

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

FERNANDA CARDOSO DA CUNHA GOMES

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NOS PROJETOS POLÍTICOS
PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS KARAJÁ**

UFG
GOIÂNIA
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

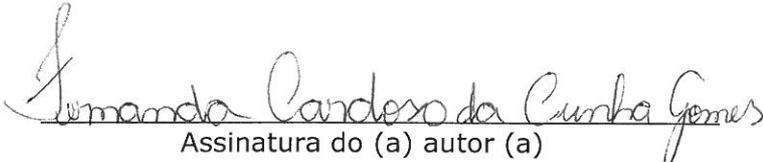
Nome completo do autor: Fernanda Cardoso da Cunha Gomes

Título do trabalho: Políticas Linguísticas nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Indígenas Karajá

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a)

Data: 05 / 08 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

FERNANDA CARDOSO DA CUNHA GOMES

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NOS PROJETOS POLÍTICOS
PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS KARAJÁ**

Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Pimentel da Silva

UFG
GOIÂNIA
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Gomes, Fernanda Cardoso da Cunha
Políticas Linguísticas nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas
Indígenas Karajá [manuscrito] / Fernanda Cardoso da Cunha Gomes.
- 2016.
121 f.

Orientador: Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística, Goiânia, 2016.

Bibliografia.

Inclui mapas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Políticas linguísticas.. 2. Karajá.. 3. Vitalidade de línguas
indígenas. . I. Pimentel da Silva, Maria do Socorro , orient. II. Título.

CDU 81



ATA Nº 21/2016

**ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DA
ALUNA FERNANDA CARDOSO DA CUNHA GOMES**

Aos vinte e nove dias do mês de julho do ano de dois mil e dezesseis, a partir das 09h no Núcleo de Formação Indígena Takinahaky da Faculdade de Letras, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação intitulada “Políticas Linguísticas nos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas Karajá”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Maria do Socorro Pimentel da Silva com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Mônica Veloso Borges (Faculdade de Letras/UFG) e Professor Doutor Alexandre Ferraz Herbetta (PPGAS/ Faculdade de Ciências Sociais/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Maria do Socorro Pimentel da Silva Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos vinte e nove dias do mês de julho do ano de dois mil e dezesseis.


Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva- Presidente


Profa. Dra. Mônica Veloso Borges


Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbetta

Visto:

Profa. Dra. Joana Plaza Pinto

“A língua é a chave para o coração de um povo. Se perdemos a chave, perdemos o povo. Se guardamos a chave em lugar seguro como um tesouro, abriremos as portas para as riquezas incalculáveis, riquezas que jamais poderiam ser imaginadas do outro lado da porta.”

(Eva Engholm, 1965)

“Não é com um tiro que você acaba com um povo, mas é com sua língua. Nós estamos preocupados com essas raízes, pra que esse nosso jeito de ser não se acabe.”

(Jonas Gavião, 2015)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

Aos meus pais, pelo estímulo e apoio irrestritos.

A meu esposo, pelo carinho, pelas orações e pelo muito que é em minha vida.

Ao povo Karajá, pelo muito que me ensinou e por ter se tornado parte da minha existência, pelo jeito amoroso com que me recebeu no curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar e nas minhas visitas a suas aldeias.

À Prof^a Doutora Maria do Socorro Pimentel da Silva, por todas as atitudes exemplares que denotaram excessivo comprometimento com a formação do humano e com a edificação reflexiva e crítica do conhecimento; atitudes estas, norteadoras dos meus passos na jornada da educação. E, especialmente, por toda a desmedida atenção dispensada e por todo o comprometimento evidenciado, sobretudo, durante o empreendimento do presente trabalho, fruto do compartilhamento de um entusiasmo que em mim despertou o encanto pela busca do saber mediante a reflexão crítica.

Aos professores Wahuka Karajá, Manaijé Karajá, Edi Karajá, Elly Karajá, Lariwana Karajá, Haritxana Karajá, Célio Karajá, Tânia Resende, Mônica Veloso Borges, Alexandre Herbeta, Erly Rosa, pelos momentos de transmissão de conhecimento, pelo exemplo profissional e humano.

A CAPES, pelos dois anos de bolsa do Observatório da Educação Escolar Indígena 2014/2015.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Mapa com a localização das aldeias Javaé e Karajá atuais - 2008.....	26
Figura 2 – Mapa com a localização das comunidades Karajá ao longo do rio Araguaia.....	54
Figura 3 – Mapa da situação sociolinguística da aldeia de Hawalò.....	56
Figura 4 - Mapa da situação sociolinguística da aldeia de Btoiry.....	61
Figura 5 – Matriz Manejo de Mundo.....	77
Figura 6 – Matriz Demandas Sociais/Convivências Interculturais.....	78
Figura 7 – Matriz Esporte, Lazer e Brincadeiras.....	81
Figura 8 – Matriz Família Iny.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Situação Sociolinguística da aldeia de Hawalò.....	57
Tabela 2 - Situação Sociolinguística da aldeia de Btoiry.....	61

LISTA DE QUADRO

Quadro - Projetos extraescolares da 1ª turma da Educação Intercultural.....	90
---	----

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa de produção de conhecimento feminino.....	63
Imagem 2 – Mapa de saberes especializados masculinos – (ORIXÀ)	64
Imagem 3 – Mapa de saberes especializados masculinos (RAHETO)	64
Imagem 4 – Registro de produção de wèriri no Estágio Supervisionado.....	84
Imagem 5 – Palestra realizada na aldeia de Hawalò	91
Imagem 6 - Oficina realizada na aldeia de Hawalò.....	91
Imagem 7 – Projeto Ritxoo/Ritxoko (boneca Karajá).....	93
Imagem 8 – Orixá e wrabahù	93
Imagem 9 – Lançamento de livros em Itxala	97
Imagem 10 – Lançamento de livros em Itxala	97
Imagem 11 – Lançamento de livros em Hawalòra.....	98
Imagem 12 – Lançamento de livros em Bdèburè (GO).....	98
Imagem 13 – Livro <i>Linguagem especializada: mitologia Karajá</i>	99
Imagem 14 - Livro <i>Iny Bdèdÿñana-my Ijyy</i>	99
Imagem 15 - Livro <i>Histórias Indígenas</i>	100
Imagem 16 - Livro <i>Iny Òlòna my Ijyy</i>	101
Imagem 17 - Livro <i>Buridina Mahãdu Rybè</i>	101
Imagem 18 - Livro <i>Epistemologia Iny</i>	102

RESUMO

Com este estudo, tenho por objetivo principal apresentar as políticas linguísticas de vitalidade da língua Karajá elaboradas e construídas pelos professores alunos do curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica, da Universidade Federal de Goiás, que compõem os projetos políticos pedagógicos das escolas das aldeias de Hawalò, Itxala e Btoiry. Nele discuto, primeiramente, o surgimento e o contexto histórico-social do povo Karajá, de modo a compreender o universo complexo, plural e específico vivenciado por esse povo no Brasil. O segundo capítulo deste estudo tem por objetivo discorrer acerca das políticas públicas referentes à Educação Escolar Indígena no Brasil, desde o Serviço de Proteção aos Índios, fundado em 1910, até a vigência da Constituição Federal de 1988. No terceiro capítulo, discuto as concepções de interculturalidade e transdisciplinaridade no processo para uma educação escolar indígena específica e diferenciada, a fim de entender como os professores e alunos indígenas vivenciam esses princípios no curso de Especialização, assumindo perspectivas que tragam possibilidades de reconhecer e valorizar outros sistemas culturais e educacionais que vão além da hierarquização cultural, linguística e educacional na construção dos projetos políticos pedagógicos de suas escolas. E, por fim, no quarto capítulo, apresento a situação sociolinguística das aldeias mencionadas, detalhando as realidades de usos da língua Karajá em suas esferas sociais de produção linguística e cultural nessas comunidades. É importante registrar que o estudo sociolinguístico é de autoria dos professores Karajá e é a base de criação das políticas linguísticas que compõem os projetos políticos pedagógicos das escolas em questão. Para a apresentação e estudo dessas políticas linguísticas, apoio-me em Toral (1992), Pimentel da Silva (2001a, 2004), Walsh (2009), nos projetos políticos pedagógicos das escolas das aldeias de Hawalò, Itxala e Btoiry (2014) e em entrevistas realizadas com os professores alunos egressos do curso de Especialização. Pretendo, com este trabalho, colaborar com as pesquisas sobre políticas linguísticas de vitalidade das línguas indígenas brasileiras, como também, e, principalmente, com a formação dos professores Karajá, fornecendo-lhes subsídios para o estudo e a reflexão de metodologias contextualizadas de ensino bilíngue intercultural, que considerem os usos e as funções de suas línguas e de outras, como por exemplo, a língua portuguesa, dentro e fora da escola nos processos de comunicação oral e na escrita.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Karajá. Vitalidade de línguas indígenas.

ABSTRACT

With this study, I have the main objective to present the language policy vitality built by Karajá students of the course of Specialization in Intercultural Education and Transdisciplinary: pedagogical management, Federal University of Goiás, which make up the pedagogical political projects of the schools of Hawalò, Itxala and Btoiry. In it I discuss, first, the historical and social context of the Karajá people, in order to understand the complex universe, plural and specific experienced by these people in Brazil. The second chapter of this study has the objective to discourse about public policies on Indigenous Education in Brazil, from the Indian Protection Service, founded in 1910, until term of the 1988 Federal Constitution. In the third chapter, we discuss the concepts of interculturalism and transdisciplinary in the process for specific differentiated indigenous education in order to understand how teachers and indigenous students experience these principles in the course of specialization, taking prospects to bring possibilities to recognize and appreciate other cultural and educational systems that will beyond the cultural hierarchy, language and education in the construction of educational policy projects of their schools. And finally, in the fourth chapter, we present the sociolinguistics situation of the mentioned villages, detailing the language uses realities of the Karajá people in their social spheres of linguistic and cultural production in these communities. It is important noting that the sociolinguistic study is authored by Karajá teachers and is the basis of creation of language policies that make up the pedagogical political projects of schools in question. For the presentation and study of these language policies, I support this research in Toral (1992), Pimentel da Silva (2001a, 2004), Walsh (2009), the pedagogical political projects the schools of the villages of Hawalò, Itxala and Btoiry (2014) and interviews with students graduating teachers of the specialization course. I intend, with this work, collaborate with research on language policies vitality of indigenous Brazilian languages, but also and especially with the training of teachers Karajá, providing them grants for study and reflection of contextualized methodologies and intercultural bilingual education to consider the uses and functions of their languages and other, such as the Portuguese language, both inside and outside the school in the process of oral communication and writing.

Key words: Language Policy. Karajá. Vitality of Indigenous Languages.

SUMÁRIO

Introdução	13
1 Iny Mahãdu- Os Karajá	21
1.1 O surgimento do povo Karajá.....	21
1.2 O habitar do povo Karajá na terra	25
2 Breve histórico sobre Políticas Públicas da Educação Escolar Indígena desde o Serviço de Proteção aos Índios à Constituição Federal de 1988	33
2.1 Políticas Linguísticas Públicas referentes ao Serviço de Proteção aos Índios e à Fundação Nacional do Índio	34
2.2 Organizações e movimentos indígenas no Brasil	38
2.3 Constituição Federal de 1988	40
3 Interculturalidade e Transdisciplinaridade	44
3.1 Interculturalidade e Transdisciplinaridade como fundamento para uma educação escolar indígena específica e diferenciada.....	45
4 Políticas Linguísticas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas Karajá das aldeias de Hawalò, Itxala e Btoiry	53
4.1 Situação sociolinguística das comunidades Karajá envolvidas no estudo.....	56
4.1.1 Situação sociolinguística da aldeia de Hawalò	56
4.1.2 Situação sociolinguística da aldeia de Btoiry.....	60
4.1.3 Situação sociolinguística da aldeia de Itxala.....	63
4.2 Política linguística de contextualização de saberes	67
4.2.1 Política Linguística de educação para manejo de mundos	73
4.2.2 Política Linguística de vitalidade da língua Karajá em contextos infantis.....	79
4.2.3 Política Linguística dos usos e funções sociais da língua Karajá.....	82
4.2.4 Política Linguística dos usos e funções da língua portuguesa.....	86
4.2.5 Política Linguística comunitária.....	88
4.2.6 Política Linguística de fundamentação de materiais didáticos em língua Karajá e bilíngues	94
Considerações Finais	104
Referências	111

INTRODUÇÃO

A motivação para esta pesquisa originou-se no último ano de minha graduação em Letras (Habilitação Português/Inglês), na Universidade Estadual de Goiás (UEG), no ano de 2013, quando tive a oportunidade de ler textos de Pimentel da Silva (2001a, 2001b, 2011, 2012a, 2012b, 2013), Boaventura Santos (2002), Walsh (2009) e outros autores que discutem a respeito das concepções de interculturalidade e de bilinguismo intercultural. Essas obras despertaram em mim o desejo em compreender mais sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, fundamentado nos princípios da interculturalidade, transdisciplinaridade e de um bilinguismo que valoriza a cultura dos sujeitos inseridos nesse processo. Meu interesse foi tão grande que elaborei meu projeto de pesquisa de mestrado com o tema educação intercultural e bilíngue, e, para minha alegria, no ano de 2014, fui aprovada em um dos processos seletivos da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Nessa nova etapa de minha vida, fui apresentada à minha orientadora, professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, que, com o intuito de me familiarizar com os povos indígenas, convidou-me para participar como monitora no curso de Licenciatura em Educação Intercultural e, seis meses depois, como tutora no curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica, ambos do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da UFG.

O curso de Licenciatura em Educação Intercultural iniciou-se em janeiro de 2007 com 59 alunos indígenas pertencentes aos povos Karajá, Karajá do Norte/Xambioá, Javaé, Gavião, Xerente, Tapuia, Guarani e Tapirapé. Em 2008, ingressaram mais 35 alunos e, dessa vez, além dos povos já mencionados, entraram os Apinajé e os Krahô. Em 2009, também ingressaram 35 alunos pertencentes a essas novas etnias. Atualmente de acordo com Borges e Tapirapé (2016, p. 103), “existem 248 alunos matriculados, provenientes dos Estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Maranhão.”

Conforme seu Projeto Político Pedagógico (2006, p. 12), o curso tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas em Educação Intercultural, para lecionar nas escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio das suas aldeias. Com isso, atende à demanda

das comunidades indígenas no que toca à formação superior de seus professores, nas áreas de concentração de *Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza e Ciências da Cultura*. A duração total do curso é de cinco anos, sendo que a formação básica do professor tem uma duração de dois anos e a específica de três. Já a formação pedagógica acontece em todas as fases do curso.

Os conteúdos estudados na Matriz de Formação Básica têm como proposta fornecer subsídios para a produção de material didático, construção de metodologias de ensino, definição de tipo de ensino a ser implementado, adoção de políticas linguísticas, desenvolvimento de pesquisa e de programas alternativos econômicos e de construção de projetos pedagógicos que contemplem a realidade social dos povos indígenas.

O curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica iniciou sua segunda turma em 2014, com a participação de 50 professores dos povos Karajá, Tapuia, Gavião, Tapirapé, Xambioá, Javaé e Xerente.

De acordo com Pimentel da Silva (2014), o curso tem por finalidade:

[...] a construção de projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, reivindicada pelos indígenas no desejo de produzir uma educação escolar para atender às demandas de suas comunidades. A fundamentação teórico-metodológica da proposta desse curso e todas as suas ações têm como referencial a base de conhecimento construída no Curso de Educação Intercultural, assim como os estudiosos que defendem uma educação contextualizada, humana, que, na esteira do pensamento freireano, volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo (2014, p. 9).

Os projetos políticos pedagógicos, pelos indígenas construídos durante o curso de Especialização, visibilizam o compromisso com a democratização da educação escolar indígena, entendendo essa democratização como um direito irrenunciável dos povos indígenas e como um compromisso com a formação das crianças e jovens. A produção simboliza mais que a sistematização de um documento. Representa formas de pensar e de como planejar o fazer, tendo, na ponta inicial do longo fio da trajetória percorrida, o retorno à historicidade da educação escolar indígena, ao diagnóstico das comunidades, ao levantamento sociolinguístico, ao levantamento dos temas contextuais que compõem as matrizes e ao levantamento de atividades extraescolares e de projetos comunitários. Surgiram desses estudos, novas referências epistemológicas para o ensino de línguas em

diferentes condições sociolinguísticas, para a criação de metodologias contextualizadas e de pedagogias complementares.

Foram nos momentos de trabalho no curso de Especialização, especificamente, que tive a oportunidade de conhecer melhor e verdadeiramente conviver com um povo que, hoje, faz parte do meu melhor como ser humano, os indígenas Karajá¹.

Hoje percebo que durante sete anos trabalhando como professora de língua inglesa, acreditava conhecer a fundo sobre o ensino de línguas. Compreendo agora que, entre outras questões, infelizmente, trabalhava em uma perspectiva eurocêntrica. Essa consciência crítica sobre o meu fazer como docente foi tecida durante minha convivência com os alunos do Núcleo Takinahakỹ, dos diálogos, dos grupos de estudo e da troca de experiências com os Karajá. Foi fundamental entender que trabalhar com línguas não se pauta apenas no ensino e aprendizagem das mesmas, mas ultrapassa fronteiras sociais, comunicativas, linguísticas, espirituais e epistemológicas, capazes de formar cidadãos críticos e, principalmente, que respeitam as diferenças uns dos outros. Como argumenta Pimentel da Silva (2010c), ensino de línguas é

[...] um projeto muito mais amplo, do qual fazem parte as línguas, como área de conhecimento específico, e também outros saberes – ciências, arte, cosmologia, visão de mundo – veiculados, evidentemente, por meio das línguas (2010c, p. 13).

O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas é assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº. 9.394/96), pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais (Decreto nº. 5.051 de 2004), pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social (VILLARES E SILVA, 2008). Por outro lado, sempre discutíamos, nos grupos de estudo e em conversas informais, que todas essas leis são de extrema importância na educação escolar indígena, mas que muitas mudanças e novas políticas de vitalidade de línguas indígenas ainda precisavam nascer nesse meio.

¹ Apesar de saber que os Karajá se autodenominam Iny, nessa pesquisa os chamo de povo Karajá, que é o nome mais conhecido pelos não indígenas.

Acrescido a tudo isso, o desejo em realizar esta pesquisa esteve sustentado no entendimento de que, no Brasil de hoje, a educação escolar indígena ainda não é gerida e fundamentada nos conhecimentos indígenas, como afirmam os professores Karajá² e outros povos indígenas³, muitos desses egressos do curso de Especialização e outros ainda em conclusão de curso, como, por exemplo, os Krikati, Xerente, Xavante, Tapuia, Gavião, etc. Com base nesta compreensão, todas as aldeias Karajá, representadas por seus professores, resolveram construir os próprios projetos políticos pedagógicos de suas escolas.

Minha pesquisa tem por objetivo justamente compreender quais as políticas linguísticas que compõem alguns desses projetos. Selecionei os projetos de duas aldeias que se situam no estado de Tocantins, como é o caso das aldeias de Hawalò⁴ e Btoiry⁵, e a comunidade de Itxala, localizada no estado de Mato Grosso. A escolha pelas aldeias do estado do Tocantins foi justamente por serem as maiores da Ilha do Bananal, e a aldeia de Itxala, porque segundo os professores, mesmo antes da existência do curso de Especialização, já discutiam acerca da construção dos projetos políticos pedagógicos de suas escolas.

Partindo dessa decisão, debrucei-me em leituras teóricas, pesquisas e diálogos com esses professores, na tentativa de conhecer e analisar as políticas linguísticas presentes nesses projetos, assim como de auxiliá-los (se necessário fosse) nessas construções, ou seja, esse trabalho de dissertação não é de estudo e realização individual, mas um estudo coletivo.

Dessa forma, a metodologia de pesquisa adotada é de diálogo, o qual foi tecido constantemente a cada discussão com os Karajá e nas diversas leituras. Sendo assim, apresento os contextos nos quais observei as políticas linguísticas de composição dos

² Ao mencionar os professores Karajá, me refiro a alunos egressos e também matriculados no Curso de Especialização em Educação Intercultural da UFG, que são professores nas escolas de suas aldeias.

³ Essa pesquisa se fundamenta principalmente nas afirmações dos professores Karajá, mas não desconsidera as ricas reflexões de professores pertencentes a outros povos, e que engajados na melhoria da educação escolar indígena, também estiveram presentes nos debates dos seminários promovidos pelo Curso de Especialização e, pelos seminários do programa Ação Saberes Indígenas na Escola. Conforme a Portaria nº 98 do Ministério da Educação, de 6 de dezembro de 2013, trata-se uma ação desenvolvida em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e as instituições de ensino superior (IES), baseada nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade, assegurados pelo art. 210, § 2º, da Constituição Federal, que objetiva, entre outros, promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas (BRASIL, Portaria nº. 98, 2013).

⁴ Faço uso do nome Hawalò no decorrer da pesquisa, porém a aldeia é também conhecida como Santa Isabel do Morro.

⁵ Faço uso do nome Btoiry no decorrer da pesquisa, porém a aldeia é também conhecida como Fontoura.

projetos políticos pedagógicos dos Karajá sendo estes: (1) debates realizados na UFG por meio de seminários, que tiveram continuidade em terras indígenas, tanto durante os cursos orientados pelo comitê Karajá⁶, nas reuniões realizadas entre os alunos Karajá e a comunidade, quanto durante suas pesquisas, com as quais objetivam criar e adotar políticas de vitalidade linguística, emancipação intelectual e inclusão dos processos próprios de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena; (2) discussões relacionadas à fundamentação teórica, objetivos, metodologia, bases legais e a composição das matrizes culturais e curriculares dos projetos políticos pedagógicos; (3) leitura dos relatórios dos seminários do curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica da UFG, nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015; (4) leitura dos relatórios das reuniões da Ação Saberes Indígenas na Escola nos anos de 2013, 2014 e 2015, atividade esta que é base de fundamentação e organização epistêmica curricular do ciclo de formação da pessoa Karajá; (5) leitura dos projetos políticos pedagógicos das comunidades acima mencionadas; (6) participação dos debates realizados em terras indígenas acerca da construção dos projetos políticos pedagógicos Karajá e (7) entrevistas realizadas no ano de 2015 com os professores Karajá, Wahuka Karajá, Elly Karajá, Edi Karajá, Haritxana Karajá, Manaijé Karajá, Lariwana Karajá e Célio Karajá, egressos do curso de Especialização e participantes ativos da Ação Saberes Indígenas na Escola.

Essa dialogia me permitiu elencar, com mais segurança e clareza, a base teórica necessária para as análises e interpretação dos dados que me foram sendo apresentados pela pesquisa. Para a fundamentação teórica, foram estudados os trabalhos de Pimentel da Silva (2001a, 2001b, 2006, 2009, 2010b, 2010c, 2013, 2014, 2015a, 2015b), Boaventura Santos (2002), Luciano (2006), Santos e Sommermann (2014), Walsh (2009), o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Intercultural (2006) e o da Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica (2012), os Cadernos de Estágio dos professores Karajá, os Relatórios dos Seminários do Curso de Especialização (2012, 2013, 2014 e 2015), os Relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola (2013, 2014, 2015), os Projetos Políticos Pedagógicos das aldeias de Itxala, Hawalò e Btoiry (2014), entre outros.

As entrevistas com os Karajá foram semiestruturadas, sendo compreendidas como “questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema

⁶ Conforme explica Pimentel da Silva (2015a, p. 23): “o Comitê Orientador coordena as etapas em Terras Indígenas e é responsável pela orientação dos estudos do estágio e dos projetos extraescolares. Cada povo indígena pertence a um comitê.”

da pesquisa” (TRIVINOS, 1987, p. 146). Estão fundamentadas em uma metodologia dialógica, onde “o entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26 e 34), as entrevistas “[...] permitem a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] Podem, ainda, permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas [...]”.

Essas entrevistas foram registradas em equipamento de gravação de voz, tendo como intuito compreender quais são as políticas linguísticas de sustentação dos projetos políticos pedagógicos das escolas Karajá, suas concepções sobre os processos próprios de educação bilíngue intercultural, as concepções de Tema Contextual e, quais os impactos das construções dos projetos políticos pedagógicos em suas vidas.

Nessa direção, este estudo se fundamenta nos procedimentos da pesquisa qualitativa, pois se sustenta em práticas múltiplas e interpretativas. Serrano (1998, p.47-48) esclarece que esse tipo de pesquisa se funda no método indutivo, no qual as investigações partem de perguntas, hipóteses, logo, o que se busca é um diálogo entre os dados e o que “la gente realmente dice y hace”, por isso, “todos los escenarios y personas son dignos de estudio”. Este método se caracteriza por ser humanista, ou seja, busca conhecer o indivíduo, como ele se apresenta, como ele se sente em seu contexto real.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa considera importante todos os dados da pesquisa, preocupa-se mais com o processo, do que com o produto, não interessando, por exemplo, a busca por evidências que comprovem hipóteses definidas. A preocupação está em retratar a perspectiva dos participantes e colaboradores do estudo, que neste caso são os professores Karajá. Assim sendo, a pesquisa qualitativa representa um caminho novo e defendido pelos indígenas, pois está na contramão da rigidez e fixidez de uma cientificidade, julgada como neutra e objetiva, abrindo espaço para que os investigadores escolham e construam novas alternativas de estudo.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), o tipo de pesquisa que considera a abordagem qualitativa tem como objetivo ressaltar o âmbito construído socialmente, a relação do pesquisador com o estudado, bem como as limitações que de alguma forma influenciam a investigação.

Nessa perspectiva, o pesquisador realiza sua pesquisa em conjunto com os participantes, ou seja, constroem conhecimentos durante todo o processo da investigação científica (TELLES, 2002). Trata-se de levar em consideração a realidade social, o contexto de vida dos participantes, suas visões de mundo, as subjetividades presentes em suas ciências e conhecimentos, entendendo que cada um desses contextos e realidades possuem significados, e o pesquisador não tem direito de neles interferir.

À medida que o referencial teórico foi se fazendo presente e necessário enquanto a pesquisa era desenvolvida, vários autores, a grande maioria sendo os professores e pesquisadores Karajá, foram então contribuindo e subsidiando o alcance dos objetivos propostos neste trabalho.

No que se refere à organização da dissertação, esta se subdivide em quatro capítulos. No primeiro, faço a apresentação sucinta da história de surgimento do povo Karajá, como também seu contexto histórico e social, tendo como aporte a história contada por Maluarè Karajá, que se encontra no livro de Pimentel da Silva (2006, p. 102-108), os estudos de Toral (1992), as entrevistas com o professor Wahuka Karajá e a leitura dos projetos políticos pedagógicos das escolas de Itxala, Hawalò e Btoiry.

No segundo, o objetivo é discorrer acerca das políticas públicas referentes à Educação Escolar Indígena desde o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), fundado em 1910, até a vigência da Constituição Federal de 1988. O intuito é a apresentação do percurso histórico de luta dos povos indígenas no que se refere à educação escolar indígena no Brasil.

No terceiro capítulo, discuto as concepções de interculturalidade e transdisciplinaridade que subsidiam uma educação verdadeiramente específica e diferenciada, de modo a compreender como os professores e alunos Karajá as têm vivenciado no processo de construção de seus projetos políticos pedagógicos no decorrer do curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar do Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior Indígena da UFG.

No último capítulo, apresento as políticas linguísticas que compõem os projetos políticos pedagógicos das escolas das aldeias de Itxala, Hawalò e Btoiry, elaboração feita a partir dos levantamentos sociolinguísticos realizados pelos professores Karajá membros dessas aldeias. Essas políticas linguísticas são: política linguística de contextualização de saberes; política linguística de educação para manejo de mundos; política linguística de vitalidade da língua Karajá em contextos infantis; política linguística de usos e funções

sociais da língua Karajá; política linguística de usos e funções sociais da língua portuguesa; política linguística comunitária; política linguística de fundamentação de materiais didáticos em língua Karajá e bilíngues.

A expectativa com relação a este trabalho é corroborar a discussão desses professores acerca de metodologias contextualizadas de ensino e aprendizagem de línguas a partir de seus processos pedagógicos próprios, sempre lutando pela melhoria da educação escolar indígena no Brasil.

CAPÍTULO 1

INY MAHĀDU - OS KARAJÁ

“Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás. Vindo de outros lugares... Iniciado por outras pessoas... Completado, remendado, costurado e... continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo o dia [...].”
(MUNDURUKU, 2002, p. 41)

Neste capítulo, apresento de forma sucinta o surgimento e o contexto histórico e social do povo Karajá, a fim de compreender o universo complexo, plural e específico vivenciado por esse povo no Brasil. Todas as informações aqui apresentadas se fundamentam nas histórias contadas pelos próprios professores Karajá, como também nos estudos de Toral (1992), Pimentel da Silva (2001a, 2006), entre outros.

1.1 O SURGIMENTO DO POVO KARAJÁ

Muitas histórias contadas pelos próprios Karajá narram que, antes de eles viverem aqui na Terra, moravam numa aldeia no fundo do rio, onde viviam e formavam a comunidade dos Berahatxi Mahādu, ou povo do fundo das águas. Habitavam um espaço restrito e frio. Interessado em conhecer a superfície, um jovem Karajá encontrou uma passagem, *inysedena*, lugar da mãe da gente (TORAL, 1992), na Ilha do Bananal. Fascinado pelas praias e riquezas do Araguaia e pela existência de muito espaço para correr e morar, o jovem reuniu outros Karajá, e subiram até a superfície. Encontraram aqui na Terra morte e doenças. Tentaram voltar, mas a passagem estava fechada e guardada por uma grande cobra,

por ordem de Koboï, chefe do povo do fundo das águas. Resolveram então se espalhar pelo Araguaia, rio acima e rio abaixo.

Maluarè Karajá, uma grande liderança da aldeia de Hawalò, narrou essa história que se encontra no livro de Pimentel da Silva (2006, p. 102-108):

“[antigamente] os Karajá, moravam no fundo do Rio Araguaia. E no fundo do rio fazia muito frio, que chegava a morrer de uma a três pessoas por dia. O chefe dos Karajá do fundo do rio mandava os seus guerreiros, os “ijoi”, para procurarem um lugar de clima melhor para que eles mudassem daquele lugar, onde moravam. E assim os guerreiros, “ijoi” saíram a procura de um novo lugar mas, não encontravam. Um certo dia, assim como todos os dias, eles saíram tanto para o lado oeste como para o sul, norte e todos os lados. Os “ijoi” saíram.

Por fim um outro saiu por último. Ele saiu na mesma direção que os outros ao lado do sul. No caminho, ele viu um outro caminho bem mais estreito que os outros, ele seguiu em frente encontrou um buraco. Parou em frente e ficou olhando e disse consigo: “Eu vou entrar nesse buraco para ver o que vai acontecer comigo ou vou morrer ou então volto vivo”. Ele entrou no buraco e seguiu andou, andou mais um pouco, viu um clarão, continuou e logo saiu do fundo do rio, saiu do buraco da pedra e viu um lugar agradável, com ar, sol e calor. Esse mesmo ar que está correndo entre nós, ele sentiu. Sentou-se e ficou olhando apreciando toda a beleza: as praias, os pássaros voavam em sua volta como se estivessem saudando, dando-lhe boas vindas.

O lugar que ele saiu não era no rio e sim num lago. Sentou-se na saída e disse: “Be! Que lugar bonito que achei, vou voltar para fora e sentir na pele essa beleza”. Então na saída da pedra ele deixou um pedaço de um pau qualquer, para não se perder da pedra, a qual levava o caminho de volta para o fundo do rio. Saindo da toca da pedra, viu que estava no meio do lago, mas havia pedras que levavam até à terra firme, no seco.

Na beira do lago viu muitos patos voando, assim como os tuiuius, colhereiros, garças e outras aves da beira do lago. Saiu um pouco no seco, ou fora da beira, um pouco mais para o interior da beira, na mata e viu as onças, viu também veado-servo, anta, a capivara. Esta é que não falta de estar na beira do lago. Viu porco-queixada, e assim viu vários outros animais.

E assim ele saiu andando e deparava com tudo o que se encontra aqui na terra. Viu frutos silvestres como mangaba, oiti e coco de babaçu. Todas essas frutas estavam caindo, ou no ponto de colher para comer. Andou mais um pouco e saiu numa outra praia, Era uma praia onde os pássaros gorjeavam fazendo bastante barulho. Ele chegou até a praia e viu o rio “Berohokÿ”, o rio Araguaia e disse: “Ebe! Que lugar! Lindo rio! Lindas praias!” Tirou uma palha e sentou-se na areia fazendo uma cesta comprida. “Vou levar as frutas para mostrar”, dizia ele consigo.

Ele, ao descobrir um novo lugar, ficou muito contente, gostou do clima, do ar, calor, enfim de tudo. Apanhou as frutas rapidamente e as levou de amostra, mesmo tendo todas essas frutas no fundo do rio.

Chegando à sua toca, entrou no buraco da pedra pegando o caminho de volta. Um pouco mais tarde dos outros chegarem, ele chegou e encontrou os seus colegas contando o que fizeram durante o dia assim como todos os Karajá. Na casa dos homens eles se reuniam e planejavam as batalhas para o próximo dia.

Ao chegar ao grupo, ele deu o grito da vitória “Wyhyrarò”. Ainda sem falar nada, os que estavam no pátio disseram: “Olha! O que foi que aconteceu com ele?! Será que está ficando doido!”. Disseram os homens num tom de brincadeira, como todos os Karajá, no pátio, espaço dos homens. Chegando perto do grupo ele disse e mostrou as frutas que trouxera: “Oh! Turma! Estou muito feliz, encontrei um lugar muito bonito, vejam as frutas que trouxe de amostra para vocês”.

O grupo de homem que estava no pátio disse que ele estava mentindo, que tudo existia no fundo do rio. Portanto não conseguiu convencer o grupo: “Você está enganando a você mesmo, pensa que vai nos enganar, está muito enganado, está mentindo, essas frutas são daqui, você apanhou de algum lugar por aí”. Todos disseram a mesma palavra. Ninguém acreditou na versão do aventureiro e ele saiu entristecido dali e foi direto para o seu chefe mostrar as frutas que trouxe. Chegando na casa do chefe disse a ele com as mesmas palavras.

O seu chefe ouvia, mas não dava a mínima atenção. A ideia do chefe foi a mesma do grupo. Tentava convencer o seu chefe, mas não conseguia, e disse a ele: “Estou falando a verdade, por que vou trazer essas frutas e por que venho até você? É porque tenho novidade para contar. O lugar é muito bonito. Você disse que era para procurarmos o lugar. Eu achei um lugar, se não tivesse achado não vinha, disse ele ao seu chef. Convencido, o chefe propôs: “Tudo bem! Acho que você está falando a verdade, agora vai ser assim, você volta com um grupo de seis pessoas, só assim todos vão falar a verdade.”

Imediatamente ele foi com o grupo, sem errar o caminho da toca da pedra, chegando entraram no buraco da pedra. “Vamos entrar e não fiquem assustados e nem tristes porque vamos sair”.

Eles seguiram e logo chegaram, todos gostaram e admirados disseram. “Este lugar é muito bonito, nosso chefe vai adorar, vamos voltar?” Não demorou eles estavam de volta e o chefe disse a eles, por terem voltado muito rápido, disse ainda que eles, todos estavam mentindo. E eles revoltados tentavam convencê-lo, dizendo do lugar, das praias, pássaros, frutos, animais, rios, vento, ar e calor do sol, tudo de bom eles falaram. Passaram o dia todo tentando convencer o chefe, que só no início da noite ficou convencido e disse ao grupo: “Reconheço que estou convencido, mas agora vai ser diferente, eu já imaginava que vocês não são capazes de falar a verdade, são seis pessoas falando uma mentira. Portanto, quero que todos os homens vão a esse lugar para que eu possa acreditar. Podem deixar que eu fico na companhia das mulheres”.

No dia seguinte, eles seguiram o caminho de sempre, e foram com muita pressa, ansiosos para conhecerem o novo lugar. Não demorou, logo saíram e apreciaram a beleza do lago e da praia que havia ali. Estavam olhando o lago e viram peixes tartaruga e diversas espécies de animais que andavam em seus arredores. Disse a eles o aventureiro: “Olhem aí, vocês duvidavam de mim, diziam que era mentira, agora vocês estão vendo, tudo que estão vendo, então é mentira?” E mostravam toda a beleza que tinha sobre a terra, beleza da água, das árvores que acomodavam os pássaros nos seus galhos e nas suas sombras, onças, caititus, antas e todos os animais. “Não acreditamos, pensávamos que era apenas brincadeira, então vocês falavam a verdade”.

Logo eles voltaram contentes e foram contar as novidades ao seu chefe. E disseram que o lugar era e é realmente muito bonito. Então, disse ele a todos: “Tudo bem, agora que todos viram vai ser assim, um de vocês fica com as mulheres, eu ainda

tenho dúvida, vamos todos comigo para que eu possa acreditar”. Todos foram com ele e havia ficado uma pessoa, chegando ao novo lugar ele viu, encantou-se com o lugar e disse: “Esse lugar é muito bonito, pensava que vocês estavam mentindo, mas então não é mentira, esse é o que eu procurava, agora vai ser assim, todos sabemos que o lugar é bonito e bom, vamos ver a noite. Portanto, vamos experimentar como vai ser a noite”. Passaram a noite apreciando as estrelas, o ar, aroma das vegetações. O frio não era tanto quanto o fundo do rio, era mais ou menos como esse que estamos sentindo agora. Ele disse ao grupo: “Gostei do lugar, agora vocês vão trabalhar para trazer os alimentos, para nós sairmos do fundo do rio porque lá faz muito frio e aqui não, um grupo já vai ficar para fazer a limpeza do lugar das casas, o outro vai tirar a madeira de fazer as casas”. E todos trabalharam conforme as suas ordens. De primeiro a ordem era severa, não era como as de hoje. Então eles fizeram tudo dentro de uns três ou quatro dias. Terminando as tarefas foram buscar as suas famílias, avisando a todos que aqueles que quiserem ir que chegassem a casa do chefe. Assim como lá, tinham as suas aldeias e todas foram avisados. E assim meus amigos, começaram a juntar pessoas de todos os lados para sair com o grupo. Pediam ao chefe que queriam sair com eles, sair do frio. Ele disse: “Rapaz! Tem um lugar que os meninos descobriram que é muito bonito”. E assim, começaram a sair, vinham saindo, saindo. Todos que estavam saindo estavam gostando e já escolhiam os seus lugares. E o chefe deles vinha no meio do povão, todos estavam animados. E na saída, bem na porta da pedra, o buraco era um pouco estreito e, quando esteve a primeira vez, ele não saiu por completo, apreciava a beleza somente de onde estava de fora porque a barriga era grande, o nome dele era o Koboí. Ele vinha no meio do povo fazendo uma divisa. Aqueles que saíam gostavam, os que vinham atrás de Koboí, vinham ansiosos. Meus amigos, quando chegou a vez do Koboí, tentou sair, pedia ajuda dos companheiros, mas a barriga não passou e ele desistiu de sair. Disse a todos: “Não vou sair, espero de vocês que também voltem comigo todos aquele que saíram, porque aqueles que estão atrás de mim vão voltar comigo e vamos continuar morando no fundo do rio”. E assim ele voltou. Os que vieram pelo buraco da pedra somos nós.

O primeiro que saiu comandou o grupo, dizendo a todos que cada um tinha que fazer uma canoa para fazer uso própria na sua morada, porque não era bom um grupo grande, ficaria difícil de controlar e coordenar. Por isso dividiram. Uns subiram o rio acima chegando até a cabeceira, e outros desceram rio abaixo. Tendo hoje os Xambioa, no norte e Buridina, no sul.

Os guerreiros andavam no interior da Ilha do Bananal e não encontravam nada de bichos ferozes, somente as onças, nem outros índios diferentes encontravam.”

Wahuka me contou em entrevista que o povo Karajá e as suas histórias de vida na face da terra são orientadas pelos mitos contados pelos historiadores indígenas:

“Quando se questiona do porquê o indígena Karajá ter saído do fundo do rio, eles dizem que foi porque desobedeceram as normas ou forma de vida de ser do povo. A desobediência e a falta de respeito com a natureza não fazem parte, ou não é ser Karajá. A perda do indígena no fundo do rio, como relatado, foi porque saiu antes de

fazer o cerimonial de “liberdade”, que é quando o pai de um recém-nascido participa da cerimônia de liberar para sair e fazer as atividades que devem ser feitas.”

O professor Wahuka acrescenta ainda que segundo a história dos anciãos, os Karajá sempre estiveram em disputa com outros povos indígenas para proteger seu território. Assim, tiveram contato com os Kayapó, com os Tapirapé, com os Xavante, com os Avá-Canoeiro, com os Bororo e com os Apinajé. Como resultado desse contato, houve a troca de práticas culturais entre os Karajá, os Tapirapé e os Xikrin (Kayapó). E foi aí que ocorreu a missigenação da etnia. Entre os Karajá há pessoas com nomes do povo Kayapó e pessoas com nomes do povo Tapirapé.

Enfim, os Karajá surgiram no vale do Araguaia e até hoje continuam resistindo diante de várias culturas, de diferentes povos, de vários planos de governo. Por isso, é considerado um povo guerreiro. A cada ano, ganham espaço nas políticas brasileiras, na política educacional, na área de saúde, na conquista pela terra, no aprimoramento profissional etc.

1.2 O HABITAR DO POVO KARAJÁ NA TERRA

O território do povo Karajá é definido por uma extensa faixa do vale do rio Araguaia, inclusive a maior ilha fluvial do mundo, a do Bananal, que mede cerca de dois milhões de hectares. Suas aldeias estão preferencialmente próximas a esse rio. Cada aldeia estabelece um território específico de pesca, caça e práticas rituais, demarcando internamente espaços culturais conhecidos por todos. Esses indígenas têm o rio Araguaia como um eixo de referência mitológica e social.

O mapa abaixo mostra exatamente a localização das aldeias Karajá e Javaé:

A segunda frente de contato esteve relacionada com as bandeiras paulistas rumo ao Centro-Oeste e Norte do Brasil, com a expedição de Antônio Pires de Campos, que se estima ter ocorrido entre os anos de 1718 a 1746. A partir dessas, várias outras expedições visitaram os Karajá ao longo dos anos, e estes foram obrigados a manter um contato constante com a sociedade não indígena. Suas aldeias foram alvos fáceis de inúmeras frentes religiosas, planos governamentais, visitas de presidentes da República como Getúlio Vargas (1940) e Juscelino Kubistchek (1960), e inúmeras visitas de pesquisadores, escritores e jornalistas, como por exemplo, o etnógrafo alemão Fritz Krause (1908), o etnógrafo norte-americano William Lipkind (1938), o escritor José Mauro de Vasconcelos (década de 60) e tantos outros que retornavam às suas cidades com objetos culturais, como artefatos plumários, remos e as características bonecas de barro feitas pelas mulheres.

Afirma Pimentel da Silva (2001a) que os Karajá construíam suas moradias alinhadas ao longo da margem do rio e cada uma delas mantinha o mesmo lugar dentro da aldeia, com os parentes sempre próximos uns dos outros. A única moradia que era mantida afastada era a Casa de Aruanã que, para os indígenas Karajá, tem por significado a casa dos homens, espaço onde acontecem os ensinamentos da fase infantil até a adulta. As famílias que hoje habitam suas casas são extensas, pois em cada moradia vive um casal mais velho com seus filhos e filhas solteiros, suas filhas casadas, seus genros e netos. De acordo com Pimentel da Silva (2001a), a residência é do tipo matrilocal. Geralmente, os genros, depois de um determinado tempo de casados, podem morar com sua família nuclear na sua própria casa, perto do sogro. Nos dias atuais, os Karajá vivem em aldeias permanentes, mantendo contato com os não indígenas. Na região mediana, estão as aldeias de Hawalò, Btoiry, São Domingos, Itxala e Hawalòra.

Os Karajá meridionais são os que vivem ao sul da Ilha do Bananal, na região que vai de Aruanã (GO) a Luiz Alves (TO). Os aldeamentos dessa região são mais recentes do que os da região mediana da Ilha. São formados, basicamente, por Karajá da Ilha, principalmente pelos de Hawalò (TO), aldeia que foi construída em local determinado pelo SPI, em 1927.

A aldeia de Hawalò localiza-se no município de Lagoa da Confusão, no estado do Tocantins (TO). Segundo Pimentel da Silva (2009), viveram nessa aldeia também algumas comunidades que já foram extintas, tais como: Crisóstomo I ou Krumare, Crisóstomo II, Jatobá e Wabe. A extinção dessas aldeias aconteceu na década de 60 do século passado, em

grande parte em razão do aparecimento de doenças (malária, tuberculose, entre outras), pela falta de assistência à saúde e pelas pressões dos criadores de gado.

O professor Wahuka informou em entrevista que a maior concentração de aldeias Karajá encontra-se na Ilha do Bananal (TO), existindo nesta ilha, os Javaé, indígenas que não se identificam como Karajá, pois defendem que a cultura (produções artísticas e culturais) e a língua materna (como a sintaxe) são diferentes.

Em relação à aldeia de Itxala situada no município de Santa Terezinha no estado de Mato Grosso, existem em proximidade e no mesmo município, as aldeias de Hawalòra e Majtyritãwa. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola de Itxala (2014, p. 15), a comunidade faz parte do conjunto que compõe o povo Karajá, que hoje vive em “19 aldeias, nos Estados de Goiás, Mato Grosso, Pará e Tocantins que possuem indígenas Tapirapé vivendo entre os Karajá, ou seja, misturados – casados com Tapirapé.”. No município de Santa Terezinha (MT) há também a aldeia São Domingos e, no município de Luciara (MT), mais uma pequena aldeia denominada de Teribre.

Em proximidade à Itxala, no mês de junho de 2004, a aldeia de Hawalòra foi fundada onde era a antiga comunidade de Tytema. A aldeia surgiu de duas famílias Karajá que moravam junto ao povo Tapirapé, na aldeia Majtyritãwa.

Hawalòra localiza-se no território Karajá ao lado do Estado do Mato Grosso. Nos anos passados, o número de habitantes era muito pouco, mais ou menos 48 pessoas, mas essa população aumentou bastante, sendo de 121 pessoas em 2014 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DA ALDEIA DE HAWALÒRA, 2014).

A aldeia de Btoiry está localizada na margem ocidental da ilha do Bananal, banhada pelo rio Araguaia, na divisa com o estado de Mato Grosso, sendo uma aldeia antiga e de imenso território. Atualmente, segundo os dados levantados pelo Museu do Índio, existem cerca de 680 habitantes, respectivamente.

Em se tratando do estado de Goiás, de acordo com levantamento de dados realizado no ano de 2010 pela Fundação Nacional do Índio (Funai) do estado e informado pelo Instituto Socioambiental (ISA) (2015), a aldeia de Buridina é composta por uma população de 213 indígenas, os quais saíram do isolamento através de alguns projetos e ações. Dentre esses projetos, por exemplo, a partir do ano de 1994, cito a implantação do Projeto de

Educação e Cultura Indígena Maurehi⁷ que fez com que os membros da comunidade mantivessem contato com os Karajá da Ilha do Bananal e derredor. Desde 1996, com o propósito de promover encontros entre os educadores, cantores, desenhistas, pintores, narradores de mitos e de outros conhecimentos especializados, o projeto promove ações que visam à troca de experiências e à retomada de muitas produções artísticas e culturais vivas em algumas dessas aldeias e adormecidas ou esquecidas em outras. Ou seja, é através dessa inter-relação que existe a possibilidade de atualização cultural e linguística, como muito é mencionado por seus educadores.

Já os Karajá setentrionais localizam-se no território que vai da barra do Rio Tapirapé, no Estado do Mato Grosso, até a atual cidade de Santana do Araguaia, no Estado do Pará. Desde o século XIX, essa região era ocupada por pequenos aldeamentos que deram origem aos atuais grupos de Lago Grande, no Estado do Mato Grosso, da aldeia Macaúba, na Ilha do Bananal, no Estado do Tocantins, de Barreira do Campo e Santana do Araguaia, ambas no Estado do Pará. Nessa região, está situada também a comunidade de Maranduba, no Estado do Tocantins. Desses aldeamentos, Macaúba é o mais populoso.

Hoje, os Karajá vivem em aldeias que se localizam nos Estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará. É um povo conhecido como dividido em três grupos: os Karajá propriamente ditos, os Javaé e os Xambioá ou Karajá do Norte.

Os Karajá são classificados por Toral (1992), como: Karajá da região mediana da Ilha do Bananal, Karajá meridional e Karajá setentrional. A região mediana da Ilha do Bananal sempre concentrou a maior parte da população. Essa região abarca um trecho situado no Estado do Tocantins e outro no Estado de Mato Grosso, que vai da altura do Rio das Mortes, próximo à cidade de São Félix do Araguaia, até o Rio Tapirapé.

Os indígenas que se concentram no Norte estão localizados no baixo curso do Araguaia, próximo à sua foz no Tocantins. Os Javaé, atualmente, concentram-se ao longo do rio que leva o nome do grupo, o braço menor do Araguaia, formador da Ilha do Bananal.

⁷ O projeto de *Educação e Cultura Indígena Mauheri* iniciou-se em Buridina, aldeia Karajá localizada no município de Aruanã (GO), em 1993, sob a coordenação da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, da Universidade Federal de Goiás. As primeiras ações do projeto foram reuniões com a comunidade, para discutir o encaminhamento das atividades por ela mesma solicitadas.

Corroborando Toral (1992) e também segundo o professor Wahuka Karajá, seu povo viveu e ainda vive às margens do rio Araguaia desde a cidade de Aruanã (GO), até a cidade de Xambioá no Tocantins, a qual possui o mesmo nome da aldeia.

De acordo com Costa e Ratts (2010), os Karajá do Norte localizam-se no município de Santa Fé do Araguaia no estado de Tocantins, na região do Bico-do-Papagaio, porção baixa do rio Araguaia, posicionada às suas margens. Conforme esses pesquisadores, “Na Terra Indígena Karajá Xambioá há atualmente quatro aldeias: Kuherê, Xambioá, Wari Lýtỹ e Nova Kuherê. Fato que ocorre na Terra Indígena Karajá Xambioá é a presença e a convivência com um grupo da etnia Guarani.” (COSTA E RATTTS, 2010, p. 5).

A seguir, a partir dos estudos de Pimentel da Silva (2009, p. 43-45), cito as quinze aldeias Karajá e suas localizações. É importante mencionar que os dados a serem apresentados são referentes ao levantamento realizado por essa pesquisadora no ano de 2009. Na atualidade, esses dados possuem alteração e, durante a realização dos meus estudos, foi possível encontrar no ISA, na Fundação Nacional de Saúde (Funasa) e no Museu do Índio, dados referentes ao ano de 2010.

- Watau - vizinha de Santa Isabel do Morro com população de 60 pessoas.
- Hawalò - (Santa Isabel do Morro) localiza-se no município de Lagoa da Confusão, no estado do Tocantins. Possui uma população de mais ou menos 700 pessoas.
- JK- vizinha de Santa Isabel do Morro e Watau. Tem uma população de 80 pessoas.
- Btoiry-Fontoura - situa-se no mesmo município onde está Santa Isabel do Morro. Tem uma população de 600 pessoas e uma distância desta aldeia de 60 km.
- Kanaisiwè – fica a 1 Km de Btoiry. Possui uma população de 40 pessoas.
- Krehawa - São Domingos – localiza-se no estado do Mato Grosso, município de Luciara. Possui uma população de 230 pessoas. Fica a 20 Km de Fontoura.
- Itxala - tem uma população de mais ou menos 90 pessoas e localiza-se no estado do Mato Grosso, no município de Santa Terezinha, a uma distância de 200 Km de Krehawa.

- Hawalòra – fica a uma distância de 3 Km de Itxala, no município de Santa Terezinha, e a 03 Km de Majtyritãwa. Possui uma população de 120 pessoas.
- Macaúba - situa-se ao norte da Ilha do Bananal, no estado do Tocantins, no município de Cristalândia. Possui uma população de 300 pessoas e fica a 50 de Itxala e a 53 Km de Hawalòra.
- Nova Tytema - localiza-se ao sul da Ilha do Bananal. Possui uma população com cerca de 80 pessoas.
- Mirindiba - localiza-se na ponta sul da Ilha do Bananal, no estado do Tocantins. Possui uma população de 30 pessoas mais ou menos. Esta comunidade, praticamente, não fala mais a língua Karajá.
- Buridina - localiza-se no município de Aruanã, no estado de Goiás.
- Maranduba - localiza-se no estado do Pará, no município de Santana do Araguaia. Esta comunidade tem uma população de 35 pessoas.
- Santo Antônio, Santa Maria - localizam-se no município de Santana do Araguaia, no estado do Pará. Tem uma população de 30 pessoas.
- Lago Grande - localiza-se no Mato Grosso. Sua população é de 30 pessoas.

De acordo com Toral (1992), os Karajá encontram-se às margens do rio Araguaia há aproximadamente quatro séculos. Esses indígenas são caracterizados como habitantes do baixo e médio curso do rio e permanecem em seu território tradicional mesmo após ocupações de suas terras pelos não indígenas. Segundo Toral,

[...] os Karajá, somados, têm atualmente (1992) uma população pouco acima de 2.400 pessoas, espalhadas em vinte comunidades, todas localizadas às margens do Araguaia em quatro estados: Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará. A maior parte de sua população concentra-se na Ilha do Bananal, no Parque Indígena do Araguaia. O restante da população vive numa série de comunidades, em graus variados de contato com a população regional, numa situação de vida que poderia ser descrita como muito ruim (falta de assistência médica, expropriação territorial, etc). Mesmo a população do Parque Indígena sofre com a ocupação de suas terras por pecuaristas regionais, que as arrendam da Funai (1992, p. 14).

Em dados mais recentes, os Karajá - *Iny mahãdu*, povo do rio, são o subgrupo mais numeroso, somando atualmente uma população de cerca de 3.200 pessoas (FUNASA, 2010), vivendo em 18 aldeias concentrando-se nos estados de Goiás, Tocantins, Pará e Mato Grosso.

Após discorrer sobre o surgimento e a situação de vida dos Karajá na atualidade, apresento, no capítulo seguinte, um pouco da trajetória histórica da educação escolar indígena e suas consequências na vida desse e de muitos outros povos indígenas presentes no Brasil.

CAPÍTULO 2

BREVE HISTÓRICO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DESDE O SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS À CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

“Sua luta se trava entre eles serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo... A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos.”
(FREIRE, 1984, p. 36)

“Até hoje somos colonizados, não fisicamente, mas culturalmente e intelectualmente.”
(LARIWANA KARAJÁ, 2015, p. 16)

O presente capítulo abre espaço para o estudo das ações políticas e seus instrumentos sobre os povos indígenas no Brasil desde o SPI. Dentre as ideologias presentes, destacam-se o integracionismo e o protecionismo, visões que, de certa forma, continuam permanentes nas ações indigenistas. Por outro lado, confrontando as referidas ideologias há a Constituição Federal de 1988 e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, que reconhecem o direito dos indígenas de viverem segundo seus usos e costumes, revogando, assim, qualquer dispositivo legal que tenha como proposta integrar os índios na comunhão nacional. No entanto, apesar dos ganhos, o reconhecimento dos direitos dos indígenas no Brasil é algo ainda não consolidado.

2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PÚBLICAS REFERENTES AO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS E À FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

De acordo com Silva (2011), quando se refere à Política Linguística Nacional, há de se dizer que teve início no século XVIII, com o regime de Marquês de Pombal, com o decreto assinado em 17 de agosto de 1758, que dispunha sobre os aldeamentos indígenas, elevando estes à condição de vilas ou aldeias, administradas por diretores. Este previa, entre outras medidas, a abertura de escolas com um mestre para os meninos e outro para as meninas, sendo proibido o uso de outro idioma que não o português e deveriam ter sobrenome português. A nudez foi proibida, bem como as habitações coletivas, o uso da língua brasileira (conhecida como tupi ou língua geral), havendo punição de morte a quem desacatasse. A política do Marquês de Pombal buscava aporuguesar, como também, incorporar o indígena à sociedade não indígena, transformando-o em um trabalhador ativo, a fim de assegurar o povoamento e a defesa do território colonial.

Segundo Luciano (2006), a partir desse projeto de homogeneização cultural, é que surge o SPI, criado no ano de 1910, sob a direção do Marechal Rondon, com um tipo de política indigenista baseada em concepções e fundamentos positivistas do mundo europeu exercendo grande influência na política brasileira, tendo por característica a pacificação dos povos indígenas ainda resistentes e utilizando-se da língua portuguesa como forma de integração gradual desses povos à sociedade não indígena.

O SPI oferecia proteção por parte do Estado contra o extermínio desses povos, mas se fundamentava na ideia de relativa incapacidade de agir e pensar dos indígenas, ficando estes sob o cuidado do Estado. Cuidados estes que não se resumiam apenas à assistência social, educação, saúde, subsistência, terra etc., mas sim à tutela intelectual, com a imposição do monolinguismo e da hegemonia cultural.

De acordo com Cordeiro,

O código civil prescreve (artigo 6º, item III e parágrafo único) que os silvícolas são relativamente incapazes para a prática de determinados atos da vida civil, ficando sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará na medida em que se forem adaptando à civilização do país (1999, p. 86).

Segundo Cordeiro (1999), o SPI passou a ser porta voz desses povos, tanto no Brasil quanto no exterior, de modo que, ao passo que atuava, impunha a integração e a assimilação

cultural dos indígenas sob tutela do Estado, significando a efetiva apropriação de suas terras e a negação de suas etnicidades e identidades. Maher (2006) afirma que junto a essa ideia de integração existia o propósito de formar um exército de mão de obra indígena escrava.

De acordo com Silva (2011) e Monserrat (1994), o propósito para a integração na comunhão nacional demonstrava a ideia de conversão da educação em instrumento de dominação dos indígenas. Nesse sentido, a escola passava a ter o intuito de “domesticação” dos povos indígenas, promovendo, de acordo com Grupioni (2001), o aniquilamento cultural e linguístico.

Segundo Maher (2006), esta ideia demonstrava um processo pedagógico pautado no paradigma assimilacionista, ou seja, a pretensão era educar o indígena para que deixasse de ser indígena, abrindo mão de seus conhecimentos próprios e de sua língua materna, incorporando e assimilando os valores e comportamentos da sociedade não indígena.

Assim, para atingir aos objetivos citados, as técnicas de submersão passaram a ser utilizadas nessas escolas, como por exemplo, com a retirada das crianças indígenas de suas famílias, para que fossem colocadas em internatos para serem catequizadas, aprenderem a língua portuguesa e os costumes dos não indígenas. Segundo Melatti (1977), a educação escolar indígena era ministrada apenas em português.

De acordo com Bonin (2012), a escola era estruturada de modo a atender ao currículo escolar e aos saberes consagrados e ordenados significativamente para o mundo não indígena. Não havia a preocupação em atender às demandas dos povos indígenas em relação, por exemplo, à valorização dos saberes orais. A gestão da escola não se importava com esses saberes e fazeres acumulados ao longo de centenas de anos de experiências e vida desses povos.

Com o passar dos anos, após o reconhecimento do SPI de um período de extrema decadência administrativa, geradora de uma crise institucional responsável por sua extinção em 1967, a Funai começava a atuar reproduzindo políticas semelhantes ao SPI. A língua portuguesa era sempre adotada em sala de aula numa perspectiva assimilacionista e integracionista, com um ensino promovido ora por missionários, ora por professores das escolas e órgãos da época.

A Funai, pela portaria 75N/72, prescreveu a educação para os povos indígenas nos seguintes termos:

- a educação dos grupos indígenas com problema de barreira linguística será sempre bilíngue.
- só será empregada a língua nacional aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas como estruturação suplementar. (BRASIL, Portaria 75N, 1972).

De acordo com Pimentel da Silva (2001a), para implantar essa educação bilíngue preceituada em Portaria, a Funai firmou convênio com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL)⁸. A partir daí, as práticas de dominação cultural e linguística nas escolas indígenas se tornaram, segundo Pimentel da Silva (2001a), estratégias para garantir a submissão desses povos.

O bilinguismo da época era de transição, ou seja, o ensino da língua portuguesa e das línguas indígenas acontecia de forma separada e totalmente desligado da necessidade de uso por esses indígenas. Não fazia parte do currículo escolar e do processo de ensino e aprendizagem uma pedagogia de contextualização, conseqüentemente, não havia metodologias e materiais didáticos que levassem em consideração a primeira língua desses povos.

Guimarães (2002, p. 36), menciona que um aspecto importante desse modelo foi a “formação de monitores bilíngues-alfabetizadores em língua indígena, dentro de uma metodologia do bilinguismo transicional, ou seja, superada a etapa de alfabetização na língua indígena, o ensino passava a ser conduzido em língua portuguesa pelos professores não índios.”. Segundo Guimarães, o objetivo era

estudar as línguas sem escrita alfabética e os povos que as falam, visando à tradução da Bíblia e a conversão ao protestantismo (Pinheiro Cunha, 1990:85). Aqui a intenção principal é a conversão e a negação da diversidade étnica através da difusão da leitura da Bíblia. [...] Na perspectiva da assimilação, a prática da alfabetização esteve a serviço do apagamento da diferenciação étnica, numa espécie de ritual de passagem, de mediação, para a participação na comunhão nacional. Mesmo quando se estudou e se empregou a língua indígena no processo de alfabetização, esta foi tomada, no contínuo funcionamento escolar, como ponte para o pleno domínio da língua portuguesa, transmissora de valores ideológicos da sociedade dominante [...]. (2002, p. 35).

⁸ Organização norte-americana, científica, de inspiração cristã e sem fins lucrativos, cujo objetivo primário é o estudo, o desenvolvimento e a documentação de línguas menos conhecidas a fim de traduzir a Bíblia.

Muitos povos indígenas sofreram demasiadamente com a imposição do bilinguismo de transição no que se refere ao processo educacional da época. Exemplo específico de algumas dessas comunidades, cito os Karajá, como bem afirma Pimentel da Silva,

Entre os Karajá, o bilinguismo adotado na escola ainda é do tipo de transição, herança de uma política indigenista integracionista. A diglossia, nesse contexto, é tratada de modo bem estruturalista [...]. Não há uma discussão sobre os discursos diglóticos construídos nas relações intermediárias. [...] Tudo é inconscientemente camuflado. Isso tem contribuído sensivelmente com a anemia da língua Karajá. Normalmente, o material didático adotado em língua Karajá são as cartilhas que foram produzidas na década de 70 pelo *Summer Institute of Linguistic (SIL)* [...]. (2004, p. 122).

O ensino das línguas indígenas acontecia como meio de instrução, ou seja, eram adotadas nos primeiros anos escolares, passando a ser apenas instrumento de alfabetização devido ao fato de que as crianças chegavam à escola sem o conhecimento da língua majoritária. Não existia uma política linguística de valorização da língua materna, uma vez que o intuito era a completa substituição de suas línguas originárias pela língua portuguesa. Desde o princípio, a aquisição do português estava inteiramente ligada ao processo de integração desses povos à sociedade nacional, quer isso se manifestasse de forma positiva ou negativa (PIMENTEL DA SILVA, 2001a).

Nessa direção, Maher (2006, p. 3) explica que, se o bilinguismo do falante passa a ser “considerado, não um atributo, mas um ‘problema’, o objetivo das instituições de ensino é que o aluno abdique de sua língua materna e se torne monolíngue na língua dominante”, no caso, a língua portuguesa. Esta era a perspectiva do Modelo Assimilacionista de Submersão, que segundo a autora, foi “o modelo adotado por algumas missões religiosas e órgãos do governo brasileiro junto aos povos indígenas durante anos a fio”. E, como alerta Tollefson (1991, p. 170), mesmo quando a política linguística protege direitos linguísticos das minorias, ela pode ser uma “forma de controle encoberto do Estado, pois os direitos linguísticos são subordinados à estrutura de poder e dominação” estabelecida.

Em oposição a esse modelo de educação colonizadora, inicia-se também nos anos 70 uma luta por uma escola que atendesse às demandas das comunidades indígenas, como por exemplo, o surgimento dos movimentos e organizações indígenas e a vigência do Estatuto do Índio (Lei nº. 6.001), aprovado em 1973, resultado da luta dos indígenas não apenas para a adoção de suas línguas na escola, mas também para a garantia de sua escolarização.

2.2 ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS INDÍGENAS NO BRASIL

A ideia de que a autonomia dos povos indígenas aconteceria por meio da instituição escolar e não de uma instituição colonizadora é que deu vazão, de acordo com Silva (2011), a diversas organizações não governamentais que surgiram voltadas para a defesa da causa indígena no final dos anos 70, durante o regime militar. Foi o período em que aconteceram as primeiras manifestações dos movimentos indígenas no Brasil, caracterizando um novo marco histórico no que se refere a problemáticas sociais e políticas governamentais. Eram temas de relevância e discussões para as organizações indígenas: o modo de ensino da língua portuguesa; os processos de organização própria dos povos indígenas para com suas escolas; o ensino bilíngue; como também a não invisibilidade de suas pedagogias próprias de ensino e aprendizagem.

De acordo com Luciano (2006), a partir de 1970, provocados pela realização de assembleias articuladas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e pela ascensão de lideranças indígenas regionais, nacionais e internacionais que impulsionaram o surgimento das primeiras organizações indígenas, sob a liderança da União das Nações dos Indígenas (UNI), foi que os movimentos indígenas se fortaleceram e se posicionaram em ações de luta e reivindicações coletivas por seus direitos. Houve, a partir de então, a criação de numerosas organizações e associações indígenas aldeãs, étnicas, regionais e nacionais, de categorias profissionais, de gênero e de estudantes.

Segundo Luciano (2006, p. 76), o crescimento do número dessas organizações indígenas foi tão “expressivo que se em 1970 não havia nenhuma organização indígena reconhecida, em 2001 elas já eram em número de 347 somente na Amazônia Legal [...]”. De acordo com Grupioni,

A presença e a atuação, cada vez mais visível e marcante de lideranças indígenas tanto nos cenários políticos nacionais, como no internacional, demonstra a vitalidade desses povos e seu desejo de manterem suas tradições e práticas culturais num mundo cada vez mais marcado pela globalização, mundialização do mercado e pela integração na comunicação. (2001, p. 87).

Como resultado dessa luta dos indígenas, no dia 19 de dezembro de 1973, o Estatuto do Índio, entrou em vigência, dispondo dos seguintes termos:

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o

sistema de ensino em vigor no país.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencem, e em português, salvaguardando o uso da primeira. [...]

Art. 180. A educação escolar indígena terá como princípios:

I - o respeito à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas;

II - a interculturalidade;

III - o multilinguismo;

IV - a organização administrativa em áreas delimitadas como territórios etno-educacionais;

V - a participação e o controle social das suas atividades pelos povos indígenas;

VI - a garantia aos indígenas de acesso a todas as formas de conhecimento, de modo a assegurar-lhes a defesa de seus interesses e a participação na vida nacional em igualdade de condições, enquanto povos etnicamente diferenciados;

VII - o respeito aos processos educativos e de transmissão do conhecimento das comunidades indígenas.

Art. 181. O Sistema Nacional de Educação Escolar Indígena compõe o Sistema Federal de Ensino da União, respeitando-se as suas especificidades, e será mantido com recursos ordinários e específicos para a educação previstos no orçamento geral da União.

Art. 182. O Sistema Nacional de Educação Escolar Indígena buscará o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios na oferta e no custeio da educação escolar indígena, prioritariamente na educação básica, de acordo com termos específicos de pactuação com a União e as comunidades indígenas interessadas.

Art. 183. A educação escolar indígena será oferecida em todos os níveis e modalidades.

§ 1º O ensino infantil deverá ser oferecido de acordo com a necessidade e interesse de cada comunidade.

§ 2º O ensino fundamental pode ser organizado em ciclos de aprendizagem, atendendo à diversidade sociocultural e a organização social de cada povo.

§ 3º O ensino médio pode ser organizado de acordo com os ciclos de aprendizagem, atendendo as etapas de formação dos jovens e o contexto sociolinguístico, econômico e cultural de cada povo (BRASIL, Lei nº 6.001, 1973).

Com efeito, os indígenas passaram a ser protegidos por lei específica. Mas, embora o Estatuto do Índio (1973) tenha como uma de suas premissas a proteção das culturas indígenas, resguardado seus usos, costumes e tradições, bem como as condições peculiares por ela reconhecidas, acaba por dar maior ênfase à integração dos indígenas à comunhão nacional, como pode ser observado nos trechos acima citados.

De posse dessas informações, os indígenas, através de experiências genuínas em suas escolas, somadas às mobilizações e às organizações dos movimentos indígenas, das universidades e dos órgãos não governamentais, consolidaram maiores reivindicações referentes à educação escolar indígena.

Com muitas demandas atendidas com o texto da Constituição Federal de 1988, inaugurando uma nova fase no relacionamento dos povos indígenas e o Estado, iniciou-se uma outra política em que o Estado deixou de ser integracionista, passando a admitir o multiculturalismo. Dessa forma, o Estatuto do Índio (1973) tornou-se incompatível com a

nova Carta Magna.

2.3 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Nesse contexto, em 05 de outubro de 1988, quando promulgada a nova Constituição Federal do Brasil, o direito indígena passa a ser mais reconhecido, tendo em vista a existência de um capítulo específico para tratar dos direitos desses povos.

Em suma, na Constituição, em um dos artigos do capítulo sobre educação, é assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no Ensino Fundamental regular, que deve também ser ministrado em língua portuguesa.

Em uma série de outros documentos oficiais, como por exemplo, Portaria Interministerial 559 (1991), as Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), a LDB (Lei 9.394 de 1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), o Plano Nacional de Educação (2000), algumas Constituições estaduais, bem como várias normas e diretrizes de Conselhos estaduais e municipais de educação, também pode ser encontrada proposta semelhante. Em todos eles, se dedica espaço maior ou menor às línguas indígenas dentro do âmbito da educação escolar a ser oferecida às comunidades indígenas.

O reconhecimento das línguas na educação, no entanto, conforme está expresso no artigo 231 da referida Constituição fica, de certa forma, subjugado ao de nº 210, cujo caput se refere à fixação de conteúdos mínimos na educação fundamental. O parágrafo 2º (artigo 210) preceitua o ensino fundamental em língua portuguesa e ressalva que as comunidades indígenas têm também assegurado o ensino em línguas nativas e segundo métodos próprios de aprendizagem. Os artigos 210 e 215 da Constituição legislam que

Art. 210. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos particulares do processo civilizatório nacional (BRASIL, CF, 1988).

O texto constitucional rompe, portanto, com a política integracionista de homogeneização cultural e étnica e estabelece um novo paradigma com base no pluralismo

cultural, no qual se insere o direito a uma educação escolar específica e diferenciada. Garante o respeito aos processos próprios de aprendizagem dos indígenas, inclusive, assegurando que o ensino seja feito em suas línguas maternas, como meio de comunicação e aprendizagem.

Com a LDB em 1996, define-se como dever do Estado com a colaboração do Ministério da Cultura e Órgão Federal Indigenista a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, com o objetivo de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna dos povos indígenas, bem como lhes assegurar o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade não indígena.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, LDB, 1996).

Para que essa política seja cumprida, a LDB assegura que a União apoie técnica e financeiramente o desenvolvimento da educação e determina que haja a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, os quais devem ser construídos com a participação dos indígenas.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, LDB, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14/09/1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de

Educação. Esse parecer institui as diretrizes que criam a categoria de escola indígena, a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena e o currículo da escola indígena. Essas questões são normatizadas na resolução nº 3/99.

A Resolução nº 03 de 1999 estabelece no âmbito da educação básica:

Art. 1º. A estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, Resolução nº. 03, 1999).

Vale lembrar que a formação e a habilitação dos professores indígenas, inclusive no Ensino Superior, é um pré-requisito para que se assegure o cumprimento desta Resolução.

Para melhor confirmar esse ponto de vista, podem-se destacar alguns dos principais pontos nessa Resolução: criação da categoria escola indígena reconhecendo-lhe a garantia de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios; garantia de uma formação específica para seus professores indígenas, podendo esta ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização; definição precisa das esferas de competência, em regimes de colaboração, entre União, Estados e Municípios.

À primeira, coube legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação.

Aos Estados, ficou a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios, integrando as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena.

Vale também mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi sancionado por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Nele, há um capítulo específico para a educação escolar indígena. Destacam-se alguns itens importantes, dentre os quais, aqueles referentes à formação dos professores indígenas, conforme pode ser verificado em algumas das metas estabelecidas no PNE em questão:

16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação

sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente (BRASIL, Lei nº 10.172, 2001).

A meta 17 garante uma das bases para que as escolas indígenas funcionem dentro dos parâmetros que preveem a legislação da Educação Escolar Indígena, ou seja, formar e habilitar os professores indígenas para exercer o magistério em suas comunidades.

Nesse sentido, todas as leis aqui mencionadas passaram a ser em sua época e, nos dias atuais, de extrema importância para a educação escolar indígena, pois se subsidiam em uma proposta de educação diferenciada, intercultural e bilíngue, em detrimento das concepções monoculturais ainda presentes. Entretanto, essas leis ainda se baseiam na concepção de um bilinguismo de subalternidade historicamente desenvolvido na maioria das escolas indígenas.

Sendo assim, chamo a atenção nesta dissertação para uma proposta pedagógica de educação bilíngue intercultural e transdisciplinar que esteja inserida, de fato, nas práticas pedagógicas dos professores indígenas e não indígenas que pertencem ao quadro de funcionários dessas escolas.

É nessa direção que, no capítulo seguinte, apresento as concepções de Interculturalidade e Transdisciplinaridade, conceitos estes que orientam práticas baseadas na compreensão de que a educação escolar indígena é diferenciada e de gestão dos próprios indígenas. Uma educação que reivindica direitos, decisões, e que mantém o alerta contra a imposição de um modelo simplificado e genérico de educação escolar indígena “diferenciada”, mesmo que esta seja amparada por leis.

CAPÍTULO 3

INTERCULTURALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

“Muitos professores estão presos na gaiola do conhecimento disciplinar.”
(KUHANAMA, Relatório de estágio, 2011)

“Essa concepção de transdisciplinaridade e interculturalidade rompe com a educação colonial, pois a educação indígena deve caminhar com seus próprios pés.”
(TXIARAWA KARAJÁ, 2015)

Segundo Walsh (2009), a interculturalidade tem se convertido num tema de debate em todo o mundo. No Brasil, Paulo Freire é pioneiro no chamado para esse debate ao defender uma pedagogia para construir uma humanidade mais justa. Sua defesa por uma Pedagogia da Libertação iniciou-se nos anos 60 e foi retomada por muitos educadores e ativistas intelectuais do mundo até os anos 90, quando em seguida iniciou-se seu declínio. Isto coincide, segundo Walsh (2009), com o auge do projeto neoliberal, que provocou a quase desaparecimento de uma agência e projeto da esquerda, como também o conservadorismo crescente das universidades. Essa realidade começou a mudar a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996. Os direitos garantidos abriram espaços para a implantação de propostas educacionais fundamentadas nos princípios da interculturalidade e da transdisciplinaridade, princípios estes de discussão neste capítulo.

3.1 INTERCULTURALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE COMO FUNDAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA

Um dos instrumentos mais utilizados pelos colonizadores, missionários e pelos governos para o aniquilamento sociocultural dos povos indígenas foi a escola. Por longos anos, os povos indígenas têm travado uma batalha contra esse aniquilamento epistêmico e em busca de uma educação que seja verdadeiramente intercultural e diferenciada. Como resultado dessa luta, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais, ou seja, o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional, contando ainda com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) com as políticas afirmativas das minorias étnicas.

Tal perspectiva, de acordo com Fleuri (2003), enfatiza uma proposta de educação para a alteridade, ou seja, que valoriza e respeita os direitos do outro, de igualdade, de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática. É nessa direção que a interculturalidade passa a ser fundamento para o ensino e a aprendizagem como constituição de identidades sociais, de cidadãos autônomos e indivíduos capazes de escrever e reescrever suas próprias histórias. Daí o termo educação inter/multicultural ser utilizado para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos.

Como afirma Fleuri (2003), a interculturalidade ultrapassa as fronteiras do medo, da indiferença e intolerância frente ao “outro”. Novos olhares e novos posicionamentos são construídos frente à visão de mundo do “outro” como sendo mais uma verdade a ser considerada de forma positiva. Desse modo, passa-se a reconhecer, sem subalternização, a pluralidade social, cultural e epistemológica da sociedade. Segundo Candau,

A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações [...]. A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (2005, p. 35).

A interculturalidade traz como fundamento para o ensino uma concepção não mais voltada apenas para a transmissão de conhecimentos em uma única e determinada língua, mas a mediação de conhecimentos e diálogos entre línguas. É um encontro entre culturas, valores, tradições e concepções de mundo diversificadas. Um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da equidade de direitos. É nesse sentido que Fleuri (2003) compreende que falar sobre interculturalidade e tentar colocá-la em prática é algo bastante recente.

De acordo com o Relatório Mundial da Unesco,

A chave para um processo de diálogo intercultural frutífero está no reconhecimento da igual dignidade dos participantes. Pressupõe reconhecer e respeitar as diferentes formas de conhecimento e os seus modos de expressão, os costumes e tradições dos participantes e os esforços por estabelecer um contexto culturalmente neutro que facilite o diálogo e que permita às comunidades expressar-se livremente (UNESCO, 2009, p. 10).

Afirma Terranova que o reconhecimento da diversidade

vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários. Vale também para a diversidade das propostas metodológicas, assim como para a possibilidade da articulação em rede das informações e dos novos saberes nas formas do pensamento complexo (1997, p. 13).

Nessa direção, as concepções que discuto neste capítulo se referem a uma proposta de educação em que, de acordo com Pimentel da Silva (2011, p. 08), os conhecimentos, a língua e a cultura não são mais “tratados de forma periférica, fazendo parte de projetos pedagógicos pensados em uma visão monolíngue e monocultural”.

Afirma Walsh (2009) que a interculturalidade dialoga o que muitas vezes não é dialogado, ou seja, procura mover as estruturas colonialistas e disciplinares da educação de modo que respeite ao outro e que não silencie o debate sobre as desigualdades, que questione os modelos de educacionais que visem padronização. Essa é a interculturalidade aberta à alteridade e na qual a educação dos povos indígenas deve ser pautada, reconhecendo o outro como diferente, reconhecendo o indígena em sua diferença e respeitando suas singularidades linguísticas e culturais, o que para Freire (apud CANDAU, 2011, p.52), “é a sabedoria ou a virtude de conviver com o diferente, e não com inferior”.

Em uma educação indígena diferente disso o que há é o apagamento das identidades

à medida que se “ensina aos alunos indígenas a história, a língua, a cultura e a arte do colonizador, em nada refletindo em suas vidas, seus saberes, línguas, etc.” (PIMENTEL DA SILVA, 2011, p. 08). Desde a Constituição Federal de 1988, essas minorias estão sendo reconhecidas pelos governantes e sociedade, porém a demanda dos povos indígenas é vivenciar a interculturalidade como um redimensionamento pedagógico, político e sociocultural em suas escolas e, não apenas em haver o reconhecimento da diversidade de modo a continuar com a imposição cultural e linguística.

Assim, a interculturalidade não é vista pelos indígenas como algo estático, fixo, mas em constante construção de caminhos a serem trilhados no campo educacional, social e político. Mais que apenas um conceito de relações e reconhecimento, a interculturalidade está ligada inteiramente a um processo de luta contínua dos povos indígenas por sua sobrevivência e pela vida dos seus conhecimentos.

Conforme Walsh (2009), os indígenas compreendem interculturalidade como uma abordagem crítica

que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade (2009, p. 13-14).

De acordo com a pesquisadora, interculturalidade não é simplesmente reconhecer, tolerar, nem tampouco incorporar o diferente dentro das matrizes estabelecidas, mas é trazer o diferente e a diferença para as estruturas coloniais do poder como provocação, proposta, processo e projeto. É uma recriação e ressignificação de estruturas sociais, que valorizam a existência do “outro” em seus diferentes modos de pensar e viver.

Os alunos e professores indígenas pertencentes ao curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar da UFG, amparados por estudos de Walsh (2009), alertam para o fato de que a interculturalidade funcional apenas reconhece diversidades e promove inclusão, não permite uma transformação no sistema, que, na maioria das vezes, continua fundamentado em parâmetros eurocêntricos.

Assim, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a

interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o “controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora ‘incluindo’ os grupos historicamente excluídos”. (WALSH, 2009, p. 16).

Nessa direção, a autora, ao citar Tubino (2005, p. 21), afirma que o interculturalismo crítico não promove diálogo sem tocar nas causas da assimetria social, pelo contrário, procura “suprimi-las por métodos não violentos”. Tubino afirma que “A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. [...], é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo.” (2005, p. 21).

A interculturalidade crítica, para além de um projeto étnico (que mudaria apenas de lugar os grupos sociais), “é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário 'outro' e uma agência 'outra' de com-vivência – de viver 'com' – da sociedade.” (WALSH, 2009, p. 22). Portanto, segundo Walsh,

Partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica – como prática política- desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados (2009, p. 23).

Afirmam os professores indígenas Karajá que pensar em interculturalidade em relação à diversidade, ao reconhecimento e ao encontro de culturas, línguas e saberes, é falar de algo para todos e de todos. É um diálogo inter e intracultural, ou seja, é abertura para os saberes não indígenas e indígenas. Em nenhum momento os indígenas desprezam o valor do conhecimento não indígena, ao contrário, ressaltam sua formação neste outro mundo e as possibilidades que tais saberes geram, como bem defende Lariwana Karajá:

Antes sempre recorriamos à educação do tori. Aí, depois, entrou a educação bilíngue de transição. Agora é a educação intercultural. A proposta não é só estudar na nossa cultura. Não tem como deixar de fora o conhecimento dos brancos, mas não vamos deixar de lado o nosso também. Precisamos mesmo da educação intercultural (2014, p. 30).

Nesse sentido, chamam sempre a atenção para o fato de que se deve conhecer o modo

não indígena de pensar, entretanto, entendê-lo a partir dos conhecimentos da aldeia. Esta tem sido uma postura política de resistência dos povos indígenas presentes no curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar da UFG; uma postura que observo na reflexão de Lariwana Karajá feita durante a entrevista:

“Nós estamos construindo ainda a noção de interculturalidade, pois não tem em lugar nenhum. Eu até hoje estou me adaptando a essa educação intercultural. É transdisciplinar. É um modo de estudar os conhecimentos, outros saberes, mas existe o intracultural que é somente a nossa cultura. Por exemplo, quando estou fazendo pesquisa sobre ritual, não tem nada do branco. Agora inter pode ser Karajá, Xerente, do branco. Pra vocês indígenas é um povo só, mas não. Cada um tem seus saberes. Na educação intercultural a gente junta tudo aquilo ali. A gente estuda os conhecimentos dos outros índios e de vocês brancos também.”

O desafio então é compreender a interculturalidade fora dos discursos hegemônicos, monoculturais e monolíngues, é reconhecer os diferentes saberes, culturas e línguas tanto no que se refere à educação escolar indígena, como nas universidades, nas escolas não indígenas.

Afirma Nanni (1998, p. 11) que o futuro da educação intercultural consiste na “construção de um ensino que vê o homem crescer e desenvolver-se no relacionamento com os outros e se exprimir no diálogo, na negociação, na gestão da pluralidade”.

De acordo com Ângelo (2009, p. 51), nos últimos anos, “a escola indígena específica, diferenciada e intercultural está vinculada a uma luta [...] contra o modelo imperativo de ocidentalização da educação escolar para a população indígena”. Fleuri menciona que

Os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Além disso, a Constituição Federal lhes dá o direito de uso de suas línguas maternas em sala de aula e em seus métodos próprios de ensino e aprendizagem, ou seja, suas próprias práticas pedagógicas e pedagogias sejam elas através de manifestações culturais, rituais, jogos etc. Dessa forma, fica garantido às comunidades indígenas o acesso a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo em que forneça instrumentos necessários para enfrentar o contato com outras sociedades (2003, p. 21).

É nesse sentido que Sousa e Lopes (2003, p. 10) defendem a necessidade de inclusão no currículo escolar de todas as vozes ausentes dos conteúdos escolares: “mundo feminino, mundo rural, cultura infantil, homossexuais, classes trabalhadoras, pessoas portadoras de necessidades especiais, terceira idade, minorias étnicas e culturais [...]”.

A interculturalidade passa então a ser um campo de muita complexidade, pois se refere a misturas e entrelaçamentos de múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais.

Pensando na educação indígena, a luta dos povos indígenas é contínua devido ao fato de a interculturalidade ser pensada e repensada a partir da experiência vivida através da colonialidade. De acordo com o Relatório Mundial da Unesco (2009), os conceitos de descolonialidade e de interculturalidade trazem à tona reflexões e questionamentos com relação à universalidade do conhecimento científico, colocando em discussão assuntos como a diversidade e a riqueza dos diversos saberes que emergem em nossa sociedade.

Os indígenas afirmam, por exemplo, que o conhecimento do não indígena é baseado apenas na objetividade que desvela uma concepção de mundo que separa/divide o sujeito da natureza. Já para os indígenas, a natureza é uma entidade viva e, portanto, tem a capacidade de ação e reação sobre suas vidas, sobre suas comunidades.

Pensar em interculturalidade para os professores indígenas é levar em consideração a educação de modo diferenciado, ecologizado, ou seja, não apenas a contribuir com o processo de formação de conceitos, valores e atitudes baseando-se em uma única verdade, apenas no conhecimento científico, conduzida pela fixidez dos conhecimentos em seus modos hierarquizantes. A educação a ser implantada nos dias atuais, segundo Fleuri, é aquela na qual

o fundamento seja a relação respeitosa e de reconhecimento entre diferentes sujeitos, criando assim, situações de interação que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo (2003, p. 32).

Nessa perspectiva, é possível compreender – com Paulo Freire (2011) – que as pessoas se educam e constroem novos caminhos e novas significações em contextos de relação. Sendo assim, propor questões interculturais em sala de aula significa permitir ao educando encontrar-se com a cultura do outro sem deixar de lado a sua própria, incentivando a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo.

Há uma demanda por uma postura intercultural e transdisciplinar, por parte da escola indígena. Trata-se, de acordo com os alunos e professores Karajá, de conceitos que vão além e através das disciplinas, buscando a compreensão da complexidade dos saberes (MORIN,2002). Segundo Pimentel da Silva (2014, p. 24), são conceitos para uma educação escolar indígena que dão “oportunidade para o outro mostrar o que ele sabe, que nem mesmo ele sabe que sabe”.

A perspectiva intercultural e transdisciplinar da educação compactua com o ensino de línguas no entendimento de que essas línguas não são somente meios de comunicação, mas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo (UNESCO, 2009). A preocupação dos professores Karajá e de outros povos indígenas, na atualidade, é de que o ensino adotado na escola pode tanto contribuir com a manutenção das línguas, quanto para sua própria extinção. Nesse caso, é preciso pensar de que maneira esse ensino de línguas deve ocorrer e se verdadeiramente é parte da vida dessas minorias.

Dessa forma, os Karajá têm pensado caminhos que levem em consideração a realidade sociolinguística da comunidade no que se refere, por exemplo, à construção de seus projetos políticos pedagógicos, subsidiados pelos princípios da interculturalidade e da transdisciplinaridade, e à composição desses projetos de políticas linguísticas de valorização e usos de seus saberes.

De acordo com Santos e Sommerman (2014, p. 70) e também com os professores Karajá, a transdisciplinaridade se remete a “uma educação integrada à vida”, ou seja, um ensino e aprendizagem baseados em problematizações, em interesses comuns dos indígenas, em projetos de investigação do meio, baseia-se também em atividades artístico-culturais, nos rituais, nas danças, nas pinturas corporais, nos jogos tradicionais e em suas cosmologias. Para Manaijé Karajá, o “interessante é colocar a escola como transdisciplinar. Dentro da interculturalidade e da transdisciplinaridade colocam-se desenhos, músicas, oficinas etc.” (2014, p. 40).

Assim, falar sobre transdisciplinaridade é compreender, como afirma Habermas (1988), que existe o mundo da vida entre teoria e prática, ou seja, não há um total rompimento dos conhecimentos locais e diferentes formas de ensinar e aprender com o pensamento científico moderno e o sistema disciplinar de educação, mas sim existe a ideia de complementaridade entre saberes.

De acordo com os professores Karajá, a transdisciplinaridade é o que possibilita, através das disciplinas, a transmissão de uma visão de mundo mais complexa. As disciplinas fechadas impedem a compreensão dos problemas do mundo.

O professor Manaijé Karajá (2015, p. 27) defende que seu modo de ver a interculturalidade e a educação indígena “consiste em promover mudanças de atitudes e que problemas atuais como o lixo, alcoolismo, desmatamento dentre outros, devem ser discutidos na escola, de forma que levem a mudanças de atitudes.”.

Afirmam Santos e Sommerman (2014, p 84) que, “se a disciplinaridade fragmenta e compartimenta o conhecimento, a transdisciplinaridade faz o movimento da abertura e religação” entre saberes, culturas e línguas. Isso acontece porque a transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar, ou seja, não busca o domínio de várias disciplinas, mas a complementaridade entre si.

Na articulação dos saberes, o todo não significa soma das partes. Segundo Santos e Sommerman,

Não se descuida do aprofundamento conteudístico das disciplinas, situa-o dentro de um contexto para dar sentido e evidenciar a importância da aprendizagem das partes e, ao mesmo tempo, contempla atividades coletivas de religação dos saberes indicando projetos inter/transdisciplinares, cuja execução seria simultânea às aulas convencionais (2014, p. 97).

A transdisciplinaridade compreende o ser como nunca completo e sim dinâmico, ao mesmo tempo uno e múltiplo, sempre buscando compreender de forma complexa o mundo e a vida. Um ser que está lá e cá, que se atualiza e se movimenta dia após dia com suas concepções e com seus próprios saberes.

De fato, a transdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem permite aos sujeitos mostrarem verdades construídas ao longo de suas formações históricas e de experiências de vida. Assim, de acordo com Santos e Sommerman (2014), as verdades individuais passam a ser discutidas em conjunto para se chegar a uma verdade coletiva e que possa ser construída e reconstruída ao longo do tempo.

É nesse sentido que os indígenas, especificamente os professores Karajá, alunos do curso de Especialização, têm construído os projetos políticos pedagógicos de suas escolas, fundamentando-os em políticas linguísticas de vitalidade de suas línguas, em luta por uma reforma pedagógica, política e epistêmica como discuto no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS KARAJÁ DAS ALDEIAS DE HAWALÒ, ITXALA E BTOIRY

“Nossos conhecimentos são espirituais.”
(KURIKALA, 2011)

“Na oralidade da minha língua há segredos que não podem ir para o papel.”
(WAHUKA KARAJÁ, 2011)

*“Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção.”*
(FREIRE, 2009, p. 19)

Neste capítulo, discuto as políticas linguísticas construídas e adotadas durante o processo de produção dos projetos políticos pedagógicos das escolas Karajá das comunidades de Hawalò e Btoiry, localizadas na Ilha do Bananal, no extremo sudoeste do município brasileiro de Lagoa da Confusão (TO), e da aldeia de Itxala, pertencente ao município de Santa Terezinha (MT), apresentadas no mapa sociolinguístico a seguir, que foi produzido pelos egressos do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, turmas de 2007 e 2008.

Os professores Karajá, tanto do curso de Licenciatura como da Especialização, entendem que o estudo sociolinguístico apresenta instrumentos capazes de fazer com que o pesquisador compreenda as questões referentes à relação entre linguagem e sociedade. Sabem que linguagem e sociedade não estão separadas entre si, mas uma depende da outra para a sua existência. Essa relação é a base de toda a organização humana, pois é utilizando-

se da linguagem como instrumento que o ser humano se organiza de forma sistemática, produzindo situações de interação social e, assim, vai construindo sua história.

Calvet (2002, p. 12) explica que “[...] as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”. Acrescento que é através da língua(gem) que o ser humano define ou tem seu papel definido na sociedade a qual pertence. Aqui recorro a Gnerre (1998, p. 5) que diz que “as pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos.”.

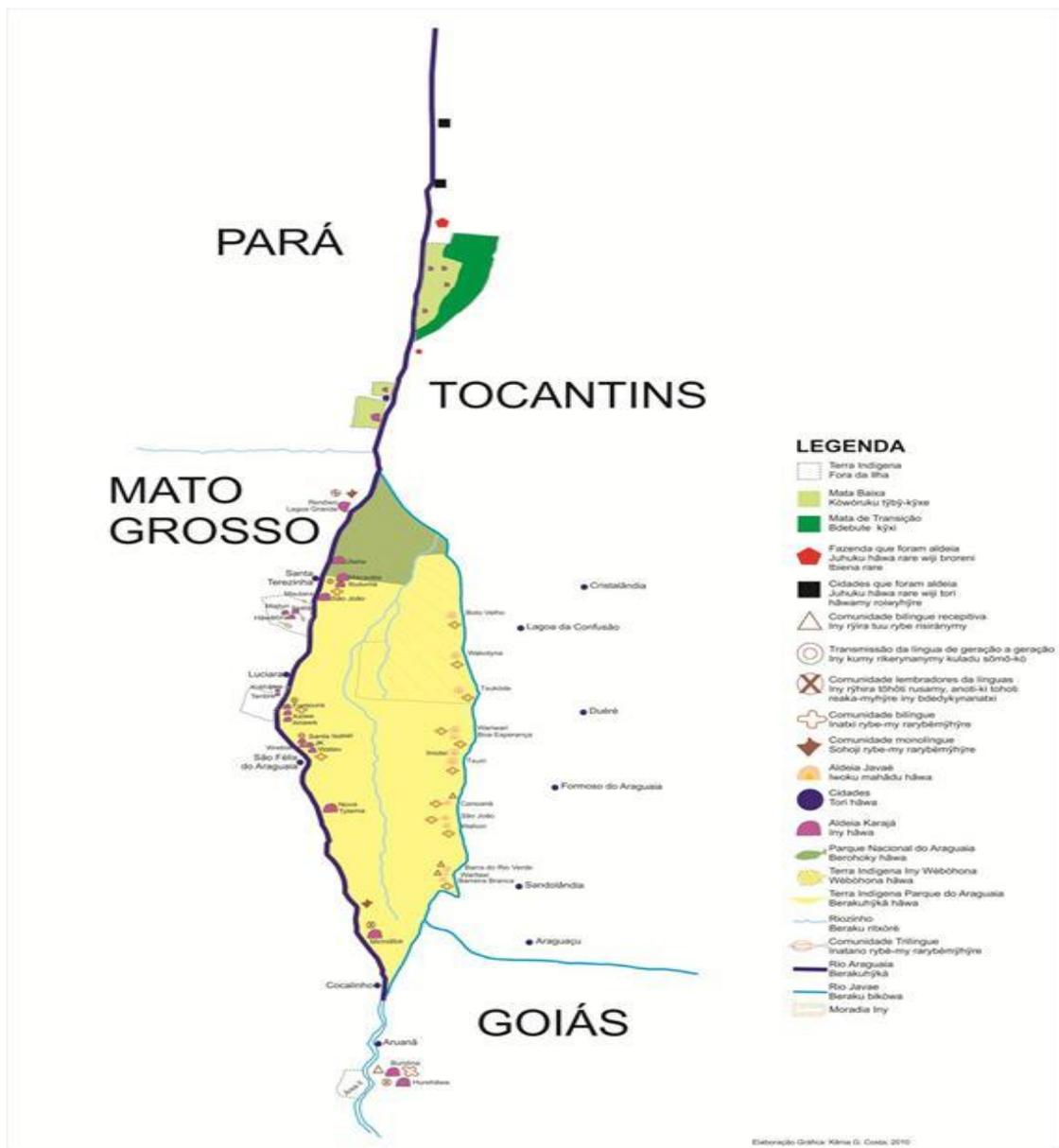


Figura 2 – Mapa com a localização das comunidades Karajá ao longo do rio Araguaia. Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola da aldeia de Itxala (2014, p. 15).

O mapa mostra a localização geográfica das aldeias Karajá e Javaé, apresentando aspectos históricos, como: cidades que já foram aldeias; fazendas que foram aldeias; comunidades bilíngues, monolíngues, bilíngues receptivas e lembradores da língua. Cada uma dessas comunidades Karajá possui realidades sociolinguísticas diferentes conforme mostra a legenda do mapa.

Cientes dessas diferentes realidades, os Karajá, alunos do curso de Especialização, tomaram a decisão de ampliar os estudos sociolinguísticos realizados pelas turmas de 2007 e 2008 do curso de Licenciatura. Nessa decisão, tiveram como referências a família e a comunidade com o propósito de perceber, de fato, as situações de usos e interação das línguas Karajá, portuguesa e outras línguas indígenas ou não, que circulam nas comunidades; de perceber a atitude linguística dos falantes; de identificar quem é bilíngue ou trlíngue e o valor linguístico da língua Karajá para seus falantes. É importante mencionar que, neste levantamento sociolinguístico, não foram realizadas entrevistas individuais e não foram consideradas faixa etária e diferenças entre as falas masculina e feminina⁹. O interesse dos professores já era pela atitude linguística dos falantes.

Os resultados dessas pesquisas apontam para o modo como a língua portuguesa e a língua Karajá devem ser inseridas nos projetos políticos pedagógicos de suas escolas, tanto no que se refere à modalidade de ensino dessas línguas, quanto no ensino dos conhecimentos. Os professores Karajá, entre tantas razões, se motivaram para realizar essa pesquisa por conta dos inúmeros problemas com o ensino bilíngue em suas escolas. Como problematiza Pimentel da Silva,

Ensino de línguas, pelo menos como é tratado na escola, independentemente da concepção que o fundamenta, refere-se às línguas, que na melhor das hipóteses consideram suas riquezas, suas especificidades, sua pluralidade, seus contextos de produção. Tem por objetivo ensinar a ler, escrever, produzir e interpretar textos etc. Já educação bilíngue é um projeto muito mais amplo, do qual fazem parte as línguas, como área de conhecimento específico, e também outros saberes – ciências, arte, cosmologia, visão de mundo – veiculados, evidentemente, por meio das línguas. A educação bilíngue, portanto, não se limita apenas ao ensino de duas línguas. Ultrapassa essa fronteira também na medida em que reconhece não só o valor intrínseco das línguas, mas se propõe a construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação entre povos distintos e a trabalhar os conflitos, possibilitando a dissolução de subalternidade (2008, p. 111-112).

⁹ Entre os Karajá há diferença entre as falas masculina e feminina (BORGES, 1997; PIMENTEL DA SILVA, 2001).

Tabela 1 – Situação Sociolinguística da aldeia de Hawalò

Situação sociolinguística	%
Bilíngue	99
Trilíngue	2,8
Iny como língua de comunicação familiar	95,1
Português e Iny como língua de comunicação	1,4

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola da aldeia de Hawalò (2014, p. 18).

A tabela revela a proporção de uso das línguas iny e portuguesa pelos membros da comunidade, em que 99% são bilíngues, 2,8% são trilíngues, 95,1% usam a língua Karajá em família e 1,4% da população utiliza a língua karajá e a língua portuguesa no processo de comunicação familiar. No caso dos indígenas bilíngues cito as anciãs que fazem misturas de línguas em diversas situações de comunicação, como por exemplo, nas relações de comércio (PIMENTEL DA SILVA, 2009).

Diante desse estudo, Manaijé Karajá, professor da escola dessa aldeia, afirma na entrevista que, apesar de a grande maioria dos membros da comunidade fazerem uso da língua Karajá como meio de comunicação familiar, a geração de hoje tem uma atitude linguística muitas vezes desfavorável com relação à vitalidade e ao uso dessa língua:

“Eu penso assim que as coisas têm que andar junto, não pode deixar de lado porque precisamos falar português. Ao mesmo tempo o nosso próprio saber é importante porque os jovens de hoje não querem saber de sua cultura e língua. Isso pra mim é triste como educador, como membro dos Karajá.”

Essa situação de desvalorização da língua materna pelas gerações mais jovens também é percebida em muitas outras comunidades minoritárias espalhadas pelo mundo, como mostra o Relatório Mundial da Unesco,

Os jovens, em especial, tendem a marcar a sua identidade usando os idiomas de maior comunicação. Ao cabo de gerações sucessivas, essa realidade percebida acaba por se traduzir na perda de muitas línguas vernáculas e da diversidade cultural que elas representavam (UNESCO, 2009, p. 13).

A atitude linguística mencionada por Manaijé reitera a necessidade de adotar a educação intercultural crítica, defendida por Walsh (2009), como algo a se construir. É essa a concepção dos Karajá na produção dos projetos políticos pedagógicos de suas escolas que pela primeira vez, apresentam, em sua composição curricular, políticas linguísticas de vitalidade da sua língua materna e também de inovação na modalidade de ensino bilíngue em que essa língua exerce papel de relevância epistêmica.

Lariwana Karajá (2016) retoma a preocupação de Manaijé ao chamar a atenção para o uso da língua materna por parte das crianças. Segundo esse pesquisador, a invasão linguística acontece, por exemplo, por meio da televisão, do rádio etc. As crianças passam a imitar os personagens dos desenhos e dos programas aos quais estão assistindo ou ouvindo.

[...] antigamente os iny não faziam isso. Eles sempre faziam empréstimos semânticos, mas fazendo adaptações fonológicas, como, por exemplo, “nieru” “dinheiro”, e que hoje em dia está sendo deixado de lado pelas crianças e jovens ou até mesmo por alguns professores, o que é mais preocupante. Muitos falam logo “dinheiro” como é em português. Muitas adaptações fonológicas feitas nas palavras emprestadas não são percebidas pelos “tori”. Alguns são totalmente difíceis de serem percebidas (2016, p. 282).

Sobre esse tipo de situação D’Angelis afirma que,

De fato, na situação de pressão que vivem os povos indígenas no Brasil, as comunidades indígenas são obrigadas a aprender e a usar o Português e, além disso, acabam deixando a língua portuguesa entrar mais e mais em suas áreas ou em suas casas através de funcionários do governo (de todos os níveis), através de documentos, jornais e revistas, através da escola e através do rádio e da televisão (2005, p. 45).

Observo então na reflexão do professor Lariwana (2016) duas tendências linguísticas entre as gerações Karajá: a crescente extensão da língua majoritária nas situações de comunicação entre jovens na comunidade e a resistência linguística e cultural por parte dos mais velhos/as como forma de manutenção da língua materna, e que se expressa no sistema tradicional de comunicação e organização interna de interação verbal no cotidiano e nas atividades culturais especializadas (na musicalidade, nos rituais, na produção dos artesanatos, nas histórias). Isto corrobora a defesa do professor Ixyjuvedu Karajá (2013),

em debate na UFG, de que, apesar do fenômeno da invasão linguística, sua língua está muito forte e tem maior prestígio na comunidade, “Ela é a língua do ritual de Hetohokỹ¹⁰”.

Esse mesmo professor destaca ainda as atitudes linguísticas dos membros da comunidade ao afirmar que em nenhum momento há famílias que se comunicam no dia a dia, com seus filhos, em língua portuguesa. Diz ainda que nem mesmo as crianças, durante as brincadeiras e os jogos, fazem uso de outra língua que não seja a Karajá, a não ser palavras soltas da língua portuguesa, como por exemplo, “bola”. Sendo assim, o educador afirma que sua língua não está fraca, mas que se encontra em contextos de ameaças como todas as línguas indígenas brasileiras.

A ameaça de extinção de línguas indígenas é uma preocupação dos povos que as falam. Percebi isso nas reflexões de todos os povos indígenas do curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar da UFG, dos Gavião, Krahô, Xerente, Tapirapé, Krikati, Apinajé, Xavante, e também em pesquisas de estudiosos como Grosjean (1982), Hamel (1984), Martins-Jones (1988), que apontam as causas para o desaparecimento de uma língua através da imposição cultural e linguística de uma sociedade sobre a outra.

Aryon Rodrigues (s.d.), por exemplo, menciona em seus estudos que alguns dos pesquisadores do Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília tentam salvar o conhecimento das línguas que estão fortemente ameaçadas ou já irreversivelmente em vias de desaparecimento. Há casos, segundo o autor, de desmantelamento progressivo dos povos indígenas ao longo de muitos decênios, como por exemplo, o da língua dos Avá-Canoeiro de Goiás, como também uns e outros povos hostilizados e perseguidos desde o século XIX.

Esta é a grande preocupação de Lariwana Karajá (2016) ao perceber como é fácil a língua portuguesa se acomodar no sistema linguístico da língua Karajá. O pesquisador menciona essa situação como resultado de seu estudo na aldeia de Hawalò:

a língua iny é compatível à língua portuguesa, pois esta se adapta facilmente à iny rybè, o que aumenta mais a minha preocupação com relação à invasão da língua portuguesa na iny rybè. Se a comunidade não percebe isso, a responsabilidade é nossa, me refiro aos novos licenciados Karajá, em Ciências da Linguagem da UFG. Precisamos começar política linguística forte na escola e depois levá-la para as comunidades em todas as aldeias dos Karajá, conscientizando do perigo de extinção da língua Karajá (2016, p. 200).

¹⁰ Hetohokỹ é o principal ritual de iniciação masculina na cultura do povo Karajá. Nesse evento, os Iny de todas as idades ou ciclo de vida expõem as suas pinturas e seus adornos de uso exclusivo das festividades de Hetohokỹ (WAHUKA, 2016).

O professor discute em sua pesquisa o transitar da língua portuguesa na Karajá, no mundo globalizado onde o conhecimento das políticas linguísticas é fator crucial para melhor entender, lidar e ensinar as línguas que fazem parte do mundo Karajá, destacando cuidado especial com sua língua materna. A luta do estudioso é contra a perda da diversidade linguística de sua língua. Esta é uma preocupação apresentada também por outros povos indígenas, como bem afirma Gilson Tapirapé (2010), pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola. Para ele, mesmo sendo o Apyãwa (Tapirapé) um povo organizado, que sabe lutar pelos seus direitos, deixou sua língua materna enfraquecer. Em seu depoimento Gilson Tapirapé afirma:

[...] Mas o que eu quero dizer é que dentro dessa organização toda houve uma grande falha, ficou esquecida a luta pela saúde da língua, uma luta que deveria acontecer há muito tempo e hoje o uso dela está tornando-se cada vez mais precário. Até as pessoas mais adultas que antigamente dificilmente utilizavam empréstimos do português durante a discussão, hoje acontece ao contrário. Imagina os jovens e crianças que consideram a língua portuguesa como mais importante (2010, p. 12).

Os Karajá, assim como outros povos indígenas, vivem essa realidade, porém as escolas e comunidades têm lutado para que o uso de suas línguas e o patrimônio milenar nelas contido seja transmitido de geração a geração.

4.1.2 Situação sociolinguística da aldeia de Btoiry

O levantamento sociolinguístico da aldeia de Btoiry mostra realidades bem parecidas com a comunidade de Hawalò. Essa semelhança acontece porque Btoiry também promove rituais, realiza produções artísticas e ações culturais como Hawalò.

Os dados sociolinguísticos aqui apresentados se baseiam na mesma metodologia do estudo de Hawalò, ou seja, têm como referência a família e a comunidade.

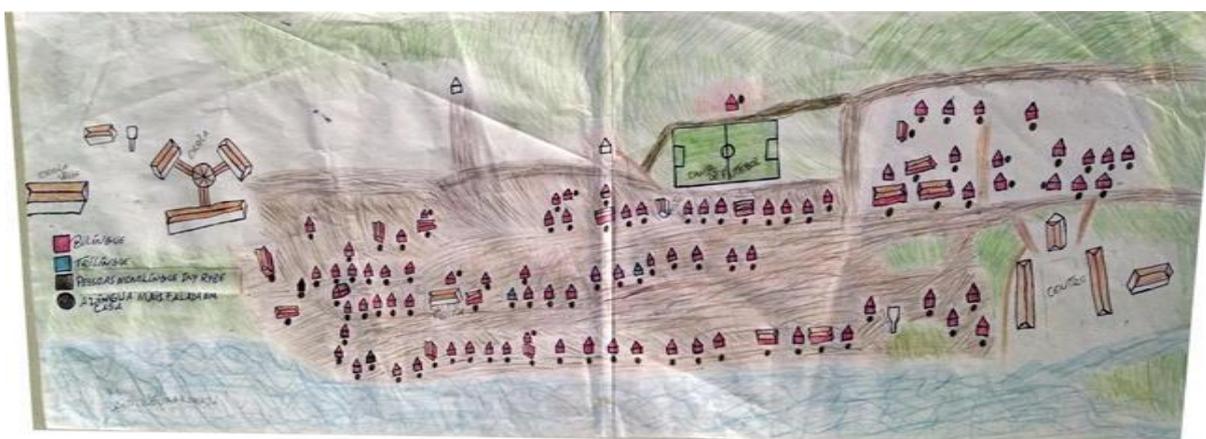


Figura 4 - Mapa da situação sociolinguística da aldeia de Btoiry.
 Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola da aldeia de Btoiry (2014, p. 10).

Tabela 2 – Situação Sociolinguística da aldeia de Btoiry

Situação sociolinguística	%
Bilíngue	98,06
Trilíngue	1,94
Pessoas Monolíngues em Iny Rybè	1,94
Iny como língua de comunicação familiar	100

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola da aldeia de Btoiry (2014, p. 11).

A tabela revela os usos das línguas iny e portuguesa na aldeia, em que: 98,06% dos indígenas da aldeia de Btoiry são bilíngues, ou seja, fazem uso da língua materna e portuguesa, dependendo da situação de comunicação, por exemplo, na comunicação Karajá-Karajá ou Karajá com não indígenas; 1,94 são trilíngues, fazendo uso da língua materna, portuguesa e de outra língua não mencionada nos estudos dos professores; 1,94 % são monolíngues em língua Karajá; e 100% desses indígenas se comunicam em família através da língua Karajá.

Em análise desses dados, os professores do curso de Especialização mencionam que, desses 100% que utilizam a língua Karajá como meio de comunicação familiar, a maioria é de mulheres que ainda não conseguem praticamente falar em língua portuguesa, apenas a entendem, situação encontrada até mesmo entre as mulheres mais jovens.

Compreendo essa situação de uso da língua materna por parte das mulheres, através

da pesquisa realizada pelo professor Lariwana Karajá, ao mencionar que

A pesquisa com mulheres Karajá foi na aldeia Fontoura, onde percebi que as mulheres são mais difíceis de usar o empréstimo linguístico e invasão linguística do que os homens. [...] de acordo com a pesquisa, descobri que as mulheres que são mais domésticas, ou seja, vivem mais para cuidar do lar, da família, e que não têm estudo, preservam mais a língua iny rybè (fala Karajá). No seu dia a dia estão sempre usando a língua Karajá. Em qualquer lugar que elas estejam, na aldeia, na cidade, viajando etc. Essas mulheres são artesãs. O mais incrível é que elas negociam com seus clientes, os compradores de artesanato, em sua língua materna. Elas conseguem fazer com que esses compradores entendam sua linguagem. Nessa negociação, os toris (não indígenas) falam com essas mulheres em português, e elas respondem em iny rybè. Certa vez eu estava no supermercado, e uma senhora iny (Karajá) estava conversando com o comerciante em iny rybè. Fiquei boquiaberto quando ela falou: “tiwsebo rasiranyra” (quanto faltou?). O mais interessante é que o comerciante estava respondendo tudo direitinho. Refleti muito sobre esse evento comunicativo. Pensei: por que eu não faço assim como as mulheres? Essas mulheres estão valorizando a nossa língua diante da sociedade envolvente sem se preocupar se eles vão entender ou não. Elas mostram que a língua iny tem o seu valor como qualquer língua no mundo (2016, p. 279).

Afirma também Pimentel da Silva (2001a), em seu estudo sobre a situação sociolinguística da comunidade de Btoiry, que

[...], a porcentagem das mulheres que entende português (27%) é inferior à dos homens (67%). Em todas as idades, há mulheres que dizem não entender uma conversação em português. No total (32%) delas afirmaram não entender uma conversação nessa língua. [...]. As mulheres insistem em interagir com o não indígena através da língua Iny (2001a, p. 68-74).

Ao refletir sobre os estudos acima mencionados, percebo que os membros dessa comunidade, principalmente as mulheres, demonstram dar prestígio à língua materna. Já a língua portuguesa tem uso frequente em situações de comunicação com os não indígenas devido, por exemplo, ao acesso aos meios de comunicação, ao maior convívio com o mundo letrado, pois tudo que chega à aldeia é escrito em português, à globalização, aos materiais didáticos utilizados pela escola etc.

É com essa compreensão que os Karajá, através de pesquisas e discussões com a comunidade, têm criado políticas linguísticas para valorizar a língua materna, como por exemplo, inserir na composição das matrizes curriculares atividades extraescolares de uso da língua materna relacionadas às brincadeiras, aos esportes, aos contextos de musicalidade etc.

4.1.3 Situação sociolinguística da aldeia de Itxala

Na comunidade de Itxala, os professores realizaram o estudo sociolinguístico de modo diferenciado das aldeias de Hawalò e Btoiry, adotando duas propostas: uma de verificar quais eram as pessoas bilíngues, trilingües ou monolíngues na comunidade e outra de pesquisar a situação dos usos da língua Karajá nos espaços de produção de saberes.

Na primeira proposta de estudo do levantamento sociolinguístico, diagnosticaram que a língua de maior prestígio e de maior uso na comunidade é a Karajá. Verificaram também que há pessoas bilíngues com duas classificações: ativos, pois muitos falam bem o Karajá e o português; e receptivos, sendo aqueles que falam Karajá e entendem o português. Nesse contexto, encontram-se ainda muitas anciãs que são praticamente monolíngues em Karajá. Na segunda proposta, realizou-se o estudo dos usos da língua Karajá nos espaços de produção de saberes especializados. Foi possível mostrar através desse estudo qual a vitalidade ou não da língua materna na produção dos saberes, tanto nos espaços cotidianos, quanto nos especializados. Pimentel da Silva (2001b) chama de espaços especializados

os locais de produção intelectual especializada, de geração de cultura específica, os espaços sagrados. Sem esses espaços de uso da língua, esta perde, gradativamente, a força e a função no dia a dia da sociedade e, dessa forma, abre espaço para invasão da língua do outro, em espaços destinados à língua materna (2001b, p. 35).

A título de exemplo seguem alguns desses mapas encontrados no projeto político pedagógico dessa comunidade:



Imagem 1 – Mapa de produção de conhecimento feminino.
Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola da aldeia de Itxala (2014, p. 01).

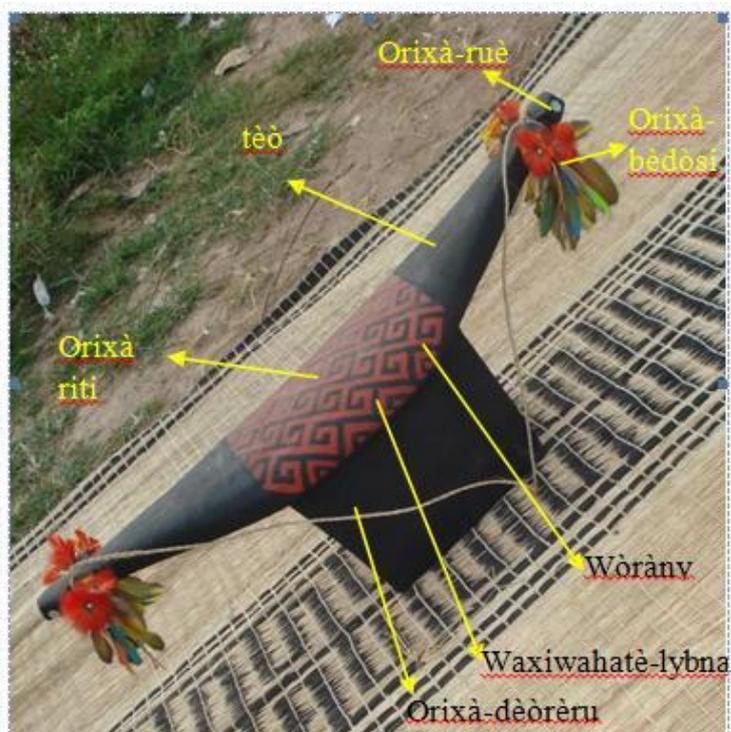


Imagem 2 – Mapa de saberes especializados masculino – (ORIXÀ)¹¹.
 Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola da aldeia de Itxala (2014, p. 11).

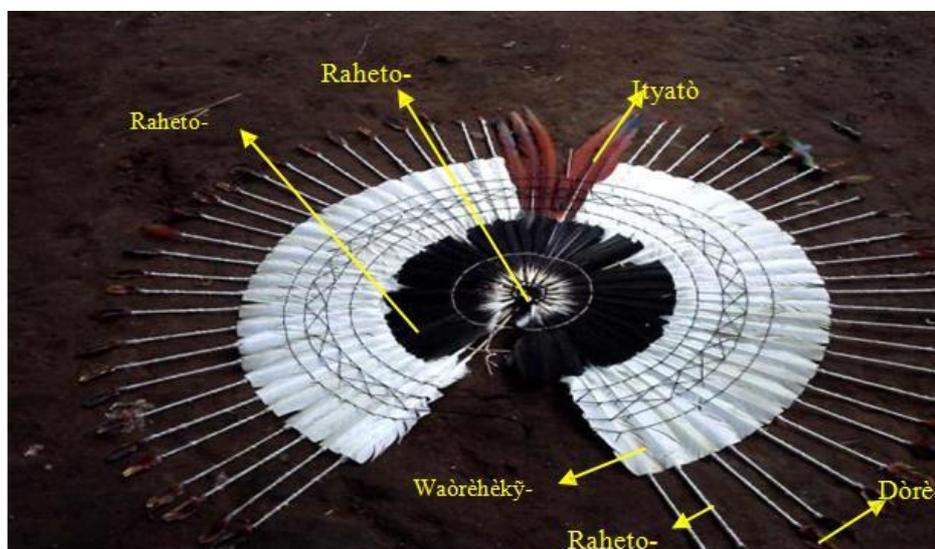


Imagem 3 – Mapa de saberes especializados masculinos (RAHETO)¹².
 Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola da aldeia de Itxala (2014, p. 11).

¹¹ Banco utilizado no ritual de Hetohokỹ. De acordo com Wahuka (2016, p. 75), “todos os meninos têm os seus bancos específicos, os quais são pintados e enfeitados.”

¹² Cocar utilizado no ritual de Hetohokỹ (WAHUKA, entrevista; PIMENTEL DA SILVA, 2015b, p. 111).

Segundo Pimentel da Silva (2014, p. 04), “os mapas são os livros da oralidade”. Daí a relevância das línguas e da diversidade linguística no contexto do desenvolvimento social com base na análise da situação sociolinguística dessas comunidades indígenas. Para essa pesquisadora, não basta apoiar práticas tradicionais de documentação de línguas, é preciso empoderar as comunidades nesse processo, pois, sem esse empoderamento, não haverá a atualização cultural tão bem defendida pelos pesquisadores indígenas. Há, então, uma necessidade de criação de novos modelos que enfatizem o papel da vitalidade linguística para o desenvolvimento de ações comunitárias de manutenção da produção desses saberes.

Os Karajá de Itxala fundamentaram os estudos dos mapas de produção de conhecimento no trabalho de Guido Hywè (2011), denominado *Nomeação dos Objetos de Antigamente*, que se alicerça na percepção de que a língua se transforma seguindo as mudanças culturais. Nesse sentido, a invasão cultural, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. Essa é a reflexão de Hywè com relação à substituição dos objetos de antigamente, que não são mais usados pela comunidade e, evidentemente, provocou modificações na língua Karajá. Como ainda afirma esse pesquisador: “quando um objeto perde função, a palavra que o nomeia fica inativa até ser esquecida.”. Entretanto, como compreende Pimentel da Silva, “não é só palavra que desaparece, mas toda uma rede de conhecimento, pois o conhecimento não é estanque e linear, resulta de combinações de diferentes tipos de saberes, tanto para viver, como para morrer.” (2014, p. 02).

Essa mesma reflexão é colocada por Mawederu Karajá, em seu caderno de estágio (2010, s. p.), ao afirmar: “se minha comunidade parar de fazer artesanato, minha língua perderá força.”.

Com efeito, compreendo que todos esses estudos e levantamentos sociolinguísticos realizados pelos Karajá das aldeias de Hawalò, Btoiry e Itxala são de grande importância na construção de novas políticas linguísticas educacionais de modo a:

- (1) contribuir para a preservação da língua mantendo as duas partes feminino e masculino e da cultura maternas: costumes, cantos, rituais, danças, pinturas e grafismos etc.;
- (2) fornecer de alguma forma subsídios para a alfabetização e o letramento em línguas maternas;
- (3) ajudar a definir o tipo de ensino bilíngue;
- (4) revelar conhecimento sobre o bilinguismo infantil;
- (5) mostrar qual é o *status* atribuído a língua materna na comunidade;
- (6) mostrar quais são as funções da língua materna e da portuguesa na comunidade e para os seus membros em quaisquer contextos;
- (7) qual era a demanda pela língua portuguesa; e
- (8) qual

É interessante perceber que, através desses estudos sociolinguísticos realizados pelos Karajá, há uma movimentação em prol de políticas do não silenciamento da língua materna ancestral, pois estes sabem que, se isto acontece, silenciam-se também as suas epistemologias. Já dizia Hinton (2001, p. 13) que, “quanto maior for o tempo em que a língua estiver silenciada, maiores serão as dificuldades em usá-la”. Daí a importância de discutir novas medidas na elaboração de um quadro mais compreensível de vitalidade linguística e de avaliação de risco da língua Karajá em perder suas potencialidades comunicativas. Por essa razão, a fundamentação linguística dos projetos políticos pedagógicos das escolas dessas comunidades considera os usos da língua Karajá nos contextos especializados e cotidianos.

É através desses estudos sociolinguísticos e dos seminários promovidos em terras indígenas e em continuidade na UFG, que os Karajá têm discutido a criação de políticas linguísticas e medidas a serem tomadas no que se refere à manutenção, ao fortalecimento e à vitalidade da língua Karajá na escola e na comunidade.

Nessa construção, eles buscaram novos paradigmas epistemológicos como: políticas de fortalecimento da cultura Karajá; ensino da língua portuguesa como instrumento de luta e de acesso a novos conhecimentos; fortalecimento da língua Karajá; direitos linguísticos; vivência na cultura; ensino e aprendizagem dos conhecimentos de maneira contextualizada; a busca de conhecimentos dos mais velhos; o cuidado com as crianças e jovens. Esses paradigmas são fundamentais para uma escola que leva em consideração o contexto histórico do povo e que é orientada para as próximas gerações.

Diante disso, as políticas linguísticas encontradas nos projetos políticos pedagógicos são: política linguística de contextualização de saberes; política linguística de educação para manejo de mundos; política linguística de vitalidade dos usos orais da língua Karajá em contextos infantis; política linguística de usos e funções sociais da língua Karajá; política linguística de usos e funções sociais da língua portuguesa; política linguística comunitária; política linguística de fundamentação para a criação de materiais didáticos em língua materna e bilíngue.

Todas essas políticas estão promovendo, de acordo com os professores, a aproximação da escola e com comunidade e também favorecendo a atualização cultural, como apresento nos tópicos seguintes.

4.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA DE CONTEXTUALIZAÇÃO DE SABERES

A Política Linguística de contextualização de saberes se origina no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, criando, de acordo com Pimentel da Silva (2015a), uma base de sustentação teórico-metodológica, com o objetivo de propor uma educação bilíngue que ganhe sustentação na contextualização dos conhecimentos interculturais e intraculturais realizados por meio dos Temas Contextuais.

Essa política linguística ganha vida e se consolida na realização dos estágios e dos projetos extraescolares que apresentam aportes epistemológicos de bases indígenas e não indígenas. De acordo com Pimentel da Silva (2010d, p. 01), estes “são alicerces para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) bilíngue intercultural/bidialectal, conforme a realidade sociolinguística das comunidades”.

Os projetos extraescolares, segundo Pimentel da Silva,

[...] além de envolver jovens, sábios, lideranças, vão contribuir, com certeza, para ampliar o diálogo entre a universidade e as comunidades, entre conhecimentos produzidos pelos povos indígenas e os produzidos pela academia, buscando, assim, fortalecer a ideia da transdisciplinaridade, ou seja, de lidar com o conhecimento em função da humanidade e de reconhecimento da diversidade, de direitos, do bilinguismo/bidialectalismo, e das realidades culturais e linguísticas distintas. (2010b, p. 1).

O Estágio alicerça-se nos princípios pedagógicos da interculturalidade e da transdisciplinaridade e procura “promover o conceito de professor como profissional crítico, político, comunitário, empenhado em avaliar a sua prática, em investir na sua formação, em ser criativo, inovador etc.” (PIMENTEL DA SILVA, 2010b, p. 01).

Toda a problematização provocada durante esses momentos de formação dos educadores tanto no curso de Licenciatura, quanto na Especialização, se evidencia através de pesquisas realizadas com os sábios de suas comunidades, na intenção de reativar memórias e conhecimentos adormecidos, como bem afirma Melícia Karajá, em seu caderno de estágio (2010, s. p.): “as pesquisas que fiz na minha comunidade como planejamento de

minha capacitação para trabalhar com o tema contextual que escolhi, mostrou-me saberes de meu povo que eu não conhecia”.

A postura desses educadores através dessa política linguística passa a ser transdisciplinar, ou seja, os Karajá compreendem que seus saberes estão vivos e que são ligados a outras ciências não fazendo parte de um mundo hegemônico e monocultural, como defende Wahuka (2014, s. p.), ao dizer, “agora posso usar muito do conhecimento do meu povo que está em mim”, e também Júlio Kamer Apinajé (2015, s. p.) ao afirmar que “o conhecimento não pertence a ‘caixinhas de ensino’, ou seja, eles sempre vão vazar suas matrizes de pertencimento.”.

À luz dessas discussões, Pimentel da Silva (2011) compreende que a política linguística dos temas contextuais tem por relevância o rompimento com a ideia de homogeneidade linguística criada para atender aos interesses colonialistas da sociedade.

Tema Contextual, segundo Pimentel da Silva (2012a), é

a contextualização do conhecimento sem hierarquia das disciplinas, mas principalmente sem a hierarquia da colonialidade do saber. Ou seja, é o entendimento de que o conhecimento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolvem e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica, que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das flores, do sol, das árvores, das águas, dos animais, das aves, dos insetos, da terra, do céu, das estrelas, do fogo, dos minerais, do ar, da arquitetura, dos homens, das mulheres etc. Não importa o nome da Ciência na qual esses saberes estão vinculados, se Física, Biologia, Matemática, Geografia, História, Química etc. (2012a, p. 22).

O professor Elly Karajá relatou durante entrevista que, em sua experiência com Temas Contextuais, o primeiro tópico de reflexão e discussão em sua escola foi o “casamento”. Segundo o educador, houve em suas aulas a discussão sobre as cerimônias de casamento que já não estavam acontecendo em sua comunidade, problematizando e contextualizando com seus alunos um tema da realidade da comunidade.

“Através da pesquisa que realizei em minha comunidade sobre o tema, foi possível compreender o porquê as cerimônias de casamento não são mais realizadas e assim, partilhar com a comunidade, sobre os motivos aos quais não existem mais tais cerimônias. A pesquisa foi realizada com a participação dos mais velhos. Houve ainda a contextualização do tema ‘Peixes’, onde discuti com meus alunos o porquê na antiguidade os indígenas pescavam para sobrevivência e, hoje, há a pesca para vendas e lucro. Por meio desses dois temas percebi que os paradigmas de atualização cultural estão sendo levados como uma base importante para trabalhar com temas

contextuais fazendo este movimento de um presente que conversa com o passado, fortalecendo nossas raízes e criando cada vez mais resistência que se dá em todos os contextos da vida, mas principalmente pela escola.”

Segundo Hinton (2001), as pessoas através da cultura passam a recuperar a língua, o acesso aos seus valores tradicionais, ou seja, a língua é a chave e o coração da cultura. Através da reflexão do professor, compreendo que o uso do tema contextual referente à cultura Karajá reivindica o uso da língua materna e torna-se assim uma motivação para os alunos aprenderem sua língua.

Os temas contextuais, de acordo com Pimentel da Silva (2015a), reivindicam a língua ou as línguas a serem usadas:

Se os conhecimentos dos temas contextuais são de pertencimento de tradições indígenas, por exemplo, inegavelmente a língua do estudo e do ensino é a indígena. Muitos temas desses sequer têm como serem traduzidos: muitos são segredos, outros são sagrados. Outros são corrompidos, quando traduzidos (2015a, p. 93).

Na entrevista, o professor Lariwana Karajá afirma que

“essa política linguística na qual são definidos temas de assuntos a serem trabalhados nas escolas segundo a demanda da comunidade, o chamado Tema Contextual é diferente das disciplinas porque na disciplina são trabalhados apenas os conteúdos que estão presentes nos livros didáticos, ou seja, são conhecimentos que não tem vida. No Tema Contextual são realizadas pesquisas juntamente com a comunidade, ou seja, professor, aluno e comunidade realizam pesquisas a serem contextualizadas na escola.”

“Trabalhar com Temas Contextuais é dar uma aula rica, uma aula de pesquisa.

Na disciplina o professor é apenas um prestador de serviço. Na contextualização dos Temas Contextuais os alunos passam a pesquisar e conhecer seus saberes juntamente com o educador e com a comunidade. São assuntos a serem trabalhados para o crescimento dos professores e dos alunos através das pesquisas a

serem realizadas tanto na área da qual o educador deseja lecionar, quanto de áreas que são demandas da comunidade e dos alunos.”

“um simples objeto você pode fazer pesquisa e ter um Tema Contextual que vai poder expandir, por exemplo, como será que surge, como funciona isso? Então Tema Contextual é isso. O professor não é autônomo, o projeto não é do educador, mas da comunidade.”

Como defende o professor Lariwana a política linguística epistêmica se concretiza com atitudes de muita autonomia na composição desses projetos políticos pedagógicos. A compreensão de Temas Contextuais não é de usos de temas presentes no livro didático, como afirma Manaijè Karajá, na entrevista, quando exemplifica que com o Tema “queimada” é possível trabalhar em sala de aula *“com rio, lago, os animais e frutos nativos, explicar a consequência da queimada, por exemplo.”*. Cita ainda o exemplo do tema “pesca predatória”, *“onde eu poderia questionar meus alunos: qual a consequência da pesca predatória? Quando os indígenas pescam muitos peixes, por exemplo”*. Segundo o educador,

“através deste questionamento é possível trabalhar em sala de aula, matemática com a venda dos peixes, e geografia mencionando o lugar onde foram pescados os peixes. Ainda através do Tema é possível contar a história de muitos peixes”.

“Trabalhar com Tema Contextual é trabalhar alcoolismo, drogas, temas que estão invadindo a aldeia. Um assunto importante que poderia ser trabalhado através do Tema Contextual seria o suicídio. Os professores e a escola refletirem e trabalharem em sala de aula e com a comunidade sobre o assunto”.

Wahuka Karajá defende que

“o Tema Contextual é intercultural, ou seja, não há divisão de saberes como há nas disciplinas. Através da escolha do Tema ‘Rio Araguaia’, por exemplo, posso

trabalhar em sala de aula de história a matemática. O Tema Contextual é de conhecimento infinito e depende da criatividade do educador. Tema contextual é falar do detalhe da nossa cultura. Os Temas Contextuais são nas escolas indígenas, temas de estudo de necessidade reivindicados pelos professores e alunos indígenas em prol de vitalidade de nossos mundos.”

Nessa direção, os professores Karajá fundamentam seus projetos políticos pedagógicos em temas contextualizados, ou seja, é uma atitude de ecologizar os saberes que se contextualizam e religam diferentes dimensões do conhecimento e da vida. Morin (2011) defende que o aprender a contextualizar abre a perspectiva de um pensamento ecologizante, à medida que situa o conhecimento com seu meio ambiente – cultural, econômico, político e natural – o que constrói um pensamento do complexo.

A proposta dos Karajá não é a sobreposição de um saber sobre o outro, não é a hierarquização de conhecimentos, nem a valorização social de determinada área em detrimento das outras, mas sim a religação desses saberes. No fragmento abaixo, há a explicação do que vem a ser essa religação de saberes para Morin:

Ela trata de um ponto que se encontra igualmente ausente do ensino e que deveria ser considerado como essencial: a arte de organizar seu próprio pensamento, de religar e, ao mesmo tempo, diferenciar. Trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano a contextualizar e a globalizar, isto é, a relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto. Trata-se de fortificar a aptidão a interrogar e a ligar o saber à dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular em sua própria vida e não somente a um contexto global, a aptidão para colocar a si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição e de seu tempo (2001, p. 21).

Nesse sentido, os Karajá têm construído uma política linguística que rompe com a fixidez de um modelo pré-formado pelo não indígena e imposto em suas escolas. Há que se dizer, segundo Morin (2000), que estamos diante de uma educação que utiliza de conceitos e conhecimentos em movimento e que, segundo os pesquisadores Karajá, devem estar sempre em atualização.

Todas as afirmações dos professores acerca dos Temas Contextuais apontam para uma postura que contemple a transdisciplinaridade, reconhecendo que esta “trata-se frequentemente de esquemas que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe” (MORIN, 2011, p. 15). Exatamente o que está

acontecendo com as escolas indígenas Karajá nos dias atuais ao se apropriarem de um sistema de educação que é de criação própria, e, mesmo trazendo outros conhecimentos, os saberes Karajá são a base.

Todo o trabalhar com os temas contextuais gera uma movimentação linguística, cultural, social e epistemológica. E essa movimentação e discussão nascem e ganham nome na construção dos projetos políticos pedagógicos. Esta é uma discussão intercultural, em que nem as línguas nem os conhecimentos são reféns uns dos outros (PIMENTEL DA SILVA, 2010a). Desconstrói-se, assim, as propostas colonizadoras de bilinguismo de civilização, tradução e ainda de transição, como retratado no capítulo dois desta dissertação, para uma proposta de inovação na educação escolar indígena através do “bilinguismo epistêmico” (PIMENTEL DA SILVA, 2016).

Ao discutir sobre todos os saberes, Santos (2002) afirma que

de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. Neste domínio, a sociologia das ausências visa substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes. Esta ecologia de saberes permite, não só superar a monocultura do saber científico, como a ideia de que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico (2002, p. 250).

Diante dessa reflexão de Santos e das demandas dos Karajá, compreendo melhor porque os temas de composição das matrizes curriculares são de pertencimento do mundo indígena e não indígena, ou seja, intra e interculturais. São conhecimentos para a vida social do povo e de sua luta por sobrevivência, como por exemplo: alcoolismo, plantas medicinais, artesanato, festas, músicas, rituais, frutas, alimentação tradicional, ciclo de vida, pesca, drogas, suicídio, etc. Isto é, esses temas estão fora dos padrões de currículos monoculturais, e nem mesmo estão fundamentados em uma base comum nacional, mas sim atendem ao manejo de mundo próprio e à interação com outros mundos.

Sendo assim, como explanado por Pimentel da Silva,

[...] Temas Contextuais, se entendidos como inacabados, como bem afirmou Manaijé Karajá, em sua apresentação em 2010 no seminário do Curso de Educação Intercultural da UFG, instigam professor e alunos a pesquisarem, estudarem e compreenderem a realidade de forma mais ampla e profunda. Assim, o Tema Contextual, mesmo o intracultural pode-se ampliar estabelecendo relações com a

diversidade de conhecimento próprio de cada povo, mas também para um debate mais amplo. Manaijé Karajá define Tema Contextual como espalhamento do conhecimento. Na nossa compreensão o espalhamento pode acontecer de forma transdisciplinar intracultural, mas também intercultural. As perguntas suscitam a presença de uma diversidade de conhecimentos intra e interculturais. Já um Tema Contextual, como ‘frutos do cerrado’, convoca os alunos e professores para um diálogo entre as ciências indígenas e ocidentais muito interessante em relação aos costumes alimentares, à preservação do meio ambiente, à sustentabilidade cultural, à saúde, ao trabalho, etc. também serve para se observar que os povos indígenas de distintas culturas não organizam por meio das mesmas categorias o conhecimento (2013, p. 68-69).

De acordo com Herbetta (2016, p. 172), “a dinâmica do tema contextual permite assim ao índio se conhecer enquanto tal e em relação ao mundo contemporâneo.” Isto acontece porque o trabalhar com temas contextuais reivindica a autorreflexão dos professores sobre a importância e o uso de seus conhecimentos em suas escolas, assim como sobre os processos de ensino e aprendizagem pelos quais seus alunos estão submetidos. Nessa direção, os professores passam a realizar pesquisas sobre seus próprios conhecimentos, sendo muitos desses, por parte de alguns dos educadores, mantidos adormecidos ou nem mesmo conhecidos.

4.2.1 Política Linguística de educação para manejo de mundos

A educação para manejo de mundos definida nos projetos políticos pedagógicos contextualiza-se na visão dos Karajá como uma política linguística de manejo de línguas. Essa noção ganha amparo também nas reflexões de autores como Catherine Walsh (2009), Walter Mignolo (2003), Boaventura de Souza Santos (2001), Morin (2002), Pimentel da Silva (2013), Herbetta (2016), Luciano (2011), a partir de seus escritos sobre colonialidade do poder e do saber, colonialismo interno, interculturalidade e disciplinarização. Essa discussão pretende contribuir para a reflexão sobre as iniciativas de educação intercultural bilíngue entre os Karajá. É válido ressaltar que todo ser humano deve ter garantido o direito à educação e à cultura para construir sua referência e seu sentimento de pertença a determinado povo.

Luciano (2011, p. 256-257) defende que a atitude dos indígenas é de reivindicar a interação entre mundos, ou seja, aproximar para evidenciar ambas as epistemologias, configurando-se como uma política linguística de “sobrevivência de línguas, pautada na auto superação, protagonismo, autonomia intelectual” e de vida.

A política linguística de educação para manejo de mundos é, assim, uma provocação no entendimento dos mundos, dos usos e das funções das línguas envolvidas e do bilinguismo intercultural. Sobre essa questão, Manaijê Karajá afirma que bilinguismo é para eles, os indígenas,

“uma interação entre saberes, culturas, diálogos entre mundos diferentes. É um aprendizado que acontece através do ouvir o outro, a visão de mundo do outro. Para trabalhar bilinguismo em sala de aula não é apenas trabalhar o modo como se pronuncia determinada língua, mas é mostrar as diferenças, o mundo e os saberes dessas línguas.”

O professor Wahuka Karajá reitera a concepção mencionando que compreende bilinguismo como não apenas falar duas línguas, mas que

“o bilinguismo está muito além dessas definições. O bilinguismo é você entender o mundo do jeito que você acha que é e ter a noção de como você levar isso pra sua realidade. Então o bilinguismo, por exemplo, do que é uma planta pra mim, aí eu transformo o que eu penso pra o Iny e o português. Então transformo num conhecimento meu, da forma que aprendi, depois pra o mundo do não indígena. Não é só a fala, mas é a visão de mundo.”

Lariwana Karajá argumenta que

“Bilinguismo é muito amplo. Por exemplo, uma vez um professor questionou, porque ele não tinha conhecimento do que era bilinguismo. Bilinguismo que eu falo é uma coisa que a gente adquire no dia a dia, sem experiência sobre educação. Você aprende através do ouvir e da convivência e você aprende o conhecimento. Pra estar na sala de aula você vai ter que mostrar as diferenças dessas línguas, o mundo delas. Geralmente os professores trabalham com tradução, mas tradução não tem nada a ver com bilinguismo. Ela é uma coisa que nós Karajá e os brancos não são parentes. As palavras indígenas são os parentes próximos. É como o latim e os anglo saxônicos, você pode encontrar palavras parecidas, mas em Karajá não encontra

semelhança. Na verdade, eu entendo fazendo pesquisas que esse bilinguismo a gente trabalha de maneira diferente. No tema contextual, a gente usa somente inyubé. No PPP que a gente tem hoje a gente fez tudo baseado nos saberes indígenas. Mas nós temos os estados e nós seguimos essas normas. Quando a gente trabalha quando é língua indígena tem que ser só língua indígena, quando é português é só português, não tem como misturar. Mas mesmo assim a gente, como eu sou professor, eu ensino, por exemplo, eu estou ensinando um verbo em português, eu explico em Karajá. Geralmente quando é professor não indígena, alguns alunos ficam perdidos.”

Elly Karajá compreende que

“o bilinguismo traz uma movimentação da cultura, pois o indígena passa a compreender que não pode viver num mundo globalizado como índios de antigamente viviam. Na antiguidade, os não indígenas apenas entravam nas aldeias com autorização da FUNAI, mas que hoje eu entendo que é necessário ser amigo do branco e para que haja essa amizade, esse diálogo, é necessário saber a língua portuguesa. Não apenas por questões referentes à amizade, mas para lutar pelos direitos, falar com governo, é para isso que a escola precisa do bilinguismo. No uso dos temas contextuais, por exemplo, acontece o bilinguismo através da contextualização. Os indígenas se preparam pra saber uma forma de escrita e ao mesmo tempo praticar essa segunda língua para desenvolver com os alunos o modo de conversar com esses não indígenas. É uma produção na segunda língua e contextualização no dia a dia.”

De acordo com Haritxana Karajá,

“o bilinguismo é parte da pedagogia da contextualização, ou seja, os alunos podem questionar sobre determinado assunto e o educador contextualizará o que está sendo perguntado durante as aulas. O bilinguismo é variação, ou seja, não é só um momento português e outro momento outra língua, mas duas línguas trabalhadas ao mesmo tempo e levando em conta os diferentes mundos. O bilinguismo é importante porque amplia o próprio conhecimento indígena, pois há o estudo e pesquisa de determinado tema. Então cada tema reivindica uma língua para se falar. Por exemplo,

no projeto político pedagógico há a discussão de temas que reivindicam o estudo da escrita na língua portuguesa, mas que na hora de apresentar oralmente, a língua de uso é a indígena. A gente aprende sobre as diferentes etnias. Cada etnia tem seu bilinguismo, sua própria cultura e língua. É uma mistura.”

Afirma o professor Edi Karajá que

“o bilinguismo é intercultural, pois há momentos de usos das línguas indígenas, da língua portuguesa e de ambas ao mesmo tempo no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e fora dele. O que exige a língua de uso é o tema que está sendo trabalhado.”

Na defesa dessas ideias, cito Pimentel da Silva (2011), quando cunha a noção de bilinguismo epistêmico, que incorpora políticas linguísticas imbricadas no conhecimento mais profundo do povo indígena, de suas peculiaridades epistêmicas, de sua história e cultura, mas também no acesso às ciências ocidentais e ao domínio da língua portuguesa. Esses conhecimentos indígenas e não indígenas são manejados sem subalternidade, sem apelidá-los de etnomatemática, etnobiologia, etnomusicalidade etc. A discussão é de um bilinguismo ligado à língua e a seus usos, ligado a mundos, conhecimentos, ciências e tradições.

De acordo com Pimentel da Silva,

Bilinguismo epistêmico é a contextualização do conhecimento sem a hierarquia das disciplinas e das línguas, trazendo para o cenário da educação novas vitalidades. A autoridade epistêmica constitui-se a partir da dimensão básica da atividade pedagógica: a relação dá-se sempre entre pessoas que carregam consigo patrimônio cultural de origem, com aptidões para exposições conceituais inovadoras (2013, p. 73).

Para responder à questão de políticas linguísticas de manejo de mundos, é necessário pontuar as ações que permitirão a efetivação de tais políticas nos contextos intra e intercultural, realidade bem definida nas matrizes culturais “Manejo de mundo” e na matriz “Demandas sociais/Convivências interculturais”, que compõem os projetos políticos pedagógicos dos Karajá das aldeias envolvidas neste trabalho. Nessas matrizes, estão priorizadas políticas linguísticas de prestígio e de manutenção da língua materna em todas

as ramificações culturais e para todas as gerações, como mostra a matriz “Manejo de mundo”.

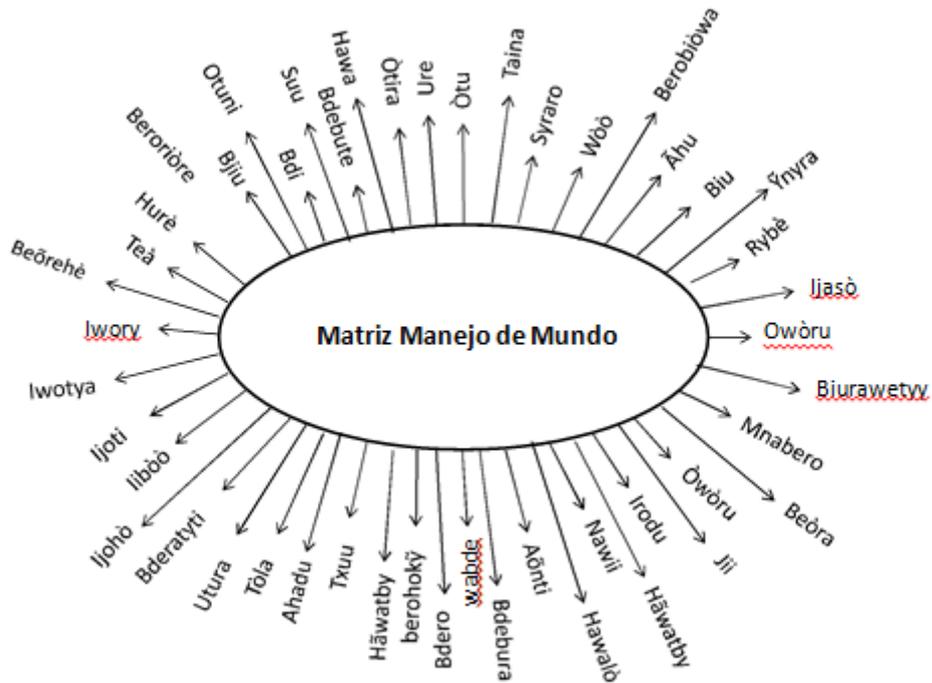


Figura 5 – Matriz Manejo de Mundo.
 Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola da aldeia de Itxala (2014, p. 23).

Já a matriz “Demandas sociais/Convivências interculturais” é composta de projetos que visam à qualidade de vida dos Karajá e tem como objetivo também iniciar a criança em projetos de contribuição de suas relações com os mais velhos, entre o cultural e o intercultural, como pode ser observado abaixo:

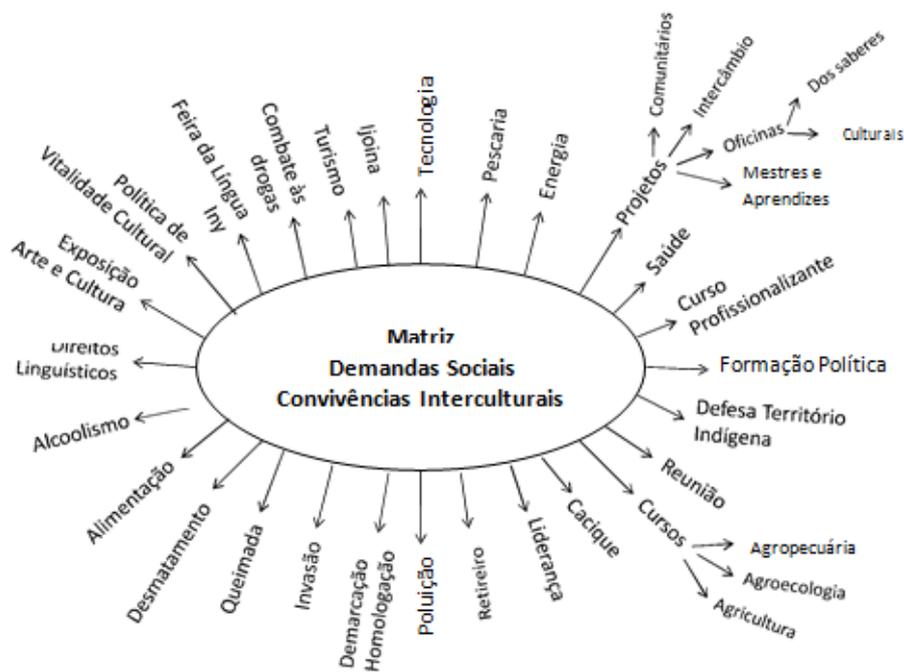


Figura 6 – Matriz Demandas Sociais/Convivências Interculturais.
 Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola da aldeia de Itxala (2014, p. 23).

As matrizes são compostas de reivindicações das comunidades para o desenvolvimento de projetos de melhoria de vida, assim como de trabalhar com temas interculturais e intraculturais em que os usos das línguas acompanham esse movimento dos indígenas nesses diferentes contextos, como, por exemplo, na saúde, na preservação do meio ambiente, na alimentação etc.

A metodologia de sustentação na construção dessas matrizes é ao mesmo tempo de uma pedagogia transdisciplinar do conhecimento, que transcende o disciplinar, e é também uma pedagogia de esperança, pois os Karajá têm expectativas de que através desses projetos, a escola construirá uma nova história de educação escolar indígena que vise à sustentabilidade da língua materna na família, na vivência com a sociedade não indígena e na defesa de seus direitos.

As matrizes apresentadas mostram que o projeto político pedagógico das escolas indígenas Karajá trabalha os conhecimentos ancestrais e, ao mesmo tempo, não tira o foco dos conhecimentos e realidades interculturais. Para os professores, essa política desmantela

a colonização linguística que sempre imperou nas escolas indígenas, como bem afirma Lariwana Karajá em seu caderno de estágio:

até hoje alguns professores estão nessa gaiola, ao invés de procurar pesquisar a realidade que envolve o mundo das crianças e também dos adultos e mostrar o valor da nossa cultura, estamos buscando dentro dos livros didáticos que são entregues pela secretaria de educação para educar nossos alunos sem discutir. Desta forma os nossos conhecimentos tradicionais são inferiorizados (2011, s. p.).

O nascimento da política linguística de educação para manejo de mundos situa-se também na noção de transdisciplinaridade, compreendida por Bismarck Tapirapé (2011) da seguinte forma: *“na vida do indígena tudo está conectado, esse é o jeito transdisciplinar do índio viver com a natureza, com seu conhecimento”*. Júlio Kamer Apinajé (2009 *apud* PIMENTEL DA SILVA, 2009, s. p.) complementa essa compreensão com: *“Compreendi que transdisciplinaridade é o jeito que nossos velhos usam quando estão ensinando os jovens. Eles nunca ensinam uma coisa só, uma palavra só, pois nada está só no mundo.”*

4.2.2 Política Linguística de vitalidade da língua karajá em contextos infantis

A educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em interação com a família, adquire a língua materna. Nesse processo, que prossegue ao longo de toda a infância e mesmo além, a pessoa vai aprendendo as normas de comportamento que regem a vida em seus diversos segmentos sociais, cada vez mais amplos e variados em que vai ser chamada a se inserir.

Entre os Karajá, essa realidade é muito bem mostrada pelos professores, como bem defende Lariwana Karajá (2016):

A organização do povo Iny sempre está relacionada com o ciclo da natureza e a crença do mundo espiritual existente no céu, na água, e nas matas. Assim, o ciclo da vida é uma forma de educação que existe entre nós Karajá, começando desde o nascimento, até a fase adulta, e, no decorrer desse tempo, o aprendiz recebe vários tipos de saberes tradicionais de seus familiares e da própria comunidade [...] (2016, p. 70).

Por isso, seria difícil subestimar a importância do uso oral da língua materna para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças, apesar de as pessoas estarem acostumadas a considerar um idioma como um completíssimo sistema de signos cuja função

é possibilitar a intercompreensão humana, e não pararem para repensar os inúmeros e múltiplos componentes que o constituem, as inumeráveis inter-relações mútuas que dinamizam seu funcionamento (MOSONYI, 1998).

Considerando essas complexidades e os estudos sociolinguísticos feitos pelos Karajá, discutidos na seção 4.1 deste capítulo, estes são decisivos na criação de políticas linguísticas dedicadas especialmente às crianças em seus projetos políticos pedagógicos. Tais medidas ganham sustentação em pesquisas, por exemplo, de Haritxana Karajá, que afirma que a política linguística de vitalidade dos usos orais da língua materna, por exemplo, através dos jogos e brincadeiras, se fundamenta na aquisição de valores culturais e regras sociais; no desenvolvimento da inteligência das crianças; no reconhecimento de seu lugar de pertencimento; na questão afetiva e identitária; na valorização do uso da língua materna; significa fortalecimento da memória tanto das crianças, como dos anciãos ao ensinar as brincadeiras antigas; e na ativação dos espaços socioculturais e linguísticos nas comunidades.

No curso de Especialização, ouvi dos professores Karajá, durante os seminários, que, em busca do fortalecimento da identidade cultural e com o intuito de valorizar o que a criança já sabe e traz para sala de aula, os professores por meio de passeios pelos rios, na natureza, no pátio da comunidade, começam a se utilizar da oralidade da língua materna para explicar determinadas brincadeiras, como arco e flecha, peteca, canoa, brincadeiras com as borboletas. Ou seja, entendem a oralidade representada também pelo visual, no mundo da criança, pois como defende Gilson Tapirapé (2015, p. 15), “escrita não consegue colocar como colocaríamos na oralidade.”

Haritxana Karajá (2013, s. p.) afirma que durante a pesquisa realizada em sua comunidade aprendeu “muitos conhecimentos relacionados às brincadeiras infantis e as regras sociais de tratamento e de respeito que as crianças aprendem por meio das brincadeiras. As brincadeiras não são simplesmente brincadeiras, mas um meio de educação própria.”

De acordo com Leontiev (1988), as brincadeiras e os jogos trazem contribuição ao desenvolvimento cognitivo da criança principalmente quando são baseados em regras:

[...] traços extremamente importantes de personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo muito diferente.
[...] Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo

a controlá-lo aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido (1988, p. 138-139).

Compreendo, através da afirmação de Haritxana e também dos estudos de Leontiev (1988), que a política linguística adotada pelos Karajá nos projetos políticos pedagógicos está ancorada em paradigmas de alegria, do aprender, do acolher a criança em seu mundo linguístico e do bom viver.

Como exemplo de contextualização da política linguística dedicada a formar crianças com atitudes de amor pela sua língua materna, mostro a seguir a matriz cultural que a incorpora, “Esporte, lazer e brincadeiras”, presente nos projetos políticos pedagógicos das aldeias aqui mencionadas:

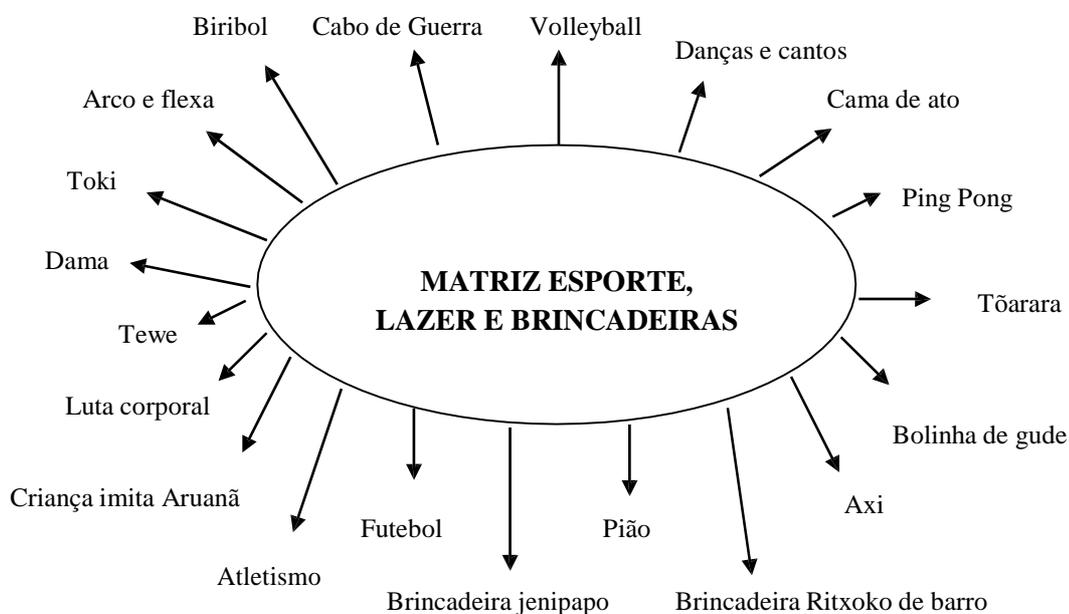


Figura 7 – Matriz Esporte, Lazer e Brincadeiras.
Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola da aldeia de Hawalò (2014, p. 22).

Essa política linguística reconhece a importância de formar pessoas felizes, uma composição que privilegia a alegria e o desenvolvimento da inteligência. Chatêau (1987, p. 15) afirma que “é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência [...], uma criança que não sabe brincar será um adulto que não saberá pensar.”

Os professores Karajá entendem que a inclusão das brincadeiras no currículo escolar significa reconhecer seu papel na vida e na construção do sujeito e suas relações sociais. No projeto político pedagógico ainda argumentam que

A consciência desse processo, por parte dos indígenas, permite-lhes visualizar o caráter de submissão e espoliação o qual eles foram submetidos. Como seus saberes, suas línguas e organização social foram desvalorizados. A reflexão colocada pelos indígenas é: qual é de fato o prejuízo epistêmico? Harixana Karajá responde um pouco essa questão ao afirmar que muitos dos valores são deixados ainda na infância, que, normalmente, são substituídos por outros que não contribuem com a felicidade da comunidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DA ALDEIA DE ITXALA, 2014, p. 35).

A ação dos professores Karajá em adotar políticas linguísticas e educacionais para as crianças, em sala de aula e fora dela, é, na maioria das vezes, perpassada por várias medidas pedagógicas. São concepções que emergem conscientemente ou não, adquiridas na formação durante o curso de Licenciatura e o de Especialização da UFG, em cursos de formação continuada, como, por exemplo, na Ação Saberes Indígenas na Escola, uma ação que prioriza a formação da criança no início da aquisição da escrita pelos próprios conhecimentos do povo ou até mesmo em palestras promovidas nas escolas Karajá.

A experiência em sala de aula e as leituras me possibilitaram a compreensão de que o profissional professor vai se constituindo por meio de todos esses discursos presentes em sua trajetória, descobrindo o ser, o fazer, o outro, a teoria, o social, o cultural, e, principalmente, o político. Esses aspectos parecem atuar como um guarda-chuva que cobre as ações, as ideologias e, principalmente, as crenças de que os Karajá e outros povos indígenas podem manter a língua materna, mesmo em condições desfavoráveis, resistindo à colonização linguística.

4.2.3 Política Linguística dos usos e funções sociais da língua karajá

De acordo com Maia (2006), a preservação e a criação de políticas linguísticas de vitalidade das línguas demandam ações e procedimentos complexos e afirmativos no sentido de garantir a implementação e a institucionalização de práticas sociais que valorizem, divulguem e ampliem o uso dessas línguas minoritárias, não apenas no âmbito de seus usuários, mas também no contexto mais amplo da sociedade majoritária.

É na construção dos projetos políticos pedagógicos que os Karajá elencam uma política linguística de usos e funções da língua materna nos processos próprios de educação escolar indígena, ou seja, quais os pontos relevantes dessa língua na vida e no ensino e na aprendizagem desse povo, tanto no que se refere à formação dos sujeitos na educação escolar, quanto na preservação dos usos da língua materna por todos os membros da comunidade.

Percebo nessa política linguística a reivindicação tanto da oralidade, quanto da escrita na composição das matrizes curriculares que nascem das matrizes culturais. Os professores Karajá afirmam que a aprendizagem e o uso da escrita é de extrema importância, como pode ser percebido na fala do professor Wahuka Karajá (2015, p. 16): “*toda vez que vou olhar os textos que estão escritos em língua Iny, eu vejo falhas. Então o professor precisa conhecer a escrita da língua*”. No entanto, mesmo compreendendo sua importância, defendem que “*não é a escrita que vai salvar uma língua, mas que a sociedade que a fala a continue falando*” (MELIÁ, 1998, p. 30).

Os Karajá afirmam que existe a preocupação quanto à preservação dos usos e funções sociais da língua materna, no que se refere à oralidade e à escrita, de modo que esta é vista como outra memória cultural, não havendo “*uma dicotomia: oralidade e escrita.*” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DA ALDEIA DE ITXALA, 2014, p. 32).

Essas reflexões são as bases de fundamentação para o ensino da língua Karajá. Como bem afirma Pimentel da Silva (2012b, p. 94), “*nada de se distanciar da oralidade.*”. Nesse sentido, os usos e as funções sociais da língua materna encontrados nos projetos políticos pedagógicos são:

- Estudar a língua materna é importante para valorizar a cultura e os processos próprios de educação;
- A língua Karajá também serve para ensinar o conhecimento das ciências dos não índios;
- A escrita para acordar a memória;
- Guardar conhecimento especializado;
- Acessar conhecimento pela oralidade e escrita;
- Lembrar, exercitar a memória;
- Empoderar a língua (dar poder a língua);
- Reativar a memória;
- Movimentar a memória;
- Leitura de mundo (oralidade);
- Leitura como movimento de vários aspectos culturais;
- A escrita traz uma visão global e ação local;

- Perceber a mudança da língua materna;
- Perceber a dominação da língua portuguesa sobre as indígenas;
- Preservar a memória coletiva de um povo;
- Preservar a memória cultural de um povo;
- A escrita tem o papel de socialização do conhecimento do ancião/anciã de uma comunidade para a outra, de uma geração para outra;
- Formação de consciência linguística da/na comunidade;
- Escrita para revitalizar o conhecimento;
- Escrita para adquirir novos conhecimentos;
- Escrita para registrar a memória (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DA ALDEIA DE ITXALA, 2014, p. 36).

Os professores Karajá têm colocado em debate uma política linguística de valorização da língua materna para evitar a sua extinção. Em seu caderno de estágio, Mawederu Karajá (2010, s. p.) demonstra consciência sobre a importância de práticas culturais para a manutenção de sua língua, ao afirmar: “O desaparecimento de wèriri contribuirá para o desaparecimento de parte da língua Iny.”.



Imagem 4 – Registro de produção de wèriri no Estágio Supervisionado.
Fonte: Caderno de estágio de Mawederu Karajá (2010).

Sabendo que “a língua falada ou escrita é um poderoso instrumento de liberdade, de autonomia, de felicidade e de auto realização humanas, do ponto de vista individual e coletivo, capaz de construir a paz e deflagrar as guerras [...]” (LUCIANO, 2006, p. 123), é que os professores indígenas afirmam que a língua materna está sendo praticada na oralidade e na escrita através do fazer cultural. Isto é, sendo praticada na produção dos artesanatos, nas atividades que envolvem momentos para contar histórias, nos joguinhos de memória com palavras orais e escritas, ou seja, com a escola criando meios para favorecer a vitalidade

e constante uso da língua materna, incluindo-a nos currículos com a “função e *status* de língua plena” (PIMENTEL DA SILVA, 2013).

De acordo com Pimentel da Silva (2013), a política linguística mencionada chama a atenção dos alunos para a compreensão de que as línguas não são homogêneas, de que possuem diversos modos de usos, seja dentro da escola ou fora, seja num ritual, num ensinamento de pai para filhos, nas lutas corporais, na caçada etc. Pensando nesses diversos usos e funções sociais da língua materna é que apresento a matriz curricular “Família Iny”, construída pelos professores em seus projetos políticos pedagógicos:

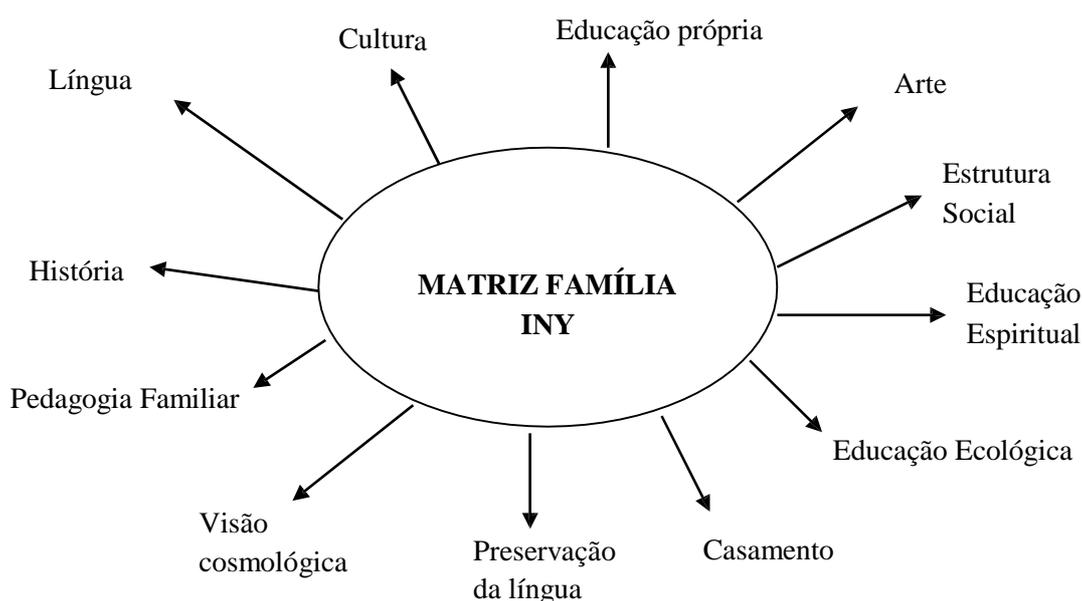


Figura 8 – Matriz Família Iny.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola da aldeia de Hawalò (2014, p. 18).

O interesse dos professores Karajá em contextualizar o projeto político pedagógico na matriz família é de focalizar o olhar na mobilidade dos saberes familiares e comunitários, saberes estes necessários também à prática educativa de letramento na língua materna para atualizar os conhecimentos próprios nos quais as crianças e os jovens estão inseridos. Como bem afirma Lariwana Karajá,

para nós, a alfabetização pelos conhecimentos se inicia na família, onde todos nós vamos aprender a respeitar e aprender as tradições do nosso povo, como, por

exemplo, a fala feminina e a fala masculina, e como a criança vai aprender essas falas. Então a família tem que ensinar senão a criança aprende errado (2014, p. 21).

Compreendo então que essa política linguística está amparada pelo paradigma de que, quanto mais uma pessoa conhece sua língua e sua cultura, mais se desenvolve como pessoa, como cidadão e como membro da uma coletividade, ou seja, mais facilmente conhece o seu lugar e a sua responsabilidade na sociedade (LUCIANO, 2006).

É com base no paradigma de valorização da língua materna e de sua cultura que os Karajá afirmam que os direitos linguísticos são baseados em luta e, “alcançar algum quinhão dos direitos não finda a luta; simplesmente muda a sua natureza” (TOLLEFSON, 1991, p. 188). Por isso, a função social das línguas indígenas na escola não é apenas de “uma ponte para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa” (PIMENTEL DA SILVA, 2008), mas, de acordo com Jonas Gavião (2015, p. 09), é um “modo de fortalecer e aperfeiçoar o jeito de ser e falar a língua materna.”.

4.2.4 Política Linguística dos usos e funções sociais da língua portuguesa

Para os Karajá, a educação bilíngue é um direito conquistado com muita luta, e isso equivale dizer que o estudo da língua portuguesa também é de extrema importância para a defesa de seus direitos, na comunicação intercultural, no aprendizado de novos conhecimentos, no estudo do léxico dessa língua, em sua produção textual etc. A compreensão da língua portuguesa para os Karajá e outros povos indígenas tornou-se uma questão de autoestima, de não inferiorização e de segurança.

Segundo Luciano (2006, p. 83), “é na articulação sociopolítica dos povos indígenas em nível nacional na defesa de seus direitos, que entra a necessidade do aprendizado dessa língua”. O ensino e o aprendizado da língua portuguesa tornaram-se instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio de ampliar seus conhecimentos; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente em sua diversidade; e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns (BRASIL, 1998).

Diante desse desafio, os Karajá têm se apropriado também dos meios de comunicação nos quais o português se faz presente, como por exemplo, internet, rádios,

celular etc. Nesse pensamento, os professores Karajá elencaram em seus projetos políticos pedagógicos (2014) as funções sociais e os usos da língua portuguesa:

- Serve como meio de comunicação com os não indígenas e com as várias nações indígenas;
- É segunda língua dos Karajá;
- É importante meio de comunicação com outro povo diferente;
- Serve para fazer negócio com os não indígenas;
- Serve para defender direitos;
- Contribui para aquisição de mais conhecimento dos não indígenas;
- Amplia a visão dos Karajá na busca de mais conhecimentos dos não indígenas;
- Serve para participar de reunião com as instituições públicas;
- Serve para acompanhar o movimento da globalização;
- É meio de interação no dia a dia com os não indígenas;
- É meio de participação nas reuniões interétnicas.

Como pode ser observado, a reivindicação pelo uso da língua portuguesa vai muito além dos processos de comunicação, abarcando também a luta pelos direitos culturais, territoriais, identitários etc.

De acordo com Pimentel da Silva (2001a, p. 99), em pesquisa realizada nas aldeias de Hawalò e Btoiry, os Karajá fazem uso da língua portuguesa nas seguintes situações comunicativas:

- Nas relações comerciais, tanto nas transações em que o Karajá é o vendedor como naquelas em que ele é o comprador;
- Nas relações esportivas, quando participam de campeonato nas cidades vizinhas e vice-versa;
- Na escola, com os professores não indígenas e com materiais em língua portuguesa;
- Nas relações com turistas;
- Nas relações com a FUNAI, SEDUC, MEC e outras instituições governamentais e não governamentais;
- Quando recebem visitas de profissionais, pesquisadores e outros;
- No trabalho;
- Na igreja;
- Quando viajam, etc. (2001a, p. 99).

Ao refletir sobre as funções da oralidade e da escrita da língua portuguesa elencadas anteriormente pelos professores Karajá, percebo que tais funções são concebidas nos processos de identidade vivenciados historicamente pelo povo e que tais processos e funções têm sua origem fora da escola, no cotidiano do povo em suas relações étnicas e interétnicas, como também apresentou Pimentel da Silva (2001a).

Portanto, as metodologias de ensino da língua portuguesa nas escolas Karajá buscam abrir espaço para a aquisição de novos conhecimentos, para uma convivência mais igualitária nas relações comerciais, no entendimento das leis do país etc.

Os Karajá sabem exatamente que suas responsabilidades estão muito além de atividades circunscritas ao ambiente escolar. É comum haver professores indígenas se utilizando da língua portuguesa para negociarem a posse de terras, a segurança e os problemas de saúde envolvendo suas comunidades. Nesse projeto de um ensino intercultural e bilíngue, estão assim preocupados com a formação de cidadãos que lutam e refletem sobre suas condições de vida na sociedade, assim como com a discussão dos usos dos códigos dos não indígenas nessas mesmas comunidades.

Entendo que discutem então uma política linguística de promoção dos indígenas na participação em reuniões realizadas pelo MEC, participação das lideranças e intelectuais indígenas nas conferências promovidas pelo governo, congressos etc., ou seja, uma política que se fundamenta no diálogo e na boa interação com os processos globais pelos quais os indígenas estão inseridos.

Com efeito, a política linguística aqui citada se refere ao respeito aos direitos linguísticos indígenas, como de educarem seus filhos na língua materna e de criarem situações de aprendizado da língua portuguesa no que se refere, por exemplo, às relações interculturais.

4.2.5 Política Linguística comunitária

As políticas linguísticas comunitárias adotadas pelos Karajá em seus projetos políticos pedagógicos têm por referência uma ação do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, denominada de projetos extraescolares. Esses projetos têm por intuito o investimento na melhor formação dos professores indígenas no que se refere à documentação dos saberes em língua materna. Envolvem jovens, sábios e lideranças,

buscando fortalecer os vínculos entre gerações. Esta ação atua para ajudar a transformar as escolas em espaço de acolhimento, de trocas e de encontros. A ideia é estabelecer conexão entre a escola e os espaços comunitários de expressões artísticas, culturais e linguísticas.

De acordo com o projeto político pedagógico da escola de Btoiry,

Os projetos extraescolares são de enriquecimento curricular. A escola acredita que através da realização de projetos extraescolares, além de promover a integração escola e comunidade, oportuniza ao educando a desenvolver atitudes de compromisso social com sua comunidade. Os projetos serão desenvolvidos em horário fora da sala de aula com a coordenação de professores e membros da comunidade (2014, p. 52).

Segundo Pimentel da Silva (2015b, p. 07), “a primeira reflexão oriunda dos estudos dos projetos extraescolares é pensar na preservação do patrimônio linguístico-cultural.”. Isso se refere ao ensino de valores culturais que são necessariamente aprendidos nas experiências de vida, nas relações que ocorrem em todos os espaços sociais (na família, no trabalho, nos rituais, na produção artística, etc.).

As propostas educacionais abordadas nos projetos políticos pedagógicos colocam-se na perspectiva de reinventar a escola indígena. Trata-se de propostas contemporâneas de transformação na escola em busca de torná-la um espaço para a formação de pessoas capazes de elaborar e realizar seus projetos de vida, ou seja, de colocar os indígenas no papel de definir, planejar, executar e avaliar projetos de seus interesses.

A título de exemplo, apresento os projetos extraescolares do Comitê Karajá/Tapirapé, que se formaram em 2011. Esta foi a primeira turma a concluir o curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG.

Comunidades	Projeto extraescolar	Universitários responsáveis
Hawalò (Santa Isabel do Morro)	Esportes Tradicionais dos Iny	Melícia W. de Melo Tewaxixa Karajá Txiarawa Karajá Manaijé Karajá Leandro Lariwana Karajá
Btoiry (Fontoura)	Artesanato Iny	Malu Karajá Weura Karajá Kuhanama Karajá
Krehãwa (São Domingos)	Plantas medicinais	Idjeressi Karajá
Itxala	Esportes Tradicionais dos Iny	Wasari Karajá
Hawalòra	Pintura corporal Tapirapé Pintura corporal do Povo Iny	Fabíola Tapirapé Lahiri Karajá Moni Karajá
Majtyritãwa	Pintura corporal Tapirapé e Karajá	Aurilene Tapirapé Maurehi Karajá
Santa Laura	Esporte Tradicional e Tapirapé e Karajá	Bismarck Tapirapé

Quadro – Projetos Extraescolares da 1ª turma da Educação Intercultural.
Fonte: Livro Epistemologia Iny (2015b, p. 08).

As línguas oficiais dos projetos extraescolares, segundo regimento do curso de Licenciatura em Educação Intercultural, são as indígenas. No caso dos Karajá, toda sabedoria documentada foi escrita na língua ancestral desse povo. Do mesmo modo, as palestras e oficinas culturais, parte dos projetos extraescolares, realizaram-se em língua Karajá oral. Isto

significa que esses projetos provocam reflexões sobre o papel da escrita na vitalidade da oralidade (PIMENTEL DA SILVA, 2016). Há um esforço para reconhecer no contexto escolar a língua referida como herança cultural das crianças e da comunidade.

As palestras e as oficinas estão colocadas como referências a serem seguidas no desenvolvimento de atividades extraescolares e também como base de fundamentação epistêmica na composição curricular dos projetos políticos pedagógicos construídos durante o curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica. A metodologia usada nesses eventos trouxe importantes contribuições para o conhecimento necessário ao desenvolvimento de uma política linguística adequada à manutenção da língua Karajá.



Imagem 5 – Palestra realizada na aldeia de Hawalò.
Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola da aldeia de Hawalò (2014, p. 23).



Imagem 6 - Oficina realizada na aldeia de Hawalò.
Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola da aldeia de Hawalò (2014, p. 25).

A palestra do ancião Tewahura Karajá realizada na aldeia de Hawalò dentro do Projeto Extraescolar *Esportes tradicionais dos Iny* foi sobre a importância do esporte tradicional, suas regras, a quem esses jogos podem ser direcionados, se por mulheres ou por homens, como também a espiritualidade nas brincadeiras organizadas pelos anciãos e pajés. Esses momentos de palestras e oficinas sobre as brincadeiras e os esportes tradicionais relembram os indígenas sobre seus antepassados, sobre suas histórias. É uma política comunitária, de união dos membros, da escola e da comunidade, como também de ativação da memória dos sujeitos. De acordo com os professores Karajá, essas palestras e oficinas promovem momentos de ouvir histórias, de desenhar, de brincar, de estar com os membros jovens e mais velhos da comunidade, assim como de usar a língua materna.

As políticas dos projetos extraescolares fundamentam a criação de políticas comunitárias que compõem as matrizes curriculares dos projetos políticos pedagógicos. Na aldeia de Itxala, por exemplo, os projetos comunitários que estão apresentados nas matrizes curriculares são: Fortalecimento da arte feminina e Fortalecimento do trabalho masculino.

No primeiro, os professores Karajá mostram exatamente o efeito da política linguística comunitária no que se refere à valorização e à proteção da sabedoria feminina por meio da produção do artesanato de *Ritxoo/Ritxoko*. Nessa ação, a valorização do patrimônio epistêmico abarca o linguístico e também o cultural, uma vez que a “educação bilíngue se faz também, por outros traçados de mediação e de registro de saberes” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DA ALDEIA DE ITXALA, 2014, p. 15).

No segundo, os professores Karajá reúnem os homens da comunidade, alunos da escola e professores, no intuito de fortalecerem os espaços do saber, objetos de produção do artesanato, e, evidentemente, a língua materna é colocada em uso, pois, como defendem os professores, “fortalecer os espaços de produção de saber significa vitalizar a cultura e a língua maternas. Fonte da economia dos Karajá.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DA ALDEIA DE ITXALA, 2014, p. 28).



Imagem 7 – Ritxoo/Ritxoko (boneca Karajá), projeto de Fortalecimento da Arte Feminina.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola da aldeia de Itxala (2014, p. 27).

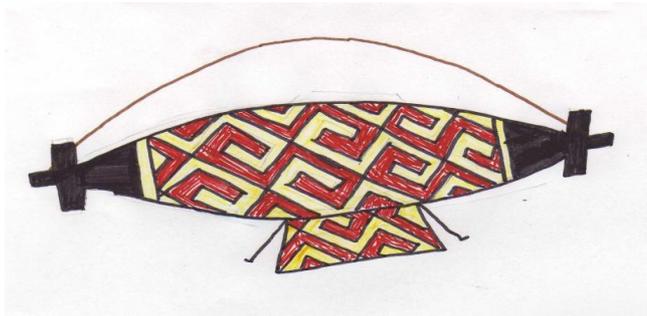


Imagem 8 – Orixá e wrabahù, projeto Fortalecendo o trabalho masculino.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola da aldeia de Itxala (2014, p. 28).

A política linguística comunitária reivindicada nos projetos políticos pedagógicos tem por meta fazer um inventário cultural Karajá a ser realizado pelos professores, alunos e comunidades. Cuidar da diversidade cultural desse povo converteu-se numa questão social de primeira ordem. Os projetos comunitários exigem dos professores uma vinculação forte entre escola e comunidade, ou seja, é uma inter-relação do próprio mundo indígena quando os mais velhos dialogam e transmitem seus saberes à geração mais jovem; no momento em que os homens param para ouvir os ensinamentos dos anciãos; na troca de experiências

entre as mulheres e as meninas; na inter-relação de gerações para a produção dos artesanatos; no significado dos rituais transmitidos de pais para filhos etc.

Trata-se de uma política linguística que por meio dos projetos extraescolares indica como devem ser organizados, movimentados e trabalhados os conhecimentos linguísticos e culturais na escola. Está motivada pelo desejo de atualizar a cultura, de transmitir a língua e os saberes. A prática pedagógica que embasa essa política linguística é então pensada de forma continuada, caracterizando-se pela autonomia e pela responsabilidade dos indivíduos e pelo respeito mútuo, contribuindo ainda para a socialização dos sujeitos. A comunidade, de acordo com os Karajá, é o laboratório de documentação linguístico-cultural. Os membros da comunidade e o espaço de vivência fornecem subsídios para as documentações escritas, orais, culturais e visuais de suas epistemologias (PIMENTEL DA SILVA, 2014).

Os Karajá sabem que a força da língua depende da força da cultura. Sabem também dos índices alarmantes de desaparecimento de línguas minoritárias no mundo e no Brasil e que são várias as razões que provocam essa tragédia, porém algumas estão quase sempre presentes, como o domínio da língua majoritária sobre as minoritárias. A perda cultural também é consequência de fatores políticos, como bem explicitaram os Karajá durante os seminários do curso de especialização.

Uma resposta para mudar essa cruel realidade está em uma postura mais atuante dos próprios indígenas em defesa de suas tradições. Ou seja, a solução está no protagonismo dos próprios indígenas. Cientes desse desafio, os professores Karajá incluíram em seus projetos políticos pedagógicos políticas linguísticas comunitárias de conexão entre escola e comunidades, cujos objetivos são então promover práticas pedagógicas intraculturais e buscar os saberes necessários à formação linguística da criança.

4.2.6 Política Linguística de fundamentação de materiais didáticos em língua karajá e bilíngues

A política de planejamento linguístico de fundamentação de materiais didáticos indicado nos projetos políticos pedagógicos prima pela vitalidade da língua Karajá na escola e na comunidade e também pelo acesso ao português, língua de relações interculturais,

promovida na escola na qualidade de segunda língua. A base pedagógica desse planejamento encontra amparo nos princípios da intraculturalidade, da interculturalidade e da transdisciplinaridade. Enfoca, além do ensino de línguas, temas culturais e temas que abordam as diversas ciências e saberes, exigências reivindicadas por propostas pedagógicas bilíngues, como as colocadas pelos Karajá em seus projetos políticos pedagógicos.

Nesse encaminhamento, os professores buscaram apoio em estudiosos que tratam dessa questão. Spolsky (2009), por exemplo, afirma que uma teoria de gestão de línguas não necessariamente precisa dar conta apenas dos aspectos linguísticos, sendo fundamental a análise de políticas linguísticas, pois elas refletem o contexto social, político, econômico, religioso, ideológico e emocional, no qual os falantes encontram-se em interação. Estou me referindo a um bilinguismo epistêmico, defendido por Pimentel da Silva (2016, p. 190), “ao propor que bilinguismo das práticas educativas diz respeito a línguas, mas também aos conhecimentos.”.

A proposta de criarem uma política linguística de fundamentação de materiais didáticos em língua Karajá e bilíngues atende às demandas para a realização de uma educação intercultural. Almeida (2011, p. 393) destaca que "a Educação Intercultural deve promover o reconhecimento da alteridade absoluta do outro, isto é, promover o diálogo entre os diferentes grupos sociais e suas culturas".

O material didático deve ser entendido, como bem defende Goldberg (1983), de modo amplo e contextualizado, como “um modelo de atuação pedagógica”, inserido social e politicamente. Segundo esse autor, os materiais didáticos podem ser impressos, como livros, apostilas e guias de estudo; audiovisuais, por exemplo, através de filmagens; digitais; e também, como mencionam os professores Karajá, dos ambientes do fazer cultural.

Elizabeth Rondelli (2007) salienta que o material didático:

É um meio importante de interação entre o professor e o aluno, pois é uma forma de orientar o aluno em um oceano de possibilidades. Por isso, o material didático precisa ser de ótima qualidade, ter uma apresentação impecável, revelar a metodologia implícita no processo de elaboração, dar conta dos temas abordados de modo claro, trazer um roteiro rico em possibilidades de leituras, pesquisas e atividades, além de estimular o aluno a ter o prazer de voltar para ali; ou seja, seduzi-lo. Produzir material didático é uma tarefa complexa, que demanda uma equipe com excelente formação acadêmica e cultural (2007, p. 1).

Nesse sentido, a excelência de material didático é o desejo dos indígenas. Eles não estão satisfeitos com o material didático que recebem do governo, como bem coloca Reginaldo Tapirapé (2014), ao problematizar essa situação:

o material didático que vai para as escolas está fora do contexto indígena. O Conselho Estadual de Educação discute tudo sobre a educação, mas na hora que as práticas culturais acontecem dentro da escola, o Estado não as reconhece, embora a escola esteja na aldeia. A escola precisa se adaptar à realidade indígena. Falar sobre essa política linguística discutida no projeto político pedagógico foi a questão que os professores falaram que as escolas estão lotadas de materiais em língua portuguesa e que em nenhum momento há uma relação, um diálogo com os saberes indígenas e muito menos com as línguas indígenas (2014, p. 08).

O professor Gregório Krahô (2014, p. 35) acrescenta ainda que “Tendo um bom material em sala, a criança se desenvolve mais em relação à cosmologia indígena. Não há necessidade de fazer livros grandes para trabalhar com as crianças, mas livros pequenos e, assim, com o tempo, podem se tornar maiores esses livros.”.

No entanto, como diz Wahuka Karajá (2015, p. 21), “o que vemos nos livros é dinossauro, elefante, como seria trabalhar com isso? Tem como contextualizar? Não há como contextualizar.”.

A fim de responder à problemática de produção de material didático fundamentada na colonialidade do saber, que excluiu conhecimentos e formas diferentes de interpretar o mundo, os Karajá decidiram implantar políticas de fazer material didático contextualizado em diferentes contextos e modalidades. Ou seja, alguns são em língua materna, outros em português, ou bilíngues. Há, ainda, os que são o fazer e o atualizar cultural. Lariwana Karajá (2015, p. 17) afirma que “*precisamos sempre nos atualizar com os anciãos.*”, e Wahuka Karajá (2015, p. 16), “*a minha preocupação é de manter a nossa cultura, não apenas registrar e guardar na gaveta, mas fazer, fazer com que haja o movimento.*”.

Para isso, os professores Karajá contam com o apoio das comunidades, e, com esse intuito, promovem lançamentos de livros em suas aldeias. Esses eventos, normalmente, contam com a participação de lideranças, dos homens e mulheres de sabedorias, que são envolvidos pela magia do saber. São momentos de reflexões e de muitas lembranças. A título de exemplos, seguem imagens de alguns desses acontecimentos, conforme registrado no relatório de documentação dos trabalhos realizados em comunidades Karajá da Ação Saberes Indígenas na Escola (2015).



Imagem 9 – Lançamento de livros em Itxala.
Fonte: Relatório de documentação dos trabalhos realizados em comunidades Karajá da Ação Saberes Indígenas na Escola (2015, p. 04).



Imagem 10 – Lançamento de livros em Itxala.
Fonte: Relatório de documentação dos trabalhos realizados em comunidades Karajá da Ação Saberes Indígenas na Escola (2015, p. 04).



Imagem 11 – Lançamento de livros em Hawalõra.

Fonte: Relatório de documentação dos trabalhos realizados em comunidades Karajá da Ação Saberes Indígenas na Escola (2015, p. 05).



Imagem 12 – Lançamento de livros em Bdëburè (GO).

Fonte: Relatório de documentação dos trabalhos realizados em comunidades Karajá da Ação Saberes Indígenas na Escola (2015, p. 06).

Reunir adultos, jovens e crianças em torno de um mesmo projeto de educação implica a promoção do diálogo entre saberes diferenciados, próprios, próximos e distantes. Este é um projeto, ainda tímido, mas inovador. Representa a luta contra a tutela intelectual.

Os Karajá têm elaborado materiais didáticos que considerem as riquezas culturais e epistêmicas e de autonomia pedagógica, como exemplifico a seguir:

1 - Livro Linguagem especializada: *mitologia Karajá-Iòbese-my ijyy (História de Iòbèsè) Txureheni-my Ijyy (História de Txureheni)*.



Imagem 13 - Livro *Linguagem especializada: mitologia Karajá*.

Este livro é parte das atividades de documentação da língua Karajá, do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, que se desenvolve na aldeia de Buridina, em Aruanã (GO). Nesse livro, os profissionais da educação participam, ora narrando, ora transcrevendo as falas dos narradores, como também revisando os textos escritos na língua Karajá, nas falas masculina e feminina. É uma coletânea de histórias Karajá, escritas nessas falas e traduzidas para o português.

2 - Livro de Saberes Iny - *Iny Bdèdÿñana-my Ijyy*.

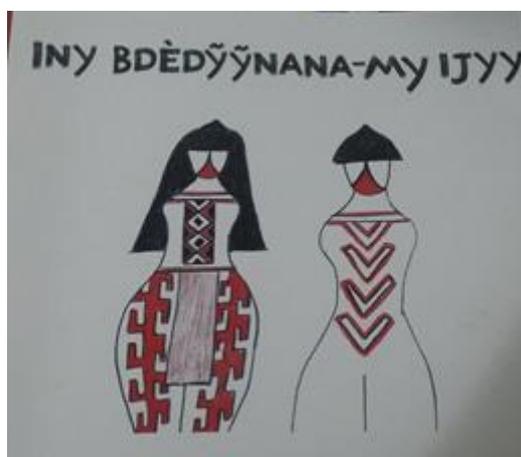


Imagem 14 - Livro *Iny Bdèdÿñana-my Ijyy*.

É um livro produzido coletivamente, resultado de textos de todos os alunos Karajá do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, fundamentado em debates realizados em contextos de sala de aula nas etapas de estudos na UFG, nas terras indígenas, fazendo também parte de um projeto social de educação de formação de professores.

3 - Livro histórias indígenas Apinajé, Javaé, Karajá, Krahô, Tapirapé, Tapuia, Xerente.

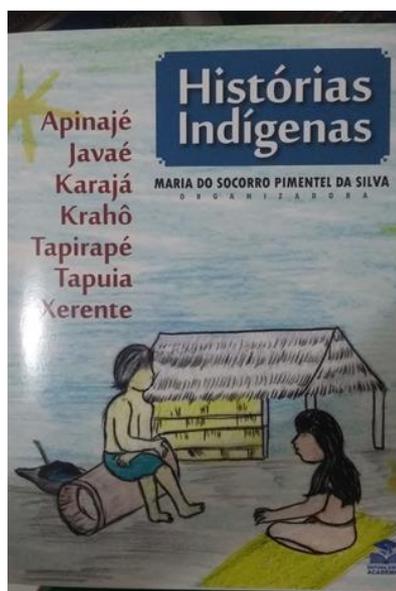


Imagem 15 - Livro *Histórias Indígenas*.

É resultado de parte dos debates realizados no Tema Contextual *Narrativas orais e escritas*, coordenado pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, com as turmas do curso de Licenciatura em Educação Intercultural, no ano de 2008. De acordo com a professora, a contextualização do tema foi feita por meio do texto *Jeito de conhecer as plantas*, e tinha por intenção discutir com os alunos os conhecimentos que se encontram nos textos escritos e os que estão nos textos da oralidade das tradições indígenas.

4 - Livro *Iny Òlòna my Ijyy*.

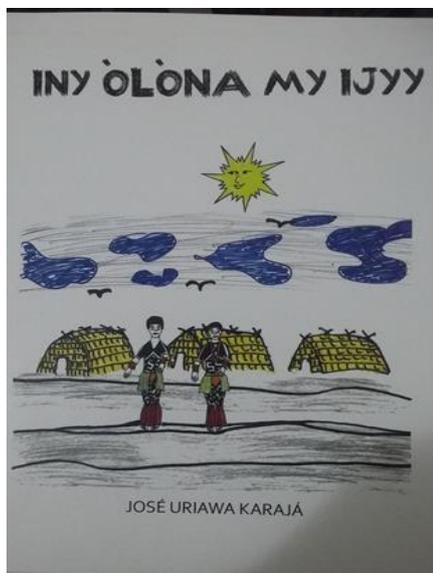


Imagem 16 - Livro *Iny Òlòna my Ijyy*.

É de autoria de José Uriawa, pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, e faz parte do projeto de documentação do povo Karajá, um projeto que envolve os Karajá dos estados do Tocantins, Mato Grosso, Pará e Goiás. O livro é resultado de uma pesquisa que Kuriawa fez em uma comunidade Karajá situada no Pará.

5 - Livro *Buridina Mahãdu Rybè*.



Imagem 17 - Livro *Buridina Mahãdu Rybè*.

Primeiro livro produzido exclusivamente pelos professores da aldeia de Buridina. Faz parte das ações do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, que se desenvolve na aldeia desde 1994, tendo por objetivo a revitalização cultural da língua Karajá na comunidade. O livro fala do povo de Buridina e dos marcos históricos sofridos pelo povo.

5 - Livro *Epistemologia Iny*.

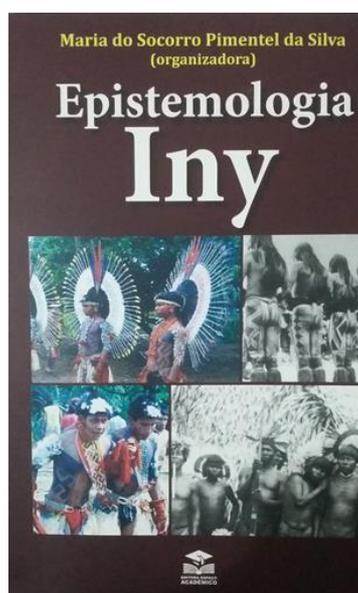


Imagem 18 - Livro *Epistemologia Iny*.

É um livro que relata as ações dos professores indígenas nos projetos extraescolares desenvolvidos nas comunidades de Itxala, Hawalò etc. Todo o livro é escrito em língua materna com o propósito de documentar os saberes e as línguas maternas, valorizar os sabedores dessa riqueza e garantir a sobrevivência dela de geração para geração.

Por meio desses textos que compõem esses livros são ensinadas, pelos diferentes povos, visões de mundo, perspectivas filosóficas e poéticas sobre uma série de questões, desde a formação da vida, a criação do mundo, as regras sociais de boa convivência entre seres humanos, natureza, seres espirituais e outros, os quais, nesses livros, ganham vida e vontade, revelam complexas epistemologias.

Refletindo sobre tudo isso, entendo que o esforço empreendido pelos professores Karajá em qualificar a educação escolar em suas comunidades contribui, decisivamente,

com sua formação profissional ao conviver com saberes de variadas matrizes e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o *saber profissional* que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos docentes que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades e epistemologias. Dessa forma, o *saber profissional* dos professores é constituído não por um *saber específico*, mas por vários, de diferentes origens, aí incluídos, também, o *saber-fazer* e o *saber da experiência*. O *saber manejar* as línguas do bilinguismo da comunidade. Manejar a língua Karajá em suas riquezas culturais e epistêmicas.

Graças a essas atitudes docentes, políticas linguísticas favoráveis estão sendo implantadas nas escolas e nas produções de material didático. Essas medidas vão, com certeza, criar ambientes favoráveis à vida da língua materna, e como afirma Gilson Tapirapé (2007 apud PIMENTEL DA SILVA, 2009, p. 105), “o falante vai frequentar mais sua língua materna.”. Este é o empreendimento das políticas linguísticas educacionais nos projetos políticos pedagógicos do povo Karajá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é fruto de minhas experiências com o povo Karajá que por sinal aconteceram de modo dialógico e intercultural, ou seja, coloca em mesmo pé de igualdade e valor os diversos saberes, culturas e conhecimentos. Acreditando na possibilidade de mudança de uma universidade elitista é que esta dissertação me fez a todo o momento querer questionar o regime de produção de conhecimento, questionar a ideia de uma universidade que leva em consideração um único modo de produção de conhecimento, como sendo, o científico, o não indígena, o escrito e o objetivo.

É inadmissível que no século XXI essas 'outras' epistemologias não estejam em posições de igualdade de valor e que ainda nos deparemos com uma visão hierárquica e eurocêntrica de produção de conhecimentos.

Posso concluir que não indígenas e a universidade tem percebido aos poucos que existem outras formas de manejo de mundos e que há outros modos possíveis de gestão do universo, da natureza, das culturas e das pessoas. É urgente para a universidade como espaço de produção de saberes fazer com que essas diferentes epistemologias dialoguem e assim, que venhamos descobrir, juntos, uma outra forma de viver.

Fica evidente nesta pesquisa, a forma como nós, não indígenas enxergamos o mundo e a natureza. Destruição, predação, hidrelétricas, lixo, tudo isso me leva a compreender que estamos atrasados em relação a este movimento de pensar um outro modo de vida e de mundo. Discussão esta sempre presente nas reflexões do povo Karajá e de outros povos indígenas.

É nesta direção, que concluo este estudo na certeza de que os Karajá e outros povos indígenas nunca deixaram de lutar por seus direitos como sujeitos e cidadãos nacional e global. A luta desses povos é não abrir mão de sua autonomia e lugar de pertencimento, ainda que isto signifique uma longa e árdua jornada rumo a uma sociedade que preze pela equidade de direitos. Uma sociedade onde todos os povos indígenas tenham o seu espaço e que possam viver com dignidade e liberdade.

Para alcançar esse ideal de vida que tanto alimenta a sede de justiça desses povos, no que se refere a seus direitos por território, por uma educação digna e de qualidade, por saúde, por sobrevivência, é que nasce a cada dia o desejo em protagonizar suas histórias, seus modos de ensino e aprendizagem e a construção de uma escola para atender às suas demandas.

E no que se refere ao campo do ensinar, os professores Karajá têm ousado e agido por proporem e lutarem por uma educação verdadeiramente intercultural, transdisciplinar e bilíngue. Tudo isso vem acontecendo com o auxílio e as reflexões de muitos professores não indígenas engajados nessa luta em prol de uma melhor educação escolar indígena, porém, é a autonomia e a autoria desses professores indígenas que têm alavancado mudanças na educação, como por exemplo, o esforço em construir seus projetos políticos pedagógicos contextualizados em suas matrizes culturais.

Na atualidade é maravilhoso pensar na possibilidade de produção de documentos e bibliografias com base nos modos próprios e na cultura de cada população indígena, por exemplo, os professores e comunidade construirão projetos políticos pedagógicos para cada uma de suas escolas. Isso é muito importante politicamente e epistemologicamente falando, como bem afirmou em entrevista o professor Lariwana Karajá

“os PPPs na verdade é uma nova proposta que ainda estamos lutando pra introduzir, estamos lutando com todos, com as secretarias, com a comunidade. Esses fundamentos se baseiam mais sobre os conhecimentos dos próprios iny e claro não descartando os conhecimentos científicos. É uma forma de valorizar as duas culturas. Ao contrário da primeira educação bilíngue que era pelo Summer, uma forma de integrar os indígenas à sociedade brasileira, se chama bilinguismo de transição. Quebrando essa ideia, essa nova proposta tem por intuito valorizar nossos saberes que na verdade nunca foram valorizados em escola nenhuma. O PPP quando começamos muitos queriam pegar o modelo já pronto como é feito pelos brancos. Aí fizemos pesquisas e fomos juntando essas coisas, juntamos os territórios, os conhecimentos, as histórias dos povos, territórios dos antigos e aí levantamos o PPP. A gente tem que aprofundar sobre o atual e passado. Os conhecimentos que não são mais lembrados, as palavras que não são mais usadas. Tudo isso levantamos e depois fizemos as matrizes. Nas matrizes agente não descarta os conhecimentos dos não indígenas. Foi bem difícil essa construção.”

Essa luta política e intercultural percebi durante as entrevistas com os professores Karajá. Estes declaram o desejo de ter uma escola que promova a vitalidade de suas línguas e culturas. De acordo com o professor Elly Karajá,

“com o PPP mudou tudo na minha cabeça, está ampliando meu conhecimento, estou imaginando melhorar a minha escola. Antes de sair pra cá, pra Licenciatura, eu já conversei com os servidores da minha escola. Eu comparei com os Estados Unidos. Nós nunca tivemos e nunca falamos da realidade da nossa escola. Nós falamos alguma parte da nossa escola. Alguém comenta, mas das falhas que a gente tem ninguém fala. A pessoa que tem dificuldade, desanimado, a gente nunca fala pra o tori. A gente nunca falou do professor que abandona o serviço, a gente nunca falou disso. Igual nos Estados Unidos, eles falam que não tem pobreza lá, mas existe sim. Então, eles mesmos não falam. Então escola pra mim não é brincadeira, é onde aprendemos o mundo do branco e o nosso também. Não é só valorizar o mundo do branco, porque se não como vamos aprender cantar nossa música? Eu quero escola que nós sejamos capacitados, a gente tá aqui no Curso porque pra mim escola é dedicação total, formação de opinião.

Esse projeto político pedagógico que está sendo produzido, minha mente está se ampliando. Não quero mais aquela escola que está ali na aldeia. Eu quero mudar. Mudar as coisas é muito complicado. Eu quero mudar os profissionais, pra ter compromisso na escola. Pra assumir quando errar. Na nossa cultura não existe o mundo competitivo, não existe a política na nossa cultura. Então se fosse tori não segurava esse profissional ruim na escola. Você se formou e agora é intelecto da aldeia e quer mandar em tudo? Eu não tenho esse pensamento. O curso aqui está abrindo minha mente pra melhorar minha escola. Se levamos pra comunidade, o povo vai questionar aquele servidor que está ruim atuando na escola. Com certeza eles vão criar uma regra pra assumir a responsabilidade. E eu quero apresentar na minha comunidade. Minha luta agora é melhorar minha escola, pra ser exemplo. Através do PPP que eu tô pensando nisso. Ser exemplo pra outras. E o PPP é coletivo.”

Celio Karajá menciona também que

“É um desafio pensar o que é fundamental na escola Iny. Queremos ensinar a realidade do povo, porque cada vez mais há o distanciamento. Esquecem músicas, danças. A escola no meu ponto de vista é o lugar onde se aprende a cultura. Antes quando não tinha escola, o aprendizado acontecia na casa de Aruanã. Agora, a escola é um lugar de aprender sobre a cultura, e sair conhecendo dois mundos. O mundo iny e ocidental. Falo por causa da minha escola porque uma vez fizemos um PPP falando da cultura, e que trabalhasse dentro da escola só sobre a nossa cultura, mas os alunos e mães se manifestaram dizendo que queriam aprender a falar com o branco e com as autoridades. Então lá é lugar de aprender a cultura do branco e do índio. A gente vive acreditando no espírito, nossos ancestrais e hoje ninguém quer mais saber de espírito. Os alunos querem estudar química, história do Brasil, potência, raiz quadrada, etc. Eles podem aprender, tem que aprender os dois mundos. A construção do PPP é o novo pra muitos, mas pra nós a comunidade está trabalhando sobre alimentação tradicional, produção de artesanato e agora estamos com oficina de produção de material didático. Então temos que incentivar os jovens. Tem que aprender de tudo na escola, regra, mito, etc. A escola virou lugar de aprender e ensinar com a criança. Antes era na esteira, hoje é na escola. Criança aprende olhando e escrevendo, a escola tem que saber disso.”

Haritxana Karajá diz que

“Antigamente a gente não tinha contato com a sociedade nacional. Antes a gente vivia com nossa própria organização social. A gente plantava, pescava. Sempre a natureza favorecia a nossa sustentabilidade. A gente não tem visão de desmatar, hábito de exagerar. Nós nascemos assim. E hoje quando a gente tem contato, a gente sabe que os colonizadores queriam fazer com que a gente perdesse nossa língua. A gente fugia do trabalho na época da colonização, não era porque éramos preguiçosos, mas sim pra fugir da escravidão. Então dali que começou a mudar, a mudar nossa pedagogia. Hoje a gente escuta falar que somos preguiçosos, mas nós não temos visão capitalista. Nosso mundo é outro. Hoje é que estamos aprendendo a adaptar nesse mundo. Até os adultos estão vedados por esse novo mundo, pela tecnologia. Os pais estão perdendo a orientação antiga, da cultura. O que atrapalha? Celular, televisão. Os índios estão gostando dessa nova vida e isso que está atrapalhando. Que está reduzindo as práticas

culturais. Até os mais velhos não tá dando conta. Antigamente não tinha nada disso. Agora a nossa luta é ensinar os mais novos.

Essa juventude já nasceu no mundo moderno, na era da tecnologia. Eles não aprenderam e é agora, na escola, no nosso PPP que vão aprender.”

Manaijé Karajá menciona que

“A escola está trabalhando como a SEDUC manda. A gente dá aula como eles mandam. O PPP vai ser bom porque cada escola tem sua própria realidade, diferente de outros povos, escolas ou comunidade. A escola tem que ser sua cara, com sua realidade, como vai ensinar os alunos pra faculdade ou pra ensinar como que é a cultura. Ensinar a falar português e outras línguas. O que a gente tá colocando é pensando nos nossos alunos. A gente não tá colocando só da cultura indígena não. Estamos colocando os saberes português e língua indígena. Acho que vai ser bom pra nós quando tiver nosso próprio PPP com a maneira de ensinar nossos alunos. Pra nós vai ser bom porque hoje em dia a gente sofre com o Estado jogando as coisas e a gente tem que se virar pra fazer e obedecer eles. Se a gente tiver o PPP a gente pode elaborar o livro didático pra dar aula. E dar aula como tá lá no PPP. Acho que vai ajudar muito pra nós professores e alunos também porque tem PPP com nossos saberes, acho que vai fortalecer muito em relação à cultura. Pra mim o impacto foi que a gente tá criando autonomia pra nós porque a escola tem que ter sua própria autonomia e não depender do estado. Estado muitas vezes fecha alguma coisa. Por exemplo, se eu quiser ensinar meus alunos a fazer “Ritxoco”, se não tiver projeto político pedagógico, o Estado vai proibir. Então se tiver PPP, os professores podem ensinar os Iny a fazer.”

Wahuka Karajá afirma que

“O impacto maior que percebemos e que ainda estamos trabalhando, mas que já é algo assim que tô observando e ouvindo os colegas falando, é quando se tem o jovem pra participar das festas culturais. E aí ele sente como impacto porque talvez, ele acha

que não precisa aprender sua cultura. Então com a cultura, ele deixa de jogar o jogo, deixa de jogar futebol, deixa de assistir à novela pra participar dos rituais. Isso é o maior impacto desses PPPs em prática. Então o jovem se sente dominado pelo ancião, pelo seu conselheiro, pai e mãe. O jovem não se sente livre pra ir onde quiser. Isso é um dos impactos que o jovem está sofrendo hoje na escola com o projeto político pedagógico. Com toda essa construção e visão de cultura agora, está exigindo mais dos jovens, está fazendo com que eles participem mais da atividade cultural. Se só os anciãos fazem, não vai ter atividade cultural, precisa do jovem. O jovem futuramente será o ancião. Então eles também precisam praticar. Eles participando, no futuro, vai poder contar o que fez.”

Lariwana Karajá conclui que

“Com certeza o impacto é na insegurança dos pais, que é muito grande. Não só os Karajá, mas os indígenas têm a ilusão de achar que os saberes dos não indígenas são mais importantes. Então o impacto está aí. Alguns pais até tiram os filhos da escola da aldeia para colocar na escola dos brancos com a intenção de fazer eles aprenderem só sobre o mundo do branco. Em compensação a gente vem adquirindo muitos resultados bons, inclusive hoje nós vemos muitos alunos que já foram nossos, das nossas escolas, estudando aqui na Licenciatura e Especialização Intercultural. Eles conseguiram deixando aquelas pessoas que foram estudar na cidade e hoje eles estão aqui. Então primeiro a gente não tem que adquirir os saberes dos brancos, mas os nossos saberes indígenas primeiro, e assim, juntar com o dos brancos. Mudou muitas coisas pra mim essa construção do projeto político pedagógico. Antes eu só pensava como os outros, em só ensinar português e matemática, menos nosso conhecimento. Depois que passei a participar da Ação Saberes Indígenas na Escola, eu vi que nossos conhecimentos são sem igual. Hoje, eu descobri que o saber científico é um conjunto de saberes do mundo todo, não é só um, é do japonês, é seu, é dos indígenas, é dos americanos, é dos não indígenas, é tudo nosso.”

Na defesa de que esta dissertação aborda o conceito da interculturalidade crítica como centro de sua produção, e conseqüentemente de uma nova forma de pensar políticas linguísticas é que o protagonismo desses professores indígenas me faz entender a criação de políticas linguísticas baseadas na epistemologia Karajá. Ouvir os intelectuais Karajá em diálogo com o Núcleo Takinhakỹ e com estudiosos não indígenas, me fez transformar minha prática pedagógica, meu modo de enxergar a universidade, a escola e a vida. É nesse diálogo intercultural que finalizo essa dissertação com a certeza de que existem outras formas de produzir novas teorias, de se pensar língua e cultura, novas formas de gerir o mundo e de construir um novo planeta.

Durante toda a dissertação, a demanda desses professores foi pela formação acadêmica de qualidade, capaz de habitá-los a formar seus alunos de um modo político e crítico. É imprescindível a reprodução de suas cosmovisões, dos seus modos de vida, dos seus *jeitos* de ser e agir, os quais devem orientar os projetos educacionais, econômicos, societários e de um futuro de respeito à vida, à sua cultura e às suas tradições. É neste contexto social, político, educacional e de muita luta, que percebo o quão importante são os cursos de Licenciatura em Educação Intercultural e de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar da UFG, nos tempos de hoje. Esses espaços têm sido para os indígenas lugares de encontros com seus mundos e com outros mundos, lugares de aprimoramento intelectual, de troca de experiências e principalmente de refrigério de almas.

Diante de todas as afirmações desses pesquisadores Karajá, fica claro que o desejo é pela construção de uma escola que se contextualize em suas demandas e se fundamente em epistemologias próprias da comunidade, compreendendo que outras também são importantes para a formação dos seus jovens. Trata-se de uma educação que vislumbra epistemologias contemporâneas e que extrapola os muros da escola, ou seja, o *lócus* de estudo engloba o social, o cotidiano, o subjetivo, o objetivo, o espiritual, o científico, o cultural, o educativo, o familiar, etc. Enfim, a vida passa a ser o palco da educação.

Tudo isso impulsiona a mim, a todos nós, a “teorizar para além dos processos escolares” (GOMES; SILVA; DINIZ, 2011, p. 262), como bem afirma Wahuka Karajá (2015, p. 35), a pensar que “*não se trata apenas de escrita, oralidade, mas do ser humano como pessoa*”, ou seja, a perspectiva é de uma educação humanitária, que promova mais esperança e amor.

Concluo esta pesquisa com o sentimento de que há uma relação dialógica muito importante entre esta dissertação, os professores Karajá e todas as experiências que vivenciei no curso de Licenciatura e Especialização, como também nos seminários da Ação Saberes Indígenas na Escola. Compreendo que os Karajá é um povo que conhece o conhecimento antes de ensiná-lo (MORIN, 2000) e, que possuem definidas políticas de produção de material didático, políticas de letramento em língua materna e ações de atualização cultural para serem adotadas em suas escolas e mesmo nas comunidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. A. de. Bilinguismo e Educação Bilíngue Intercultural: os Apinayé e o uso das línguas apinayé e portuguesa nos seus domínios sociais. In: *Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN*, Curitiba, 2011.

ÂNGELO, F. N. P. de. *Política, cultura, escola, currículo: Uma etnografia sobre o universo da educação indígena no contexto da educação escolar entre os povos indígenas de Mato Grosso*. Tese de Doutorado, 2009. Disponível em: http://www.programabolsa.org.br/pbolsa/pbolsaTeseFicha/arquivos/tese_francisca_novantino.pdf. Acesso em: 10 ago. 2015.

APINAJÉ, J. K. *Relatório da IV Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2015.

BONIN, I. T. *Literatura infantil de autoria indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, 2012.

BORGES, M. V. *As falas feminina e masculina no Karajá*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1997.

BORGES, M. V.; TAPIRAPÉ, G. I. Dois olhares sobre uma experiência em parceria: aulas de línguas Tapirapé e Guajajara no Curso de Educação Intercultural da UFG. PIMENTEL DA SILVA, M. do. S.; NAZÁRIO, M. de. L.; DUNCK CINTRA, E. M. In: *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Goiânia: CirGráfica, 2016.

BRASIL. *Portaria 75N* de 6 de julho de 1972.

_____. *Estatuto do Índio*. Lei nº. 6.001 de 19 de dezembro de 1973.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____. *Portaria Interministerial MJ e MEC nº. 559*, de 16 de abril de 1991, sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Parecer n. 14, aprovado em setembro de 1999. Brasília: CNE/CEB, 1999.

_____. *Resolução CEB n.º 3*, de 10 de novembro de 1999, Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

_____. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC-SEF/Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC-SEF, 1997.

_____. *Lei n.º 10.172*, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências.

_____. *Decreto n.º 5.051*, de 19 de abril de 2004, promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais.

_____. *Portaria n.º 98*, de 6 de dezembro de 2013. Brasília: MEC, 2013.

CALVET, L. Comportamentos e Atitudes. In.: CALVET, L. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Parábola: São Paulo, 2002.

CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M. (Org.). *Educação Multicultural: Tendências e Propostas*. *Sociedade, Educação e Cultura(s)*, Petrópolis: Vozes, 2011.

CHÂTEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

CIMI. *Por uma educação descolonial e libertadora - Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil*, Brasília, Conselho Indigenista Missionário, 2014.

CORDEIRO, E. *Política indigenista brasileira e promoção internacional dos direitos das populações indígenas*. Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre Gusmão: Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

COSTA, K. G.; RATTIS, A. História e memória das representações cartográficas indígenas da terra indígena Karajá - Xambioá – Tocantins. In: *3º Simpósio Iberoamericano de História da Cartografia Agendas para a História da Cartografia Iberoamericana*, Universidade de São Paulo, São Paulo, abril de 2010.

D'ANGELIS, W. da R. *Línguas Indígenas Precisam de Escritores? Como formá-los?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (Org.). DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>. Acesso em: 01 jul. 2015.

FREIRE, P. Sobre educação. *Diálogos*, v. 2, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FUNASA, *Fundação Nacional de saúde*. Disponível em <<http://www.funasa.gov.br/site/funasa-contribui-para-o-censo-2010-em-areas-indigenas/>> Acesso em: 08 abr. 2016.

GAVIÃO, J. *Relatório da IV Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de formação superior indígena, 2015.

GOLDBERG, M. A. *Por uma política do material didático integrada à educação democrática*. São Paulo: FDE, 1983.

GOMES, A. M. R.; SILVA, R. C. da.; DINIZ, L. Infância indígena, escolarização e globalização: uma análise a partir da experiência das escolas indígenas em Minas Gerais. In: NASCIMENTO, A. C.; AGUILERA URQUIZA, A. H.; VIEIRA, C. M. N. (Orgs.). *Criança Indígena: diversidade cultural, educação indígena e representações sociais*. Brasília: Liber Livro, 2011.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GROSJEAN, F. *Life with two Languages: An introduction to bilingualism*. Harvard: Harvard University Press, 1982.

GRUPIONI, L. D. B. Os povos Indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L. B.; FISCHMANN, R. *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

GUIMARÃES, S. M. G. *A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente*. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

HABERMAS, J. *La lógica de las Ciencias sociales*. Madrid: Tecnos, 1988.

HAMEL, R. E. Conflicto sociocultural y educacional bilíngüe: El caso de los indígenas Otomíes en México. *Revista Internacional de Ciências Sociais - La Interación por meio del Lenguaje*. Paris: UNESCO, v. 36, n. 1, 1984.

HERBETTA, A. Nossa cara: o protagonismo indígena através das transformações na educação escolar. In: PIMENTEL DA SILVA, M. do S.; NAZÁRIO, M. de L.; DUNCK-CINTRA, E. M. (Orgs.). *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Goiânia: CirGráfica, 2016.

HINTON, L. Language Revitalization: An Overview. In: HINTON L.; HALE, K. (Orgs.). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press, 2001.

HYWÈ, G. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena/Curso de Educação Intercultural, 2011.

ISA. *Povos indígenas no Brasil*. Disponível em < <https://www.socioambiental.org/pt-br>> Acesso em: 08 abr. 2016.

ISA. *Povos indígenas no Brasil*. São Paulo: Instituto Socioambiental (ISA), 1996/2000.

KARAJÁ, Melícia. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2010.

KARAJÁ, Mawederu. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2010.

KARAJÁ, Manaijé. *Relatório da III Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2014.

_____. *Relatório da IV Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2015.

KARAJÁ, K. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2011.

KARAJÁ, I. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2013.

KARAJÁ, H. *Relatório da II Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de formação superior indígena, 2013.

KARAJÁ, T. A importância do estágio: da conquista e a sua valorização. In: PIMENTEL DA SILVA, M. do S.; BORGES, M. V. *Práticas pedagógicas de docentes indígenas*. Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

KRAHÔ, G. *Relatório da III Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de formação superior indígena, 2014.

KUHANAMA, K. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2011.

LARIWANA, L. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2011.

_____. *Relatório do Curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de formação superior indígena, 2014.

_____. Concepção de bilinguismo e interculturalidade nas práticas pedagógicas de estágio do curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas da UFG. In: PIMENTEL DA SILVA, M. do S.; BORGES, M. V. *Práticas pedagógicas de docentes indígenas*. Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

_____. A língua Karajá: empréstimos linguísticos. *Revista Articulado Saberes*. Goiânia: CirGráfica, v. 01, 2016 (no prelo).

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, 1988.

LUCIANO, G. J. dos S. *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.

_____. *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*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 38-44.

MAHER, T. M. *Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MAIA, M. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação intercultural bilíngüe. *Tellus*, Campo Grande, ano 6, n. 11, p. 61-76, out. 2006.

MARTINS-JONES, M. Language, power and linguistic minorities: The need for an alternative approach to bilingualism, language maintenance and shift. In: GRILLO, R. (Org.) *Social Anthropology and the Policies of Language*. Londres, 1988. p. 106-125.

MELATTI, J. C. Índios do Brasil. Quatro séculos de política indigenista, de Nóbrega a Rondon. *Revista de Atualidade Indígena*, Brasília, v.1, n. 3, p. 39-45, 1977.

MELIÁ, B. Palabra vista, dicho que no se oye. In: LÓPEZ, L. E.; JUNG, I. (Orgs.). *Sobre las huellas de la voz – sociolingüística de la oralidad y la escritura em su relación com la educación*. Madri: Ediciones Morata, 1998.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MONSERRAT, R. O que é o ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrastiva. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n, 3, p. 47-56, jul./set. 1994.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Coleta e análise de dados qualitativos: a entrevista. In: _____. *Metodologia científica para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 165-194.

MORIN, E. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. (Org.). *A religação dos saberes – o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 13-21.

MOSONYI, E. E. Plurilinguismo indígena y políticas linguísticas, *Nueva Sociedad*, n. 153, jan./fev., p. 82-92, 1998.

MUNDURUKU, D. Em busca de uma ancestralidade brasileira. *Revista fazendo escola*, Alvorada, v. 2, 2002.

NANNI, A. *L'educazione interculturale oggi in Italia*. Brescia: EMI, 1998.

PIMENTEL DA SILVA, M. do S. *A situação sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do morro e Fontoura*. Brasília: FUNAI/DEDOC/2001a.

_____. *A Função Social do Mito na Revitalização Cultural da Língua Karajá*. Tese de Doutorado. PUC: São Paulo, 2001b.

_____. Fenômeno do bilinguismo na sociedade Karajá e no processo escolar. *LIAMES 4*, p. 121-128, Primavera 2004.

_____. *Linguagem especializada: mitologia Karajá*. Goiânia: Editora da UCG, 2006.

_____. Fronteiras etnoculturais: educação bilíngue intercultural e suas implicações. In: ROCHA, L. M.; BAINES, S. G. (Coord.). *Fronteiras e espaços interculturais*. Transnacionalidade, Etnicidade e Identidade em regiões de fronteira. Goiânia: Editora da UCG, 2008. p. 107-17.

_____. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

_____. Ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva bilíngue intercultural. In: ROCHA, L. M.; PIMENTEL DA SILVA, M. do S.; BORGES, M. V. (Orgs.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010a. p. 85-102.

_____. *Políticas linguísticas no estágio e nos projetos extraescolares*. Goiânia: Editora da UCG, 2010b.

_____. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural. In: ROCHA, L. M.; PIMENTEL DA SILVA, M. do S.; BORGES, M. V. (Orgs.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010c. p. 11-17.

_____. *Práticas pedagógicas no Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior Indígena*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena/Curso de Educação Intercultural, 2010d.

_____. *A pedagogia da autonomia em educação bilíngue intercultural em contextos de formação de professores indígenas*. Goiânia: UFG, 2011.

_____. *A pedagogia da contextualização intracultural e intercultural*. Texto inédito, 2012a.

_____. *Letramento Bilíngue em contextos de tradição oral*. Goiânia: Editora da UFG, 2012b.

_____. A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. In: PIMENTEL DA SILVA, M. do S.; BORGES, M. V. *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

_____. *Relatório do seminário em terras indígenas*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena/Curso de Educação Intercultural, 2014.

_____. *Impactos da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico Iny*. Goiânia: Kelps, 2015a.

_____. *Epistemologia Iny*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015b.

_____. Possíveis caminhos para a autonomia da educação escolar indígena. PIMENTEL DA SILVA, M. do S.; NAZÁRIO, M. de L.; DUNCK CINTRA, E. M. In: *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação Intercultural. Núcleo

Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

Projeto Político Pedagógico da Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

Projeto Político Pedagógico da escola indígena de Hawaló, Território Indígena Karajá, Tocantins, 2014.

Projeto Político Pedagógico da escola indígena de Btoiry, Território Indígena Karajá, Tocantins, 2014.

Projeto Político Pedagógico da escola indígena de Itxala, Território Indígena Karajá, Mato Grosso, 2014.

Projeto Político Pedagógico da escola indígena de Hawalòra, Território Indígena Karajá, Mato Grosso, 2014.

Relatório da II Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

Relatório da III Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

Relatório da IV Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

Relatório do Seminário do Curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

Relatório do Seminário do Curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

Relatório do Seminário do Curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

Relatório do Seminário do Curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

ROCHA, L. M.; PIMENTEL DA SILVA, M. do S.; BORGES, M. V. (Orgs.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas.* Goiânia: Editora da UCG, 2010.

RODRIGUES, A. *Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção*. Laboratório de Línguas Indígenas, Universidade de Brasília. s. d. Disponível em: <http://www.revisor10.com.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/117/122.pdf>. Acesso: em 09 mar. 2016.

RODRIGUES, P. M. *A caminhada de Tanÿxiwè: uma teoria Javaé da história*. Tese de Doutorado, Chicago, Ilhinois, 2008.

RONDELLI, E. *Material didático: interatividade é fundamental*. Disponível em: <http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/novembro06/mercado/mercado.htm>. Acesso em: 20 jun. 2007.

SANTOS, A. SOMMERMAN, A. *Ensino disciplinar e transdisciplinar: uma coexistência necessária*. Editora Wak, 2014.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 142-143.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, outubro, 2002.

SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa. Retos y interrogantes. I métodos*. 2. ed. Madrid: Editora Muralla, 1998.

SILVA, L. E. S. Políticas públicas da educação escolar indígena e sua aplicabilidade em comunidades terenas no estado de mato grosso do sul. *Enciclopédia biosfera, Centro Científico Conhecer*, Goiânia, v. 7, n.12, 2011.

SPOLSKY, B. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SOUSA, J.; LOPES, M. Que modelo educacional para uma formação intercultural de professores? *A página da educação*, agosto/setembro, 2003.

TAPIRAPÉ, G. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2007.

_____. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior Indígena/Curso de Educação Intercultural, 2010.

_____. *Relatório da IV Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakÿ de formação superior indígena, 2015.

TAPIRAPÉ, B. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior Indígena/Curso de Educação Intercultural, 2011.

TAPIRAPÉ, R. *Relatório da III Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakÿ de formação superior indígena, 2014.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, 2002.

TERRANOVA, C. S. *Pedagogía interculturale: concetti, problemi, proposte*. Milano: Angelo Guerini e Associati, 1997.

TORAL, A. *Cosmologia da sociedade Karajá*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

TOLLEFSON, J. W. *Planning language, planning inequality*. Londres: Longman, 1991.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: *Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima (Peru), janeiro, 2005. Anais... Disponível em: <<http://www.oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Licenciatura em Educação Intercultural. *Projetos Extraescolares dos alunos das turmas de 2007 e 2011*, Goiânia, 2007/2001.

UNESCO. *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Relatório Mundial da UNESCO. 2009.

VILLARES E SILVA, L. F. (Org.). *Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira*. Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WAHUKA, S. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2011.

_____. *Relatório da III Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2014.

_____. *Relatório da IV Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2015.

_____. O povo Karajá-Iny Mhãdu. In: PIMENTEL DA SILVA, M. do. S.; NAZÁRIO, M. de. L.; DUNCK CINTRA, E. M. *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Goiânia: CirGráfica, 2016.