sobre o povo *kurâ*-bakairi se restringiam à aldeia Pakuera, esquecendo os da aldeia Yemârirí (Santana), principalmente ao falar de educação escolar indígena.

A coleta de dados se deu a partir das observações em campo, de informações documentais, de conversas formais e informais e principalmente a partir de entrevistas semiestruturadas sobre os contextos da escola. Fizemos juntas um plano de trabalho para dar continuidade à pesquisa. No entanto, no dia 7 de março de 2017, a professora Jacira Cueni foi vitimada por um infarto; seu coração parou depois de sofrimentos, da perda do irmão Nezito Mogoi em outubro de 2016 e da morte da sua cunhada. A aldeia Yemârirí entrou em luto. Pensei em desistir, mas sua filha Sueli e sua sobrinha Vera me convenceram que Jacira queria muito ver este trabalho pronto. Em consideração a sua

memória, seu companheirismo na nossa militância no movimento de mulheres indígenas de Mato Grosso, apresento, aqui, o que foi possível fazer até a morte de Jacira, contendo a emoção, pois ela estava confiante que eu pudesse mostrar o seu pensamento como mulher *kurâ*, preocupada com o futuro das gerações, diante das influências externas ao mundo indígena. Foi a primeira *kurâ* a atuar na escola de uma aldeia erguida para juntar os Bakairi dispersos na região, num momento em que o território indígena sofria ameaças de invasão e ocupação por parte dos fazendeiros. Era uma ativista discreta para o seu tempo. Assim:

Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história e que, como no título de Maupassant, Uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual concebida como história e o relato dessa história. (BOURDIEU, 1986, p. 183).

5.1 Um Tributo a Cueni



Figura nº 114: Jacira Cueni falando as mulheres no Encontro na aldeia Umutina.
Fonte: Acervo pessoal, 2012.

A palavra da mulher é sagrada (Cacique Aniceto Xavante).

Meu nome é Jacira Cueni Rodrigues da Silva, Cueni nome indígena. Nasci em na aldeia Yemairiri (Santana), sendo a única filha entre os 7 sete irmãos. Educada conforme a cultura do meu povo. (Depoimento, 2016).

Foi assim que Jacira Cueni se apresentou. Ela contava a criação da mulher *kurâ-bakairi*, na versão do seu irmão mais velho, o cacique Acelino Rodrigues:

No início do mundo nós erámos caçados pelos outros caçadores, do gruo do capitão Âkâ. Um dia Âkâ tentou matar Kuamoti apontando uma flecha. Então, ele disse a Âkâ: - Não me mate posso lhe dar duas mulheres! Então Âkâ mandou Kuamoti se esconder dos caçadores, pois estes estavam no rastro dele. Quando chegaram perguntaram ao capitão Âkâ, onde está Kuamoti? Mais tarde, Kuamoti aparece a Âkâ, e este perguntou novamente o que ele tinha dito. Então Kuamoti respondeu: - Darei duas mulheres e haverá grande festa! Âkâ disse para ele que fosse embora. Kuamoti foi para casa e deitou se na sua rede, pensando como ele iria fazer para pagar a sua promessa. Pensou e se levantou da sua rede pegou um machado foi no mato cortar a árvore Tâwâgâri (Olho de Boi), e levou para casa. Lá ele pegou milho, colocou dentro do pilão e paus ao redor, benzeu, e foi para o campo aguardar. Depois andou um pouco e ouviu conversa e risadas, preocupado pensou: - Será que consegui?! Voltando em casa viu que não tinha se formado. Então, pegou os pedaços de paus e milho e foi jogar na água e falou: - Fique para sempre! Retornando a sua casa se deitou na rede e ficou pensando, levantou-se pegou o machado e foi para o mato cortar as árvores Sewedi (Cambará) e Ipâ (Piqui). Em casa, colocou milho dentro do pilão e os paus ao redor e benzeu dizendo: - Ufâ! Depois saiu e foi andar no campo, passado um tempo retornou e ouviu conversas e risadas, e barulho de pilão. Chegando devagar encontrou mulheres formadas socando milho e outra fazendo mingau, tinha outras só penteando cabelo. Kuamoti a pegou e a joga na água, e

desta formou se uma sereia. Depois do feito, Kuamoti modelou os corpos das mulheres colocando cabelos, olhos, narizes, ouvidos, e os rostos e demais partes do corpo. Logo após houve uma grande festa, vieram vários animais de todos os lugares e dançaram o Kado a noite inteira. E Kuamoti entregou as meninas para Âkâ e ao irmão dizendo: - Agora vocês vão levar as duas mulheres! - Fiz isso porque eu não queria que você me matasse, por isso prometi dar mulheres a você!

Jacira contava sobre o surgimento da mulher para enfatizar a sua importância na vida dos *kurâ* e lembrava os tempos difíceis na convivência com os *karaíva* (não indígenas) na região e nas cidades. Participou do primeiro programa de formação de professores indígenas de Mato Grosso, no Projeto Tucum, como monitora de um grupo de cursistas *kurâ* do magistério, e depois como acadêmica das Licenciaturas Interculturais (3º Grau Indígena) do Ensino Superior Indígena da UNEMAT. Foi membro fundador da Organização de Mulheres Indígenas de Mato Grosso (TAKINÃ), onde era conselheira tradicional.

Por ser a mais experiente do grupo de professores *kurâ*, era convidada a se manifestar sobre assuntos da educação escolar, e nisso, o espírito de liderança prevalecia, conhecia este universo, pois seu pai era cacique, descendente do cacique ou capitão Reginaldo¹¹⁹ e considerada por seus pares como a mais conservadora da tradição, sobretudo da Língua materna. Era respeitada, acolhedora e conselheira, não só com as mulheres, suas colegas de estudos, mas também com seus alunos. Não se casou, mas adotou e agregou afilhados, filhos de outros parentes, irmãos e demais parentes, o que foi determinante para sua força feminina entre os *kurâ*.

Como fui pioneira na condição de ser a primeira mulher *kurâ* a assumir a educação escolar, senti toda a responsabilidade e as exigências para exercer a atividade da docência. Mas a maior dificuldade mesmo foi de ter que assumir minha condição como mulher, porque naquele tempo havia desconfiança, descrédito e incerteza, se daria certo ou não, por parte da comunidade em geral. O universo masculino era predominante, por isso era difícil uma mulher indígena assumir tarefas de tamanha responsabilidade, principalmente no campo institucional. Provar competência e conhecimento era um exercício muito complicado.

A professora Jacira nasceu na aldeia Yemârirí e foi a partir dos sete anos de idade que iniciou a frequentar a escola.

Quando comecei a frequentar a escola pela primeira vez eu tinha sete anos de idade, na Fazenda Alto Cuiabá do Sr. Geraldo de Abreu, na época eu não sabia

¹¹⁹ O cacique Reginaldo, era líder de um grupo de Arinos e esteve com Karl von den Steinen.

o que era uma escola, mas meu pai queria que eu estudasse. Por isso, colocou-me na escola. Mas foi difícil porque eu não sabia fazer nada, e não falava a língua portuguesa, aprendi aos poucos, no primeiro ano turmas A, B e C, como se dizia na época.

Professora, contadora de histórias, militante do movimento das mulheres indígenas – se preocupava com o futuro da escola; havia um projeto de melhorias na infraestrutura, como a ampliação, uma nova cozinha, uma biblioteca, mas morreu sem ver atendidas essas reivindicações. Marcamos para o final do mês de março a realização de uma oficina para elaborar propostas da política estadual da educação escolar indígena, marcando as diferenças entre as Terras indígenas Bakairi e Santana, em seus aspectos sociais e culturais.



Figura nº 115: Jacira relatando sua história.
Fonte: Acervo pessoal, 2014.

No município de Nobres, era bastante conhecida pela população, pelos professores da rede municipal e demais representantes locais.



PREFEITURA MUNICIPAL DE NOBRES

NOTA DE PESAR

É com bastante pesar que recebemos a notícia do falecimento da professora **Jacira Rodrigues da Silva Cueni**, atuante na coordenação e na docência da Escola Municipal Indígena Coronel Olavo Mendes Duarte, na Aldeia Santana da etnia Bakairi, onde com muita dedicação por mais de 30 anos exerceu a função de educadora. Seu falecimento deixa a todos consternados e abre uma lacuna impreenchível no meio da comunidade onde prestava suas atividades profissionais.

O seu passamento ocorreu no último dia 07 de março, com os procedimentos fúnebres ocorridos na comunidade indígena, de acordo com o que estabelecem os costumes daquela comunidade.

A Prefeitura Municipal de Nobres apresenta as mais sinceras condolências à família e amigos por esta inestimável perda.

Nobres/MT, aos 09 de março de 2017.

LEOCIR HANNEL
Prefeito Municipal de Nobres

5.2. Contexto histórico

Os *Kurâ-Bakairi*, falantes de uma língua da família karib (meridional), são tradicionalmente originários do vale do rio Paranatinga (também chamado Teles Pires ou Pakuera pelos *Kurâ-Bakairi*), na região central do estado de Mato Grosso.

Thâu Sawâpa é a cachoeira sagrada dos *Kurâ-Bakairi*, um trecho das águas turbulentas do Paranatinga (BARROS, 2004), que forma um complexo de três quedas emolduradas pela mata ciliar, como se fossem abraçadas pelo cerrado. Vistas de cima, as três cachoeiras têm o formato de um violão. Isso porque, na segunda queda d'água, o Paranatinga estreita sua passagem e, depois, alarga de novo. Suas margens são barrancos altos, interrompidos por pequenos trechos arenosos que formam bonitas praias.

Assim escreveu Karl Von den Steinen no final do século XIX:

Os primeiros Bakairi habitavam o Rio Verde, que é um afluente esquerdo do Paranatinga. É com prazer que nossos bons amigos falam a respeito da queda d'água formada pelo Paranatinga, depois de seis dias de viagem, mais ou menos, abaixo. É ali que, segundo disseram, a maioria desses índios deles nasceu, e onde a natureza é rica em milagres. Já o salto poderoso e retumbante que, conforme o conhecimento que tem do rio, termina ali, constitui para eles um espetáculo especial. No meio do rio, porém, há uma casa de pedra, como a que existe aqui, isto é, habitável, mas os telhados e as paredes são de pedra. (Steinen, 1942:336), apud COLLET, 2006:23).

Os Bakairi se dividiram em três grupos, e cada um seguiu em direção diferente, sendo que um rumou para o rio Arinos, outro seguiu para o rio Paranatinga, e o último para os rios Batovi (Tamitadoola) e Kulisevo na bacia do Xingu.

A expedição de Karl von den Steinen, entre 1884 e 1887, marcou a memória dos *Kurâ*: foram eles os guias, os remeiros, os construtores das canoas de casca de jatobá, tão apropriadas para a navegação dos rios cortados por cachoeiras (Taukane, 1999: 41).

Steinen tinha um seguidor, Max Schmidt, que encontrou o Capitão Reginaldo e seu povo vivendo no Rio Novo (região do Rio Arinos), próximo à cidade de Rosário, em duas povoações distantes uma hora uma da outra. Estavam sob as ordens de um 'branco' chamado Eliseu (COLLET, 2006: 29). No quadro abaixo, a antropóloga Edir Pina de Barros sintetizou a trajetória da ocupação territorial dos *Kurâ* e os processos que os distanciaram de outros grupos, indo de um lugar para o outro. A ocupação pelos

colonizadores era apoiada pelo governo, que no alinhamento com a política indigenista de pacificação, atração e civilização, intensificava ações para os aldeamentos.

BAKAIRI			
	Do Arinos	Do Paranatinga	Do Xingu
Século XVIII	- alcançados por Bandeiras - engajados na mineração		
Século XIX	- alcançados pelos criadores de gado. - iam a Cuiabá vender borracha.	- alcançados por expedições à busca de ouro. - alcançados pelos criadores de gado	- visitados por Steinen.
Século XX	- alcançados pela extração da borracha. a) Galvão: o apogeu da borracha b) Spinelli: segunda fase de exploração -criação do Posto.	- criação do Posto -presença de missionários da South A.I. Mission -contato com Xavante	- Transferem-se para Paranatinga.

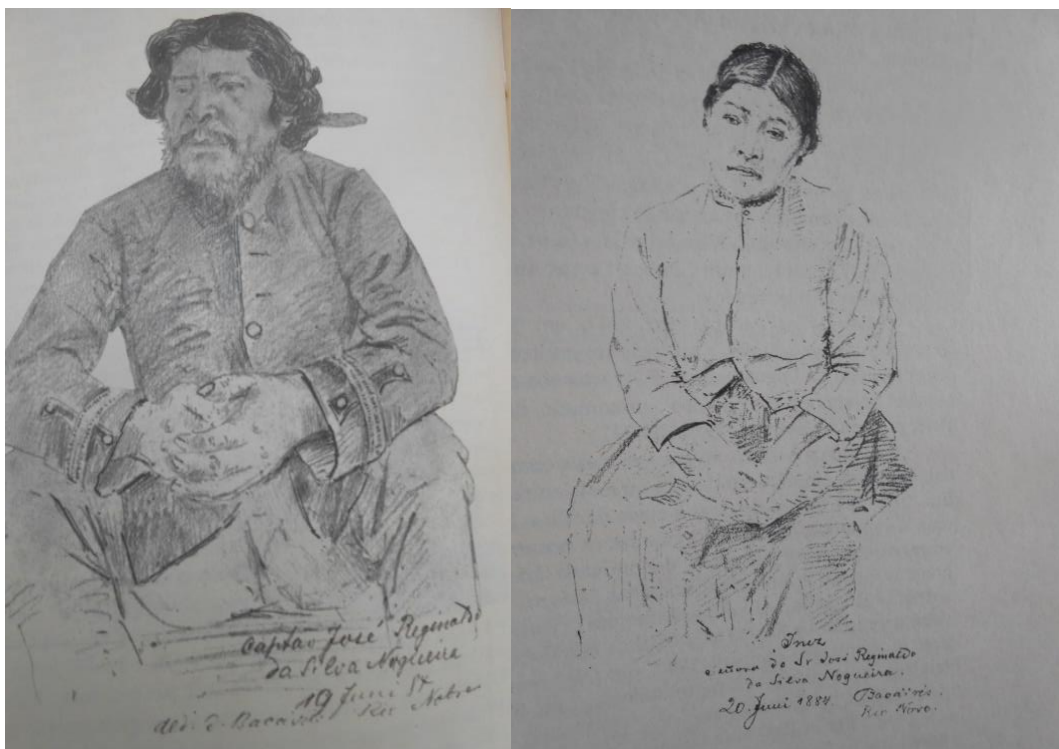
Fonte: BARROS, 1977: 40.

Na memória de Cueni (2006):

Antigamente a terra não tinha dono, tudo era do governo, o povo Bakairi quando vieram do Pará, eles chegaram primeiro na barra do rio Arino e depois no Pantanalzinho até chegar na aldeia Santana, e também viviam espalhados não tinha morada certa, eles podiam marcar aonde quisessem. Com o passar do tempo o próprio governo resolveu doar seis mil hectares de terra para o povo Bakairi, tinha duas áreas para escolher: um lugar chamado Chapadão e a Santana. Na época havia muitos peixes no Rio Novo por isso eles escolheram esse lugar onde morávamos até hoje que é a Aldeia Yemãriri. Os nossos antepassados nunca saíram daqui depois que reuniram e conseguiram a terra para morar, isso faz quase não tem mais peixes, os mais antigos moradores de Santana contaram que os não índios jogaram bomba no rio e mataram a fartura de peixes que existia. Hoje temos pouco peixe para o consumo. (Cueni, 2006:9)

A referência de Cueni era o “capitão” José Reginaldo da Silva Nogueira, que comandava os *Kurã* do Rio Novo, reivindicou a terra para o governo, cansado de vê-la invadida pelos exploradores. Conheceu Max Schimdt e Karl von den Steinen, era alfabetizado e falava a língua portuguesa. Era casado com uma índia Paresí de nome Inês. “As chamadas aldeias do Oeste estavam sob o controle administrativo de Cuiabá, e a autoridade brasileira “prestigiava”, em Rio Novo, o cacique Reginaldo.” (Steinen,

1855-1829: 358) (Steinen apud Schmidt, 1947:13). Steinen nos deixou os retratos de José Reginaldo e sua esposa Inês, e um desenho da casa onde moravam.



Figuras nº 116: Capitão Reginaldo e sua esposa Inês Paresi. Fonte: (Steinen, 1855-1929:136-359).



Figura 117: Casa do Capitão. Fonte: (Steinen, 1855-1929:136)¹²⁰

¹²⁰ Aspecto da aldeia bacairi onde vivia o capitão Reginaldo. Aldeia Rio Novo (1884).

Jacira era descendente do Capitão Reginaldo, sem dúvida uma liderança de prestígio na época, entre os seus e as autoridades locais, pelo conhecimento e vivência entre os não índios, considerado “civilizado”.

A história do povo Bakairi foi marcada pela submissão à escravidão, desde o tempo em que pensavam que estariam fazendo algo de bom para o seu povo, como guiando os fazendeiros na medição do território, sem terem noção de que se tratava até de trabalhar como peões nas fazendas. Taukane (1999) sintetizou:

A nossa história é marcada pela dispersão, determinada pela própria organização de nossa sociedade e por pressões de povos indígenas inimigos, sobretudo os kayabí. Por essas razões os nossos antepassados migraram em diferentes direções. Subindo o Paranatinga, uma parcela alcançou a cabeceira do Arinos (rios Santana e Novo) e outra fixou-se na região onde hoje se localiza a Terra Indígena Bakairi. A maior parte, porém, foi para o Tâmitodoalo – Batovi e para o Kuriezehu, afluentes do Xingu. Estes, por um longo período de tempo, perderam o contato com os demais Kurâ-Bakairi (Steinen, 1940 e 1942; Barros, 1977, 1992, 1994 e 1989: 5-6) e permaneceram isolados, do ponto de vista do contato com a sociedade nacional até a passagem de Steinen pelo Xingu. Assim sendo, os nossos antepassados viveram parte de sua história na diáspora. (p.37).



Figura nº 118: Os Kurâ ocidentais do Rio Novo em 1900;
Fonte: Schmidt, Max. 1942 "Estudos de Etnologia Brasileira" (p.29).

5.3. Os Kurâ-Bakairi da Aldeia Yemâiriri (Santana) no Contexto Contemporâneo

Atualmente, os *Kurâ* habitam o estado de Mato Grosso, em duas Terras Indígenas: Bakairi (61.405.5905 ha.) e Santana (36.670.7443 ha.), separadas por força do processo do contato.

Os dados demográficos dos *Kurâ-Bakairi* de Santana (2016) são aproximadamente:

Terra Indígena	Município	Aldeias
Bakairi	Paranatinga	Paikun Kaiahoalo Pakuera Alto Ramalho Atuby Aturua Cabeceira do Azul Iahodo Akiêty Kuiakware Ximboa
	Planalto da Serra	Sawâpa
Santana	Nobres	Yemariri (Santana) - 144 Nova Canaã - 29
População geral:		173

Fonte: FUNAI (2016)

O território da TI Santana se localiza aproximadamente a 132 km do município de Nobres e tem seu nome emprestado de um afluente do Rio Novo que, desenhando parte dos seus limites, desce em busca do Arinos, tributário do Juruena, afluente do Tapajós. A TI Santana (Yemâiriri), com uma extensão de cerrado e de campo de 36.670, 7443 hectares (Taukane, 1999:36), é hoje demarcada e possui uma população estimada em 250 pessoas, todas falantes da língua materna, com 50 famílias. Na narrativa da professora Jacira, o surgimento da “Terra” se deu a partir da fundação da aldeia, e relacionado com a vinda do seu pai, e do casamento dele com a sua mãe que era de origem xinguana.

Mesmo distantes territorialmente, os Kurâ da aldeia *Yemâiriri* possui mais duas aldeias, sendo a central onde estão instalados os prédios da saúde e a escola, e a outra

denominada de aldeia Canaã. As casas da aldeia Yemairiri seguem um padrão de estilo “caboclo”, de taipas cobertas com telhas de buriti, abertas para uma rua, como no modelo do SPI. Na entrada da aldeia, do lado direito está um aglomerado de casas e o alojamento da Coordenação Técnica Local - CTL um escritório da FUNAI e do lado esquerdo se encontra os prédios da escola, do posto de saúde e o alojamento para os técnicos da área de saúde. Além de um barracão da FUNAI, onde estão estacionados o caminhão e o trator, temos a residência do cacique, Arnaldo Rodrigues, e de alguns professores da escola. O chefe da CTL é seu Altair, amigo e parceiro dos *Kurâ*, sempre presente nos momentos que necessitam de executar projetos como de lavouras e de roças familiares.

Uma atividade econômica importante é, hoje, o turismo, pelas riquezas arqueológicas e as belezas naturais. O município de Nobres está no roteiro turístico nacional e internacional, se destacando como uma das mais belas paisagens aquáticas, chamada de “Aquário Encantado – Recanto Ecológico da Lagoa Azul”, uma área de cavernas com águas cristalinas. Os *Kurâ-Bakairi* são lembrados como habitantes imemoriais do lugar.

Turistas e escolas (públicas e privadas) da região visitam a aldeia, com contato geralmente feito através da escola. Era a professora Jacira Cueni que organizava os alunos para receber os visitantes, que queriam ter uma “convivência com a cultura e conhecer um pouco do costume, da aldeia e do povo”. Durante a pesquisa, presenciei a chegada de um grupo de pessoas de uma escola do município de Santa Rita do Trivelato. Antes da chegada, a professora Jacira organizou uma bancada com diferentes artesanatos, feitos pelos alunos e por alguns membros da comunidade, e os apresentou aos visitantes: em seguida, algumas crianças (alunos da escola) apresentaram uma dança.

Quando recebo a informação que vem os turistas, os alunos e outros visitantes organizam meus alunos para recebê-los preparo uma pequena apresentação e mostro os nossos artesanatos, considero isso importante prá mostra a nossa cultura, a nossa língua e o que fazemos de artesanatos. (Cueni, 2016).

A organização social e aspectos da cultura dos *Kurâ-Bakairi* da aldeia Yemairiri (TI Santana) apresenta uma situação bastante diversa dos *Kurâ* de Paranatinga, começando pelo fato de que nunca tiveram um Posto do SPI. Segundo Barros (1994):

No P.I. Santana a situação já se apresenta de uma forma totalmente diversa e nunca houve uma mudança dirigida pelo S.P.I. Existe 27 grupos domésticos e destes apenas 13 se concentram, formando a aldeia circular que tem ao centro um campo de futebol. Todos são parentes consangüíneos e são remanescentes do grupo do “capitão” Reginaldo. Entre a aldeia e o posto há um córrego temporário, e, segundo os Bakairi, “todos os que estão do córrego prá cá são parentes próximos. Todos os que estão do córrego prá lá são parente longe. Antigamente o capitão deles era Roberto, no tempo de Reginaldo. (Alcindo Mandicai) (p.94).

A professora Jacira confirmou que vários elementos religiosos do Cristianismo foram incorporados nas festividades dos *Kurâ-Bakairi* da aldeia Yemariri, como as chamadas “festas de santo”, ao lado dos rituais tradicionais como a festa da menina-moça e a festa do milho (Collet, 2006).

Uma festividade importante é a de Nossa Senhora de Santana¹²¹, que é realizada geralmente no mês de julho e tem por finalidade uma socialização com o mundo dos “civilizados não indígenas”, através de santos protetores das pessoas e das famílias. Antigamente, a festa era realizada como uma forma de manter relações de comércio como compra e venda de gado, de troca com as vizinhanças, e como oportunidade de se estabelecer novas relações.

Dizem que seus antepassados é que tiveram interesse em manter relações com os karaiwa – ou os “cuiabanos”, como a eles se referem, quando não estrangeiros, ainda que cientes de suas diferenciações internas – para obter não só armas de fogo, como machados de ferro e outros bens que não produziam. Fazem eles referências às viagens que os “antigos” faziam à Cuiabá e Diamantino, muito antes da chegada de Apalagady (Steinen), com esse objetivo. Nebulosas são as lembranças com relação à convivência de uma parcela dos seus com os Paresi, nas proximidades de Diamantino, em uma mesma localidade. Comentam que seus “avós” mantinham contatos com os karaiwa tanto nos estabelecimentos rurais quanto em transações com viajantes para obter esses bens, que eram doados ou trocados por seus artefatos e alguns de seus produtos de roça. (BARROS, 1996:5-6).

A festa de Santana, como é chamada pelos *Kurâ*, segue todo um ritual religioso da fé cristã, que envolve as famílias desde a organização e preparo da festa até a “subida e descida do mastro”, com os tocadores de cururu, os cururueiros indígenas. Por isso, a festa de Santana é muito esperada por todos, e a presença de convidados indígenas e não indígenas trazem a alegria e motivação para se comemorar a santa.

¹²¹ Santana foi o nome dado ao lugar próximo do Rio Novo (Yemâiriri) pelos não indígenas, mais tarde batizado de Nossa Senhora de Santana.

Presenciei este rito, e pude constatar que algumas casas possuem oratórios com cinco Santos da Igreja Católica: Santo Antônio, Nossa Senhora Aparecida, São Jorge, Nossa Senhora Santana e Santo Expedito.

A festa, além de seu dono (*sodo*) permanente, tem os donos temporários, chamados “festeiros”, que se responsabilizam por apenas uma edição. Estes geralmente são parentes daquele, convidados por ele a participar, dividindo-se em cinco papéis: capitão, aférea, juiz, juíza e rainha. Essas pessoas, bem como seus parentes próximos, auxiliam o ‘dono’ vitalício nos preparativos da festa. As principais atividades que antecedem a cerimônia são a montagem do “empalizado”, uma espécie de varanda provisória localizada na frente da casa, onde se realiza o baile; a confecção de bandeirinhas e enfeites para o altar do santo; a colheita da mandioca e o preparo dos biscoitinhos de polvilho (*samu*) a serem distribuídos ao amanhecer do segundo dia da festa – estas duas últimas sendo responsabilidade das mulheres. Para as festas de São João e São Pedro, cabe ainda aos homens “festeiros” limparem o acesso ao rio, para onde esses santos serão levados a fim de serem “batizados”. Todos os momentos da festa, tanto os que a antecedem quanto durante a cerimônia propriamente dita, são marcados por uma queima de fogos que anuncia o seu início. (COLLET, 2006: 178).

Na festa que participei com Cueni, a Nossa Senhora de Santana tem uma família que cuida dela e, principalmente, prepara e organiza a festa. Vale ressaltar que esta festa é realizada em várias partes de Mato Grosso, e na região do Município de Chapada dos Guimarães existe uma Igreja famosa e muito antiga, denominada Nossa Senhora de Santana.

Trata-se de uma festividade que já faz parte do repertório ritual da aldeia *Yemâri*. Algumas partes são similares aos festejos de santo da aldeia Pakuera, citados por Collet.

As crianças acompanham seus pais, desde o levantamento do mastro até a sua descida, no meio de orações e cânticos em latim oferecidos à santa, principalmente agradecimentos e solicitações de pedidos como livrar das doenças, da miséria e de todos os males existentes. Os moradores ficam na expectativa do início da festa, que é marcado pelos fogos de artifício. A movimentação na casa do festeiro se inicia pela manhã, serão quatro dias sendo dois para os preparativos, quando convocam-se os festeiros, famílias que aceitaram o convite e assumem e compartilham as despesas da festa. Nos preparativos são distribuídos os afazeres aos festeiros e seus parentes: os homens vão buscar lenha, tirar madeira e palha para a cobertura dos espaços que as mulheres ocuparão para o preparo das comidas, dos bolos, e até das bebidas.

Acompanhei a professora Jacira até a casa da festeira em 2016. A senhora Vilma Palita estava radiante, me mostrou a sua cozinha (uma cozinha com cobertura de palha, bastante ventilada, onde os alimentos foram sendo preparados), e as mulheres que estavam ralando a mandioca e preparando a carne. Apresentou o altar que ainda estava sendo decorado com os enfeites da Santa. Outros devotos compartilham o altar, e assim cada um traz a sua imagem para compor junto com a N^a Sr^a de Santana. A residência da festa é toda enfeitada com bandeiras e balões coloridos, mais ainda onde fica o altar e o salão de baile. A festeira tinha contratado uma banda do município de Rosário Oeste denominada “Estrela da Terra”, constituída por rapazes jovens conhecidos pelos *Kurâ-Bakairi*, que tocam com instrumentos eletrônicos músicas regionais.

O preparo das comidas é um momento de grande alegria, pois simboliza a fartura e a renovação para uma nova colheita. As mulheres vão para a cozinha e cada uma assume uma tarefa. A professora Jacira preparou um prato muito apreciado, o bolo de arroz, como mostram as fotos abaixo.



Figuras nº 119: Festa de Santana em Yemâiriri: Jacira e sua filha Soeli preparando o bolo de arroz. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

O almoço é servido com muita alegria e todos se enfileiram com seus talheres e copos para saborear o costelão (costela cozida) com mandioca e o feijão, e acompanhados de suco e refrigerante. Alguns levam as sobras para as suas casas.

A chegada dos parentes cururueiros é bastante festejada com os fogos, pois chegam cantando com seus instrumentos musicais como o ganzá e a viola-de-cocho, os cantos são feitos na língua e às vezes em português. Na festa de 2016, os cururueiros vieram da aldeia Pakuera, seu Joaquim e seu Leonardo, tocadores e cantadores

tradicionais que comandam a entoada das cantigas à frente deste ritual do cururu indígena, e acompanhados por alguns tocadores da aldeia.

Conforme o relato de Collet (2006:), todo o ritual é acompanhado por momentos onde os tocadores visitam as casas. Em Yemâri, acompanhei os cururueiros até a casa da Dona Iracina, viúva de seu Acelino Rodrigues, onde fizeram uma cantoria saudando o santo. Todo o canto é em língua Bakairi, exaltando o Santo. As danças, o cantar do Cururu e do Siriri fazem parte do universo popular da baixada cuiabana.



Figura nº 120: Dona Vilma, anfitriã, homenageando os Santos.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Na aldeia Yemâri, o baile aconteceu antes da descida do mastro, os cururueiros tocaram durante a saudação à bandeira, onde todos se enfileiraram num gesto de respeito aos santos, e, com uma vela acesa, acompanharam o cortejo para dentro da casa, onde foi feita a despedida dos santos no altar. Serve-se o jantar com um cafezinho para todos para encerrar a festa.

Jacira Cueni, no seu relato, conta como Nossa Senhora de Santana surgiu na aldeia:

Quando o padre Renato que atendia uma paróquia no município de Nova Mutum trouxe a santa para o lugar onde fica uma ponte, que recebeu o nome de Santana. Uma família *kurã* assumiu o compromisso de cuidar e manter o ritual religioso que dura até hoje. Sempre ajudo na organização da festa, pois reúne todos nós de Santana, vem até o pessoal que está fora da aldeia. (Cueni, 2016).

Cueni me contou que na aldeia *Yemâri* não tem a dança do *kado* e nem as máscaras *Yakuigady*, ritos tradicionais em que os dançarinos e as máscaras são convidados para se exhibir no pátio da aldeia. Esses momentos são importantes para as futuras gerações, já que são formadores de pessoas *kurâ*. Para Cueni, a força do *kado* revigora a comunidade, colocado-a em contato com os seres espirituais. Cueni lembrava as palavras do professor *kurâ* Magno:

Os rituais constituem as principais fontes do processo de educação indígena, pois é participando da vida indígena, desde quando nasce, passando pelos aprendizados do dia-a-dia, com os mais velhos, com a natureza, com o sobrenatural, que mergulha na cosmologia indígena para formação do índio autêntico, que alça novos vãos na busca do entendimento do “novo”: a educação escolar indígena. Por isso a importância de vivenciar os rituais. (AMALDO, 2003:120).

Estando na aldeia Pakuera, Magno descreveu a importância desses rituais para a escola indígena, por eles serem centrais na formação de novas gerações e na transmissão de saberes e conhecimentos tradicionais. Segundo ele, as máscaras *lakuigady* são a indumentária usada pelos dançarinos, que incorporam as entidades e que estabelecem uma relação com o mundo sobrenatural, e assim ele descreve cada máscara, “seguindo em ordem hierárquica”:

Máscaras lakuigady

KWAMBY	IAKUIGADY (cara de pau)
<p>“KWAMBY” Nuiamani: chefe de todos os Kwamby, considerado o avô de todos os demais, é um tipo de peixe agulha. Numitao: fêmea de Nuiamani, é pyaje (xamã) de cor vermelha. Tânupedy: um tipo de peixe piau. Kuolowy: espécie de peixe de escama, tipo curimbatá, de cor preta. Wyly-wyly: tipo de pássaro, parecido com quero-quero, só que menor. Nueriko: tipo de piranha, fêmea de Tânupedy. Makualinha: uma variedade de bagre, também chamado de Kwambynho. Mapabalo: borboleta grande de cor azul, mariposa.”</p>	<p>“IAKUIGADY (cara de pau) Matola: representa a mangaba, é o chefe de todos lakua: piranha grande de cor vermelha, é o “vice-chefe”. Papa: pomba. Toilen: um bagre grande. Maekori: peixe cará. Kakaia: uma gaivota. Menxu: peixe pacu; existem macho e fêmea. Nawiri: um tipo de passarinho. Pânren: piranha de escama branca. Pili: tucano pequeno. Sewi: fêmea de Ikunahum. Natuninha: pequeno jaboti macho. Ikunahum: espécie de peixe cará, macho de Sewi. Mâty-iery: esposa de Natuninha.” (p.114).</p>

Fonte: AMALDO DA SILVA, 2003: 114.



Figura nº 121: Máscaras Yakuigady. Fonte: SILVA, 2003 (p.113-114)

Sintetizo com Collet (2006) que:

Através dos rituais do kado, os Bakairi visam, portanto, controlar as influências 'externas', possíveis fontes de doença, provações e morte. Assim, com a realização dessas cerimônias, eles conseguem reproduzir não apenas sua vida familiar, como também a coletiva, e ainda as relações estabelecidas com os domínios 'outros' ou 'externos' (principalmente 'espíritos', no caso do *kado*). (p.159).

Ser *Kurâ*-Bakairi significa falar a língua nativa e se identificar com os rituais *kurâ*. Apesar da distância, os *Kurâ* das aldeias Pakuera e Yemairiri estão unidos pelos rituais:

Prá nós, os nossos rituais são os fundamentos da identidade, por isso temos que valorizar e incentivar esses jovens a participarem, porque é a continuidade dos saberes dos nossos antepassados, é fortalecer a nossa cultura, né! (Cueni, 2016).

A educação escolar indígena só é de fato uma educação diferenciada quando ela acolher processos próprios de ensino e aprendizagem, onde a "educação indígena" possa contemplar a educação escolar, e vice-versa. Na visão de Peruare (2012):

Assim, Yakuigady ficou guardado até o momento certo de reaparecer como identidade dos *Kurâ*-Bakairi, as máscaras sagradas trazendo alegria e união para as novas gerações, a fim de continuar acreditando nas suas influências nas estações do ano, nos ecossistemas, dando sustentabilidade nas colheitas com

muita fartura, proporcionando equilíbrio entre os seres sobrenaturais, facilitando as caçadas e as pesca para alimentar os Kurâ-Bakairi e os próprios Yakuigady. (p. 19).



Figura nº 122: Vista parcial da aldeia Yemariri. Fonte: Acervo pessoal, 2015.

5.4. Cueni e a Escola indígena

O protagonismo da professora Jacira Cueni ressalta de seus depoimentos. Foi a primeira mulher *kurâ-bakairi* que enfrentou dificuldades para comprovar a sua capacidade em lidar com o exercício da docência.

No projeto Tucum, ela conheceu metodologias da didática propriamente escolar. Continuou sua formação na Licenciatura Intercultural (UNEMAT).

Parte da pesquisa com a professora Jacira Cueni foi realizada durante o acompanhamento do processo de regularização da “Escola Municipal Cel. Olavo Mendes Duarte”, quando verificamos que a referida escola estava irregular há mais de cinco anos, necessitando ser legalizada no sistema de ensino. E era necessário assegurar um dos princípios da LDB, quando esta “deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade” (PCN, EEI, 2002:21).

A professora Jacira e o professor André participaram do processo de regularização, junto com a equipe do CEEI.

Tivemos muitas conversas sobre a educação escolar entre os *Kurâ*, as relações com as autoridades gestoras e, principalmente, sobre os resultados do ensino na escola.

Em seu Trabalho de Conclusão de Curso¹²², Cueni descreveu a trajetória da educação escolar indígena da qual foi protagonista:

O interesse em estudar “A Escola entre os Kurâ-Bakairi da Aldeia Yemâri”, conhecida como aldeia Santana, do município de Nobres de Mato Grosso, veio da necessidade de registrar o processo de construção da história dessa escola. As memórias e lembranças dessa conquista vão aos poucos sendo enterradas com a morte dos nossos anciões. Por isso, vi a importância de escrever essa história, pois são estes registros que irão contar para as gerações futuras as dificuldades e as conquistas que tivemos na luta por uma educação escolar indígena. (p.07).

Leiamos o que Cueni nos conta:

Estudei num internato, mas fiquei pouco tempo lá, porque minha mãe adoeceu e aí vim embora, e naquele tempo o SPI não deixava a gente sair pra cidade. Foi só no ano de 1983 que veio a Ana Maria da FUNAI, era funcionária, ficou com a gente um tempo, acho que foi 1983 a 1988. Eu e comunidade gostamos muito dela, era paciente com nós. Ai eu fui trabalhar na escola e ser merendeira, acho que era 1984, a Ana me incentivava, fiquei como merendeira apenas 1 ano, assim como tradutora, as vezes eles monitora pra traduzir a lingua portuguesa para a língua materna. Antes professor ficava uns meses e depois ia embora, foram tempos difíceis pra nós. Mas a Ana me animou, ela percebeu que trabalhar com índio na escola não era fácil por causa da língua. (Depoimento, Cueni, 2016).

Sua carreira no magistério começou, assim, num período de alta rotatividade dos professores não indígenas. A chegada da professora Ana Maria Araújo, servidora da FUNAI, em 1983, que morou por cinco anos em Yemariiri, mudou a vida da Cueni, que começou como merendeira para depois ser convidada para atuar como “monitora bilíngue” língua materna/português, constatada as dificuldades encontradas pelos professores *karaiwa* em lidar com crianças falantes da língua indígena. Para Cueni, a professora Ana Maria Araújo foi uma “madrinha” na iniciação escolar, assim como despertou a compreensão do mundo da pedagogia e da alfabetização (Cueni, 2006:14).

Cueni enfrentou a resistência da comunidade, que de imediato não aceitou uma mulher sem formação como professora. No entanto, sua proposta era de alfabetizar, ensinar as quatro operações e de certa forma dar continuidade ao funcionamento da escola. Segundo a professora Ana Maria,

A educação escolar naquela época nas aldeias era bastante restrita em relação a avanço das áreas dos conhecimentos. Era permitido apenas que os índios estudassem até a 2ª série, alfabetização (leitura e escrita) e conhecimentos

¹²² Tive a oportunidade de contribuir pontualmente para o TCC de Cueni, quando da realização da formação (2006) no campus de Barra do Bugres (UNEMAT).

básicos da matemática, porque era política indigenista para o sistema de ensino. Penso que esse período do sistema de ensino da política indigenista durou até a década de 1990. Mesmo fora da aldeia, muitas vezes tive que retornar para acompanhar o trabalho da professora Jacira, atendendo inclusive a solicitação da mesma. Percebi que ela estava crescendo, e aprendendo e melhorando sua própria prática pedagógica. Foi muito gratificante ver o sucesso dela como professora indígena. (CUENI, 2006: 5).

Preocupada com a sua formação, Jacira aceitou a proposta de cursar o Magistério Logos II¹²³, que foi implantado na cidade de Rosário Oeste, caracterizado como um estudo por módulos, que atendia a formação de professores leigos principalmente nas regiões distantes. Segundo Cueni, “(...) foi difícil no começo porque a gente sofria discriminação e aí encontrei pessoas boas que me ajudaram a aguentar a situação e assim pude concluir o curso” (2015). E conforme sua memória:

Após a conclusão do Magistério Logos II (1989 a1999), fui promovida definitivamente como professora de carreira do Magistério. Mesmo assim, havia resistência por parte de alguns membros da comunidade local na aceitação da minha pessoa como professora. Durante a conclusão do curso de magistério, tive uma experiência de ser monitora pedagógica no Projeto de formação de professores indígenas (Projeto Tucum) que era acompanhar pedagogicamente as atividades de quatro cursistas. Tive resistência por parte de cursistas (parentes) que duvidavam da minha competência, enquanto educadora. Apesar disso, no ano 2000, formaram quatro professores indígenas no Projeto Tucum (Formação de Professores Indígenas) promovidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Foi uma experiência que contribuiu para ingresso para a minha formação profissional. (2006:16).

A professora Cueni foi à única monitora indígena que atuou no Projeto Tucum (1996-2000). Em seguida, ingressou no Projeto do 3º Grau Indígena da UNEMAT, optando pela habilitação em Ciências Sociais. Sua atuação em sala de aula durou treze anos, trabalhando sozinha até que, pelo aumento de alunos, foram abertas vagas para outros professores. Com a implantação da Educação Básica, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a escola passou a ter um quadro de indígenas professores.

¹²³ Este curso era dirigido para professores leigos, de modo a habilitá-los para atender as séries iniciais, e teve início na década de 80, em MT. Denominava-se Projeto Logos II.

5.5. A Escola da Aldeia Yemâiriri



Figura nº 123: Escola Municipal Cel.Olavo Mendes Duarte. Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Em 1996, Darlene Taukane registrou “a história da educação escolar entre os kurâ-bakairi” como dissertação de mestrado pela UFMT. Assim ela descreve a chegada da escola (Taukane, 1999):

A educação escolar na Área Indígena Bakairi foi implantada em outubro de 1922, antes da última parcela dos Kurâ-Bakairi que viviam no Alto Xingu, migrar para essa Terra. O Posto Indígena e a escola situavam-se à margem direita do Ribeirão Vermelho, afluente do rio Paranatinga. Nessa época havia vários grupos locais dentre eles o grupo de Santana que, liderado pelo “Capitão” Roberto Joaquim dos Santos migrou para essa área, em 1922, em função da violência dos seringalistas. [...] Em 1923, depois da fundação da escola, portanto, nessa época, no mínimo, oito grupos locais dispersos. (p.98).

Em Yemâiriri, a Escola Municipal Cel. Olavo Mendes Duarte foi criada em 1975 seguindo os ritos burocráticos do município de Nobres, e passou a ofertar as séries iniciais. A professora Jacira Rodrigues Cueni foi contratada para atender a demanda da comunidade.

Atualmente a escola oferta a Educação Básica, Ensino Fundamental sendo pelo município de Nobres e o Ensino Médio pela Secretaria de Estado de Educação.

É um prédio de alvenaria com uma secretaria/sala de informática e equipamentos, como antena parabólica, internet, impressora, TV e DVD. Além disso, tem três salas de aula, banheiros, uma pequena sala para guardar a merenda e materiais da escola. Fora

desse espaço existe a cozinha (à espera de reforma) e mais duas salas de aula construídas com cobertura de palha e parede de adobe. Nas fotos abaixo, Cueni mostra a sala que guarda o material escolar, a horta da escola, uma das salas de adobe e a cozinha.



Figuras nº 124: Cueni mostrando os materiais escolares e a horta escolar. Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figuras nº 125: Uma das salas de aula e a cozinha. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

A riqueza das memórias de Jacira era de alguém que acompanhou a luta e as mudanças dos tempos, junto ao seu povo. Ela era conhecida pelos seus parentes com uma líder das mais tradicionais, o que fez da sua educação escolar uma ancora da pedagogia indígena. Ela, como primeira mulher Bakairi a assumir um cargo público, indicada pela comunidade, teve que aprender a lidar com os contratempos e a burocracia da escola pública. No seu tempo, as meninas iam para as cidades para se tornarem empregadas domésticas nas cidades de Nobres e Cuiabá. Suas memórias são para dar visibilidade a história dos Bakairi da aldeia Yemâiriri (Santana). Por isso, Cueni achava necessário registrar a história e a vida desta aldeia, inclusive para entender os processos de escolarização. Além disso, Cueni queria que os jovens dessem

continuidade a uma formação conforme a tradição, evitando ou diminuindo a “contaminação” pelos apelos do mundo dos *karaíwa*: “a vida na aldeia é diferente em todos os sentidos da vida de cidade, é preciso preparar os jovens para assumir os problemas que a cada dia surge para desafiar nós indígena”.

A educação escolar entre os *Kurâ-Bakairi* da Aldeia *Yemâiriri* passou por vários processos de consolidação, até que fosse de fato uma educação dentro do território Bakairi de Santana, conforme os relatos registrados no Trabalho de Conclusão de Curso de Jacira.

Encontramos informações sobre a escola entre os *Kurâ* nos trabalhos de Steinen (1942), de Barros (1992-1977), de Taukane (1996), e Collet (2006): uma escola como instrumento civilizatório e de assimilação, poder de dominação, inserida pela ideologia positivista da época.

As histórias da implantação de escolas em Pakuera e em Yemâiriri divergem no tempo. A escola de Pakuera remonta aos tempos da implantação do Posto Indígena Simões Lopes, na região de Paranatinga, quando a política indigenista era exercida pelo SPI, e seguia toda uma orientação pedagógica das escolas rurais, incluindo as matrizes curriculares. Segundo Taukane (1996:45): “A escola, desde a sua criação em 1922, assim como o Posto Indígena e demais cargos administrativos remunerados pelo órgão tutor, esteve nas mãos dos *karaíwa*, os não indígenas.” A escola era uma estratégia para atração e pacificação. A escola de Santana foi criada em 1975, depois da criação do Posto indígena em 1965.



Figura nº 126: Vista parcial da escola. Fonte: Acervo da profª Jacira Cueni (S/D)

Um capítulo importante foi o da “Escola da Fazenda Rio Novo”.

No que diz respeito à educação, embora exista no posto um prédio construído em 1973 para esse fim, os poucos Bakairí que sabem ler e escrever estudaram na escola da Empresa Rio Novo Ltda. Ultimamente (1976), a esposa do chefe do posto administrou aulas por um ano. Tanto a sede do posto quanto a escola encontram-se 12agora fechadas. (Barros, 1977: 55).

Nas palavras de Cueni:

Para contar esta história, iniciarei a partir do ano de 1966, quando havia escola funcionando na Fazenda Rio Novo, (esta fazenda estava dentro da Terra, que não era demarcada) A professora se chamava Dona Rute que lecionava para os filhos dos peões da fazenda. Mas ela ficou pouco tempo trabalhando e logo foi embora e depois veio outro professor chamado Maurício. Na aldeia Santana não havia escola nem professor os pais de alunos resolveram levar seus filhos para a Escola da Fazenda Rio Novo, mas o professor não agradou os alunos índios, judiava muito deles, os colocava de castigo, de joelhos ou de pé estudando a lição. Até que um dia um aluno ficou revoltado com aquela situação e fugiu da sala de aula e disse para o gerente da fazenda que não iria mais voltar na escola porque o professor era muito bravo. Vendo tudo aquilo acontecer, mobilizamos com alunos e moradores da aldeia Santana, que não quiseram voltar a escola da Fazenda Rio Novo, apoiamos a atitude do nosso colega...Sabendo do acontecimento na Fazenda Rio Novo, o americano Jaime, missionário e pesquisador da língua Bakairi pediu para um jovem Bakairi por nome de Fernando Kaiawa, que sabia ler e escrever, ensinar as crianças que estavam crescendo sem estudar. O Fernando sentiu a necessidade e começou a lecionar para os estudantes Bakairi. Os materiais dos alunos eram fornecidos pelo senhor Jaime que também oferecia gratificação para o Fernando. Com este incentivo do americano melhorou um pouco a aprendizagem das crianças na leitura e na escrita na matemática aprendendo a adição.” ...“. A casa onde funcionava a escola era coberta de palha de buriti, a parede era barreada de argila, tinha 15 alunos estudando não tinha carteira própria da escola usava-se as mesas e bancos fabricados pela comunidade...A escola era situada a 200 metros da aldeia. Não tinha nome e não era reconhecida pelo SPI. O professor Fernando deu aula apenas um ano (1966) e parou de dar aula, porque não tinha ordenado e precisava dedicar seu tempo trabalhando na caça, e na roça para sobreviver. Assim que funcionou a escola na aldeia, no tempo do SPI por alguns anos, seguindo o modelo dos Karaíwa (não índios). (Cueni, 2006:11).

A implantação da escola em Yemâiriri, em 1975, diferentemente da de Pakuera, foi uma decisão coletiva e não foi imposta pelos agentes públicos. A FUNAI resolveu construir uma escola de madeira - com o nome de “Escola Municipal Indígena Coronel Olavo Mendes Duarte”. A missão evangélica norte-americana SIL (Summer Institute of Linguistics) foi à instituição responsável pelo trabalho com a Língua indígena.

A rotatividade dos professores causou a desistência de muitos alunos, parte dos quais mudava para o Posto Simão Lopes (aldeia Pakuera¹²⁴).

Ano	Professor	Instituição
1966	Fernando Kaiawa (1º professor indígena)	SPI
1975	Dilza Nepomuceno de Oliveira Maria José	FUNAI
1981	Jovelina André Lacerda	FUNAI
1983/1988	Ana Maria de Araújo	FUNAI

Atualmente, o Ensino Médio da aldeia Yemâri é ofertado pela Escola Estadual Nilo Póvoas no município de Nobres, organizado de forma multiseriado como sala anexa e são atendidos 8 alunos, com um único professor que leciona todas as disciplinas. O descontentamento é evidente, como em muitas escolas indígenas de Mato Grosso, já que o professor indígena acaba assumindo várias as disciplinas para completar a sua carga horária de trabalho.

O quadro abaixo apresenta o corpo docente da escola, hoje.

Quadro do Corpo Docente				
Nome	Habilitação	Área de Atuação	Turma	Turno
André dos Santos	Lic. Ciências da Matemática e da Natureza	4º e 5º Ano	Multi/Ano	Matutino
Jacira Cueni Rodrigues da Silva	Lic. Ciências Sociais	6º ao 9º Ano	Multi/Ano	Matutino
Jerônimo de Oliveira Santos	Ciências Matemática e da Natureza	6º ao 9º Ano	Multi/Ano	Matutino
Sandra Regina	Ensino Médio	Pré 1ª Ano		Matutino

¹²⁴ A escola na aldeia Pakuera foi implantada nos anos de 1922, e em 1985 passou a ser gerenciada por professores indígenas.

Amarelise Rodrigues da Silva	Ensino Médio	2º e 3º Ano	Multi/Ano	Matutino
Zenilde dos Santos	Magistério – em formação na UNEMAT	6º ao 9º Ano	Multi/Ano	Matutino

A gestão se concentra na Secretaria de Educação Municipal, cuja diretora é a coordenadora (não indígena) responsável pelo atendimento pedagógico e administrativo. Que de vez em quando realiza visitas à escola, quando leva material didático e merenda escolar.

Quadro do Corpo Administrativo				
Nome	Habilitação	Área de Atuação	Cargo	Turno
Ana Simôa Avelino dos Santos Pessoa (não indígena)	Pedagogia	Gestão escolar/Docência	Diretora	Matutino e Vespertino
Jacira Cueni Rodrigues da Silva	Lic. Ciências Sociais	Docencia	Coordenadora	Matutino
Vilma Palita	-	-	Merendeira	Matutino
Edinéia Palita	Ensino Médio	-	Técnica em Manutenção e Infraestrutura	Matutino

A partir da formação nos cursos de Magistério e nas Licenciaturas Interculturais, os professores indígenas vêm desenvolvendo novas práticas pedagógicas, procurando atender os pressupostos da Educação Escolar Indígena, garantidos na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. O quadro abaixo mostra as atividades que escola realiza durante o ano, misturando a atividade escolar com atividades específicas da comunidade, que o calendário escolar conjuga com datas comemorativas da sociedade envolvente.

Meses	Atividade
Janeiro	Ano Novo
Fevereiro	Realização da festa do milho.
Março	Colheita do arroz, da pesca e da coleta dos frutos do cerrado.
Abril	Comemoração da Semana Santa dos índios – mês considerado celebração dos povos indígenas.
Maio	Dia do Trabalhador, e o começo de fazer a roça.
Junho	Término de fazer roça, nos dias 12 e 14 se realizam a festa dos santos.
Julho	Mês das frutas, dos animais, e a dia 25 – Festa da padroeira.
Agosto	Dia 24 dia de queimar a roça.
Setembro	Mês de bater timbó, mês das flores e dia 27 aniversário da escola.
Outubro	Discuivara e carpir a roça dia 30 – aniversário da Associação
Novembro	Mês de plantio da roça.
Dezembro	Natal

A cada mês a escola se prepara para a realização destas atividades, momentos festivos celebrados entre a escola e a comunidade e ocasiões em que convidados são recebidos na aldeia. Este tipo de calendário é importante, entre outras razões, por programar atividades escolares e orientar aqueles alunos que vem de aldeias bastante afastadas do posto indígena (RCNei, 1998, p.180). Certamente serve também para orientar a secretaria de educação a partir de um novo paradigma do calendário escolar.

Cueni ressaltou que:

O calendário marca o tempo da vida da aldeia, da natureza, das frutas, dos animais, e que a escola precisa acompanhar, por isso, quando acontece datas da comunidade, a escola tem que parar e os alunos acompanhar suas famílias. (Diário de campo, 2016).

As fotos abaixo mostram o calendário fornecido pela secretaria de educação e que ajuda no controle dos dias letivos e das atividades escolares.

The image displays a calendar for the year 2016, showing months from February to December. Below the calendar is a summary table of the school year:

1.º BIMESTRE		2.º BIMESTRE		3.º BIMESTRE		4.º BIMESTRE	
15 DE FEVEREIRO	14 DE JULHO	02 DE MAIO	01 E AGOSTO	29 DE ABRIL	06 DE OUTUBRO	14 DE JULHO	16 DE DEZEMBRO
52 DIAS	53 DIAS	47 DIAS	50 DIAS	52 DIAS	47 DIAS	53 DIAS	50 DIAS

Below this table, it states: TOTAL = 203 DIAS LETIVOS.

The right side of the image shows a class schedule for different grade levels:

- 6º e 7º ano:** Segunda-feira (1ª aula - Português (Profª Zenilde), 2ª aula - Português (Profª Zenilde), 3ª aula - Matemática (Jerônimo), 4ª aula - Matemática (Jerônimo)); Terça-feira (1ª aula - Matemática (Jerônimo), 2ª aula - Matemática (Jerônimo), 3ª aula - Geografia (Zenilde), 4ª aula - Geografia (Zenilde)); Quarta-feira (1ª aula - Português (Zenilde), 2ª aula - Arte (Zenilde), 3ª aula - Cien. da Natureza (Jerônimo), 4ª aula - Cien. da Natureza (Jerônimo)); Quinta-feira (1ª aula - História (Zenilde), 2ª aula - História (Zenilde), 3ª aula - Inglês (Jerônimo), 4ª aula - Ciências da Natureza (Jerônimo)); Sexta-feira (1ª aula - Português (Zenilde), 2ª aula - Português (Zenilde), 3ª aula - Língua Materna (Jacira), 4ª aula - Educação Física (Zenilde)).
- 5º e 6º ano:** Segunda-feira (1ª aula - Matemática (Jerônimo), 2ª aula - Matemática (Jerônimo), 3ª aula - geografia (Zenilde), 4ª aula - geografia (Zenilde)); Terça-feira (1ª aula - Português (Zenilde), 2ª aula - Português (Zenilde), 3ª aula - Inglês (Jerônimo), 4ª aula - História (Jacira)); Quarta-feira (1ª aula - Ciências Naturais (Jerônimo), 2ª aula - Ciências Naturais (Jerônimo), 3ª aula - Português (Zenilde), 4ª aula - Português (Zenilde)); Quinta-feira (1ª aula - História (Jacira), 2ª aula - História (Jacira), 3ª aula - Arte (Zenilde), 4ª aula - Educação Física (Zenilde)); Sexta-feira (1ª aula - Matemática (Jerônimo), 2ª aula - Matemática (Jerônimo), 3ª aula - Português (ZENILDE), 4ª aula - Língua Materna (JACIRA)).

Figuras nº 127: Calendário e Horário de aulas da SEMEC de Nobres. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

O protagonismo de Jacira Cueni, como a primeira professora *kurâ*, e seu profissionalismo, mesmo diante de dificuldades e preconceitos, tem sido um exemplo para as demais professoras da escola.



Figura nº 128: Jacira e seus alunos. Fonte: Acervo da profª Jacira Cueni (S/D).



Figura nº 129: Jacira Cueni e as professoras da escola.
Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figuras nº 130: Alunos das séries iniciais. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

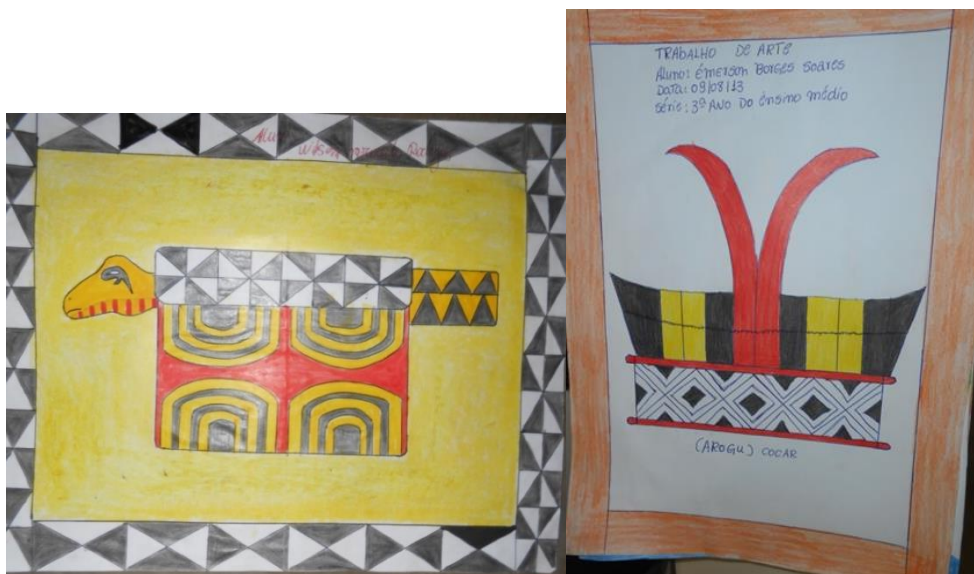
Na construção do Projeto Político Pedagógico, Jacira contribuiu com a sua experiência e acompanhando as vicissitudes da escola junto à Secretaria do Município, ao CEE e ao CEEI. A inserção de componentes curriculares específicos está estimulando boas discussões sobre o papel de uma escola diferenciada, intercultural e multilingue.

Dos componentes curriculares presentes nos conteúdos específicos têm: na Linguagem, a Língua materna e Portuguesa; nas Ciências da Natureza e Matemática, e as Ciências Humanas e Sociais (História e Geografia), estas Áreas de Conhecimento seguem uma organização de trabalho didático e pedagógico a partir da perspectiva de cada professor. Cueni por exemplo, criava sua própria metodologia de maneira a valorizar os conhecimentos de seu povo e o tema a ser estudado.

Escola Municipal Indígena " Cel. Olavo Mendes Duarte. Aldeia Santana -- Comunidade Bakail -- Nobres -- MT Matriz curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Carga horária mínima: 800h. Turno: matutino			
Área de Conhecimento: Linguagem			
Componente curricular	CHS	CHA	
Educação Física.	01	40	
L. Mat.	01	40	
Arte	01	40	
L. Port.	03	120	CHT= 240h/a
Área do Conhecimento: Ciências Naturais e Matemática			
Componente	CHS	CHA	
Ciências	02	80	
Matemática	03	120	CHT= 200h/a
Área do Conhecimento: Ciências Humanas			
Componente Curricular	CHS	CHA	
Educação Religiosa	01	40	
Geografia	02	80	
História	02	80	CHT= 200h/a
Área do Conhecimento: Ciências e saberes indígenas			
Componente curricular	CHS	CHA	
Práticas Culturais e Sustentabilidade	01	40	
Práticas Agroecológicas	01	40	
Tecnologias Indígenas	01	40	CHT= 160h/a
Carga Horária Total Anual= 800h/a			Dias Letivos= 200d
Área do Conhecimento: Linguagem			
Componente Curricular	CHS	CHA	
Língua Portuguesa	03	120	
Língua Materna	01	40	
Língua Estrang.(Inglês)	01	40	
Educação Física	01	40	
Arte	01	40	CHT= 280h/a
Área do Conhecimento: Ciências Naturais e Matemática			
Componente	CHS	CHA	
Ciências	02	80	
Matemática	03	120	CHT= 200h/a
Área do Conhecimento: Ciências Humanas			
Componente Curricular	CHS	CHA	
Educação Religiosa	01	40	
Geografia	02	80	
História	02	80	CHT=200h/a
Área do conhecimento: Ciências e Saberes Indígenas			
Componente Curricular	CHS	CHA	
Práticas Culturais e Sustentabilidade	01	40	
Práticas Agroecológicas	01	40	
Tecnologias Indígenas	01	40	CHT=120h/a
Carga Horária Total Anual: 800h/a			Dias Letivos: 200d

Figuras nº 131: Matriz Curricular. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

De certa forma ao analisar o quadro acima vimos que os componentes curriculares estão distribuídos em disciplinas como: praticas culturais e sustentabilidade, agroecologia e tecnologias indígenas, significa que além da língua materna e arte, as demais também trabalham os conteúdos específicos, ou seja, voltados para os contextos indígenas. Por isso, Jacira apoiou o esforço dos professores para garantir o direito a uma educação diferenciada.



Figuras nº 132: Trabalho de Artes dos alunos. Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figuras nº 133: Arte plumária e artesanato feito pelos alunos. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

6. A Pedagogia de Cueni

A experiência acumulada ao longo dos anos possibilitou a Cueni o desenvolvimento de uma metodologia própria de ensino, conforme me relatou:

Chikinha, pelas minhas dificuldades, eu tive que aprender muita coisa sozinha, lendo e muitas vezes chamava a Ana prá me ajudar, aí eu trabalho com as nossas histórias contadas pelos avós, explico como era antigamente, como a gente guardava arroz, por exemplo, ou como a gente fazia artesanato, ou quando a gente escutava as histórias dos nossos velhos, assim a origem das coisas vai contando prá eles (os alunos), gosto muito dessa parte de contar as nossas histórias. (Diário de campo, 2016).

A professora Jacira trabalhava a partir das histórias de origens das coisas no mundo *kurâ*, ou seja, as narrativas orais com sua arte de contar. Franchetto se refere à arte de contar entre os Kuikuro do Alto Xingu:

Contando o narrador, a pessoa que narra ou conta, constrói uma sequência de cenas, de acontecimentos, que é um tipo de discurso oral. Quem escuta este discurso assim construído sabe que está escutando uma narrativa, uma *akinhá*.¹²⁵ (FRANCHETTO, 2003:21).

Jacira explicou-nos que as aulas são com temas sobre a cultura e a vida na aldeia, faz-se uma relação com o antes e depois do contato. As histórias dos mitos, dos seres e da criação do mundo também são inseridas no ensino.

Antigamente as narrativas tradicionais contadas pelos velhos, pelos anciões eram faladas dentro das malocas, tinha todo um ambiente de aprendizagem onde era explicado as origens da natureza, dos fenômenos da vida, dos mitos, e as crianças ou qualquer outra pessoa ouvia com mais atenção, mas os ensinamentos não era só falar, mostrava também para que a gente entendesse. Se fosse menina aprendia com a mãe, se fosse menino, aprendia com o pai, era muito bom! (Depoimento, registrado no diário de campo, em junho de 2016).

Vimos os trabalhos feitos durante as aulas de Arte e já mostramos algumas imagens. O aluno aprende vários padrões de pintura e vários tipos de artesanatos. Percebe-se que a construção do conhecimento parte primeiramente dos saberes locais, da realidade sócio-cultural dos *Kurâ*. As histórias são contadas na Língua materna, uma prática da oralidade que antecede a escrita. Nas aulas de arte, primeiro há o desenho no

¹²⁵ Usa-se o termo *kuikuro akinhá* para referir-se a qualquer narrativa, ou estória, seja ela simplesmente uma notícia trazida de fora, seja ela uma narrativa, uma estória, tradicional, antiga, bem elaborada, bem construída. (...) Contar *akinhá* é uma atividade que acontece sempre. (FRANCHETTO, 2003: 22).

papel, cartolina ou caderno, para depois passar à prática da confecção. Os alunos levam tarefas para casa, a serem socializadas na aula seguinte. Para Jacira, este é um modo de avaliar o repasse dos conhecimentos tradicionais no ambiente doméstico. Lembramos-nos dos tempos da primeira turma do 3º Grau, quando os acadêmicos tinham que apresentar suas criações artesanais ou manifestações culturais, a serem apreciadas pelos colegas. Os trabalhos dos alunos de Yamâiri são apreciados pelos visitantes e pela comunidade; o capricho e a delicadeza na produção garantem o sucesso do ensino e da aprendizagem. Parece-nos que na disciplina de Arte, como na de língua materna e de história, há uma resposta à demanda pedagógica do modo de ensinar e de fazer fortalecendo os saberes e ensinamentos tradicionais.

As fotos que seguem exemplificam trabalhos, orientados por Jacira, dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com textos produzidos na língua materna. Podemos observar que os trabalhos expressam uma relação de significados com aquele que os produz.



Figuras nº 134: Trabalhos dos alunos, desenhos e Arte kurâ. Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Figuras nº 135: Desenhos dos alunos. Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Para Jacira, os conhecimentos dos *karaiwa* vêm depois dos conhecimentos da tradição, organizados em temas, como mostramos a seguir.

- (i) A pintura corporal, como um dos elementos culturais que marcam a identidade nos rituais coletivos.



Figura nº 136: Desenho de pinturas femininas/Livro Museu Kuikare, SPHAN/MINC (1989).
Fonte: Acervo da profª Jacira.

- (ii) “A língua materna, como elemento básico, nas aulas de leitura e escrita, assim como nas cartilhas, o que contribui para que os professores se organizem no seu planejamento o no estudo da língua: “A transmissão dos nossos saberes e dos conhecimentos da tradução é tudo na língua materna, assim meus alunos conseguem entender”.

- (iii) As narrativas orais – as histórias antigas que encerram as memórias contadas pelos mais velhos, das origens das coisas e do mundo indígena - é uma prática pedagógica fundamental para a continuidade da tradição oral.

Eu quando tava na sala trabalhava com pintura de animais como arara, gato do mato, de plantas como jenipapo e urucum, por exemplo, estas pinturas de sucuri (*Águdo*) são pra crianças em fase de crescimento e são desenhadas pelas crianças na escola. Os temas são variados a nossa cosmologia, a história de origem, aí tem que contar. Das festas, as tradicionais, da menina moça, da festa do arroz, fazer a oferenda pro Sol (*Txi*), a oferenda é o mingau pelo agradecimento da colheita, o aumento da plantação. A festa do milho daqui tem diferença, porque os alimentos são divididos com todo mundo e lá no Pakuera, o convidado é quem tem que pegar... (Cueni, 2016).

Nos dias de festa ou de visitação à escola, algumas peças são expostas e colocadas à venda (colares, pulseiras, anéis). Jacira incentivava os alunos e até as famílias a confeccionarem artesanato para obter uma renda a mais, principalmente pelas famílias sem trabalho. A escola é cada vez mais o meio principal para a aquisição de bens e de conhecimentos necessários para que alguém (leia-se uma pessoa mais seus parentes) sobreviva na realidade atual, na qual o acesso a um emprego e conseqüentemente ao dinheiro é fundamental. (COLLET, 2006: 41).

Há, também, formas e práticas de reciprocidade entre os *Kurã* com os fazendeiros locais, na perspectiva de se manter o campo de trabalho das famílias indígenas, estreitando laços de alianças. Dizia Cueni (2016): “Hoje recebemos visitas das fazendas vizinhas, como Fazenda Santa Clara, Fazenda Rio Novo, Fazenda Pouso Novo, Fazenda Sonho Dourado.”



Figura nº 137: Formatura das alunas. S/D.

Fonte: Acervo pessoal da profª Jacira Cueni, cedido para este trabalho.

Os fazendeiros ainda doam para as festividades como formatura dos alunos do Ensino Médio, a festa de Santana, no mês de julho, a festa do milho. As doações vão desde cabeça de gado para o churrasco até sacos de arroz e feijão.

7. O Ensino da Língua Indígena

Os *Kurâ*-Bakairi das aldeias Pakuera e *Yemâiri* falam duas variedades de uma mesma língua:

As duas variedades principais da língua Bakairi, o Bakairi Ocidental (da A.I. Santana) e o Bakairi Oriental (da A.I. Bakairi), são mutuamente compreensíveis: a comunicação entre falantes das duas áreas nunca é problemática (embora os falantes sempre reconheçam imediatamente o “sotaque” do seu interlocutor). As diferenças entre estas duas variedades ocorrem em todos os níveis, desde a pronúncia (“fonologia”) até a gramática (“morfologia”, “sintaxe”) e mesmo as palavras (o “léxico”). O nível e a quantidade das diferenças entre os dois dialetos é comparável ao que entre as duas variedades principais da língua portuguesa, a do Brasil e a de Portugal. (MEIRA, 2004: 74).

Os *Kurâ* falam fluentemente a sua Língua materna e se orgulham disso, mas para que a Língua materna fosse valorizada no currículo escolar, no Brasil, esta travou uma “guerra linguística” contra os poderes de outras línguas.¹²⁶

Taukane fala da introdução da escrita entre os *Kurâ*:

Os *Kurâ*-Bakairi conheceram a escrita e a educação escolar antes mesmo da implantação de qualquer escola entre eles. Segundo fontes escritas, em 1882, o líder do grupo local da cabeceira do Arinos, “capitão” Reginaldo, com quem Steinen esteve, dirigiu-se ao Presidente da Província, acompanhado de 12 homens adultos que viviam às margens do Paranatinga. Comentou o presidente que:

Aquele cacique já se acha semi-civilizado, por ter criado por um negociante português que residia na vila de Diamantino e deo-lhe as noções de 1^os. Letras que ainda conserva, pois que previnio de sua vinda à cidade por um bilhete escripto de próprio punho (Alencastro, 1882:33). (Taukane, 1999: 95 apud Alencastro).

¹²⁶ “As línguas indígenas em Mato Grosso subsistem, hoje, em graus diferentes de vitalidade. Um panorama de sua situação atual foi apresentado e discutido em grandes reuniões plenárias. Houve reações positivas e negativas diante da constatação de várias dessas línguas estarem definindo, dos professores indígenas serem às vezes os primeiros a abandoná-las sumariamente dentro de suas próprias casas, do tão propalado ensino bilíngue (e intercultural) ser mais uma retórica vazia do que uma realidade.” (Franchetto 2010: 12).

O fato dos *Kurâ* dominarem a escrita bem antes da implantação da escola oficial nos mostra a intensidade das relações com a sociedade envolvente e os preconceitos por parte desta última. Segundo fontes históricas, o capitão Reginaldo foi criado por um comerciante português e este lhe ensinou as primeiras letras.

O linguista Sérgio Meira (2004) traçou a trajetória histórica do registro da língua. Primeiramente, foi o Karl von den Steinen, em 1892, com a documentação de mitos, palavras e textos, que resultou no livro *Die Bakairi-Sprache* (STEINEN, 1892, apud MEIRA, 2004:77). Seguem os registros de Capistrano de Abreu, de 1895, que apresentam os mesmos problemas de inconsistência de transcrição já presentes em Steinen (J.Capistrano apud Meira, 2004:77). Em 1960, James Wheatley, missionário do SIL, desenvolveu, em Pakuera, uma primeira ortografia da língua para fins de alfabetização.¹²⁷

Em 2003, Meira esteve com os *Kurâ* da aldeia Yemâiriri, em três momentos de assessoramento para a elaboração de materiais de alfabetização em Bakairi:

Nesta ocasião, os professores indígenas locais (André dos Santos, Jacira Rodrigues Cueni e Antonio Leocádio) expressaram a sua insatisfação com os materiais de alfabetização existentes, os quais "não servem para a fala daqui". Os professores usavam esses materiais, pois "não havia outros", mas viam-se forçados a improvisar sempre que a escrita divergisse da pronúncia local. Todos concordaram com a necessidade de corrigir os materiais existentes, e até produzir novos, escritos para a população de Santana (Bakairi Ocidental). Quando o autor mencionou a possibilidade de se fazer um dicionário da língua Bakairi, os professores se declararam contrários à idéia de um dicionário único para os dois dialetos, afirmando que "a nossa fala tem de ter dicionário só para ela. (Meira, 2004: 81).

Os materiais didáticos deveriam respeitar o jeito de falar dos *Kurâ* de Yemâiriri, um dialeto diferente que marca a identidade de um dos grupos dos Bakairi Ocidentais.

A oficina do professor Meira foi importante, mas havia necessidade de mais discussões para ajudar os professores a melhorar a sua escrita na língua materna. A indefinição e a interrupção da nova assessoria linguística fizeram com que fosse mantido o material do SIL. Assim, a cartilha elaborada pelo SIL e que teve a participação dos

¹²⁷ "O SIL foi uma importante figura na implementação da pesquisa de línguas indígenas no Brasil, entre o fim dos anos 50 e os anos 70. Essa instituição possuiu até recentemente uma posição de destaque no cenário da linguística internacional no panorama das pesquisas sobre línguas indígenas (tendo seus próprios recursos para publicar em língua inglesa). Entretanto, a linguística no Brasil está gradualmente se libertando da referencia missionária, perseguindo o desenvolvimento de modelos descritivos e explicativos, bem como a aplicação de seus conhecimentos em prol de projetos políticos que dignifiquem a sobrevivência das línguas nativas" (Franchetto, 2004: 18-19).

professores indígenas da aldeia Pakuera, do município de Paranatinga, continua sendo a única utilizada.

Perguntei a Jacira porque estão ainda usando a cartilha do SIL e ela nos explicou que:

A gente tá usando ainda porque não temos outro material, disseram prá nós que era necessário usar a cartilha, mas na época que o americano seu Jaime trouxe nós não nos interessamos por ela. Eu mesma tive que aprender sozinha, lia prá entender. Eu falo a minha língua, mas tive que aprender e acabei aprendendo também junto com os alunos, foi bom isso. Mas tivemos que usar porque era só este material que existe, né! (Conversa informal, 2016).

Cueni relata que: “o ensino da língua materna na parte da escrita é uma dificuldade, mas o professor hoje tem que ler bastante para entender a pronuncia e a maneira de escrever as palavras”. (Conversa informal, 2016).

De fato, Mato Grosso tem uma diversidade linguística considerável e pouco estudada, enquanto as secretarias de educação recebem com desatenção propostas para uma política linguística a ser executada no estado e nos municípios. No caso dos *Kurâ* da aldeia Yemârirí, onde a língua materna está em pleno funcionamento, principalmente no seio familiar, a professora Jacira nos confirmou a necessidade de se elaborar material didático em língua materna.

Considerações Finais do capítulo

A importância de registrar as memórias e lembranças da implantação da escola na aldeia Santana servirá como acervo histórico das nossas lutas por uma melhoria na educação escolar para que os alunos e professores possam utilizá-los nos estudos das Ciências Sociais na educação básica, valorizando a história do nosso povo. Antigamente não havia escola na aldeia Yemârirí (Santana), por isso que os mais velhos ficaram sem estudar, não precisavam de escola, quando estudavam nas fazendas eram discriminados, porque falavam as suas línguas, enfrentavam várias dificuldades para conseguir um pouco de ler e de escrever, e também eram aproveitados pelo comerciante não-indio por não saberem contar o seu dinheiro, viveram muito tempo isolados sem assistência de todos os órgãos que existiam na época, com passar do tempo foi mudando. (Cueni, 2006:22).

Esforcei-me para visibilizar o protagonismo de uma professora Kurâ-Bakairi, Jacira Rodrigues Cueni, a primeira mulher a assumir um cargo público, num período em que a

política proibia meninas ou moças de saírem de suas aldeias, a não ser que fosse para trabalhar como domésticas nas cidades de Nobres ou Cuiabá.

Através de seus relatos, percebi como a escola foi sendo apropriada pelos *Kurâ* da aldeia Yemâri, desde os tempos do SPI, passando pela FUNAI. Despreparada para assumir os ritos burocráticos, sem qualificação, o momento foi favorável para Jacira: a alta rotatividade de professores não indígenas na escola e o incentivo de uma “madrinha” *karaíwa* possibilitaram a sua iniciação como professora. Mesmo assim, travou uma luta silenciosa, sofrendo rejeições, preconceitos e até discriminação. Como constatou Collet (2006) entre os Kurâ de Pakuera, a escola entre os *Kurâ* é domínio masculino; aqui, os homens são a maioria no quadro da escola e as mulheres são destinadas, basicamente, a lidar apenas com os alunos entre seis e onze anos.

Como diz Collet (2006), a escola é

explicitamente uma extensão do lar: ambiente ‘familiar’ onde as professoras são também tias, avós ou mães de seus alunos e estes últimos geralmente irmãos ou primos de seus colegas de turma, convivendo, portanto, cotidianamente tanto dentro quanto fora do espaço escolar. (p. 340).

Cueni rompeu com a hegemonia do universo masculino e incentivou práticas pedagógicas em defesa da tradição. O seu desejo em registrar a história da escola, a partir do olhar de uma mulher *kurâ*, que não se casou, rompendo barreiras, foi uma forma de mostrar para a geração futura que a escola é necessária como defesa de direitos e na valorização dos saberes da língua e da cultura. Ela também passou por conflitos e atritos políticos, mas três fatores foram determinantes: a resistência (família/poder/condição); a formação (qualificação profissional no magistério e depois no ensino superior); o conhecimento da língua, das histórias, da ritualidade e da cosmologia foi à força de sua legitimidade, reconhecimento e liderança.

Se a escola da aldeia Yemâri também apresenta aspectos de uma escola não indígena, no seu interior a cultura *kurâ* permeia os processos de ensino e aprendizagem, e se administram mediações entre o mundo externo e o interno. “As coisas” dos *karaíwa* são discutidas no âmbito da escola e Cueni sabia como lidar com as intempéries das relações entre indígenas e não indígenas.

Como diz Secchi (2002),

[...] a escola ajuda a “conhecer o jeito dos brancos”; “transitar pelas culturas”; “defender o território”; “pleitear novos espaços” e “reconstruir o futuro” é vista por muitos professores, lideranças e comunidades indígenas de Mato Grosso como

um espaço de liberdade, de autonomia e de afirmação dos seus projetos societários. (p.226).

Depois dos tempos em que a escola só tinha sentido para a aprendizagem da leitura, da escrita e das quatro operações,

Hoje a educação melhorou muito para os índios porque existe a legislação específica que assegura os nossos direitos como povos, possibilitando que a escola seja dentro da aldeia, e que os professores sejam indígenas da mesma comunidade e que os alunos possam estudar e adquirir novos conhecimentos, sem perder sua identidade e valorizando a cultura indígena. (CUENI, 2006: 22).

Hospedada na casa de Cueni, já aposentada, as conversas se prolongavam. Seu falecimento interrompeu a pesquisa, Yemâiri entrou em luto.

Conclusões Finais

No decorrer desta tese, através da análise do contexto histórico-político dos processos de implementação das políticas de direito e do estudo de cinco escolas indígenas, pude constatar que a educação escolar entre os povos indígenas de Mato Grosso se deu em campos de intencionalidades opostas.

Ao analisar e refletir sobre o processo de implementação das políticas de direito dos povos indígenas, a partir da CF 1988, averigui que o Estado, através de suas instituições, o sistema de ensino e a sua mantenedora não se estruturou devidamente para dar sustentabilidade na continuidade das políticas, dos programas e ações da modalidade educação escolar indígena. Nesse sentido, tendo como referência o período de 2003 a 2014 apresento uma trajetória das políticas comparando-as com as reivindicações do movimento indígena, por meio de seu colegiado, o Conselho de Educação Escolar Indígena, na intenção de averiguar a continuidade e a inserção de políticas específicas no Sistema de Ensino. Verifico que este período teve ações pontuais desconsiderando outras importantes como a institucionalização dos Territórios etnoeducacionais (Decreto nº 6.861, 27/05/2009, uma base para o sistema próprio da

EEl) no âmbito do regime de colaboração entre o Estado e os Municípios (na efetivação de Termos de convênios). Nisso, pautas¹²⁸ como a criação das categorias “escola indígena e professor indígena”, e da formação de professores tanto em nível de Magistério Intercultural como no Ensino Superior foram negligenciados como política indigenista do Estado de Mato Grosso.

Constatei que mesmo com os repasses financeiros do MEC para a modalidade, os gestores não deram a devida importância para a garantia de políticas consistentes e estruturantes para o funcionamento da educação escolar indígena no Sistema de Ensino. As ações que vinham se consolidando numa tentativa de se efetivar uma política com os municípios para o atendimento das escolas e da qualificação dos gestores, técnicos, dos professores indígenas foram sendo substituídas por acordos políticos partidários, e diretrizes generalistas.

Por outro lado, as escolas indígenas e suas comunidades buscam por uma educação escolar de qualidade. Para os sujeitos da pesquisa, deveriam prevalecer os princípios fundantes da nova modalidade de ensino. Apesar do avanço no campo, filosófico, pedagógico e jurídico assegurados nos marcos legais, deveria o Estado e o sistema de ensino dar prosseguimento no processo de: implementação das políticas específicas sustentadas na regularização da legislação indigenista como forma de reconhecimento da diversidade étnica na educação. O que vimos foram ações descoladas de uma política indigenista coerente e consistente, que atenda a realidade sócio-cultural dos povos indígenas, e o descumprimento das legislações vigentes. Um exemplo é no campo da gestão das escolas, onde indígenas gestores se submetem a regras administrativas (lógica empresarial) com implicações jurídicas, sem nenhuma formação ou capacitação para lidar com os recursos financeiros. A descentralização das ações e do atendimento as escolas indígenas desconsiderando suas especificidades sócio-culturais, política e linguística, demonstrou que o desrespeito e descumprimento a legislação vigente. Ficou evidenciado que a política universalista prevaleceu durante a gestão governamental. O avanço das práticas democráticas para que a modalidade se consolide como uma política diferenciada ficou comprometida na sua continuidade no âmbito da Secretaria de Estado. Ressalto ainda que, a maioria dos agentes públicos

¹²⁸ Estas pautas têm sido permanentes do movimento indígena e o segmento da educação escolar indígenas, pois foram assegurados nas legislações vigentes, e cobrados insistentemente pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena.

possui uma visão “folclórica”, deturpada e até preconceituosa sobre a história e a cultura dos povos indígenas, fruto do desconhecimento e desconsideração à diversidade cultural. Só uma política de formação continuada para capacitar aqueles que atendem direta ou indiretamente a modalidade no Sistema de Ensino.

No campo da formação de professores indígenas, os chamados “projetos diferenciados”¹²⁹, que inovaram nos aspectos da metodologia, do pedagógico e curricular, considerando a diversidade de povos sujeitos de sua própria história, corresponderam em determinado momento o processo formativo como viés do fortalecimento étnico-cultural. Dos princípios que norteavam a formação, desde a valorização dos saberes, dos conhecimentos, das línguas e culturas indígenas nos contextos formativos que foram avanços significativos, permanecem como bandeira de luta das escolas e dos professores para a sua consolidação.

Os projetos gestados pela Secretaria de Estado, dada a sua inexperiência e resistência em lidar com a diversidade cultural, a descontinuidade das ações, a dependência do financiamento externo, ausência de planejamento para atender demandas dos povos, marcaram negativamente a atuação dos gestores públicos. Assim como “os cursos de magistério nas escolas e o ensino médio integrado, uma preocupação das comunidades quanto a sua terminalidade, gerando uma política com problemas de eficiência e eficácia e, por conseguinte, déficits de implementação”. (SILVA, p.83). Portanto, o modelo de gestão implantado na SEDUC é de mercado, de negócios que atende interesses advindos da política de custo, de gasto financeiro, e que coloca o pedagógico da escola refém desta política. “Há um embate e uma dificuldade evidentes entre, de um lado, a garantia das especificidades socioculturais e linguísticas na construção da educação escolar indígena pelos grupos indígenas e o reconhecimento do direito dos índios à diferença e, de outro, o caráter normatizador e homogeneizador das políticas públicas”. (SILVA, 2001, p. 112). Mesmo neste cenário complexo, difícil e controverso, as escolas indígenas de Mato Grosso, avançaram nas

¹²⁹ As ações pioneiras do Estado como a formação de professores, na perspectiva de projetos específicos, houve redução no investimento financeiro, mesmo tendo convenio com o MEC. As contrapartidas do Estado foram negadas, resultando no atraso e impactando negativamente na qualidade da formação nas escolas, mesmo com a legislação vigente, as contradições tem sido a regra. Exemplo são os calendários específicos que deveria ser oficializado, no entanto, segue na regra geral das escolas da rede.

iniciativas de propostas pedagógicas específicas organizadas no âmbito da cultura, dos saberes e de práticas educativas que contemplam os princípios da Educação Escolar Indígena.

Nesta pesquisa levei em consideração, os aspectos históricos de embates e conflitos existentes no processo de ocupação territorial de Mato Grosso, e traçar uma trajetória do possível das políticas que foram concretizadas. Os resultados deste movimento pedagógico que fundamenta a escola indígena nos contextos contemporâneos são descritos e apresentados nesta parte II desta tese.

As cinco escolas indígenas aqui apresentadas resultam, em boa parte, de iniciativas protagonizadas pelos professores indígenas oriundos de projetos de formação diferenciada e que inovaram as práticas pedagógicas em suas escolas.

O caso do povo Goxeúvú-Guató, habitante tradicional do pantanal mato-grossense e tido como extinto luta por ser reconhecido num contexto histórico de opressão, silenciamento e invisibilidade. A escola é uma reivindicação e um sonho associados intrinsecamente a um território identificado, mas não garantido e ao resgate do que restou de sua língua. Conhecemos os Guató de MT ao longo de várias visitas realizadas com a finalidade de levantar os dados tanto para a implantação da escola como para a realização de oficinas de revitalização de uma língua indígena da qual só há vestígios, hoje, nos Guató de Mato Grosso do Sul. Registramos memórias e narrativas de famílias e pessoas, expondo o drama dos Goxeúvú-Guató de MT. A implantação de uma escola, no território ocupado, mas ainda não conquistado, é um fio de esperança para a sua reconstituição e autoafirmação, e acima de tudo a superação do preconceito e discriminação, dando início a um processo de visibilização de seus saberes pantaneiros e de sua antiga língua.

A Escola Estadual Indígena Central Ikpeng, apesar da diversidade nela existente, com nove povos de diferentes etnias, adotou várias metodologias e estratégias que são a base pedagógica de processos próprios de aprendizagem. A organização escolar e curricular se estabelece a partir dos modos tradicionais. A língua dominante entre os alunos e seus professores é o Ikpeng, mas há grande preocupação com as outras línguas presentes na escola, situação que necessita de metodologias ainda distantes da didática mais difusa, que é no máximo bilíngue, certamente não multilíngue. É

interessante o processo avaliativo desenvolvido pela escola, com a defesa de uma monografia, que versa sobre práticas tradicionais e que é um verdadeiro rito no qual participam os membros da comunidade.

A Escola Estadual Indígena Julá Paré do povo Balatiponé-Umutina quer se contrapor a um passado, onde a escola servia para destruir a cultura e a língua, para sair da condição de “barbados, ou bárbaros, selvagens” e “civilizar-se” como trabalhadores braçais, ou mão de obra barata. Esta história faz parte de um passado não muito distante que deixou marcas permanentes na memória dos que sobreviveram. A partir dos contextos de formação de professores indígenas, nos Projetos Tucum e do 3º Grau Indígena, as escolas começaram a ser assumidas pelos egressos da formação e isso aconteceu também entre os Balatiponé-Umutina. Mesmo com resistências por parte da comunidade, que não queria alterações no ensino da escola, esses professores introduziram memórias de práticas culturais já abandonadas e o ensino da língua indígena, a partir de pesquisas realizadas nos cursos de formação. A luta dos professores Balatiponé-Umutina para que a língua indígena se torne uma apropriação coletiva tem sido circunscrita à escola, sem penetração, ainda, na comunidade. Em muitos momentos, conflitos internos e a ingerência religiosa interferem pesadamente, dificultando a inclusão de novos conteúdos. Por outro lado, os professores estão em processo de pesquisa, alguns buscando na academia conhecimentos para dar continuidade no processo de transformação da escola, como por exemplo: os estudos na área da Literatura do professor Marcio Monzilar sobre os mitos (2017), que como dissertação de mestrado intitulado: *“Matáre pitukwá makewá: Narrativa mítica e (re) significação entre o povo indígena Balatiponé-Umutina-Mato Grosso/Brasil, baseado nas narrativas míticas registradas pelo etnógrafo Harald Schultz, entre os anos de 1943 e 1945”*. Assim como o trabalho da professora Ducinéia Tan Huare que trabalha na sua dissertação de mestrado o “léxico como repertório linguístico de seus lembrantes”. Nota-se que o mito e a língua materna são dois elementos presentes nas pesquisas indígena, e dada a sua relevância, a busca científica contribui para o aprimoramento na sua (re) significação da prática cultural e linguística. Isso nos reporta a reflexão de Cruz (2015):

Apesar de a língua materna ter sido “apagada” na história, ela ainda funciona discursivamente na atualidade, guarda um lugar significativo na constituição do sujeito de linguagem, mesmo como língua “apagada”. E é a partir deste lugar, do esquecimento, que ela vai significando, produzindo efeitos de sentido. (PAYER, 2006) É a identificação do sujeito Umutina com a língua materna, mesmo que

essa língua não compareça por inteiro nas práticas de linguagem do sujeito Umutina. É a língua adormecida que aos poucos vai acordando... (2012, p.121).

A Escola Estadual Indígena Malamalali, a única no território Paresi e criada para atender os anos finais da educação básica, sofreu, nos últimos anos, as consequências de desavenças internas que ameaçaram até o seu funcionamento. A pesquisa se deu a partir da experiência da professora Tereza Kezonazokero, que sustenta uma prática pedagógica comungada aos ritos tradicionais. A criação do projeto *Kamahyie* - nome de um ancestral mítico, sonhador e adivinhador - com a finalidade de adotar metodologias próprias de ensino e aprendizagem, tendo como referência conhecimentos tradicionais, tem contribuído para a interação entre alunos, professor e comunidade. O ato da dança, que envolve cantos, rezas e narrativas em língua haliti, promove e valoriza o envolvimento dos mais velhos. E que diante da nova realidade do mundo contemporâneo, as influências, os impactos da vida externa ocorrem numa rapidez intensa que confronta com o tempo vivido nas aldeias.

A professora *kurâ*-bakairi Jacira Cueni é a figura central da minha aproximação à Escola Municipal Indígena Olavo Mendes Duarte. Jacira não está mais entre nós, deixando um grande vazio tanto para o povo *kurâ* da aldeia Yemâriiri, quanto para o movimento de mulheres indígenas de Mato Grosso. E como liderança feminista, era respeitada pela coletividade e participativa nas atividades culturais e religiosas. Considerava a festa de Santo, como importante ritual católico que oportunizavam novos laços de amizade, e de parceria com os convidados e com as autoridades locais e da região. Na escola toda a organização e o funcionamento escola tiveram como protagonista a professora Cueni. Relatamos as dificuldades que ela enfrentou por ser uma mulher a assumir uma escola. Na sua simplicidade, ela teve que criar metodologias pedagógicas de valorização dos conhecimentos tradicionais para que pudesse demonstrar a capacidade de ensinar a seus alunos e alfabetizá-los a partir da realidade cultural *kurâ*. Cueni pôs em prática a sua forma de ensinar a partir de desenhos, cantos e atividades junto a crianças que só dominavam a língua *kurâ*-bakairi. Foi uma trajetória de muita persistência e resistência.

Podemos dizer, assim, que a instituição “escola indígena” pode se instituir como espaço de várias frentes de ações de resistência e de poder para a reprodução social de um povo. Ainda estão na arena de uma intensa luta para que se tornem ações

permanentes e sólidas, ou seja, políticas de Estado. “A escola indígena é dado o poder de romper com a estrutura hierárquica que caracteriza a relação entre os índios e a sociedade “envolvente”.” (COLLET, 2001, p. 37). E de fato, propor mudanças no campo das relações institucionais e pedagógicas que viabilize o funcionamento da escola indígena diferenciada.

Mesmo assim, precisamos reconhecer um “despertar” de iniciativas pedagógicas indígenas, que se deu a partir de alguns contextos de formação de professores indígenas, tanto no Magistério quanto nas Licenciaturas Interculturais indígenas. No relatório do Projeto Tucum (Polo I – Etapa Intensiva) ressalta uma importante consideração:

Com os conhecimentos antropológicos existentes hoje, é possível afirmar que povos que participam da mesma família linguística possuem uma organização social semelhante. Não são obviamente iguais, mas trazem elementos básicos que as aproximam e permitem uma “comunicação cultural” mais clara. Por outro lado, povos com línguas diferentes, mas vivendo longos períodos dentro da mesma área, podem aproximar-se através da troca e apresentar também elementos comuns. Exemplo do primeiro caso são os povos Tupi, Jê, etc..e do segundo caso é o Parque Indígena do Xingu, onde povos diversos se organizam de forma semelhante e interagem entre si através da troca matrimonial. (1996, p.9).

Os contextos de formação contribuem para a transformação nas escolas das aldeias, no “despertar” para a realidade também da linguística, pois hoje, a reivindicação por Revitalização da Língua indígena tem sido uma pauta prioritária da educação escolar indígena.

No período de 2003 a 2014 também houve um crescimento expressivo de alunos nas redes do sistema:

2004	2014
Estadual/Municipal	Estadual/Municipal
3.431/ 5.472	8.405/8663
Total: 8.903	17.068

Fonte: SEDUC-MT/2017

Dos resultados de professores em 2014 proximadamente em torno de 863 profissionais. Das escolas estaduais de MT eram 68, e salas anexas 09, vinculadas a escolas indígenas e não indígenas. Esta amostra preliminar nos confirma de fato a demanda por uma política consistente de formação de professores, conforme

assegurada nas legislações vigentes, desde que atenda a diversidade cultural pedagógica das escolas indígenas, que gradativamente, vem se transformando num processo de mudanças na sua maneira de ensinar e de pensar a educação escolar em contextos sócio cultural diverso, mesmo no meio de atritos da comunidade escolar com os gestores e burocracias sistêmicas. Os princípios da pedagogia indígena, com suas matrizes culturais e linguísticas, são uma novidade nos sistemas de ensino, que enquadram as escolas indígenas para depois exigir, até judicialmente, que elas funcionem “regularmente”.

A proposta de realizar um diagnóstico da diversidade e da vitalidade linguísticas em Mato Grosso continua no papel, e necessita que seja retomada como parte da política específica e diferenciada da educação escolar indígena.

As escolas indígenas são sufocadas por inúmeras portarias, normativas e resoluções que atendem as escolas urbanas, mas que são postas como exigências para todas as escolas da rede, principalmente quando há uma demanda para a criação de escolas indígenas.

É sempre necessária uma luta para que a diferença seja um direito assegurado, já que as políticas universalistas são majoritárias nos programas governamentais e que as especificidades são apenas apêndices. O novo paradigma, ainda é ignorado, pelo fato de estar nas ações transitórias como política de governos, a resistencia em consolidar como política de Estado requer vontade política e cumprimento da lei. A modalidade da EEI só se consolida quando se reconhece que o modo e vida de cada povo estão vinculados ao bem viver¹³⁰ da natureza, da cosmovisão, da cultura, da língua, da tradição peculiar de ensinar, mas principalmente esta é a única forma da educação escolar atender de fato a diversidade de povos, do contrário é uma política de genocídio cultural. As posturas etnocêntricas permeiam a convivência das relações institucionais, de políticas e ações com tendências homogeneizadoras mesmo com avanços na legislação, há um distanciamento entre o discurso institucional e a pratica da lei, onde políticas de longa duração são preteridas em prol de ações pontuais e fragmentadas que não encontram nexos na rotatividade de cargos e mudanças políticas – características

¹³⁰ No inciso §2º. “O Ensino Médio deve garantir aos estudantes indígenas condições necessárias à construção do bem viver de suas comunidades aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento, num processo educativo dialógico e transformador. (Resolução 05/2012, CNE).

comuns à administração pública no Brasil. (GRUPIONI, 2004, p. 54). Assim contemplo com a reflexão de Paulo Freire: “Quanto mais penso sobre a prática educativa reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada.” (1996, p.107).

Entre lados opostos e turbulências, as escolas indígenas experimentam modos de ser e estar “intercultural”. Seus sucessos e fracassos, suas contradições, certamente ainda estão à espera de registros mais apurados e de análises mais aprofundadas do que pude fazer nesta tese. Marco a posição de que o desafio da modalidade no sistema de ensino é romper com a secularidade de posturas, de discursos e de ações que comprometam o direito a uma educação diferenciada, e a dignidade dos povos indígenas de Mato Grosso.

Referências

ANGELO, Francisca Navantino Pinto de. **Sakuruíiná, Mito, Identidade e História**. 2000. F.37. Monografia (Especialização) – Curso de Antropologia, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

_____. **O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: protagonismo indígena**. 2005. F.138. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

AMARAL, Maria Clara Ede. **“Relações Público-Privado na Educação de Mato Grosso”**. F. 217. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, 2014.

ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira. **Os Rikbastsa Mudança e Tradição**. 1992. F.539. Tese (Doutorado) – Curso de Ciências Sociais (Antropologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

ARRUDA, Lucybeth Camargo de. **Posto Fraternidade Indígena: Estratégias de Civilização e Táticas de Resistência – 1913-1945**. 2003. F.160. Dissertação (Mestrado) – Curso de História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

BARROS, Edir Pina de. **Kura Bakairi/Kura Karaíwa: Dois mundos em confrontos**. F. 153. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. PPGA, Brasília-DF. 1977.
_____. **Laudo Pericial Histórico-Antropológico Guató**, 2006.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reinaldo Bairão; Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **A ilusão biográfica**. Actes de la Recherche en Sciences Sociales (62-63: 69-72), junho de 1986.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Coleção Humanitas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Resolução 05/04/2012, CNE-Brasília-DF.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília-DF, 1998.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Avá Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2012.

BIGIO, Elias dos Santos. **Linhas telegráficas e integração de povos indígenas: as estratégias políticas de Rondon (1889-1930)**. Brasília: CGDOC/FUNAI, 2003.

BORTOLETTO, Renata. **Morfologia Social Paresi**. Uma etnografia das formas de sociabilidade em grupo Aruak do Brasil Central. F.138. Dissertação (Mestrado) – Curso de Antropologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CABIXI, Daniel Matenho. **A questão indígena**. Texto II – Educação Indígena. OPAN - CDTI, Cuiabá, 1984.

COELHO, Vera Penteadó. (Org.), **Karl von den Steinen: Um Século de Antropologia no Xingu**. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

COHN, Clarice. **A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin**: Crianças indígenas. Ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

COSTA, Romana Maria. **Cultura e Contato: Um estudo da Sociedade Paresí no contexto das relações interétnicas**. 1985. F. 429. Dissertação (Mestrado) – Curso de Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1985.

COSTA, Ingrid Lemos. **Livro, Livro indígena, Livro de Artista: Um recorte sobre a linguagem visual dos Ikpeng**. F. 159. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciência da Arte, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Niterói, 2011.

COSTA, Maria de Fátima. **História de um país inexistente: O pantanal entre os séculos XVI e XVII**. São Paulo: Estação Liberdade: Kosmos, 1999.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. **Ritos de Civilização e Cultura: a escola bakairi**. 2006. F.367. Tese (Doutorado) – Curso de Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Quero progresso sendo índio: o princípio de interculturalidade na educação escolar indígena**. F.107. Dissertação (Mestrado) em Antropologia. Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2001.

CUENI, Jacira Rodrigues da Silva. **A Escola entre os Kurâ-Bakairi da Aldeia Yemãriri (Santana)**. F. 24. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Ciências Sociais. UNEMAT, Barra do Bugres-MT. 2006.

CUNHA. Luiz Otávio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI**. F.129. Dissertação (Mestrado) em Educação. Brasília: Universidade de Brasília/DF, 1990.

CRUZ, Monica. **Povo Umutina: a busca da identidade linguística e Cultural**. [1968] 2012. F. 129. Tese (Doutorado), Curso de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DIAS, Patrícia. **Educação Intercultural e colonialidade: Uma análise do currículo da aldeia-Escola Zarup Wej da Terra Indígena Zoró**. F. 176. Dissertação (Mestrado) em Educação. PPGE-UFMT. Cuiabá-MT, 2017.

ELIAS, Norbert. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

FRANCHETTO, Bruna. **Sobre discursos e práticas na educação escolar indígena**. In.: LIMA, Antonio Carlos de Souza; HOFFMANN, Maria Barroso (Orgs.). **Estado e Povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2002, p. 95-100.

_____. **Escolas e integração: o caso do parque indígena do Xingu. Em aberto**, Brasília, ano 3, nº 21, abr./jun.1984.

_____.(Org.). **Pesquisas indígenas na Universidade**, Rio de Janeiro: Museu do índio, (Série Textos Indígenas), 2010.

_____. **A guerra dos Alfabetos: Os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito**. **Mana**, 14 (1): 31-59, 2008.

_____.**Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em “educação indígena”**. Práticas pedagógicas na Escola Indígena. FAPESP, SP, Global Editora. p.70-83.2000.

_____. **Primeiros Passos da Revitalização da Língua Guató: Uma etnografia**. Revista Linguística/ Volume 13, n.1, jan de 2017, p.281-302.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Lucimar Luísa. **O índio Umutina no discurso do contato: silenciamento e resistência**. F. 105. Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

FILHO, Aderval Costa. **Mansos por natureza: situações históricas e permanência Paresi**. F. 122. Monografia (Tese) – Instituto de Ciências Humanas. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 1999.

_____.**Os paresi: sistemas econômicos**. Série Antropologia nº 2. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Depto de Antropologia. Editora Universitária. UFMT, 1994.

FIALHO, Maria Helena da Silva. **Do Araguaia ao Planalto: Uma Auto-análise da Gestão de Políticas Públicas em Educação Escolar Indígena**. F. 117. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília-DF, 2012.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 41.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GARFIELD, Seth. **A luta indígena do Brasil: política indigenista, a Marcha para o Oeste e os índios Xavante (1937-1988)**. São Paulo: Editora UNESP. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1992.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Do discurso e das ações: a educação intercultural como política pública. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau**, UNEMAT, v. 2, nº 1, Barra do Bugres, p. 144-161, 2003.

_____, Um território ainda a conquistar. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM TERRA BRASILIS**, tempo novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

_____. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. F.219. Tese (Doutorado) – Curso de Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____, VITAL. Lux Boelitz, Fischmann. Roseli, (Organizadores). **Povos Indígenas e Tolerância**: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

IKPENG, Korotowi Taffarel. **Ritual da Tatuagem: Educação ambiental e prática cultural entre os Ikpeng**. F. 93. Dissertação de Mestrado. PPGCA, UNEMAT, Cáceres-MT, 2010.

TAUKANE, Darlene. **A história da educação escolar entre os kurâ-bakairi**. Cuiabá, 1999, 204 p.

TAN HUARE, Ducinéia. **Léxico remanescente Umutina**: repertório linguístico de seus lembrantes. F.99. Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2015.

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. **Caminhos da Fronteira**: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil-Bolívia. Cáceres: UNEMAT Editora, 2004.

LIMA, Stella Telles Pereira. **A língua Umutina: Um sopro de vida**. F.118. Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, 1995.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação Indígena. O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006. (Série Vias dos Saberes nº 1).

_____, **Educação para Manejo e Domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. F. 369. Tese de Doutorado, UNB, 2011, Brasília, DF.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RIBEIRO, Marilene da Silva. **Uma ilha na história de um povo canoeiro: o processo de desterritorialização e reterritorialização dos Guató na região do Pantanal (Século XX)**. Dissertação (Mestrado). F. 148. PPGH-UFMS, Dourados, MS. 2005.

MACHADO, Maria de Fátima Roberto. Relatório “EIA-RIMA” U.H.E. Cuiabá: Ponte de Pedra, 1999. Relatório Pericial Trabalho Complementar.

_____. **Índios de Rondon: Rondon e as Linhas Telegráficas na visão dos sobreviventes Wáimare e Kaxinití, grupos Paresí**. F. 381. Tese (Doutorado) – Curso de Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, 1994.

MADUREIRA, Elizabeth. **Os Haliti (Paresi): Uma tentativa de recuperação histórica**. Cuiabá: GERA/UFMT/FNMA, 1992.

MARTINELLI, Fabio Silva. **A geografia dos Guató: o processo de mobilidade dos remanescentes índios canoeiros do Pantanal Sul-Matogrossense frente aos desafios século XXI**. F.106. Dissertação (Mestrado). Três Lagoas, PPGG-UFMS, 2012.

MEHINAKO, Makaulaka. **Estudo comparativo da educação indígena tradicional/educação escolar**. 2010. F. 91. Monografia (Especialização) – Curso de Educação Escolar Indígena, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2010.

MEIRE, Sergio. Artigo: **O lingüista e a ortografia indígena: o caso da língua Bakairi**, Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.73-99, dez. 2004.

MENEZES, Maria Lucia Pires. **Parque indígena do Xingu: a construção de um território estatal**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: 2000.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Ecologia de saberes?** Um estudo de experiência de interação da universidade com o movimento indígena. Tese (Doutorado) F. 279. Campinas, SP, 2013.

MOORE, Denny; GALÚCIO, Ana Vilacy; GABAS Junior, Nilson. O Desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas. **Scientific American** (Brasil), nº 39, set. 2008, p. 36-43.

MONZILAR, Eliane Boroponepá. **Território Umutina: Vivências e Sustentabilidade**. F. 49. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília-UNB, Brasília-DF, 2012.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Rituais de Resistência: Experiências pedagógicas Tapeba**. 2009. F.195. UFRGN. Ciências Sociais Aplicadas. PPGE. Natal.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.); ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; AZEVEDO, Ana Lúcia Lobato de. LIMA, Antonio Carlos de Souza; LINHARES, Lucy Paixão. **Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. **Os argonautas Guató: os aportes para o conhecimento dos assentamentos e da subsistência dos grupos que se estabeleceram nas áreas inundáveis do Pantanal Matogrossense**. F. 193. Dissertação de Mestrado. Arqueologia, PUC- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, PGH, RS, 1995.

PALÁCIO, Adair Pimentel. **Guató: a língua dos índios canoeiros do rio Paraguai**. Tese (Doutorado). F. 151. Depto de Linguística do Instituto de Estudos de Linguagem. UNICAMP, 1984.

PAES, Maria Helena Rodrigues. **Na Fronteira: Os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresí de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais**. F. 130. Dissertação de Mestrado. PPGE. UFRGS. 2002.

PARESI, Rony Walter Azoinayce. **Trajetória de Vivência do Líder indígena Haliti-Paresí: Daniel Matenho Cabixi**. F. 173. Monografia. UNEMAT, Barra do Bugres, 2010.

PERUARE, Vitor Aurape. **Yakuigady: cultura e sustentabilidade nas máscaras rituais do povo kurâ-bakairi**. F. 56. Mestrado. UNB, Brasília-DF, 2012.

POUTIGNAR, Philippe; BARTH, Fredrik; STREIFF-FERNART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Biblioteca básica).

POSTIGO, Adriana Viana. **Fonologia da Língua Guató**. F.217. Dissertação de Mestrado. Três Lagoas, PPGL,UFMS, 2009.

QUEIROZ, Letícia Antonia de. **Educação da criança Chiquitano: o Curussé como expressão das práticas corporais educativas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

REWAPTU, Carolina. **Costume tradicional do povo Xavante: a Relação de parentesco na sala de aula**. 2010. F.33. Monografia (Especialização) – Curso de Educação Escolar Indígena, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2010.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **A letra é a mesma, mas a cultura é diferente: A escola dos Tupinambá de Olivença**. F. 241. Tese (Doutorado) – Antropologia Social. São Carlos, UFSCAR, 2015.

SECCHI, Darci. **Professor Indígena – A formação docente como estratégia de controle da educação escolar indígena em MT**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Paulo: PUC-SP, 2002.

_____ **Educação escolar e protagonismo indígena**.
Seminário Temático PPGE/UFMT. Cuiabá, 2004.

SECCHI, Darci (Org.) **Ameríndia – Tecendo os caminhos da educação escolar indígena**. Cuiabá: SEDUC/CAIEMT/CEE, 1997.

SECCHI, Darci (Org.). **Diagnóstico da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC-MT, 1995.

SILVA, Magno Malta. **Uma Etnografia do lakuigady**: o jeito de viver Bakairi. Cadernos de Educação Escolar Indígena, 3º Grau Indígena – v.2, nº 1, 2003, Barra do Bugres-MT.

SILVA, Araci Lopes. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **Práticas Pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001. (Série Antropologia da Educação).

SILVA, Araci Lopes; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (orgs.). **Crianças indígenas**: Ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Araci Lopes. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **As relações de Interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimentos tradicionais na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê**. 1ª Edição, Outubro de 2014. Editora Multifoco. Rio de Janeiro, RJ.

SILVA, Araci Lopes. GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. MEC/MARI/UNESCO, Brasília/DF, 1995.

SILVA, Lorena França Reis e. **Aparecer e imitar**: uma análise da autorrepresentação Paresí-Haliti. Dissertação (Mestrado). IFCS/PPGSA-UFRJ, 2013.

SOUZA, Hellen Cristina de. **Entre a aldeia e a cidade; Educação Escolar Paresí**. Dissertação (Mestrado). F. 215. PPGE, UFMT, 1997. Cuiabá-MT.

SCHULTZ, Harald. **Vinte e Três índios resistem à civilização**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1953.

STRENTZKE, IZOLDA. **Inajá, Homem-Natureza, Geração e Tucum: Uma análise da Proposta Pedagógica de 1987 a 2000**. F. 130. Dissertação (Mestrado). UFMT, PPGE, Cuiabá-MT. 2011.

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. *Tellus*, Campo Grande, ano 7, nº 13, out. 2007, p.11-25.

TAFFAREL, Korotowi. 2010. **Ritual da Tatuagem: Educação ambiental e Prática cultural entre os Ikpeng**. F.93. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciências Ambientais, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2010.

WEBER, Ingrid. **Um copo de Cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do Rio Humaitá e a escola**. H Rio Branco, AC: EDUFAC, 2006.

Artigos

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Caderno.CEDES*, vol. 18, n. 43. Campinas, Dezembro, 1997.

DANNER, Fernando. “A genealogia do Poder em Michel Foucault” – IV Mostra de Pesquisa de Pós-Graduação. PUCRS, 2009.

OHLWEILER, Leonel. “A construção e implementação de políticas públicas: desafios do Direito administrativo moderno”. *Verba Jus* ano 6, n. 6, jan./dez.2007.

Documentos oficiais

Relatório da I Etapa Intensiva – Projeto Tucum/Polo I, 1996.

Relatório do CEEI/SEDUC/ADR-FUNAI – Situação Educacional dos Paresí “Escola Estadual Indígena Malamalali”. *Terra Indígena Paresí, Aldeia Rio Verde*, abril de 2008.

Relatório do Acompanhamento Pedagógico às Escolas do Parque Indígena Xingu, Instituto Socioambiental, 2003.

Projeto Político Pedagógico das EEI dos povos: Guató, Ikpeng, Umutina, Paresí e Bakairi (aldeia Yemâiriri). (2015).

Projeto “Aranowa’yao – Novos Pensamentos”. Habilitação Magistério Indígena. Aldeia Tapi’itáwa, *Terra Indígena Urubu Branco/Confresa-MT. Povo Tapirapé*. (2006).

Projeto Político Pedagógico – Educação Básica Intercultural – Povo Indígena Zoró/Terra Indígena Zoro/MT, 2009.

Projeto ITAENYFUK (Pedra Brilhante) YRYKU (Urucum) – Proposta Curricular de Formação da Segunda Turma de Professores Indígenas do Parque Indígena do Xingu para o Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, 2000-2005. Instituto Sócioambiental/2003.

Relatório da SEDUC – 2003-2004-2014.

Links:

1. <http://nupeligela.weebly.com/revitalizacedilatildeo.html>.
2. <http://políticasindigenistas.wordpress.com/20/11/26/tag/conferencia-amerindia>
3. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista-de-governadores-de-Mato-Grosso>
4. www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Estado-realizará-concurso-especifico-para-professores-indigenas.aspx
5. <http://condisicuiaba.blogspot.com.br/2015/03/guató.html>
6. www.ikpeng.org/pesquisa/index.php
7. www.ikpeng.org/educacao

ANEXOS

ANEXO A

Tabela I – Línguas indígenas em Mato Grosso (adaptado de Moore et al., 2008)

Unidade Linguística	Dialetos	No de falantes	População (2014)	Transmissão	Estudos	Necessidade de documentação
Guató (Macro-Jê)		4 (?) semi-falantes	Uma centena, talvez, em MT; 419 em MS	sem	2	urgente (em andamento, revitalização)
Bororo (Macro-Jê)	?	maioria	1.817	boa	2	urgente
Umutina (Macro Jê)		nenhum	515	sem	2	revitalização
Xavante (Macro-Jê)	?	maioria	18.380	boa	2	
Kayapó (Mebengokre) (Macro Jê)		maioria	11.675 total (MT e PA), não se sabe quantos em MT	boa		
Panará (Macro-Jê)		todos	542	alta	3 (pesquisas em andamento)	2 (pesquisas em andamento)
Rikbaktsa (Macro-Jê)		?	1.514	baixa	1	urgente
Kisêdjê (Macro-Jê)		todos	424	alta	1	
Aweti (Tupi)	?	todos	192	alta	2	
Yudjá (Tupi, Juruna)		todos	880	alta	2	
Kamayurá (Tupi, TG)	?	todos	604	alta	2	
Kawaiwete (Tupi, TG)	?	No Xingu a maioria Na TI fora do Xingu, muito poucos (no ?)	2.242	Boa no Xingu Sem fora do Xingu	2	
Zoro (Tupi, Mondé)		?	711	?	2	urgente
Arara do Rio Branco (sem classificação)		?	249	Sem	0	Pedem revitalização
Mehinaku (Arawak)		Todos	286	Alta	2	
Pareci/Haliti (Arawak)	Kozarene Waimare	Maioria	2.138	Media	2	

	Kaxiniti Outros?					
Enawenê- Nawê (Arawak)		todos	737	alta	1	necessária
Wauja (Arawak)		todos	540	alta	2	necessária
Yawalapiti (Arawak)		5 (?)	262	baixa	1	urgente
Terena (Arawak)		?	26.000 (total, MT, MS, SP) Em MT no desconhecido	Baixa?	2 (?)	urgente
Bakairi (Karib)	Pakuera Santana	maioria	982	boa	2	necessária
Ikpeng (Karib)		todos	477	alta	2	
Kalapalo (Karib)	Dialeto da Língua Karib do Alto Xingu	todos	669	alta		
Kuikuro (Karib)	Dialeto da Língua Karib do Alto Xingu	todos	700	alta	2	
Nahukwa (Karib)	Dialeto da Língua Karib do Alto Xingu	todos	143	alta		
Matipu (Karib)	Dialeto da Língua Karib do Alto Xingu	todos	157	alta		
Nambikwara (do Sul)	4 dialetos (?)	?	2.332 (MT e RO)	?	2	Urgente
Trumai (isolada)		5 (?)	258	sem	1	
Apiaká (Tupi TG)		nenhum	850 (MT, PA)		1	Revitalização
Chikitano (Chikito?)		nenhum (falantes na Bolívia)	498 (população maior na Bolívia)	sem	1 (Bolívia)	revitalização

Tabela II – Escolas Indígenas que ofertam o Magistério Intercultural

ITEM	ESCOLAS	POVO	CURSO	Nº ALUNOS	MUNICÍPIO
01	EEI Bepkororot	Mebengocre	Magistério Intecultural de nível médio para professores Indígenas	50	São Jose do Xingu
02	Aldeia Nanssepoti	Mebengocre		50	
02	EEI Don FelippoRinald	Xavante		86	Barra do Garças
03	EEI KorogedoParu	Bororo		30	Santo Antono do Leverger
04	EEI Rai' Râte	Xavante		83	Campinapolis
05	EEI Central Ikpeng	Ikpeng, tapauna..		50	Feliz Natal
06	EEICentral Leonardo	Kamaiura, Kuikuro,...		61	Gaucha do Norte
07	EEI Eterepuy	Cinta larga		52	Juína
08	EEI Terena Komomoyakovoero	Terena, Mebengocre		58	Matupá
09	EEI Pirineus de souza	Nambikwara		32	Comodóro
10	EEI Malamalali	Paresi		30	Tangara da Serra
	Sala anexa Enawene Nawe – EEI Malamalali	Enawene	16	Tangará da Serra	
11	EEI Zarus wej	Zóro, Surui	50	Rondolândia	
TOTAL				648	

Tabela III – Cursos de Bacharelado atendidos na UFMT

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO/UFMT – 2007 a 2010			
Campus Universitário	Curso	Povos atendidos	Ano
Cuiabá	Enfermagem Medicina	Arara Bakairi Bororo, Chiquitano Guató Irantxe Karajá Nambikuara Paresí Terena Umutina, Xavante Yawalapiti	2007
	Engenharia Florestal Agronomia Eng. Sanitário e Ambiental Nutrição		2008
	Enfermagem Nutrição Direito (mat.) Direito (not.)		2009
	Administração Ciências Contábeis Economia Geografia Jornalismo Psicologia Serviço Social		2010
Rondonópolis	Enfermagem		2007/2
Pontal do Araguaia	Enfermagem Farmácia		2009
Sinop	Enfermagem Eng. Florestal Agronomia		2007/2
			2009

Fonte: PROIND, 2011

ANEXO II

I – Guató:

ATA DA REUNIÃO COM O POVO GUATÓ DE MATO GROSSO

No dia dez de julho, nós das comunidades indígena Guató, reunidos na Terra Indígena Baía dos Guató, comunidade Aterrado/Coqueiro, atendendo a convocação da prof.^a Francisca Navantino (Chikinha Paresí) juntamente comigo Alessandra Guató, fomos de comunidade em comunidade, família por família (viajando o dia inteiro do dia 09) convidar a todos com a finalidade de apresentar, discutir, e de comunicar sobre a realização da 1ª Oficina de Língua Guató que será ministrada pela Dr^a Bruna Franchetto e a Dr^a Adriana Postigo (linguista, especialista na língua Guató) e sua equipe de trabalho do Museu Nacional do Rio de Janeiro/UFRJ. A prof.^a Chikinha abriu a reunião socializando a todos sobre a pesquisa e também importância desse trabalho, e que estava mobilizando as comunidades para participar nesta oficina, pois os resultados deste trabalho irão contribuir no processo pedagógico da nossa escola. Eu e a prof.^a Chikinha explicamos que a revitalização da Língua Guató e a escola tem sido o sonho do nosso povo Guató, e ela relatou os casos dos Umutina, dos Pataxó (Bahia) do povo Manoki, e até dos Guató de MS que tem feito na escola todo um trabalho para que a Língua seja valorizada na cultura, na educação e no fortalecimento da identidade. Que hoje os professores indígenas têm trabalhado na escola essa revitalização da Língua. Depois explicamos as decisões que a assembleia realizado na aldeia Umutina os povos que participaram estão buscando essa auto afirmação para fortalecer as lutas pelo território, pela educação e pela saúde, num esforço coletivo de melhoria de vida como povo. Que nós estamos abandonados pelo poder público, *“e que se a gente não lutar ninguém vai fazer isso prá nós”*. Alguns parentes se manifestaram que estão sofrendo pelo abandono, sem escola, e são obrigados a enviar seus filhos, netos para as cidades para estudarem. E hoje as cidades tá ficando perigoso, pois tem muita bandidagem, tráfico de drogas e outras coisas ruins, disseram que querem a escola que funcionou e depois fecharam as salas. A professora Chikinha falou de união entre nós indígenas, se a gente quer buscar melhorias. Depois que debates, discutimos como seria essa oficina, aceitamos e pactuamos uma parceria entre nós, e fechamos uma contra-partida das nossas comunidades. Registro o que acordamos para a realização da 1ª Oficina. **1-** Decidimos que a data será 18/08 a 01/09/2016, assim dará tempo da gente se organizar. **2-** Como no nosso território só tem a casa de uma antiga fazenda que chama Coqueiro, que possui energia elétrica, decidimos que será nesta casa, e ela precisa apenas de alguns reparos para o funcionamento da Oficina. A prof^a Chikinha explicou dos equipamentos e materiais que precisam de um lugar arrejado para serem instalado. **3-** que a Oficina terá 70 pessoas da comunidade Guató. **4-** Teremos outros convidados parentes como a equipe do conselho indígena, e que vamos lutar para trazer os parentes da Ilha Ínsua, se possível o seu Severo e Dona Dalva, lideranças importantes que há muito tempo, a Funai de Cuiabá vem prometendo para nós um intercambio, e ambos são falantes do idioma. **5-** Convidaremos os parentes Guató que estão na cidade de Poconé, e que saíram daqui por conta das ameaças de fazendeiro, e a gente não temos escola. **6-** Vamos contribuir com a alimentação, iremos fornecer: banana, abóbora, mandioca, peixe, carne de caça, e outros alimentos da nossa roça. **7-** Da infraestrutura: para alojar os participantes, fizemos a seguinte distribuição – os parentes como seu Severo e Dona Dalva ficarão na casa do posto, onde reside o Vice-Cacique Carlinhos. Os demais como os especialistas ficarão alojados na casa, e a professora Chikinha e eu já vimos os quartos que deverão ser reformados (03 quartos), incluindo os banheiros, serão dois. A Dr^a Bruna e Adriana ficarão no quarto com um banheiro, e a equipe do conselho estadual indígena ficarão noutro quarto com banheiro, o terceiro quarto ficará o assistente Gutz, e demais parentes homens, o uso do banheiro serão disponibilizados para estes parentes. Teremos também uma área nos fundos para realização dos trabalhos. As condições destes espaços precisam de reparos, e reformas para atender o funcionamento das atividades da Oficina. **8-** Ficou decidido também que estaremos colocando a disposição duas cozinhas: a Dona Maria (esposa do seu Guilherme) e a Eunice (esposa do Vice Cacique), elas irão trabalhar na cozinha fazendo as nossas refeições. Durante as nossas decisões a professora Chikinha reiterava da importância da nossa união, pois é a primeira Oficina que envolve a comunidade, e que receberemos autoridades, especialistas e cientistas, e isso é fundamental para fortalecer o nosso povo. **9-** Foi criada uma Comissão organizadora, que são: Eu, Alessandra, João Evangelista (Seu Vangi), Romeu, seu Guilherme. **10-** Ficou decidido que a comissão e as lideranças irão enviar convites para algumas autoridades e também conversar com o coordenador regional da FUNAI, e que vamos fazer a lista. A comissão irá se reunir para elaborar uma programação de abertura dos trabalhos para esta primeira Oficina de Língua Guató. As lideranças agradeceram a professora Chikinha, pelo empenho em conversar com a comunidade, e eu também de estarmos juntas nesta tarefa pelo nosso povo. Falei que *está é a nossa missão, estamos lá na cidade, mas com o pensamento aqui na comunidade, e fazendo o possível para resolver os problemas.* **11-** O deslocamento

do pessoal será pelo rio, a estrada ainda não está pronta, e o combustível iremos buscar de parceria e da FUNAI. Ficou decidido que Todos os presentes concordamos com esta definição. Romeu, falou das dificuldades que enfrentamos, e que nunca tivemos nenhum tipo de evento que viesse para nossa comunidade de fortalecimento, “e que muitos de nós temos dificuldades para fazer encaminhamentos para as autoridades porque não temos estudo, formação escolar e nem organização para fazer documentos e enviar a autoridades, e até me pediu desculpas por não ter reconhecido o meu trabalho lá na cidade, viu a dificuldade que tenho que enfrentar no dia a dia”. Carlinhos (Vice-cacique) fala: “precisamos nos organizar, somos povo temos que pensar também no futuro em criar uma associação para ajudar a gente nos projetos das comunidades, nos projetos de desenvolvimento sustentável para o nosso povo, a gente é muito discriminada na cidade e até maltratado, por isso temos que ficar organizado para receber melhorias”. O Seu Guilherme falou: “temos que pensar em criar uma fiscalização da nossa terra, prá não ser invadido pelos fazendeiros, temos também que ter acesso a formação de brigadistas, para combater o fogo que alastra nos campos, e que a escola vai ser importante, inclusive que o conselho tutelar vem perseguindo nós Guató porque as crianças não estão na escola”. A professora falou também do PNGATI – o programa nacional de gestão ambiental em Terra indígena, e a importância para os povos, e que prevê formação as comunidades. Dona Sandra, se manifestou e falou que: “a criação da escola é um sonho de muitos anos para o nosso povo Guató, a luta tem sido junto as autoridades da SEDUC, e que já foram feitos documentos, lideranças já estiveram lá e até agora nada, mas agora temos que ter esperanças, e eu tenho”. E para encerrar a reunião a professora Chikinha solicitou o envolvimento de todos nesta Oficina, pois é uma atividade que tem sido reivindicado pelos outros povos, afinal a Língua é um patrimônio da nossa cultura, não temos culpa de tê-la silenciado, e que é preciso também a gente trazer os velhinhos falante que temos. Foi citado o seu Domingos (pai da nossa liderança mulher Dalva, da Gloria), que está com 116 anos, o Guató mais idoso, e mesmo com dificuldade ainda conversa um pouquinho. Diante das decisões e a responsabilidade que cada um assumiu, encerramos a reunião e agradecemos a todos, eu Alessandra, encerro a presente Ata, e todos os presentes assinamos:

Quadro 1

Família	Morada	Filhos
1. Carlos Henrique de Arruda – Eunice Moraes Amorim (esposa)	Aterradozinho	Karolaine Tales Alves de Arruda Carla Tamires Alves de Arruda
2. Dalvina Moraes de Amorim (Dalva)		Rafael Moraes Amorim Thiago Moraes Amorim Gustavo Moraes Amorim Romário Moraes Alves de Arruda Romeu Moraes Alves de Arruda Ariel Moraes Alves de Arruda
3. Euclides de Amorim – Domingas Moraes Amorim	Boca do Bebe	Marcilene Moraes Amorim Vanessa Moraes Amorim Rosiane Moraes Amorim Marciano Moraes Amorim Cristiano Moraes Amorim Valdir Moraes Amorim
4. Glória Moraes de Amorim – Gonçalo (esposo não indígena)	Aterradozinho do Bananal	Estefânia Moraes Duarte Horrana Moraes Duarte Anastácia Moraes Duarte Gean Moraes da Silva Joao Manoel da Silva Raí Bruno da Silva Scarlete Moraes da Silva Damiao Moraes Duarte Everton Moraes da Silva
5. Sandra Silva		Carlos Henrique (vice cacique) Alessandra Arruda Karine Alves Arruda Fabiana Alves de Arruda Maria Eduarda (neta) Kauê (neto)
6. Seu Vangi – Maria do Carmo (esposa)		(Filhos adultos residentes nas cidades de Cuiabá e Várzea Grande)

7. Manoel Bento de Paula		Solteiro
8. Raul Mário de Paula		Rian Ronan
9. José M ^a de Paula		Jamile de Paula
10. Romeu de Paula	Boca do Bebe	Ana Carolina de Paula Bianca da Silva Paula Amanda da Silva Paula
11. Antônio Alves da Silva	Boca do Bebe	Filhos adultos na cidade
12. Guilherme Pedroso da Silva – Maria Manoelina da Silva (esposa)	Coqueiro (Aldeia Miji)	Daiane Benta da Silva Matheus Antonia da Silva Wender Genesio P. da Silva Guilherme Marcos da Silva Marcos Guilherme da Silva Durciane Benta da Silva Joana Pedrosa da Silva Luciene Benta da Silva Daniel Pedroso da Silva



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO
ESCOLA ESTADUAL INDIGENA CENTRAL
IKPENG/AMURE
CTL- PAVURU



CONCLUSÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Orientador: Korotowĩ Taffarel
Alunos: Kawa Tuptupkĩ Ikpeng
Warenipo'i Aryong Tompo Ikpeng

Tema: YAY EMETPOT – WAGA *OMPĪRA* EGARO

CTL- PAVURU
24-12-2012

Dedicatória.

Dedicamos esse trabalho para nossos familiares, nossos pais senhor Iokore Kawakum Ikpeng e Ana Nawuguna Ikpeng e Korotowī Taffarel e Remiru Ikpeng, nossos irmãos Kawaip Taramo Ikpeng, Yowo Ajuytai Ikpeng e Kayanalu Konongru Ikepeng, Awarengku Djokae Kuryawa Ikpeng, Tokīrige Wanggoh Wotpe Ikpeng e os Anciões Melobo Ikpeng por colaborar com nossa pesquisa, Opotike Ikpeng e Piwara Korotowī Ikpeng que gravou seu pai e do qual nós utilizamos para fazer comparação das músicas de tempestade.

Agradecimento.

Agradecemos nossos familiares por nós ajudar nos trabalhos da nossa pesquisa, disponibilizando os materiais para nosso trabalho, como notebook.

Agradecemos o diretor da nossa escola o professor Pomerquenpo Txicão e o Presidente da escola o professor Kavisgo Txicão, por disponibilizar os materiais de pesquisas e por incentivar a nossa pesquisa, se não forem eles, não teríamos feito esse trabalho.

Agradecemos os professores que tiveram paciências para repassar os conhecimentos para nós.

Agradecemos todos colegas que estudaram conosco, pelos trabalhos de grupos.

Agradecemos os nossos colaboradores da escola e a equipe administrativa da escola.

SUMÁRIO.

Apresentação:

Deste 2009 os alunos desta escola vêm fazendo TCCs, isso é para comprovar que os alunos conseguiram aprender algumas coisas na escola sobre bases de conhecimentos dos povos Ikpeng e dos não indígenas. Assim todos que concluem o Ensino Fundamental nessa escola precisa fazer Monografia. Sendo assim nós fizemos nossa pesquisa sobre 41 rezas de espantar tempestade (KARO IMRE EMETPOT).

Resumo da pesquisa:

Esta pesquisa contém 41 músicas de reza de tempestade. A ideia maior é que novas gerações possam aprender a cantar essas músicas, apesar de que cada família tem suas músicas de reza para tempestade, porém com essa pesquisa disponibilizaremos para incentivar novas gerações aprenderem a cantar e se preocupar com as músicas dos seus bisavós.

Contexto da Pesquisa.

A região do Xingu, o maior *continuum* remanescente da biodiversidade do Bioma cerrado, no Estado de Mato Grosso, contempla ainda uma alta concentração de diversidade cultural da Religião das músicas do temporal de tempestade para os Ikpeng.

O Parque Indígena do Xingu apresenta uma área de 2.800.008 há e 6.700 indivíduos, onde a comunidade Ikpeng são 460 indivíduos, vivendo no Município de Feliz Natal.

Conhecimento étnico sobre a Religião cultural de músicas sagradas do povo Ikpeng.

(01)

BIS

KOWOGELĬ KAMĬTĬYMIĬĬĬ

KOWOGELĬ HUMMMM HUMNEEE

BIS-KOWOGELAN HUM HUMNEEE!

BIS

KOWOGELĬ KAMĬTĬYMIĬ

KOWOGELĬ HUM HUMNE

BIS-KOWOGELAN HUM HUMNE!

BIS

KOWOGELĬ HUM HUMNE

KOWOGELAN HUM HUMNE!

ANG HANG, HANG, HANG

(02)

BIS

OKWELĬ WANMENANGMO

OKWELĬ OETPUNANGMO

TANEPTOWONPĬN PARAKO

BIS

OKWELĬ HUMMMMNE

OKWELĬ HUM HUMMM, HUMMMNE

BIS

OKWELĬ HUMMMMNE

OKWELĬ HUM HUMMM, HUMMMNE

ANG AHANG HANG, HANG

(03)

BIS

WANMANE, WANMANE GAPONIĬĬĬ

WETPWANE, WETPWANE GAPONⁱⁱⁱⁱ
BIS-UROT APOTNPİNİ KİRⁱⁱⁱⁱİMPI APONPİNİ
BIS

UGWANMANE TENGPURUT
TENGPURUT PURUT, PURUT
ANG HANG, HANG, HANG
(04)

BIS
KUTOMPA KUTOM KUTOM
PUWI, İWALU GİYNG TXINA
KUTOMPA KUTOM KUTOM
PUWI, İWALU APRUTPOT TXINA
WONGKIN KUN EGOGUNGNE ANGTELİ KUN IGWAKTXI

BIS
EGOGUUU, EGOGU UGUNMAAAN
EGOGU,EGOGU ANGTELİⁱⁱⁱⁱ
EGOGU, EGOGU UGUNMAAAN
EGOGU,EGOGU ANGTELİⁱⁱⁱⁱ
ANG HANG, HANG, AHANG
(05)

BIS
OMRO MYİLİ OMROOOO
EGAK İ OMUYEEE
OMRO MYİLİ OMROOO
KALANA OMUYEEE

BIS
EGAK İ
KONENENTANEWAAAA
KONENENTANEWAAAA
BIS
KALANAAAA
KONUKTUANEWAAAA
KONUKTUANEWAAAA
ANG HANG, HANG, HANG

(06)
BIS
TERENG MAAAN
PUPİK MAAAN
WONGKIN TXEGUN MAAAN
BIS

WONGKING IMRO IGWAM
WONGKING IMRO IGWAAAM
ANG HANG, HANG, HANG

(ESTA FALATANDO ATE KUTXIPTA ARIIII UKPARI WALU GWAKTXI) (observação do professor)

07
BIS
ATE KUTXIPTA ARIIII
UKPARI WALU GWAKTXI
KUMEREI WALU GWAKTXI
UKPARI WALU UKPARI WALUUUU
KUNG KUNG KUUUUNG
UKPARI WALU UKPARI WALUUU

KUNG KUNG, KUNG KUNG KUUUNG
BIS

ATE KUTXIPTA ARI
UKPARI WALU GWAKTXI
TÍWOM YEGUN GWAKTXI
UKPARI WALU UKPARI WALU
KUNG KUNG KUNG
UKPARI WALU UKPARI WALU
KUNG KUNG, KUNG KUNG KUNG
ANG HANG, HANG, HANG

(08)

BIS

HE HUM HE HUM HEEE
AWUTKO OMRO AWUTKO
HUUUM OWMOOOO
AWUTKO OMRO AWUTKOOOO

BIS

HE HUM HE HUM HEEE
AWUTKO OMRO AWUTKOOO
HUUUM OWMOOO
AWUTKO OMRO AWUTKOOO

BIS

EMOPTXI WOK AWUTKOOO
IRAMPUN POK AWUTKOOO
ANG HANG, HANG, HANG,

(09)

BIS

HE HUM HE HUM HEEE
TXATXAT, TXATXAAAT
HUUUM OWMOOOO
TXATXAT, TXATXAAAT
ANG HANG, HANG, HANG

(10)

BIS

TUMA KWANMETKERÏN TUMAAA
TUMA KITPUTKERÏN TUMAAA
TUMA TUMA TUMA, TUMA TUMAAA
TUMA TUMA TUMA, TUMA TUMAAA

BIS

TAWRENUNKE, TÍKONGPONKEEE
TUMA TUMA TUMA, TUMA TUMAAA
TUMA TUMA TUMA, TUMA TUMAAA
ANG HANG, HANG, HANG

(11)

BIS

WANA, WANA WANAAA
TXANG OTEMPOMENGLÏ ONGNAAA
HUM HUMNE! HUM HUMNEEE

BIS

ETPAMTU ENENTUP
HUM HUMNE! HUM HUMNEEE

BIS

MORYAPANO ENENTUUUP
HUM HUMNE! HUM HUMNEE
ANG HANG, HANG, HANG

(12)

BIS

AWIKA AWIKA AWIKAAA
AWIKAP IMRO AWIKAP AWIKAAAP
BIS
UGUM MAAAN
UGUM MAN TONGPE UGUM UGUUUN
UGUM MAAAN
UGUM MAN TONGPE UGUM UGUN!
UGUM MAAAN
ANG HANG, HANG, HANG

(13)

BIS

OYEGO YUMPOROKTELĪ ONGNAAA
KONINGTU AGURAKTELĪ ONGNAAA
BIS
EYE YE, YEEEE
EYE YE YEEE
ÏYU ÏYUUU,
ÏYU ÏYUUU
EYE EYEEE,
EYE YEEE
ANG HANG, HANG, HANG
HEE
KĪRĪ KĪRĪ MĪNGTE
HEE
KĪRĪ KĪRĪ MĪNGTE
YAY GERENGMANGLĪ GA
KĪRĪ KĪRĪ MĪNGTE!
IMERE GETPWANGLĪ GA
KĪRĪ KĪRĪ MĪNGTE
ANG AHANG AHANG AHANG

(14)

BIS

YUMPIRELĪ YUMPIRELĪ OMPAK GĪĪĪĪ
AMPURELĪ AMPURELĪ OMPAK GĪĪĪ
BIS
AMWAM OUMPIRELĪĪĪĪ
AGANAPTAM OUMPIRELĪĪĪĪ
PURON Ī PRUUUN
OMPAK Ī WAAAANGK
ANG HANG, HANG, HANG



BIS
HE HE HEE
HO HO HOO
NENTO NAKPONTANG
NENTO NAKPONTANG
MUNTO NAKPONTANG
MUNTO NAKPONTANG
ANG AHANG AHANG AHANG
(15)

BIS
NIRAMPİNPE NIRAMPİNPEEE
TAGARO NIRAMPİNPEEE
NIRAMPİNPE NIRAMPİNPEEE
TOMETPORO NIRAMPİNPEEE
YUMPITARA MİNANG MAN TĪMAKAIIN
UMTA UMTA
KU KUUUU
UMTA UMTA
KU KU, KU KU KUUUU

BIS
UMTA UMTA
KU KUUUU
UMTA UMTA
KU KU, KU KU KUUUU
ANG HANG, HANG, HANG
(16)

BIS
KUNANE KUNANEPTOM ONGNA
WONGKĪN WOMTXI KUNANEPTOOM
KORUKTUTPONPĪN KUNANEPTOOM
BIS
KUNANE KUNANEPTOM ONGNA
WONGKĪN WOMTXI KUNANEPTOM
KORUKTUTPONPĪN KUNANEPTOM
BIS
OENEN POTPELOGON

OWKUT POTPELOGON
ANG HANG, HANG, HANG

(17)

(18)

BIS

WONGKĪN TWOLĪNGMOOOO
WONGKĪN TWOLĪNGMOOOO
WOT IMĪ TWOLĪNGMOOOO
UROT PĪRĪNPĪNKE TWOLĪNGMOOOO
TWOLĪNGMOHOOO,
TWOLĪNGMO TWOLĪĪĪ, TWOLĪĪĪĪ
TWOLĪNGMOO,
TWOLĪNGMO TWOLĪĪĪ TWOLĪĪĪ

BIS

TWOLĪNGMOHOOO,
TWOLĪNGMO TWOLĪĪĪ, TWOLĪĪĪĪ
TWOLĪNGMOO,
TWOLĪNGMO TWOLĪĪĪ TWOLĪĪĪ
ANG HANG, HANG, HANG

(19)

BIS

ERATUNE, ERATUNE ANEPLĪ UKMANOPYAM MIMU IMĪĪĪĪ
ERATUNE, ERATUNE ANEPLĪ UKMANOPYAM RAPYU IMĪĪĪĪ
ERATUNE, ERATUNE ANEPLĪUKMANOPYAM MIMU IMĪĪĪĪ
ERATUNE, ERATUNE ANEPLĪ UKMANOPYAM RAPYU IMĪĪĪĪ
ANG HANG, HANG, HANG

(20)

BIS

MIMU IMĪ MIMU IMĪĪĪĪĪ
KĪTPĪP KUTOT MAN KĪTPĪĪP
IMEREP UGWETPWANEEEE
KWANUMKWANEEEE
KWANUMKWANEEEE
KWANUMKWANEEEE
KWANUMKWANEEEE
MIMU IMĪ MIMU IMĪ
KITPIP KUTOP MAN KĪTPĪĪĪP
YAYP UGWANMANEEEE
KWANUMKWANEEEE
KWANUMKWANEEEE
KWANUMKWANEEEE
KWANUMKWANEEEE
ANG HANG, HANG, HANG

(21)

TAMOGOLE, TAMOGOLE WANGKALAIĪĪ
TĪPOGOLE, TĪPOGOLE MALULAUUUUM
WANMENANG EOTPUNAAAANG
EHUMMNE, EHUMMNE,
EHUMMNE HEEE, HEEE HUMMNEE
YAY WANMENANG TONGPEEE
EHUMMNE HE HE HUMMNEE
ANG HANG, HANG, HANG

(22)

BIS

MENENTĪNPA MENENTĪT HUUUM

MENENTĪNPA MENENTĪT HUUUM

WONGKIN PĪRĪ PANO HUUUM

TXINGKATA WĪRĪ PANO HUUUM

BIS

INATMEPĪN INETPUTPĪN

WAWRA GĪRENOWĪ HUUUM

INATMEPĪN INETPUTPĪN

WAWRA WĪRENOWĪ HUUUM

ANG HANG, HANG, HANG



(23)

BIS

WANMANE WUTKULO ĪGYANGTEEE

WETPWANE WUTKULO ĪGYANGTEEE

GEWRĪ RUKTALĪ WOK UGWANMANEEEE

HUMOO, HUMOO YEEE

HUMOO, HUMOO YEEE

HO HUMOYE YE YE YEEE

BIS

HUMOO HUMOO YEEE

HUMOO HUMOO YEEE

HO HUMOYE YE YE YEEE

ANG HANG, HANG, HANG

(24)

BIS

WOT KE OWOWARELĪNGMOOO

TEGĪNEM KWANTUGE OWOWARELĪNGMOOO

OTXERAPA GWANTUGE OWOWARELĪNGMOOO

BIS

ENENGKA EPTAPRIKTETKEREMĪĪĪ

ENENGKA ERAMPUWIKTETKEREMĪĪĪ

ANG HANG, HANG, HANG

(25)

BIS
EHEE NIKAMAKAMA
HEE NIKMAKAMA
HOOO NIKAMAKAMA HEE
WOT EGİ MIRİLİ OKTA WOT EGİİİİ
TİWOM EGİ MIRİLİ TİWOM EGİİİİ
WOT EGİ MIRİLİ OKTA WOT EGİ İİİ
KAYWA EGİ MIRİLİ KAYWA EGİ İİİ
BIS
WOT EGİ MIRİLİ WOT EGİ İİİ
TİWOM EGİ MIRİLİ TİWOM EGİ İİİ
ANG HANG, HANG, HANG

(26)

(27)

BIS
KOMİNTEWA KUNG KUUUNG
KOMİNTEWA KUNG KUUUNG
KOMİNTEWA, KOMİNTEWA, KOMİNTEWA
YAY UGRETMANE YAY YAYYY
BIS
KOMİNTEWA KUNG KUUUNG
KOMİNTEWA KUNG KUNG, KUNG KUNG KUUUG
BIS
KOMİNTEWA KUNG KUUUNG
KOMİNTEWA KUNG KUUUN
KOMİNTEWA, KOMİNTEWA, KOMİNTEWA
YAY UGRETMANE YAY YAYYY
BIS
KOMİNTEWA KUNG KUUUNG
KOMİNTEWA KUNG KUNG, KUNG KUNG KUUUG
ANG HANG, HANG, HANG

(28)

BIS
MARAMTAGİNİLİİİ MOTXIPUGİNİLİİİ
MARAMTAGİNİLİ HUM HUM HUUUM
HUM HUM HUUUM
HUM HUM HUUUM
MARAMTAGİNİLİ MOTXIPUGİNİLİ
MARAMTAGİNİLİ HUM HUM HUUUM
HUM HUM HUUUM
HUM HUM HUUUM
ANG HANG, HANG, HANG

(28)

BIS
MUY GANMEMEMPO
MUY GANMEMEMPO
MATPAKOTOWONPİNPE GANMEMEMPO GETPUMEMPO
NITOWAKUWA, NITOWAKUWA
BIS

GANMEMEMPO GETPUMEMPO
NITOWAKUWA NITOWAKUWA
ANG HANG, HANG, HANG

(29)

BIS

PUPI PUPI PUPI PUPI KET ONGNA UMHUM ARAAA
ARA RARAAAA
PUPI PUPI PUPI PUPI KET ONGNA UMHUM ARAAA
ARA RARAAAA

BIS

WOT ONKULĪ ONGNA, KAYWA ONKULĪ ONGNA
TUPARA ONKULĪ ONGNA
MORYAPE MIPTOWONPĪN TXINA
UMHUM UMHUM, ARA RARAA AA

WOT ONKULĪ ONGNA, KAYWA ONKULĪ ONGNA
TUPARA ONKULĪ ONGNA
ETPAMTU MIPTOWONPĪN TXINA
UMHUM UMHUM, ARA RARA AAA
ANG HANG, HANG, HANG

(30)

BIS

TAGINE OREN MAN OYEGARO
TAGINE OREN MAN OGO GANKAN
TAGINE OREN MAN OYEGARO
TAGINE OREN MAN OGO GANKAN
TAGINE OREN MAN OYEGARO
TAGINE OREN MAN OYEGARO
ANG HANG, HANG, HANG

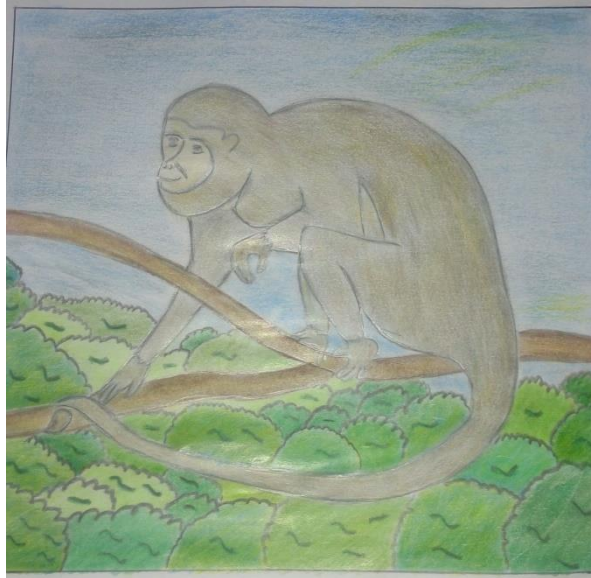
(31)

BIS

IMPE URO IMPE
IROGON TĪMĪNGREWA, IMERE GETPULĪNGNO
AKAWONKOM YATPOT YATPOT UYOOO
ANG AHANG AHANG AHANG

(32)

NETMETPĪNPE NIGRAKPĪPRA
UNGWOUN ARIMTONPONPĪN TOPRUGOUM ARIMTONPONPĪN
APRĪK ĪLON, EMĪTXAI KURAGU ĪGYANGTE EHEE
NETMETPĪNPE NIGRAKPĪPRA
UNGWOUN ARINTONPONĪN EMĪTXAI ARINTONPONĪN
APRĪK ĪLON, EMĪTXAI KURAGU ĪGYANGTE HEE
ANG AHANG AHANG AHANG



(33)
 KARAPILAKOTATKELĪ, KARAPILAKOTATKELĪ
 KETPORONGMO URO TXIPRUK ENPARĪ
 OROMO ENPARĪ
 KARAPILAKOTATKELĪ, KARAPILAKOTATKELĪ
 KARAPILAKOTATKELĪ, KARAPILAKOTATKELĪHĪ

ANG AHANG AHANG AHANG

(34)
 İGUNU TENGA İME İGUNU TENGA İME
 KORIKTOROWO KOTXIKOTATKELĪ
 GANGPORETPOTO KOTXIKOTATKELĪ
 ANG AHANG AHANG AHANG

(35)
 WOT ENMAN PARAKO KORENGNAGİTKANG MAN
 WOT ENMAN PARAKO KORENGNAGİTKANG MAN
 EYOU EYOU TİGANKAAAK
 EYOU EYOU TİGANKAK, TİGANKAAAK
 ANG AHANG AHANG AHANG

(36)
 TXIMNA MİME MATPOTKELĪ
 TXIMNA WİMKWAN MATPOTKELĪ RIYO HEE
 MUNPOK ARANGKO MUNPOK MUNPOK HEE
 MUNPOK ARANGKO MUNPOK MUNPOK HEE
 ANG AHANG AHANG AHANG

(37)
 AWARI WİLUN, MENAMELĪ
 AWARI WROMTA, MENAMELĪ
 AWARI WİLUN, MENAMELĪ
 AWARI WROMTA, MENAMELĪ, MENAMELĪ
 ANG AHANG AHANG AHANG

(38)
 UNGWO NIMARANGİREK KUREKO NIMARANGİREK
 İMARELĪ İMARELĪ İMEM MYERE
 KWEE KWE KWE KWE, KWE KWE, KWE KWEE

ANG AHANG AHANG AHANG

(39)

TENGKA WAROGRĪ

TENGKA WAROGRĪ

KEYO AROGRĪ

TEMULU AROGRĪ EWARINGKEREM HEE

ANG AHANG AHANG AHANG

(40)

ENERUP OREN MAN EGEREMPI

ENERUP OREN MAN TAWAGORI

ĪWALU WENEPTANTUP

TĪWĪMKWAGEMTOWOT

ENERUP ENERUP KARANTXI

ENERUP ENERUP KARANTXI, KARANTXI

ANG AHANG AHANG AHANG

(41)

POWAK PAWAK OUUUU, POWAK OUUUU

POWAK PAWAK OUUUU, POWAK OUUUU

GEPRU KURUMKOT OMRO, POWAK OUUU, OUUUU

WEMIPTAKANE KULO, POWAK OUUU, OUUUU

GEPRU KUROMKOT GEPRU, POWAK OUUUU OUU

WEMIPTAKANE KULO, POWAK OUU OUU

WOOOOONG WOOOONG WOOONG, WOOONG WOONG WOONG

TRU KO TRU KO

GWANMANE, NENTO NOLE URO, NENTO NOLE URO NENTO NOLE URO NENTO NOLE URO.

ĪRU NINGKĪN, ĪROYMĪ NINGKĪN, INUTPAM, ĪROYE NINGKĪN, ĪRAMRU NINGKĪN
KUTXIPKĪREMNOPTATKE, TOWRĪNGMO EMKU UGYAM ĪRU NINGKĪN, TOWRĪNGMO EMKU UGYAM,
TĪNAWĪTKENPĪ EMKU, TĪNANGKOTATKETPĪM EMKU UGYAM ĪRU NINGKĪN

Do Ensino Médio:

Estudo do Calendário Temporal e Ecológico do Povo Ikpeng

Calendário Tradicional

TARU	MOTOE RANGWAM	MOTOE AMITPĪGEPNOPTATKETPOT	RAEGĪ RANGWAM (IROMUMTOWO)	ARAWI EKUWIN
JANEIRO-01	FEVEREIRO-02	MARÇO-03	ABRIL-04	MAIO-05
MENGKWA EGRU	ARAT TANGWAM	WOT TĪMTATKETPOT	EWĪ AWĪRANPE OU EKPITANPE	POMA RANGWAM
JUNHO-06	JULHO-07	AGOSTO-08	SETEMBRO-09	OUTUBRO-10
POMA EPTXIKUWITKETPOT	TAMTUNGEM TANGWAM	ANPE IKONI		
NOVEMBRO-11	DEZEMBRO-12			

Iromumtowo: é quando se inicia o período da seca, entre os meses de **março, abril e maio.**

1. **Raegi rangwam:**

(arawi ekuwin, laptok, tomela"tuya enpan", Kamap tangwam, maluga gat, kanay, wot orepyum ketketpot, tamiyam tangwam, amyapto, kulu, tariwe imnetpot, tukto angkotatketpot, owro awitpot)

2. **Mengkwa rangwam: junho e julho.**

(yaru, yarure, mempuyogĭ, patku wili, tagwo, alama lamongĭ, alama muri)

3. **Arat tangwam: agosto.**

(arat araumtewitketpot, intimaktetpot, ĩpewĭ "tirik ketpot, wawitpot", wot timtowo, yaru, gwaingtetpot, awetpĭn, warutpot, komtxi, enone, antenu, tuyay, otomo "arat yatĭni", tukto imatitpot, mowana awmtowo, (wokpongna), owomerin enenpot)

4. **Ewi awiranpe, ekpitanpe: setembro, outubro, novembro e dezembro**

("ekpitanpe", kuratametpot, ungwo muno, ungwo murangmo, wot mumu, ungwo mumu, poryan amengetketpot, katamaut, megriut, tariwe amengetketpot, itokyum, owopi, yete, tukto imatitketpot, itok, yamara wili, anpiru enpan, tegogem , ototo aranmitketpot, tomkorowu, egak, onpĭnatkano, orot mure, yala wili, ponte, tiga, matxu wili, kureri, poma rangwam, megra, yarang) "orelhas-de-pau fungos-ekpitan, pilau, rerewanan, kore, atkaimogat, ugropne, awgrĭ, iwanan, tagĭgo, maure wĭtxin, tarik, karatapilu," Por isso que são chamado de ekpitanpe, que todos ficam pronto"

5. **Anat tangwam: janeiro e fevereiro.**

(tamtungem, otkomĭra, komotorĭ, kongpo mole, tangkuli, egak, motoe aratpotpot, taru)

6. Motoe amitpigetkeni:

(anat pereptxi imarenopni, motoe eptxikuini, pilau, taru)

Calendário Ikpeng

* **Iromumtowo:** É quando se inicia o período da seca (meses de março, abril e maio).

É época também da chuva do feijão, dos insetos que avisam a chegada da seca, da fruta murici do mato que é comida pela borboleta grande, quando fica pronta a cabaça, de tatu canastra estar gordo, colocar armadilha para pegar peixe, quando os peixes ficam presos nos lagos, dos peixinhos chamados *tamiyam*, de florada da fruta *amyapto* e do cupim grande.

Raegi rangwam: É a época da floração da árvore *raegi* que é uma das primeiras árvores que surgiu, por isso é considerada chefe das árvores (junho).

Mengkwa rangwam: É a época de floração do café bravo que produz mel (julho).

É também a época da formação de suas sementes, da flor vermelha que também dá mel, da fruta maracujá do mato, furta de lobo, início do frio.

Arat tangwam: é a época de floração do ipê amarelo (agosto)

É também a época em que se formam as vagens de produção de sementes, começo do sinal de chuva, o céu começa a ficar bem azul, da flor do *ipewi* roxo, quando o sol esquenta muito, é a época de bater o timbó, de semente de café bravo, quando tudo fica muito seco – vegetação e rio, quando as lagoas vão secando e é bom para bater o timbó, e quando queima a pele, ocorrem os ventos frios leves ou fortes, o vento que tira a flor do ipê amarelo é a época de queimar roça.

***Ewi awiranpe, ekpitanpe:** É a época do início da chuva, quando brota a orelha de pau (*setembro, outubro, novembro*)

É a época de fazer pedido para ter sorte de achar os ninhos e filhotes de pássaros, dos peixes e animais é quando cai a primeira chuva; de queimar a roça é início de plantio de mandioca e da fruta ingá grande, ingá pequeno, cagaita, das frutas *owopi, yete, yamara wili, anpiru enpan, tegogem*, da fruta do tucum madura, de *tomkorowu*, da fruta de buriti, da fruta do campo, caju do campo, da fruta de bacuri, cagaita do campo, frutas do campos, é quando ficam prontos os fungos: *ekpitan, pilau, rerewanan, kore, atkaimogat, ugropne, augri, iwanan, tagigo, maure wixin, tarik, karatapilu*.

Anat tangwam: É a época de espiga do milho verde, muita chuva (dezembro/janeiro)

E também da floração das árvores *tamtungem, otkomiira, komotori, kongpo mele*, quando aparecem muitos lagartos no chão, final da fruta do buriti, da fruta-do-conde, por causa das chuvas fica-se muito na casa e é a época de ficar com fome.

Motoe amitpigetkeni: É a época do final da fruta-do-conde (fevereiro)

Época em que a chuva vem estragar os pés de milho, é a água da chuva que corre pelos pés de fruta-do-conde, também tem a orelha-de-pau, e ainda difícil de caçar e pescar, por isso é a fome.

Tempo de atividade da comunidade

<u>Raegi rangwam:</u>	<ul style="list-style-type: none">• (Março) - “Escolha de roça e derrubada da roça “Iruktowowon”• Patxi, mitxetxe, meko tigaptowo.• (Abril) - Owro tamtawo, tukto, anma, wot timtowo muktxi, arawi.• (Maio) - Warap orimtatket okekmo wot, kongpo txitot pugri, inupu akpilitkeni, owro epkat igakpigenopni
<u>Mengkwa rangwam:</u>	<ul style="list-style-type: none">• (Junho) - Tukto angkotatketpot, anma angogetketpot, owro tamtawo, inupu yumnenoptatketpot, igweng timtowo, wot okekmo timtatketpot,• (Julho) - Warap mimtxi wot, morom arimtonpot, wawmxti, oegaktet, wawmxti timoip, wayntet, komtxi. (Não se faz patxi, mitxetxe, meko devido matrial ficar muito seco.)
<u>Arat tangwam:</u>	<ul style="list-style-type: none">• (Agosto)- Warap tukto imatitketpot, tariwe wotxi awitketpot, wot timtowo, wawmtatketpot ungowo murangmo na (keyo, kurupi,

	kurita) Puko, tiwom, awetp̄in, m̄ingp̄inpe wot, ungwo t̄irukuk t̄igato, tongyo, aremne maingkut pyenḡi, p̄ilu, yete yamara, kwatong p̄il̄i, anpiru enpan, inupu yumnenoptowo, maku etowo.
<u>Ew̄i aw̄iranpe, ekpitanpe:</u> <u>Ana amenpot:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • (Setembro) - Cai primeira chuva faz pedido de sorte, tukto eptongetketpot, kamara, owopyawan, p̄ingon, pyagopopo, poma, maku etowo. • (Outubro) - Tukto eptongetketpot, alama atpotketpot, katamaut, megriut, momtxi, kayakpo wili, owopi, itokyum, itok, purumu wili, yarang, maku etowo.
<u>Anat tangwam:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • (Novembro) - “N̄ão tem atividade” kanai, txero, piyk, yarang, kuto, waro, tangteramo, panat apketpot autxare winpe, patxi, m̄itxetxe, meko t̄igaptowo. • (Dezembro) - “N̄ão tem atividade fora da casa”, mas tem atividade da casa de fazer: maku, patxi, meko, tariwe, aurat, topkak, pirom, polepa, manan, ponmu, peri t̄igetpot,
<u>Motoe amitp̄igetkeni:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • (Janeiro)- taru ineruptaktxi “N̄ão tem atividade” • Patxi, m̄itxetxe, meko t̄igaptowo • (Fevereiro) - “início de atividade”, marcação da roça, escolha de um lugar da roça, patxi, m̄itxetxe, meko t̄igaptowo.
Calendário das árvores	
<u>Raeḡi rangwam:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • (Março) Reaḡi • Anpe • Amyapto • Pantari • (Abril) Yerong • Topkiyew̄i • Mengkwa • Toruru • (Maio) Mengkwa imreretpot
<u>Mengkwa rangwam:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • (Junho) Mengkwa egru • Arakpon petkomtowo arar̄i • Katamutm aurettepot • (Julho) Arat eprogru arakponpot • Īpew̄i • Penye • Pyagopopo

<p><u>Arat tangwam:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Agosto) Arat eproptetpot nole (Intimagru) previsão da chuva • Pitpirak e pitpirak atkano • Koningtu e koningtu yum • Munotpe etxi penye, kalongmo yay ilon • Píngon • Pyagopopo • Katamaut • Yete • Onpinatkano • Anpiru enpan • Mempuyogĩ • Kuatong pilĩ • Pontongna • Owopi arawitpot
<p><u>Ewĩ awĩranpe, ekpitanpe:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Setembro) Owopi aratmĩpot • Itokyum • Itok • Oet • Ponte • Tiga eproktetpot • Tuya engru eproktetpot • Wonu • Yete atkano • Moromatkano • Kuragakpo • Pĩrigu • (Outubro) Inot • Poma • Kongpomele • Yarang • Alapa irwakono eprogru • Komotorĩ • Kayakpo • Yego
<p><u>Anat tangwam:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Novembro e Dezembro) Tamtungem eprogru • Egak eprogru • Motoe eprogru • Kalana eprogru • Ampugu aratmitket • Tomkorowu eproktek • Tegogem • Ototo
<p><u>Motoe amitpigetkeni:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Janeiro) Motoe aratpotketpot • (Fevereiro) Motoe otxilaketpot • (Março) Anat ikotowo

Tempo de atividade da comunidade

<p><u>Raegi rangwam:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Março) - “Escolha de roça ou derrubada da roça “Iruktowowon” • Terra preta. Também é a época de confeccionar patxi, mĩtxetxe e bolsa. • (Abril) - épocas: de construção da casa, fazer caminho, bater timbó na lagoinha e a época de fava de feijão crescer. Também é a época de confeccionar patxi, mĩtxetxe e bolsa. • Épocas: de timbó grande, cai chuva do txitot, chuva que molha polvilho e que molha o lugar de construção da casa.
<p><u>Mengkwa rangwam:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Junho) - épocas: de derrubada da roça, construção da casa, fazer caminho, secar polvilho, bater timbó no córrego e timbó grande. • (Julho) - épocas: de bater timbó, preparo de cera (morom) para preparação de artesanatos, caçada, as mulheres trabalharem na cozinha, vigilância de território, seca total do ambiente e o início de ventos frios. • Junho e Julho não se fazem patxi, mĩtxetxe e meko, que já passa a época de fazer e o material fica seco.
<p><u>Arat tangwam:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Agosto) - épocas de: queimada da roça, preparação das mudas de mandioca, bater timbó, viagem para tirar os filhotes dos pássaros (periquito rei, periquito e curica), peixe amuata, peixe jeyu, timbó nas pequenas lagoas, frios, fácil de caçada do mutum, macuco, fazer fio de pyengĩ corda de arco, fazer pĩlu, fruta de yete, fruta de yamara, fruta de kwatong e de anpiru enpan. Também as mulheres preparam polvilho e fazem fio de algodão.
<p><u>Ewĩ awĩranpe, ekpitanpe:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Setembro) - é a época de caí primeira chuva e faz pedido de sorte de encontrar os ninhos e os filhotes dos pássaros, de plantios das roças, de feijão fava, de açafirão, fruta de pĩngon, fruta de pyagopopo e de fruta de api. Também mulheres fiam algodão. • (Outubro) - época de finalização dos plantios das roças, tirar mel das abelhas, fruta de ingá grande e pequena, ingá da

	<p>beira dos rios, fruta de kayakpo, cagaita da várgea, cagaita do campo, fruta de barú e de tanajura. Também mulheres fiam algodão.</p>
<u>Anat tangwam:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • (Novembro) - Não tem atividades coletivas da comunidade, mas tem atividade familiar, por isso a aula na Amure. Mais tem algumas atividades a serem realizadas como pescaria de armadilha, de caçada dos tucanos, rãs, tanajura, girino, piracemas, coleta de bruto de tucunzinho (panat), que não tem autxare. Mulheres confeccionam patxi, mïtxetxe e bolsa. • (Dezembro) - Não tem atividades coletivas da comunidade fora da casa, mais tem atividade familiar. Tem atividades das mulheres e dos homens para confeccionar os artesanatos de utensílios na casa como: atividades das mulheres: fiação de algodão tradicional, fazer pulsar, mïtxetxe, bolsa, colheitas de mandiocas, fiação de fibra de buriti e de fazer rede. Homens: fazer peneira, cesta para beiju, balaio, tipiti, preparação de brinco de concha etc.
<u>Motoe amitpïgetkeni, taru e ineruptaktxi</u>	<ul style="list-style-type: none"> • (Janeiro) - época de muita chuva, que dificulta caça e pesca, trás fome (taru). Não tem atividade coletiva da comunidade, mas tem atividade familiar, também é a época de confeccionar artesanato, tanto mulheres e enquanto homens, mulheres confeccionam patxi, mïtxetxe e bolsa. • Pós é a aula na Amure. • (Fevereiro) - época que se inicia as atividades como marcação da roça, escolha de um lugar da roça, mulheres confeccionam patxi, mïtxetxe e bolsa. Também aula na Amure.

CALENDÁRIO DAS ÁRVORES

<u>Raegi rangwam:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • (Janeiro) Época de floração e (Março) é frutificação dessas árvores: • <i>Raegi</i> • <i>Anpe</i> • <i>Amyapto</i> • <i>Pantari</i> • (Abril) Época de floração e frutificação dessas árvores: • <i>Yerong</i>
------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Topkiyewi</i> • <i>Mengkwa</i> • <i>Toruru</i> • (Maio) Época de início de mel de café brabo. • <i>Mengkwa ergu</i>
<u>Mengkwa rangwam:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • (Junho) Época de aumento de mel de café brabo e também a época floração ipê das mulheres e de ingá madurar. <i>Mengkwa engru</i> • <i>Arakpon petkomtowo arari</i> • <i>Katamutm aurettepot</i> • (Julho) Época de floração de ipê dos homens e outras árvores que são da mesma família. • <i>Arat eprogru arakponpot</i> • <i>İpewi</i> • <i>Penye</i> • <i>Pyagopopo</i>
<u>Arat tangwam:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • (Agosto) é a época de floração do ipê amaelo, começo do sinal de chuva, e também floração das outras árvores: • Pitpirak e pitpirak atkano • Koningtu e koningtu yum • Munotpe etxi penye, kalongmo yay ilon • P'ingon • Pyagopopo • Katamaut • Yete • Onp'inatkano • Anpiru enpan • Mempuyogı • Kuatong pili • Pontongna • Owopi arawitpot
<u>Ewi awiranpe, ekpitanpe:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • (Setembro) é a época dde floração e da fruta da árvore owopi amadurecer, assim também outras árvores: • Itokyum • Itok • Oet • Ponte • Tiga eproktetpot • Tuya engru eproktetpot • Wonu • Yete atkano • Moromatkano • Kuragakpo • P'irigu • (Outubro) é a época da fruta do pequi e das florações das árvores: <ul style="list-style-type: none"> • Poma • Kongpomele • Yarang • Alapa irwakono eprogru • Komotori

	<ul style="list-style-type: none"> • Kayakpo • Yego
--	---

Anat tangwam:	<ul style="list-style-type: none"> • (Novembro e Dezembro) é a época de floração das árvores: • Tamtungem • Egak eprogru - buriti • Motoe eprogru-fruta-de-conde • Kalana eprogru • Ampugu aratmitket-tucunzinho • Tomkorowu eproktek • Tegogem • Ototo-tucum
Motoe amitpigetkeni:	<ul style="list-style-type: none"> • (Janeiro) é a época de preparação da fruta-do-conde • (Fevereiro) época de a fruta-do-conde ficar madura

Ungwo/ taworamo/wot – Calendário dos bichos, aves e peixes

Raegi Rangwam:	Março, abril e maio ipton: <ul style="list-style-type: none"> • kulu • Ogolak • Tatxitxit • Murena • Pitxikruru • Ruy • Abril warap ipton parapi • Ompan iwengetket wot,
Mengkwa rangwam:	Junho e Julho ipton: <ul style="list-style-type: none"> • Lele • Kawyak e kawyak nupin • Ponmutko • Ayukeni • Txengit • Pitxikruru • Oyoreta • Tagauga e kamara (tagauga nutpin) • Kueepelu • Pomeng
Arat tangwam:	<ul style="list-style-type: none"> • Agosto warap arawitket ungowo, wot, taworamo otxitketporoge: • Pakura irumtowo, otit ilon kalongmo ungowo, wot, taworamo man irumtit, emoinumtxi, yakwa, txero, amtenu, komntxi...
Ewi awiranpe, ekpitanpe:	<ul style="list-style-type: none"> • Setembro warap arawit ompan ungowo otximung ketporoge, ketpotke matametket piringopnole kongpo atxatorup • woktxi, tapaya, tigato txanglokeni tatatang, arak irogon • tongyo, wenpu • iwengetket ungowo taworamo murangmo: tapaya, tigato, woktxi,

	ogurok, tirikoum, txero, yakwa <ul style="list-style-type: none"> • Outubro warap ungwo imrangmontet ketpotke, iwengetkerit
Anat tangwam:	Novembro e Dezembro warap otximungketket: <ul style="list-style-type: none"> • Kara • Kerekere • Kamraego • Kurita • Roro
Motoe amitpigetkeni:	Janeiro e Fevereiro warap imrangmotetket, iwengetket kara, kerekere, kamraego...: <ul style="list-style-type: none"> • Kara • Kerekere • Kamraego • Kaguit • Pyoro • Kyakya • Tangrikpi • Kereyu • Kurira • Roro

Ungwo/ taworamo/wot – Calendário dos bichos, aves e peixes

Raegi Rangwam:	Março, abril e maio: época dos pássaros, cupim e borboletas chegarem como: <ul style="list-style-type: none"> • Kulu- cupim • Ogolak • Tatxitxit • Murena • Pitxikruru • Ruy • Abril época das borboletas e todos os tipos de peixes já se tornam adultos.
Mengkwa rangwam:	Junho e Julho: época dos pássaros chegarem como: <ul style="list-style-type: none"> • Lele- bem-ti-vi • Kawyak e kawyak nupin • Ponmutko- rolinha • Ayukeni • Txengit • Pitxikruru • Oyoreta • Tagauga e kamara é o tipo de passarinho tagauga • Kueepelu • Pomeng
Arat tangwam:	<ul style="list-style-type: none"> • Agosto época de procriação das aves, pássaros e dos peixes • O bacurau cantar e outras aves e pássaros é a época de todos ficarem animados como tucano grande, pequeno e é a época da ventania e do frio etc.

<p><u>Ewĩ awĩranpe, ekpitanpe:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Setembro</u> é a época de procriação de todos os bichos, por isso se faz pedido quando cai primeira chuva, ter sorte de encontrar jacutinga, jacu, mutum, mutum castanha, mutum carijó, arak irogon, macuco e peixe wenpu. • Filhotes de outras aves já se tornam adultos como jacu, mutum, jacutinga, jacu galinha, jacamim, tucano pequeno e grande. • <u>Outubro</u> é a época de filhotes das aves, pássaros, animais e também os filhotes já tornam adultos.
<p><u>Anat tangwam:</u></p>	<p><u>Novembro e Dezembro</u> é a época das famílias de ara desovar como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kara - arara • Kerekere- ararinha pequeno • Kamraego- ararinha grande • Kurita- curica • Roro- papagaio
<p><u>Motoe amitpigetkeni:</u></p>	<p><u>Janeiro e Fevereiro</u> é a época de nascimento dos filhotes da família das aras. No mês de fevereiro os filhotes se tornam adultos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kara- arara • Kerekere- ararinha pequeno • Kamraego- ararinha grande • Kaguit- maritaca • Pyoro- periquito • Kyakya- • Tangrikpi- periquito pequeno • Kereyu- pedro • Kurita- curica • Roro- papagaio

<p>Raegĩ rangwam: (março, abril e Maio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Março • Abril e maio é a época de roçada derrubada da roça • Construção de casa • Início de preparação de polvilho seco • Aulas práticas tradicionais • Coleta de caranguejo • Limpeza da aldeia • Bater timbó em pequenas lagoinhas (awetpin) • Coleta de resina para fazer cera (morom)
<p>Mengkwa rangwam: (junho e julho)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Junho é a época de roçada e derrubada da roça • Continuação de preparação do polvilho seco • Época de bater timbó • Aulas práticas tradicionais • Coleta de resina para fazer cera (morom) • Julho é a época de preparação das mudas (ramas de mandioca e sementes) • Pescaria coletiva de rede • Pescaria no acampamento (taumte) • Coleta de resina para fazer cera (morom)
<p>Arat tangwam: (agosto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agosto é a época de bater timbó • Queimada das roças • Pescaria coletiva de rede • Coleta de algodão • Coleta de resina para fazer cera (morom)
<p>Ewĩ awĩranpe, ekpitanpe: (setembro e outubro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Setembro é a época de plantio da roça • Se tiver programação de outras atividades de fazer caminho, construção da casa etc... • Época de bater timbó • Pescaria coletiva de rede • Coleta de fruta do coningtuyum pili (kamuin) • Coleta de fruta do tucum (ototo) • Aulas tradicionais • Coleta de resina para fazer (morom) • Outubro é a época de finalização de plantio • Coleta de fruta do tucum (ototo) • Coleta de saúva (tanajura) • Coleta de broto de tucunzinho (panat)

<p>Anat tangwam: (novembro e dezembro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Novembro, limpeza de roça • Pegar piracemas • Fazer canoa <p>Dezembro: Colheita de milho verde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Festa moyngo
<p>Motoe amitpigetkeni: (janeiro e fevereiro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Janeiro • Muita chuva • Coleta de muruxi (tomelatkano) • Fevereiro • Muita chuva • Colheita da flecha • Milho maduro (anat kilu)

III. Balatiponé-Umutina

DADOS DAS FAMILIAS – Umutina – Terra Indígena Umutina – Município de Barra dos Bugres (Outubro de 2016)

NOME	ORIGEM	FILHOS	IDA DE	OUTRAS INFORMAÇÕES
Gonçalina Amajunepá (Filha de Paresí migrante) Silvio – (ex-marido) filho de *Apicoré Amajunepá e Inês Baconepá	Paresi – (Waimaré/kaxinit i)	Rose Amajunepá Valdivino Harison Amajunepá Silvinho Amajunepá Sílvia Amajunepá Cacildo Deuzete	56	Residiu na década de 70 com uma das lideranças Umutina – Amaxipá, um dos resistentes – este líder sofreu o último ataque a sua maloca Masepó
Filadelfo	Paresí (Waimaré)	Raphael Amajunepá de Oliveira Luzdaiara Amajunepá de Ol. Filadelfo Amajunepá de Ol.	45	Neto de Antonio Corezomaé (Paresí) e de Izabel Corezomaé que migraram para o Posto Indígena. Seu avô era primo irmão de Miguel Zoloimaere.
Iraci Ferreira	Não indígena	Lenon Corezomaré Helena Corezomaré Iralene Ferreira Corezomaré Noemi Ferreira Corezomaré	58	Servidora da Funai, casada com um indígena Umutina/Nambikuara
Ducinéia Tan Huare – filha de Dirce Corezomaé, neta de Antonio Corezomaé Pai: Clarindo Tan Huare	Bakairi-Paresí	Não tem	35	Mestre em Linguística – estudou o Léxico da Língua Umutina, professora da EEI Julaparé.

Edna Monzilar: filha de Nice Boroponepá (Umutina) e de Edson Monzilar (Nambikuara/Paresi)	Paresi/Nambikuara	Lorayne Monzilar Edgar Monzilar	36	Neta de Ana Paresi Monzilar e de Jorge Monzilar (Nambikuara Sabanê).
Virgilio Monzilar (tio de Edna)	Nambikuara/ Paresi	Marileide Natanael Raí Wesley Flávia Lara	56	Irmão do Edson Monzilar
Lucimar Calomezoré (Cacique)	Paresi	Lindomar Larissa Maísa Dulcinete		Família Paresi – irmão do Luis Fernando (migrante) – neto do finado Antonio Calomezoré.
Luis Fernando Calomezoré (Coordenador da CTL/Funai)	Paresi	Wellington Luiz Calomezoré		Filho de Jaci Paresi e Lúcio Calomezoré, neto de Emiliano Kalomezoré e Alaide, sobrinho de Garibaldi, Joana, Aida, Nica, migrante Paresi
Antônio Uapodonepá – 99 anos	Umutina	Dionísio Uapodonepá Antônio Uapodonepá Luzia Uaponepá Mª Antonia Uapodonepá		*os últimos 23 sobreviventes (filho)
Joaquim Kupodonepá – 81 anos	Umutina	Hilton Kupodonepá Hamilton Kupodonepá Adailton Kupodonepá Joilson Kupodonepá Jailson Kupodonepá Jairton Kupodonepá Jordinho Kupodonepá		*os últimos 23 sobreviventes (filho)

		Elzira Kupodonepá Sandra Kupodonepá Cristina Kupodonepá Eneida Kupodonepá		
José Felisberto Cupodonepá	Umutina	Macksuey Baby Felisberto Filho	65	Filho de Kupo – informante de Harold Schultz
Jovail Amajunepá	Umutina	Adevair Sheila Chovanir	40	Neto de um dos últimos caciques dos 23 sobreviventes.
Pedro Amajunepá (casado com uma Paresí)	Umutina	Rosiney Amajunepá Mateus Amajunepá Tiago Amajunepá Isaac Amajunepá Pedro Filho Amajunepá		Neto de um dos últimos caciques dos 23 sobreviventes.
*Apicoré Inês		Maria Nezita Amajunepá Geovani Amajunepá Jonas Amajunepá Alcides (filho de Apicoré) Silvio Amajunepá		