



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARINILZA DE FÁTIMA SURUBIM**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS KURÂ-BAKAIRI  
DA TERRA INDÍGENA SANTANA (NOBRES-MT)**

**CUIABÁ-MT**

**2017**

**MARINILZA DE FÁTIMA SURUBIM**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS KURÂ-BAKAIRI  
DA TERRA INDÍGENA SANTANA (NOBRES-MT)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

***Orientador: Prof. Dr. Celso Prudente***

***Co-orientador: Prof. Dr. Luiz Augusto  
Passos***

**CUIABÁ-MT**

**2017**

**Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

S962e SURUBIM, Marilza de Fatima.  
A educação escolar entre os Kurá-Bakairi da Terra Indígena Santana (Nobre-MT)  
/ Marilza de Fatima SURUBIM. -- 2017  
105 f. : il. ; 30 cm.  
  
Orientador: Celso Luiz Prudente.  
Co-orientador: Luiz Augusto Passos.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2017.  
Inchi bibliografia.  
  
1. Educação escolar indígena. 2. Kurá-Bakairi. 3. Fenomenologia. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT  
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "Educação escolar entre os Kurá - Bakairi da terra indígena santana (Nobres - MT)"**

AUTORA: Mestranda Marinilza de Fatima Surubim

Dissertação defendida e aprovada em 24 de maio de 2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor	Celso Luiz Prudente	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Coorientador	Doutor	Luiz Augusto Passos	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinadora Interna	Doutora	Maria Aparecida Rezende	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinador Interno	Doutor	Aloir Pacini	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinadora Externa	Doutora	Eunice Dias de Paula	
Instituição:	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/UNEMAT		
Examinadora Suplente	Doutora	Enaile do Espírito Santo Ladanza	
Instituição:	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UNB		
Examinador Suplente	Doutor	Adelmo Carvalho da Silva	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		

CUIABÁ, 24/05/2017.

Dedicatória

Aos Kurâ-Bakairi da Terra Indígena Santana

## **Agradecimentos**

A Deus pelo dom da vida.

A todos os Bakairi da terra indígena Santana pela acolhida e por permitir adentrar o do cotidiano escolar e da aldeia Yemâri.

Ao Cacique Arnaldo da Silva que nos concedeu permissão para realização da pesquisa.

Aos professores e professoras da escola Municipal Coronel Olavo Mendes Duarte: André, Zenilde Sandra, Amarelise e Jacira. Pela colaboração gratuita e voluntária, sempre dispostos ao diálogo aberto, prestando informações sobre suas práticas pedagógicas cotidianas.

A equipe do Posto de Saúde, em especial as enfermeiras Carol, Sabina e ao Sr. João (motorista) pela acolhida e abrigo todas as vezes que estive na TI Santana.

Ao Sr. Altair, chefe do Posto da FUNAI, por intermediar o contato com os Bakairi.

A todos os meus familiares, em especial à Marilene minha irmã que me auxiliou no contato com os Bakairi e me acompanhou na primeira ida até a TI Santana, me ajudando a encontrar o caminho.

A Edevaldo, companheiro em todos os momentos da caminhada. As meninas, Juliana, Mariana e Alice pelo apoio incondicional a minha formação.

As colegas do curso de Mestrado, Marcia e Viviane, pela partilha dos conhecimentos e angustias diante das dificuldades pertinentes a esta caminhada de formação.

A equipe de professores e funcionário do PPGE sempre prontos a colaborar, prestando todas as informações necessárias.

A professora Maria Aparecida Rezende, professor Aloir Pacini e professora Eunice Dias de Paula pela leitura minuciosa e pelas valiosas contribuições no âmbito da qualificação e da defesa que auxiliaram diretamente no resultado final desta dissertação.

Aos orientadores, professor Celso Luiz Prudente e Luiz Augusto Passos, gratidão eterna. Em especial ao professor Passos, pelos ensinamentos para além da orientação, lições que vou levar por toda vida. Obrigada pela convivência e amizade e principalmente por acreditar em minha capacidade.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Mapa 1-</b> Mapa de localização da Terra Indígena Bakairi em Mato Grosso.....	30
<b>Mapa 2 –</b> Mapa de localização da terra Indígena Bakairi em Mato Grosso.....	31
<b>Figura 1 -</b> Escola Cel. Olavo Mendes Duarte.....	55
<b>Figura 2-</b> Área Central da aldeia Yemâiriri (Santana).....	58
<b>Figura 3-</b> Secretaria e sala de informática.....	58
<b>Figura 4:</b> Grupo de alunos Bakairi da TI Santana, 1982.....	65
<b>Figura 5-</b> Turma de 2º e 3º ano da 1ª fase do ensino fundamental.....	73
<b>Figura 6-</b> Turma de 4º e 5º ano da 2ª fase do ensino fundamental.....	73
<b>Figura 7-</b> Turma de Educação Infantil e 1º ano do ensino fundamental.....	74
<b>Figura 8-</b> Colares de sementes sobre esteira de buriti.....	77
<b>Figura 9-</b> Pá de arroz feito com palha de buriti.....	77
<b>Figura 10-</b> Rede Bakairi em miniatura.....	78
<b>Figura 11-</b> Arco e Flecha.....	78
<b>Figura 12-</b> Cartaz produzido pelos alunos nas aulas de artes.....	80
<b>Figura 13-</b> Cartaz produzido pelos alunos nas aulas de artes.....	80
<b>Figura 14-</b> desenho de pintura corporal: Tutuim (jibóia).....	81
<b>Figura 15-</b> desenho de pintura corporal: Kana iguiri (espinha de peixe).....	82
<b>Figura 16-</b> desenho de pintura corporal: Tiwigâ (libélula).....	82
<b>Figura 17-</b> desenho de pintura corporal: Semimo (morcego).....	83
<b>Figura 18-</b> desenho de pintura corporal: Emâdi Wogan (peixe).....	83

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANAI - Associação Nacional de Apoio ao Índio

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CPI - Comissão Pró-Índio

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC - Ministério da Educação

MT - Mato Grosso

OPAN - Operação Amazônia Nativa

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

SEDUC-MT - Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso

SIL - Summer Institute of Linguistics

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

TI ou T. I. - Terra Indígena

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever os sentidos da educação escolar indígena diferenciada entre os Kurâ-Bakairi que habitam a Terra Indígena Santana (Nobre-MT) estabelecendo relações entre os saberes indígenas e o saberes não indígenas que são vivenciados no cotidiano escolar. A educação escolar indígena vive um momento novo em sua história que se caracteriza pela experiência do protagonismo das populações indígenas do país. Estes povos assumiram muitos espaços dessa instituição e avocam a condição de agentes e construtores de uma nova relação com a escola. Diante deste contexto indagamos se a Educação Escolar Indígena colabora no fortalecimento dos sujeitos da etnia Bakairi enquanto grupo assegurando uma participação mais decisiva nos processos políticos e nas lutas por direitos sociais. O referencial teórico-metodológico consiste na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), Paulo Freire (1987) no conceito de *educação* como prática de liberdade e na antropologia interpretativa de Clifford Geertz (1989). A fenomenologia parte do princípio de que o ser se forma na sua relação com o outro e com o mundo continuamente num processo de autoprodução. Este estudo busca descrever o fenômeno na maneira como este se apresenta, despidos dos pré-conceitos de todo o conhecimento científico acumulado, a fim de considerar antes de tudo, a experiência do ser que vivencia o fenômeno antes da realidade objetiva. Embasados na bibliografia existente, fizemos entrevistas, utilizamos a observação participante, registros fotográficos e os diálogos informais. Esta pesquisa revela que a educação escolar é muito valorizada entre os Bakairi da Terra Indígena Santana. Valorização que se manifesta na disposição das famílias em fazer o possível para que seus filhos possam terminar os estudos. Ela também é tomada enquanto complemento da educação tradicional uma vez que a escola não é pensada de forma separada da aldeia, mas enquanto parte integrante da vida cotidiana dos que ali habitam, colaborando na formação do ser-Bakairi-no-mundo nos dias atuais.

Palavras chaves: Educação Escolar Indígena, Kurâ-Bakairi, fenomenologia.

## **ABSTRACT**

This research aims to describe the meanings of indigenous school education differentiated between the Kurâ-Bakairi inhabiting the Santana Indigenous Land (Nobre-MT), establishing relationships between indigenous knowledge and non-indigenous knowledge that are experienced in school daily life. The indigenous school education lives a new moment in its history that is characterized by the experience of the protagonism of the native populations of the country. These people have taken up many spaces of this institution and have seen the condition of agents and builders of a new relation with the school. In view of this context, we ask whether Indigenous School Education collaborates in the strengthening of Bakairi subjects as a group, ensuring a more decisive participation in political processes and struggles for social rights. The theoretical-methodological framework consists of the phenomenology of Merleau-Ponty (1999), Paulo Freire (1987) in the concept of education as a practice of freedom and in the interpretative anthropology of Clifford Geertz (1989). Phenomenology assumes that being forms in its relation to the other and to the world continually in a process of self-production. This study seeks to describe the phenomenon in the way it presents itself, stripped of the preconceptions of all accumulated scientific knowledge, in order to consider, first and foremost, the experience of being that experiences the phenomenon before objective reality. Based on the existing bibliography, we did interviews, we used participant observation, photographic records and informal dialogues. This research reveals that school education is highly valued among the Bakairi of the Santana Indigenous Land. Appreciation that manifests itself in the willingness of families to do what they can to enable their children to finish their studies. It is also taken as a complement to traditional education since the school is not thought of separately from the village, but as an integral part of the daily life of those who live there, collaborating in the formation of being-Bakairi-in-the-world today.

**Keywords:** Indigenous School Education, Kurâ-Bakairi, phenomenology.

**AY DEL QUE ENSEÑA A LEER AL QUE NO SABE**

*Felices ustedes  
los grandes  
los serenos  
los profundos  
los insobornables  
los independientes*

*felices ustedes  
los a-n-a-l-f-a-b-e-t-o-s  
los que no leen siquiera el ABC  
los que no fueron acorralados por la civilización  
ni marcados con las letras del amo  
ni domados en una escuela  
los que siempre han logrado pensar salvajemente  
y no repiten de memoria como loros  
en coros  
los catecismos del estado de sitio  
–niño, rápido, no pienses! –*

*felices ustedes  
los inmanejables analfabetos  
los inservibles los inútiles  
la gran pesadilla de los planificadores  
el fracaso de los gobiernos  
el escándalo de las naciones en vías de asimilación*

*felices ustedes  
quienes desconfían de la letra uniforme  
y militarmente ordenada en columnas  
quienes quieren ver la cara del que dice la palabra  
porque de ustedes es  
el reino de la palabra  
el reino de la palabra dada y recibida, guardada  
como se guarda la semilla en la tierra madre  
la palabra junto al fuego  
–lengua de fuego–  
en la mañana del mate  
en la noche del velorio*

*felices ustedes  
cuando les persiguen por decir la verdad  
aquella verdad no aprendida en ninguna escuela  
aquella verdad no escrita en ningún libro  
–y nadie se explica de dónde la sacaron ustedes–*

*felices ustedes  
los an-alfa-betos  
porque de ustedes es el reino de la profecía*

*siempre esperada, siempre temida  
nunca cumplida, siempre asesinada  
cuando tiene exactamente treinta y tres años.*

*Bartomeu Meliá (1972)*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	17
REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	17
1.1 Os caminhos percorridos	23
CAPÍTULO II	29
OS KURÂ-BAKAIRI: UM BREVE HISTÓRICO	29
2.1 A origem mítica e etnohistórica	33
2.2 Os Bakairi da cabeceira do rio Arinos (Terra Indígena Santana)	36
CAPÍTULO III:	41
EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	41
3.1 Na raiz está a Educação Indígena	41
3.2 Aspectos da Educação Escolar Indígena no Brasil	45
3.3 A História da Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi da Terra Indígena Santana	51
3.4 Aspectos gerais da Terra Indígena Santana e da escola Cel. Olavo Mendes Duarte	54
CAPÍTULO IV:	60
RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
4.1 Caminho percorrido pelos professores e professoras da escola Cel. Olavo Mendes Duarte	61
4.2 Educação escolar e a formação do ser-Bakairi hoje	68
4.3 As aulas de língua materna e as aulas de artes	74
4.4 As datas comemorativas e outros eventos da escola (comunidade)	86
4.5 Aspectos gerais da escolarização entre os Kurâ-Bakairi da aldeia Yemâiriri (Santana) no período atual	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	103

## INTRODUÇÃO

O poema que abre esta dissertação de autoria de Bartomeu Meliá (2010) é apenas parte de um todo que foi publicado pela primeira vez em uma revista paraguaia<sup>1</sup> em 1972. A opção pelo mesmo se deu pela profundidade reflexiva com que o autor trata o tema “educação”, e pela maneira como expressa a sua visão acerca da Educação Escolar, de modo especial no seu aspecto alfabetização. São palavras que traduzem alguns significados ou resultados da ação que determinado projeto de educação escolar pode produzir nas diferentes sociedades a partir de objetivos não discernidos, quando cooptadores das forças mais autênticas da sociedade para uma educação não libertadora. Não se trata apenas de uma visão pessimista da educação escolar, mas reflete a ambiguidade que se faz presente muitas vezes neste processo escolar.

Esta discussão é recorrente também entre os indígenas, pois se trata de uma instituição da sociedade dominante que é apropriada com dificuldades. Por isso surge enquanto um dos debates centrais do meu tema de pesquisa: Educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi da Terra Indígena Santana (Nobres-MT).

Muitos estudos tratam do tema Educação Escolar Indígena<sup>2</sup> e deixam aparecer esta discussão: a escola enquanto responsável pela perda de alteridade e dissoluções das diferenças *versus* escola como um espaço ressignificado. Nestes estudos há um reconhecimento de que a escola, como qualquer outra instituição, pode ser alienante em seu conteúdo específico, quer pela imposição de uma categoria social sobre o conjunto da sociedade, quer pela inversão da situação que a originou, ou seja, ao invés de colocar-se a serviço da comunidade, coloca a comunidade a seu serviço (SECCHI, 2002). Porém, abordagens mais recentes tratam da escola implantada nas comunidades indígenas enquanto elemento apropriado, ressignificado e transformado em uma nova categoria: “a escola indígena”. Nesse sentido, ela já não seria uma instituição estranha, mas um elemento incorporado como parte integrante da cultura de determinados povos, assim como outras instituições ou mesmo o uso das tecnologias atuais.

A Educação Escolar Indígena, portanto, vive um momento novo em sua história que se caracteriza pela experiência do protagonismo das populações indígenas. A maioria destes povos assumiu os espaços dessa instituição e avocam a condição de agentes e construtores de uma nova relação entre a escola e os indígenas.

---

<sup>1</sup> ACCIÓN, nº 14, Asunción, 1972.

<sup>2</sup> Os principais autores que tratam do tema Educação Escolar Indígena que serviram como bases para este estudo são: MELIÁ (1979, 1999, 2010), FERREIRA (2001), TASSINARI (2001), SECCHI (2002).

A partir destas considerações acerca da Educação Escolar Indígena, este estudo tem o objetivo de descrever o sentido<sup>3</sup> da Educação Escolar Indígena manifestada nas práticas pedagógicas dos professores e professoras Kurâ-Bakairi da Escola Municipal Indígena Cel. Olavo Mendes Duarte situada na Terra Indígena Santana (Nobres/MT)<sup>4</sup>.

A opção por este tema de estudo consiste na possibilidade de contribuir com o debate acerca da presença da escola e da educação escolar entre as populações indígenas do Brasil na atualidade. Mas também faz parte de um anseio pessoal, pois me ajudou a ampliar os conhecimentos e me permitiu mergulhar num mundo do qual sinto como parte integrante que são as populações indígenas. A mim, esta pesquisa significou conhecer a história dos meus antepassados que vem a ser minha história pessoal, tendo em vista meu pertencimento a dois grupos étnicos distintos: do lado materno sou descendente dos Bororo e, do lado paterno, dos Chiquitano.

Porém, independente de uma etnia específica, a identidade indígena sempre me marcou, seja através das histórias que ouvi dos meus familiares, da educação ou dos estereótipos sociais reservados às minorias. Pesquisar o sentido da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi significa buscar elementos que fazem parte da minha própria identidade, meu modo de sentir o mundo e relacionar-me com ele, e o quanto há em mim de distancia em relação às minhas raízes.

A relação entre os saberes indígenas e os saberes não indígenas presentes no cotidiano escolar também configurou-se como um dos nossos objetivos. O período em que estivemos em campo, principalmente nas observações durante as aulas nos permite afirmar que a relação entre estes conhecimentos ocorre em todos os momentos da vida cotidiana dos Bakairi. A pessoa (kurâ) é resultado deste entrelaçamento, ou melhor, o conhecimento indígena é algo inerente à pessoa, sendo impossível dissociar a pessoa Kurâ-Bakairi de seus conhecimentos tradicionais, de sua cultura.

Bartomeu Meliá (1999) afirma que isso acontece graças à ação pedagógica, o modelo de educação tradicional indígena permite que seu modo de ser e sua cultura venham a se reproduzir nas novas gerações. Desta forma, eles encararam com relativo sucesso situações de

---

<sup>3</sup> A palavra *sentido* neste trabalho será tomada enquanto *significado* ou ao processo de atribuição de *significado* ou *significação* a algo inerente à vivência e à experiência do ser-Bakairi-no-mundo (DUPOND, 2010, p. 24).

<sup>4</sup> Coronel Olavo Mendes Duarte foi um militar que ocupou o cargo de Delegado Regional da 5ª DR/FUNAI Cuiabá em 1972. De acordo com o chefe do Posto Indígena, o Sr. Altair de Oliveira Pinto, a Escola recebe seu nome como uma homenagem pelo trabalho que realizou junto aos Bakairi da Terra Indígena Santana no período em que esteve à frente da 5ª Delegacia Regional da FUNAI de Cuiabá.

contato com outras culturas. Prova disso é a existência atual de um grande número de populações que mantêm sua língua e sua cultura superando os embates não apenas do período colonial, mas dos projetos de assimilação e integração em tempos mais recentes (MELIÁ, 1999, p. 12). Hoje os conhecimentos não indígenas, principalmente aqueles advindos da escola são parte integrante da cultura Bakairi enquanto elemento apropriado, ressignificado e valorizado pelos mesmos, tido como estritamente necessários à sobrevivência no contexto da sociedade atual.

Enquanto *locus* da pesquisa delimitamos a população Kurâ-Bakairi que habita a Terra Indígena Santana, localizada no município de Nobres (MT). Atualmente habitam nesta área cerca de 136 indígenas divididos em três grupos locais (aldeias): Yemâri (Santana), Nova Canaã e Santa Luzia. A escola municipal Cel. Olavo Mendes Duarte fica localizada na aldeia Yemâri, o maior grupo local.

A etnia Bakairi habita duas Terras Indígenas: uma denominada Terra Indígena Bakairi, localizada nas margens do rio Paranatinga, no município de Paranatinga (MT), onde vivem por volta de 700 indígenas distribuídos em sete aldeias. Contudo, é outro o local que nos ocupa, a denominada Terra Indígena Santana, localizada na cabeceira do rio Arinos no município de Nobres (MT). O fato de ser habitada por um número menor de pessoas não prejudicou em nada nossa pesquisa.

A princípio, definimos como colaboradores de pesquisa apenas os professores, por serem pessoas que estão diretamente envolvidas com a Educação Escolar. Com o tempo e o desenrolar da escrita, outras questões foram surgindo e percebemos que não seria possível restringir-se apenas a estes sujeitos. Era necessário ampliar, dialogar com a comunidade.

As informações levantadas junto aos nossos colaboradores são resultados de percepções vivenciadas em diálogos informais, visitas nas unidades residências, observações na escola, nas aulas e no cotidiano da aldeia Yemâri, lugar onde fiquei hospedada todas as vezes em que fui até lá. As entrevistas, apesar de gravadas, foram diálogos que transcorreram com muita tranquilidade. Percebi que é um tema que eles consideram importante e se sentiram muito à vontade para tratar do assunto. Muitas impressões e percepções foram registradas também no caderno de campo, outras ainda foram captadas em registros fotográficos e filmagens que auxiliaram na elaboração desta escrita.

Quero ressaltar que a acolhida e a simpatia com que fui recebida pelos Kurâ-Bakairi de Santana se configuram nas percepções mais fortes que pude registrar enquanto característica principal desta etnia, todas as vezes em que por lá estive. Desta forma, é com grande estima e respeito que foram feitas a sistematização e a interpretação compreensiva das informações registradas junto a esta etnia.

A leitura de bibliografia especializada, a participação nas disciplinas obrigatórias, as apresentações de trabalho e as participações em eventos científicos foram atividades cruciais na escrita desta dissertação, pois possibilitaram uma compreensão sistemática dos significados de concepções de eventos registrados na pesquisa de campo desenvolvida ao longo do ano de 2016, mesmo que consistiram em observações na escola durante as aulas, diálogos informais e entrevistas semiestruturadas.

Tivemos a oportunidade de participar de um momento festivo muito significativo para a comunidade e para a escola que foi a comemoração do *Dia do Índio*. Soube que é festejada tanto entre os Bakairi de Paranatinga quanto entre os que habitam a T. I. Santana, tendo em vista o histórico contato desta etnia com os não indígenas e a presença marcante do Estado através do Posto Indígena e da Escola.

A orientação teórica é qualitativa, mas numa perspectiva fenomenológica para a análise das informações ou para as tentativas de captar algo do ser-Bakairi<sup>5</sup>. O desenvolvimento de pesquisas com enfoque fenomenológico leva o pesquisador não apenas a uma construção intelectual, mas torna-se uma filosofia de vida, pois não consiste apenas em assimilar uma nova teoria. A mudança de postura implica em “colocar-se no lugar do outro”, despir-se das concepções anteriores e adotar um novo olhar frente ao mundo e aos acontecimentos. Para um “fazer fenomenológico” é também necessário passar a ver o mundo de forma fenomenológica.

A leitura de Clifford Geertz nos assegura um diálogo com a antropologia e uma análise interpretativa dos fenômenos vivenciados junto aos nossos sujeitos de pesquisa. Também nos propicia um caráter etnográfico uma vez que, segundo Geertz, a etnografia tem como fim “situar o pesquisador entre os nativos, sem que para isso ele tenha a pretensão de tornar-se um deles” (Geertz, 1989, p. 26). Deste modo, pretendemos tratar as descrições feitas

---

<sup>5</sup> Em Merleau-Ponty o conceito ser-no-mundo está associado à busca pela essência do fenômeno que são as experiências que as coisas mesmas dizem de si a nós, em outras palavras, “o que querem dizer as coisas” (DUPOND, 2010, p. 24).

neste estudo como “construções de construções”, encaradas em termos das interpretações às quais pessoas de uma denominação particular submetem suas experiências à análise do pesquisador.

As leituras de Paulo Freire (1987, 2000), Bartomeu Meliá (1979, 1999), Antonella M. I. Tassinari (2001), Aracy L. da Silva (1995) e Mariana K. L. Ferreira (2001), dentre outras, foram fundamentais para a construção do debate sobre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena.

Como a maioria destes estudos revela um caráter ambíguo da escola em meio às populações indígenas, esta pesquisa considera que a escola, na atualidade, vem passando por um processo de mudança que se iniciou com a luta dos movimentos indígenas e indigenistas na década de 1970. Ela não está totalmente voltada para as necessidades das comunidades indígenas, mas há um grande esforço, por parte destes, em adequá-las às necessidades de cada meio onde ela encontra-se inserida. Mas isso não é tarefa fácil, é desafiador, como afirma o CIMI, através do documento “Manifesto sobre Educação Escolar Indígena no Brasil”:

É desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalistas – individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre professor e aluno – e torná-la adequada às culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades (2014, p. 15).

Nesse sentido, a educação escolar praticada entre os Bakairi da TI Santana, objeto deste estudo, também se insere neste conjunto de características da escola indígena atual. Parte de suas práticas ainda se assemelha à educação praticada nas escolas não indígenas. Mas dentro de um limite daquilo que lhe é permitido, os professores se utilizam de estratégias próprias e desenvolvem atividades voltadas para a permanência de sua cultura.

Para cumprir com os objetivos propostos por esta pesquisa, fomos orientados pela seguinte questão: a educação escolar praticada na Escola Municipal indígena Cel. Olavo Mendes Duarte colabora no fortalecimento e na afirmação da identidade dos sujeitos Bakairi enquanto etnia, assegurando sua participação nos processos políticos e nas lutas por direitos sociais? Esta indagação permeou todas as fases deste estudo. Trata-se da mesma discussão já abordada anteriormente sobre a função da instituição *escola* nas aldeias indígenas no período atual.

Esta indagação exigiu uma formulação teórica acerca da identidade étnica dos Bakairi. Para auxiliar nesta reflexão tomamos como base os estudos de Jorge Larrosa (2014). Para ele, a identidade está diretamente relacionada às experiências pessoais de cada indivíduo que são vivenciadas todos os dias. A identidade individual é definida em auto-narrativa e apenas o sujeito da experiência (narrador) é capaz de formular este conceito que lhes é próprio.

Esta reflexão nos permite pensar os sujeitos Bakairi como resultado do conjunto das experiências vivenciadas coletivamente<sup>6</sup> enquanto etnia, como principal marca de sua identidade étnica na atualidade. Uma vez que, os elementos culturais presentes no cotidiano dos Bakairi são constituídos de uma junção de práticas incorporadas e assimiladas da cultura ocidental associadas aos rituais sagrados próprios de sua cultura como o *Anjii Itabilenly* (batizado do milho), o *Sadyry* (rito de iniciação masculina), o *Wanki* (reclusão feminina), dentre outros.

Cabe destacar que as formulações de Fredrik Barth (1998) acerca das “fronteiras étnicas” nos ajudaram a entender que situações de contato social entre grupos de culturas diferentes também podem resultar em manutenção da fronteira étnica, ou seja, as diferenças culturais persistem. Beleni Saléte Grando (2004) também nos auxiliou nesta interpretação acerca das fronteiras culturais:

Em outras palavras, com base nos estudos antropológicos recentes empreendidos com grupos étnicos em situação de fronteiras culturais, compreende-se que as modificações culturais não são perdas, mas parte da dinâmica da construção permanente da diferença em relação ao outro, com o qual se estabelecem as fronteiras, e da identidade em relação a nós e que sustentam as relações sociais dentro do próprio grupo (p. 48).

Desta forma, a identidade Bakairi pode ser afirmada em auto-narrativa singular a cada indivíduo, mas também pelos elementos culturais definidos pelo próprio grupo para identificá-los. Eles estão conscientes sobre a importância do domínio da cultura como ferramenta de luta por autonomia e manutenção da alteridade frente às instâncias de poder deste país.

---

<sup>6</sup> Ao trazer o termo “conjunto das experiências vivenciadas coletivamente” estamos nos referindo a todo o processo de contato dos Bakairi com os colonizadores, a exploração de sua mão-de-obra, a tutela do Estado através da criação do Posto Indígena e da Escola nas duas TI pertencentes a esta etnia. Este tema é tratado no segundo capítulo deste trabalho.

Ressaltamos que esta dissertação é a primeira a tratar da Educação Escolar Indígena especificamente da população de Bakairi que habita a Terra Indígena Santana. Existem vários trabalhos que tratam de diversos aspectos dos Bakairi, mas estes, em sua maioria referem-se à Terra Indígena Bakairi, localizada no município de Paranatinga, onde se concentra a maior parte dos grupos locais e indivíduos desta etnia.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos que se somam a esta breve introdução. O primeiro trata dos fundamentos teórico-metodológicos que buscam situar este estudo dentro do conjunto de características da fenomenologia de Merleau-Ponty, do interpretativismo de Clifford Geertz e demais contribuições relevantes a este estudo. O segundo capítulo traz uma sucinta descrição histórica dos *Kurâ-Bakairi* a partir do contato com os colonizadores. No terceiro capítulo buscamos discutir o conceito de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, evidenciando as sensíveis diferenças entre eles a partir de Bartolomeu Meliá (1979), Paulo Freire (1987, 2000) e Tassinari (2001). O quarto capítulo trata da discussão e análise das informações construídas juntas aos nossos sujeitos de pesquisa, o que parece ser a contribuição mais específica deste trabalho.

## CAPÍTULO I

### REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este estudo tem como base teórico-metodológica a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999, 2004), a antropologia interpretativista de Clifford Geertz (1989), e o conceito de Educação como prática de liberdade proposto por Paulo Freire (1987 e 2000). Essas são noções centrais que mantive no exercício reflexivo desta escrita dissertativa. A etnografia enquanto prática de acesso ao campo também subsidiou o desenvolvimento deste estudo. Estes autores articularam-se na experiência compreensiva com os estudos de PASSOS (2010, 2014), MELIÁ (1979), BARTH (1998), BARROS (2003), COLLET (2006), BICUDO (2011), REZENDE (2012), TAUKANE (1996) e juntos compõem o referencial teórico metodológico adotado neste trabalho.

A fenomenologia de Merleau-Ponty é existencialista, no sentido de que se preocupa com a existência do ser humano no mundo. Trata-se de uma filosofia interessada no “homem histórico”, na medida em que este se engaja e existe no mundo. Ele propõe o retorno às coisas mesmas, na busca das essências dos objetos, das qualidades vistas como parte de um mundo vivido pela experiência, sobre o qual se constroem as ciências. Buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é enquanto ideia, mas buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização.

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 4).

Para Merleau-Ponty, buscar a essência da percepção é declarar que a percepção não é presumida como verdadeira, mas definida por nós como um acesso à verdade (1999, p. 14). Desta forma, o ser humano consiste em um conjunto de possibilidades que vai se formando na sua dialética relação com o mundo. A circularidade do movimento dialético mantém a

oposição e a constante tensão entre as polaridades: homem *versus* mundo, sempre em transformação num movimento de busca incansável a cada novo fenômeno.

Paulo Freire corrobora esta visão merleau-pontyana ao tratar da educação enquanto um processo em que o ser humano “pode partir do que elas são para aquilo que quer ser” (ROMÃO, 2008, p. 150). A educação consiste num desenvolvimento permanente na qual a pessoa, através da aprendizagem, vivencia uma transformação, no constante movimento, na busca do “ser mais”. Nesse sentido, o filósofo e educador Luiz Augusto Passos afirma que “uma pessoa se produz mediante gesto criador e transformador que não conclui apenas na sua singularidade, mas a liga a toda outra realidade pouco conhecida” (PASSOS, 2014, p. 28).

O mundo é oferecido a todos os seres vivos, sem negar nenhuma forma de existência. Há de se considerar todas as experiências vivenciadas pelo ser, suas perspectivas e significados próprios acerca do mundo a sua volta. No mundo onde eu me encontro com suas facticidades e restrições, eu sou o sujeito das minhas próprias experiências e faço as minhas escolhas.

Merleau-Ponty afirma que “não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que nós percebemos” (2004, p. 14). Assim chama nossa atenção para o fato de que costumamos ignorar o mundo que nos é revelado através da percepção. As nossas experiências perceptivas foram completamente desvalorizadas nas ciências positivistas e nas filosofias modernas. Devemos questionar se a ciência oferecerá uma representação de mundo que se feche em si mesma, que se baste, bem como saber se ela tem o direito de rejeitar pesquisas que não utilizam os mesmos métodos que ela (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 3).

Considerar a percepção enquanto modelo para a compreensão do objeto estudado significa romper com o modelo que centraliza uma variável como causa e as demais como efeito. Também é preciso deixar de lado o dogmatismo imposto pelas teorias que valorizam o ser humano branco, europeu e ocidental em detrimento das culturas das populações que habitam outras regiões do planeta.

A verdade não "habita" apenas o "homem interior" ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6).

São inúmeras as possibilidades de análises científicas “da experiência”, pois não há limites para a observação. Cada observador pode analisar, a partir de uma ótica particular, ou de uma posição própria, sempre inseparável de sua situação na qual me encontro. Não há possibilidade de se chegar a um objeto livre de qualquer vestígio humano (Merleau-Ponty, 2004, p. 6).

Disso resulta a necessidade de pesquisas que combatam as verdades dogmáticas impostas pelas ciências positivistas. A fenomenologia busca olhar o fenômeno sem parcializá-lo, não tenta explicá-lo a partir de conceitos prévios, mas tem a intenção de abordá-lo na sua essência. É preciso considerar que “encontrarei no mundo aquilo que em grande parte coloquei nele. Não terei jamais do mundo sua essência, ele puro, isto é, ele mesmo por ele sem mim” (PASSOS, 2014, p. 40). Dessa forma não há possibilidade de encontrar um mundo puro, sem a nossa presença. Isso significa considerar antes de tudo a nossa percepção diante das coisas que estão no mundo e o significado que damos a cada uma delas.

A experiência do ver fenomenológico é fundamental para a observação do campo de pesquisa. Como método essa é uma forma radical de pensar o mundo, pois desafia os pressupostos já conhecidos e inaugura uma nova perspectiva de análise. A proposta da fenomenologia é “ir às coisas mesmas”, partir do “dado”, da observação do empírico que se apresenta para nós sem muitas preocupações filosóficas. O olhar fenomenológico se concretiza a partir das experiências próprias de quem as vê, na sua realidade. (MARTINS, BICUDO, 1983, p. 11).

A ideia de ambiguidade está diretamente relacionada com a síntese dialética, ou seja, nunca se chega à verdade absoluta. Não há certezas ou verdades estabelecidas para todo o sempre. A interrogação da investigação permanece sempre em aberto, em transformação, assim como um mesmo fenômeno pode ser interpretado de várias maneiras a partir de ângulos diferentes. Nesta visão, o homem é um eterno vir a ser de possibilidades, sempre em constante movimento de transformação. As condições do mundo não o determinam, embora o limitem, mas cabe a ele determinar-se pelas suas próprias escolhas. A fenomenologia existencial contribui com a educação no sentido de abrir a possibilidade da descrição da realidade vivenciada no cotidiano, a análise e a descrição do mundo-vida é o ponto central.

As contribuições de Clifford Geertz (1989) serviram como subsídio para a análise interpretativa das vivências junto aos nossos sujeitos de pesquisa. Estava consciente de que as ciências positivistas e as demais teorias vinculadas às pesquisas quantitativas não dão conta da

complexidade humana e suas relações sociais. Busquei a antropologia porque ela conseguiu desvendar melhor o humano de agora, intercalando o conceito de cultura como uma teia de sentidos a fim de assegurar sua importância dentro da antropologia e das ciências sociais. Apesar das concepções de cultura variadas, Clifford Geertz defende um conceito aberto capaz de captar o que desejo ressaltar com a palavra *semiótico*.

O homem é um animal amarrado à sua teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura de significados. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (GEERTZ, 1989 p. 4).

A cultura é pública porque seu significado também o é. Quando vista como uma conduta padronizada ou um estado da mente ou as duas coisas juntas, de alguma forma perde o sentido. Não devemos nos indagar sobre o *status* ontológico das representações culturais, mas sobre qual a sua importância ou o que está sendo transmitido com a sua ocorrência (GEERTZ, 1989 p. 8).

A pesquisa etnográfica, enquanto experiência pessoal consiste em situar-nos em algo que só é bem sucedido parcialmente, “não se pretende ser um nativo, mas dialogar com ele” (GEERTZ, 1989 p. 8). Sob esse ponto de vista, o objetivo da antropologia é o alargamento do discurso humano. Essas descrições são partes de um sistema de desenvolvimento de análise científica e devem ser encaradas em termos de interpretações que as pessoas de um determinado lugar submetem a sua experiência. Os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda ou de terceira mão. Por definição, apenas o nativo faz interpretação de primeira mão, pois é a sua cultura (GEERTZ, 1989 p. 11).

O filósofo e educador Luiz Augusto Passos (2010) enriquece este estudo apresentando um conceito de cultura estritamente relacionada à fenomenologia de Merleau-Ponty. Para ele, a cultura parece coisa muito simples, mas não o é. Pois somente as pessoas possuem cultura e jamais poderão adotar uma que já esteja inteiramente feita, tendo em vista que elas estão em constante movimento, sempre se recriando. A cultura não é simples por ser algo inerente ao ser humano, e o ser humano é extremamente complexo. Ela é construída e reconstruída em si mesma na vivência humana, o tempo todo e durante toda a vida (PASSOS, 2010, p. 24).

Ela se manifesta na cara, no corpo, na pele, no jeito, na forma anunciada e fica escancarada para quem quiser ver. Por vezes ela ajuda a contornar situações complexas das nossas vivências. Tomemos como exemplo esta célebre frase: “Peço a mão da sua filha em casamento!”. O ato social envolvido deve ser interpretado, algo mais do que algumas palavras para expressar um conjunto de intenções expressas ou não, segundo os contextos que podem ser etnografados para além de uma frase.

Como tantas outras situações ambíguas, a cultura também se manifesta em muitas situações de violência que envolve as relações humanas como guerras, invasões, desigualdades, exclusão, infanticídio, trabalho escravo, patriarcalismo, massacres, dentre outros. Luiz Augusto Passos (2010, p.24) afirma que “a cultura é a casa do ser humano” uma vez que ela terá para nós o mesmo sentido que tem a nossa casa, “lá se repousa, se esconde, se ama, vive-se o escondido, o silêncio, a intimidade, o familiar, a geração dos filhos, o amor carnal, a ligação com o seio materno, da descoberta do corpo, da doença, do repouso”.

Mesmo sendo nossa *casa*, a cultura não é exterior a nós, ela é feita a partir daquilo que negociamos com o grupo no qual vivemos, é o nosso jeito de ser e estar no mundo com as outras pessoas. É como um espelho que projeta a nossa imagem exterior para nós e para os outros, é a expressão do modo como ela poderá nos fazer presentes ao mundo, lugar da objetividade e subjetividade, do signo e do sentido. A cultura é o elo de identidade que liga a nossa geração às gerações futuras. Ela não é alheia a nós, ou seja, uma obra do outro em mim. Mas construída por nós próprios em nós, tendo como modelo a cultura social regular e dominante no nosso espaço de socialização.

As reflexões sobre conceito de identidade foram feitas a partir da contribuição de Jorge Larrosa (2014), associadas à fenomenologia de Merleau-Ponty. Ele fala de uma identidade atribuída pelo próprio sujeito, que é resultado das experiências que vivemos ao longo de nossas vidas. As experiências são responsáveis por construir ou desconstruir as identidades.

Quero sugerir que histórias de vida fazem, mas, sobretudo desfazem, isso que chamamos identidade. Quero dizer, a coincidência do sujeito consigo mesmo e a maior ou menor estabilidade dessa coincidência no tempo, o que poderíamos chamar a dinâmica da identidade (LARROSA, 2014, p. 5).

Para ele, a experiência é o que nos passa, é tudo aquilo que vivenciamos em nosso cotidiano e nos constrói ao longo da vida. As experiências são únicas para o ser que as vivencia. E apenas quem as vive é capaz de atribuir-lhes significados, mesmo que sejam vivenciadas no conjunto de um grupo ou de uma comunidade. Portanto, nós somos os personagens principais desta trama de sentido, ou do não sentido, que construímos enquanto vida e que, nos constrói. A escrita de si é o lugar onde se produzem simultaneamente a solidificação e a diluição da identidade. Desta forma, a identidade pode ser definida através da auto-narrativa, ou seja, partimos do eu como sujeito da narrativa, da relação que temos conosco mesmos, como a nossa vida, com o passar do que nos passa, com o modo como compreendemos ou não a nós mesmos (LARROSA, 2014, p. 5).

A leitura destes autores que constituem a base teórica deste trabalho, associadas ao estudo de Fredrik Barth (1998), permitem lançar um pressuposto de que identidades culturais de diferentes grupos étnicos na atualidade são pautadas em recriações a partir dos signos vivenciados por estes mesmos grupos no passado. O tempo, as interações, os movimentos de contato com outros grupos levam a recriações de uma mesma cultura. Recriações que consistem na incorporação de elementos de outras culturas baseadas na atribuição de novos significados a determinadas práticas ou instituições ou mesmo em um modo diferente de se praticar uma mesma ação.

O contato de um determinado grupo étnico com outras culturas não significa necessariamente, perda de identidade. Pode significar um momento de auto-afirmação cultural para ambos os grupos em contato. Fredrik Barth (1998) analisa o fenômeno das fronteiras étnicas e sua persistência. Para isso, define os grupos étnicos como categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios autores, organizando assim a interação entre as pessoas. As fronteiras seriam mantidas, apesar da movimentação e do intercâmbio entre eles, e é justamente nestas fronteiras que se podem ver as culturas. Este autor também critica os modelos antropológicos de análises de culturas, dentre eles o modelo estruturalista, baseado na visão simplista de que o isolamento geográfico e social tenham sido fatores críticos para a sustentação da diversidade cultural. Ele afirma que:

Situações de contato social entre pessoas de culturas diferentes também estão implicadas na manutenção da fronteira étnica: grupos étnicos persistem como unidades significativas apenas se implicarem marcadas diferenças no comportamento, isto é, diferenças culturais persistem (BARTH, 1998, p. 196).

As fronteiras étnicas continuam a existir, apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. As distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de interação social, mobilidade, contato e informação. Descobre-se que as relações sociais quando são estáveis e persistentes também são de importância vital para serem mantidas através destas fronteiras.

Assim, a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas critérios de sinais de identificação, mas igualmente uma estruturação da interação que permite a persistência das diferenças culturais. A interação de um sistema social como este não leva ao seu desaparecimento por mudança e aculturação. As diferenças culturais permanecem apesar do contato inter étnico e da interdependência dos grupos (BARTH, 1998, p. 196).

Fredrik Barth utiliza as fronteiras para compreender as dinâmicas do grupo. Ele dinamiza a identidade étnica afirmando que ela não é estática, se transforma a partir das relações e, como qualquer outra identidade, coletiva ou individual dependendo do interesse ou do contexto. A interação entre os sujeitos e grupos permite transformações contínuas que modelam a identidade, em processo de exclusão ou inclusão, determinando quem está inserido no grupo e quem não está. Manifestam-se de maneira a categorizar e interagir com os outros. Para entender as dinâmicas desses grupos é necessário levar em consideração as características que são significativas para os próprios atores sociais em jogo.

### **1.1. Os caminhos percorridos**

A identidade indígena sempre me marcou mesmo antes que eu tivesse consciência do significado de tal palavra. Durante a minha infância ouvia outras pessoas atribuir a nós (eu e minhas irmãs) a identidade indígena. Porém, no convívio familiar, havia um silêncio acerca desta definição. Já na adolescência comecei a buscar relatos sobre o passado da minha família, nossas origens, no sentido de encontrar os laços que nos ligavam a uma origem indígena. Porém, estabeleci este diálogo apenas com minha mãe, talvez pela maior proximidade e disposição em falar sobre o passado. Depois de ouvir algumas histórias sobre os nossos ascendentes, passei a atribuir nossa descendência indígena à minha bisavó materna que se chamava Merenciana. Esta teria sido roubada de uma aldeia de índios Boe (Bororo) por um homem branco (não se sabe ao certo de quem se tratava, era um não indígena), e foi

trazida para Cuiabá para uma união conjugal marcada pela violência. Assim que teve oportunidade, ela fugiu indo parar próxima da região de Cáceres onde conheceu meu bisavô (não indígena) e iniciou uma nova família.

Foi a partir deste relato que desenvolvi meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) por ocasião da conclusão do curso de Licenciatura e Bacharel em História na UFMT em 2005. Através desta pesquisa, tive a oportunidade de aprofundar um pouco mais meus conhecimentos sobre populações indígenas. Na oportunidade pesquisei a produção artesanal das mulheres Boe (Bororo) estabelecendo uma associação entre o artesanato produzido por elas com os trabalhos manuais que a minha mãe e minha avó sabiam fazer. Segundo elas, eram conhecimentos advindos da minha bisavó Merenciana.

Quanto a meu pai, ele sempre foi meio alheio às questões familiares e às relações de parentesco. Não gostava muito de contar histórias sobre sua família. Ele se limitava em dizer que seus avós, paterno e materno, teriam vindo da Bolívia em busca de trabalho e se fixaram na região próxima à cidade de Pontes e Lacerda. Seus pais se conheceram nessa região, se casaram e vieram habitar na fazenda Jacobina<sup>7</sup>, que fica localizada próxima à cidade de Cáceres-MT, lugar onde ele nasceu e viveu a sua infância. Devido a desavenças familiares, muito jovem ele deixou a sua família e veio embora para Cuiabá. Voltou a restabelecer contato somente muitos anos depois. Por isso, não tive acesso às histórias de vida, de luta ou mesmo da cultura familiar do meu pai, que são de origem Chiquitana, embora essa denominação nunca tenha sido citada em nenhum de seus relatos. Porém, era preciso apenas relacionar os nomes de lugares onde ocorreram os fatos e associá-las às histórias de escondimento da identidade com os fenótipos dessa família para se chegar ao que era evidente: somos também de origem Chiquitana. Eis uma constatação recente (alguns anos, mas considero recente), pois até então, minha origem indígena pertencia apenas à minha mãe e não ao meu pai. Trago este relato para me situar dentro desta pesquisa, ou seja, pesquisar uma população indígena não é um acaso, pois, para mim significa mergulhar num contexto do qual me sinto como parte integrante.

---

<sup>7</sup> A fazenda Jacobina, antigo Engenho da Jacobina, latifúndio foi fundado em 1769, localiza-se na margem esquerda do rio Paraguai, próximo à antiga Vila Maria do Paraguai (atual Cáceres), na então Província do Mato Grosso. Ao longo de sua história, constituiu-se em um importante estabelecimento produtor de charque e de açúcar, que abastecia não só os grandes centros brasileiros como São Paulo e Rio de Janeiro, mas também exportava para a Europa. Como a maioria dos latifúndios no Brasil, utilizava em grande escala a mão-de-obra escrava de índios e negros. Entrou em decadência pelos maus feitos deste tempo da escravatura, algo que parece ter perdurado mesmo depois da abolição, quando a família de meu pai por lá trabalhou.

Quando ingressei no Mestrado do PPGE/UFMT/2015, me propunha a pesquisar a etnia Chiquitana, devido à descoberta recente de que minha identidade indígena estaria mais próxima deles. Algo que hoje não considero mais tão relevante quanto naquele período. Entretanto, após contato com as lideranças da aldeia Vila Novo Barbecho do município de Porto Esperidião, não consegui autorização para realizar a pesquisa nesta aldeia. Disseram que, por decisão da comunidade, não estariam mais recebendo pesquisadores de fora. As pesquisas em aldeias Chiquitanas passariam a ser feitas por membros da própria comunidade que já estão estudando em nível de ensino superior. Suas histórias, agora, seriam registradas sob a ótica de seus membros e não por pessoas de fora.

Esse fato me levou a refletir acerca da minha pesquisa e da minha escrita. Comecei a pensar sobre até que ponto o fato do pesquisador ser um estranho no campo de pesquisa interfere no resultado final do trabalho. O resultado de um trabalho de pesquisa estaria mais próximo da “verdade” se for escrito pelos indivíduos que vivenciam aquela realidade? A leitura de Geertz (1989) ajudou-me a entender que as descrições das culturas são feitas em termos de construções e interpretações do que imaginamos que possam ser os indivíduos que constituem o nosso objeto de pesquisa.

Nesse sentido, Merleau-Ponty afirma que “cada um só pode acreditar no que se conhece interiormente enquanto verdade” (MERLEAU-PONTY 2004, p. 50), ao considerar o mundo das percepções, descobrimos que é impossível separar as coisas de sua maneira de se manifestar a cada um que é excepcionalmente próprio e particular. Estas leituras me ajudaram a compreender a minha própria escrita a partir do olhar para o objeto específico enquanto pacientemente busquei outro campo de pesquisa.

O diálogo com a etnia Bakairi da Terra indígena Santana começou a ocorrer em janeiro de 2016, pois até este momento havia feito contato apenas com lideranças Chiquitanas. Conversei por telefone com o senhor Altair de Oliveira Pinto, chefe do posto indígena da FUNAI, na ocasião falei da minha intenção em realizar a pesquisa na escola daquela comunidade. Ele intermediou o diálogo com os professores da escola Cel. Olavo Mendes Duarte e agendamos visita para o dia 03 de março de 2016 para que eu pudesse apresentar o projeto de pesquisa aos professores e conhecer a aldeia.

No dia marcado, eu ainda estava muito nervosa, temendo receber uma resposta negativa por parte deles. Porém, o que ocorreu foi totalmente contrário, fui muito bem recebida e acolhida pelos professores e pela coordenadora, fiquei surpreendida com tamanha

cordialidade e gentileza. O diálogo transcorreu de forma tranquila e a resposta ao projeto foi positiva tanto pelos professores da escola municipal Cel. Olavo Mendes Duarte quanto do Sr. Arnaldo da Silva, cacique da aldeia.

A partir de então comecei a ir até a aldeia para ficar lá pelo período de uma semana. Fiquei uma semana em março, duas semanas em abril, depois retornei para uma semana em agosto e uma semana em setembro, somando quatro semanas ao todo. Foram meses de trabalhos intensos, pois era preciso associar o cumprimento das disciplinas, apresentação de trabalhos, participação em eventos com a pesquisa de campo. Tudo isso associado aos cuidados domésticos e com minhas três filhas em idade escolar. Gostaria que o período da pesquisa em campo fosse um pouco maior, mas, devido a todas essas adversidades, isso não foi possível.

Mesmo antes do início da pesquisa de campo, outra etapa desta pesquisa já havia sido iniciada. Trata-se do levantamento bibliográfico sobre as principais fontes de informações e registros escritos acerca dos Bakairi. Neste momento não havia ainda a possibilidade de focar apenas os Bakairi que habitam a Terra Indígena Santana, tendo em vista que a maioria dos trabalhos se refere a eles com uma totalidade e estão corretos, nesse sentido. Nesta etapa, dentre as muitas bibliografias que tratam dos Bakairi, as principais fontes utilizadas foram: Barros, (1977, 2003), Taukane (1999), Collet (2006), Steinen (1942). A leitura destes trabalhos ajudou a conhecer os aspectos históricos, sociais e cosmológicos desta etnia indígena.

Estudar qualquer aspecto de uma sociedade culturalmente diversa consiste em um desafio e exige um mergulho na história do povo, em seus costumes, tradições e tudo que envolve aquela sociedade. Nesta perspectiva, a investigação sobre os sentidos da educação escolar entre os Bakairi da Terra Indígena Santana segue a *descrição densa*, uma perspectiva antropológica de Clifford Geertz (1989) que permite construir uma interpretação sobre o visto e o vivido a partir do nosso olhar e das nossas impressões, mas que, em nenhum momento se encerram neste ponto de vista, pois sempre existem possibilidades de novas interpretações.

A abordagem teórico-metodológica qualitativa combinada com uma perspectiva fenomenológica para a análise das informações construídas juntos aos sujeitos de pesquisa foi pertinente. A fenomenologia parte do princípio de que o ser se forma na sua relação com o outro e com o mundo “no constante movimento de transcendência de si” (CAPALBO, 2004, p. 187), e, como já dito, o ser humano se faz a si próprio continuamente num processo de

autoprodução. Seguindo o caminho do chamado “método fenomenológico”<sup>8</sup> este estudo busca descrever o fenômeno na maneira como este se apresenta ao ser, despidos dos pré-conceitos do conhecimento científico acumulado, a fim de considerar antes de tudo, a experiência do ser que vivencia o fenômeno antes da realidade objetiva.

Na pesquisa fenomenológica as informações coletadas junto aos sujeitos de pesquisa se constituem na experiência de quem a vivencia, busca-se o significado dos eventos vividos pelo sujeito, obtidos através de expressões claras sobre as percepções que ele tem daquilo que está sendo investigado e que são descritas pelo pesquisador. Maria A. Viggini Bicudo (2011, p. 40), afirma que, para análise do fenômeno que colocamos diante de nós, é necessário abandonarmos a maneira comum de olhar, estabelecer contato direto com o fenômeno vivido, através de uma leitura cuidadosa de todas as descrições. Só assim o pesquisador chega a um sentido do todo para o conjunto das proposições ontológicas e epistemológicas. Esta análise envolve dois grandes momentos: o da análise ideográfica e o da análise nomotética<sup>9</sup>.

O objetivo da pesquisa fenomenológica é captar, através das descrições das experiências vividas, a essência do fenômeno. Contudo, sem pretender uma universalidade de análise, pois o mais relevante é o contexto existencial onde o fenômeno se encontra situado (BICUDO, 2011, p. 37).

Na pesquisa de campo a observação participante foi um meio de se registrar livremente as impressões através da presença na vida cotidiana da escola e da aldeia Yemâri. Procurei marcar presença nos mais variados espaços como a sala de aula, no horário do intervalo para o lanche. Busquei participar do lanche junto com as crianças e com os professores usando um caderno de campo<sup>10</sup>. Realizei visitas em quase todas as residências da aldeia e, através de diálogos informais dentro escola e fora da escola ou mesmo nas entrevistas semiestruturadas feitas com uso do gravador de voz.

---

<sup>8</sup> O método Fenomenológico é abordado por Maria A. Viggiani Bicudo e Vitória Helena C. Espósito em uma coletânea de artigos reunidos e publicados com o título: Pesquisa Qualitativa em Educação (1997), referência completa na bibliografia página 99.

<sup>9</sup> A análise ideográfica refere-se ao emprego de ideogramas ou representações de ideias por meio de símbolos. Os ideogramas expressam ideias. Buscam tornar visível a ideologia que permeia as visões ingênuas do sujeito. A análise nomotética na pesquisa qualitativa indica um momento de passagem do nível individual para o geral, ou seja, move-se de aspecto psicológico individual para o aspecto mais geral da manifestação do fenômeno. (MACHADO, 1997, p. 41-42)

<sup>10</sup> No espaço da escola, as observações foram feitas dentro e fora da sala de aula nas turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em aulas com duração de quatro horas. Cada dia da semana eu ficava em uma turma específica. As impressões e percepções resultantes da convivência entre os Bakairi foram sendo registrados no caderno de campo.

Registros fotográficos também foram utilizados como estratégia metodológica. Esse recurso é um instrumento importante para mostrar a beleza e a estética da pesquisa. A fotografia, assim como a poesia, consiste em arte que mostra os movimentos do corpo e a expressão do olhar. Assim as fotos vão aparecendo como narrativas, revelando, muitas vezes, o que a escrita não dá conta de alcançar (REZENDE, 2012, p. 67).

As entrevistas foram realizadas na casa dos professores com uso de gravador de voz. O diálogo seguiu um roteiro de questões previamente definidos (anexo I) onde seu principal objetivo foi conhecer a trajetória de vida, a formação escolar e a visão acerca da educação escolar indígena vivenciada por eles no cotidiano. O acesso às informações coletadas durante todo o período de pesquisa em campo se deram principalmente através da observação participante e entrevistas semiestruturadas. Porém, o convívio cotidiano propiciou diálogos informais e permitiram uma melhor percepção acerca dos sentidos, compreensões, dúvidas, anseios e esperanças em relação ao mundo onde vivem.

Nas vivências cotidianas, a escola constitui-se de um espaço de recriação do saber, onde os indivíduos vivenciam valores culturais e fortalece os laços de pertencimento formando a si próprio através da relação ser-com-outro-no-mundo (MERLEAU-PONTY, 1999). Penso que o caminho teórico-metodológico me permitiu ter uma visão ampla, o suficiente para esta dissertação.

## CAPÍTULO II

### OS KURÂ-BAKAIRI, UM BREVE HISTÓRICO

Os indígenas popularmente conhecidos como Bakairi se autodenominam Kurâ, termo que é próprio de sua língua e expressa sua identidade em auto-narrativa conforme esclarece Darlene Taukane:

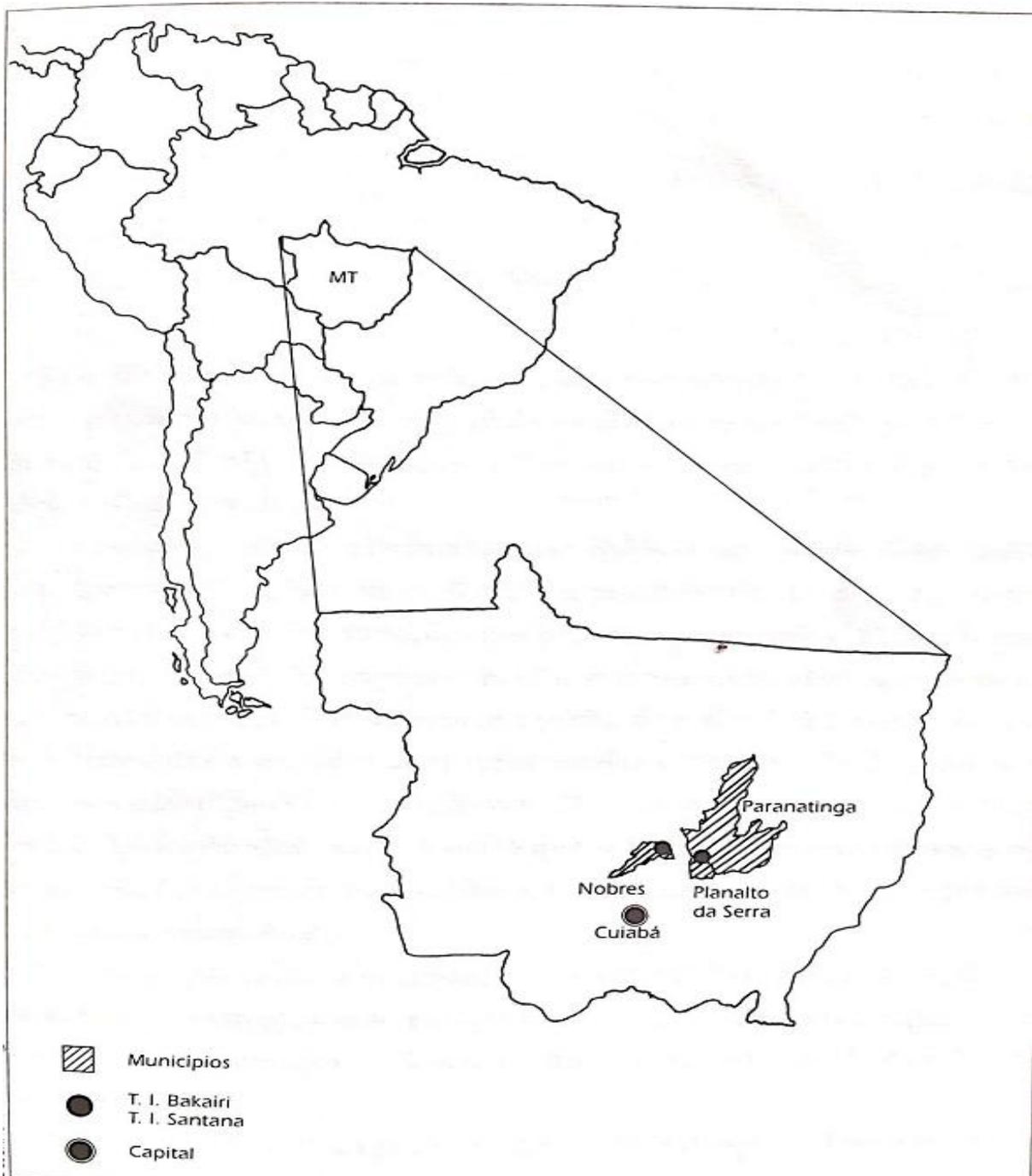
Nós nos autodenominamos Kurâ. A palavra Kurâ remete a ideia de: nossa memória, nossa gente, nosso povo, aquilo que é inerente ao povo Kurâ. Também somos conhecidos como Bakairi, termo que não faz parte do nosso vocabulário da língua que falamos (TAUKANE, 1999, p. 35).

O termo Bakairi foi registrado pela primeira vez por Antônio Pires de Campos, bandeirante paulista do século XVIII. O termo refere-se a uma variedade de mandioca que existia na região e foi atribuída aos Kurâ devido ao fato deles serem “mandioqueiros” como os demais povos Karib (BARROS, 2003, p. 39). Sua língua pertence à família Karib. A maioria dos seus parentes linguísticos localiza-se ao norte do rio Amazonas. Entre os povos que habitam ao sul deste rio podemos destacar três subgrupos linguísticos: o primeiro representado pelos Arara e Txikão, no baixo e alto Xingu, o segundo pelos Kalapalo, Kuikuru e Nahukwá (incluindo os Matipu) no alto Xingu e terceiro os Bakairi do cerrado, ao sudoeste do Xingu (RODRIGUES, 1986, p. 58).

Atualmente os Kurâ habitam duas Terras Indígenas: uma denominada Terra Indígena Bakairi localizada no município de Paranatinga às margens do Rio Paranatinga e outra denominada Terra Indígena Santana que fica localizada na cabeceira do rio Arinos no município de Nobres. Grande parte da extensão destas duas Terras Indígenas é coberta pelo cerrado, as demais vegetações são de matas ribeirinhas. A distância que separa as duas TI é de cerca de cem quilômetros.

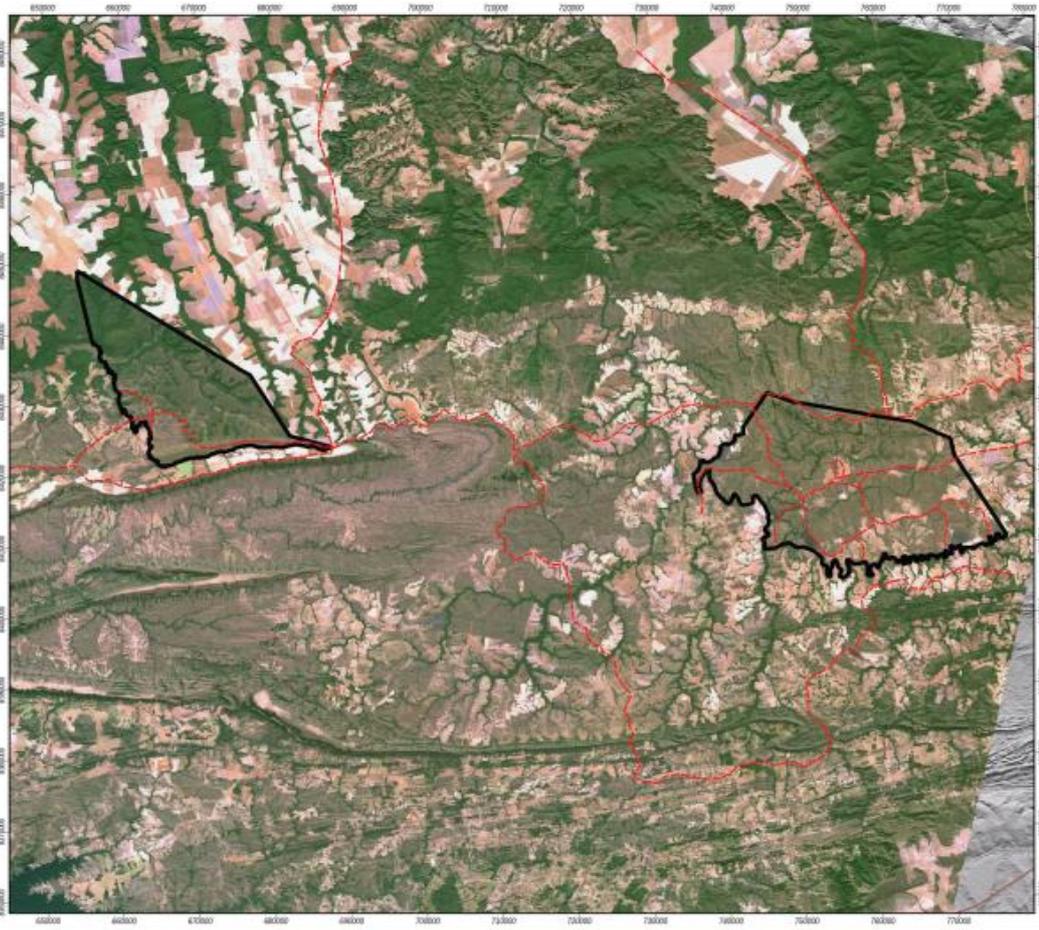
Este estudo limita-se ao grupo Bakairi que habita a Terra indígena Santana onde se localiza a escola municipal Coronel Olavo Mendes Duarte, no município de Nobres em Mato Grosso. As populações dessas duas áreas indígenas se reconhecem enquanto um mesmo grupo étnico, contudo possuem algumas particularidades decorrentes do histórico de ocupação

da região pelos colonizadores vindos de outros tantos lugares e das demarcações de terras que foram descontínuas.



**Mapa 1** - Localização das terras indígenas Bakairi em Mato Grosso.

**Fonte:** BARROS, 2003 p. 21.



**Mapa 2** – Terra indígena Santana Bakairi e seu entorno.

**Fonte:** Etnomapeamento Kurâ-Bakairi, 2016. Instituto Yukamaniru de Apoio às Mulheres Kurâ-Bakairi.

As referências históricas sobre os Bakairi podem ser encontradas em crônicas de viajantes que cruzavam esta região em busca das lendárias minas dos martírios durante o século XVIII<sup>11</sup>. Algumas expedições etnográficas passaram por aquela região durante o século XIX como a do etnógrafo alemão Karl von den Steinen, o qual chefiou duas expedições, a primeira em 1884 e a segunda em 1887. Este estudioso se dedicou a registrar suas observações que constituem dados valiosos a respeito desta etnia. Estas viagens resultaram em duas obras de fundamental importância para o registro da história e da cultura

<sup>11</sup> Martírios e Arraial de Araés são terras lendárias onde haveria tanta abundância de ouro na superfície que seria possível coletá-lo com as mãos. Embora sejam dois lugares distintos, a lenda sempre sugeriu que fossem lugares muito próximos. FERREIRA, M. R. **O mistério do Ouro dos Martírios: desvendando o grande segredo das bandeiras**, Ed. Gráf. Biblos, 1960, 20 p.

desta etnia: *Entre os Aborígenes do Brasil Central* (STEINEN, 1940); *O Brasil Central* (STEINEN, 1942).

Capistrano de Abreu, em artigo intitulado “Os Bakaeris”, publicado em 1892, atribui destaque às considerações linguísticas e também oferece informações acerca de alguns aspectos da cosmologia Bakairi.

Após Karl von den Steinen, outro etnógrafo alemão, Max Schmidt, realizou sua expedição ao território Bakairi entre os anos de 1900 e 1901. Ele se utilizou dos dados geográficos e etnográficos deixados por Karl von den Steinen, suas anotações sobre a cultura e a língua dos indígenas da região, para realizar suas próprias observações.

Além desses registros etnográficos podemos encontrar algumas bibliografias especializadas que tratam de diferentes aspectos dos Bakairi. Nem todas foram utilizadas neste estudo que privilegiou uma abordagem histórico-social para análise dessa sociedade, mas podemos destacar os trabalhos da antropóloga Edir Pina de Barros que viveu entre os Bakairi de Paranatinga por um longo período, quando realizou estudos sobre a cosmologia e a organização social desse grupo indígena.

Seu primeiro trabalho constitui-se em uma dissertação de mestrado “*Kurâ Bakairi/Kurâ Karaima: dois mundos em confrontos*” (1977), e o segundo em uma tese de doutorado “*História e cosmologia na organização social de um povo karib: os Bakairi*” (1992). Estes dois trabalhos resultaram na publicação do livro *Os Filhos do Sol. História e Cosmologia na organização social de um povo Karib: Os Kurâ-Bakairi* (BARROS, 2003) que apresenta um estudo sobre o modo de vida, uso do espaço, da relação com o cosmos e da cultura alto-xinguana Bakairi.

A obra de Darlene Taukane, “*História da Educação Escolar Entre os Kurâ-Bakairi*” (1996), dissertação de mestrado, que veio a ser publicada como livro, tornou-se uma referência imprescindível para este estudo. Ela faz análise da Educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi que habitam a Terra Indígena Bakairi do município de Paranatinga. Este trabalho foi pioneiro em dois sentidos: por ser o primeiro a tratar da educação escolar entre os Bakairi e também por ser um estudo realizado por alguém que pertence à etnia. Sua análise é singular por ser resultado da experiência de quem vivenciou a história no próprio corpo. Seu discurso constitui um importante registro sobre o modo como a história, através dos fatos, marca

profundamente a existência do ser-no-mundo. Darlene Taukane foi a primeira indígena a conquistar um título de pós-graduação no Brasil.

Celia Leticia Govêa Collet escreveu sua tese de doutorado com o título: *Ritos de civilização e cultura: a escola Bakairi* (2006) pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Neste trabalho ela trata da apropriação da escola pelos Bakairi, considerando sua organização social, cosmologia, modos, métodos, formação da pessoa e também sua história. Também procura compreender o lugar destinado à escola na vida social desta etnia. Estes são os trabalhos que tomamos como base para a construção da abordagem da história dos Bakairi.

## 2.1 A origem mítica e etnohistórica

Sobre a origem mítica dos Kurâ-Bakairi Darlene Taukane (1999, p. 37), faz o seguinte relato:

Tradicionalmente, segundo a história oral, somos originários do Salto Sawâpa, nosso berço mítico de origem, situado abaixo da confluência do rio Verde com o Paranatinga ou Teles Pires por nós denominado Pakuera, rio dos Pombos. A nossa história é marcada pela dispersão, determinada pela própria organização da nossa sociedade e por pressões de povos indígenas inimigos sobretudo os Kayabi. Por essas razões nossos antepassados migraram em diferentes direções. Subindo o Paranatinga, uma parcela alcançou a cabeceira do Arinos [...] e outra fixou-se na região onde hoje se localiza a Terra Indígena Bakairi. A maior parte, porém, foi para o Tâmitodoalo-Batovi e para o Kuriezehu, afluentes do Xingu. Estes por um longo período de tempo perderam o contato com os demais Kurâ-Bakairi [...] e permaneceram isolados, do ponto de vista do contato com a sociedade nacional até a passagem de Steinen pelo Xingu. Assim sendo, os nossos antepassados viveram parte de sua história na diáspora.

Segundo os relatos, as migrações e as dispersões fazem parte da história dos Kurâ-Bakairi tendo como causa principal os ataques dos Kayabi. Após o contato com os colonizadores, eles passaram a conhecer outras formas de opressão e violência como o trabalho compulsório e a invasão de suas terras. Nas últimas décadas registra-se a recuperação de parte de seu território e uma sensível revitalização cultural que foi profundamente afetada, em consequência dos longos anos de contato.

Na história da ocupação desta região mais central do Brasil, os Bakairi foram vistos pelos colonizadores como “mansos, tímidos e hospitaleiros”. Como já mencionei acima, o

etnônimo Bakairi foi registrado pela primeira vez por Antônio Pires de Campos<sup>12</sup> no século XVIII, período em que toda esta região estava sendo alvo das bandeiras paulistas em caça ao ouro e aos indígenas para a escravização. Suas terras foram alcançadas diversas vezes por viajantes que atravessavam a região. As aldeias Bakairi funcionavam como uma espécie de entrepostos, uma estratégia dos viajantes para conseguir suprimento alimentício, dentre eles a mandioca *in natura* e a farinha de mandioca (BARROS, 2003 p. 66).

Na medida em que avançava a ocupação com a fundação de vilas e cidades, intensificou-se a presença destes indígenas em Cuiabá e nas cidades próximas as suas aldeias. Eles dirigiam-se em pequenos grupos até as fazendas e vilas em busca de armas de fogo e ferramentas. Segundo o relatório do primeiro Diretor Geral dos Índios da Província de Mato Grosso, eles já se faziam presentes em Cuiabá em 1847, e foram classificados por este diretor como mansos e independentes. Dessa forma, a proposta foi manter relações amistosas, pois poderiam ser de grande ajuda no contato e pacificação das demais etnias indígenas consideradas hostis mais ao norte do Estado. Sobre os Bakairi, ele relata:

A nação dos Bacahiriz supõe-se constar de duzentos indivíduos, repartidos em diversos grupos. Habitam as cabeceiras do Paranatinga e a parte superior do Arinos. São de índole eminentemente pacífica e até tímida, pois a fuga é o único meio que recorrem para subtrair-se aos ataques de seus Nambiquaras, Tapanhunus e Cajabis. Sustentam-se da caça, da pesca e dos produtos de suas lavouras: cultivam milho, batata, caraz, favas, feijão e cana. Seus instrumentos aratórios são de pedra e madeira de cerne. A sua indústria consiste em fazer redes de tralha, de linha de algodão e de tucum, peneiras e balaios. Muito pouco eles entendem o nosso idioma, entretanto, procuram as vezes nossos moradores [...] que os acolhe bem, e forma favorável juízo da facilidade de sua catechese. (FERREIRA, 1905, p. 87 *apud* BARROS, 2003, p. 67).

Este registro histórico não indica o cultivo de mandioca, o que parece estranho já que outros relatos como o de Steinen dizem que esta e seus derivados eram os principais produtos de troca com a sociedade envolvente. Por manifestar uma índole gentil e pacífica, o presidente da Província de Mato Grosso manifestou interesse em reuni-los em um aldeamento juntamente com outros indígenas como Kayabi e Paresi, com o objetivo de catequizá-los e transformá-los em mão-de-obra para a agricultura e pecuária. Dizia-se que, apesar de se relacionarem com os habitantes de Diamantino e Cuiabá ainda mantinham costumes

---

<sup>12</sup> Antônio Pires de Campos, assim como o seu pai Manoel de Campos Bicudo, foi um bandeirante paulista que adentrou as terras do atual Estado de Mato Grosso durante o século XVIII na caça aos índios para vender como escravos em São Paulo.

“bárbaros”, por isso precisavam ser evangelizados de acordo com a religião dos colonizadores, ou seja, a religião católica. Também havia interesse por parte dos Bakairi em manter um contato amistoso com os não-índios, pois as armas de fogo que conseguiam, através de troca, lhes auxiliavam na proteção contra-ataques de inimigos históricos como os Kayabi.

As investigações de Barros (1977, p. 22), apontam que os Bakairi que habitam a cabeceira do rio Arinos (Santana) foram os primeiros a manter relações com colonizadores, devido à proximidade com Diamantino, local onde teve início a atividade extrativa de diamantes ainda no século XVIII.

A respeito das expedições chefiadas pelo etnógrafo alemão Karl von den Steinen antes mencionada, Edir Pina Barros (2000, p.76) fez o seguinte registro, a partir de fontes orais:

Os descendentes dos Bakairi alto-xinguanos trazem vivo em suas memórias os conteúdos das narrativas feitas por seus avós. Dizem que com a chegada de Steinen e sua equipe, todos foram tomados de um sentimento de medo, horror. Razão pela qual a maioria se refugiou nas matas. Nem todos voltaram para a suas residências durante a presença desses alienígenas [...]. Todavia, outros retornaram ao perceber que o pior não acontecia e que havia entre os *Karáimas* gente cuja língua podiam entender. Tratava-se dos Bakairi de Paranatinga que foram intérpretes, guias, remadores, construtores de canoas de casca de jatobá.

Depois da passagem destas expedições etnográficas muitas migrações foram tomando a região, o que trouxe grandes transformações na vida desses indígenas, eles foram “os guias, os remeiros, os construtores das canoas de casca de jatobá apropriados para transporte em rios cortados por cachoeiras” (TAUKANE, p. 41). Foi depois da passagem de Steinen que os Bakairi do alto Xingu<sup>13</sup> que viviam isolados do ponto de vista do contato com os colonizadores passaram então a ser conhecidos. Segundo ele, haviam 326 indivíduos organizados em oito grupos locais naquela região. A partir de então se restabeleceu o contato entre o que Steinen chamou de Bakairi ocidentais ou mansos (habitantes do Paranatinga) e os Bakairi orientais ou selvagens (habitantes do alto Xingu), estes passaram a se visitar mutuamente.

---

<sup>13</sup> O termo “Bakairi do alto Xingu” é utilizado em quase todos os trabalhos científicos que trazem o histórico de contato com os Bakairi e utilizados nesta pesquisa (vide Bibliografia). O antropólogo e professor Dr. Aloir Pacini afirma que as cabeceiras do Xingu e do Arinos encontram-se na mesma região e, segundo o mapa, a região corresponde ao Alto Xingu e Alto Tapajós (Arinos, São Manoel e Juruena).

O governo da Província intensificou a política de atraí-los para habitar pontos mais próximos, o que tinha um claro objetivo de “favorecer a catequese e iniciá-los na pecuária e agricultura” (BARROS, 2003, p. 80). Alguns passos neste sentido vieram a se concretizar em junho de 1923 quando os últimos xinguanos chegaram para habitar o recém-criado Posto indígena de Paranatinga, na época denominado Simão Lopes<sup>14</sup>.

O Posto Indígena Simão Lopes foi criado em 1920, período em que também ocorreu a demarcação dessa Terra Indígena que, atualmente recebe a denominação de Terra Indígena Bakairi (município de Paranatinga). Esse território foi demarcado por Ramiro Noronha da Comissão Rondon. No ano de 1922, também foi criada ali uma escola indígena com o objetivo de integrá-los à nossa sociedade sob a tutela do Estado. A autonomia, a liberdade e a independência dos Bakairi ficaram completamente comprometidas.

## 2.2 Os Bakairi da cabeceira do rio Arinos (Terra Indígena Santana)

Após contato com os colonizadores durante o século XVIII, os Bakairi da cabeceira do rio Arinos passaram a ser utilizados como guias, abridores de estradas, remadores, canoeiros e também no contato com outros grupos indígenas que ainda não haviam sido pacificados.

Quando da passagem de Karl von den Steinen entre os Bakairi desta localidade, ele registrou a existência de seis unidades residenciais, duas ainda originais e as outras já nos moldes das construções regionais, com uma população total de 55 pessoas, sendo 16 homens, 19 mulheres e 20 crianças. Steinen referiu-se a eles nestes termos: “*Tratavam o gado e a lavoura, plantavam mandioca, feijão, milho, arroz, algum fumo e açúcar. Eram civilizados, apesar das orelhas e do septo nasal perfurados.*” (STEINEN, 1942, p. 126). Nesse período os Bakairi de Rio Novo eram liderados pelo “capitão”<sup>15</sup> Reginaldo e já se encontravam sob a tutela do “*diretor de Índios*” situado em Cuiabá, assim como já trabalhavam nas fazendas de criação de gado da região, conforme os registros de Karl von den Steinen:

<sup>14</sup> O Posto Indígena Simão Lopes, criado em 1920, teve seu nome mudado para Posto Indígena Pakuera atualmente corresponde à Terra Indígena Bakairi (BARROS, 1977, p. 83).

<sup>15</sup> A insígnia de “capitão” era conferida ao líder da aldeia indígena pelo governo da Província, uma herança triste nos campos dos militares. Atribuindo-lhes poder como representante do governo entre os seus pares por meio da insígnia e das armas (COLLET, 2006, p. 26).

A grande semelhança da vida externa e interna dos moradores brasileiros, decorre da existência dos Bakairí que moravam nas suas proximidades. Todos estão batizados - eles mesmos não sabem por que, a não ser que seja para receberem um belo nome brasileiro, cuja pronúncia muitas vezes lhes causa sérias dificuldades - e alguns deles também arranham um pouco o idioma culto do Brasil (STEINEN, 1940, p. 42).

Dessa forma, percebemos que no período da segunda expedição de Steinen, a Igreja Católica é uma presença marcante entre os Bakairi, “todos estão batizados”. Porém, isso não significa que o batismo os levou à conversão para a religião dos colonizadores ou mesmo o abandono de suas práticas religiosas tradicionais. Isso fica claro na afirmação seguinte, “eles mesmos não sabem por que, a não ser que seja para receber um belo nome brasileiro”, algo que é visto com desprezo, mas a população em geral batiza os filhos e atribui nomes a eles, o que é motivo de grande valia para o batizado. Steinen, em 1887 (ano de sua segunda expedição nesta região), encontrou com cerca de nove Bakairi do Rio Novo indo até Cuiabá para vender 22 arrobas de borracha que fora extraída por eles (STEINEN, 1940, p. 42 *apud* Barros 2003 p. 89). Esse relato demonstra o nível de interferência na organização econômica e social dos Bakairi ainda no século XIX com essa tentativa de integração à economia local.

A demarcação da Terra Indígena Santana pelo governo do Estado ocorreu no ano de 1905<sup>16</sup>, após apelos do *capitão* Reginaldo. Mas essa demarcação não impediu que seus limites fossem invadidos por fazendeiros que se estabeleceram naquela região.

Sobre a conquista territorial da Terra indígena Santana, Ascelino Rodrigues, Kurâ-Bakairi do Rio Novo, traz em seu relato a percepção dos indígenas acerca da territorialidade e espacialidade que lhes é própria:

Antigamente, a terra não tinha dono, tudo era do governo, o povo Bakairi quando vieram do Pará, eles chegaram primeiro na Barra do rio Arinos e depois no Pantanalzinho até chegar na aldeia Santana, e também viviam espalhado não tinham moradia certa, eles podiam marcar aonde quisessem. Com o passar do tempo o próprio governo resolveu doar seis mil hectares de terras para o povo Bakairi, tinham duas áreas para escolher: um lugar chamado Chapadão e a Santana. Na época havia muitos peixes no Rio Novo, por isso eles escolheram esse lugar onde moramos até hoje que é a aldeia Yemâiriri. Nossos antepassados nunca saíram daqui depois que reuniram e conseguiram as terras para morar, isso já faz muito tempo. Só que hoje, ao longo dos anos, muitas coisas mudaram, os nossos rios quase não tem mais peixe. Os mais antigos moradores de Santana contaram que os não índios

<sup>16</sup>As terras foram demarcadas pelo Presidente da Província, através do ato 362 de 24 de abril de 1905.

jogaram bomba no rio e mataram a fartura dos peixes que existia. Hoje temos pouco peixe para o consumo.<sup>17</sup>

Esse relato expressa o resultado da tutela mantida pela atuação do Serviço de Proteção Índio (SPI) e depois pela FUNAI, levando-os a afirmar que as terras pertenciam ao governo e que foram doadas aos indígenas. Também consiste como indicação que eles foram trazidos do alto Xingu, e reafirma o histórico conflito com os não-indígenas que, segundo eles, foram os responsáveis pelo fim da abundância de peixes no Rio Novo.

Ainda no século XIX e parte do século XX, os habitantes do Rio Novo tiveram sua existência marcada pela exploração de sua mão-de-obra por fazendeiros e seringalistas (seringueiros) que se instalaram bem próximos a sua “reserva”. Esses fazendeiros chegaram a invadir parte da Terra Indígena, alegando a posse da terra, porém, com títulos falsificados<sup>18</sup>. Nos trabalhos nas fazendas, esses indígenas foram submetidos a toda forma de violência como castigos físicos e mesmo a proibição do uso de sua língua materna, conforme apresenta Pyrineus de Souza,

Este grupo é muito curioso, porque representa naquela área, o papel de gente civilizada, ao passo que seus vizinhos civilizados adoptaram contra elle os costumes selvagens arrebatando-lhe o gado e os cavalos sob a ameaça de lhe tomar ainda as terras! O ‘capitão’ Reginaldo já mais de uma vez palmilhou o sertão e surgiu em Cuiabá, para reclamar contra o esbulho de que era vitima (PYRINEUS DE SOUZA, 1916, p. 61 *apud* BARROS, 1977, p. 34).

Na década de 1960, outras empresas instalaram-se na região. Destas, a Rio Novo Ltda, de propriedade dos irmãos Spinelli instalou-se a cinco quilômetros da reserva Santana. Várias famílias de Bakairi se mudaram para essa fazenda a fim de trabalhar como operários nas laminadoras. Algumas crianças chegaram a estudar na escola da fazenda junto com os filhos de outros funcionários e peões. Os Spinelli passaram a utilizar parte da área indígena para a

<sup>17</sup> Depoimento de Ascelino Rodrigues, gravado e transcrito por Jacira Rodrigues da Silva Cueni (2006, p. 9).

<sup>18</sup> Dois seringalistas estabeleceram-se nas cabeceiras do Arinos: um deles, Joaquim Ferro, proprietário da Fazenda Rio Novo, em área vizinha à atual Reserva e a aproximadamente cinco quilômetros da aldeia e outro, Hermenegildo Correa Galvão, que se instalou dentro das terras reservadas aos Bakairi utilizando um título falsificado (BARROS, 1977, p. 33).

criação de gado e praticavam muitos atos de violência contra os moradores da reserva acusando-os de roubar e matar seu gado<sup>19</sup>.

Para fugir das agressões muitas famílias de Bakairi da aldeia Santana migraram para o Posto indígena Simão Lopes, em Paranatinga deixando a Terra Indígena Santana quase vazia. Tiveram que retornar, pois também foram expulsos de lá pelo encarregado do Posto que os acusou de serem insubordinados.

Muitos destes fatos ainda estão presentes na memória daqueles que viveram durante o período que é lembrado como tempos muitos difíceis: “Em 1962, havia apenas seis famílias na aldeia Santana, enquanto minha família, devido a dificuldades, fomos morar temporariamente na aldeia Pakuera, onde havia escolas para os filhos estudar”, afirma Jacira Rodrigues da Silva Cueni (depoimento gravado e transcrito em 26/09/2016). Sobre o retorno das famílias que saíram da aldeia Santana para morar na aldeia Pakuera, em Paranatinga, encontramos também o seguinte relato:

Moramos durante cinco anos na aldeia Pakuera, e tivemos que retornar para a aldeia Santana, porque o senhor Otaviano pediu para o meu pai José Rodrigues Mapâgu que voltasse para sua aldeia urgente, pois os fazendeiros vizinhos estavam invadindo a nossa terra. Chegamos a aldeia Santana, não tinha quase nada: nem escola, nem posto de saúde, nem agente de saúde. Nessa época, não tinha pessoas para nos defender, não tinha chefe de posto da FUNAI, não tinha servidores pra tratar da saúde indígena [...] ficamos muito tempo isolados (CUENI, 2006, p. 10).

Com a saída de algumas famílias da Terra Indígena Santana que passaram a habitar o Posto indígena Pakuera, os fazendeiros aproveitaram para invadir e se apropriar do território já demarcado enquanto área indígena. Inicia-se então uma mobilização das próprias famílias que permaneceram no local pelo retorno das outras famílias porque havia risco eminente de perda territorial. Através dessa mobilização as famílias foram retornando gradativamente, principalmente ao longo das décadas de 1970 e 1980.

Em 1972, começa a ser construída a sede do Posto de Saúde e a Escola. O Posto Indígena Santana já havia sido criado em 1965 pela FUNAI, mas ficou sem funcionário

---

<sup>19</sup>Depoimentos coletados por Edir Pina Barros (1977, p. 37) junto aos Bakairi do Rio Novo trazem detalhes de como ocorriam tais violências: Os Spinelli “*mandavam era muito capanga na aldeia e todos os homem ia amarrado para a sede da fazenda, onde apanhavam até quase ficá morto*” (Alcindo Mandicai).

durante um período de dez anos. Apenas em 1975, com a fundação do Posto de Saúde e da escola Cel. Olavo Mendes Duarte é que a FUNAI designa um funcionário Odenir Pinto de Oliveira para ocupar o cargo de Chefe do Posto Indígena Santana, este veio a ocupar o cargo por cinco anos.

## CAPÍTULO III

### EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

#### 3.1 Na raiz está a Educação Indígena

Este capítulo se propõe a fazer um debate sobre os conceitos de Educação, Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, considerando as contribuições de autores clássicos como Bartomeu Meliá (1979), Carlos Rodrigues Brandão (1981) e Paulo Freire (1987). A leitura de autores como Ferreira (2001), Tassinari (2001) e Secchi (2002) nos auxiliaram a formular uma visão mais ampla acerca do tema. Também são considerados os pressupostos teóricos do grupo de pesquisa Movimentos Sociais e Educação Popular coordenado pelo professor educador e filósofo Dr. Luiz Augusto Passos com longa trajetória no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso que propõe interlocuções merleaufreireana.

Ao tratarmos do tema *Educação* temos presente a extensão e amplitude desse conceito, pois uma vez que ele sofre sensíveis alterações de acordo com o contexto social e histórico de cada sociedade.

A célebre frase de Carlos Rodrigues Brandão reafirma a presença da mesma em todos os lugares: “ninguém escapa da Educação” (BRANDÃO, 1981, p. 4). Não importa onde o indivíduo esteja ele sempre será sujeito da aprendizagem ou do ensinamento, pois são ações indissociáveis em nós no processo de aprender e ensinar ou ensinar e aprender, uma dialética que invade toda a nossa vida.

Paulo Freire traz a educação como tema transversal que perpassa todas suas obras. Com exemplos práticos, demonstrou através de sua vivência e experiência que é possível “outra” Educação em oposição ao modelo vigente na sociedade brasileira. Dessa forma, suas palavras foram transformadas em ações práticas e significativas demonstrando a possibilidade de transformação de realidades por meio da prática educativa.

A educação, enquanto processo formativo é uma ação presente ao longo da vida humana não havendo a necessidade de mediação, pois esta ocorre através das vivências cotidianas e nas relações com o outro. Cada indivíduo protagoniza sua própria aprendizagem, tendo em vista que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se

educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). O ato educacional é uma relação de simultaneidade e mutualidade do aprender-ensinar em que todos os sujeitos envolvidos na ação são sujeitos do processo. O impulso que leva a educação é ontológico, ou seja, é próprio da natureza do ser humano:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecerem inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência da inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 1987, p. 64).

A ontologia leva os seres humanos a refletir sobre si e sobre sua forma de estar no mundo com os outros, despertando a consciência da necessidade da educação enquanto busca por libertação. Apenas o ser humano é capaz de admirar o mundo no sentido filosófico, e agir conscientemente sobre a realidade objetivada. Somente pela educação nos tornamos “consciente e curioso que estamos sendo e veio se tornando capaz de compreender, de interagir com o mundo, nele intervir estético, poético, científico e politicamente” (FREIRE, 2000, p. 08).

Partindo do princípio de que o ser humano, inicialmente, ocupa uma posição ingênua diante da realidade, o processo educativo pode ajudá-lo a adotar uma posição crítica diante dela mesma, chegando à conscientização. Esta desmascara a essência dos fenômenos, trazendo ao ser humano a possibilidade de apreender e analisar de fato a realidade que para ele se apresenta. Quanto mais conscientização houver, mais nos aproximamos da realidade.

Bartomeu Meliá (1979) apresenta a perspectiva de Educação a partir das populações indígenas:

A educação indígena é certamente outra. Como vamos ver ela está mais perto da noção de educação enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. [...] Os educadores do índio têm voz rosto; tem dias e momentos; tem materiais e instrumentos; tem toda uma série de recursos bem definidos para educar quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão. A educação do índio, nesse sentido, não é geral e muito menos genérica. A educação do índio é menos parcial que a nossa, aplicando-se ao ensino e a aprendizagem do modo de satisfazer às necessidades fisiológicas, como a criação de formas de arte e religião. (MELIÁ, 1979, p. 10).

A educação praticada pelas sociedades indígenas é mais completa e menos genérica por ser praticada ao longo da vida e por estar mais comprometida com a formação cultural dos indivíduos dentro da identidade própria de cada grupo. Está pensada enquanto processo global nas relações entre cultura e sociedade indígena, o que foi definido por Silvio Coelho dos Santos nos seguintes termos:

A educação como processo, deve ser pensada como maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais. As sociedades tribais possuem maneiras específicas para socializar seus membros jovens, dentro dos padrões da cultura tradicional. (SANTOS, 1975, p. 54 *apud* MELIÁ, 1979, p. 11).

Podemos afirmar que “a educação indígena é ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos” (MELIÁ, 1979, p. 12) através da tradição oral e das atividades cotidianas vivenciados na prática. A vida em sociedade torna-se uma grande escola. A oralidade apresenta muitas vantagens em relação à educação escrita, pois promove uma maior participação de todos no saber tradicional, que é distribuído entre todos da forma mais igualitária possível.

A educação vivenciada pelos indígenas foi em grande parte responsável pela sobrevivência dessas populações mesmo após contato com os colonizadores. Destaco o aspecto oral da transmissão de conhecimentos e valores de geração a geração que permitiu a manutenção de vários sinais diacríticos (WEBER, 1969) da cultura original de muitos povos indígenas pelo Brasil, apesar dos longos anos de contato.

O processo educativo praticado nas sociedades indígenas serve como exemplo aos nossos modelos educativos e formativos, pois vivenciam a *práxis* proposta por Freire “compreendida como estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade, a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”<sup>20</sup>.

Um dos maiores problemas da educação na atualidade é a permanência do modelo de educação escolar definido por Freire como educação *bancária*<sup>21</sup>. Essa prática que se mantém

---

<sup>20</sup> ROSSATO. Dicionário Paulo Freire. 2008, p. 133.

<sup>21</sup> Educação bancária, na concepção de Paulo Freire é aquela em que o educador trata os alunos como meros depositários de conteúdos de sua narração. Nela, o educador aparece como agente, cuja tarefa indeclinável é

na atuação de muitos docentes contribui para que se perdurarem as relações sociais baseadas na dominação e na opressão dos indivíduos.

A educação libertadora implica em conscientizar o indivíduo da sua realidade, através de uma leitura crítica de mundo no qual se encontra inserido. Dessa forma a conscientização torna-se imprescindível no processo de aprendizagem. Através desta, os seres humanos podem assumir o compromisso histórico de serem protagonistas de sua história. É justamente a busca por estabelecer um diálogo da consciência com realidade que se forma o ato de conscientizar-se.

O diálogo tem uma função central na educação libertadora. Através dele podemos analisar a nossa realidade e o nosso convívio em sociedade como um processo, uma construção, como algo passível de mudança da qual eu posso interferir e transformar. Este se apresenta como um estímulo ao pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através dele, podemos dizer sobre as coisas do mundo de acordo com o nosso ponto de vista, a maneira como as sentimos. Dessa forma, o diálogo também implica em práxis social uma vez que a palavra dita seja o compromisso com nossa ação humanizadora no cotidiano: “a palavra assume o sentido de dizer o mundo e fazer o mundo” (FREIRE, 1987, p. 77).

A educação dialógica e libertadora proposta por Paulo Freire nos desafia a assumir uma posição radical frente à luta por humanização e gentificação no combate a toda forma de opressão e injustiça presentes neste mundo. A vocação natural do ser humano em “*ser mais*” permite a construção de uma nova realidade através da própria natureza humana e do seu modo de existir, um constante auto fazer-se no mundo:

Gosto de ser gente, porque inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença entre o ser condicionado e o ser determinado [...]. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se fez no isolamento, isenta da influencia das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 1997, p57).

---

“encher” os educandos de conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade (FREIRE, 1987, p. 32).

Dessa forma, Freire fundamenta a esperança em uma humanização enquanto consequência de um mundo presente na formação dos seres humanos que se encontram, na busca constante em *ser mais*. A educação libertadora tem a função de potencializar essa condição humana e promover a concretização utópica de humanização do mundo.

### 3.2 Aspectos da Educação Escolar Indígena no Brasil

A necessidade da alfabetização dos indígenas surge ao mesmo tempo em que se inicia a ocupação colonial no Brasil. Ao longo do processo de colonização a alfabetização foi utilizada como forma de impor ao indígena uma nova cultura na tentativa de adaptá-los à sociedade colonial e depois cumprir com a função de mão-de-obra necessária à ocupação e exploração de riquezas. Bartomeu Meliá (1979) divide o estudo da “educação para o índio” em duas fases: educação missionária e educação nacional, com o objetivo de analisar as práticas e as ideologias ainda recentes.

Um dos primeiros pressupostos dos portugueses em relação às populações indígenas é a de que seria fácil catequizá-los, pois, na concepção deles, os indígenas não tinham religião estabelecida, nem conheciam códigos da escrita ou leis que organizassem as suas sociedades.

Com o pressuposto de que eram selvagens, seria necessário civilizar e cristianizar, ou seja, para cristianizar teriam que civilizar conforme o ocidente<sup>22</sup>. Por isso, a educação para os indígenas volta-se para a alfabetização através da *Educação Missionária*. Apesar da caricatura criada aqui, é necessário fazer este exercício de olhar para trás como processo de aprendizado também. A ação educativa praticada pelos jesuítas foi baseada nos aldeamentos, procedimento já utilizado em outras colônias portuguesas, que consistia na criação de grandes agrupamentos que abrigavam várias etnias. Nelas os indígenas passavam a viver sob as normas civis e religiosas impostas pelos missionários em detrimento da sua organização social, da sua língua e dos seus costumes.

O ensino se fundamentava em três áreas principais: a catequese, a alfabetização e a capacitação técnica. No ensino da catequese priorizou-se basicamente o ensinamento dos dogmas da Igreja Católica. Consistia em assistir à missa todos os dias bem cedo, participar

---

<sup>22</sup> Sendo o objetivo essencial da missão a evangelização, sendo que seus agentes pertencem ao mundo “civilizado”, passa-se facilmente ao suposto de que civilizar é cristianizar e que para cristianizar se tem que civilizar (MELIÁ, 1979, p. 46).

dos sacramentos e das festas religiosas como as festas de Santos, Natal e Páscoa. A alfabetização dava-se em escolas bem equipadas com professores formados e dedicados à missão de ensinar. Priorizava-se o ensino do português culto literário, a matemática também ganhava destaque na alfabetização pela necessidade de saber fazer contas, “que poderão servir para o índio não ser enganado no salário e nos negócios” (MELIÁ, 1979, p. 45).

O ensino técnico profissionalizante contou com pessoal especializado, muitas vezes oriundo de países industrializados que ensinavam os ofícios da carpintaria, ferraria, mecânica, sapataria e eletricidade. Para as meninas as opções se restringiam ao *corte e costura*, bordado, horta e pomar. Outras atividades praticadas na missão-escola eram jogos, onde se misturavam jogos indígenas como corrida, arco e flecha, natação e jogos “civilizados” como futebol, tração de corda e baile. Outras ações praticadas pelas missões tinham grande relevância educativa e deseducativa: todas as crianças (meninos e meninas) que chegavam às missões eram despojadas dos adornos e enfeites que traziam consigo, tinham seus cabelos cortados e recebiam um novo nome “civilizado” atribuído pelos padres e irmãs das missões.

Esses aldeamentos também cumpriam a função de ensinar os indígenas a viver sob uma nova organização social diferente de tudo o que estavam habituados e como tentativa de levá-los a esquecer de seus valores e sua cultura. O uso das línguas nativas nos aldeamentos foi proibido pelos jesuítas, alegando que o uso de uma língua geral facilitava a comunicação entre as diferentes etnias, os missionários e os colonos. Todas essas práticas trouxeram consequências desastrosas para as sociedades indígenas, pois conseguiu descaracterizar o pluralismo cultural dos indígenas em vista de um único modelo cultural, econômico, religioso e político.

A educação nacional apresenta poucas diferenças da educação missionária do ponto de vista dos pressupostos teóricos, das ações e dos resultados. Quanto ao funcionamento prático, as escolas se preocuparam em cumprir um programa teórico com aulas em ambientes internos dentro de um prédio com horário e calendário fixos. Grande parte da sistematização volta-se para a alfabetização e há pouca preocupação em desenvolver atividades práticas com os alunos. Dessa forma, durante o período em que os alunos permanecem na escola, eles cumprem tarefas que têm pouco a ver com a sua realidade e com o seu cotidiano.

O resultado destes modelos de escolarização desencadeou em fracassos tanto para os objetivos elencados pela sociedade nacional quanto para as sociedades indígenas por não contribuir com soluções aos problemas advindos da colonização. Dentre os fracassos e

frustrações destacam-se a resistência indígena à alfabetização, “o educador constata que o índio não aprende e que no fundo do seu ser é intocável” (MELIÁ, 1979, p. 47). Muitas comunidades resistem em entregar suas crianças para as missões, outras exigiam até pagamento. Outras entregavam, porém retomavam de volta para a aldeia com frequência. Também são inúmeros os casos de crianças que fugiam, tendo em vista a violenta mudança cultural imposta pelos modelos de escolarização que se fizeram presentes entre as populações indígenas.

A justificativa ideológica para a alfabetização baseava-se no pressuposto do civilizar e evangelizar. Para os agentes da evangelização esses conceitos estão interligados e são indissociáveis. Com a preocupação principal de evangelizar iniciou-se, então um esforço em entender a língua e a cultura dos nativos através da tradução que, segundo Meliá, é na verdade fazer entender a doutrina cristã. Os modos de vida “civilizada” propostos pela escola são condições indispensáveis para se cumprir os objetivos da missão. A visão pessimista em relação à cultura indígena também foi utilizada como justificativa para a alfabetização.

A cultura e o modo de ser indígena não têm futuro. Ainda mais, essa cultura e o modo de ser nem merecem ser conservados. Prova disso seria que o mesmo índio, conhecido a civilização, não quer mais ser índio e parece querer se afastar e esquecer definitivamente a sua língua, a vida da maloca, o parecer ser índio. (MELIÁ, 1979, p. 47).

Através dessa visão pessimista, concluía-se que o futuro do índio seria tornar-se um “civilizado”, bem capacitado numa profissão técnica. Era ofertado como prêmio aos “bem sucedidos” a oportunidade de serem mandados para viver na cidade, assim como era considerado castigo voltar para a aldeia de origem.

Também foram utilizadas outras justificativas para a alfabetização das populações indígenas: auxiliar na intercomunicação, ajudar a lidar com os problemas criados pela sociedade envolvente, aprender a “defender-se” do branco. Nesse sentido, a alfabetização é tomada enquanto redenção para todos os problemas criados a partir do contato. A alfabetização da sociedade nacional traria as seguintes vantagens aos indígenas: “elevar o nível do índio, possibilitar a leitura da Bíblia e outros livros, reclamar seus direitos, pela escrita, frente ao Estado, perpetuar na escrita a memória oral do povo, que se pensa que pode

ser esquecida” (MELIÁ, 1979, p. 59). Podemos destacar as seguintes razões para a alfabetização, segundo Bartomeu Meliá:

Dominar uma técnica a mais do “civilizado”, que parece ter também um valor quase mágico. Defender-se da exploração, defender a terra por meios jurídicos que exigem o domínio da escrita. Progredir, pós-alfabetizado, nos estudos e no domínio de técnicas do branco. Transmitir para a própria comunidade as técnicas adquiridas. Conseguir emprego e melhores condições de vida e um status dentro da sociedade do branco. Poder escrever a própria tradição, e poder ler textos escritos por pesquisadores sobre o próprio povo (MELIÁ, 1979, p. 60).

Aqui vou entrelaçar alfabetização e educação por considerar que o processo é misturado e não existe uma educação pura ou isenta dos conflitos sociais que as sociedades vivem, com a educação indígena não poderia ser diferente. Dessa forma, o papel da educação indígena seria tornar a criança um ser portador da cultura da comunidade (ou aldeia) onde ela nasceu, integrá-la às normas daquela sociedade. Esse novo ser seria capaz de tornar-se um protagonista da sua cultura, podendo propor mudanças coerentes com sua tradição. Os indígenas, por sua vez, viam esse processo de outra forma. Enquanto a sociedade envolvente queria dominá-los através da escrita, os indígenas queriam dominar a escrita justamente para não serem dominados.

Em 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a política de Educação Escolar Indígena assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Esse modelo de educação tinha como base as ideias positivistas do início do século XX. Sua finalidade era fazer com que os indígenas passassem a produzir bens de interesse comercial para o mercado regional transformando-se em consumidores nos moldes capitalistas.

Ferreira (2001, p.75), afirma que o programa Educacional Indígena implantado pelo SPI previa a criação de “Clubes Agrícolas” com mudança também na nomenclatura da escola que passa a ser chamada de “Casa do Índio” como tentativa de amenizar a visão negativa que os indígenas tinham da Escola. O currículo passou a incluir Práticas Agrícolas para os meninos e Práticas Domésticas para as meninas. Aqui lembro da educação “missionária” que seguia estes moldes já no início do Brasil. E acrescento algo: os indígenas também fazem um processo educativo diferenciado para meninos e meninas. Os ritos de iniciação são bem diferenciados para ambos os casos de formação da personalidade masculina ou feminina.

Com a extinção do SPI e a criação da FUNAI em 1967, o ensino bilíngue passa a ser prioridade na alfabetização indígena como forma de “respeitar os valores tribais”, aproximando a escola da realidade vivenciada por cada uma das etnias (FERREIRA, 2001, p. 75). O Estatuto do Índio (lei 6001) de 1973 veio reforçar essa tendência e tornou obrigatório o ensino na língua nativa nas escolas indígenas: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira” (título V, art. 49). Dessa forma o ensino bilíngue constitui-se numa importante estratégia civilizatória do Estado favorecendo o acesso dos indígenas ao sistema nacional ainda cumprindo ao propósito de *integração* idealizado no início do século XX.

A FUNAI encontrou muitas dificuldades para implantar o ensino bilíngue pela falta de conhecimento e de pessoas capacitadas para lidar com a variedade de línguas autóctones que existe em nosso país. A saída encontrada foi fazer um convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL) em 1959, que iniciou o desenvolvimento de pesquisa para o registro das línguas indígenas, identificação de sistemas de sons, elaboração do alfabeto e análises das estruturas gramaticais. Essa parceria foi de grande importância para a FUNAI naquele período que tinha como objetivo implantar uma política indigenista de acordo com as exigências internacionais com um quadro técnico qualificado e fundamentado cientificamente. O SIL daria a conotação de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas.

Sua forma de atuação conjugava métodos linguísticos a proselitismo religioso, colocando-se a serviço das políticas oficiais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, usando o chamado “bilinguismo de transição”<sup>23</sup> que ficou conhecido como modelo-ponte, uma vez que facilitava o aprendizado do português. A língua indígena ficava restrita somente aos dois primeiros anos escolares, somente para a fase de alfabetização. Ainda há muita influência deste modelo nas escolas indígenas que trabalham a língua materna só nos dois primeiros anos de vida escolar. (NOBRE, 2005, p. 48).

Apesar das críticas quanto à atuação do SIL junto às populações indígenas, essa parceria só foi rompida de forma definitiva quando o MEC (Ministério da Educação e Cultura) assumiu a responsabilidade sobre a Educação Escolar indígena.

Alternativas às ações educativas propostas pelo governo começaram a surgir na década de 1970, através das organizações não governamentais voltadas para as causas

---

<sup>23</sup> Bilinguismo de Transição - Estratégia de política linguística utilizada para imposição de uma língua nacional majoritária e subjugação das línguas maternas minoritárias. (NOBRE, 2005, p. 48).

indígenas também conhecidas como movimento indigenista. Estes movimentos articulavam vários setores da sociedade em defesa dos direitos dos povos indígenas (BARBOSA, 2003, p. 20). São eles: Comissão Pró-Índio (CPI), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI), Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

Em consonância com as organizações indigenistas os povos indígenas passaram a se organizar politicamente em defesa dos seus direitos através do *Movimento Indígena*. Foram sendo criadas organizações e associações indígenas em diferentes regiões do país, que passaram a realizar assembleias e outros encontros culminando na criação da União das Nações Indígenas (UNI), em 1980. Essas articulações levaram a uma política mais voltada para a realidade das populações indígenas que buscavam por melhorias no âmbito da saúde, educação escolar e na luta pela terra.

O resultado dos movimentos e organizações que se articularam em torno da causa indígena se materializou através da Constituição Federal de 1988, documento que consolidou as conquistas garantindo muitos direitos fundamentais para as sociedades indígenas na atualidade. Outra legislação de grande importância é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Ela assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, preconiza como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico científicos da sociedade nacional.

Nas últimas décadas as comunidades indígenas estão construindo projetos de educação diferenciada. A instituição escolar ganhou novos papéis e significados. A escola indígena hoje tem se tornado um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico com a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola.

Antonella M. I. Tassinari (2001, p. 62) afirma que a escola não está totalmente inserida nas experiências indígenas, mas também não está alheia às vivências das comunidades a que pertencem. Ela é uma porta aberta a novos horizontes a serem construídos pelos personagens que são partes do seu cotidiano. Nesse sentido, ela define a escola como

espaço de fronteira onde podem ocorrer transição, troca, conhecimento, incompreensão e redefinição identitária de grupos envolvidos nesse processo.

A escola torna-se então um espaço de contato onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos, onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e reinventados. As noções de fronteiras sociais são feitas a partir da constatação de que a cultura e a sociedade não se configuram como unidades fechadas, mas limitadas, permitem um fluxo de pessoas e conhecimentos (TASSINARI, 2001, p. 56).

A noção de escola enquanto fronteira baseia-se na ideia desse espaço enquanto intercâmbio entre populações, espaços transitáveis, ou seja, como situações criativas nas quais os conhecimentos e as tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, nas quais emergem e se reconstróem as diferenças étnicas. Estes espaços de angústias e incertezas também se tornam espaços de oportunidade e de criatividade (TASSINARI, 2001, p. 68).

Diante das contribuições destes ilustres estudiosos citados anteriormente, este estudo considera a escola como um instrumento de ambiguidade. Ela, por si mesma, pode ser um instrumento de alienação, de destruição das culturas indígenas e poderá também ser um instrumento de emancipação. Muitos fatores vão influenciar para isso. Ela não está previamente definida como automaticamente fazendo uma coisa ou outra. Nesse sentido, as contribuições de Bartomeu Meliá se justificam tendo em vista que os grandes processos implantados de ordinário nas aldeias durante um bom tempo foi o uso da escolarização como forma de dominação e de “civilização”. E ela conseguiu, em grande parte, cumprir com o papel para a qual foi projetada. Infelizmente, ainda permanecem pelo país grupos reacionários que têm presença nas aldeias indígenas e que fazem da escola, instrumento de dominação e controle, consideram a cultura indígena inferior. Por outro lado, existem grupos que entram nas aldeias com uma noção mais precisa do papel que ela teria e a transformam em instrumento de luta e afirmação de sua cultura, emancipação através de uma dimensão libertadora.

### **3.3 A educação escolar entre os Kurá-Bakairi da Terra Indígena Santana**

Antes da fundação da Escola Cel. Olavo Mendes Duarte, os Bakairi da Terra Indígena Santana tiveram algumas tentativas de escolarização. A primeira delas ocorreu ainda na década de 1960, na fazenda Rio Novo. Essa fazenda, devido a sua expressiva quantidade de

funcionários (peões), mantinha uma escola em funcionamento para atender aos filhos dos peões que trabalhavam na fazenda. Algumas famílias de Bakairi já haviam se mudado para lá em busca de trabalho, seus filhos passaram a frequentar a escola juntamente com as outras crianças. Essa tentativa de escolarização, porém, não obteve muito êxito pelo fato do professor demonstrar-se muito severo no trato com as crianças indígenas, como afirma a professora que se tornou referência na escola indígena:

Aí teve um professor na Fazenda Rio Novo que tinha escola, na fazenda rio Novo. Aí fomos, tinha que ir lá estudar, lá até eu fui. Só que o professor colocava nós de castigo. Ele separa meninada pra lá, gurizada pra cá, assim colocava criança de castigo, de joelho. Então, o Antônio lá de Nova Canaã fugiu um dia. Aí, colocou ele assim de joelho, de castigo né e o livro na mão, assim. Enquanto ele [o professor] está aqui ensinando as meninas, aí ele [o Antônio] foi gatinhando, gatinhando e saiu, veio embora pra casa. Então a gente ficou com medo e a gente não foi mais na fazenda Rio Novo estudar. A gente não foi mais. (Jacira Rodrigues Cueni, entrevista gravada e transcrita, 26/09/2016).

Esses métodos de educação praticados pelo professor (talvez por não possuir formação pedagógica) contra as crianças indígenas foram denunciados pelas próprias crianças, chegando ao ponto deste estudante mencionado acima fugir escola. Por não suportar as humilhações, a comunidade decidiu não mais enviar seus filhos para estudar na fazenda Rio Novo.

Outra tentativa de escolarização ocorreu dentro da própria aldeia Santana quando um jovem Bakairi de nome Fernando Kaiawa que sabia ler e escrever decidiu ensinar as crianças que estavam crescendo sem estudar. Apesar das dificuldades pela falta de espaço apropriado, a escola funcionou por um ano (1966) com média de 15 alunos utilizando mesas e bancos fabricados pela própria comunidade. Mas sem o reconhecimento do SPI e sem incentivo salarial ao jovem professor, não foi possível manter em funcionamento essa iniciativa. Somente em 1975, a FUNAI decidiu construir a primeira estrutura da escola na comunidade Santana, que foi feita em madeira, mas já registrada pelo órgão tutor com o nome de Cel. Olavo Mendes Duarte:

E com isso parou um pouco a escola né. O professor da fazenda era bravo e pra nós ir daqui lá cedo, levantar cedo e ir na fazenda era difícil. Então parou um pouco e ficamos tempo sem estudar até que começou a construir a escola. A primeira escola era de madeira, não tem essa casa de Altair, está de pé ainda, essa é uma das primeiras, é a escola que agora. Aí limparam tudo e construíram a escola mas

primeiro foi de tábua, uma, duas, três, quatro, cinco acho que era seis peças. Cozinha onde os alunos merendavam, onde a professora que vinha, ela dormia, a cozinha também, pra ela né. Aí veio também vento brabo e destelhou tudo também. (Jacira Rodrigues Cueni, entrevista gravada e transcrita, 26/09/2016).

Com a construção do prédio da escola abre a possibilidade de vinda de professores (não indígenas) para trabalhar com a escolarização dentro das normas definidos pela FUNAI naquele período. Segundo relato, a primeira pessoa a ocupar o cargo de professora na escola foi a senhora Dilza Neponoceno de Oliveira, esposa de Odenir Pinto de Oliveira, chefe do Posto Indígena daquele período. Ela morou na aldeia Santana por volta de cinco anos, período em que trabalhou na escola como professora. Os professores Bakairi afirmam que a senhora Dilza foi bem aceita pela comunidade e que desenvolveu um bom trabalho. Porém, em 1980, ela teve que ir embora, devido à transferência do seu esposo para outra aldeia.

Quando construiu a escola veio a professora. Primeiro foi a professora Dilza que era esposa de Odenir, irmão de Altair, ela deu aula aqui tudo e eles tiveram que ir embora. Aí veio outra professora, ia embora... demora pra vir, enquanto isso os alunos ficavam parados, era prejudicado. Aí veio outras professoras: a professora Juvelina, a professora Maria José, Iracy, eu sei que várias professoras vieram até professor, mas só que não paravam né. (Jacira Rodrigues Cueni, entrevista gravada e transcrita, 26/09/2016).

Muitas professoras passaram pela escola da aldeia Santana, algumas ficando bem pouco tempo. Essa atitude era compreendida pelos Bakairi que se justificavam por que “era difícil ficar aqui, não tinha viatura, não tinha estrada como é agora. Hoje, está bom, mais antigamente não tinha estrada que prestava, então, tudo isso era difícil” (Arnaldo da Silva, entrevista gravada e transcrita, 26/09/2016). A ausência de professores para trabalhar na escola era motivo de preocupação das famílias Bakairi por que sabiam que a aprendizagem escolar das crianças ficava prejudicada.

Com a falta de professor a escola ficou fechada por quase dois anos. Voltou a funcionar novamente em 1983, com a chegada da professora Ana Maria Araújo, que morou na aldeia Santana até 1988. Ela também era servidora da FUNAI, e dedicou-se com muito empenho na escolarização dos Bakairi.

Essa professora é lembrada com muita consideração por todos. Segundo relatos ela incentivou os Bakairi a estudar e a assumir a educação escolar na aldeia Santana. Com o seu

incentivo e sua ajuda pessoal, Jacira Rodrigues da Silva Cueni, indígena Bakairi da aldeia Santana, foi contratada como professora “leiga”<sup>24</sup> em 1986 pela prefeitura de Nobres/MT. Ela atuou como monitora bilíngue auxiliando na tradução do português para a língua materna, pois as crianças tinham dificuldade em entender o que a professora falava. Sua presença nas aulas facilitou a alfabetização das crianças, reduzindo o tempo de aprendizado de dois anos para seis meses.

Quando a professora Ana Maria Araújo deixou a aldeia, a escola ficou sob a responsabilidade da professora Jacira Rodrigues da Silva Cueni que, por 13 anos atuou como única professora para todas as turmas e todas as disciplinas. Apenas no ano 2000, com a municipalização e implantação das séries finais do Ensino Fundamental na Escola Cel. Olavo Mendes Duarte é que o município de Nobres passou a contratar outros professores indígenas para assumir as novas turmas que se formaram.

### **3.4 Aspectos gerais da Terra indígena Santana e da Escola Cel. Olavo Mendes Duarte**

A terra indígena Santana, com seus 36.670,744 hectares, está localizada no município de Nobres a cerca de 300 quilômetros de Cuiabá e tem parte dos seus limites desenhada pelo Rio Novo que, por sua vez desemboca no Arinos, tributário do Juruena. Esta área foi demarcada pela primeira vez em 1905 pelo governo estadual que atendeu à reivindicação dos Bakairi que habitavam aquela região.

Atualmente habitam nesta Terra Indígena 163 indivíduos divididos em três grupos locais *Yemâriiri* ou Santana, *Nova Canaã* e *Santa Luzia*. Uma característica impressionante é que 98% falam a língua Bakairi ou língua materna<sup>25</sup>. Os estabelecimentos são constituídos por um número variável de unidades residenciais que seguem um padrão de construção própria da população regional. Na aldeia *Yemâriiri* localizam-se o Posto Indígena que atualmente é ocupado pelo representante da FUNAI e sua família e o Posto de Saúde que conta com o serviço de uma enfermeira, uma assistente de enfermagem e um médico que atende a

---

<sup>24</sup> Usaram esta expressão por considerar que a professora não tinha ainda cursado o magistério, estava por fora de muitos detalhes do processo escolar, contudo tinha o conhecimento da língua e auxiliava a professora oficial, uma iniciativa que oportunizou a continuidade da Escola na aldeia.

<sup>25</sup> Dados do censo IBGE 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas/acesso> em 28/05/2016.

comunidade uma vez por mês, além de um motorista e funcionários indígenas que desempenham a função de serviços gerais.

As demais aldeias que pertencem a esta mesma Terra Indígena têm um número mais reduzido de habitações e seus moradores utilizam os serviços de saúde e educação na aldeia *Yemâri*.

A escola municipal indígena Coronel Olavo Mendes Duarte, criada em 1975, localizada na aldeia Yemâri (Santana), é constituída por um prédio de alvenaria e por outras duas construções de adobe cobertas com palhas que se assemelham às demais construções da aldeia. A parte de alvenaria abriga três salas de aulas, a secretaria, os banheiros e uma sala que funciona como dispensa. A cozinha e duas salas de aulas funcionam em outros dois espaços feitos de adobe e palhas. A secretaria divide espaço com a sala de informática, onde se encontram seis computadores, todos em funcionamento e conectados à internet. A Escola também conta com outros recursos tecnológicos como televisão, DVD, impressora e antena parabólica. Impressiona para quem chega é o espaço do pátio todo descoberto de plantas, algo que para os indígenas é sinal de limpeza.



**Figura 1:** Escola Cel. Olavo Mendes Duarte, ao fundo, do lado esquerdo o Posto de Saúde e do lado direito a cozinha da Escola.

**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora, abril de 2016.



**Figura 2:** Área central da aldeia Yemâriri (Santana).

**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora, abril de 2016.



**Figura 3:** Secretaria e sala de informática.

**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora, abril de 2016.

Esta Escola está vinculada à Secretaria Municipal de Educação do município de Nobres. Conta com a presença de seis professores indígenas, sendo que uma delas desempenha a função de coordenadora pedagógica. Todos os professores são contratados pela Secretaria Municipal de Educação do município de Nobres-MT. Um deles é professor efetivo da rede estadual de Mato Grosso e atua na turma do Ensino Médio. Ela atende ao Ensino Fundamental e Ensino Médio nos períodos matutinos e vespertinos, respectivamente. As turmas são organizadas por ciclos de formação humana e funcionam de forma agrupada, ou seja, duas fases diferentes em uma mesma sala de aula. No caso do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º ano formam uma única turma. Isso ocorre devido ao número reduzido de alunos por turma.

As aulas nas turmas do primeiro e segundo ciclo são ministradas por um professor unidocente enquanto que as turmas do terceiro ciclo são ministradas por três professores que

atribuem matérias específicas e se revezam nas turmas conforme o cronograma de horários estabelecido pela equipe pedagógica.

A diretora<sup>26</sup> que não é indígena reside na cidade de Nobres e realiza visitas periódicas (semanal ou quinzenalmente) à Escola quando delibera assuntos práticos e burocráticos. Outras formas de diálogos entre a diretora e os professores da escola ocorrem via e-mail ou via telefone fixo, pois a Escola possui acesso à internet e um telefone fixo (orelhão) que atende a toda a comunidade.

Mesmo com a existência das diretrizes para Educação Escolar Indígena que asseguram o direito à diferença, a Escola segue um modelo de matriz curricular proposto pela Secretaria de Educação do município de Nobres, a mesma que regulamenta o funcionamento das demais escolas municipais. O aspecto que torna o currículo da Escola diferenciado é a presença da língua materna enquanto disciplina obrigatória com carga horária específica dentro da grade de disciplinas regulares em todas as fases do Ensino Fundamental e Médio.

A alfabetização bilíngue teve início com a FUNAI ainda na década de 1970. Atualmente o Plano Nacional de Educação (PNE) “reconheceu que a formação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes povos, é melhor atendida através de professores indígenas” (art. 7º § 3º). Este documento também determina que, nos casos necessários, “a formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; [...] a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades” (art. 7º).

A professora Jacira, em diálogo informal, relembra que foi uma luta intensa para se conseguir implantar o Ensino Fundamental completo na Escola Coronel Olavo Mendes Duarte. Isso ocorreu na década de 1990 quando a Escola já estava sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Como a Escola só atendia às séries iniciais (antiga quarta série, hoje 5º ano) algumas famílias enviavam seus filhos e filhas para estudar na cidade, fato que estava contribuindo

---

<sup>26</sup> A diretora Ana Simôa, servidora da Secretaria Municipal de Educação do município de Nobres/MT, ocupa o cargo de diretora da Escola Municipal Cel. Olavo Mendes Duarte desde o ano de 2012, quando foi designada pela própria Secretaria de Educação do município. Ela não foi escolhida pela comunidade para ocupar o cargo, isso ocorre como uma imposição da Secretaria de Educação do município, porém, os professores afirmam que ela desenvolve um bom trabalho junto à Escola.

para o despovoamento da TI Santana. Até mesmo porque muitos dos que saíam da aldeia para estudar não queriam mais voltar. Conta Jacira: “temos caso de seis meninas que não voltaram até hoje”. Também havia o perigo dos jovens se envolverem com o uso de drogas e bebidas alcoólicas na cidade.

O Ensino Fundamental começou a funcionar na Escola a partir do ano 2000. Foram contratadas duas professoras não-indígena para ministrar as aulas nas novas turmas. Porém, surgiram os mesmos problemas já relatados anteriormente. Não havia hospedagem, as professoras ficavam na aldeia apenas quinze dias por mês, quando não havia transporte elas não tinham como se deslocar até lá. Enfim, elas não permaneceram por muito tempo no cargo.

Os próprios alunos começaram a reivindicar professores da própria comunidade para dar aulas. “Apesar do medo e do desafio, precisávamos assumir essa nova experiência que só foi possível através do projeto Tucum”<sup>27</sup>, relata a professora Jacira. Percebemos o quanto foi importante essa formação oferecida aos professores indígenas pelo Projeto Tucum, num momento em que o contexto exigia que eles assumissem a Escola e promovessem as mudanças necessárias.

Em relatos, os professores indicam ainda que “a experiência do Tucum ajudou a trabalhar as questões da cultura Bakairi, a língua, a história, a geografia, a arte, as ciências da natureza e matemática” (A. S. entrevista gravada e transcrita, 05/04/2016). Esse Projeto foi visto como providencial para a comunidade Santana e apresenta um caráter importante porque ajudou os professores indígenas a mudar sua visão e sua postura diante dos conteúdos que eram escolhidos para compor a grade curricular da Escola. Antes desse Projeto, alguns professores e também pais de alunos defendiam uma escola com práticas semelhantes as dos não-indígenas. A Educação Escolar Indígena diferenciada, proposto e homologada pela Constituição Federal de 1988, a princípio, não foi bem aceita por grande parte da comunidade.

De fato, é muito difícil a comunidade reconhecer o papel da escola e do professor. Os professores indígenas sofreram para implantar a educação diferenciada e específica porque os pais ainda queriam o modelo dos não-índios. O calendário e o currículo conforme as novas leis não foram aceitos inicialmente nem pela comunidade, nem pelo município. Mesmo assim teimamos em implantar. (CUENI, 2006, p. 19).

---

<sup>27</sup> O projeto Tucum será tratado com mais detalhes no próximo capítulo.

Após trinta anos de lutas e conquistas, a Educação Escolar com currículo diferenciado ainda não está totalmente inserida nas escolas mostrando como ainda é difícil que as sociedades indígenas sejam respeitadas como detentoras de saberes e conhecimentos tão válidos como quaisquer outros produzidos em diferentes sociedades humanas. Porém, através de um esforço se assemelhando a uma “teimosia”, os professores indígenas Bakairi, “através de métodos próprios de aprendizagem” estão conseguindo fazer a diferença na Escola Coronel Olavo Mendes Duarte da TI Santana. É neste contexto de diálogo e busca de uma Escola que valorize a cultura local, no estilo de uma educação libertadora nos termos de Paulo Freire que este processo educativo se enraiza em Santana e ganha força.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo trata da sistematização das informações construídas junto aos nossos colaboradores de pesquisa. Os elementos que foram eleitos para compor este capítulo buscam responder aos nossos objetivos e também lançar novos questionamentos. As análises aqui apresentadas dizem respeito à minha percepção pessoal construída a partir de significados próprios, inerente ao meu ser. Uma descrição carregada de subjetividade que é própria da pesquisadora/observadora e movida pelo estranhamento necessário à pesquisa. Nesse sentido, Clifford Geertz afirma que essas descrições são partes de um sistema de desenvolvimento de análise científica e precisa ser encarada em termos de interpretações nas quais a pessoa da pesquisadora em um determinado lugar submete sua experiência à análise do leitor. Estas seriam as interpretações de segunda ou de terceira mão, pois a interpretação de primeira mão só pode ser feita pelos próprios indígenas, pois é a sua cultura (1989). Sem perder de vista a incompletude da investigação, cada observador estabelece sua análise a partir de seu ponto de vista, pois existem inúmeras possibilidades de interpretação, uma vez que não se esgotam as perspectivas.

Tendo como base os objetivos propostos por esta investigação, definimos alguns itens que consideramos relevantes para melhor apresentação dos resultados, conforme disposição a seguir: “O caminho percorrido pelos professores e professoras da escola Cel. Olavo Mendes Duarte” trata dos principais desafios enfrentados por professores e professoras que hoje trabalham na escola. Procurei dar ênfase na trajetória da professora Jacira que foi a primeira professora indígena da Escola e que serviu e serve de exemplo aos demais professores. No trecho que tem como título “Educação escolar e a formação do ser-Bakairi hoje” trago aspectos da educação tradicional Kurâ-Bakairi buscando associá-los às práticas da educação escolar que são vivenciadas na Escola durante as aulas cotidianas através das muitas dinâmicas metodológicas. Ao associar a Educação tradicional com a Educação escolar, busco demonstrar que o ser Bakairi hoje é resultado desta combinação. “As aulas de língua materna e as aulas de artes” são as disciplinas que caracterizam o currículo diferenciado da Escola através de metodologias específicas criadas pelos próprios professores e levam os alunos a vivenciar uma prática escolar diferenciada valorizando os elementos de sua cultura. Quanto ao tema “As datas comemorativas e outros eventos da escola (comunidade)”, trato de algumas

festas e eventos comemorativos que acontecem anualmente na TI Santana. Algumas são oriundas de sua cultura tradicional, outras, porém, foram apropriadas ou incorporadas da cultura ocidental. Julgo importante tratar deste tema por considerar que estes eventos fazem parte da cultura atual dos Bakairi e ajudam na constituição de sua identidade. Finalizamos com o título “aspectos gerais da escolarização entre os Kurâ-Bakairi da aldeia Yemâiriri (Santana) no período atual” em que apresentamos alguns elementos relevantes acerca da escolarização atual entre os Bakairi desta Terra Indígena que são resultado da presença da Escola nesta comunidade. São informações gerais sobre número de habitantes por unidade residencial, formação escolar, trabalho assalariado e os significados que eles atribuem à educação escolar.

#### **4.1 Caminho percorrido pelos primeiros professores da Escola Cel. Olavo Mendes Duarte**

Os caminhos percorridos pelos professores da Escola Municipal Cel. Olavo Mendes Duarte se misturam com a história da educação escolar desta comunidade. Jacira Rodrigues da Silva Cueni, Kurâ-Bakairi da aldeia Yemâiriri, que neste ano letivo ocupa o cargo de coordenadora pedagógica da escola, é um exemplo vivo desta integração. Ela foi a primeira professora indígena a trabalhar na escola, vivenciou todo o processo de implantação da educação escolar na aldeia Yemâiriri (Santana) sendo parte integrante deste processo. Acompanhou de perto o trabalho das primeiras professoras não-indígenas, auxiliando na preparação da merenda. O início da sua atuação como professora ocorreu através de sua participação efetiva na escola junto dos professores. Sua dedicação pela função que desempenhava despertou a atenção da professora que a convidou para o cargo de monitora bilíngue:

Eu sei que por último que veio é Ana Maria, foi a última que veio. E ela pediu pra mim fazer merenda. Aí eu trabalhei um ano de fazer merenda e ela era a professora e tal. Depois ela pediu pra mim se eu não queria trabalhar, ser monitora na época que traduzia da língua portuguesa pra nossa língua tudo isso né. Que criança, tem algumas crianças que não sabia de uma vez falar o português. (Jacira Rodrigues da Silva Cueni, entrevista gravada e transcrita, 26/09/2016).

As dificuldades de comunicação entre a professora e os alunos indígenas levou à necessidade da presença de uma monitora bilíngue, ou seja, uma pessoa para fazer a tradução

do português para a língua Bakairi para que as crianças pudessem entender a professora, tendo em vista que naquela época “tem algumas crianças que não sabia de uma vez falar o português”. Dessa forma, Jacira Cueni começa a fazer a tradução da fala da professora para as crianças Bakairi durante as aulas, auxiliando na alfabetização. O resultado de sua atuação foi a redução no tempo do aprendizado das crianças. Segundo ela, quando a professora estava sozinha, a alfabetização levava em média dois anos para acontecer. Após sua presença, como tradutora, esse tempo reduziu-se para pouco mais de seis meses.

A professora Ana Maria me ensinou preparar plano de aula, avaliações e metodologias de ensino diferentes para trabalharmos juntas e atuamos durante cinco anos. [...] Depois ela teve que ir embora em 1988 e fiquei sozinha e sem saber o que fazer, mas continuei trabalhando. Nesse período assumi a responsabilidade das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série multiseriado). Mesmo atuando como professora, a comunidade resistia a minha atuação, então, em 1989, fui até a secretaria de educação de Nobres para ver se tinha professor não indígena pra ir trabalhar na aldeia. O secretário me disse que não tinha professor. E que eu mesma teria que assumir. (CUENI, 2006, p. 14).

A professora Ana Maria, servidora da FUNAI no período, seguia uma referência curricular da instituição a que prestava serviço. Sua metodologia, planos de aulas e avaliações foram repassadas para Jacira e serviram de modelo a ser seguido no início de sua experiência como professora. Quando precisou assumir a responsabilidade sobre a educação de toda a escola, na ausência da professora Ana Maria que era exemplo, Jacira deu continuidade aos trabalhos da mesma forma como eram feitos anteriormente.

Esse fato é relevante por demonstrar que, no processo de substituição da professora não indígena pela professora indígena, não houve um rompimento brusco com o modelo de educação escolar praticados anteriormente, percebe-se uma continuidade nas mesmas metodologias e conteúdos curriculares. Essa continuidade pode ser explicada pelo fato de que naquele período ainda não havia projetos bem definidos para reger a educação escolar indígena. Algumas alternativas foram sendo criadas a partir das lutas dos movimentos indígenas e dos movimentos indigenistas que se organizaram durante as décadas de 1980 e 1990, e articularam lideranças indígenas de todo país na busca por soluções a problemas comuns relacionados à educação, à saúde e à luta pela terra.

Nas últimas décadas, a Educação Escolar Indígena passa por um processo de mudança com a presença maciça dos indígenas ocupando todas as funções da escola. Uma prática

educativa diferenciada vem sendo construída dia após dia, nas vivências cotidianas, no modo de fazer próprio de cada etnia, o que difere dos outros modelos vigentes.

O início do trabalho de Jacira como professora na comunidade Santana também passou por adversidades, principalmente devido à própria concepção de escola que fora assimilada pelos indígenas:

Confesso que minha entrada na escola foi difícil, a comunidade não queria professora indígena porque eu não tinha formação, não acreditavam que eu tivesse competência de dar conta de ensinar as crianças. Meu compromisso era alfabetizar os alunos e ensiná-los as quatro operações. Isso era suficiente para as nossas lideranças daquela época. (CUENI, 2006, p. 15).

As razões do descrédito dos Bakairi com seus primeiros professores estariam relacionadas à representação da instituição escola para os indígenas naquele período, e na maneira como concebiam a escola e sua função. Esta, enquanto instituição imposta pelo colonizador, por um longo período, cumpria a função de integrar e civilizar, pensamento este que foi sendo assimilado, em parte, pelos indígenas. Maria Aparecida Rezende afirma que esse descrédito está diretamente ligado à necessidade do domínio da língua portuguesa pelos indígenas, e uma professora Kurâ não estaria preparada para cumprir com esta função porque também não tinha o domínio da gramática portuguesa. O fato desta percepção não é de menos importância, pois havia um interesse subjacente na escola que era o acesso às coisas do branco, o que os funcionários da FUNAI faziam com mais pertinência.

Interessante esse mergulho nas razões dos descréditos dos Bakairi com seus primeiros professores Kurâ. Vivenciei e debati com eles um pouco sobre isso. Os Bakairi pensavam que o primordial da escolarização era dominar a língua portuguesa e seus professores tinham dificuldade em ensiná-la. De sua cultura e língua não era necessário aprender porque já tinham o domínio. Depois do Terceiro Grau Indígena, vários professores e algumas professoras de Santana e Pakuera que concluíram o curso, esse entendimento foi superado. (Maria Aparecida Rezende, depoimento transcrito, 03/12/2016).

Antonella M. I. Tassinari (2003, p.190) destaca a ocorrência de uma problemática semelhante entre os índios Karipuna no que se refere à não-aceitação da proposta de uma “escola diferenciada”. A ideia não foi aceita, principalmente entre os mais velhos. Segundo ela, isso ocorre por que, para os indígenas, os conhecimentos advindos da escola foram

apropriados como forma de ampliação de suas redes de trocas, como saberes que os colocam em um circuito mais amplo de participação e reconhecimento. Dessa forma, a “escola diferenciada” é entendida como “restrição aos conhecimentos” por que só “ensina coisas de índios”. Dentro da concepção de uma escola que ensina “coisas de branco”, o professor indígena, portanto, não estaria apto para a função. A aceitação do professor indígena veio a ocorrer a partir do momento em que se muda a concepção de escola nas sociedades indígenas.

Os relatos descritos por Jacira sobre o início de sua atuação como professora evidencia uma das maiores problemáticas enfrentadas por professores indígenas em todo o país que é a ausência de formação. Sua preocupação fica expressa no trecho descrito abaixo:

Apesar das resistências continuei atuando na escola encontrando muitas dificuldades, pois não tinha ninguém pra me orientar e ajudar. Mas logo aceitei o convite do secretário de educação para fazer um curso de magistério Logos II, na cidade de Rosário Oeste. Era estudos por módulos, encontrei várias dificuldades e discriminação pelos não-índios, mas sempre encontrei pessoas que me ampararam pra conseguir terminar o curso. Durante 13 anos trabalhei sozinha e com muito sacrifício, estudando e trabalhando. E assim deu início a minha profissão. (CUENI, 2006, p. 16).

Vemos aqui que a *formação* que seria a “orientação e a ajuda” são as dificuldades a serem superadas. Ocorre uma busca por solução para o problema, pois esta se torna indispensável nesse momento. Formação que ocorreu com a sua inserção no curso de magistério Logos II, na cidade de Rosário Oeste. Percebemos um esforço de superação no enfrentamento das dificuldades “com muito sacrifício”, para aprender a ser professora e atuar na educação escolar indígena. Esforço que trouxe novas oportunidades como convite a fazer parte do Projeto Tucum como Monitora Pedagógica seguida pelo ingresso no Curso de Licenciatura Terceira Grau Indígena da UNEMAT.

Durante a participação no curso de magistério, tive uma experiência em ser monitora pedagógica no projeto de formação de professores indígenas (Projeto Tucum) que era acompanhar, pedagogicamente as atividades de quatro cursistas. [...] Foi a experiência que contribuiu para minha formação profissional. No ano de 2001 houve vestibular para ingresso no curso de licenciatura específica da UNEMAT, eu e mais quatro pessoas fizemos o concurso na esperança de sermos aprovados. Fiquei feliz pela aprovação e pelo desafio de adquirir novos conhecimentos como acadêmica, mas valorizando nossos conhecimentos tradicionais. Nisso, a convivência com colegas indígenas e suas experiências pedagógicas foram gratificantes e importantes para minha carreira profissional (CUENI, 2006, p. 16).

A história da professora Jacira e toda sua trajetória de luta por formação para melhorar seu trabalho como professora é marcada pela resistência e persistência. Resistência por não se deixar abater pelas dificuldades que surgiram ao longo da trajetória, mesmo diante do descrédito da comunidade em seu trabalho. Persistência porque não desistiu, acreditou na própria capacidade de aprendizagem e conseguiu crescer enquanto profissional e não apenas ajudar somente a si, mas também a sua comunidade.

Os demais professores que hoje compõem o quadro da escola se espelham nela como exemplo a ser seguido. Ela também expressa a identidade de um Kurâ-Bakairi no período atual caracterizada pela busca por escolarização com o propósito de servir às necessidades da comunidade onde vive, mas sem perder a essência do ser-Bakairi.



**Figura 4:** grupo de alunos Bakairi da TI Santana juntamente com professora Jacira (à direita) monitora bilíngue no período, 1982.

**Fonte:** arquivo pessoal de Jacira R. S. Cueni.

Até aqui descrevi parte do caminho percorrido pela primeira professora indígena da Escola Coronel Olavo Mendes Duarte da TI Santana. Passo agora a tratar do percurso dos demais professores que, juntamente com Jacira, formam o quadro de docentes da referida Escola.

A maioria dos professores e professoras que hoje trabalham na escola tiveram o início de sua prática docente no final da década de 1990 a 2000, quase sempre influenciados por mudanças pela qual passava a escola ou a comunidade. Dentre elas podemos destacar o crescente número de crianças em idade escolar e a necessidade de implantação das séries

finais do Ensino Fundamental, tendo em vista que a escola contava apenas com uma turma em funcionamento que atendia apenas às séries iniciais naquele período.

Sobre os motivos que os levaram a se tornarem professores, os relatos nos permitem indagar que tais motivações foram geradas em decorrência de uma necessidade do próprio contexto escolar e comunitário. A maioria deles afirma que começaram a trabalhar na escola como *voluntário* para ajudar na aprendizagem das crianças. O tempo de trabalho como professor voluntário durou em média três anos para cada um deles.

Em 93, 94 e 95 comecei a trabalhar aqui como voluntário dando aula até a quinta série. (**professor 1**). Na verdade eu não queria ser professora, eu queria ser voluntária na escola né, aí, eu cheguei um dia no meu pai, falei com a professora Jacira conversei com ela, ela falou, não, você pode trabalhar ajudar a gente nas coisas que a gente pode precisar de ajuda, ajudar as crianças que tem dificuldade né, aí eu fui, fiquei ajudando a escola quatro anos como voluntária né, os professores iam a algum lugar eu cobria a aula deles tudo. Aí foi depois de quatro anos eles me contrataram. (**professora 2**). Em 93, 94 e 95 comecei a trabalhar aqui como voluntário dando aula até a quinta série, este ano fez quinze anos. Eu terminei o magistério em 2000. Em 2001 eu comecei. (**professor 3**). Pra mim foi isso né, era sonho já, ser professora né, em 2004, já estavam precisando de uma voluntária, aí eu pensei, queria ser essa pessoa. (**professora 4**). (Entrevistas gravadas e transcritas em 05/04/2016 e 06/04/2016).

Os anos que foram citados pela maioria dos professores corresponde a um período em que a escola passa por algumas alterações ocasionadas pelo aumento no número de alunos, conseqüentemente a ampliação de novas turmas é que gerou a demanda por novos professores. O trabalho voluntário consistiu em um meio de ajudar a comunidade a solucionar tais demandas, mas também como oportunidade de assumir esses novos espaços que estavam sendo criados. Quanto ao tempo de experiência dos professores na escola existe uma variação de acordo com a idade de cada um deles. Entre os mais velhos (dois professores) o tempo de atuação é de 16 anos em média.

A década de 1990 traz sensíveis avanços na política de ações afirmativas de inclusão das minorias étnico-raciais, tanto em nível de Brasil como em Mato Grosso. O Projeto Tucum<sup>28</sup> (Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério) foi responsável por levar formação a 200 indígenas de diferentes etnias em todo o Estado. Parte dos professores da aldeia Santana concluiu o magistério graças ao referido Projeto que deu a eles

<sup>28</sup>Trata-se de um programa de formação de professores indígenas para o magistério voltado para as séries iniciais do ensino fundamental. Realizado de 1995 a 1999, o Projeto abrangeu 16 municípios do Estado de Mato Grosso, 11 etnias indígenas, num total de 200 professores índios.

condições de estudo de acordo com a sua disposição de tempo para participação e locomoção até o local das aulas. Esse curso de Magistério fez a diferença na compreensão do que os professores e as professoras indígenas deveriam assumir: sua identidade, seus saberes e a valorização de sua religiosidade, língua, cultura e todos seus costumes, incluindo toda sua cosmogonia. Ele foi a raiz que trouxe o sonho de que outra educação escolar era possível. Fermentou uma ideia que também já estava circulando nas rodas de conversas nas aldeias, por indígenas e não indígenas comprometidos com o movimento de luta dos povos indígenas.

A formação em nível superior foi outro tema abordado nas entrevistas. As informações repassadas por eles nos permitem estabelecer uma análise sobre as políticas públicas de formação em nível superior para professores indígenas a que eles tiveram acesso. Nesse sentido, indígenas têm propriedade para falar sobre o que tem sido feito pelo Estado e avaliar os efeitos positivos ou negativos dessa formação ou mesmo a ausência de formação para a sua atuação como professor (a).

As respostas a esta pergunta revelam que algumas ações<sup>29</sup> vêm sendo desenvolvidas, mas que ainda há muito que avançar acerca da política de formação superior para os povos indígenas em Mato Grosso. De um total de seis professores atuando na escola apenas três concluíram o ensino em nível superior através do Projeto Terceiro Grau Indígena da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso) de Barra do Bugres/MT.

Quando terminei o magistério em 2000 a professora Jacira falou que já ia ter outro projeto chamado projeto indígena, Terceiro Grau Indígena. Falei esse eu vou fazer. Aí, em 2001, final de 2000 fizeram vestibular, aí eu fui fazer e passei né, passei. Em 2001 a gente já foi em Barra do Bugres fazer faculdade, nós era 200 pessoas né, povos indígenas do Mato Grosso (**professor 1**), (entrevista gravada e transcrita em 05/04/2016).

Cabe ressaltar que o Projeto Terceiro Grau Indígena foi pioneiro no país como projeto de formação de professores indígenas. A professora doutora Maria Aparecida Rezende, exímia pesquisadora e estudiosa das populações indígenas de Mato Grosso, participou do projeto como professora e assessora pedagógica, pode esclarecer com detalhes como foi desenvolvido este projeto.

---

<sup>29</sup> O 3º Grau Indígena, enquanto Projeto de Formação de Professores Indígenas, teve início oficialmente em 2001. Atualmente são oferecidos cursos superiores de licenciatura em universidades públicas como UNEMAT, nas áreas de Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza; e Ciências Sociais. fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Faculdade\\_Ind%C3%ADgena\\_Intercultural](https://pt.wikipedia.org/wiki/Faculdade_Ind%C3%ADgena_Intercultural). Acesso em: 16/05/2016.

O Projeto de 3º Grau Indígena iniciou com duzentos estudantes indígenas, sendo 80% ocupado por indígenas de Mato Grosso e 20% de outros Estados. Ele foi criado a partir do movimento dos estudantes que cursavam o Magistério Indígena do Projeto Tucum. Por isso surgiu a participação de diversas etnias nesse curso da UNEMAT. É importante ressaltar que a participação de outros Estados ocorreu apenas na primeira turma, por falta de atuação dos outros Estados, o Estado de Mato Grosso não pode dar continuidade. Assim, o Curso continuou, mas somente com estudantes mato-grossenses. (REZENDE, depoimento transcrito, 03/12/2016).

Atualmente esse curso ocorre com formação que habilita para Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemática e da Natureza; Ciências Sociais. Depois da sua origem com as habilitações citadas, foi acrescentado o curso de Pedagogia. Com o movimento dos estudantes foi criado no 3º Grau Indígena a Organização de Professores Indígenas de Mato Grosso (OPRIMT). Esses cursos estão no seio da Faculdade Indígena, fruto da luta desse movimento. Acrescenta-se outra informação importante, pois o Curso é desenvolvido em dois momentos: Intermediário e Intensivo. No primeiro, os estudantes realizam seus estudos nas aldeias com acompanhamento pedagógico. No segundo momento eles frequentam a Faculdade nos meses de janeiro/fevereiro, julho/agosto e também existia até 2006 (não sei se ainda existe) um encontro presencial nos meses de maio e outubro com duração de uma semana realizado na UNEMAT, em Barra do Bugres ou Canarana. Foi nesse contexto formativo que os professores e professoras indígenas puderam ir aos poucos elaborando sua formação mais crítica em relação à educação escolarizada e modificando a atuação deles no seio das aldeias e fora dela como seres no mundo fazendo a diferença na então educação escolar nominada de Educação Escolar Indígena<sup>30</sup>.

Os relatos referentes ao período em que participaram do Projeto Terceiro Grau Indígena pela UNEMAT de Barra do Bugres demonstram a importância que têm essa formação para a vida e para a carreira profissional daqueles que tiveram a oportunidade de participar. Todavia, esse período também é lembrado como “tempos muitos difíceis” em que foi necessário muito empenho, força e superação das dificuldades que se apresentaram durante todo o percurso. A professora Jacira lembra que sua principal dificuldade foi vencer a timidez e a vergonha de falar em público nas ocasiões de apresentação de trabalho. Mas teve muito esforço, determinação e força de vontade para conseguir superar e concluir o curso superior. Aqueles que ainda não possuem formação em nível superior demonstraram

---

<sup>30</sup> Essas informações são parte de um conjunto de orientações e contribuições ao nosso trabalho feitas pela professora Dra. Maria Aparecida Rezende que participou desse curso como professora e assessora pedagógica.

preocupação com a ausência do mesmo e afirmaram que vão buscar fazê-la o mais breve possível.

Estou pensando em fazer a distância, pela internet. **(Professor 2)**. Eu terminei o magistério foi no ano 2000, foi aí depois do Projeto Tucum é que saiu esse projeto do ensino superior, aí eu fiz a prova da FUNAI e não passei, agora que eu fiz e passei. É nas férias de janeiro e de julho **(Professor 3)**, (entrevista gravada e transcrita, 05/04/2016 e 06/04/2016).

Os professores desta Escola em estudo demonstram grande preocupação com a formação superior no sentido de melhorar seu desempenho enquanto professor e na aprendizagem dos alunos. Essa preocupação manifesta-se através das suas práticas cotidianas, pois claramente buscam intercalar o conteúdo apresentado nos livros didáticos com os temas voltados para sua cultura, como a língua materna, as danças e as artes.

#### 4.2 A Educação Escolar e a formação do ser Kurâ-Bakairi hoje.

O processo de formação de um Kurâ ideal tem início na unidade familiar. Esta instituição social é de grande importância (é muito valorizada) para os Bakairi. Esse processo se desenvolve em níveis distintos nas práticas educativas, espacialidades e objetivos: por um lado parte-se das relações internas da aldeia, as do domínio público e privado (educação tradicional), por outro lado parte-se das relações entre os Kurâ (nós, gente, Bakairi) com outros universos, o não indígena também, especialmente aqui analisado enquanto educação escolar.

A Educação tradicional de um Kurâ-Bakairi “perpassa a vida inteira de uma pessoa através de processos de interiorização e transmissão de valores de geração a geração. Educamos pela vida e para a vida, pelo exemplo dos pais, avós maternos e paternos, parentes próximos” (TAUKANE, 1997, p. 59). Dessa forma, o ser-Bakairi está em contínuo processo de formação ao longo da vida. Uma formação que se materializa nas vivências cotidianas, nas relações intrafamiliares e entre famílias (parentes próximos) e com os de fora da aldeia. Todos os membros da família assumem uma função educativa, ensinam através de suas próprias experiências, eles mesmos são modelos a serem seguidos. Nesse sentido, Darlene Taukane (1997) afirma que:

Nossa educação se dá através do tempo e do espaço. Desde que acordamos para a clareza do sol, nós aprendemos vivendo. Ela se processa através da participação nas atividades da vida cotidiana, das mais aparentemente insignificantes até as mais sagradas. Desde pequenas as crianças ouvem a narração de mitos, de histórias, escutam os cânticos ninares, os cânticos sagrados do Kado, observam e aprendem a respeitar as regras da vida em sociedade. Crescem ouvindo histórias de luta de nossos antepassados e ouvindo-as. Alimentando sua autoestima. (p. 58)

O modo tradicional de educar dos Bakairi se assemelha ao processo relatado por Bartomeu Meliá (1979) quando ele afirma que a educação tradicional nas sociedades indígenas aponta para a perspectiva de um “processo total” que perpassa todas as fases de vida da pessoa onde a cultura é ensinada através do processo de socialização integrante. Todos ensinam e aprendem pela participação na vida social em grupo. Para os indígenas o processo educativo tem como objetivo a formação da pessoa como membro integrante daquela comunidade específica. Não possui um tempo definido nem um espaço reservado para a aprendizagem, porque esta ocorre em todos os lugares e a todo o momento com uma série de recursos e materiais bem definidos. A educação de cada indivíduo “é de interesse de toda comunidade, pois pretende produzir pessoas que sejam ‘bom Paresi’, ‘bom Bororo’, ‘Xavantes autênticos’ com todas as suas especificidades” (MELIÁ, 1979, p. 10).

No processo de formação de um Kurâ, Celia Govea Collet (2006, p. 127) identifica três níveis de técnicas de comunicação: oralidade/escuta, exemplo/participação e ação sobre os corpos. A oralidade/escuta se manifesta nos diálogos informais, na transmissão de valores, nos aconselhamentos em que as mães, pais e avós ensinam sobre o que é considerado “certo” ou “errado”.

Já o exemplo/participação é um modo de educação com ênfase nos modelos práticos, a aprendizagem ocorre através da observação e da prática. Como exemplo, Celia Govea Collet (2006, p. 128) conta sua experiência de aprendizagem em tecer a rede para dormir junto aos Bakairi de Paranatinga, quando solicitava uma explicação tinha como resposta: “olha!”, ou então: “faz!”, ou mesmo: “repete! pratica!” Podemos concluir que a prática se afirma como um método de aprendizado importante entre os Bakairi adquirindo várias formas no decorrer do processo: estar atento, imitar, repetir, memorizar, participar e conviver. A ação sobre os corpos se manifesta em conjunto com os demais níveis de formação e comunicação, pois se trata da formação social plena da pessoa Kurâ que é a associação da educação informal com a educação formal. A construção da pessoa Bakairi (*kurâ*) tem lugar no corpo que é submetido

a uma variedade de processos através dos quais vão sendo formados, não apenas o corpo, mas também a pessoa e a sua organização social.

A educação escolar entre os Kurâ-Bakairi da Terra indígena Santana tem como espaço a Escola Municipal Cel. Olavo Mendes Duarte. Ela vem sendo construída através dos encontros diários entre professores, funcionários, alunos, pais e tantos outros visitantes da comunidade e “de fora”, que marcam presença nesse cenário de encontro de culturas e construção de saberes que é a Escola como um todo, ou seja, muito mais que um prédio.

A rotina da escola começa pouco antes das sete horas da manhã com a chegada dos funcionários, professores e alunos que vêm a pé ou de bicicleta. Um grupo pequeno de crianças são trazidas da aldeia Nova Canaã<sup>31</sup>. Para estes, o transporte é feito por um veículo de passeio contratado pela prefeitura municipal para desempenhar essa função. Professores e alunos se direcionam diretamente para as suas salas e a aula se inicia pontualmente às sete horas.

A organização da sala de aula segue o modelo das escolas daqui da cidade, as carteiras são dispostas em fileiras voltadas para o quadro que fica na parede central e o professor ocupa uma mesa com a frente voltada para os alunos.

O planejamento das aulas é feito de forma individual pelos professores em casa seguindo um conjunto de procedimentos exigidos pela Secretaria Municipal de Educação. Esses planos são baseados nos conteúdos e atividades propostas pelo livro didático fornecido pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura)<sup>32</sup>. A escola possui acesso à *internet*, mas este recurso ainda é pouco utilizado como estratégia didática no preparo das aulas ou como ferramenta de pesquisa tanto por professores quanto por alunos.

Nos últimos meses deste ano letivo, a escola foi contemplada com a instalação de um roteador *wireless* que ampliou o acesso à *internet* a um número maior de pessoas. Com isso um novo fenômeno passa a ser comum na aldeia: todos os dias, ao final da tarde (por volta das dezoito horas) muitos jovens se reúnem no entorno da escola para conectar-se à *internet* por celular. É mais uma forma de acesso à informação em tempo real, comunicação e interação

---

<sup>31</sup> As aldeias Nova Canaã, Santa Luzia e Yemârirri formam o conjunto de aldeias Bakairi da Terra Indígena Santana, *locus* desta pesquisa. A distância que separa estas duas aldeias é em média três quilômetros.

<sup>32</sup> A escola recebe livros didáticos para todas as disciplinas nas variadas fases do Ensino Fundamental e Médio. Estes são entregues aos alunos no começo do ano letivo e servem como fonte de acesso aos conhecimentos sistematizados a serem estudados na Escola. A única exceção ao uso do livro didático é a turma formada pela educação infantil e primeiro ano do primeiro ciclo, pois ainda não dominam o código da leitura e escrita.

com o resto do mundo que os Kurâ-Bakairi têm e pode ser utilizada enquanto ferramenta na aquisição de novos conhecimentos na luta por direitos sociais.

Em quase todas as disciplinas, a dinâmica das aulas consiste na leitura do texto do livro, na transcrição das atividades do livro para o caderno seguido de sua resolução. Em algumas aulas também pode-se passar texto e atividades do livro no quadro negro para que os alunos copiem e façam a resolução no caderno. Em algumas aulas que observei, o professor diz aos alunos qual a página do livro didático que será estudado, todos abrem seus livros na página indicada pelo professor. Ele mesmo (professor) iniciava a leitura em voz alta ou indicava um aluno (a) para fazer a leitura, também em voz alta. Após a leitura segue-se o desenvolvimento de atividades no caderno, também utilizando o livro didático (copia-se do livro para o caderno). Neste aspecto, Celia Govea Collet também chama a atenção ao intenso uso do livro didático nas escolas Bakairi de Paranatinga:

Nas turmas que ganham livros didáticos (1ª à 8ª series), os alunos se acostumaram a abri-los na página indicada pelo professor e acompanhar a leitura feita pelo mesmo. Pude notar, então, que todas as vezes que os professores me pediam para eu os substituir e eu tentava ministrar uma aula com atividades que não passassem pelo livro didático, usando principalmente explicações e diálogos, os alunos não conseguiam ficar sem o livro ou o quadro-negro como ponto de apoio. A explicação oralidade, neste caso, estava muito distante do que concebiam como uma aula, uma atividade, como vimos, baseada essencialmente na cópia-escrita (*iwenyly*) ou na voz da leitura feita em tom alto e coletivamente. (COLLET, 2006, p. 286).

Aulas expositivas e dialogadas são pouco utilizadas como metodologia pelos professores que optam por um diálogo mais próximo e individual com seus alunos. Eles se movimentam em direção aos alunos, passam um a um, ensinando o que fazer e como fazer, presenciei essa dinâmica em muitas aulas em quase todas as turmas. Podemos relacionar essa metodologia predominante na escola com o modo tradicional de educar dos Bakairi já relatado neste trabalho que privilegia a transmissão de saber através da oralidade e dos exemplos que servem como modelo a ser seguido. O professor, protagonista da educação escolar Bakairi é o exemplo a ser seguido naquele momento e espaço de aprendizagem.

Um fenômeno a ser destacado diz respeito à grande disposição dos alunos para o estudo e o desenvolvimento das atividades que são pedidos pelo professor (a) durante a aula. Todos a desenvolvem com rapidez e disposição. Outro fato que chama a atenção é a ausência de conversas entre as crianças na maioria das turmas, um magnífico silêncio domina todo o

espaço da escola que só termina quando são liberados para o intervalo (recreio) que demora em média quinze minutos.



**Figura 5:** Turma de 2ª e 3ª ano da 1ª fase do ensino fundamental.

**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora, abril de 2016.



**Figura 6:** Turma de 4ª e 5ª ano da 2ª fase do ensino fundamental.

**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora, abril de 2016.



**Figura 7:** Turma de Educação infantil e 1ª ano da 1ª fase do Ensino Fundamental.

**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora, abril de 2016.

### 4.3 As aulas de Língua Materna e as aulas de Artes

A língua consiste em um traço cultural marcante que expressa a identidade de um povo, a cultura se manifesta através da língua. O estudo da língua indígena contribui decisivamente para a solução de problemas educacionais, pois nos permite conhecer todo o universo cultural de um povo. A estrutura da língua de uma pessoa influencia na maneira de as pessoas se relacionarem com o seu ambiente.

Considerando que a língua materna Kurâ é falada por 98% dos Bakairi da Terra Indígena Santana, a mesma se apresenta como principal marca da identidade desta etnia. Sendo assim, as aulas de Língua Materna caracterizam o currículo da escola municipal indígena Cel. Olavo Mendes Duarte. Esta, juntamente com as aulas de artes possibilita o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada e outras práticas que assegurem a continuidade das características culturais próprias dos Bakairi. Ela marca presença em todas as fases do ensino fundamental como parte do quadro de disciplinas obrigatórias do currículo escolar, conforme afirma os professores em entrevista:

Eu trabalho com nove matérias, duas por dia, a língua materna é uma dessas matérias, é estudada nas quintas-feiras. Temos uma cartilha [na língua materna] que foi feita por nós professores aqui da escola. **(Professor 1)**.

Eu na verdade, eu trabalho assim na língua materna, na arte eu trabalho na nossa cultura mesmo a valorização da nossa cultura da nossa língua né, tradição aí eu

trabalho com a pintura corporal com os alunos, música na nossa língua, dança, aí eles vão assim quando eles vê que vem pessoas visitar a escola eles ficam assim apresentando a cultura né, eles já sabem. **(Professor 2)**.

Nas aulas de língua materna os professores ensinam os alunos a ler e a escrever palavras, frases e textos na língua Bakairi. Para isso são utilizadas cartilhas que foram produzidas pelos linguistas do SIL juntamente com professores Bakairi da Terra Indígena Bakairi (Paranatinga) quanto da terra Indígena Santana<sup>33</sup>. Essas cartilhas servem como base para o planejamento das aulas e como fonte de pesquisas para todos os que desejam estudar e aprender a língua Bakairi. A professora Jacira, em entrevista, destaca a dificuldade de se aprender a escrever na própria língua e de se utilizar a cartilha na sala de aula como os alunos:

Então que o Jaime, o americano, ele que estava estudando a nossa língua aí ele [...] produziram uma cartilha, escreveu e deram pra gente, aqui e lá na outra aldeia, mas quase não tinha aquele interesse pra nós. Quando a gente não conhece a gente não tem interesse, e também é porque a gente não sabia. Aí com o tempo que a gente foi cobrado que nós tinha que estudar a própria língua, pra gente não esquecer, essas coisas né. Então a gente foi usando aquela cartilha que estava ali e pra mim foi também difícil. Eu falo a minha língua, só que aquele escrito, lê correto eu quase não sabia. Então eles [es]tava cobrando nós e as professoras tal né, os formadores. Aí que eu peguei a cartilha comecei a ler, até ensinar as crianças, eu aprendi junto com eles, escrevendo e lendo. Hoje, pra mim eu acho que não era tão difícil assim como eu achava, escrever, ler e produzir texto. Hoje não, hoje eu sei ler escrever, produzir texto assim, os alunos também. (Entrevista gravada e transcrita, 26/09/2016).

A inserção da disciplina Língua Materna no currículo escolar representou uma grande conquista para os Bakairi, mas também foi o início de um desafio, tendo em vista que demandaram esforço e dedicação na aprendizagem da grafia, pronúncia, os sons representados na língua escrita. Desta forma, o professor constrói conhecimento enquanto ensina e todos aprendem continuamente em novas leituras, novas experiências e na troca dessas experiências em sala de aula.

Sobre a metodologia utilizada nas aulas de Língua Materna, Jacira descreve uma das muitas formas de ensinar desenvolvido por ela ao longo dos anos trabalhando como professora:

---

<sup>33</sup> *Summer Institute of Linguistics* (SIL) consiste em uma entidade estadunidense que assinou um convênio com governo brasileiro através da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1969. O objetivo deste convênio era o estudo das línguas indígenas e a produção de cartilhas na língua materna para auxiliar na sobre a Educação Escolar Indígena. Posteriormente o SIL foi expulso por causa do seu proselitismo e atuação questionada pelo governo brasileiro.

Eu explico pra eles como é que nossos antepassados, nossos avós, onde é que eles guardavam arroz quando colhiam. Na época não tinha lavoura como tem hoje e o que traz, esse saco plástico que tem aí né, isso que traz. Agora hoje nós pegamos aquele saco pra guardar arroz, ensacar o arroz, tudo. Antigamente não, antigamente nossos avós faziam um cesto grandão mesmo, um cesto grande. Aí, nós fazia com a casca de buriti tudinho, aí forrava tudo pra quando secar o arroz colocar tudo naquele cesto. Outro também, o couro de boi eles dobrava, costurava aqui né. Então aí eles [as crianças] escrevem como a gente explicou. (Entrevista gravada e transcrita, 26/09/2016).

Percebe-se a presença marcante da oralidade, do contar as histórias sobre como as coisas eram feitas, antigamente. As aulas tornam-se momento de ensinar aos mais jovens sobre como eram feitas as atividades cotidianas em tempos distantes estabelecendo uma relação entre passado e presente.

É importante destacar que nesta forma de atuação em sala de aula, a professora e os alunos trabalham temas contextualizados conforme a proposta de Paulo Freire. O tema de estudo parte da realidade, a partir da problematização da prática de vida dos estudantes. Desta forma, os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica, diferentemente dos livros didáticos que trazem temas estranhos ao universo da criança indígena.

Nestas aulas também são feitos trabalhos artesanais como: tecer rede, fazer adornos e colares de sementes, penas ou madeiras. “Primeiro a gente faz assim, no papel, desenho, depois a prática, na prática mesmo, como trançar a rede”<sup>34</sup>. De acordo com a fala desta professora, durante as aulas são feitas atividades utilizando folhas de papel A4, cartazes em cartolina ou mesmo no caderno. A professora pede aos alunos para que façam desenhos com temas voltados para o seu cotidiano e cultura. Assim são elaborados os mais variados tipos de desenhos de acordo com a leitura que cada um dos alunos faz de sua realidade, a sua leitura de mundo. Eis algumas das produções feitas pelos alunos:

---

<sup>34</sup> Jacira R. S. Cueni, entrevista gravada e transcrita 26/09/2016.



**Figura 8:** Colares de sementes sobre esteira de feita de palha de buriti.

**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora (abril, 2016).



**Figura 9:** Pá de arroz feito com palha de buriti e arco e flecha.

**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora, abril de 2016.



**Figura 10:** Rede Bakairi produzida pelos alunos.

**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora, setembro de 2016.



**Figura 11:** Arco e flecha.

**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora, setembro de 2016.

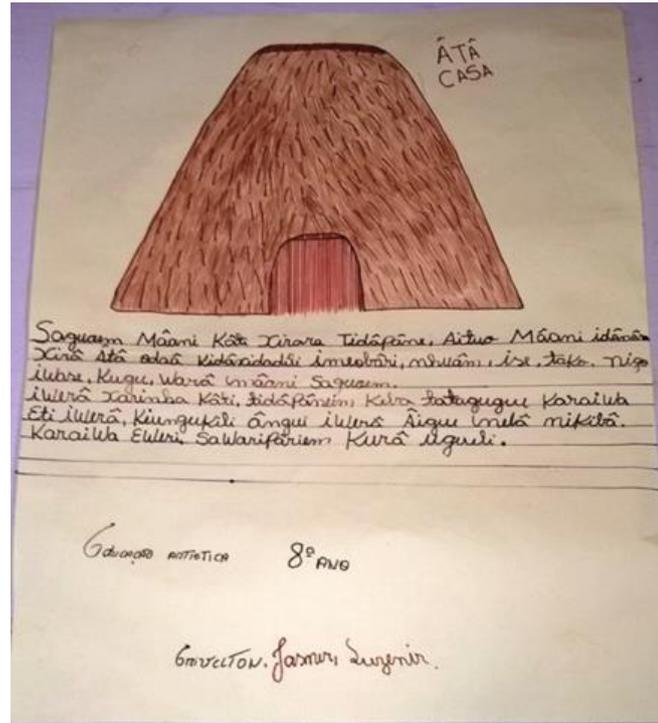
As atividades práticas são solicitadas pelos professores (as) como “trabalho para casa”, cada aluno escolhe um tipo de atividade “artesanal” a desenvolver e o professor determina certo período de tempo para que a peça fique pronta e seja apresentada à turma. As peças produzidas pelos alunos ficam guardadas na escola e podem ser comercializadas quando esta recebe visita de pessoas de fora que buscam pelo artesanato. A professora Jacira especifica em detalhes como seu trabalho vem se desenvolvendo na prática:

Eu pedi pras crianças fazer aquele trabalho, pedi pras meninas tecer rede pra mim, vê se eles já estão sabendo fazer ou não sabe. Se a mãe está ensinando ou não está ensinando, essas coisas. Aí eu não sei se está certo. Só sei que eu estou trabalhando com colar, tem muita coisa que a gente já esqueceu e trazemos de volta. . (Entrevista gravada e transcrita, 26/09/2016).

Há uma preocupação da professora Jacira quanto à eficácia das suas práticas metodológicas em sala de aula, mas também demonstra um cuidado para escutar o outro a respeito do trabalho realizado: “Aí eu não sei se está certo”. Em diálogos informais, ela diz não ter certeza “quanto a estar fazendo a coisa certa”, pois, apesar de toda formação que recebeu (e que lhe deu uma boa base teórica) suas práticas pedagógicas cotidianas foram desenvolvidas por ela mesma. Desta forma, realiza o trabalho pedagógico utilizando estratégias pessoais de ensino/aprendizagem, a partir de seus próprios conhecimentos, dos conhecimentos em relação aos alunos e à comunidade na qual atua.

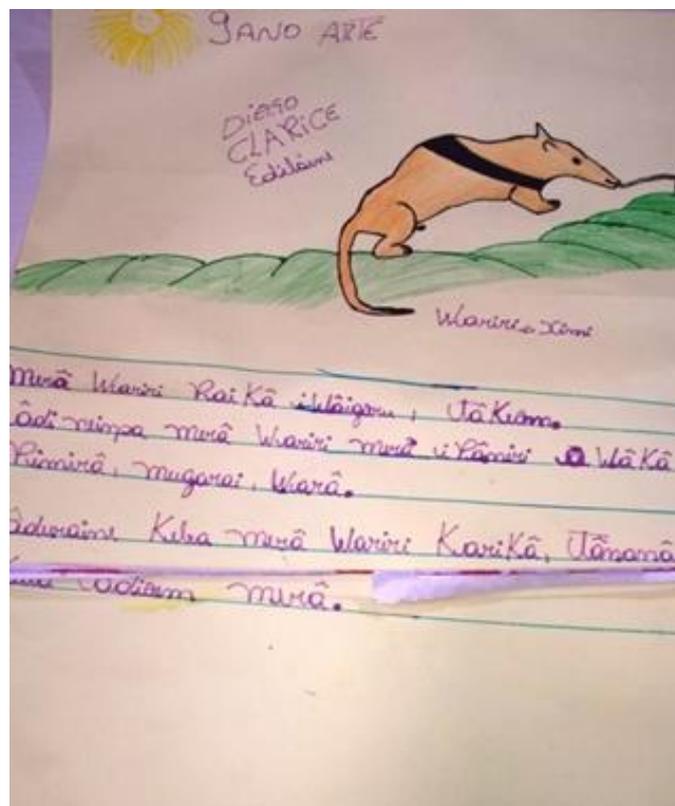
Podemos afirmar que Jacira, juntamente com o conjunto de professores e professoras da Escola Municipal Olavo Mendes Duarte desenvolveram processos próprios de aprendizagem conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, reconhecendo o direito à diferença dos povos indígenas. Cabe ao Estado a proteção às “manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 210 § 2º).

As aulas dedicadas à disciplina de Artes também são utilizadas como espaços para se desenvolver atividades práticas voltadas para a cultura Bakairi. Em determinadas aulas são construídos cartazes com figuras representativas do seu cotidiano e produção de texto com o mesmo tema, sempre na língua Bakairi como forma de desenvolver a aprendizagem da escrita na língua materna, conforme as figuras abaixo:



**Figura 12:** Cartaz produzido em aula de artes.

**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora, maio de 2016.

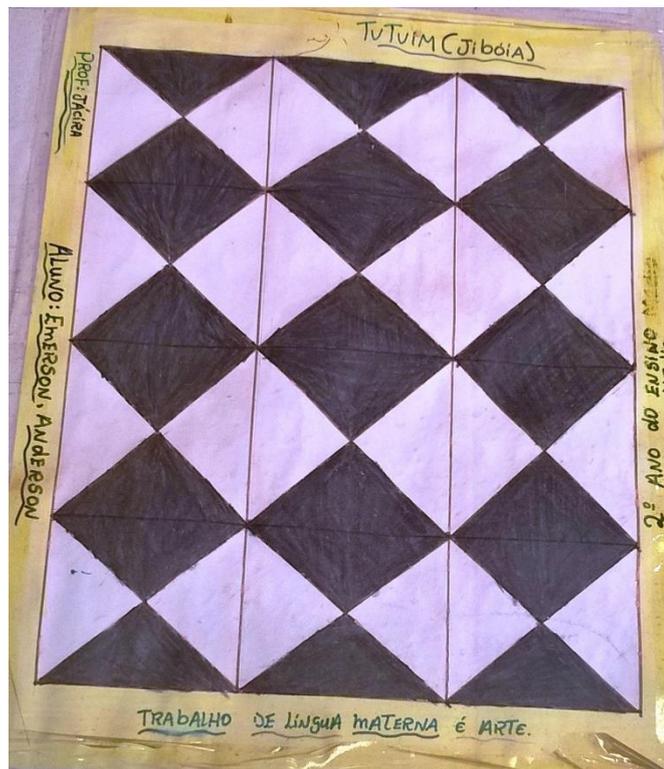


**Figura 13:** cartaz produzido na aula de Artes.

**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora, maio de 2016.

Outro tema bastante utilizado na produção de cartazes são as imagens representativas das pinturas corporais Bakairi. As pinturas corporais são formas de expressões artísticas que resultam da percepção dos Bakairi em relação ao meio onde vive um importante referencial na formação e manutenção da sua identidade enquanto povo indígena.

Durante o período de observação desta pesquisa, percebi a grande atenção que é empregada pelos alunos na elaboração dos traços que formam a figura como um todo. Segundo a professora, a produção destes desenhos em cartazes é de fundamental importância no sentido da “permanência desse conhecimento entre todos, para que todos possam fazer a pintura corporal entre os membros de sua família nos momentos festivos”. Presenciei a elaboração de alguns desenhos dentre a grande diversidade de modelos de pinturas que são feitos por eles: Tutuim (Jibóia), Agôdo (sucuri), Emâdi wogom (peixe), Ken’a iguiri (espinha de peixe), Tiwigâ (libélula), Semimo (morcego). Passamos a analisar algumas fotos dos trabalhos em cartazes com as pinturas corporais feitos por alunos e alunas do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental:



**Figura 14:** Desenho de Pintura corporal feita em cartaz: Tutuim (Jibóia).

**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora, setembro de 2016.



**Figura 15:** Desenho de pintura corporal: Kana iguiri (espinha de peixe).

**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora, setembro de 2016.



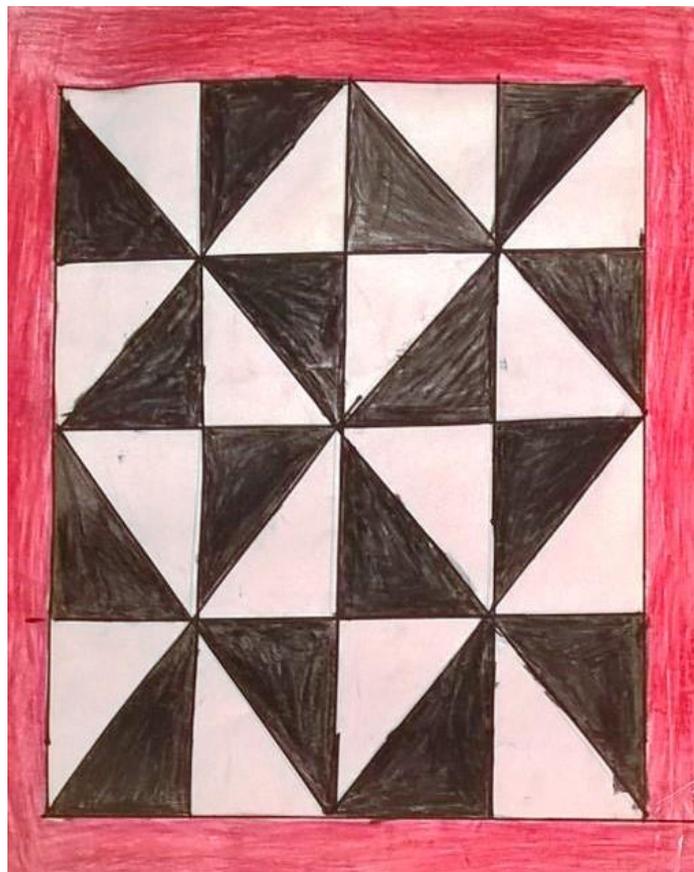
**Figura 16:** Desenho de pintura corporal: Tiwigã (libélula).

**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora, setembro de 2016.



**Figura 17:** Desenho de pintura corporal: Semimo (morcego).

**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora, setembro de 2016.



**Figura 18:** Desenho de pintura corporal: Emâdi Wogan (peixe).

**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora, setembro de 2016.

O uso das pinturas corporais esta diretamente associado aos momentos festivos e aos rituais sagrados do *Kado* como “o batizado do milho” e a “festa da menina-moça”<sup>35</sup>, eventos culturais que são vivenciados pelos integrantes desta etnia e que serão abordados brevemente no próximo item.

As pinturas corporais podem ser feitas por qualquer pessoa que possua o conhecimento sobre a mesma. Em tempos anteriores, este conhecimento geralmente ficava restrito aos mais velhos, porém o trabalho feito pela escola tem ajudado a disseminá-lo entre os mais jovens que aprendem a elaborar os traços com precisão nos cartazes para somente depois praticar no corpo de um familiar. Elas são diferenciadas para homens e mulheres. Para a confecção dos desenhos são usados o preto azulado do jenipapo, o vermelho do urucum, o preto do carvão e o branco da tabatinga (este último é de uso exclusivo nas pinturas masculinas).

As pinturas masculinas diferem das femininas em sua forma e estilo. Neles são pintados o tronco, o peito e as costas, apenas até altura da cintura. Nas mulheres, são feitas nas duas laterais do corpo, da altura da costela até o tornozelo. A pessoa que pinta precisa ter habilidade, pois qualquer erro pode manchar o corpo e prejudicar a beleza do trabalho. As pinturas corporais femininas mais usadas são *Menxu*, que representa o peixe pacu, *Agudo*, que representa a sucuri, *Tiwigâ* (libélula), *Tuturein* (jiboia) e *Semimo* (morcego).

Uma pintura que chama muito a atenção pela beleza dos traços na forma de losango é a que representa o morcego, sendo retratado quando está parado, pendurado em trocos de paus ou no teto das casas, por isso a pintura é feita paralelamente em todo o corpo da pessoa. As aves também são retratadas no corpo das mulheres: os traços mostram partes do corpo como o bico, no caso da ave conhecida como mutum, ou mesmo as diferentes formas de plumagem existentes em pássaros da região. Existem outras pinturas corporais que são feitas nas mulheres, todas elas retratando as formas geométricas encontradas na fauna local. Para completar a beleza das pinturas também são usadas faixas de fios de algodão cuidadosamente fiados (em média 10 cm de largura) amarrados nos joelhos, nos tornozelos, nos antebraços e na cintura.

---

<sup>35</sup> “Kado” é um termo pelo qual os Kurâ-Bakairi denominam o complexo de ritos sagrados e comunitários que promovem a coesão social e aciona seus valores étnicos. Para mais informações vide BARROS, 2003, p. 289-320, capítulo VIII: Kado: os ritos pancomunitários. Este capítulo também trata de outros rituais sagrados deste povo como “o batizado do milho” e a reclusão pubertária popularmente conhecida como “festa da menina-moça”.

Para os Bakairi, a pintura representa domínio aquático e deve ser usada apenas em momentos de ritual, pois acreditam que a pessoa, ao ser pintada com os desenhos existentes no corpo destes animais, adquire a sua força. Representa uma forma de mimetismo, recurso para se defender de *Iamyra*<sup>36</sup> que se faz presente em todos os rituais (BARROS, 2003, p. 293).

Podemos afirmar que a Educação Escolar que vem sendo praticada na escola Cel. Olavo Mendes Duarte, através do trabalho pedagógico do conjunto de professores e professoras, em suas metodologias, em sua didática, na convivência cotidiana, nas trocas de experiências entre alunos e professores, expressa a cultura Bakairi em sua totalidade.

A língua materna é parte do cotidiano escolar, ela é falada por alunos, professores e funcionários dentro e fora da sala de aula como também em toda a aldeia revelando uma interação entre todos como parte de uma mesma identidade. Durante as aulas, os professores fazem a explicação dos conteúdos na língua materna. O ensino da grafia e da escrita ortográfica na língua Bakairi ocorre desde os anos iniciais do ensino fundamental. Os alunos são alfabetizados nas duas línguas, na língua portuguesa e na língua Bakairi que continua sendo ensinada nas aulas de Língua materna e de Artes. Devido ao uso do livro didático, a resolução das atividades nas demais disciplinas ocorre na língua portuguesa, sendo esta utilizada como principal língua de instrução. Mesmo assim, considero o uso da língua materna uma estratégia fundamental para a perpetuação dos traços culturais deste povo para as gerações futuras.

Outro ponto já destacado é que quase a totalidade dos moradores da aldeia são falantes da língua nativa (98%, segundo IBGE), um percentual bastante expressivo tendo em vista todo histórico de contato e todos os anos em que permaneceram sob a tutela do SPI e da FUNAI. Lembro que durante esse período eles foram proibidos de praticar seus rituais sagrados, muitas cantigas foram esquecidas, mas parte delas resgatadas com a ajuda da escola, principalmente a partir do momento em que professores Bakairi passam a dar aulas na escola. Contudo, a grande presença dos livros didáticos fornecidos pelo MEC, subsídios para a aprendizagem dos conteúdos sistematizados do mundo não-indígena presentes em todas as aulas precisa ser analisado com cuidado. Parece que até o momento não desmereceu a cultura

---

<sup>36</sup> Na cosmologia Bakairi, *iamyra* são seres sobrenaturais que se libertam dos corpos dos mortos e que são invisíveis aos olhos dos não iniciados ao xamamismo. Cada pessoa que morre libera dois *iamyra*, um que sai pelo olho direito e vai residir na outra terra, outro que sai pelo olho esquerdo e vai habitar as profundezas das águas dos rios desta terra. (BARROS, 2003, p158)

local, mas penso que não há material suficiente em língua Kurâ para atender à demanda. O mundo que vai entrando de outras formas através deste material, da televisão, mas principalmente através das relações sociais não foi medido com cuidado. Por ser qualitativo mais que quantitativo, não conseguimos ter as dimensões verdadeiras destes detalhes.

Somando todo o histórico de eventos que tem assolado esta etnia, assim como tem ocorrido com as populações indígenas de um modo geral, eles são verdadeiros heróis e se constituem símbolos da resistência. Mantém uma resiliência contra tudo e contra todos. Aqui cabe destacar o trabalho de Bartomeu Meliá (1999) que percebe os povos indígenas sustentando sua alteridade graças a estratégias próprias, o que ele chama de “ação pedagógica”. Continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÁ, 1999, p. 12). Para este autor, os povos indígenas nunca estiveram perdidos frente ao contato com as novas culturas, pois sua pedagogia consiste no respeito à alteridade, e um ponto importante é educar para a liberdade. Essa alteridade confunde-se com a constituição da pessoa, com a sua construção e o seu ideal que não se baseia em estereótipos ou mesmo em copiar o outro. Existe uma pedagogia, um modo de auxiliar a criança a se sentir Kurâ através dos ritos de iniciação e que moldam a identidade em cada um dos membros desta etnia que é próprio. A identidade das famílias com suas máscaras e pinturas é um mundo que apenas superficialmente estou conhecendo, envolve segredos e cuidados que não pude penetrar dado o lugar que ocupo de pesquisadora externa. Com o tempo os próprios Kurâ darão acesso ao mundo acadêmico o que eles desejarem, provavelmente pelos seus próprios membros etnicamente autorizados.

Assim, a metodologia de trabalho utilizada por professores e professoras, em parte, são uma continuidade da educação tradicional, aquela praticada pelas famílias no âmbito doméstico e tem como objetivo formar um Kurâ real, identificado com os seres da natureza, cujos belos traços são pintados em sua pele. Dessa forma, a educação escolar complementa a educação tradicional e as duas juntas dão conta da formação de um Kurâ-Bakairi nos dias atuais.

#### **4.4 As datas comemorativas e outros eventos da escola/comunidade.**

Na Terra Indígena Santana não há distinção entre o calendário de eventos da escola e os festejos da comunidade, todas as comemorações sempre contam com a participação dos moradores das três aldeias que a compõe. Alguns destes eventos festivos têm a escola como articuladora e sustento, outros, porém são organizados por famílias distintas, mas todos envolvem a participação da comunidade.

Segundo moradores e professores da escola os principais eventos festivos são realizados com a participação intensa da Escola: o “batizado do milho”, a “festa da menina-moça”, algumas “festa de santo” e a comemoração do “dia do índio”. Alguns destes eventos são feitos anualmente como é o caso das *festas de santo* e do *dia do índio*. As festas de Santo tendem a ter uma organização mais familiar, segundo a devoção da família, mas a festa de Santa Ana é mais comunitária, mas sempre, toda festa só acontece com a participação intensa da comunidade. Mesmo este dia 19 de abril que é organizado pela escola, juntamente com as lideranças da comunidade, pois trata-se de comemoração que acontece na escola, precisa da participação intensa da comunidade. Os festejos que estão condicionados a fatores climáticos e produtivos como é caso do *Batizado do milho*<sup>37</sup> ou são determinados pela sua organização sociocultural com a *festa da menina-moça (wanky)*<sup>38</sup> que consiste no ritual de puberdade feminina ou mesmo o *Sadyry*<sup>39</sup>, ritual de puberdade masculina, não acontecem em data fixa.

Neste ano de 2016 não houve viabilidade para a realização do *batizado do milho* devido à baixa produtividade, pois a fartura deste produto é uma condição para a realização do festejo. O *Sadyry*<sup>40</sup>, enquanto ritual sagrado Bakairi, é realizado coletivamente a cada três anos (mais ou menos), pois segue o ritmo de crescimento dos meninos. Neste ano de 2016, fui convidada a participar da celebração da festa da *menina-moça*, mas infelizmente não foi possível acompanhar a realização de tal festejo, pois o período coincidiu com a finalização do semestre e apresentação de trabalho na faculdade. Porém, considero este acontecimento como forte

<sup>37</sup> O *Anjii Itabilenly* (batizado do milho) faz parte do Kado, conjunto de rituais sagrados dos Bakairi. Sua realização é feita todos os anos, a não ser que se esteja respeitando um período de luto pela morte de um dos membros da aldeia. Ele marca o início do ano Bakairi e reinício do ciclo *ekuru*, quando a terra apresenta os primeiros resultados do plantio feito no ano anterior, sinalizando o término de um período de escassez e o início de outro de fartura. Esta festa também constitui um rito de passagem no qual todos participam, independente de sexo e idade, com exceção dos reclusos (BARROS, 2003, p. 306).

<sup>38</sup> Trata-se do rito de iniciação feminina dos Bakairi que será abordado com mais detalhes nos próximos parágrafos.

<sup>39</sup> O *Sadyry* é o rito de iniciação masculina, marcado pela perfuração do lóbulo da orelha e inserção de uma espécie de cilindro de madeira. Após o ritual era costume que os jovens ficassem em estado de reclusão por um bom período no *Kadoêti*, “casa do Kado” ou “casa dos homens”. Atualmente, o *sadyry* costuma ser realizado de tempos em tempos e coletivamente, mas cada jovem fica recluso em sua própria casa pelo período de uma semana mais ou menos (TAUKANE, 1999, p. 91).

<sup>40</sup> Para mais informações ver etnografia deste ritual que está sendo finalizada no mesmo período deste no PPGAS-UFMT por Luís Alberto Pereira: *Sadyri*, a iniciação masculina entre os Kurâ-Bakairi.

expressão de uma cultura viva e arraigada entre os Bakairi, que conseguiu superar os longos anos de contato e se mantem presente entre eles na forma de ritual e na forma de memória.

Como a escola trabalha com memória, esta é uma oportunidade de trabalhar os dados etnografados por outra pessoa, valorizando-a uma vez que ela, enquanto nativa participou de forma intensa e única deste ritual. Farei uma breve abordagem da iniciação feminina com o intuito de chegar mais próxima dos possíveis significados deste estar em estado de *wanky*, a partir da narrativa de Darlene Taukane (1999, p. 89),

Para as jovens a reclusão pubertária coincide com a primeira menstruação – *nhuncely*. Nessa faixa de idade os adolescentes já trazem em si a noção do que seja ser *Kurâ*, gente Bakairi, e todos os comportamentos implicados nisso. A menina, quando chegar a vez de sua primeira menstruação sabe que tem que comunicar seus pais e seus parentes próximos. Atualmente, a reclusão demora de uma semana a quinze dias, mais raramente, um mês, quando se deseja a realização do ritual denominado *tadâunto*, que a encerra.

Neste trecho ela nos explica o que é estar em *wanke*, a partir de sua experiência pessoal,

Estar em *wanke* é cumprir as determinações dos pais, dos avós, é receber bons conselhos e ficar com a atenção exclusivamente voltada para os conselhos básicos e necessários para se tornar uma mulher adulta e se comportar de acordo com isso. É nesse período que recebe dos parentes primários as informações necessárias para o aprimoramento do conhecimento da relação de parentesco, quando aprende com quem pode namorar, casar. É um período intenso de formação, pois nele também se recebe a visita dos mais velhos, que contam mitos, histórias de vida e histórias de nosso povo. (TAUKANE, 1999, p. 87).

O rito de iniciação feminina corresponde à reclusão doméstica e aos cuidados com a formação do corpo e da pessoa: dieta, aconselhamentos e restrição à participação nas atividades públicas ou coletivas. Este ritual faz parte dos cuidados com a fabricação do corpo, que deve ocorrer durante toda a vida de uma pessoa, havendo momentos, porém, em que estes cuidados são intensificados. Nesta fase da vida, se observam muitos cuidados com o corpo, principalmente com aquilo que nele entra (alimentos e “remédios” por via oral ou através da pele) e sai (especialmente com o uso de vomitórios e escarificação para a saída do sangue). Esta ênfase sobre o corpo como matéria-prima na formação da pessoa não é apenas uma característica exclusiva dos Bakairi. Apesar de ser encontrado também nos demais grupos

chamados xinguanos do mesmo tronco linguístico, entre os Kurâ-Bakairi, este ritual acontece com sensíveis diferenças. É possível listar alguns cuidados observados: os relativos à ingestão de alimentos, como certas carnes (principalmente peixes) com sabores fortes, alguns tipos de temperos, ausência de contato com outras pessoas, uso de remédios caseiros, dentre outros (COLLET, 2006, p. 136).

O rito de iniciação masculina entre os Bakairi, denominado *sadyry* constitui-se também num momento de grande significado para os jovens, pois representa a entrada dos mesmos no mundo dos adultos, pois a partir dele, estarão aptos a constituir família. Para Celia G. Collet (2006, p. 140):

Atualmente, essa cerimônia, além de marcar uma mudança de identidade social revela-se importante ainda em outro nível identitário, pois o fato de ter a orelha furada e ostentar um *ywenry* (pedaço de madeira colocada no nódulo da orelha) é também símbolo de sua identidade enquanto indígena.

Entre os Bakairi, a reclusão traz em sua essência o sentido de formar um “Kurâ ideal” através do controle emocional e da obtenção da serenidade. Os reclusos saem fortalecidos psicologicamente, prontos para ser e estar em uma sociedade equilibrada (TAUKANE, 1999, p. 90).

Participei de um evento festivo junto aos Bakairi de Santana foi a comemoração do *dia do índio* (19 de abril) que faz parte do calendário anual de festividades onde se reúnem escola e comunidade. Este evento tem uma conotação de visibilidade pública muito forte entre os Bakairi, pois trata-se de um acontecimento tradicionalmente incentivado pelo SPI e FUNAI. Seu planejamento acontece com bastante antecedência e envolve não apenas os gestores da escola, mas também lideranças da comunidade como do cacique Arnaldo da Silva e sua família. Neste dia a comunidade recebe a visita de pessoas de fora e de outras escolas localizadas nas cidades próximas como Rosário Oeste, Cuiabá e Várzea Grande, bem como autoridades da Secretaria Municipal de Educação de Nobres-MT.

Para se compreender a presença desta comemoração entre os Bakairi de Santana, faz-se necessário um breve resgate histórico da presença e atuação da escola nesta etnia indígena.

Como já foi dito anteriormente, esta comunidade conta com a presença da escola desde 1975, período em que a educação escolar entre as populações indígenas cumpria com os

objetivos propostos pelo órgão oficial brasileiro e sua política indigenista. A escola que foi implantada entre os Bakairi da TI Santana ainda cumpria com os objetivos propostos pelo extinto SPI (1967), apesar de estar sob a administração da FUNAI, baseado em um modelo patriótico e na formação de trabalhadores rurais. Sua metodologia pautava-se no cumprimento de disciplinas rígidas compostas por rotinas diárias como o uso de uniforme, entrar para a sala de aula em filas, carteiras enfileiradas, hasteamento da bandeira e cantar o hino nacional. As comemorações como o Dia do Índio (19 de abril), dia da independência (7 de setembro), dia das crianças (12 de outubro) fazem parte do conjunto de datas comemorativas e metodologias que visavam desenvolver posturas e atitudes de “civilizados” entre as populações indígenas. Celia L. Govea Collete (2006) traz uma análise da presença destes ritos no cotidiano escolar entre os Bakairi de Paranatinga:

Tanto nos rituais escolares cotidianos de hasteamento da bandeira e canto dos hinos patrióticos, como no ritual realizado anualmente no Dia do Índio, os Bakairi agiam ao mesmo tempo enquanto ‘objetos’ e ‘sujeitos’ na construção da crença em uma nação da qual faziam parte. O ritual funcionava, portanto, como uma forma de marcar que o passado se fora e para dar um sentido ao presente, além de inculcar novos valores para o futuro. Através desse exercício de civismo, foram submetendo-se paulatinamente à nova ordem, às novas normas. (COLLETE, 2006, p. 210).

Dessa forma, a comemoração do Dia do Índio tem uma forte presença também entre os Bakairi de Santana tendo em vista que a escola implantada nesta comunidade, mesmo que tardiamente, se desenvolveu conforme objetivos propostos pela FUNAI que deu continuidade à política de educação escolar que fora implantada pelo SPI.

A comemoração do “dia do índio” realizada na escola Coronel Olavo Mendes Duarte, neste ano de 2016, ocorreu da seguinte forma: o evento foi realizado na escola, na data prevista em calendário (19 de abril). Por volta das sete horas da manhã iniciaram-se os preparativos dos alimentos que seriam servidos como almoço. Os homens estavam responsáveis pelo preparo de fogo no qual seria assada a carne bovina, que já estava temperada na cozinha da escola em uma quantidade expressiva. As mulheres, por sua vez, estavam reunidas na cozinha, empenhadas no preparo dos demais alimentos que consistia em frango (que também seria assado), na limpeza e preparo do peixe que seria servido frito, no preparo do arroz e de uma espécie de mingau feito de milho ralado que se revelou um alimento muito apreciado por todos.

Os demais moradores da comunidade foram chegando aos poucos e se acomodando nas cadeiras da escola disponibilizadas para esse fim. Todos demonstravam muita animação e disposição para participar desta data comemorativa. Por volta das nove e meia da manhã também chegaram os demais visitantes que já haviam solicitado autorização junto às lideranças da escola e da aldeia para participarem deste evento. Além dos moradores locais, ali estava eu, com as mulheres na cosinha e procurando etnografar o acontecimento e mais cerca de 80 alunos juntamente com alguns professores de uma escola estadual localizada na cidade de Rosário Oeste.

Os visitantes chegaram com bastante euforia demonstrando grande entusiasmo em conhecer a escola, a aldeia e os indígenas. Uma professora visitante veio ansiosa em minha direção e exclamou a seguinte frase: “Onde estão os professores indígenas? As crianças querem conhecer os alunos indígenas!” Acredito que ela pensou que eu fosse uma professora da escola, mas expliquei que também estava ali como visitante. Indiquei a ela alguns dos professores da escola que estavam por perto. Em seguida um grupo de alunos e alunas indígenas (20 alunos em média), juntamente com o cacique e alguns outros chegaram até a escola caracterizados com suas pinturas corporais, adornos como colares, pulseiras, brincos, enfeites de cabelos e as faixas brancas de algodão de 10 cm que são amarrados nos braços e tornozelos. As crianças visitantes aproveitaram para tirar fotos dos alunos Bakairi e, com os alunos Bakairi, muitos até gravaram imagens. Foi um momento marcado por grande entusiasmo e admiração.

Passada a euforia, as crianças indígenas se organizaram para a apresentação de uma dança típica Bakairi. Fizeram a apresentação de duas danças que foi muito apreciada pelos estudantes. Em seguida, a coordenadora Jacira agradeceu a presença, enfatizou que a escola recebe a todos com grande alegria, que podem retornar sempre que quiserem. Os professores visitantes também fizeram uma breve fala agradecendo a acolhida e a recepção. Após esse momento, professores e alunos visitantes foram conhecer o restante da aldeia enquanto o almoço estava sendo preparado na cozinha da escola. Depois o almoço passa a ser servido para os visitantes e entre as famílias indígenas que se faziam presente. Após o almoço encerrou-se o evento que precisa ser olhado como um acontecimento que se mostra para nós nos moldes de Merlau-Ponty.

Dentro da noção de escola como fronteira proposto por Antonella M. I. Tassinari (2001, p. 58), podemos discutir também sobre os significados da presença de algumas festas,

conhecimentos técnicos, ou mesmo categorias de identidade provenientes do ensino escolar, que, segundo ela, passaram a ser constituinte da tradição Karipuna como parte de um processo de reflexão e elaboração cultural. Para ela, algumas comemorações como o Dia da Pátria ou o Dia do Índio e ainda as festas que acompanham o torneio de futebol, todas introduzidas pelo ensino escolar a partir da década de 1930, hoje compartilham dos mesmos princípios de reciprocidade e noções temporais que estão presentes nas outras festas organizadas por eles.

Esta comemoração também pode ser um momento de reafirmação da identidade cultural desta etnia, para si e para o “outro”. Este “outro” representado pela figura dos inúmeros visitantes que todos os anos prestigiam o evento. O ponto ápice da comemoração está no desfile e na apresentação da dança que é feita pelas crianças em idade escolar e alguns outros membros da aldeia utilizando de suas pinturas corporais e demais ornamentos constitutivos de sua cultura, mas algo para ingles ver, certamente algo diferente o fazem na realização de seus rituais sagrados, quando estão sem a presença deste público externo.

As pessoas que vão visitar a aldeia ainda esperam encontrar os indígenas de acordo com a sua visão estereotipada presente na mídia, nos filmes, nos livros didáticos e no discurso de alguns professores. Quando chegam à aldeia e se deparam com a presença dos mesmos recursos tecnológicos presentes entre os não-indígenas acontece um choque cultural. A primeira reação é de decepção e a segunda é de acusá-los de terem perdido sua identidade e de não serem mais indígenas. Parece que se faz necessário mostrar que o acesso e o uso das novas tecnologias e bens de consumo produzidos pela sociedade ocidental não anula a sua identidade cultural, que os Bakairi não deixam de ser Bakairi pelo simples fato de usarem destes elementos inseridos em seu cotidiano. Comemorar o *Dia do Índio* para os Bakairi, pode significar que estes possuem uma identidade indígena que passou por variações e adaptações neste novo contexto social, mas que em nenhum momento perdeu sua alteridade.

Ainda há muito a ser feito no sentido de superar essa visão estereotipada acerca das populações indígenas. A mudança deve começar nas escolas, na maneira como o tema é abordado pelos professores. Uma sugestão seria trazer notícias sobre o que está acontecendo com os povos indígenas no Brasil para ler e discutir com os alunos a fim de esclarecer sobre a real situação destes povos na atualidade.

#### **4.5 Aspectos gerais da escolarização entre os Kurâ-Bakairi da aldeia Yemâri (Santana) no período atual**

Os elementos que serão apresentados neste subitem dizem respeito apenas à população que habita a aldeia central da Terra Indígena Santana denominada por eles por Yemâri. Infelizmente, devido à escassez do tempo não foi possível concluir a coleta nas duas outras aldeias (Nova Canaã e Santa Luzia) que fazem parte desta mesma Terra Indígena. Porém, mesmo sendo parciais as informações coletadas, podem apresentar aspectos relevantes acerca da escolarização atual entre os Bakairi desta Terra Indígena, o que é resultado da presença da escola nesta comunidade.

As informações foram obtidas através de um questionário com perguntas objetivas (anexo II) feitas diretamente ao morador de cada uma das unidades residenciais da aldeia Yemâri, num total de 34 residências. São perguntas relacionadas a aspectos gerais da escolarização em cada uma das famílias: quantas pessoas habitam a unidade residencial, destas, quantas trabalham e em que atividade, quantas estudam, quantas já estudaram, até que grau de escolaridade, ou mesmo quantas pessoas não estudaram.

Através das respostas podemos observar que a maioria das residências é habitada por três pessoas ou mais, apenas cinco do total são ocupadas por dois moradores e outras cinco por apenas um morador. Nas unidades onde residem apenas um morador, ocorre o fato do mesmo já ser viúvo ou viúva, e os filhos que se casaram construíram uma nova moradia para a sua família. Também ocorrem muitos casamentos entre os jovens desta Terra Indígena com os da Terra Indígena Bakairi de Paranatinga, levando a nova família a habitar na outra aldeia.

Quanto à ocupação do ponto de vista do trabalho assalariado, percebe-se que pouco mais da metade das residências (21 ao todo) conta com pelo menos um membro da família que trabalha fora da Terra Indígena. Nas demais residências as respostas apontam para a falta de trabalho ou indica que um dos membros da família é aposentado. Dentre as principais fontes de ocupação de trabalho assalariado estão as fazendas localizadas nos arredores da aldeia, que historicamente exploram a mão-de-obra indígena, mas que na atualidade, consistem no principal meio de sobrevivência (no que diz respeito aos recursos financeiros para compra de bens industrializados) das famílias que ali habitam.

A Escola e o Posto de Saúde também se apresentam enquanto alternativa de trabalho assalariado dentro da aldeia, mas as vagas são limitadas e algumas delas, exigem formação

específica como é o caso do cargo de enfermagem ou de técnico em enfermagem do Posto de Saúde. Esses dois cargos são ocupados por pessoas não indígenas que residem em Cuiabá e ficam na aldeia apenas determinados dias do mês. Os demais postos de trabalho existentes na Escola e no Posto de Saúde que são professor (a), nutrição (merendeira), serviços gerais, auxiliar administrativo e auxiliar de dentista são ocupados por indígenas, em sua maioria mulheres.

Além destas ocupações assalariadas, dois moradores se destacam por ocupar postos de trabalho fora da aldeia, um deles trabalha como enfermeiro em um hospital público na cidade de Nobres, outro é servidor público da secretaria estadual de saúde na função de fiscal. Ambos vão para a cidade nos dias determinados de trabalho e retornam nos períodos de folga.

Em relação à escolarização constatamos que na maioria das unidades residenciais (um total de 23) todos os membros da família são escolarizados, em maior ou menor nível, mas escolarizados. As demais residências, por vezes, contam com a presença de uma ou mais pessoas que estão estudando ou já estudaram as séries iniciais do Ensino Fundamental ou mesmo que concluíram o Ensino Médio. Nestas mesmas residências podemos encontrar também alguns analfabetos, geralmente pessoas mais idosas que tiveram sua infância e juventude anterior à presença da escola na aldeia. Os maiores índices de escolarização estão entre os mais jovens que não precisaram deixar a aldeia para estudar. Estes, em sua maioria chegaram a estudar até o Ensino Médio na escola Coronel Olavo Mendes Duarte, ou ainda estão em fase escolar e pretendem concluir seus estudos ali na aldeia. Dentro deste grupo também podemos encontrar quatro pessoas que concluíram o Ensino Superior, dentre eles três professores que estudaram através do projeto da UNEMAT (Terceiro Grau Indígena), e outro que estudou enfermagem na UFMT, tendo concluído no ano de 2016 e, em seguida, começou a trabalhar na cidade de Nobres.

Existem também aqueles que iniciaram seus estudos em nível superior e que ainda não concluíram, é o caso de uma professora da escola que, neste ano de 2016, começou a estudar no curso de licenciatura em Letras também pelo projeto Terceiro Grau Indígena da UNEMAT. Outra jovem, filha de uma professora da escola também tem deixado a aldeia uma vez a cada mês para estudar o curso de pedagogia em uma universidade particular em Cuiabá.

Estas informações nos permitem pensar sobre os possíveis significados ou significações acerca da educação escolar entre os Bakairi de Santana na atualidade. A escola é vista como possibilidade de um “futuro melhor”, “ser alguém”. Darlene Taukane (1999, p.

181) também vê a escola sob esta mesma ótica: “A escola hoje faz parte do nosso projeto de futuro, como um lugar onde se pode preparar uma nova geração para as novas realidades que terão que enfrentar”.

Esta é uma concepção de escola ainda presente entre os Bakairi. Tive essa percepção através de diálogos com moradores da aldeia quando perguntamos sobre a importância da escola para eles. Mas, o que seria um futuro melhor ou ser alguém na visão destes que estudam? Eles mesmos nos ajudam a entender o significado destes termos através do seu modo de vida na atualidade. Eles buscam se integrar ao contexto atual de informação, comunicação, domínio das novas tecnologias e formação profissional. Desta forma, a escola é vista como possibilidade de conseguir se profissionalizar, de fazer uma faculdade, de conseguir uma colocação no mercado de trabalho, recebimento de melhor salário e de acesso aos bens materiais de consumo.

A educação escolar é muito valorizada em toda comunidade, é um valor cultural ensinado às crianças não somente pela escola, mas principalmente pelos pais. Muitos pais com quem conversei foram categóricos em afirmar que desejam que seus filhos dêem continuidade aos estudos através de um curso em nível superior. Portanto, a escolarização, hoje, entre os Bakairi de Santana é algo desejado e valorizado de modo especial por aqueles que também não puderam estudar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos presentes nesta dissertação são resultados daquilo que me foi revelado através da percepção dentro do curto período em que estive na Terra Indígena Santana. Esta descrição não se encerra com este ponto de vista, há sempre novas possibilidades de análises e interpretações deste mesmo fenômeno. Pois estes são inesgotáveis.

Durante o tempo que acompanhei as atividades da escola me dediquei ao máximo, num empenho contínuo pela busca dos significados nas inúmeras situações que se apresentavam diante de mim. A tentativa de captar os sentidos daquilo que é vivenciado pelo outro consiste no exercício de se colocar no lugar do outro. Foi o que eu busquei fazer durante os dias em que estive na aldeia. Espero, ao menos em parte, ter conseguido me aproximar disso.

Os Kurâ-Bakairi estão em contato com os não-indígenas desde o século XVIII, seja por bandeirantes em busca das lendárias “minas dos martírios”, seja pelas expedições etnográficas que deixaram informações importantes sobre vários aspectos da vida social e cultural desta etnia. A criação do Posto Indígena e da Escola representou a tutela imposta pelo Estado inserindo-os em um projeto político de dominação e civilização dos povos indígenas com o propósito de transformá-los em trabalhadores nacionais.

Todavia, os Bakairi vivenciaram todo o contexto de mudanças ocasionadas pela efervescência das lutas do Movimento Indígena e as conquistas políticas voltadas para a educação escolar participando ativamente de todo o processo.

A professora Jacira se fez protagonista interna nesse processo quando aceitou o desafio em assumir a Escola na ausência da professora designada pela FUNAI, quando participou do curso de magistério na cidade de Rosário Oeste, enfrentando todas as dificuldades como o preconceito e o fato de não saber perfeitamente falar perfeitamente a língua portuguesa.

Ela continuou a construir história trabalhando como monitora no Projeto Tucum, ajudando aos colegas que participavam do Projeto como também aperfeiçoou sua prática através da formação e da experiência que lhe foi oferecida.

Os demais professores também são parte deste contexto de mudança da educação escolar, na medida em que se dispusera a colaborar com a comunidade atuando como professor voluntário tendo em vista um bem maior, que era de ajudar as crianças a superar as dificuldades advindas do processo de escolarização.

Apesar da pouca formação escolar, a disponibilidade e a perseverança levaram estes professores a “efetivar” seu trabalho na escola. Embora ainda falte formação em nível superior para alguns deles, tentam por em prática as propostas de Educação Escolar Indígena a que eles têm acesso nas formações continuadas.

As práticas pedagógicas em grande parte ainda se identificam com os métodos praticados nas escolas não indígenas, baseados na leitura e cópias de atividades do livro didático fornecido pelo MEC. Isto ainda ocorre enquanto reflexo dos longos anos em que a educação escolar estava sob a responsabilidade da FUNAI, cujo modelo refere ao processo de educação para o “desenvolvimento e formação de trabalhadores nacionais civilizados”. Esse modelo de escola influenciou durante muitos anos a prática dos professores indígenas. Porém, trata-se de uma ambiguidade, pois ali encontrei também a presença de práticas que se inserem em um modelo de educação diferenciada demonstrando que mudanças vêm ocorrendo mesmo que forma lenta e gradual. Considerei as seguintes práticas como partes deste processo a serem ressaltadas e incentivadas:

- ❖ O ensino bilíngue com alfabetização na língua portuguesa e na língua Bakairi.
- ❖ A disciplina Língua Materna propicia momentos de diálogos entre professor/aluno onde a oralidade se faz presente através de narrativas sobre seu modo de vida num passado recente.
- ❖ A língua materna enquanto diálogo e presença marcante nas aulas, a valorização de temas do cotidiano nas produções livres dos alunos e a confecção dos cartazes com os desenhos das pinturas corporais.
- ❖ A comemoração do Dia do Índio que, a princípio, foi inserido no calendário escolar por imposição do órgão tutor, possui uma ocorrência na atualidade que configura-se com novos sentidos, tornando-se parte da construção identitária dos Bakairi na atualidade.

Os aspectos gerais acerca da escolarização que foram levantados junto aos estudantes da aldeia Yemâiriri nos permitem concluir que os Bakairi têm uma visão positiva acerca da educação escolar. Foi graças a ela que muitos deles conseguiram ocupar espaços em

instâncias deliberativas da administração pública como na FUNAI, ampliando a possibilidade de conquistas para os povos indígenas. Darlene Taukane, Kurâ-Bakairi da Terra Indígena Bakairi do município de Paranatinga, a primeira mulher indígena a concluir o Mestrado em Educação pela UFMT, simboliza o significado que a educação escolar representa para esta etnia indígena.

Esta é tomada como possibilidade de acesso a novas posições sociais, ao melhor emprego e geração de renda para o sustento familiar. Algumas poucas pessoas ainda se referem à educação escolar como responsável por “ajudar a transitar no mundo dos brancos”, ou “ajudar a defender nossos direitos”, o que me parece como uma legítima busca indígena.

De um modo geral, podemos afirmar que a educação escolar é muito valorizada entre os Bakairi da Terra Indígena Santana. Valorização que se manifesta na disposição das famílias em fazer tudo o que for possível para que seus filhos possam “terminar os estudos”. A educação escolar é também tomada enquanto complementa a educação tradicional, uma vez que a escola não é pensada de forma separada da aldeia, mas enquanto parte integrante da vida cotidiana dos que ali habitam.

A educação escolar da escola municipal Cel. Olavo Mendes Duarte da Terra Indígena Santana feito por professores, alunos e comunidade, pessoas cujas vidas singulares se inserem num contexto maior de luta e conquistas de direitos sociais, colabora na formação do ser-Bakairi-no-mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

A escola que, em sua ambiguidade, serviu a múltiplos interesses, agora se apresenta como importante espaço de construção de cidadania, afirmação da identidade sociocultural e construção de estratégias de relações interétnicas, fortalecendo os conhecimentos, saberes e concepções dos Kurâ-Bakairi.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Valdevino de Souza. **A Luta por escolarização no movimento indígena em Mato Grosso**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2003.

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe. STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**; tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BARROS, Edir Pina de. **Os filhos do Sol: história e cosmologia na organização de um povo Karib: os Kurâ-Bakairi**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Kura Bakairi / Kura Karaíwa: dois mundos em confronto**. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. 1977.

BICUDO, M.A.V. **Pesquisa Qualitativa: segundo a visão Fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa qualitativa em Educação**. Piracicaba: Editora Unimep, 2º edição, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. Comitê de Educação Escolar Indígena. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. 2ª ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994.

CAPALBO, Creusa. **Historicidade e Ontologia**. São Paulo: Edições Humanidades, 2004.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. **Ritos de Civilização e Cultura: a escola Bakairi**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ – Museu Nacional, 2006.

CUENI, Jacira Rodrigues da Silva. **A escola entre os Kurâ-Bakairi da aldeia Yemâiriri (Santana)**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Ciências Sociais. UNEMAT. Barra do Bugres, 2006.

DUPOND, Pascoal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico Crítico da situação no Brasil**. IN: SILVA. Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática da vida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 15ª edição, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª edição, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

JANUÁRIO, Elias. **Pintura corporal feminina Bakairi**. A Gazeta Digital. 15 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/105/og/1/materia/457262/t/pintura-corporal-feminina-bakairi>. Acesso em: 15/01/2017.

LARROSA, Jorge. FERNANDES, Filipe Santos. **20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész**. Bolema. vol.28, nº49, Rio Claro, Agosto, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a13> Acesso: em 23/06/2016.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. **Pesquisa qualitativa: Modalidade fenômeno situado**. IN: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa qualitativa em Educação**. Piracicaba: Editora Unimep, 2º edição, 1997.

MARTINS J. BICUDO M.A. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes. 1983.

MELIÁ, Bartomeu. **Ay del que enseña a leer al que no sabe**. IN: GRANDO. Beleni Saléte. PASSOS. Luiz Augusto. (org) **Eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, ano 49, dezembro/1999.

MERLEAU-PONTY. Maurice. **Fenomenologia da percepção**. [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **De Mauss a Lévy-Strauss**. São Paulo: Nova Cultural, 1989, p. 140- 154. [Os Pensadores].

\_\_\_\_\_. **Conversas, 1948**. Tradução Fabio Landas, Eva Landas-São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NOBRE. Domingos Barros. **Escola indígena Guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia: sistematização de uma experiência de formação continuada**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005.

PASSOS, Luiz Augusto. **Metodologia da pesquisa ambiental a partir da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty**. *IN: Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 9, n. 1 – págs. 38-52, 2014.

\_\_\_\_\_. **Cultura: flecha humana e cósmica que aponta o caminho para os sentidos**. *IN: GRANDO. Beleni Saléte. PASSOS. Luiz Augusto (org): Eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

REZENDE, Maria Aparecida. **A organização Social e Educativa das Mulheres da Aldeia Pimentel Barbosa: uma Etnografia das Educadoras Piõ A'uwe (mulheres Xavantes)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2012.

RODRIGUES. Aryon D. **Línguas Brasileiras: Para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

ROMÃO, José Eustáquio. **Educação**. *IN: Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autentica Editora. 2008.

ROSSATO, Ricardo. **Práxis**. *IN: Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SECCHI, Darci. **Professor Indígena: A formação docente como estratégia de controle da Educação escolar em Mato Grosso**. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2002.

SILVA, Aracy L. e GUPIONI, Luís D. B. (Orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º. e 2º.Graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

STEINEN, Karl Von den. **O Brasil Central: Expedição de 1884 para a Exploração do Xingu**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942. Série Extra. vol. 3 (tradução de Catarina Barata Canabrava).

TAUKANE, Darlene. **Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 1996.

\_\_\_\_\_. **A História da Educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Cuiabá: EdUFMT, 1999.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola Indígena: novos horizontes teóricos novas fronteiras de Educação**. IN: LOPES DA SILVA, A. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá**. In: LOPES DA SILVA, A. FERREIRA, M. (Org.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Editora Global, 2001.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I**

Universidade Federal de Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa de campo

*A educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi da Terra Indígena Santana (Nobres/MT)*

Pesquisadora: Marinilza de Fatima Surubim

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**

1. Qual o seu nome?
2. Quanto tempo você trabalha na escola como professor (a)?
3. O que te motivou a iniciar a carreira como professor (a) aqui na escola Olavo Mendes Duarte?
4. Fale sobre sua formação escolar. Possui ensino em nível superior?
5. Como é feito o planejamento de suas aulas? Você segue algum material didático específico para o planejamento das aulas?
6. E a formação continuada, quando e onde ela ocorre? É específica para professores indígenas?
7. A escola desenvolve atividades relacionadas à cultura Bakairi? Quais?

**ANEXO II**

Universidade Federal de Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa de campo

*A educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi da Terra Indígena Santana (Nobres/MT)*

Pesquisadora: Marinilza de Fatima Surubim- Pesquisa de Campo

Quantas pessoas habitam esta unidade residencial	
Quantos trabalham	
Em que atividade	
Quantos são escolarizados	
Até que grau de formação	
Quantos ainda estão em fase escolar	
Tem formação em nível superior	
Tem alguém que não conseguiu estudar em escola	