



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

ANDRÉ WANPURA DE PAULA

**ESCOLA APYÁWA: DA VIVÊNCIA E CONVIVÊNCIA DA EDUCAÇÃO
INDÍGENA À EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL**

CUIABÁ-MT

2018

ANDRÉ WANPURA DE PAULA

**ESCOLA APYÃWA: DA VIVÊNCIA E CONVIVÊNCIA
DA EDUCAÇÃO INDÍGENA À EDUCAÇÃO ESCOLAR
INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação na área de Concentração Educação, linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Profa. Dra. Beleni Saléte Grando

CUIABÁ MT

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

P324e Paula, André Wanpura de.
ESCOLA APYÃWA: DA VIVÊNCIA E CONVIVÊNCIA DA
EDUCAÇÃO INDÍGENA À EDUCAÇÃO ESCOLAR
INTERCULTURAL / André Wanpura de Paula. -- 2018
109 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Beleni Saléte Grandó.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Cuiabá, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Educação Indígena. 2. Escola Apyãwa. 3. Tapirapé. 4.
Educação Intercultural. 5. Mato Grosso. 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: "Escola Apyãwa: Da vivência da educação intercultural a educação escolar Tapirapé"

AUTOR: Mestrando André Wanpura de Paula

Dissertação defendida e aprovada em 19 de Janeiro de 2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientadora Doutora Beleni Saléte Grandó

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinadora Interna Doutora Maria Aparecida Rezende

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor Adailton Alves da Silva

Instituição: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/UNEMAT

Examinador Suplente Doutor Darci Secchi

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 19/01/2018.

“É preciso explicar por que o mundo de hoje, que é horrível, é apenas um momento do longo desenvolvimento histórico e que a esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e insurreições e eu ainda sinto a esperança como minha concepção de futuro”

Jean Paul Sartre, 1963, prefácio de ‘Os Condenados da Terra’ de Franz Fanon

“A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos que apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une”

Milton Santos

AGRADECIMENTOS

Este singelo texto de agradecimentos não seria capaz de expressar a gratidão imensurável que tenho por meus pais pelo presente inestimável que me proporcionaram: uma experiência única de conviver com uma sociedade infinitamente mais sofisticada na arte filosófica de ser humano de fato, sobretudo conectado com o sentimento de pertencimento e respeito à vida e tudo que a sustenta. Xeropy e Api, gratidão por terem me dado a oportunidade de viver entre os Apyãwa além do apoio fundamental nesta dissertação.

Às Irmãzinhas de Jesus, gratidão pela convivência marcada pelo significado verdadeiro e profundo do que é ser cristão e doar a vida pelo irmão.

De modo especial, quero agradecer aos meus filhos Rafael, Marco e Luana pela dádiva de conviver com pessoas tão especiais em minha vida, completando um ciclo divino, agora, com a chegada do neto Pedro Gouveia.

À Andréia, minha companheira, sou grato pela paciência de superar as ausências, pelo carinho e palavras de ânimo, fundamentais na superação das pedras na trilha do mestrado especialmente na fase final, cheia de surpresas.

Carinhosamente à Cidinha, uma mulher que, junto de “Diá” seu esposo, certamente aflorada pela descendência indígena, é grande de coração e me acolheu como uma mãe em Cuiabá durante esses dois anos me dando teto, alimento e apoio incondicional. A tudo isso, meu muito obrigado!

Agradeço ainda à “Cidinha” professora, Dra. Maria Aparecida Rezende, e ao professor Dr. Adailton Alves da Silva, que além de amigos e companheiros de vivências e convivências do Araguaia, trouxeram contribuições importantes para qualificar este trabalho de dissertação.

Agradecer Beleni apenas pela orientação seria fácil, pois me deu total autonomia e liberdade com raras cobranças e muita compreensão nas ausências que fazem parte do cerimonial acadêmico. No entanto, sou grato de fato, pela convivência desde o Araguaia, em que as lições foram de retidão, compromisso com a causa indígena e sobretudo carinho. Assim, gratidão Bela e seu companheiro Claudio pelas lições tecidas na Beleza da arte entre o discurso, a reflexão e a ação na construção e comunhão do conhecimento.

Ao corpo docente e técnico do mestrado em educação da UFMT e à Instituição quero registrar minha gratidão pela oportunidade ao abrir espaço para minha pesquisa e agradeço especialmente o aprendizado, essencial na trilha da educação como ferramenta libertadora e conscientizadora.

Finalmente, aos Apyãwa, por terem cedido seus conhecimentos sem pedir nada em troca, ao contrário, adotando-me como um igual independente de cor, credo ou sangue, ensinaram-me que é possível uma sociedade capaz de viver sem destruir sua única morada, o planeta terra. Na Aldeia aprendi de fato o que significa ser civilizado e humanizado. Por tudo isso que sou, gratidão, aoxekato xeretãagy.

Por fim, a todos os amigos e amigas que constituí no mestrado, celebro a amizade.

WANPURA, André de Paula. **Escola Apyãwa: da vivência e convivência da educação indígena à educação escolar intercultural**. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2018.

RESUMO: Historicamente, a imposição do modelo europeu de visão de mundo aos povos indígenas, é marcada pela tentativa de pacificá-los via catequese para a aceitação do trabalho escravo enquanto suas terras eram desocupadas para instalação dos invasores. Nos tempos atuais, as atividades de nossa sociedade, com a introdução de novas tecnologias, impactam o modo de vida dos povos indígenas. O genocídio gerado pelo contato de sociedades tão distintas, num confronto desproporcional, revela que não há um caminho fácil para a manutenção de suas culturas, mesmo com a Constituição Federal contemplando os direitos destes povos nos Art. 231 e 210. Garantir esses direitos tem sido um desafio e, contraditoriamente, ao que estabelece a legislação, o Estado não dá condições adequadas ao exercício dessa diversidade. Esse texto faz uma reflexão acerca desta realidade dos povos indígenas focalizando a Escola Apyãwa como uma experiência que propôs uma ruptura com os modelos seculares de educação escolar indígena. Para abordar o tema, as obras de Bartomeu Meliá (1979, 1999), que fazem uma leitura dos processos tradicionais de Educação Indígena em contraponto aos novos modelos introduzidos pela escola; Paulo Freire (1967, 1968), com o conceito de Educação como prática de uma ação libertadora; as experiências relatadas pelos estudos de NOBRE (2005), PAULA (2000, 2008, 2014) e GORETE NETO (2009); os autores pós coloniais (SANTOS, 2009; MARÍN, 2014; QUIJANO, 2009) foram fundamentais para a reflexão. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa é de natureza qualitativa focando, de modo especial, o significado que as pessoas dão às coisas, buscando captar a perspectiva dos participantes com entrevistas abertas além da pesquisa documental e fotográfica, com o objetivo de investigar o processo de implantação da instituição escolar entre os Apyãwa (Tapirapé). Os resultados evidenciaram aspectos da pedagogia indígena presentes na vida da Escola, bem como identificaram os desafios enfrentados na relação com o Estado para que se mantenha a especificidade sociocultural desejada para as escolas indígenas. Acredito que o registro dessa experiência educativa gestada em um contexto sociocultural específico de um povo indígena contribui para os estudos das Ciências da Educação relativos à diversidade sociocultural, além de enriquecer o debate em torno das políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo Estado para as populações indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Indígena. Escola Apyãwa. Povo Tapirapé. Educação Intercultural. Mato Grosso.

WANPURA, André de Paula. **Apyãwa Parama'eãwa: xerexekawiwe tawaxara xemawaãwa irawaka maira parama'eãwa gaty.** 2018. 109f. Xema'ewa ete Magetãawa (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2018.

MARAGETAA'YRI: Yawajtãwa agy marageta wiwe mi raka'e irori axa'apeawa irawamatata Tawaxara apina weka re. 'Ã'ewiwe imamawi tawaxara werakewo weka irawaka maira xe'ãpeawa 'ã imakaxyma xaneretaagy weka. Epe mi ite'omarixe maira reka ropi imakaxyma axewi wowaagy piara 'ã ipyrowo iywy. Emany xepe mi irake Escola maira xe'ãpeawa ropi iapi rawamatata. 'Ãxe tana rakwee amõ tawaxara pe axeapa tee ipyteripe Escola ranõ. Eixana Apyãwi pe parama'eãwa werake maira xe'ega, axetana amageta Apyãwa reka, Apyãwa xe'ega, Apyãwa apina ropi. Emany ekwe xeparageta ikome'o Escola Apyãwa pyteripe maypyãwa, imaka'iwo ygy xapyykãwa re. Yawaitãwa agy xowe amamap tawaxara kwewiwe irota irekawo. ã pane kwakaj irapari Constituição pe tawaxara agy reka Art.231 e 210 pe. Aoxetee mi 'iKapitãwa gy axeagop imaxerekakatowo gy we. Mary ekwe amageta Apyãwa Escola 'ã irekawo weka ixemamarapa. 'Ã'ere amageta ranõ Bartomeu Meliá (1979, 1999), tawaxara parama'eãwa kome'oãwa kwaapara mõ, Paulo Freire (1967, 1968) xema'ekatoawa kome'oãwa kwaapara mõ, 'ã'ere amagetã tawaxara xema'eãwa maxerekakaãwa NOBRE (2005), PAULA (2000, 2008, 2014) e GORETE NETO (2009); 'ã'ewi amagetã yawajtãwa agy monãawa xerexeka re (SANTOS, 2009; MARÍN, 2014; QUIJANO, 2009). 'Ãxetana ajnop xeremarykwera agy ikwaapatãta ix'eãpeawa Escola mamarapãwa Apyãwa Pyteripe ranõ. 'Ã'ewi we ajnop parama'eãra agy, xerekapitãwa agy xe'ãpeawa marygato irori irekawo 'Apyãwa pitywera ma'eãwa, xyreagy ma'eãwa re ranõ.

XE'EGA YPYKWERA: Tawaxara Parama'eãwa. Apyãwa Xe'apeãwa. Tapi'irape. Tekatee Parama'eãwa. Mato Grosso.

WANPURA, André de Paula. **School Apyãwa: from the experience and coexistence of indigenous education to intercultural school education.** 2018. 109f. Dissertation (Master). Federal University of Mato Grosso, Institute of Education, Post-Graduation Program in Education, Cuiabá, 2018.

ABSTRACT: Historically, the imposition of the European world view on indigenous peoples is marked by the attempt to pacify them via **catechesis** with the intent to induce them to acquiesce to providing slave labor, enabling their lands to be coopted for occupation by the invaders. At present, the activities of our society, especially via the introduction of new technologies, continue to impact the way of life of indigenous peoples. The genocide generated by the contact of societies so different from one another, in such an unequally matched confrontation, reveals that there is no easy approach to maintain the integrity of indigenous cultures, even with the Federal Constitution of Brazil contemplating the rights of these peoples in Art. 231 and 210. To guarantee these rights has been a challenge and, despite adequate protections under the law, the State does not provide funding commensurate to the goal of fostering the maintenance of this diversity. This text aims to reflect upon this reality of indigenous peoples, focusing on the Apyãwa School as an experiment that proposed a rupture with secular models of indigenous school education. In order to approach this topic the works of Bartomeu Melià (1979, 1999), which read traditional processes of indigenous education in counterpoint to the new models introduced by the school; Paulo Freire (1967, 1968), with the concept of education as a practice of liberating action; the experiences reported by the studies of NOBRE (2005), PAULA (2000, 2008, 2014) and GORETE NETO (2009); the post-colonial authors (SANTOS, 2009; MARÍN, 2014; QUIJANO, 2009) were fundamental for the reflection. The research methodology is qualitative in nature, focusing in particular on the meaning people create and seeking to capture the perspective of the participants with open interviews in addition to documentary and photographic research, with the objective of investigating the process by which the institution of the school has been introduced and has developed among the Apyãwa (Tapirapé). The results evidence aspects of the indigenous pedagogy present in the life of the school and identify the challenges the Apyawa community faces in engaging with the state while striving to maintain the sociocultural specificity guaranteed to indigenous schools. We believe that the documentation of this educative experience in the specific sociocultural context of a particular indigenous people contributes to the study of educational science as it relates to sociocultural diversity, as well as enriching the debate about public educational policies developed by the state for the indigenous populations.

KEY WORDS: Indigenous Education. Apyãwa School. Tapirapé people. Intercultural Education. Mato Grosso.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Mapa das Terras Indígenas Urubú-Branco e Tapirapé/Karajá	22
Foto 01: Chegada das Irmãzinhas de Jesus à Aldeia Orokotãwa, 1952	32
Tabela 01: Nascimento e óbito entre os Apyãwa entre 1950 e 1980	32
Foto 02: Capela onde inicialmente funcionou a Escola Estadual indígena Tapirapé, Aldeia Orokotãwa	37
Figura 02: Capa do livro Histórias dos Povos indígenas 500 anos de luta no Brasil	49
Figura 03: Capa da cartilha Xeparama'eãwa	50
Figura 04: Capa do livro Confederação dos Tamoios	51
Figura 05: Capa do livro XanetãwaParagetã.	52
Figura 06: Capa do livro Xe'ega'yao	53
Figura 07: Interior do livro Xe'ega'yao	54
Figura 08: Capa do livro Pexe Xiraka'ó Wyrã	55
Figura 09: Capa do livro Marageta'ieyjete	56
Figura 10: Capa do livro Histórinhas Divertidas	57
Foto 3: Varal com cartaz	58
Foto 4: Varal com cartaz	59
Foto 5: Varal com cartaz	59
Foto 6: Calendário da natureza	60
Figura 11: Capa de livro artesanal, produzido em 2007	61
Tabela 2: Lista dos TCCs – Projeto Aranowa'yao IIIª Turma - 2012	62
Figura 12: Decreto de criação da Escola Municipal Indígena Tapirapé-Karajá	66
Figura 13: Ficha de Matrícula da Escola Estadual de 1º Grau Tapirapé	69
Figura 14: Ficha de Avaliação Descritiva – 1988	71
Figura 15: Ficha de Auto Avaliação 2007	73
Figura 16: Capa do Projeto Político Pedagógico da EIE Tapi'itãwa	75
Figura 17: Histórico Escolar do Ensino Médio da EIE Tapi'itãwa - 2016 imposto pela SEDUC – MT	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FUNASA – Fundação Nacional da Saúde
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MT - Mato Grosso
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
TEE – Território etnoeducacional
TI ou T. I. - Terra Indígena
SUDAM - Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UnB – Universidade de Brasília
UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	17
CONTEXTO HISTÓRICO DA PESQUISA	17
1.1 - Caminhos Metodológicos da Pesquisa.....	20
1.2 - Contextualização Histórica do Povo Apyãwa.....	23
1.2.1 - Território Apyãwa.....	25
CAPÍTULO II.....	30
EDUCAÇÃO APYÃWA E A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA, UMA NOVA ETAPA.....	30
2. 1 - Início da escola entre os Apyãwa	38
2.2 - O processo de aquisição da escrita	45
2.3 - Produção de materiais didático-pedagógicos	48
2.4 - Municipalização da Escola em 1983	64
2.5 – O processo de estadualização da Escola	68
2.6 A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola.	74
2.7 - Percepções dos Apyãwa sobre a Escola	78
CAPÍTULO III	82
OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS APYÃWA	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	94
ENTREVISTAS	97
ANEXOS	98

INTRODUÇÃO

Neste trabalho buscamos refletir sobre a realidade dos povos indígenas considerando o contexto específico da filosofia da Escola Apyãwa. Planejada e implantada sob a égide do pensamento e metodologia de Paulo Freire, esta escola se tornaria uma experiência capaz de provocar rupturas com os modelos seculares de educação escolar indígena. Esta constatação suscitou-me o desejo e o objetivo primeiro de investigar o processo de implantação da instituição escolar entre os Apyãwa (Tapirapé) a fim de evidenciar os aspectos da pedagogia indígena presentes na vida da Escola, bem como identificar os desafios enfrentados na relação com o Estado para que se mantenha a especificidade sociocultural desejada para as escolas indígenas.

Ainda dentro do leque dos objetivos, considero esta dissertação relevante por possibilitar o registro de uma experiência educativa gestada em um contexto sociocultural específico de um povo indígena, contribuindo, assim, para os estudos das Ciências da Educação relativos à diversidade sociocultural, além de enriquecer o debate em torno das políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo Estado para as populações indígenas.

Seguindo esta lógica de contribuição para as Ciências da Educação, o leitor irá perceber que o texto é de fácil leitura e interpretação, pois considero que a maior contribuição desta dissertação será possibilitar aos Apyãwa, especialmente aos professores, protagonistas diretos da pesquisa, uma compreensão acessível do universo acadêmico.

Como veremos ao longo deste trabalho, a Escola Apyãwa pautou-se em referenciais que buscam a valorização dos saberes historicamente construídos por povos indígenas e que não foram considerados ao longo da história da educação escolar pelos modelos vigentes até meados da década de 70 do século passado. O diálogo com autores foi se estabelecendo ao longo do trabalho ao mesmo tempo em que os protagonistas da Escola Apyãwa tecem conosco a compreensão do processo histórico desvelando os sentidos e significados que esta assume no processo de luta pela valorização da vida e da conquista do território.

A pesquisa qualitativa foi orientada pelo levantamento da realidade histórica registrada nos documentos sobre a criação da escola junto ao Povo Apyãwa em diálogo com os sujeitos históricos que a produziram, destacando os sentidos e significados que a consolidam como uma experiência pioneira tanto em termos metodológicos para a educação intercultural indígena, quanto para a formação de professoras e professores indígenas que garantem a autonomia do pensamento Apyãwa na proposta político pedagógica da escola constituída e construída na vivência cotidiana marcada pela convivência entre indígenas e não indígenas.

O objeto de investigação, assim, foi a Escola Estadual Indígena Tapirapé situada na Área Indígena Tapirapé-Karajá, município de Santa Terezinha, e a Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa, instalada na Terra Indígena Urubu Branco, municípios de Confresa, Porto Alegre do Norte e Santa Terezinha, todos em Mato Grosso. No processo de levantamento de dados, entrevistas com os Apyãwa e com seus colaboradores na produção da escola, dos materiais didáticos assim como da proposta metodológica que garantiu a sua especificidade, foram tecendo o diálogo fundamental entre as práticas sociais históricas que produziram a educação específica de um povo indígena e a literatura que auxiliou na sistematização deste estudo que é apresentado nesta dissertação em três capítulos.

No primeiro Capítulo apresento o contexto histórico da educação escolar destinada aos povos indígenas a partir da chegada dos colonizadores, desde o modelo jesuítico, passando pelo modelo implantado pelo *Summer Institute of Linguistics* - SIL, até o novo paradigma instaurado após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Contextualizo, também, a história recente do povo Apyãwa desde o mito de origem que relata a travessia de uma grande água, até sua instalação na serra do Urubu Branco e a acelerada depopulação pela qual passaram na primeira metade do séc. XX, em decorrência de epidemias trazidas pelo contato com não indígenas e com indígenas do povo Iny (Karajá). Apresento, nesta contextualização histórica, a realocação realizada pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI junto ao posto Heloísa Torres, na foz do Rio Tapirapé, dos remanescentes Apyãwa que se dispersaram após um ataque praticado pelos Kayapó em 1947. Registro também a fundação da Aldeia Orokotãwa e a presença das Irmãzinhas de Jesus, que permitiram a eles a recomposição populacional e a retomada dos rituais. No entanto, ainda é relevante a compreensão do processo por eles vivenciado com a instalação de grandes latifúndios agropecuários na região que os obriga a empreender uma árdua luta pela terra e isto faz com que surja o pedido por uma escola.

No segundo Capítulo abordo a história de como a escola foi implantada entre eles, a partir da vinda do casal Luiz Gouvêa de Paula e Eunice Dias de Paula. A partir dos diálogos estabelecidos com os participantes da pesquisa e dos documentos, detalhamos como a Escola se organizou a partir do pedido inicial feito pelos Apyãwa; a filosofia e a metodologia de trabalho baseada nos postulados de Paulo Freire; o processo de aquisição da escrita; a produção de material didático-pedagógico e como a escola foi oficializada, primeiro na esfera municipal e depois na estadual. O processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico também é relatado neste capítulo, bem como as percepções dos Apyãwa a respeito da Escola.

No terceiro capítulo, também como resultado das vozes da pesquisa, abordamos os desafios cotidianos presentes na realidade das escolas indígenas. Em que pesem o notável conjunto de Leis e Resoluções que asseguram uma educação escolar indígena fundamentada nos princípios da especificidade, do bilinguismo, da comunitariedade e na interculturalidade, os órgãos responsáveis pela oferta da educação escolar aos povos indígenas colocam entraves que impossibilitam a consecução plena destes princípios. As Escolas Apyãwa enfrentam estes desafios presentes nas relações com o Estado e, neste Capítulo, citamos vários destes entraves que dificultam a vivência de uma educação escolar realmente indígena.

Da pesquisa, pode-se concluir que a experiência Apyãwa traz: um protagonismo intercultural – entre a sociedade ocidental cristã e a sociedade Apyãwa – na construção de uma relação não autoritária e impositiva do ideal moderno, estabelecidas entre o Povo Apyãwa (Tapirapé) e as religiosas da Congregação das Irmazinhas Francesas e a Prelazia com o Bispo Dom Pedro Casaldáliga; uma escola que se constitui na e pela convivência do vivido nas relações cotidianas que viabilizam a alfabetização freiriana; de uma autonomia que se consolida no processo histórico por reconhecer em cada fase da história do povo novo sentido e significado para a escola da mesma forma que inserem neste espaço intercultural diferentes sujeitos como professores e alunos.

Pode-se afirmar que essa autonomia expressa a convicção de uma sociedade que reconhece a dinamicidade da produção da escola e por isso mesmo mantém periodicamente o diálogo com o que a escola produz questionando o seu sentido e suas práticas pedagógicas para a comunidade que assumiu a responsabilidade de avaliação e promoção de novas práticas educativas.

CAPÍTULO I

CONTEXTO HISTÓRICO DA PESQUISA

Começo este capítulo de modo a expor, já de início, os conflitos entre dois mundos, talvez mais por um desejo meu de lidar com as expectativas em torno do objetivo e possíveis resultados desta proposta de discussão acerca de um modelo de escola indígena, objeto deste estudo. Os Apyãwa¹, vivendo em um contexto de embates pela sobrevivência, que gerou uma necessidade evidente de adaptar-se para o confronto a muito anunciado e inevitável, já não tinham mais como contornar o conflito da mesma forma que fizeram provavelmente por três séculos ou mais. Tratava-se de um confronto entre uma visão predadora eurocêntrica dissociada dos laços terrenos que geram a vida e outra perspectiva, com a capacidade de entender o pertencimento interdependente entre os seres humanos e o mundo em que pisam, em uma dialética que não permite imaginar o espaço vivido sem a presença humana em sintonia com o que a cerca.

A concepção atual de mundo ocidental “Neoliberal” formada ao longo de séculos, é sempre carregada de “Modernidade” e não é nova, ao contrário dos discursos semióticos que apresentam como novidade a globalização simbolizada como uma arca de Noé da salvação deste sistema anacrônico. Na medida em que avançamos no tempo, diminuimos a sobrevivência no planeta e isto é uma consequência de uma forma de dominação usada muito antes da formulação deste “novo” modelo de sociedade. Esta é a escrita dos que pretendem sempre subverter a vida dotada de humanidade com uma carga de informação com sinais trocados, a fim de transformar o homem em uma ilha pseudoautônoma, em um poço de vaidades meritocráticas majoritariamente cartesianas, privilegiando o econômico, como sintetiza Marin (2007): “a visão ocidental de mundo está baseada principalmente sobre a dimensão do tempo racional que determina a importância da produtividade e rentabilidade”. (2007, p.5)

Esta visão Moderna de sociedade deturpa a humanidade como ser coletivo impondo uma busca incessante pelo desejo vazio do acúmulo e propriedade material individual para fazer prevalecer a ideia falsa de que somos seres conectados a esse mundo. Na verdade, estamos isolados uns dos outros e fundamentalmente com a sensação da ausência de perspectivas para mudar a realidade como uma verdade absoluta, metodicamente elaborada e inculcada pelo sistema dominante, provavelmente, desde as sociedades mesopotâmicas, passando pelos gregos, o império romano, o cristianismo e agora, a tão difundida

¹ Povo indígena mais conhecido como Tapirapé, que atualmente quer ser designado pelo etnônimo Apyãwa.

globalização, sempre com sua necessidade urgente de exportar algo novo, atemporal, um modelo messiânico de sociedade. Entretanto, este modo de vida continua predador travestido de moderno, seja sob a forma de organização social, uso de moeda, religião, concepção de ciência ou métodos produtivos.

Seguindo este roteiro histórico, após a invasão da América, a história da imposição do modelo europeu de visão de mundo, sobretudo, religioso e econômico aos povos indígenas, é marcada pela tentativa de pacificá-los via catequese para a aceitação do trabalho escravo. Mais recentemente, a proximidade com as frentes de expansão agropecuárias e a introdução de novas tecnologias, provocam impactos evidentes sobre as línguas e culturas indígenas. O genocídio gerado pelo contato de sociedades tão distintas culturalmente em um confronto desproporcional revela que não há um caminho fácil na tentativa de os povos originários manterem suas culturas, mesmo com a Constituição Federal promulgada em 1988, que contempla os direitos dos povos indígenas desses povos, expressos nos Artigos 231 e 210 (BRASIL, 1988). Garantir esses direitos em cada realidade específica tem sido um desafio. Contraditoriamente ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos Art. 78 e 79 referentes aos processos próprios de aprendizagem, o Estado não proporciona condições adequadas ao exercício dessa diversidade (BRASIL, 1996).

Para enriquecer esta perspectiva e alicerçar uma compreensão mais sólida sobre o tema, na pesquisa recorro às obras de Bartomeu Meliá (1979, 1999), considerado que o autor fez a primeira distinção entre educação indígena e processos de escolarização, como referências primordiais, pois faz uma leitura dos processos tradicionais de Educação Indígena e assimilação dos novos modelos introduzidos pela escola. Em seu livro clássico, Educação Indígena e Alfabetização (1979), e em outros artigos, o autor afirma, com muita ênfase, que existe uma pedagogia indígena e é ela a responsável pela manutenção da alteridade dos povos indígenas:

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, 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. A minha experiência com um povo como os ená-wenê-nawê, então recentemente contatado, mostra que esses índios nunca se mostraram “perdidos” perante situações novas, para eles inteiramente inéditas. (MELIÁ, 1999, p. 12).

Assim, a ação pedagógica permite que os conhecimentos e saberes tradicionais sejam apropriados pelas novas gerações, bem como prepara estas gerações para enfrentarem situações novas decorrentes do contato com outras sociedades. Constatamos a veracidade desta afirmação no caso dos Apyãwa, como veremos no próximo Capítulo, os Apyãwa conseguiram se refazer socioculturalmente, após um processo de depopulação violento, solicitaram a instituição escolar para fazer frente a uma nova situação.

Paulo Freire (1967, 1968) com o conceito de Educação como prática de uma ação libertadora e a necessidade de a educação acontecer de modo contextualizado e crítico, é outro autor referencial para este estudo, uma vez que seus postulados orientaram os princípios filosóficos e metodológicos da Escola Apyãwa. As novas relações entre os sujeitos da educação propostas por Freire (1994), nas quais os educandos são entendidos como pessoas portadoras de cultura e, que, portanto, não podem ser meros destinatários de uma “educação bancária” repassadora de conteúdos destituídos de sentidos, balizaram as ações dos educadores que primeiro assumiram a Escola Apyãwa (cf. Capítulo II). O autor também enfatiza o diálogo como uma prática essencial de uma nova postura pedagógica:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra eles. (FREIRE, 1968, p. 39).

Os autores José Marin (2014), Boaventura Souza Santos (2007), Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2015) e Anibal Quijano (2009), que elaboram as discussões a respeito da colonialidade e descolonização dos saberes e os processos de invisibilização destes saberes constituem referenciais imprescindíveis para nossa pesquisa, uma vez que não é possível ignorar o fato de os povos indígenas autóctones deste continente terem passado por um violento processo de subjugação e apagamento de seus conhecimentos e de seus saberes. De um modo geral, estes autores propõem uma nova epistemologia a partir do Sul, isto é, epistemologias produzidas pelos povos historicamente dominados e colonizados:

[...] este livro propõe uma alternativa, genericamente designada por Epistemologias do Sul. Trata-se do conjunto de intervenções

epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal. (SANTOS e MENESES, 2009, p. 5).

Como veremos ao longo deste trabalho, a Escola Apyãwa pautou-se por este referencial, que busca a valorização dos saberes historicamente construídos por povos indígenas e que não foram considerados ao longo da história da educação escolar pelos modelos vigentes até meados da década de 70 do século passado.

As contribuições de Clifford Geertz (1989), com sua análise antropológica interpretativa da cultura como uma teia de sentidos, constituem o referencial teórico importante para a análise dos dados, assim como o diálogo com Paulo Freire (1967, 1968), Bartomeu Melià (1999) e José Marin (2014) são fundamentais para a compreensão do processo histórico da educação Apyãwa.

Este estudo em diálogo com os autores possibilita a compreensão das realidades vivenciadas pelos povos indígenas do Brasil. No diálogo com os autores ainda busco a convergência dos estudos de Domingos Nobre (2005), Eunice de Paula (2000, 2008, 2014) e Gorete Neto (2009), para trazer com a pesquisa contribuições que possam ampliar os conceitos formulados a partir da vivência com povos indígenas, presentes, sobretudo, nas obras dos antropólogos Herbert Baldus (1970), Charles Wagley (1988) e André Toral (1994), que conviveram com os Apyãwa a partir da década de trinta do século passado, o que permite uma análise substancial da influência de uma sociedade dominante sobre uma população fragilizada considerando o histórico de genocídio dos povos indígenas no continente ameríndio.

Na pesquisa, para responder ao objetivo de compreender o processo histórico que garantiu que a Escola Apyãwa se constituísse como é na atualidade, a seguir apresento os caminhos percorridos.

1.1 - Caminhos Metodológicos da Pesquisa

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Bikle (*apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986) são características da pesquisa qualitativa: a) a fonte de dados é o ambiente natural e o pesquisador é o principal instrumento da pesquisa. Ou seja, os fatos são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente,

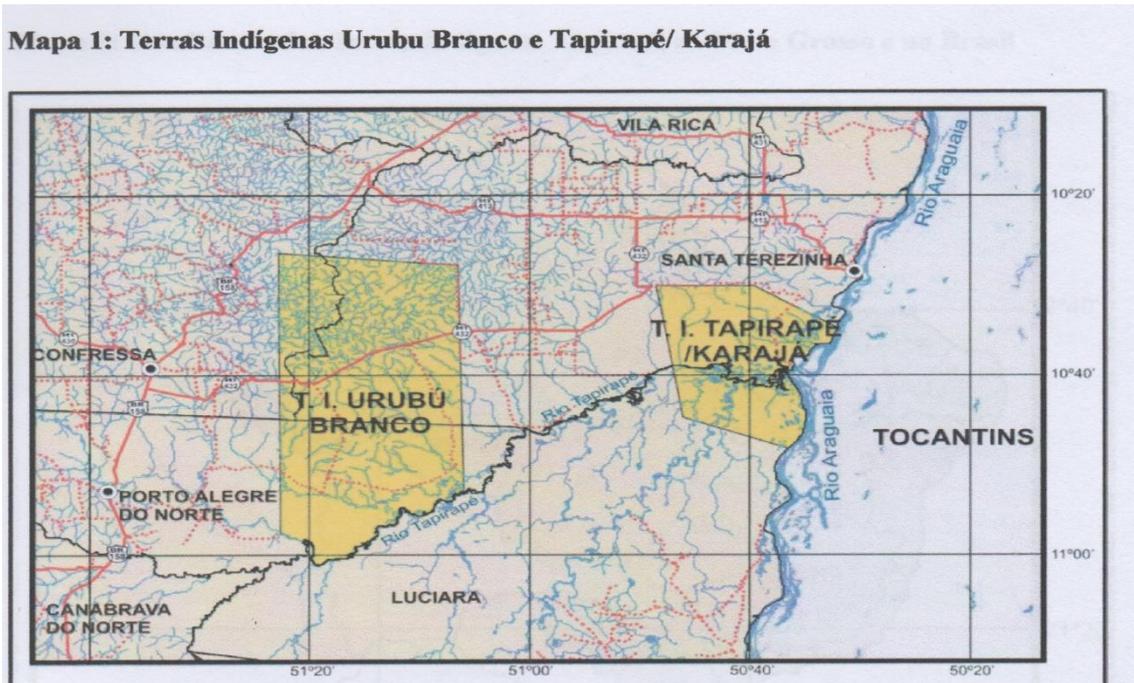
sem interferências intencionais do pesquisador; b) há uma predominância dos dados descritivos na coleta de dados. Os dados da realidade são todos considerados importantes; c) há maior preocupação com o processo do que com o produto; d) o pesquisador focaliza, de modo especial, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Nesse sentido, o pesquisador busca captar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a visão dos pesquisados sobre as questões apresentadas com a possibilidade de aproximar-se dos pressupostos da pesquisa para a compreensão dos dados produzidos.

Sob essa perspectiva, a realização de entrevistas com roteiros abertos e contextualizados com os protagonistas da história da Escola é fundamental, pois, segundo Minayo (2012): “[...] a vivência é o produto da reflexão pessoal sobre a experiência [...]” (2012, p.621). Os adultos Apyãwa que pediram a instalação da escola e que hoje são lideranças experientes do povo, possuem percepções distintas dos objetivos da escola, tanto em relação aos atuais professores da Escola, quanto dos novos alunos que ingressam, considerando alguns posicionamentos expostos em seus depoimentos coletados por esta metodologia.

Esta observação das vivências como base para a reflexão das experiências pessoais está em sintonia com os caminhos da pesquisa. Cito, como exemplo, o depoimento de Josimar Jeremy’i, professor da Escola Apyãwa trabalhando com educação infantil e básica desde 1990, que contribui com esta metodologia quando diz que: “*no começo pensava que tinha que preparar bem os alunos pra entender o português lá na frente, mas, hoje, preocupo mais com a língua Apyãwa*” (Entrevista realizada em 28/04/2017).

A pesquisa bibliográfica e documental possibilitou aportes para a reconstrução da história da Escola. Assim, além das obras que apresentam aspectos da Escola, investigamos os documentos da Escola como o PPP – Projeto Político da Escola e as produções dos alunos formados pelo ensino médio propedêutico e magistério, que constam nos acervos das duas Escolas existentes no *locus* da pesquisa: A Escola Estadual Indígena Tapirapé situada na Área Indígena Tapirapé-Karajá, município de Santa Terezinha, e a Escola Indígena Estadual Tapi’itãwa, instalada na Terra Indígena Urubu Branco, municípios de Confresa, Porto Alegre do Norte e Santa Terezinha, todos em Mato Grosso.

Figura 01: Mapa das Terras indígenas Urubu Branco e Tapirapé/Karajá



Fonte: FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

Uma fonte valiosa para a consecução dos objetivos desta pesquisa foram os documentos elaborados pelos docentes nos quais são referidas as atividades desenvolvidas com os alunos, bem como as avaliações processuais. Os acervos da Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa e Escola Estadual Indígena Tapirapé possibilitaram o acesso a estes e outros documentos.

A aplicação de um Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) como método de coleta de dados desenvolvido por Whiteside (1994) foi um instrumento muito produtivo nas entrevistas realizadas com os professores Luiz Gouvêa de Paula e Eunice Dias de Paula, que iniciaram o processo de educação escolar entre os Apyãwa, e que auxiliaram na orientação dos demais instrumentos utilizados na pesquisa, conforme apresento a seguir.

Na pesquisa, considerei dados relevantes de observação participante a minha vivência entre os Apyãwa, pois fui criado entre eles, passando pelos rituais de iniciação. Atuei também como docente de Matemática na Escola Estadual Indígena Tapirapé entre os anos 2004 a 2007 e na Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa entre os anos 2009 a 2011 como professor convidado do Projeto Aranowa'yao, Ensino Médio, para lecionar Introdução à Informática. Participei também de duas oficinas de formação continuada realizadas pela Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, em maio e setembro de 2017, coordenadas pelo Dr. Adailton Alves da Silva. Nestas Oficinas pude observar o processo de produção de material

de apoio didático-pedagógico realizado pelos docentes Apyãwa. Todas essas participações com os Apyãwa foram fundamentais para a leitura e análise dos dados de pesquisa.

Como instrumento de diálogo com a antropologia, a leitura de Clifford Geertz (1989) proporcionou tanto uma análise interpretativa dos fenômenos de entrelaçamento entre cosmologias distintas de sociedade, quanto uma perspectiva etnográfica capaz de contextualizar o pesquisador: “sem que para isso ele tenha a pretensão de tornar-se um deles” (1989, p.26).

1.2 - Contextualização Histórica do Povo Apyãwa

A escola para os povos indígenas no Brasil começa a se estruturar a partir de 1549 quando chega a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III, composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, conforme Melià (1979). A implantação desse modelo de escola tinha como perspectiva a conversão dos indígenas à fé cristã e à pacificação dos nativos “orientando-os” a aceitarem passivamente a inserção numa sociedade que lhes impunha o trabalho escravo.

Este modelo de escola foi reproduzido e perpetuado por mais de 400 anos e, aos objetivos iniciais, foram agregados interesses da expansão fronteiriça agropecuária da elite brasileira que desejava “incorporá-los” à sociedade não indígena, conforme aparece explicitado no Estatuto do Índio, Art. 1º da Lei 6001 de 1973:

Art 4º Os índios são considerados:

II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;

III - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura.

Art. 7º Os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar estabelecido nesta Lei. (BRASIL, 1973).

Neste contexto, os indígenas são vistos como um entrave ao progresso e o extermínio de populações inteiras, seja pela introdução de patologias desconhecidas para as quais não tinham anticorpos ou até mesmo por bombardeios com aviões, constituíam métodos diversos que serviam ao mesmo propósito: desaparecer com os povos originários desta terra.

Programas governamentais - como a Marcha para o Oeste, entre outros, implantada por Getúlio Vargas, em 1938 (FORLINE, 2000) fizeram as frentes de expansão da nossa sociedade avançarem sobre extensos territórios nos quais viviam numerosos povos indígenas isolados de nossa sociedade, sobretudo no Oeste do Paraná e Centro Oeste Brasileiro. Em meados da década de sessenta do séc. XX, a região amazônica tornou-se foco de um programa desenvolvido pela SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia), que previa, entre outras ações, a migração de um grande contingente populacional para a região, conforme o lema: “Homens sem terra para uma terra sem homens” (FORLINE, 2000, p. 3). Ignorava-se, assim, a presença milenar dos povos indígenas e das populações sertanejas e ribeirinhas que já habitavam esta região. A destinação das terras aos latifundiários criadores de gado instaurou graves conflitos pela posse da terra.

Neste período, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, firmou convênio com uma instituição que tem como objetivo a tradução da Bíblia nas línguas indígenas, o *Summer Institute of Linguistics* – SIL para a oferta de educação escolar aos povos indígenas. Esta instituição, de cunho proselitista, implantou um programa conhecido como modelo de transição ou modelo-ponte, no qual as línguas indígenas eram consideradas somente nos dois primeiros anos de vida escolar e depois a língua portuguesa era privilegiada. Para atuar neste programa, o SIL convidava professores indígenas, na época, chamados de monitores, cujo papel era traduzir para a língua indígena o que o professor não indígena explicava. Como se vê, o modelo colonialista continuava, pois as línguas e culturas indígenas eram utilizadas apenas como suporte para a aquisição do português e para facilitar a tradução da Bíblia. Deste modo, línguas e culturas autóctones eram desvalorizadas e, aos professores indígenas, era relegado um papel subalterno nas relações escolares.

Neste contexto de confronto, as primeiras experiências de Educação Escolar Indígena fundamentadas em novos paradigmas, que buscavam superar as práticas colonialistas, ocorreram a partir da década de setenta em nosso país. Estas experiências, de modo geral, nascem articuladas com as lutas do movimento indígena em defesa de seus direitos, sobretudo, a conquista de territórios adequados ao modo de vida de cada povo. A Constituição Federal promulgada em 1988 contempla, pela primeira vez, os direitos dos povos indígenas expressos nos Artigos 231 e 210. O direito a uma educação específica, de acordo com “os processos próprios de aprendizagem” (§ 2º do Art. 210) é assegurado na Carta Magna de nosso país e reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seus Artigos 78 e 79. O Conselho Nacional de Educação editou duas Resoluções que normatizam estes direitos: a Resolução 03 CBE/CNE/1999 e a Resolução 05 CBE/CNE/2012. Outros

documentos emitidos pelo MEC também balizam a organização da educação escolar indígena: as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de 1994; os RCNEIs (Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas), de 1998; o Decreto de Criação dos TEEs (Territórios Etnoeducacionais), de 2009 e as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de 2013. Entretanto, a aplicação das diretrizes explicitadas por todo este aparato legal ainda constitui um desafio para as escolas indígenas, pois o Estado continua a manter práticas homogeneizadoras que impedem o pleno reconhecimento da diversidade sociocultural brasileira. (BRASIL, 1988; 1996; 2012; 1994; 1998; 2009; 2013).

Nesse sentido, apresentamos (o pesquisador e seus interlocutores) neste trabalho a experiência da educação escolar entre os Apyãwa (Tapirapé), povo indígena que habita em duas áreas indígenas na região Nordeste do Estado de Mato Grosso: Área Indígena Tapirapé-Karajá (município de Santa Terezinha e Luciara, MT) e a Terra Indígena Urubu Branco (municípios de Santa Terezinha, Porto Alegre do Norte e Confresa, MT). Discutimos como a Escola foi implementada junto com este povo e os desafios que ela enfrentou e ainda enfrenta na relação com o Estado.

1.2.1 - Território Apyãwa

De acordo com Charles Wagley (1988, p. 49), antropólogo norte-americano que esteve entre os Tapirapé em 1939, 1953, 1957, 1959 e 1965, há registros históricos que asseguram a presença dos Apyãwa numa extensa área da região nordeste de Mato Grosso desde aproximadamente dois ou três séculos atrás. Esta área se estendia do rio Tapirapé até as proximidades da atual cidade de Vila Rica, chegando à divisa com o Estado do Pará. Prova desta presença são os utensílios de uso domésticos e até mesmo urnas funerárias, além de machadinhas de pedra e tembetás (*temekwãra*, adorno labial feito em pedra), encontrados pelos colonos sulistas que chegaram à região na década de 1980 e, ao “abrirem” a floresta se depararam com estes objetos que foram identificados pelos Apyãwa como sendo de seus antepassados. No início do século passado, o espaço territorial ocupado pelos Apyãwa se situava entre os rios Araguaia e Xingu com uma extensão de, aproximadamente, 200 km de abrangência, tendo como pontos de referência as Aldeia Tapi’itãwa, mais ao sul, e a Aldeia Arapatãwa ao norte.

No mapa etno-histórico que Curt Nimuendaju elaborou em 1944 (anexo I), os Tapirapé estão circundados pelos povos Xavante, Suiá e Karajá/Javaé. Povo de origem Tupi, firmou-se em um território amplamente povoado por vizinhos pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê com os quais, embora tenham tido duros embates com mortes, saques e raptos em função das tradições culturais distintas, promoveram também, trocas e interações duradouras percebidas em alguns elementos da organização social desse povo.

Os professores Apyãwa assim descreveram no Projeto Político Pedagógico da Escola Eie Tapi'itãwa o movimento de seu povo em busca de um território que lhes garantisse a sobrevivência física e cultural:

Nós, do povo Apyãwa, do tronco linguístico Tupi, andávamos em várias regiões do norte de Mato Grosso e Pará. Íamos ao Pará chegando até onde hoje é Conceição do Araguaia. Segundo os estudos de vários antropólogos (Baldus, Toral), nosso povo veio do litoral em direção ao centro do país, para fugir da escravidão imposta pelos colonizadores europeus. Isso foi uma forma de resistência. Temos em nosso vocabulário a palavra *paranyxigoo* que significa mar e isso reforça essa hipótese. De lá, nossos antepassados percorriam na direção sul, rumo ao Mato Grosso, vindo e voltando à procura de lugar com espaço suficiente e com fartura. Passaram no lugar que é hoje Vila Rica, que na época era uma aldeia, sem presença de nenhum “branco” morando naquela terra. A aldeia se chamava Maakotãwa, era outro grupo maior do povo Tapirapé, que se deslocou para chegar ao Urubu Branco onde os Tapirapé encontrariam lugar melhor para habitar. Outro grupo veio em direção ao rio Araguaia até chegar à Ilha do Bananal, onde moraram por um tempo junto com os Javaé. Depois, atravessaram o Araguaia e se estabeleceram na região do Urubu Branco. A maior parte da população direcionou-se para o território matogrossense, até chegar à região que futuramente seria conhecida como Urubu Branco, na qual habitaram por vários séculos. Chegando naquele local, todo mundo achou bonito, porque a aldeia perto da serra ficaria bonita. Por isso, imediatamente, os mais velhos saíram para a mata pesquisar os lugares que tinham materiais ligados a nossa cultura, como: argila para fazer pote, taquari para fazer as flechas. Todas as coisas que precisávamos havia naquele lugar. Por isso, nós escolhemos este lugar, Urubu Branco. Aqui nossos avós construíram uma grande aldeia, Tapi'itãwa, que era a capital de todas as aldeias. Quando eles faziam uma festa, todas as aldeias vizinhas eram convidadas para a manifestação da alegria naquela aldeia. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EIE TAPI'ITÃWA, 2009, p. 17).

Wagley (1988) descreve cinco aldeias Apyãwa povoadas em fins do século XIX distribuídas nesse território perfazendo uma população de aproximadamente 1500 indivíduos. A primeira, Tapi'itãwa (aldeia da anta) por sua proximidade com o rio Tapirapé, tornou-se uma espécie de fronteira e ponto de contato com os não indígenas e porto relativamente seguro contra os ataques Kayapó, mais frequentes nas aldeias ao norte. Em contrapartida, em função do fluxo de seringueiros, ribeirinhos, missionários e outros, era o centro irradiador de

doenças desconhecidas por eles como varíola, sarampo, gripe, malária e outras doenças que invariavelmente causaram grandes perdas aos Apyãwa por não terem anticorpos capazes de resistir aos elementos patógenos do Velho Mundo.

Na sequência, aparecem Maakotãwa, Aldeia de Maako, um Karajá que conviveu com os Apyãwa, que seria a antiga Korowatãwa – Aldeia da abóbora. Pela proximidade com Tapi'itãwa, todos dessa aldeia se mudaram para Tapi'itãwa por volta de 1932 já com a população bastante reduzida. O mesmo destino teve a Aldeia de Moo'ytãwa (Aldeia de *moo'ywa* - matéria-prima para a fabricação da flecha - abandonada por volta de 1908 segundo Wagley (1988, p. 55) em função de uma epidemia de malária que reduziu sua população pela metade.

Em seguida, a Aldeia de Xexotãwa (Aldeia do peixe Iú) ficava próxima ao Rio Santana e contava com uma população pequena de quarenta pessoas (WAGLEY, 1988, p. 60). Por fim, a Aldeia de Arapatãwa, (Aldeia do peixe Arãpa) localizada já no estado do Pará e que foi abandonada por volta de 1905 em função dos ataques Kayapó (WAGLEY, 1988, p. 55).

A partir da década de trinta, com o contato intensificado com os não indígenas, a depopulação Tapirapé entra em uma fase crítica que os levou à beira da extinção, o que fez Darcy Ribeiro (1982) considerar este fato como iminente. Esta situação foi causada por várias epidemias de malária, varíola e mais frequentemente, de gripe, que foram as mais mortíferas como descrito pelo médico Haroldo Cândido de Oliveira (1950) em suas observações ao acompanhar Herbert Baldus em suas visitas aos Apyãwa: “[...] as epidemias levadas pelos *tori*, principalmente a de gripe, a que os índios são extremamente suscetíveis e que tem provocado verdadeiras hecatombes” (OLIVEIRA, 1950, p. 61).²

Os poucos Apyãwa que restaram em Tapi'itãwa, cerca de sessenta indivíduos em 1947 (OLIVEIRA, 1950, p. 61), sofreram novamente um ataque kayapó que acabou por dispersar os escassos sobreviventes em grupos pequenos que perambularam durante dois a três anos em fazendas de sertanejos próximos ou pela mata, quando foram reagrupados na foz do rio Tapirapé, junto a um posto do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, por volta de 1950.

Esta Aldeia, com cinquenta e nove Apyãwa, chamada de Tawyao (Aldeia Nova) é o ponto de partida para um recomeço ou, como disse Wagley (1988), um milagre, apesar de todo sofrimento deste povo que esteve próximo de desaparecer, história similar à de tantos outros povos indígenas do Brasil: “Era óbvio, contudo, que os Tapirapé, sem o saberem,

² Tori é uma palavra regional usada para designar os não indígenas.

estavam sendo levados à extinção como povo e como sociedade autônoma. A meu ver, parece um milagre que tenham escapado a tal destino”. (1988, p. 63)

A descrição destas aldeias por Wagley (1988) (anexo II) abrange as grandes aldeias Apyãwa em um vasto território, que era frequentemente ocupado por outras aldeias menores de uso sazonal ou perene, não descritas por este autor. Em um trabalho da escola Apyãwa coordenado pelo antropólogo André Toral em 1992, os alunos registraram, junto aos mais velhos remanescentes das aldeias antigas, várias outras aldeias que mostram a extensão e a movimentação do povo pelo seu território:

Xeke'âtawa, I'axoratãwa, Iriryxigytãwa, Takarookywetãwa, Ykyrytãwa, Xakyrywatãwa, Paranytãwa, Ipirakwaritãwa, Tokynookwatãwa, Ipirakwarookwatãwa, Okoytãwa, Yanopetãwa, Tawyrywatãwa, Xowawi'irytãwa, Tawokotãwa, Mokaxatãwa, Tapiparanytãwa, Ikaraxorywytãwa, Xakarewatãwa, Kanine'ytãwa e Xootãwa em um total de 26 aldeias estabelecidas neste território. (TORAL, 2006, p. 23)

Segundo Paula (2014), o nome destas aldeias constitui, por si só, uma demonstração de conhecimento territorial refletido nas representações simbólicas das palavras que integram o ser com o meio:

[...] os nomes das aldeias demonstram um amplo conhecimento da biodiversidade presente no meio ambiente ocupado pelos Apyãwa, bem como traços que evidenciam a relação sociocultural entre eles e os outros seres vivos presentes neste território e até mesmo traços da própria história como vemos em: (01) xexotãwa Xexo + tap + a Jeju + aldeia + nom. Aldeia do peixe jejú. (PAULA, 2014, p. d22)

Esta interação, como uma espécie de homenagem, comprova que, além do fato da ocupação territorial, o uso de nomes de aves, plantas e peixes indicam os espaços profícuos para coleta de matérias primas necessárias às suas tecnologias e sobretudo, fonte de alimentação, essenciais para um povo que vivia do extrativismo e da agricultura, a tal ponto que os seres do universo Apyãwa estão integrados na sua cultura em uma teia de relações intrínsecas, proporcionando significados que dão sentido ao modo de viver deste povo. Conforme Geertz (1989, p.5): “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias”.

Dessa forma, a sociedade Apyãwa, entre os séculos XVIII e XX, ocupou um espaço que deu a este povo uma relativa tranquilidade e significou em sua cultura, numa espécie de

memória viva, o lugar que fornecia elementos chaves para sua sobrevivência, após um longo e tortuoso percurso de diáspora relatado em um de seus mitos de origem.

Xakarepera (anexo III) é o mito que descreve uma longa travessia de água na qual os Apyãwa foram auxiliados por um camarão, que transportou o povo em seus braços. Porém, por causa da desobediência a uma proibição, o braço do camarão se rompeu e muitas pessoas morreram afogadas (COMUNIDADE TAPIRAPÉ, 1996).

Este mito nos dá pistas sobre as vicissitudes pelas quais este povo passou até o estabelecimento na região da serra do Urubu Branco. Mesmo neste lugar, seu infortúnio não acabou. Como vimos, foram acometidos por várias doenças e, finalmente, enfraquecidos, sofreram um ataque dos Kayapó em 1947. Os remanescentes foram agrupados pelo SPI na aldeia Tawyao, próxima ao Rio Araguaia, na foz do Rio Tapirapé. Os Apyãwa, porém, nunca se esqueceram de seu território tradicional e empreenderam a volta para lá em 1993. Hoje, na Terra Indígena Urubu Branco existem sete aldeias: Tapi'itãwa, Akara'ytãwa, Myryxitãwa, Tapiparanytãwa, Towajaatãwa, Wiriaotãwa e Inataotãwa. Na Área Indígena Tapirapé-Karajá permanece a Aldeia Majtyritãwa ao lado das aldeias Itxala e Hawalora, do povo Iny (Karajá). A população total hoje soma cerca de 900 pessoas (Posto de Saúde local da FUNASA, 2017).

O processo de demarcação destes dois territórios foi longo e penoso pois os Apyãwa necessitaram enfrentar as forças dos latifundiários que se instalaram na região, apoiados pelo Governo. A resistência deles foi fundamental para conseguirem a demarcação e a homologação de parte de suas terras tradicionais e a Escola foi entendida como uma instituição necessária nesta luta, como veremos no próximo Capítulo.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO APYÃWA E A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA, UMA NOVA ETAPA

Historicamente, o povo Apyãwa difunde seus conhecimentos tradicionais aos descendentes de forma oral através dos mitos, canções ritualísticas ou cotidianas, marcadores temporais, pinturas corporais, artefatos de uso cotidiano contendo centenas de traçados geométricos e através das atividades necessárias para a reprodução da vida. Estes conhecimentos vão sendo incorporados pelas crianças, paulatinamente, no dia a dia, sem a necessidade de um “espaço formal” baseado na visão antropocêntrica europeia ocidental e sem a separação física de seus familiares, que são os verdadeiros educadores dos mais jovens.

A infância das crianças tem noites ricas em histórias míticas de seus heróis guerreiros, pajés e fundadores da sociedade Apyãwa, dentre outras passagens narradas ao luar no terreiro, ou nas redes no interior das casas em dias de chuva. É um evento protagonizado pelos mais velhos e que recebe toda a atenção dos mais novos criando um laço de valorização dos conhecimentos acumulados pelos anciões desta sociedade.

As canções deste povo têm uma importância particular na interpretação de fatos marcantes ou corriqueiro que são entoados nos rituais, caçadas, pescarias ou mesmo cotidianamente. Baldus (1970) foi o primeiro antropólogo a visitar os Apyãwa na década de trinta e fez o seu relato:

Em 1935 e, ainda em 1947 encontrei em Tapiitawa um povo que, por assim dizer, vivia cantando [...] imenso era o interesse pelo canto. Ouvia-se constantemente alguém cantar ou cantarolar e como se não bastasse o número cada vez maior de suas próprias canções, queriam aprender, ainda, as canções dos visitantes. (BALDUS, 1970, p. 25-26).

As músicas e melodias constituem um formato peculiar de registro e transmissão da história que possibilita, de forma lúdica, no lazer ou nos rituais, o aprendizado da memória dessa sociedade, repassada aos mais novos sem a necessidade de uma sala, livros ou mesmo escrita (TAPIRAPÉ, Xario'i Carlos, 2009). Evidentemente, há espaços em que momentos de formalidade acontecem na educação de crianças e jovens, como é a *takãra*, casa de rituais, onde meninos passam a viver por uns dias durante um ritual de passagem para vida de adulto. Ou, ainda, a casa da família, na qual a moça fica isolada durante a menarca, período no qual é marcada a passagem para a vida adulta. No entanto, esses não são espaços que retiram as

crianças por um longo período, da convivência com as demais pessoas, com a finalidade exclusiva de educar as novas gerações. Essa observação é necessária, dado que é comum a contraposição da educação indígena como informal e a não indígena como formal. A educação indígena tem momentos e espaços formais, porém não é isolada de outros aspectos da vida.

Todos os rituais de iniciação ou de passagem para os Apyãwa, tanto das meninas quanto dos meninos, representam uma escola da vida para o ideal Apyãwa atuando como uma entidade regente em que todos participam de algum modo seja na pintura, na ornamentação, na busca pelos alimentos sagrados ou nos cantos como registrado por Paula (2014):

[...] o processo de nomeação configura uma prática sociocultural extremamente significativa, constitutiva de um modo de ser e de viver que os caracteriza como um povo etnicamente diferenciado. Os nomes recebidos identificam faixas etárias, gênero, o grupo familiar ao qual se pertence e, até mesmo, a posição da pessoa na organização social. (PAULA, 2014, p. 241)

Nos rituais de passagem, tanto para a moça quanto para o rapaz, o significado prático das ações simbólicas, remetem à autonomia do ser Apyãwa. É uma nova fase de vida em que assumem responsabilidades atribuídas aos jovens, prontos a receberem a etapa seguinte, que é a de adulto agregando outros compromissos, inclusive, a aptidão ao casamento.

É, portanto, um processo em que ao mesmo tempo delega novos compromissos, confere também níveis elevados de responsabilidades coletivas em função das decisões pessoais. Mesmo com todos os cenários adversos enfrentados pelos Apyãwa, esta sociedade permanece formando seus novos membros e durante esse processo educativo podemos perceber quais ensinamentos são valorizados a fim de se formar homens e mulheres capazes de garantir a continuidade da vida. É necessário enfatizar que esse processo acontece de uma forma não fragmentária, como sintetiza Meliá (1978):

A educação indígena é certamente outra [...] 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. (MELIÁ, 1978, p. 2).

Evidentemente, estes rituais necessitam de condições mínimas para sua realização e a debacle populacional de aproximadamente 1500 pessoas para apenas 46 indivíduos entre 1940

e 1950, forçou uma interrupção dramática considerando que não tinham condições psicológicas para cerimoniais que expressam, antes de tudo, felicidade.

Em 1952 chegam à aldeia Orokotãwa, as Irmãzinhas de Jesus³, Geneviève Helène, Claire e Denise que tiveram um papel crucial no declínio do número de óbitos por doenças dos *maira* (não indígenas) que ainda acometiam os Apyãwa. Elas atuaram como enfermeiras, a despeito dos escassos recursos disponíveis, estabilizando o quadro demográfico, embora ainda tenham enfrentado epidemias com óbitos (IRMÃZINHAS DE JESUS, 2002).

Foto 01: Chegada das Irmãzinhas de Jesus à Aldeia Orokotãwa, 1952.



Fonte: Acervo das Irmãzinhas de Jesus.

Tabela 1: Nascimento e óbitos entre os Apyãwa de 1950 a 1980

Década	População	Nº nascimentos	Nº óbitos	Idade das pessoas mortas
50 a 60	53 em 1952 65 em 1960	30	18	48 45, 37, 27, 26, 25, 25, 22, 21, 15, 04, 03, 01,01,01,0101,00
61 a 70	67 em 1961 100 em 1970	42	07	69, 42, 08, 02, 01, 01, 00
71 a 80	104 em 1971 169 em 1980	83	14	63,61 54, 53, 51, 04, 03, 01, 01, 01, 01, 00, 00, 00

Fonte: Livro de registro de nascimentos e óbitos das Irmãzinhas de Jesus, outubro 2016.

³Religiosas de origem francesa, inspiradas em Charles de Foucault.

Como pode ser conferido na tabela 1 a presença das Irmãzinhas resulta na melhora do quadro da saúde, o que devolveu aos Apyãwa um novo ânimo, como atestado por Wagley (1988):

Quando retornei, em 1953, encontrei 51 pessoas vivendo em cinco casas dispostas em círculo, ao redor da takana, a casa dos homens. Suas moradias eram pequenas, construídas à semelhança das dos sertanejos e não ao modo das antigas malocas. A casa dos homens, porém, era grande e edificada no estilo tradicional. Realizavam, tanto quanto permitia a reduzida população suas festas noturnas de canto e também, de forma atenuada, dois meses antes de minha vinda, uma cerimônia de iniciação. A vida na aldeia parecia ter mudado muito pouco desde 1940, exceto pelo menor número de pessoas e a presença, de tempos em tempos, de visitantes forâneos. (WAGLEY 1988, p. 64-65).

A Fraternidade das Irmãzinhas de Jesus, congregação inspirada em Charles de Foucault, foi para os Apyãwa uma espécie de redenção, contribuindo para a recuperação deste povo tanto demograficamente, quanto culturalmente, pois foi uma presença que fugia completamente dos modelos de contato religioso com povos indígenas que, invariavelmente, pregavam a evangelização e catequização, como dito pela irmã Genoveva: “Eu desde o começo tinha claro que nossa presença era pra ajudá-los a serem eles mesmo, terem confiança em si mesmos, essa era nossa missão” (REMY, 2017, p.77).

O procedimento das Irmãzinhas junto aos Apyãwa é reconhecido hoje como uma quebra de paradigma considerando o significado que este tipo de presença representou para a igreja do Brasil e, especificamente, para a pastoral indigenista, conforme descrito por Remy (2017):

A presença das Irmãzinhas no mundo indígena ultrapassou as fronteiras eclesiais. Ela se tornou referência para todo um trabalho indigenista, fundado no conhecimento científico da etnografia e da antropologia, que vê na presença discreta delas, o jeito certo de atuar junto a comunidades e povos com culturas totalmente diferentes, que respeita e valoriza os modos de ser indígenas e lhes preserva e alimenta sua autonomia. (REMY, 2017, p.7).

Esse modo de interação (anexo IV) das Irmãzinhas proporcionou aos Apyãwa retomarem sua cultura e tradições, de forma firme e vigorosa, reconhecida por eles, como é comum vermos esse reconhecimento expresso em trabalhos de conclusão de curso, tanto no ensino médio da aldeia quanto em graduações:

Quando as Irmãzinhas chegaram, em 1952, o povo Tapirapé se organizou para cuidar da sua vida e praticar sua cultura tradicional. Eram apenas 50 pessoas da população Tapirapé naquela época e atualmente somos aproximadamente 650, população total entre as seis Aldeias. (TAPIRAPÉ, Taparawytyga Vanete, 2006, p. 7).

Com a chegada das Irmãzinhas de Jesus em 1952, o nosso povo começou a crescer novamente. Elas vieram exatamente para cuidar e curar o nosso povo das epidemias de doenças. Assim, fortalecidos, o nosso povo começou a viver bem e a lutar sobre seus interesses, principalmente sobre o direito de uma terra para viver. Com muita luta e coragem o nosso povo conseguiu a demarcação da primeira terra. (TAPIRAPÉ, Ana Cláudia Awokopytyga, 2006, p. 8).

Foi particularmente importante essa valorização da retomada de seus costumes e tradições em função do aumento das investidas das políticas de “povoamento” da Amazônia, pois possibilitou a este povo confrontar, de modo altivo, as tentativas de confiná-los em um espaço ínfimo de terra, o que inviabilizaria seu modo de viver.

Na aldeia de Orokotāwa (Aldeia do Urucum) distante três quilômetros da aldeia Itxala, do povo Iny (Karajá), chamada por Wagley (1988) de Tawyao (Aldeia Nova), o contato dos Apyãwa com os não indígenas se intensificou. A pressão dos latifúndios que se instalaram na região, durante a década de sessenta, limita os espaços territoriais dos povos originários, como os indígenas e ribeirinhos. O governo do Mato Grosso, de acordo com a política do regime militar de “ocupar” a Amazônia, instaurado após o golpe de 1964, “vendeu” a preço simbólico extensas áreas de terras do Estado, o que ocasionou inúmeros conflitos pela posse da terra.

A terra habitada pelos Apyãwa e pelos Iny, na confluência dos Rios Araguaia e Tapirapé, foi “vendida” para a Fazenda Tapiraguaia, cujos donos também “adquiriram” as terras da região da serra do Urubu Branco.

Estes acontecimentos provocaram mudanças no processo de educação tradicional que, a partir de então, enfrentou novos desafios em função da necessidade de se lutar pela demarcação de um território. A importância de compreender a língua e a escrita da sociedade não indígena tornou-se uma necessidade urgente em função deste embate pela terra. Apropriar-se desses novos conhecimentos exigia uma abordagem diferente da forma tradicional de educar dos Apyãwa.

Assim, nos anos 70 do século passado, com o risco real de verem seu espaço territorial totalmente suprimido em função da expansão agropecuária, o que significava perder sua

essência, este povo solicitou às Irmãzinhas de Jesus professores que ensinassem a eles a língua portuguesa como forma de defesa, de confronto e, sobretudo, de autonomia diante das ameaças iminentes.

É um período em que a FUNAI, criada pelo governo militar do Brasil em 1967, estabelece uma parceria com o SIL, *Summer Institute of Linguistics* “[...] que conjugando métodos linguísticos a proselitismo religioso, colocou-se a serviço das políticas oficiais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, usando o chamado “bilinguismo de transição” (NOBRE, 2005, p. 48). Segundo Borges (1997), o *Summer* se constituiu como:

[...] entidade religiosa norte-americana de caráter fundamentalista, utilizava a língua original destes povos como “ponte” para o aprendizado de ensinamentos bíblicos e o posterior ensino do português. Contribuindo, dessa forma, para a integração do indígena na sociedade nacional, ao destruir sua religiosidade (substituindo o panteão indígena pelo evangelho) e sua língua (impondo o português). (BORGES, 1997, p. 19).

Era uma estratégia que combinava uma pseudo valorização da língua materna com a tese de implantar o bilinguismo na educação escolar indígena, que apresentava, entretanto, objetivos de transformar o bilinguismo oficial em método de “dominação e descaracterização cultural” (BORGES, 1997, p. 21) reformulando o que se pode chamar da salvação das almas pagãs tão propalada pelos primeiros catequistas como a solução dos objetivos civilizatórios dos nativos no início da invasão europeia.

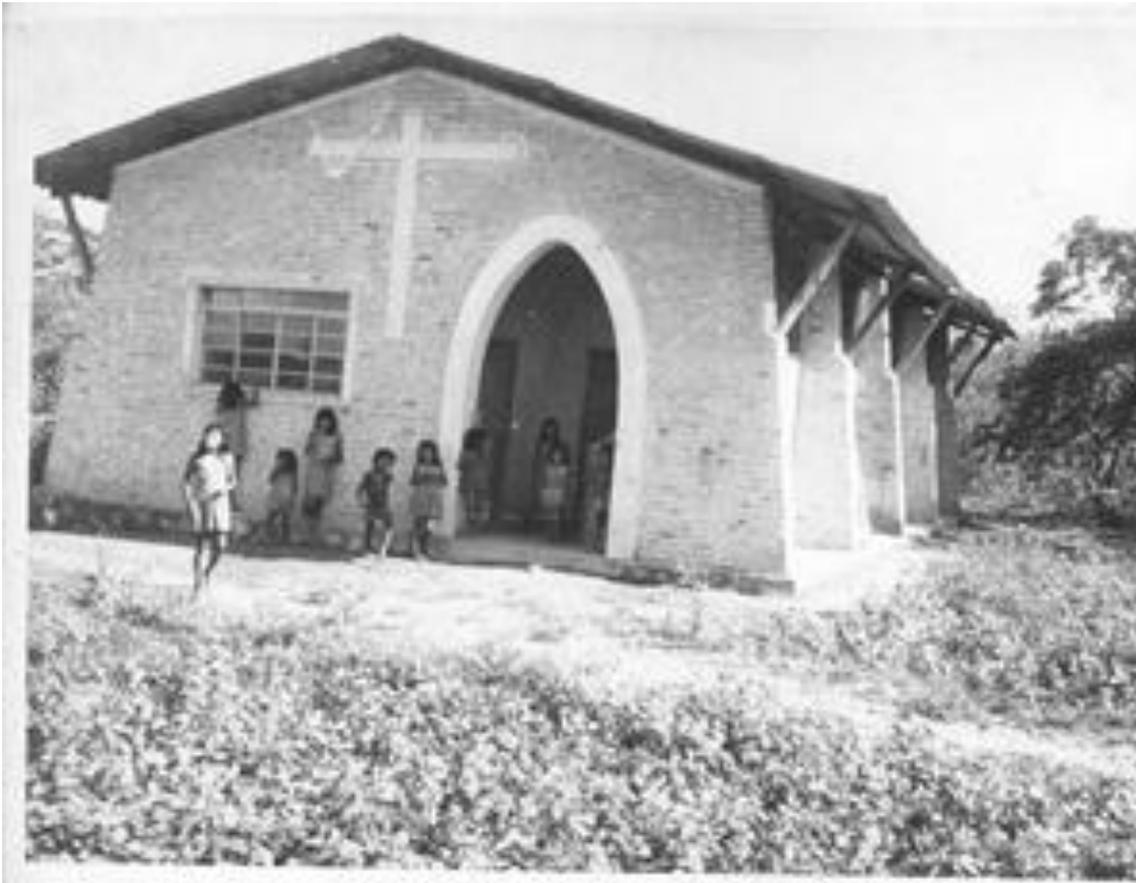
A implantação da escola Apyãwa em 1973 buscou caminho diverso em relação a esta lógica. É sob a perspectiva de contribuir com a autonomia de um povo e, na contramão das políticas governamentais, que desde “a educação missionária ou escola de catequese” (MELIÁ, 1979, p. 47), buscavam “integrar” as populações indígenas com o objetivo de descaracterizá-las, facilitando a ocupação de seus territórios tradicionais que a escola Apyãwa se estabelece não só como um espaço de ensino, mas como o encontro entre a educação crítica partindo da cultura, saberes e tradições, articulados com a luta pela terra conforme fica evidenciado na entrevista dada por Wario Apyãwa, um dos primeiros alunos da escola, hoje com 66 anos:

Então, *xyre*, não conhecíamos o português, ninguém sabia falar corretamente o português. Assim, era difícil entendermos o que falavam a respeito da terra e não conseguíamos expor corretamente o que queríamos demarcar, apesar deles perguntarem. Ficamos pensando: como que outros povos, aliás, como os Karajá conseguiam falar a língua do não indígena? Daí então a Veva e as Irmãzinhas nos contaram porque ficávamos perguntando como era: que em

alguns povos, tinham escola para estudar. Assim ficamos pensando, aliás há muito tempo pensávamos nisso, mas não tínhamos como fazer essa escola. Então ficávamos falando o pouquinho que aprendemos da língua do branco e ainda hoje não sabemos corretamente a língua do não indígena. Mas já sabemos muito mais a língua do branco porque estudamos, até mesmo seus costumes já conhecemos. Então falávamos para o SPI, falávamos para a FUNAI sobre a escola, mas eles acharam muito difícil. Ficamos pensando então por que era difícil. Acredito que éramos pouquinhos, então demoraram para tomar uma decisão. Assim, Irmãzinha conversou com Padre Francisco sobre o nosso pedido, para nos ensinarem. Então, elas falaram que tinham receio de aprendermos a fala do branco, o jeito do branco, receio de nossos jovens irem para a cidade por que elas eram brancas, então sabiam como eram os costumes errados dos brancos. Então elas temiam por nós. Hoje nós vemos, nós sabemos hoje. Assim elas pensaram, temendo por nós. Mesmo assim, Padre Francisco disse: vamos ensiná-los, é bom que queiram aprender por que não ficarão isolados para sempre. Assim Padre Francisco iniciou, ali onde vocês moravam. Ficamos pensando então quem seriam os alunos. Estávamos todos lá, os homens jovens, as mulheres, juntamos bastante pessoas, satisfazendo ele. Assim nossa primeira professora foi Hosana, que era da Prelazia. Iniciamos nossas aulas estudando sobre meia, como as luas, assim aprendemos como o branco conta o tempo. Foi com ela que aprendemos isso. Em seguida veio Mike, que era inglês e ficou nos ensinando um tempo até ir embora também. Daí veio Maximino, ele era de Minas Gerais e ficou nos ensinando no início. Logo em seguida ele também foi embora e ficamos novamente sem estudar até quando veio Moura, até quando vieram vocês e seu pai ficava andando conosco, se preparando para nos ensinar nas caçadas atrás do alimento dos espíritos, pelos rios, aprendendo nosso jeito e percebemos que ali ele já estava nos ensinando e quando voltávamos para a escola, ele pedia para relatarmos tudo o que tínhamos feito. Ainda na casinha pequena, ficávamos estudando, tínhamos muita vontade de estudar. Então, seus pais vieram definitivamente como professores. (WARIO TAPIRAPÉ, entrevista em 14.09.2017).

No depoimento de Wario, quando diz “seu pai ficava andando conosco, se preparando para nos ensinar nas caçadas atrás do alimento dos espíritos, pelos rios, aprendendo nosso jeito e percebemos que ali ele já estava nos ensinando e quando voltávamos para a escola, ele pedia para relatarmos tudo o que tínhamos feito”, já é possível perceber um indicativo da filosofia que seria implementada. Se era perceptível ao aluno, significava que a metodologia fazia diferença e essa diferença trouxe resultados que abordarei mais adiante.

Foto 02: Capela onde funcionou inicialmente a Escola Estadual Indígena Tapirapé, Aldeia Orokotãwa⁴.



Fonte: Acervo das Irmãzinhas de Jesus.

Já era evidente, no entanto, que a experiência da escola foi não somente ensinar português, mas viver a cultura Apyãwa para nela ancorar todo o processo de ensino-aprendizagem, rompendo inclusive com os modelos de escolas “indígenas” no Brasil herdados e fundamentados pelos moldes jesuíticos nos quais a metodologia partia do princípio da salvação religiosa dos “selvagens”, baseados nos preceitos católicos de evangelização, muito útil aos interesses do capital, desintegrando a base cultural das populações indígenas.

O modo como a instituição escolar se implantou entre os Apyãwa significou uma ruptura dos padrões colonialistas impostos aos povos indígenas em que, invariavelmente, o Estado não reconhece a validade dos conhecimentos indígenas e impõe conhecimentos produzidos em outras sociedades. Representou, também, uma alternativa inclusive aos modelos tradicionais de escola não indígena no que se refere à “educação bancária” (FREIRE, 1996, p. 13), por abordar a necessidade do aprendizado de uma segunda língua articulada à

⁴ A capela foi construída com a finalidade de atender aos posseiros e pequenos colonos que estavam próximos dos Apyãwa. Pouco utilizada, foi transformada em escola.

luta pela existência e busca da autonomia de um povo indígena, conforme detalharemos a seguir.

2. 1 - Início da escola entre os Apyãwa

“Iniciamos nossas aulas estudando sobre meia, como as luas, assim aprendemos como o branco conta o tempo” (Wario Apyãwa, 2017⁵).

Como vimos, houve vários professores que iniciaram o processo escolar com os Apyãwa. Após um curto período em que estes professores não se adaptaram à vida na aldeia por diferentes motivos, o casal Luiz Gouvêa de Paula e Eunice Dias de Paula, propôs-se ao desafio de implementar uma educação escolarizada em um povo distinto socioculturalmente, em lugar distante dos centros urbanos à época, e de difícil acesso, o que tornava evidentes os riscos de enfrentarem situações adversas.

Para entendermos esta decisão do casal, a entrevista com Eunice esclarece os caminhos que trouxeram os dois e seu filho André para a Aldeia Orokotãwa⁶:

Sou natural de Campinas, SP. Em 1969 estava cursando o 3º. Ano do curso de Magistério no Instituto de Educação Carlos Gomes e, ao mesmo tempo, estava trabalhando num curso de admissão ao ginásio, que preparava os estudantes para ingressarem no que hoje se denomina segundo segmento do Ensino Fundamental. Naquele tempo, era preciso fazer uma prova para o ingresso neste nível de ensino, um pequeno vestibular. Esse curso era mantido pela Paróquia do Bonfim, onde também trabalhava meio período como secretária. Neste ano, nossa Paróquia acolheu 18 jovens seminaristas que haviam sido expulsos do Seminário Claret de Rio Claro. Eles estavam cursando Filosofia na PUC de Campinas e participaram do movimento estudantil contra a ditadura em 1968. Este foi um dos motivos pelos quais não puderam continuar no Seminário. O padre formador deste grupo de jovens era o Pe. Antônio Canuto, que decidiu acompanhar seus orientandos. O Pe. Nadai, pároco da Igreja do Bonfim, convidou o Pe. Canuto para atuar na paróquia. Dois jovens do grupo passaram a atuar como professores do curso de admissão ao ginásio. Toda a paróquia se mobilizou para doar roupas, móveis, painéis para montar a casa para o grupo. O então padre Pedro Casaldàliga, claretiano espanhol que havia chegado em São Félix do Araguaia, MT, convidou pessoas deste grupo para serem professores no Ginásio Estadual do Araguaia que a missão claretiana havia construído, dada

⁵ Entrevista concedida em 14.09.2017.

⁶ Entrevistas concedidas por meio de um DRP por Eunice Dias de Paula, Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás e Luiz Gouvêa de Paula, Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás, sujeitos diretos na criação da escola Apyãwa em 1973.

a grande necessidade de educação escolar na região. Elmo Malagodi, um dos ex-seminaristas que estava trabalhando comigo no curso de admissão, aceitou o convite. Numa das reuniões em que o Pe. Leopoldo Belmonte, da equipe do Pe. Pedro, esteve em Campinas, Elmo me convidou para participar. O Pe. Leo explicou as necessidades que havia na região do Araguaia e a importância de se incorporarem leigos brasileiros ao trabalho missionário. Além do Elmo Malagodi, mais dois jovens assumiram o compromisso de ir para o Araguaia: Luiz Gouvêa de Paula e Hélio de Souza Reis. Algum tempo depois, eu decidi me incorporar à equipe. Em inícios de 1970 nos dirigimos para a região. Eu, Elmo e Hélio fomos de ônibus até Goiânia e depois, seguimos de avião de linha até São Félix do Araguaia. Luiz seguiu de caminhão com os móveis doados para o novo colégio. O campo de pouso era na Ilha do Bananal, próximo à aldeia Santa Isabel do povo Iny, Karajá. Foi o meu primeiro contato com indígenas. Assumi as aulas da 4ª. série numa escolinha municipal que havia em São Félix do Araguaia, pertencente ao município de Barra do Graças, distante 800 km de estradas de chão!!! Assumi também a secretaria do Ginásio Estadual do Araguaia, o GEA. Ao final do ano, eu e Luiz fomos para o Paraná, onde assumimos aulas no recém-aberto ginásio de Crusmaltina, um distrito de Faxinal. No início de 1972, em janeiro, nos casamos e continuamos a assumir aulas neste colégio. Frequentávamos aulas no período de férias, na Faculdade São Luís, em São Paulo, eu cursando Pedagogia e Luiz, o curso de Letras. Em meados do ano, recebemos a visita do Pe. Pedrito (Pedro Sola Barbarin) e do Pe. Canuto. Eles nos transmitiram o convite de D. Pedro, agora bispo da Prelazia de São Félix. Os Tapirapé fizeram um pedido oficial por escola e as Irmãzinhas pediram que fosse um casal, pois diversas pessoas solteiras tinham ido para a aldeia ministrar aulas e não tinham conseguido permanecer. A região era muito isolada, o acesso era só por água ou por avião. Recebíamos cartas de 3 em 3 meses, quando alguém havia passado por Goiânia e trazia em mãos a correspondência. Eu estava grávida, mas, assim mesmo, a proposta não nos assustou. Começamos a nos planejar para voltar à região. André nasceu em dezembro de 1972 em Londrina, PR e, em fevereiro de 1973, chegamos na Aldeia Orokotãwa (Eunice de Paula, entrevista dia 24.09.2017).

A solicitação por um casal de professores por parte das Irmãzinhas de Jesus deveu-se ao fato de as pessoas solteiras que assumiram a docência entre os Apyãwa não conseguirem ficar por causa do isolamento da região. Como Luiz e Eunice já eram conhecidos por terem atuado como docentes em São Félix do Araguaia em 1970, D. Pedro Casaldáliga os convidou para assumirem a escola entre os Apyãwa. Apesar da experiência docente que ambos já possuíam, perceberam que a escola entre um povo indígena necessariamente teria que ser diferente:

Ao chegar, percebemos que não era possível uma escola que funcionasse só em português. Não havia como transplantarmos o modelo de escola da cidade para lá. Era outro povo, outra cultura, outra língua. A Irmãzinha Mayie, pesquisadora da língua, muito nos ajudou no sentido de iniciar um processo de alfabetização na língua tapirapé. Antonio Carlos Moura e Ilda Pires, agentes de pastoral leigos da Prelazia, que estavam trabalhando nas

campanhas missionárias nas diversas regiões da Prelazia, haviam estado no ano anterior na aldeia, preparando o processo de alfabetização na metodologia Paulo Freire. Assim, já havia um material preparado. Nós nos dedicamos a estudar este material e iniciamos o estudo da língua com a Irm. Mayie e, com ela, realizamos algumas adequações de grafia e de significados. Por exemplo, o nome Xywãeri, estava sendo grafado Txywaneri e, em discussão com Irm. Mayie, adotamos a grafia atual que é Xywaeri. Quando começamos as aulas, o que ocorreu em setembro de 1973, os Apyãwa, homens e mulheres, realizaram várias revisões da ortografia. Luiz chegou a ir ao Rio de Janeiro para discutir a proposta de ortografia com a Dra. Yonne Leite, que infelizmente, não se encontrava naquele momento. Ele conversou com outra linguista, Charlotte Emerich, que pesquisava no parque do Xingu. (Eunice de Paula, entrevista 24.09.2017)

Dessa forma, o processo de escolarização começou a ser cuidadosamente planejado. O casal de professores contou com a pesquisa dos temas geradores efetuada no ano anterior por Ilda Pires e Antônio Carlos Moura, agentes de pastoral da Prelazia de São Félix do Araguaia. Este último era especialista em filosofia e metodologia de Paulo Freire⁷ e, junto com Ilda, implantou cursos de alfabetização de adultos em alguns lugares da região, durante as chamadas campanhas missionárias. A escolha das palavras chaves dentro dos temas geradores contou com a colaboração da Irmãzinha Mayie, pesquisadora da língua e conhecedora do universo cultural dos Apyãwa, o que favoreceu sobremaneira o processo de aquisição da escrita:

De acordo com os princípios de Paulo Freire, os educandos são sujeitos de seus processos próprios de aprendizagem, possuem cultura, possuem conhecimentos já acumulados. A discussão de palavras geradoras, oriundas do universo cultural destas pessoas, provoca debates que vão além da simples aquisição da escrita. Assim, alfabetizar-se não é um ato mecânico, mas um ato transformador da realidade. Assim, os temas geradores escolhidos proporcionaram intensos debates sobre os problemas que os Apyãwa enfrentavam na época. Após a discussão, havia um momento de escrita, primeiro de formação de palavras a partir das famílias silábicas e depois de produção de textos escritos. Houve uma troca muito intensa de conhecimentos, nós aprendíamos muito da língua e da cultura do povo Apyãwa e, em troca, ensinávamos a forma gráfica das palavras, o domínio da escrita alfabética, que eles tanto almejavam. (Eunice de Paula, entrevista 24.09.2017)

Os temas geradores e as palavras chaves eram todos relacionados à cultura Apyãwa e aos problemas que eles estavam enfrentando na época. Como foram escritos na língua Apyãwa, estabeleceu-se uma relação simétrica entre os docentes e os estudantes, pois eles dominavam a língua e a cultura enquanto que os professores eram iniciantes neste

⁷ Comunicação pessoal por Eunice Dias de Paula, 20.09.2017.

aprendizado. A escrita foi sendo dominada pelos Apyãwa num processo interativo que rompeu com os padrões do professor como único detentor do saber, como proposto por Freire:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 21)

Nas respostas do casal entrevistado, é possível perceber os princípios que contribuíram para a implantação da Escola entre os Apyãwa, por solicitação deste povo indígena. Este ponto merece ser destacado, pois este fato rompe com a prática colonizadora. As Irmãzinhas de Jesus conviviam com eles desde 1952 e não criaram nenhuma escola considerando que não era esse seu propósito e diferente das congregações que tiveram contatos com povos indígenas, elas não pretendiam catequizá-los, ao contrário, atuaram pela valorização de sua religião. A escola como entendemos, passou a fazer parte da necessidade deste povo quando os Apyãwa estavam empenhados na luta pela terra e solicitaram às Irmãzinhas professores *maira*⁸ que os ajudassem a compreender o mundo não indígena e elas se dispuseram a ajudar na concretização de um projeto de educação escolarizada. A partir deste fato, nasce então uma proposta com outra abordagem relatada por Luiz Gouvêa de Paula:

Em relação à educação escolar do povo Apyãwa, há um esforço, desde sua implantação, de se aproximar esta educação dos processos, conteúdos e estruturas educacionais tradicionais do povo. Neste sentido, a escola foi introduzida tendo como base a língua Apyãwa, os temas significativos para o povo Apyãwa e com uma forma de funcionamento que mais se adequasse ao modo de vida do povo naquele momento. A partir dessa base inicial, sempre se teve como elemento norteador o pensamento de que a escola, para ser indígena, tem que ser assumida pelo povo. Mas, para isto, foi necessário haver muita reflexão e formação sobre o que é uma escola e como deve ser uma escola específica daquele povo, visto que o modelo de educação escolar vem de fora e cumpre os objetivos impostos pela sociedade dominante. Esse processo de reflexão, formação e tomada de decisões, bem como a inserção de professores e funcionários Apyãwa em todos os níveis de funcionamento da escola foi acontecendo paulatinamente durante esses 43 anos que se passaram, desde a implantação da educação escolar entre o povo Apyãwa. (Luiz Gouvêa de Paula, entrevista 07.10.2016).

⁸*Maira* é a palavra com a qual os Apyãwa designam os não indígenas.

Paulo Freire ainda nos ensina que é dever da escola “[...] respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]” (FREIRE, 1996, p. 15). De acordo com essa concepção freireana, os temas geradores e as palavras selecionadas foram:

Tãwa ‘aldeia’, tema que dizia respeito à identidade do povo e à questão do território pelo qual estavam lutando, ao espaço necessário para viverem conforme seus usos e costumes, a história do povo, a identidade étnica; *Takãra* ‘casa cerimonial’ (inicialmente grafada como *Takana*, como em Baldus (1970) e Wagley (1988), depois mudado para *takãra* pelos próprios educandos). Este tema envolveu os debates sobre os aspectos organizacionais do povo, as reuniões noturnas que ocorrem no pátio desta casa, os rituais e a importância dos aspectos culturais na manutenção da identidade étnica; *Ximapo* (*xigy*) ‘pescaria com timbó’. A palavra escolhida, *ximapo*, não se refere ao nome da pescaria que, na verdade, é *xigy*, como aprendemos mais tarde. *Ximapose* refere ao ato de bater o timbó. É uma pescaria que envolve toda a comunidade, realizada num clima de grande animação e entusiasmo. Isso nos levou a escolher esta palavra para o tema “lazer”, propugnado pela teoria freireana. Entretanto, logo percebemos o equívoco quando houve o estudo do tema, pois entre os Apyãwa todas as atividades são feitas num clima de bom humor e a pescaria não é só voltada ao lazer como na nossa sociedade, pois não deixa de ser uma tarefa destinada a conseguir alimentos de uma maneira mais fácil, dada à abundância de peixes encurralados em lagos cujas águas ficam reduzidas no período do verão; *Maxirõ* ‘mutirão para a derrubada das roças’. Este tema possibilitou a discussão das diferentes formas de trabalho, o trabalho na sociedade indígena, cuja organização se pauta pelo espírito comunitário e o trabalho na sociedade não indígena, cujas relações são mediadas pelo dinheiro e, frequentemente, resulta na exploração do trabalhador; *Mani’aka* ‘mandioca’. Com esta palavra foi focado o tema da alimentação, as formas de se obter alimentos através das atividades agrícolas ou da pesca e caça, bem como a coleta de frutos silvestres e mel, as plantações e criações domésticas e a criação de gado, a qual havia sido introduzida pelo Pe. Jentel⁹; *Xepayga* ‘meu remédio’, *hynha* ‘dente’ (posteriormente, mudada para *hyja*) e *paxê* ‘pajé’ foram três palavras ligadas ao tema da saúde. As doenças, os remédios próprios, os remédios de ‘branco’, o alcoolismo, o xamanismo, o medo dos feitiços atribuídos aos pajés Karajá foram assuntos tratados dentro deste tema; *Mãira* ‘os brancos, os não indígenas’. Esta palavra remetia ao tema do contato com outros povos indígenas (Karajá, Kayapó) bem como com os não indígenas, os ‘tori’ como eram chamados os não índios. Alguns assuntos que este tema possibilitou para o debate foram: as consequências do contato: necessidade da demarcação da área, o desmatamento, a exploração dos Tapirapé pelos ‘tori’ na venda de artesanato. (PAULA, 2014, p. 61-62).

É possível constatar como o trabalho com os temas geradores e as palavras chaves se constituiu como uma experiência notável de como o ensino pode estar articulado à reflexão sobre o contexto sociocultural de um povo, o que, nas palavras de Freire, é o “pensar certo”:

⁹Pe. Françoise Jentel foi um missionário francês que viveu inicialmente com os Apyãwa e depois passou a atender o povoado de Santa Terezinha, MT.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. (FREIRE, 1996, p. 14)

Os temas e as palavras geradoras, escolhidos no bojo do universo sociocultural dos Apyãwa, configuram a escolha por uma epistemologia “a partir do Sul”, como explicitado por Santos e Meneses (2009):

Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e actores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. [...] Assim sendo, qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política (SANTOS e MENESES, 2009, p. 9).

Desse modo, consideramos que o processo de aquisição da escrita entre os Apyãwa aconteceu ancorado na epistemologia própria do povo, nos seus conhecimentos válidos, o que tornou possível que os educandos se tornassem atores sociais ativos como relatado acima por Paula (2014), quanto à correção lexical e semântica das palavras *ximapo* e *xigy* feita pelos primeiros estudantes.

Vimos, anteriormente, como o pedido por uma escola estava estreitamente ligado à necessidade de demarcação da terra, ou seja, os Apyãwa como seres históricos intervindo na realidade que se fez presente com o surgimento dos latifúndios que invadiram o território tradicional deles, assumindo o protagonismo da luta pela terra.

A entrevista concedida por Kamajrao (Xario’i Carlos Tapirapé), cacique geral do povo Apyãwa até 2016, mostra a história da escola a partir de suas percepções:

Para o povo Apyãwa/Tapirapé a chegada da escola foi muito bom, apesar que já existia outro jeito de ensinar as crianças que era na Takãra. Isso até hoje funciona. Nessa casa é que os mais velhos ensinavam os rapazes a fazerem vários tipos de trabalhos que os homens fazem, como arcos e flecha ou até mesmo ouvir as histórias antigas Apyãwa/Tapirapé e outros rituais que os homens fazem. Mas só que a Takãra era uma escola somente para os homens. Enquanto isso, as mulheres ensinavam as suas filhas em suas próprias casas. Ensinavam tudo aquilo que as mulheres fazem também,

como se faz cauim, o tamakorã, a pintura corporal e até mesmo como cuidar o bebê. Tudo isso vinha no estudo das mulheres Apyãwa/Tapirapé na época. Depois que chegou o homem branco com o nosso povo Apyãwa/Tapirapé, então ficou um pensamento do nosso povo de ter uma escola diferente da nossa. Isso foi interesse da nossa própria comunidade e com isso, foi pedir pra Prelazia de São Félix do Araguaia, isso aconteceu na década de 70, vinte anos depois da chegada das Irmãzinhas de Jesus. O povo fez reuniões, discussões dos pontos negativos e positivos que a escola do branco traz, no ano de 1970, o povo Apyãwa/Tapirapé apresentou a necessidade de uma implantação da escola na aldeia para a comunidade. A comunidade Apyãwa queria a escola na aldeia por causa da Luta pela Terra, Saúde, Educação e conhecer mais de perto as Leis, os Direitos da Constituição Federal e facilitar para as nossas lideranças o diálogo com autoridades e governantes. Após vários movimentos indígenas, Prelazia de São Félix do Araguaia aceitou o nosso pedido pela criação da escola na aldeia Apyãwa/Tapirapé, isso ocorreu no ano de 1973. Com isso o Bispo Pedro entrou em contato com o casal professores Luiz Gouvêa de Paula e Eunice Dias de Paula que era pessoas certas a vi a trabalhar com o povo Apyãwa/Tapirapé na área de educação. Assim é que surgiu a nossa linguagem escrita e assim agora nós temos duas formas de ensinar, que é a linguagem escrita e a forma oral. Com a forma escrita também fica mais fácil de registrar tudo aquilo que a gente não escrevia como as histórias, as sequências das músicas ou qualquer receita de trabalho que a juventude não sabe. Tudo isso é importante pra nós hoje. O primeiro nome que a Escola recebeu foi “Escola Tapirapé”. Só em 1988 quando foi estadualizada, ela recebeu o nome de Escola Estadual de 1o. Grau Indígena “Tapirapé”. Foi com os Apyãwa que surgiu a primeira proposta curricular que respeita a cultura do povo. Primeiro foi discutido a proposta de criação da Língua Apyãwa, com a ajuda da professora Yonne. Em primeiro lugar ensinava da língua materna, depois na língua Portuguesa. Mas antes a aula começou com adultos, depois com as crianças. Assim que começou nossa escola. O povo queria aprender a língua do branco pra entender sobre os documentos mas depois a escola também foi ensinando a nossa língua, a nossa cultura. Então isso é muito importante pra nós e hoje, porque nossa cultura pode ser esquecida pelos jovens mas a escola está lembrando sempre. Por isso que pra nós Apyãwa é muito importante a escola. Era isso que eu queria falar. (Kamajrao, entrevista concedida em 24/04/2017)

Kamajrao apresenta em seu relato um ponto fundamental que motivou a tomada de decisão em relação ao pedido por uma escola, a chegada dos “brancos”, isto é, a impossibilidade de eles viverem do mesmo modo de seus antepassados. Mesmo tendo a *Takãra*, a casa cerimonial que também é um espaço tradicional de ensino e aprendizagem, eles sentiram a necessidade de uma “escola diferente”, diante da presença dos não indígenas que falavam português e, com os quais teriam que interagir. A Escola assume outras funções, segundo ele: a de guardiã da cultura, diante do risco de os mais jovens se distanciarem de suas tradições. O registro escrito possibilita maior garantia de permanência dos conhecimentos milenares de seu povo.

Nas próximas seções, detalharemos com maior profundidade alguns destes pontos elencados por Kamajrao.

2.2 - O processo de aquisição da escrita

A escrita de uma língua indígena envolve problemas complexos pois nelas há sons que não correspondem aos que existem na língua portuguesa. Na língua Apyãwa, por exemplo, existe um -i- centralizado que não existe em português. Faz-se necessário tomar decisões sobre como escrever estes outros sons e, por isso, a colaboração de linguistas. Já citamos o importante papel que a Irmãzinha Mayie desempenhou para o estabelecimento de uma ortografia da língua Apyãwa. Além dela, é necessário citar o trabalho da Profa. Dra. Yonne de Freitas Leite, linguista do Museu Nacional-UFRJ, pesquisadora da língua desde 1966. O estudo morfofonológico da língua realizado por ela foi fundamental para uma maior coerência da proposta ortográfica. Assim, as palavras chave foram escritas na língua originária, o que facilitou a aquisição da escrita, uma vez que estas palavras possuíam importantes significados para os Apyãwa:

O processo de aquisição da escrita pelos Apyãwa foi para eles, ao mesmo tempo, um processo de reflexão e de construção de conhecimento sobre sua própria língua, cultura e história, bem como de tomada de consciência sobre sua presença no mundo. A metodologia de Paulo Freire permitiu que a escrita fosse apresentada a eles precedida pelo significado da palavra com suas múltiplas relações e implicações para a vida do educando e de seu povo. A palavra era palavra-mundo. A projeção de imagens na parede colocava diante dos educandos, aspectos relevantes para a sua comunidade e essas imagens se transformavam em palavras que desvelavam o mundo para eles. As imagens se transformavam em palavras da língua Apyãwa, repletas de significações vindas dos próprios educandos que tomavam consciência coletivamente dessas significações através das discussões entre si. Só depois de se apossarem daquela palavra como som proveniente de sua própria língua, como constituidora de sua realidade e de sua história os educandos entravam em contato com forma escrita. Desse modo, a escrita não era reduzida apenas a uma sequência combinada de sinais gráficos representando determinados sons, mas, palavra plena, capaz de promover transformações no mundo e no próprio educando e com possibilidades de também ser transformada por eles. (Luiz Gouvêa de Paula, entrevista 07.10.2016)

Este aspecto de como se desenvolveu a aquisição da escrita entre os Apyãwa merece ser destacado, pois, a ruptura com o modo colonialista de se pensar a alfabetização se torna evidente, uma vez que não se trata apenas de decodificar sinais gráficos, mas sim de

apreender significados profundos, capazes de realizarem “transformações no mundo e no próprio educando”:

A palavra *ka* que significa roça, por exemplo, serviu para discutir o trabalho agrícola, a importância deste trabalho para o povo Apyãwa, mas também levou à discussão da questão da terra invadida pelo fazendeiro e a necessidade de demarcação. Esse tema desencadeou a realização de diversas ações que foram desenvolvidas no decorrer de um período de 10 anos quando, finalmente, se deu a demarcação definitiva da Área Indígena Tapirapé-Karajá, em 1983, tempo em que os Apyãwa sofreram muitas pressões e ameaças.

A palavra *takãra*, a casa cerimonial do centro da aldeia, foi apresentada por nós, durante o processo de alfabetização, como *takãna*, tal como estava registrada em Baldus e em outros autores. Com essa palavra foi discutida a importância dos rituais e de todos os elementos da cultura Apyãwa. Conforme testemunho das Irmãzinhas de Jesus, as discussões realizadas na escola despertaram a necessidade de realização dos rituais, fato que aconteceu logo em seguida, com os Apyãwa dando início ao ciclo anual de rituais. Com o decorrer do processo de alfabetização começamos a constatar registros da palavra *takana* escrita como *takãra* nos textos dos alunos. Esta é, de fato, a forma reconhecida pelos falantes leitores da língua Apyãwa. Só então percebemos o equívoco a que escritas anteriores nos levaram, mas, mais que isso, começamos a vislumbrar a dimensão do domínio dos Apyãwa sobre a escrita de sua língua, que havíamos introduzido, e como eles se apossavam de sua própria escrita. De fato, este processo se deu de forma paulatina, com o domínio da leitura e escrita de palavras, com a formação de novas palavras por eles mesmos, seguida da elaboração de frases que, por fim, foram se transformando em textos mais longos. Podemos citar como exemplo desses textos o “jornal” *Maranowa*, de 1981, produzido em mimeógrafo, contendo textos e desenhos dos alunos sobre a luta com a fazenda pela demarcação da terra (Luiz Gouvêa de Paula, entrevista 24.08.2017).

O domínio da escrita possibilitou aos Apyãwa a correção da ortografia da própria língua e este aspecto demonstra, mais uma vez, o protagonismo deles em relação à escrita alfabética, tecnologia até então não dominada por eles:

O modo como os Tapirapé têm continuamente participado da reelaboração do sistema ortográfico, desde as correções iniciais, até a iniciativa de solicitar um encontro para discutir especificamente sobre o assunto, bem como as preocupações com o futuro da língua, que se encontra em relação diglósica com o português, e a busca de soluções para enfrentar esta situação, apontam para o fato de que a escrita vem sendo efetivamente incorporada à atual sociedade Tapirapé (PAULA, 1999, p. 46-47).

A escrita hoje cumpre várias funções para os Apyãwa: por um lado, o registro das tradições orais, como as narrativas míticas e os cantos rituais (escrita na língua materna) e, por outro, as interações com a sociedade não indígena que necessitam passar pela modalidade

escrita como a produção de documentos para o Ministério Público, entre outros. Estes documentos são redigidos em língua portuguesa.

A apropriação dos Apyãwa sobre a escrita de sua própria língua se deu também através do processo de formação que foi oferecido na escola. Os professores Luiz e Eunice, contaram, em vários momentos, com a assessoria especializada de linguistas, entre os quais, a Dra. Yonne de Freitas Leite e a Dra. Ruth Fonini Monserrat, do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Antônio Almeida, linguista português radicado na Alemanha, além dos antropólogos André Amaral de Toral e Marta Maria Azevedo.

Na medida em que professores Apyãwa foram sendo formados, também foi oferecida a eles cursos de metodologia de descrição linguística aplicada à língua Apyãwa. Esses cursos foram ministrados inicialmente pela professora Dra. Yonne de Freitas Leite (anexo V) e, depois, pela professora Dra. Walkíria Neiva Praça da UnB. A professora Walkíria deu continuidade a esta formação com a disciplina Língua Tapirapé, no curso Aranowa'yao – Novos Pensamentos I, II e III, de formação do ensino médio, juntamente com Luiz Gouvêa de Paula e Eunice Dias de Paula.

De posse desse conhecimento linguístico e, em função de seus trabalhos nas salas de aulas das diversas aldeias, os professores propuseram e a Escola Indígena Estadual Tapiilitãwa realizou o Iº e IIº Seminários de Língua Tapirapé. No primeiro, foi discutida a criação de palavras novas em língua Apyãwa, que resultou na publicação do livro Xe'egyao. O segundo se destinou, sobretudo, a discutir e tomar decisões sobre a ortografia da língua Apyãwa.

Na opinião de pessoas do povo Apyãwa, este esforço para que a língua indígena tivesse primazia na escola e, através da escola fosse feito um trabalho de valorização da língua, com participação intensa da comunidade, contribuiu para que este povo mantivesse viva a sua língua, apesar da intensificação do contato com a sociedade não indígena.

A primazia da língua Apyãwa sobre o português foi um princípio que direcionou o trabalho na escola e o que se tem observado é que o domínio dos alunos e alunas sobre a fala e a produção de textos em sua própria língua facilita a aquisição do português. Em vista disso, mais tarde, com a oficialização da escola, adotou-se o que já era prática desde o início: a aquisição do português deveria ser oferecida aos alunos a partir do quarto ano. O Estado, com sua matriz informatizada, pressiona, constantemente, para que uma aula semanal de língua Apyãwa seja substituída por língua estrangeira, ficando a língua indígena em desigualdade em relação ao português. A escola tem sempre que resistir contra esta investida que, claramente

discrimina a língua Apyãwa. Abordaremos esta problemática com mais profundidade no Capítulo III.

2.3 - Produção de materiais didático-pedagógicos

O contato com professores indígenas nos coloca sempre diante de uma realidade: há falta de publicações e de material pedagógico específicos em suas escolas. Desde o início, os professores da escola do Povo Apyãwa buscaram soluções para este problema com os poucos meios de que dispunham.

O primeiro material preparado para o trabalho na escola foi a série de *slides* utilizados para a alfabetização dos jovens e adultos. Com o emprego de fotografias tiradas na aldeia e de letras adesivas foram produzidos *slides* que eram projetados na parede da escola através de um projetor que recebia energia de um pequeno gerador portátil. Esse foi o momento que deu impulso ao processo de letramento da sociedade Apyãwa, iniciado com as primeiras palavras na língua Apyãwa, escritas nas paredes da casa dos professores localizada na aldeia Orokotãwa pelos docentes que precederam o casal¹⁰.

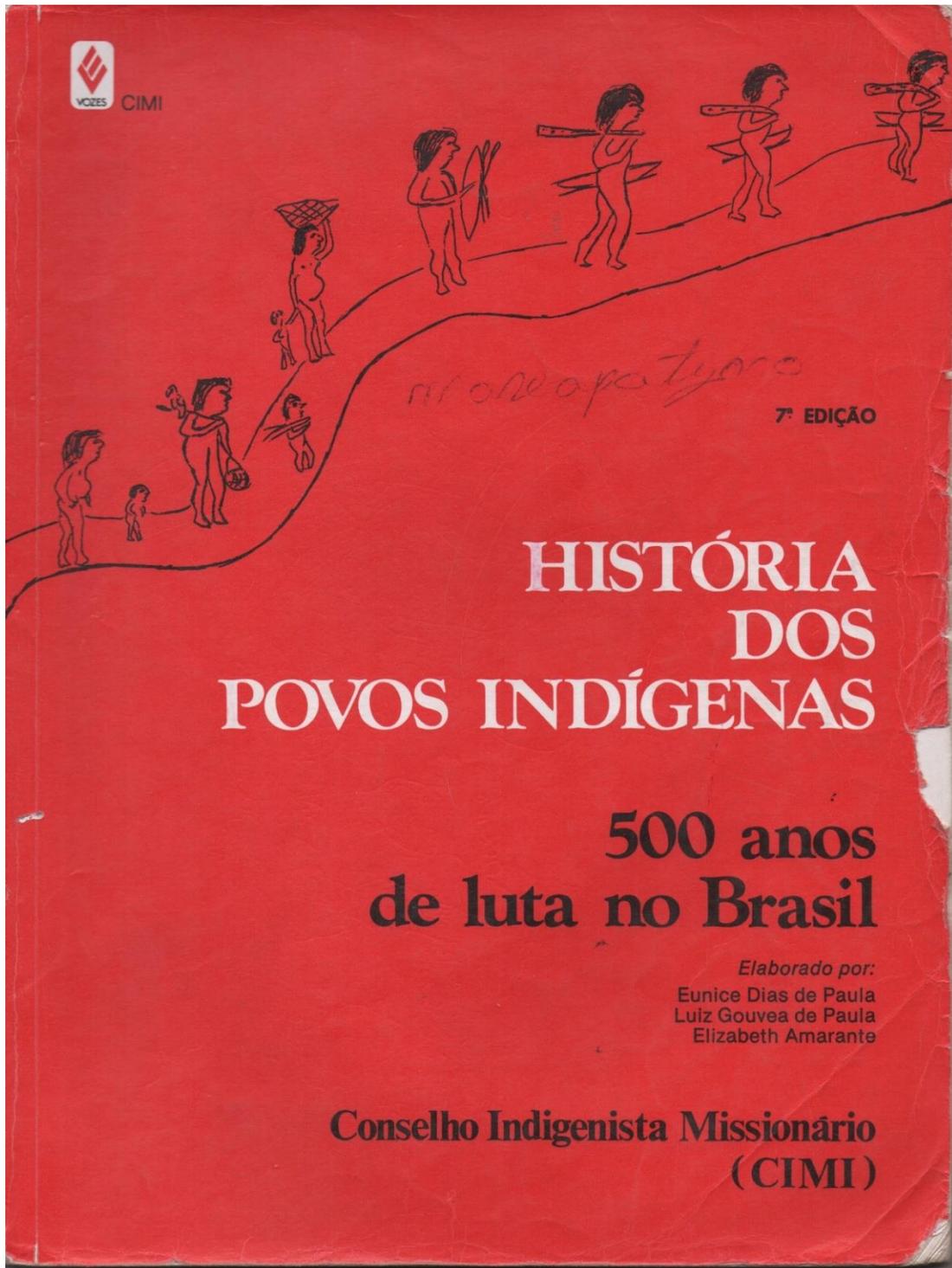
Para suprir a necessidade de material impresso, os professores produziram artesanalmente, vários materiais mimeografados, revisados com a ajuda dos alunos e com desenhos deles. Entre estes materiais estão o mito de *Peetora* e o de *Koreweka*, narrado por Marcos Xako'iapari Tapirapé e produzido em mimeógrafo a álcool. *Peetora* e *Koreweka* são seres ancestrais, cujos mitos apresentam alguns preceitos que necessitam ser respeitados.

Um dos materiais que ganhou dimensão bastante ampla, sendo utilizado em várias partes do Brasil, foi o livro “História dos povos indígenas, 500 anos de luta no Brasil”, produzido na escola com a participação dos alunos que fizeram as ilustrações. Os textos foram inspirados nas Assembleias de Povos Indígenas, promovidas pelo Conselho Indigenista Missionário, que tiveram início na década de 1970. O livro aborda a história da colonização do Brasil sob uma perspectiva dos povos indígenas e traz situações do momento presente que mostram a continuidade do processo colonizador e dominador até os dias de hoje. Este livro, de autoria de Elizabeth Rondon Amarante, Eunice Dias de Paula e Luiz Gouvêa de Paula, foi produzido inicialmente em mimeógrafo a tinta e publicado pela Editora Vozes, em 1982, tendo, depois, várias outras edições.

¹⁰ Comunicação pessoal de Luiz Gouvêa de Paula, 2017.

Esta primeira produção a partir da convivência com os Apyãwa proporcionou levar o debate crítico sobre o processo colonial histórico que era camuflado nos livros da história do Brasil sobre os povos indígenas, contribuindo significativamente para o movimento indígena na década de 1980, por meio da distribuição que o CIMI faz chegar às comunidades indígenas do país.

Figura 02: Capa do livro Histórias dos Povos indígenas 500 anos de luta no Brasil



Fonte: Acervo pessoal de Luiz Gouvêa de Paula

Outro livro importante e pioneiro para a educação escolar indígena foi a “cartilha” *Xeparama’eãwa*, abaixo, produzida inicialmente em mimeógrafo a tinta, em 1983. Ela ganhou edição colorida em 1987, assumida pela Prelazia de São Félix do Araguaia, organizada por Eunice Dias de Paula e Luiz Gouvêa de Paula. Este livro se destacou por ser o primeiro com desenhos e textos produzidos pelos próprios alunos e em edição colorida. Durante muitos anos foi utilizado nas salas de aulas de alfabetização da escola Apyãwa.

Figura 03: Capa da cartilha Xeparama’eãwa

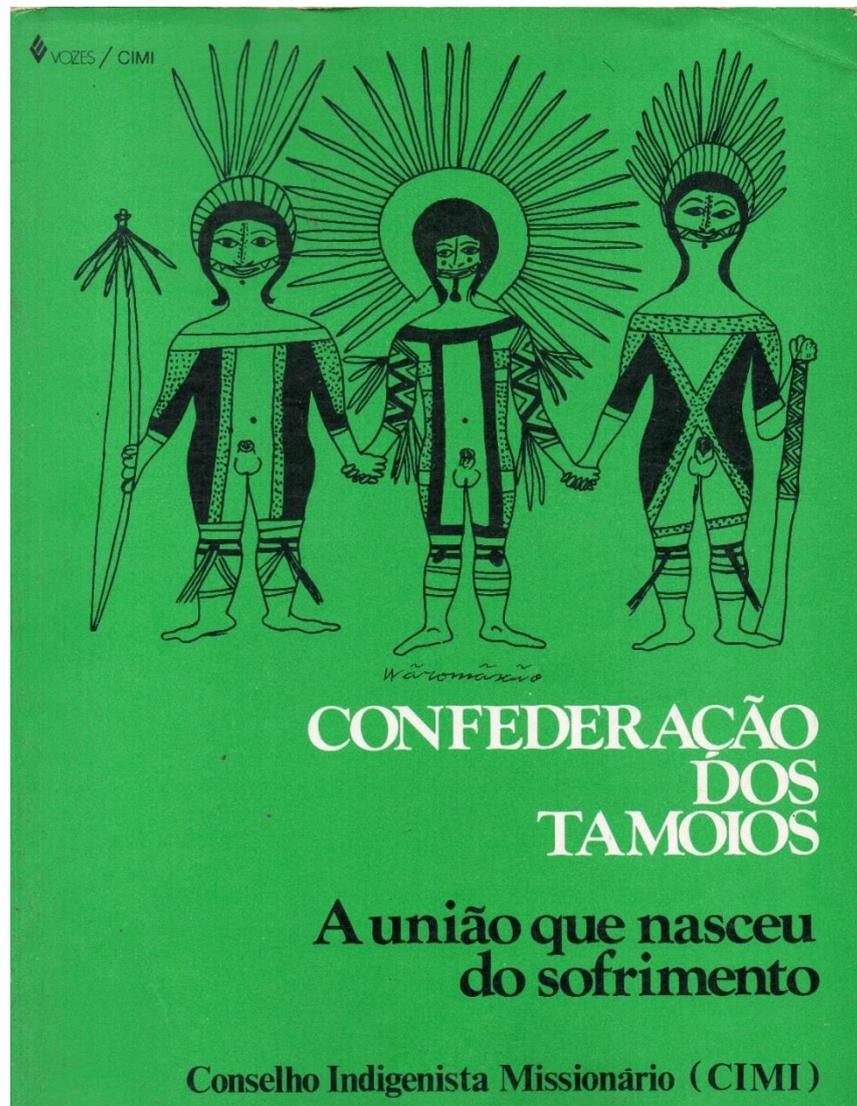


Fonte: Acervo pessoal de Luiz Gouvêa de Paula.

Outro livro de Eunice Dias de Paula e Luiz Gouvêa de Paula, com edição da Prelazia de São Félix do Araguaia, de 1983, foi o *Pexexixema'e Kato* - Livro de Exercícios na língua Tapirapé. Este livro produzido somente em mimeógrafo não encontramos mais nenhuma edição, mas tinha o objetivo de ajudar os professores a consolidar o processo de alfabetização dos alunos.

Em 1984, foi publicado o livro *Confederação dos Tamoios, a União que nasceu da luta*, pela Editora Vozes, de Elizabeth Rondon Amarante, Eunice Dias de Paula e Luiz Gouvêa de Paula. Este livro traz a narração da Confederação dos Tamoios em uma linguagem bastante acessível aos leitores das aldeias, ilustrada com desenhos dos alunos Apyãwa.

Figura 04: Capa do livro Confederação dos Tamoios

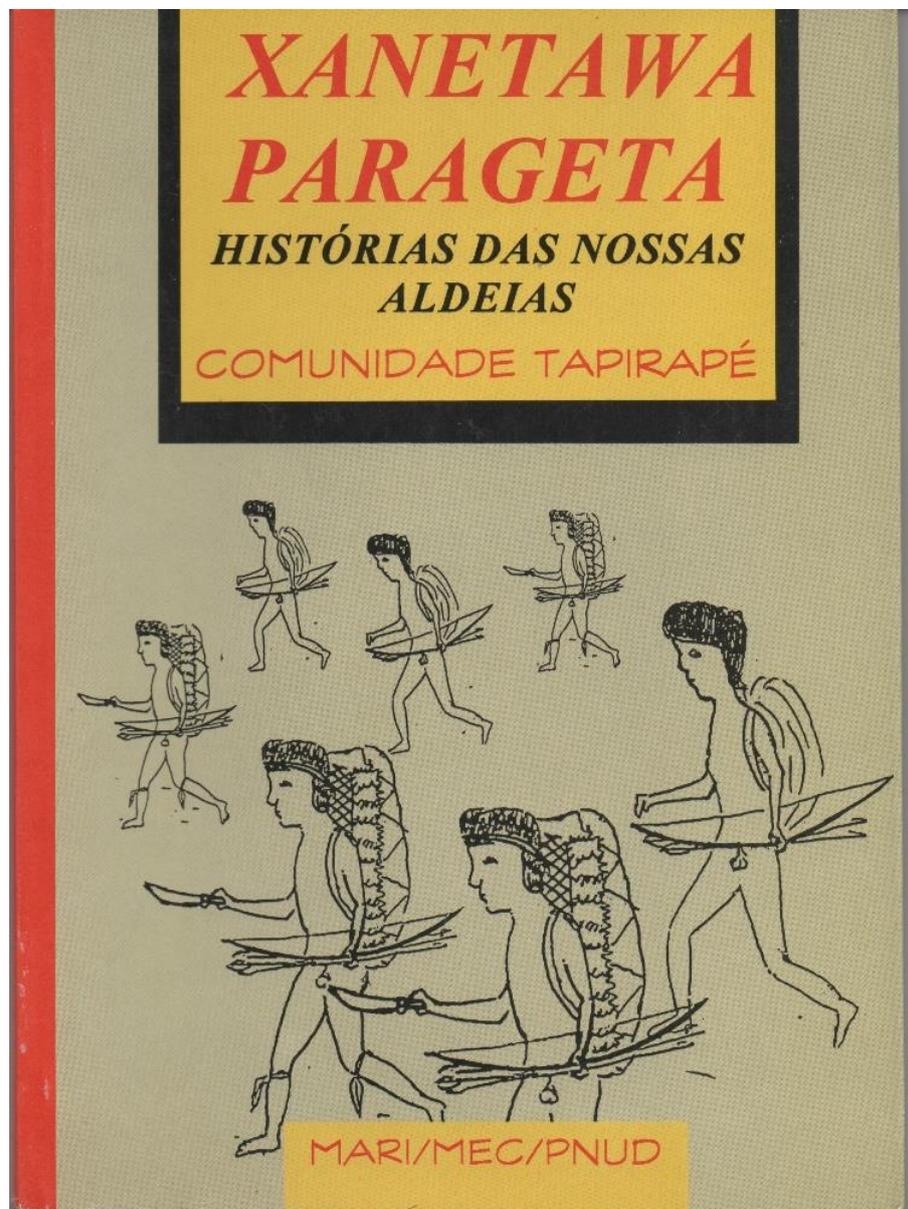


Fonte: Acervo pessoal de Luiz Gouvêa de Paula.

Em 1986, foi publicado em mimeógrafo a tinta, pela Prelazia de São Félix do Araguaia, o livro *Xaneparagetã*, livro de textos produzidos por alunos Apyãwa.

Em 1996, foi publicado o livro *Xanetãwa Paragetã*, de autoria da Comunidade Tapirapé, organizado por André Amaral de Toral, Eunice Dias de Paula, Luiz Gouvêa de Paula e Paula Pinto e Silva. Este livro traz relatos sobre as aldeias Apyãwa de antes de 1947, localizadas no antigo território deste povo, que ia do rio Tapirapé até o sul do Pará, entre os rios Araguaia e Xingu. Os textos foram produzidos por professores Apyãwa, a partir de relatos dos mais velhos. A publicação foi de MARI/MEC/PNUD, São Paulo.

Figura 05: Capa do livro XanetãwaParagetã



Fonte: Acervo pessoal de Luiz Gouvêa de Paula

Destacamos os livros *Xe'egyao*, um dicionário Apyãwa-português, de palavras novas em língua Apyãwa criadas para substituírem palavras do português usadas com frequência em eventos de fala na língua Apyãwa. Este livro teve como base palavras recolhidas ou criadas pelo professor Jeremy'i (Josimar Xawapare'ymi Tapirapé) junto com seus alunos sendo avaliadas, corrigidas e confirmadas pelo I Seminário de Língua Tapirapé promovido pela Escola Indígena Estadual Tapi'tãwa, com participação da comunidade Apyãwa, em 2010.

Figura 06: Capa do livro Xe'ega'yao



Fonte: Acervo pessoal de Luiz Gouvêa de Paula

Figura 07: Interior do livro Xe'ega'yao

<u>Aka'oma'e</u> : bêbado	1
<u>Akoxityrywaryna</u> : maçã	
<u>Akygyro</u> : capacete, cocar	
<u>Anoxa'i</u> : mouse	
<u>Anyrã</u> : sombrinha	
<u>Apinyro</u> : capacete	
<u>Apyjwarawi</u> : Skini	
<u>Arapatoxiga</u> : açúcar	
<u>Awyrã apyawkwãra</u> : janela da casa	
<u>Awyrã kotyja</u> : chave de casa	
<u>Awyrãmyxãwa</u> : quarto	
<u>Eiryta'i</u> : balinha	
<u>Eixemamy</u> : sorvete	
<u>Ipajpama'e</u> : rastelo, ciscador	
<u>Itako'io'oma</u> : massa de cimento	
<u>Itaxoexa'eyma</u> : caldeirão	
<u>Itaxopoko'i</u> : litro	
<u>Itaxoyãra</u> : trem-de-ferro	
<u>Itaxoyma</u> : caldeirão	
<u>Karoawi</u> : merenda	
<u>Ka'anopyãwa</u> : foice	
<u>Ka'ãtyxojko'i</u> : sabão em pó	
<u>Ka'irye</u> : linha de pesca, fibra	
<u>Kawiawy rypyawakãwa</u> : coador de café	

Fonte: Acervo pessoal de Luiz Gouvêa de Paula

Chama ainda a atenção o livro *Pexexiraka'owyrã* produzido a partir das aulas de Artes ministradas pelo chefe de rituais Korako (Kaorewygi Tapirapé), no curso de Ensino Médio, Projeto Aranowa'yao. Este livro recolhe cantos do ritual *ka'o*, muito importante dentro do ciclo de rituais Apyãwa.

Anterior a este livro, há o CD de músicas *Apyãwa Rarywa* – Festas do Povo Tapirapé, publicado pela Coordenação Geral de Educação, da Fundação Nacional do Índio, gravado na aldeia Tapi'itãwa por Marcos Wesley de Oliveira da ONG Som nas Aldeias, de 20 a 25 de fevereiro de 2007. Este CD foi fruto da oficina de música Apyãwa, ministrada por Chefes de rituais Apyãwa para alunos do Projeto Aranowa'yao, de ensino médio.

Figura 08: Capa do livro PeXe Xiraka'o Wyrã

PEXE XIRAKA'O WYRÃ

CURSISTAS DO PROJETO ARANOWA'YAO - NOVOS PENSAMENTOS
3ª. TURMA



ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL TAPI'ITÃWA

Organizadores: Luiz Gouvêa de Paula
André Wanpurã de Paula
Taroço Edimundo Tapirapé

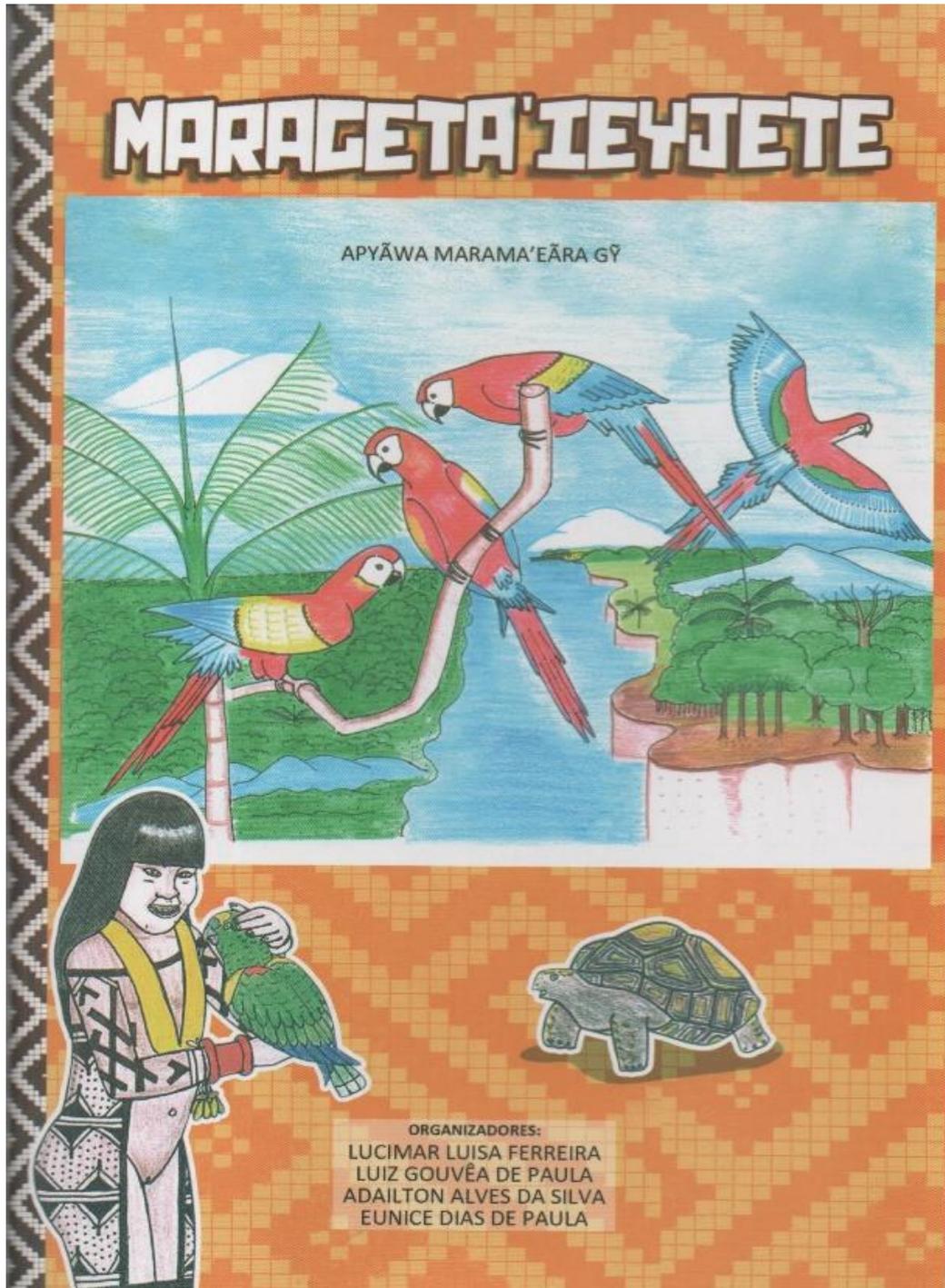
Aldeia Tapi'itãwa
Confresa-Mt
2010

Fonte: Acervo pessoal de Luiz Gouvêa de Paula

Por último, apresentamos o livro de histórias em quadrinho “Marageta'ieyjete – Historinhas divertidas”, resultado de oficinas de Histórias em quadrinhos coordenadas por Lucimar Luiza Ferreira, Luiz Gouvêa de Paula e Eunice Dias de Paula como parte de projetos de extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso - Unemat, sob a coordenação de

Adailton Alves da Silva e com a participação de João Severino Filho. Este livro traz cenas de mitos, relatos ficcionais e fatos reais todos desenhados com muita arte e com textos cheios de humor, de autoria de professores Apyãwa. A primeira edição foi totalmente em língua Apyãwa, exceto a apresentação em português. Esta obra foi posteriormente publicada em versão português conforme Figura 10.

Figura 09: Capa do livro Marageta'ieyjete



Fonte: Acervo pessoal de Luiz Gouvêa de Paula

Figura 10: Capa do livro *Historinhas Divertidas*

Fonte: Acervo pessoal de Luiz Gouvêa de Paula

Depois da formação de professores pela Universidade do Estado de Mato Grosso e pela Universidade Federal de Goiás foram publicados diversos livros, sobre vários assuntos, aumentando o acervo de obras publicadas em português e na língua Apyãwa, contribuindo para elevar o *status* da língua e da cultura do povo Apyãwa.

Essas obras citadas foram produzidas no decorrer de um longo período de tempo. No entanto, não se pode dizer que nas escolas do povo Apyãwa a falta de materiais didáticos pedagógicos publicados fosse empecilho para a continuidade dos trabalhos. A metodologia utilizada, com professores e alunos assumindo o papel de pesquisadores, possibilitava que as salas de aula se tornassem em espaços permanentes de produção de material didático pedagógico. Os “varais”, fios estendidos ao longo das paredes permitiam que diferentes tipos de trabalhos produzidos pelos alunos estivessem sempre expostos para serem admirados, lidos e comentados por todos que frequentavam a escola. Assim, folhas de cartolinas ou de papel bobina serviam de suportes para os textos e desenhos que, associados com muita arte, expressavam uma síntese do tema que havia sido estudado.

Foto 3: Cartaz do varal.



Fonte: Acervo pessoal de Luiz Gouvêa de Paula

Foto 4: Cartaz do varal



Fonte: Acervo pessoal de Luiz Gouvêa de Paula

Foto 5: Cartaz do varal



Fonte: Acervo pessoal de Luiz Gouvêa de Paula

Como expressam as imagens representadas pelas Fotos 3, 4 e 5, crianças, jovens, adultos e velhos analisam as produções da escola periodicamente o que faz com que a comunidade assuma a responsabilidade de dar retorno aos alunos e professores sobre as suas práticas pedagógicas e garanta o processo permanente de reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Outro exemplo desses trabalhos eram os “calendários”. Uma folha longa de papel bobina, pendurada horizontalmente no barbante e dividida em diferentes colunas, recolhia as informações trazidas pelos alunos semanalmente sobre os fenômenos que eles observaram na natureza naquela semana, como floração, tipos de frutos, clima, animais de caça, etc. Havia colunas para a natureza, os trabalhos da comunidade, os rituais etc. O professor podia fazer esta atividade diariamente ou escolher um dia da semana para isto. Terminava-se o mês com um registro daquilo que alunos e alunas haviam observado naquele período.

Foto 6: Calendário da natureza

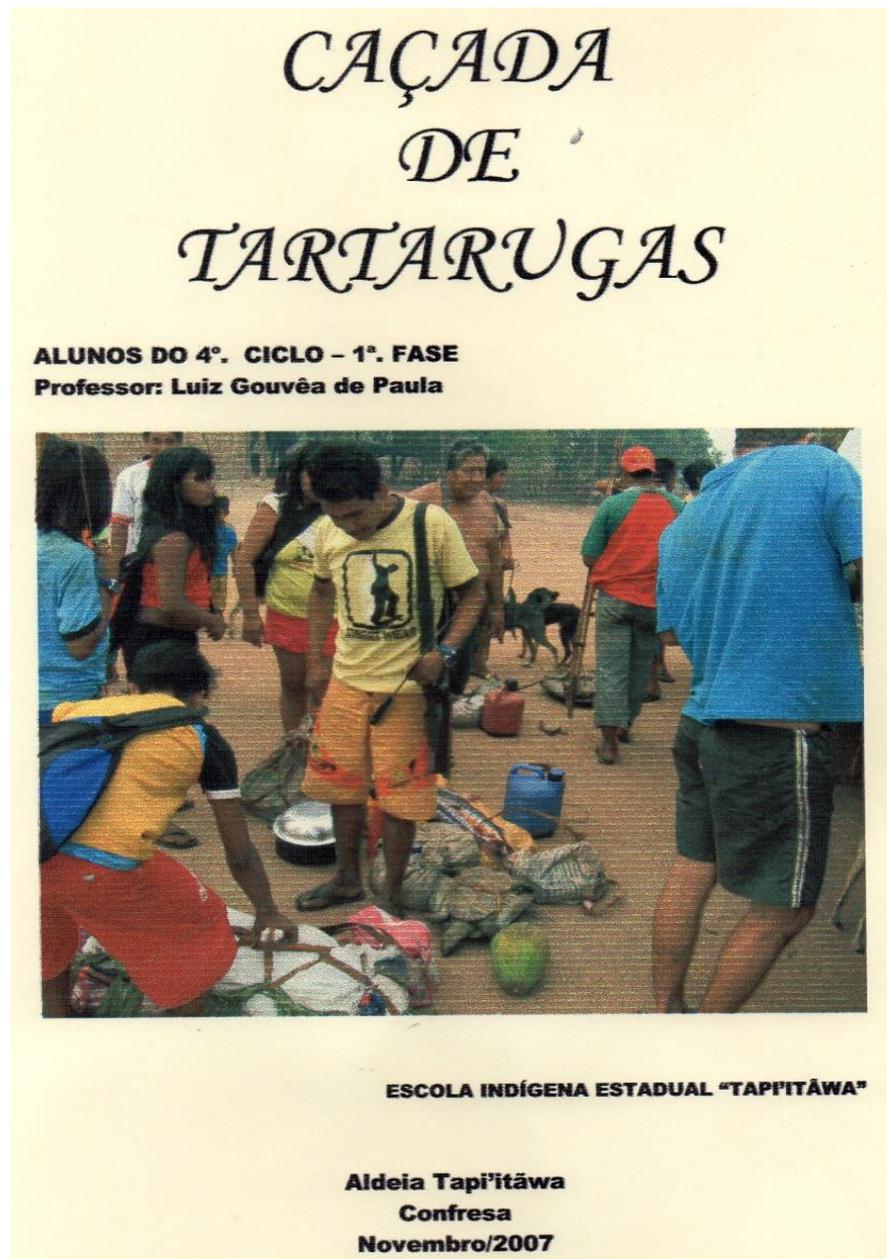


Fonte: Acervo pessoal de Luiz Gouvêa de Paula

Com essa atividade, trabalhavam-se línguas, especialmente expressão oral e produção de textos, artes, ciências da natureza e ciências sociais, mas os professores também podiam desenvolver atividades de matemática relacionadas com o calendário. As concepções de “laboratório da natureza” e “laboratório social” davam sustentação para a autonomia da escola

em termos de componentes curriculares. Enfim, os diferentes assuntos abordados pelos professores através dessa metodologia, podiam resultar também em livros artesanais como o que está apresentado na figura 10 a seguir, produzido por alunos do professor Luiz Gouvêa de Paula da 1ª Fase do 4º ciclo, em 2007, durante estudos de língua portuguesa:

Figura 11: Capa de livro artesanal, produzido em 2007.



Fonte: Acervo pessoal de Luiz Gouvêa de Paula

É preciso destacar, também, a extensa produção de pesquisas realizadas pelos estudantes do Ensino Médio Propedêutico, denominado de Projeto Aranowa'yao. Autorizado em 2004, a primeira turma deste Projeto contou com 74 alunos e alunas, oriundos das várias

aldeias dos Apyãwa. Atualmente, há uma 5ª. turma de estudantes, sendo que cada um produz um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com pesquisas efetuadas nas diversas aldeias. Assim, há cerca de 200 trabalhos destes, compondo um rico acervo dos conhecimentos e dos saberes próprios, bem como reflexões sobre as transformações pelas quais a sociedade Apyãwa vem passando, como se observa na Tabela 2:

Tabela 2: Lista dos TCCs – Projeto Aranowa’yao IIIª Turma - 2012

CURSISTA	TCC
TURMA A	TURMA A
Xawarakymaxowoo	Xepaanogãwa
Koxamokoaxiga	Kawi
Mareapatyroo	Apyãwa remi’o
Pawyni	Mytô, To’ixigi
Mae’yma	Takãra
Iakymytywyga	Ka’o
Tajpaxiri’i	Mayga
Noxa’i	Koxamoko xekakopãwa
Taparawoo’i	Xapyykaãwa
Iparexagato	Maraxokaarera xekakopãwa
Tarywajoo	Tawã
Kamaraxe’i	Petora
Ipaxi’awyga	Kawio
Okareaxowi	Iraxao
Xakarewaj’i	Xajãwa
Mareapawaxowa	Axeakygetaxi ma’e
Iparame’i	Agygetãra
Tawaxare’i	Xaneramoya
Awaetekato	Apyãwa pityyga xe’ega maypyãwa
Marewã	Xemoonãwa
Xajrowi	Eira reerera
Majwaroo	Tataopãwa
Tamanekwãwa	O’ywa
Myryxiwyga	Tera
Ikaraxo	Akoma’e wa’yra re xekakopãwa
Mawixeke’i	Apyãwa ypytonea’yjme kaawera
Maxo’i	Inima pe xema’eãwa
CURSISTA	TCC
TURMA B	TURMA B
Waromaxi	Koxamoko xekakopãwa
Marawi	Tãwa maxerekakatoãwa
Pawygoo	Apyãwa koxÿ xe’ega xeratyrykãwa
Tajpaxigoo’i	Takãra apaãwa
Itario	Língua materna do povo Apyãwa
Xywapare	Invasão Linguística
Maropawygi	Mimakeka
Awaerynoo	Xigy
Apaxigoo	Ipirã xokaãwa
Arapiao	Origem do Ka’o

Kaorewygoo	Awa'yao remi'o
Taparawoo'i	Apyãwa rekwãwa
Kato'ywa	Xawerekaãwa
Tapapytyga	Awyrã
Tajxowoo	Axywewoja
Marapy'i	Apyãwa xemaryj'ygãwa
Morawi	Awara'i
Koraj'i	Teyja Kwajtãwa
Ima'awytyga	Apyãwa xema'eãwa
Pete'i	Mymãwa
Paxeparyga	Significado das palavras
Wariniawytyga	Remédio tradicional
Awatori	Origem do Ka'o
Maxarawoo	Apyãwa paxẽ koxỹ memyrakaãwa
Taropã	Influência da energia elétrica na cultura Apyãwa
Marawyky	Remédio tradicional

Fonte: Acervo da Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa

Vale destacar que os nomes apresentados na tabela acima, por exigência do sistema educacional, desconsidera a dinâmica sociocultural dos ciclos de vida das pessoas que estão na escola. Os nomes são mantidos como alunos, de forma fixa, no entanto, para o Povo Apyãwa, em cada fase da vida a pessoa troca o nome conforme as responsabilidades e papéis sociais assumidos. O que significa que muitas vezes na escola as pessoas são chamadas pelo nome de criança, causando certo constrangimento, pois muitos já são jovens, adultos ou até velhos. Uma estratégia que atualmente recorrem é colocar no registro que vai depois ser utilizado na escola e para a sociedade ocidental, o nome de adulto. Assim, a criança na escola já recebe o nome de adulto, invertendo o processo de constrangimento que na fase adulta, um pai ou avó, possa ser chamado como criança.

Constata-se que muitos temas pertencem ao universo sociocultural e à cosmovisão dos Apyãwa como *Xepaanogoãwa* (um ritual); *Apyãwa xemaryj'ygãwa* (brincadeiras tradicionais dos Apyãwa); *Apyãwa rekwãwa* (a rede Apyãwa); A origem do Ka'o (origem de um ritual). Entretanto, há outros que analisam situações decorrentes do contato com a sociedade não-indígena como: Influência da energia elétrica na cultura Apyãwa e a Invasão linguística, que analisa o uso frequente de palavras da língua portuguesa no cotidiano dos Apyãwa. Os trabalhos são apresentados em um seminário para a comunidade e são avaliados pelos anciões e anciãs, que comentam e sugerem complementações, caso necessário. O seminário faz parte dos rituais da formatura do Projeto Aranowa'yao.

2.4 - Municipalização da Escola em 1983

Em 1983, após dez anos de seu início e com uma linha metodológica sistematizada, a necessidade de reconhecimento oficial da Escola já estava em pauta. Não havia nenhuma política pública por parte do governo federal, estadual ou municipal voltada para implementação de uma escola indígena direcionada para a valorização e manutenção da cultura, tampouco interesse em oficializar escolas em área indígena, uma vez que essa demanda era atendida nas escolas das cidades próximas às terras indígenas com pouca ou, na absoluta maioria, nenhuma formação específica dos professores para atender esses alunos que eram estigmatizados por toda sorte de nomes pejorativos referentes a burro, fedido, piolhentos etc.

Essa era uma dura realidade para as crianças indígenas da região. Embora os Apyãwa não tivessem passado por essa experiência, dois ou três rapazes fizeram tentativas mal sucedidas que reforçaram ainda mais o temor deste povo de levar seus filhos para a cidade em busca do domínio do português. Este sentimento de medo é expresso na entrevista de Manaxero, na seção 2.7.

Em 1982, tomou posse no recém-criado município de Santa Terezinha em que a maior parte da terra indígena Tapirapé-Karajá está localizada e é a cidade com a qual os Apyãwa mantinham vínculo, o Sr. Antônio Tadeu Martins Escame, eleito para um mandato de seis anos pelo então MDB (Movimento Democrático Brasileiro) e que passaria ao PT (Partido dos Trabalhadores) logo em seguida. Tadeu, como era mais conhecido, havia sido preso e torturado junto com sua esposa em Campo Grande pela Ditadura, em 1973, em razão das relações com a Prelazia de São Félix do Araguaia, de Dom Pedro Casaldáliga, bispo que era acusado de ser subversivo por ter adotado uma postura afirmativa na defesa dos posseiros¹¹, indígenas e ribeirinhos da região, contrário, portanto, aos interesses dos latifundiários protegidos pelos militares e que por essa razão foi ameaçado de morte inúmeras vezes.

Essa postura de Dom Pedro é um marco importante na história da igreja católica no Brasil, por ser tratar de um bispo que confrontava os donos do capital em defesa dos oprimidos. A Prelazia de São Félix do Araguaia adotou no interior de suas igrejas os excluídos do sistema e condenou os que os excluía.

Foi, particularmente, importante para os Apyãwa esse compromisso de Dom Pedro, pois possibilitou um aporte logístico e de material que foi fundamental no início da escola,

¹¹ Posseiro era o pequeno agricultor que ocupava uma pequena porção de terra sem ter o título de posse da mesma.

que, na época, não tinha nenhum tipo de apoio dos órgãos governamentais. Sobretudo na luta pela terra, em seus momentos mais críticos, a Prelazia deu visibilidade à voz dos Apyãwa, através de denúncias e de reportagens em jornais impressos em nível nacional e internacional.

Por esse apoio incondicional, é chamado carinhosamente de “*Xaneramoja*” (nosso avô) pelos Apyãwa no sentido amplo da palavra, mais como um protetor do que propriamente um avô biológico, em reconhecimento e gratidão pela defesa deles num momento crítico da fase inicial da escola e no ápice da luta pelo território. Para ilustrar o compromisso de D. Pedro com os povos indígenas, apresentamos um poema por ele elaborado:

Roubaram as terras índias

Roubaram as terras índias
e batizam as fazendas
com nomes índios ausentes.

Aritana, onde estás?

Debaixo da terra os mortos
pedem os cantos da tribo...
e só respondem os bois
calçando a paz invadida.

Aqui onde a mata um dia
erguera seus arcos verdes,
se alastra o capim exangue.

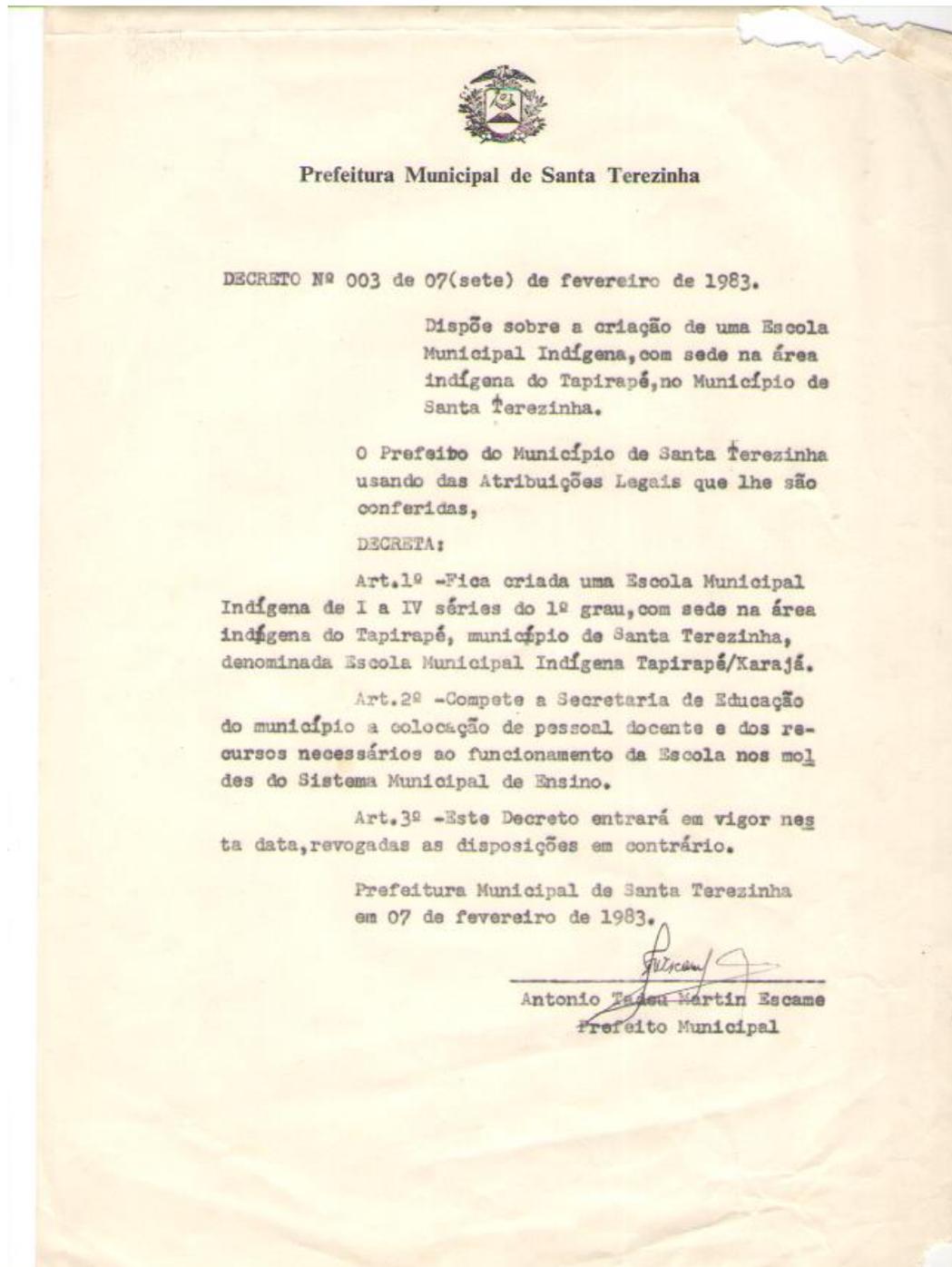
O sol, que foi testemunha,
se vinga no chão despido.

E pela estrada invasora
a seriema costura
uma lembrança impotente.
(CASALDÁLIGA, 1989, p. 27)

Este aporte ao funcionamento da escola proporcionou a concepção e o embasamento que originariam seu reconhecimento com características diferenciadas por parte da prefeitura de Santa Terezinha, possibilitando, pela primeira vez, que recursos públicos contribuíssem para a manutenção da Escola.

É nessa gestão que toma forma o primeiro reconhecimento oficial da Escola sob o DECRETO 003 de 07 (sete) de fevereiro de 1983:

Figura 12: Decreto de criação da Escola Municipal Indígena



Fonte: Acervo da EIE Tapi'itáwa.

É importante frisar que o pedido pela oficialização da Escola foi expresso pela comunidade Apyãwa, pois queriam “ter seus estudos reconhecidos como os tori”. A oficialização da escola permite um salto em relação ao reconhecimento por parte do estado de uma instituição voltada à autonomia de um povo como propósito de existência articulada à luta pela terra. Constitui também os primeiros passos para que professores Apyãwa exerçam a

função de protagonistas na escolarização, sendo assumidos pelo Município como docentes de uma escola reconhecida. É importante salientar que o processo de transferência da responsabilidade aos professores Apyãwa de ensinar as crianças do próprio povo foi iniciado anteriormente, pois Luiz e Eunice fariam uma primeira experiência com duas professoras, Iparewã (Maria Rita) e Tarywajoo (Rosilda) e, embora não tenha confirmado essa hipótese, em função da filosofia que foi-se desenhando, acredito que esta escolha se deu como resultado da percepção em identificar as mães como detentoras das relações mais próximas aos filhos, prevendo futuramente uma maior interação em uma educação escolar na língua materna em séries iniciais.

Segundo relato de Iparewã, não foi possível dar continuidade na função naquela época, muito em razão dos resquícios dos embates físicos e no campo das pajelanças entre os Apyãwa e Karajá que ainda estava latente na memória deste povo pairando uma espécie de receio, o que as impediu de prosseguir como professoras por que a FUNAI queria que elas ministrassem aulas para crianças Karajá, desconsiderando o histórico de confrontos entre as duas etnias.¹² Houve uma tentativa de a Funai deslocar os Tapirapé para a Ilha do Bananal, território do povo Iny e, então, o receio real de ter que dar aulas também para as crianças Karajá.

Depois destas duas professoras, assumiram a docência três rapazes oriundos das famílias que podiam fornecer caciques, o que indica que ser professor foi identificado com as atribuições de liderança (PAULA, 2014, p. 67). O aumento da população fez com que fossem necessários mais professores. No curso de formação de magistério denominado Projeto Inajá I (1988-1991), participaram os três professores escolhidos inicialmente, Ware'i (Kamoriwa'i Elber Tapirapé), Alberto Orokomy'i Tapirapé e Ronaldo Komaoro'i Tapirapé (falecido). Já no Projeto Inajá II (1993-1996) participaram oito professores: Inamoreo (Kaorewygi Reginaldo Tapirapé), Kamajrao (Xario'i Carlos Tapirapé), Irymakwao (Júlio César Tawy'i Tapirapé), Kararawore (Xawapare'yumi Genivaldo Tapirapé) Jeremy'i (Josimar Xawapare'yumi Tapirapé), Xaopoko'i Tapirapé, Paroo'i (Nivaldo Korira'i Tapirapé) e Agnaldo Wariniay'i Tapirapé. Este curso foi promovido pelas Prefeituras Municipais de Santa Terezinha, São Félix do Araguaia, Porto Alegre do Norte, Canarana e pela SEDUC-MT no Inajá I; com uma segunda turma organizada pelas Prefeituras Municipais de Santa Terezinha, Ribeirão Cascalheira, São Félix do Araguaia, Porto Alegre do Norte, Vila Rica, Luciara e pela SEDUC-MT no Inajá II, com assessoria de docentes da Universidade Estadual de Campinas-

¹² Comunicação pessoal feita pelo cacique Kamajrao, filho da sra. Iparewã (2016).

UNICAMP. O curso atendia professores das zonas rural e urbana e professores indígenas. O foco metodológico do Projeto era formar professores pesquisadores, com ensino a partir dos contextos locais e esta postura favoreceu a participação dos professores indígenas, que realizaram pesquisas a partir de suas comunidades.

2.5 – O processo de estadualização da Escola

A Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha contava com pessoas sensíveis à questão indígena que acolheram favoravelmente a proposta curricular da Escola Tapirapé. Entretanto, a mudança de prefeito e de secretários constituía um risco pois poderia haver interferências indevidas no modo como a Escola trabalhava. Por isso, os Apyãwa decidiram que seria melhor que a Escola passasse para a esfera estadual.

Para efetivar esta mudança, foi construída durante dois anos (1986-1987) a primeira Proposta Curricular da Escola Tapirapé, com assessoria da Profa. Marineuza Gazzeta (*in memorian*) e do Prof. Eduardo Sebastiani, ambos da UNICAMP. Este documento incorporava a filosofia e a metodologia com que a Escola vinha trabalhando desde o início. Um detalhe interessante é a organização em ciclos ao invés da seriação, pois esta forma estava mais de acordo com as faixas etárias presentes na sociedade Apyãwa e também com a pedagogia própria deste povo, que tem como princípio ensinar pacientemente suas crianças sem reprovações. A Proposta Curricular, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 1988, considerou este aspecto aceitando a forma de avaliação descritiva (Figura 13), que pode ser destacada como uma proposta inovadora para a época.

Figura 13: Ficha de Matrícula da Escola Estadual de 1º Grau Tapirapé

ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU "INDÍGENA TAPIRAPÉ"

FICHA DE MATRÍCULA

1º NOME DO ALUNO: Karape Tapirapé

2º NOME DO ALUNO: Gaxawaj'i Tapirapé

DATA DE NASCIMENTO: 25/8/1974

LOCAL DE NASCIMENTO: Aldeia Tapirapé

DATA DA INICIAÇÃO: _____

SEXO: Masculino

NOME DO PAI: Makapysow'i Tapirapé

NOME DA MÃE: Tairowos Tapirapé

SITUAÇÃO DO ALUNO:

1º CICLO : INÍCIO : 1984 = Pré Escolar
1985 = 1ª série
 TÉRMINO: 1986 = 2ª série

2º CICLO : INÍCIO: 1987 = 3ª série
1988 = 4ª série
 TÉRMINO: 1989 = 5ª série

DATA DA MATRÍCULA INICIAL: 30/01/84

OUTRAS INFORMAÇÕES: 1990 = 6ª série
1991 = 7ª série
1992 = 8ª série
1993 = 8ª série

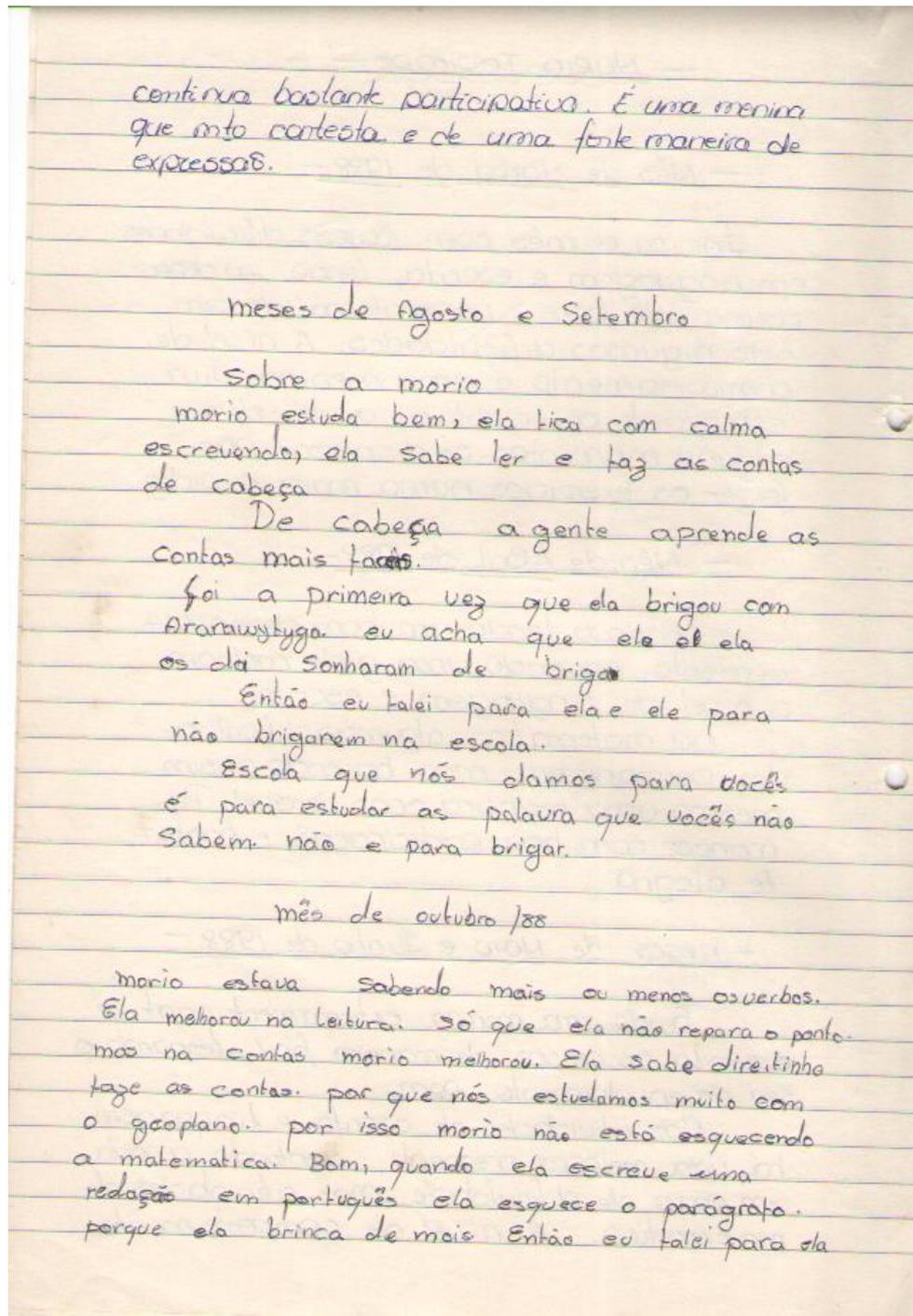
Alberikis
 Secretário

Fonte: Acervo da Escola Estadual Indígena Tapirapé

A Ficha de Matrícula reserva espaço para o registro dos dois primeiros nomes dos estudantes em respeito a uma tradição cultural que os Apyãwa mantêm com muita firmeza e convicção, que consiste na troca de nomes a cada vez que uma pessoa passa por uma iniciação, mudando de faixa etária. Para um rapaz, ser chamado pelo nome de criança acarreta muita vergonha. Do mesmo modo para as meninas moças. A Escola, então, necessitava achar um meio de respeitar esta regra sociocultural. Este exemplo mostra o nível de especificidade que a Educação Escolar Indígena requer.

Os ciclos foram organizados agrupando três anos cada um, de forma que a primeira fase do Ensino Fundamental compreendia seis anos. Ao lado dos ciclos, na figura 11, está registrado a forma correspondente à organização da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso em séries.

Figura 14: Ficha de Avaliação Descritiva – 1988



Fonte: Acervo da Escola Estadual Indígena Tapirapé

Nesta Ficha de Avaliação Descritiva, o docente relata os avanços da Aluna M. bem como as dificuldades enfrentadas no aprendizado, sobretudo em relação à questão do domínio da pontuação. Percebe-se também o uso do geoplano para os estudos de Matemática, material construído durante o Projeto Inajá, o que demonstra a importância de projetos formativos consistentes. Constata-se também a mediação do professor para solucionar um conflito entre a

aluna e um aluno e também a conversa com a aluna para que ela não se distraia muito durante as atividades, traços que permitem identificar a pedagogia Apyãwa sendo aplicada na sala de aula. O professor conversa com os estudantes, ao invés de aplicar sanções punitivas.

Uma outra forma de avaliação utilizada é a auto avaliação, na qual o estudante descreve seus avanços e dificuldades, elencando pistas que podem melhorar o trabalho docente, como afirma o aluno K., na Figura 14: “...eu estou gostava [gostando] mais de estudar as palavras novas”. A auto avaliação condiz com a pedagogia Apyãwa que respeita a autonomia das crianças, pois é o educando quem se avalia a si próprio, atitude que remete ao postulado paulofreiriano que afirma: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1970, p. 39).

Figura 15: Ficha de Auto Avaliação 2007

Escola Indígena Estadual "Tapiitãwa"
 Disciplina: Língua Portuguesa
 Professor: Luiz Gouvêa de Paula
 Aluno: Jarajú Tapirasi
 Turma: 4º Ciclo, 1º Fase
 Data: 30/11/07

Avaliação do 2º Semestre

No 2º Semestre nós estudamos a cigarra e a formiga, e na onça pintada. Na língua portuguesa é mais aprendeu na conversa. Primeiro eu estou estudando a conversa de menino. Pra mim eu estou gostava de estudar mais as palavras novas. Porque eu estou gostava de estudar as palavras novas na língua portuguesa. E na língua portuguesa nós também ler os livros para ajudar a leitura. Na sala de aula nós lermos bastante os livros. Na língua portuguesa é bom para mim para entender mais as palavras. Depois que eu estou fazer o produção de texto. Eu estou escrever mais um pouco na língua portuguesa. Eu estou aprendendo mais na língua portuguesa para entender melhor em português. A onça pintada nós estudamos mais na sala de aula e conversamos muito, aprendeu mais na palavras desconhecido. O Koxawiri que substituiu na língua portuguesa. E também nós fazemos produção de texto na onça pintada. Eu estou escrevendo bastante na onça pintada. E também nós estudamos em computação. Na língua portuguesa em estudamos no computador. Eu estou gostava de estudar mais em computação. Todos os alunos gostava de estudar mais em computação. No mes de setembro os alunos começaram estudar em computação. Primeiro os alunos digitaram em acaçada de tartaruga. E depois também os alunos ~~também~~ digitaram o texto de computador.

Fonte: Acervo da EIE Tapi'itãwa

Outro ponto importante da primeira Proposta Curricular é que a Escola seria gerida por um Conselho composto por docentes e por membros da comunidade. Dessa forma, não haveria uma só pessoa gerindo a escola e as questões seriam resolvidas coletivamente, de acordo com o modo de organização social dos Apyãwa. Isto funcionou por um ano, porém, a SEDUC MT pressionou para que houvesse um diretor. Foi o primeiro ato de silenciamento do Estado sobre a Escola, no sentido de enquadrá-la no modelo oficial, desrespeitando a Proposta Curricular que havia sido aprovada pelo Conselho Estadual de Educação.

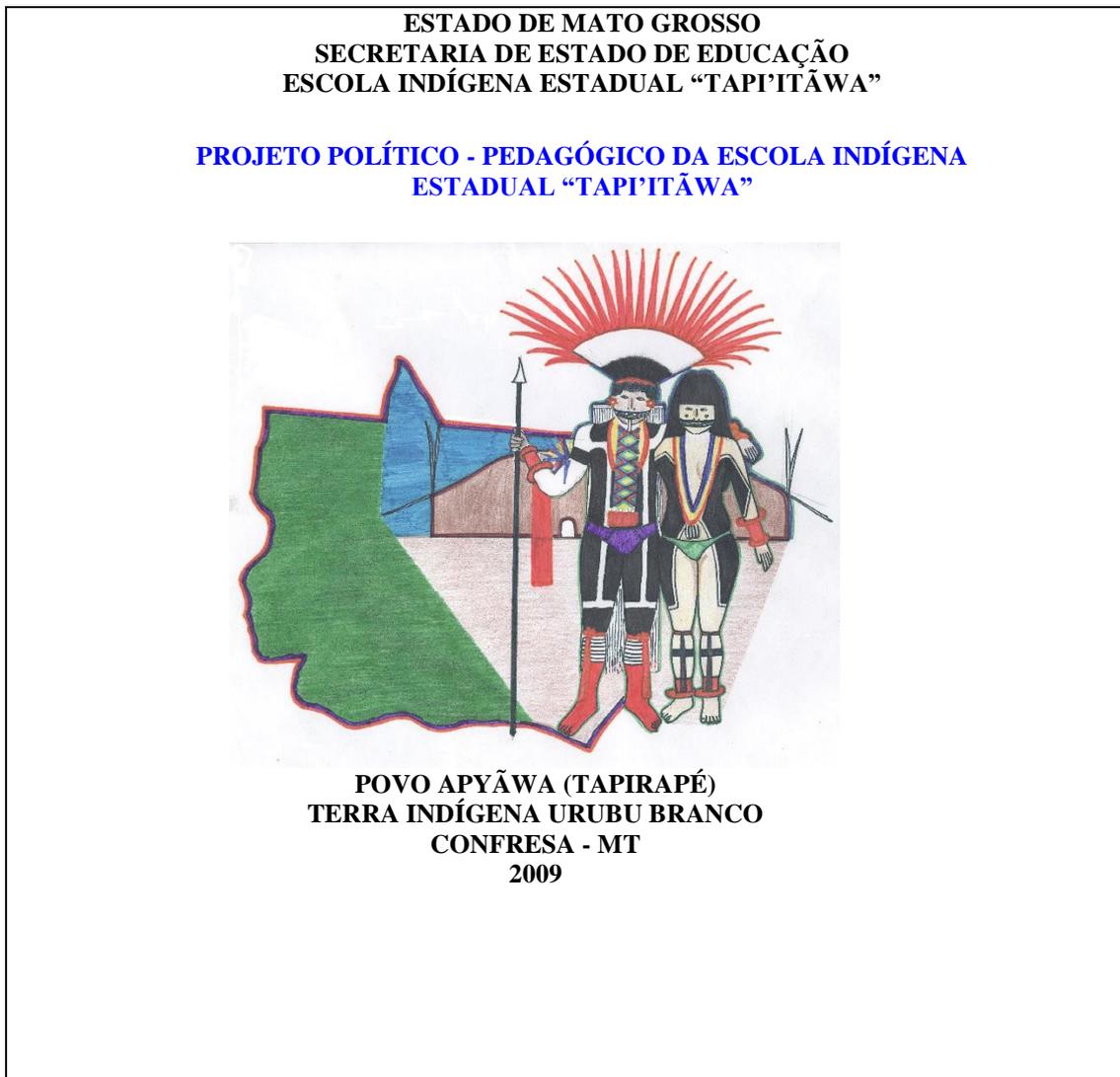
2.6 A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Depois de alguns anos, a Secretaria de Educação do Estado pressionou as Escolas da rede estadual, inclusive as indígenas, para que elaborassem os seus Projetos Políticos Pedagógicos, os PPP. Entretanto, nenhum suporte técnico foi oferecido para assessorar este trabalho. O Conselho Indigenista Missionário, CIMI, Regional MT, foi convidado por vários povos para assessorar a construção dos PPP. Este trabalho foi organizado em forma de oficinas realizadas com as comunidades educativas dos povos Rikbaktsa, Kayabi, Apiaká, Munduruku, Mÿky, Boe Bororo.¹³ Os Apyãwa também construíram seu PPP com assessoria do CIMI, entretanto, o documento ficou pronto somente em 2009.

Em 1993, algumas famílias Apyãwa empreenderam a volta para o território tradicional da serra do Urubu Branco. Foi necessário instalar uma sala anexa em Tapi'itãwa que ficou ligada à Escola Estadual Indígena Tapirapé, estabelecida na Aldeia Majtyritãwa da Área Indígena Tapirapé/Karajá, no Município de Santa Terezinha e Luciara, MT (Figura 1). Com o aumento das famílias e das crianças em Tapi'itãwa, iniciou-se o processo para a criação de uma nova Escola nesta aldeia, o que ocorreu em 2002. Nessa ocasião, o Projeto Político Pedagógico foi mais debatido e finalizado com a comunidade educativa de Tapi'itãwa.

¹³Comunicação pessoal de Eunice Dias de Paula, 2017.

Figura 16: Capa do Projeto Político Pedagógico da EIE Tapi'itãwa



Fonte: Acervo da Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa

Este documento recupera a história dos Apyãwa desde os tempos míticos, passando pelas vicissitudes que enfrentaram no século XX até a história da Escola. A organização pedagógica e administrativa merece destaque, uma vez que propõe o rompimento com os padrões impostos pelos modelos coloniais:

A educação tradicional dos Apyãwa- a que existia antes da escola e que sempre continuará a existir - possui toda uma pedagogia própria para a transmissão de conhecimentos. Cada sociedade socializa suas crianças de maneiras diferentes. Todas as decisões emanam da comunidade, são decisões por muito tempo refletidas e conversadas por todos e tomadas por consenso. Existem mecanismos para que todos participem e tenham voz sobre qualquer decisão a ser tomada. Uma decisão pode ser revogada se a Comunidade achar necessário. É um processo dinâmico de conversas informais, reuniões por grupos familiares e grandes reuniões formais, onde as decisões sobre os

assuntos da Escola estão inseridas. Portanto, todos os Apyãwa participam de alguma forma e em algum momento da Escola. A Takãra é a casa cerimonial localizada no centro da Aldeia. Nela se realizam todos os rituais festivos do povo Tapirapé. É também o espaço das decisões políticas da comunidade. No seu terreiro se realizam todas as noites reuniões com os homens da comunidade. Em algumas ocasiões são convocadas reuniões extras para se discutir algum assunto específico com a participação da maioria da comunidade. Sendo, portanto, o espaço de reflexão e decisão por excelência, é na Takãra que se vai conversar e decidir sobre os assuntos da escola, como por exemplo, a escolha dos professores, decisões sobre o calendário letivo etc. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EIE TAPI'ITÃWA, 2009, p. 64).

Constatamos, assim, que a Escola não se sobrepõe às decisões da comunidade, ao contrário, é a comunidade que toma decisões em reuniões na *Takãra* sobre as escolhas de diretor, de professores, sobre o calendário letivo e outros assuntos relevantes para o funcionamento da Escola, como o período de luto. Os Apyãwa mantêm um luto coletivo que pode se prolongar por até três meses. Porém, este assunto foi debatido em reunião coletiva, que decidiu que, embora o período de luto se prolongue por mais tempo, as atividades escolares não funcionariam por 15 dias¹⁴.

Outro ponto a ser destacado é a reflexão em torno do calendário tradicional e sua articulação com o calendário escolar:

No contexto histórico do povo Apyãwa sempre praticávamos uma educação tradicional própria. Há muito tempo atrás e até hoje, esta prática de uma educação milenar do povo Apyãwa e de muitos povos indígenas do Brasil, ainda é praticada de acordo com suas realidades. Neste contexto, apresento a estrutura da educação do povo Apyãwa, que vem sendo praticada pela sua própria escola indígena que é reconhecida oficialmente pelo Estado brasileiro. A Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa funciona plenamente de acordo com a realidade da sua comunidade, pois a escola participa ativamente dos eventos culturais motivando os professores e os alunos a conhecerem mais ainda o segredo da vida da comunidade, porque são as futuras gerações que irão prosseguir as nossas práticas culturais, que não podemos deixar desaparecer. Quando se realiza uma cerimônia, uma caçada, uma pescaria ou uma atividade agrícola comunitária, todo mundo participa porque é o momento de aprendizagem para que as pessoas possam se preparar como líderes ou chefes de alguns rituais na comunidade. Na parte do sexo feminino também acontece da mesma forma, ou seja, a aprendizagem acontece mais em casa, mas as mulheres também têm sua participação nos rituais, pois são elas que preparam os adornos e as comidas próprias de cada cerimônia. Portanto, hoje a comunidade e a escola trabalham em parceria obedecendo principalmente ao calendário tradicional que obrigatoriamente tem que ser respeitado. Depois que se encerram todos os eventos realizados pela comunidade, posteriormente, os professores e os alunos vão registrar esses fatos acontecidos nas atividades escolares para não

¹⁴ Comunicação pessoal de Kamajrao (Xario'i Carlos Tapirapé), cacique de Tapi'itãwa, 2016.

perder a nossa história. Por isso, os professores e os alunos não devem deixar de participar de toda atividade necessária da comunidade, porque são sujeitos importantes para produzir os conhecimentos tradicionais do nosso povo Apyãwa. Também toda a sabedoria adquirida pelos professores e alunos não deve ficar apenas no papel, temos que praticar para conquistar a confiança da comunidade. Este sempre foi o processo de aprovação das pessoas do povo Apyãwa para tornar-se um grande líder ou chefe. Neste contexto eu interpreto que professores indígenas não têm férias, trabalham o dobro de qualquer escola pública, porque o calendário escolar oferecido pelo Estado brasileiro exige 200 dias letivos. Sabemos que trabalhamos na escola formal propriamente dita e trabalhamos também na escola tradicional que não conta sábado, domingo, feriado e férias como uma forma de paralisação da escola. Por isso, os professores têm que ter consciência e participarem de todas as atividades realizadas pela comunidade, senão, podemos contar a ausência como falta. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da EIE Tapi'itãwa, 2009, p. 80).

O documento reforça a existência de uma educação tradicional própria e enfatiza que a Escola trabalha de acordo com a realidade sociocultural do povo, estabelecendo o diálogo entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos produzidos em outras sociedades, necessários na situação de contato com a sociedade do entorno. A participação nos eventos culturais ou econômicos, como a pescaria, caçada ou lavoura são considerados importantes espaços de aprendizagem, sem os quais a formação de uma pessoa Apyãwa ficaria seriamente prejudicada a ponto de não poder se tornar um líder. Por isso, estes tempos e espaços formativos são considerados como períodos letivos dos quais todos devem participar. A noção de aprendizado ultrapassa, assim, as quatro paredes de uma sala de aula. Aquilo que foi vivenciado durante estes períodos é trabalhado depois na escola, com produção de textos, pesquisas etc. Desse modo, a exigência colocada pelo sistema educacional, de se cumprir os 200 dias letivos, é cumprida com folga de carga horária, uma vez que há rituais que compreendem dias e noites seguidas, como o ritual de *marakayja*— a festa da terceira iniciação masculina.

Ao longo deste Capítulo, vimos como a instituição escolar foi implantada entre os Apyãwa a pedido deste povo que, na década de setenta, se encontrava empenhado na luta pela demarcação do território. Constatamos como os princípios filosófico-metodológicos de Paulo Freire embasaram a proposta curricular da Escola, que valorizou a língua e a cultura do povo Apyãwa e o protagonismo deste povo nas decisões tomadas a respeito da organização e do funcionamento do espaço-escola. A produção de material de apoio didático-pedagógico próprio elaborado pelos docentes garantiu a presença dos saberes e dos valores autóctones nas atividades escolares, articulando dessa forma os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos necessários em vista dos desafios encontrados na realidade pós-contato. A

formação dos docentes e gestores indígenas também tem um papel de destaque na trajetória desta Escola, o que permitiu a sustentação necessária para a autonomia da escola que não distanciou da comunidade, uma vez que é nos espaços próprios da organização tradicional do povo que são tomadas as decisões relativas à vida escolar.

2.7 - Percepções dos Apyãwa sobre a Escola

Para concluir este Capítulo, trazemos o olhar dos Apyãwa sobre o que tem significado a Escola para eles. Já vimos como o cacique Kamajrao explicitou a necessidade de eles terem uma escola diferente da escola tradicional identificada como o espaço da *Takãra* e o espaço das residências em decorrência do contato com os não indígenas. Segundo ele, a escola cumpre três finalidades: a de ensinar a língua dos não indígenas, a língua originária e também as tradições culturais:

[...] o povo queria aprender a língua do branco pra entender sobre os documentos, mas depois a escola também foi ensinando a nossa língua, a nossa cultura. Então isso é muito importante pra nós hoje, porque nossa cultura pode ser esquecida pelos jovens, mas a escola está lembrando sempre (Kamajrao, entrevista dada em 24/04/2017).

O líder Wario também apresentou como motivo para a solicitação pela escola a necessidade de aprender a língua portuguesa. Outro senhor, que também participou do início da Escola, deu o seguinte depoimento, no qual se destaca o aprendizado da língua portuguesa:

No começo, xyre¹⁵, eu era muito novo, então não estudei muito, agora pro povo a escola foi bom, o povo começou entender a língua do branco. A língua do branco não era muito difícil, mas o branco falava enrolado. Antes do seu pai veio professor, mas eu não entendia bem, aí com seu pai eu entendi a palavra direitinho e mesmo que estudei só um pouquinho, nunca mais esqueci porque Teny ensinava a palavra certo e logo eu fui trabalhar de barqueiro e sai por aí pelo Pará, Goiás e na cidade eu já lia alguma coisa. Lá que eu conseguia aprendendo mais alguma coisa, perguntando e quando voltei fiquei com aquilo sempre guardado na cabeça. Então, minha cabeça é melhor do que meus filhos por que loguinho eles esquecem e eu não esqueço até hoje. Assim foi minha história na escola. (Roberto Xaokato'i Tapirapé, entrevista em 12.09.2017).

Manaxero (Katypyxowa Graciela Tapirapé), uma jovem acadêmica do curso de Pedagogia Intercultural (turma 2016-2020) da UNEMAT, relembra a história contada por seu

¹⁵Xyre é a forma de tratamento usada para pessoas próximas do gênero masculino, no caso, o entrevistado refere-se ao entrevistador. Teny é o nome que foi dado pelos Apyãwa à Luiz Gouvêa de Paula.

avô sobre a importância de se aprender o português como instrumento de luta, ao lado do aprendizado dos saberes culturais:

Pra mim a escola foi muito importante porque meu avô conta que, antes, eles não sabiam nada, então não tinha como lutar com o branco. Quando teve a escola, os mais velhos começaram a entender a ideia do branco, entender que tinha que lutar na mesma língua do *maira*, do jeito dele. Então eu gostei muito da escola porque eu aprendi muita coisa do branco, mas também aprendi minha cultura, meus costumes e antes eu não queria sair da aldeia pra estudar porque tinha medo do mundo do branco. Até que decidi estudar no mesmo caminho do meu pai, no mesmo lugar do meu pai e assim eu saí com a força da minha comunidade pra aumentar meus estudos. Eu quero ser professora então com o apoio do meu povo estou fazendo faculdade, aprendendo mais pra poder ensinar melhor as crianças e poder ajudar na aldeia, por isso que estou aqui estudando longe de casa. (Manaxero Tapirapé, entrevista em 29.07.2017).

Ware'i (Kamoriwa'i Elber Tapirapé), atual cacique de Tapi'itãwa, relembra os ensinamentos dos pais a respeito do aprendizado da língua portuguesa, destacando também o aspecto da valorização da própria cultura:

Então a gente trabalha sempre dessa maneira e aí como aluno né, a gente também sempre ouvindo os pais nossos falando: tem que aprender porque estamos no contato não indígena, então precisa aprender a língua, precisa saber ler, escrever e lutar pelo nosso povo futuramente né. Essa sempre foi a ideia deles né, nossos pais, nossas mães. Então a gente sempre se dedicou muito na sala de aula pra gente pode aprender, aprender coisas boas né. E esses cuidados a gente sempre teve durante o nosso estudo, da nossa turma que tinha essa preocupação de estudar e lutar pelo nosso povo. Então a gente trabalhou muito dessa maneira. Ai, quando aprendemos, né, começamos a ter esse domínio um pouco assim da língua portuguesa, e aí começamos também um pouco, né, discutir entre nós qual seria a melhor maneira da gente poder, é, trabalhar com as crianças, né, e pra que esse costume continuasse sempre né, não desvalorizar ela, buscar sempre valorizar a cultura nossa. (Ware'i, entrevista em 15.09.2017)

É interessante observar como a metodologia do trabalho desenvolvido desde o início da Escola é retomada quando os próprios Apyãwa começam a ser docentes: a discussão em conjunto, a valorização da língua e dos costumes, o estudo visto como um meio de lutar pelos direitos do povo. Ware'i também avaliou o papel que a Escola tem desempenhado:

Pra mim né a escola trouxe muita coisa assim de boa né, pra nosso povo, que através da escola a gente aprendeu muitas coisas que não conhecia, não sabia de como funcionava as coisas principalmente da questão das leis, do direito dos povos indígenas. Então muitas pessoas, principalmente eu não entendia como funcionava essas leis. Então, através do estudo né, da escola a gente

foi aprendendo a trabalhar na educação sempre valorizando o conhecimento que a gente tinha, assim do nosso povo. (Ware'i, entrevista em 15.09.2017).

Assim, é destacada a importância da escola na medida em que ela possibilita o conhecimento das leis e dos direitos dos povos indígenas. O entrevistado reafirma também o desempenho da escola na valorização dos conhecimentos autóctones. O processo de formação dos professores Apyãwa é enfatizado e um dado importante que aparece em sua fala é a valorização da Escola pela comunidade quando percebem os resultados positivos do trabalho desenvolvido:

Então, entre nós os professores, primeiro os professores discutiam um pouco e com ajuda da sua mãe, com a ajuda do seu pai e com os professores que atuaram no trabalho nosso, mesmo na formação dos professores, então tinha essas pessoas que colaboraram com a nossa formação. E aí vimos que a escola estava dando resultado, né. Nós aprendemos, aí veio a segunda turma que também estudou e aprendeu e aí foi só ampliando turma, trabalhando na escola, e aí ganhando um pouco de maturidade na discussão e começamos entender como que as leis foram aprovadas, né, para a defesa nossa e também com o movimento indígena, começamos também participar, né, as pessoas que iam, o próprio meu pai e quando ele ia acompanhava, alguns de nós acompanhava, então fomos aprendendo coisas novas na discussão que a gente ia tendo com outros povos indígenas né, então isso foi muito bom pra nós, no nosso trabalho na área da educação e também como próprio povo né. E essas informações que a gente tinha de outras lideranças, que eles expunham na discussão, né, e aí a gente trazia essas informações aqui na aldeia e passava pro pessoal. (Ware'i, entrevista em 15.09.2017).

A possibilidade de participar do movimento indígena e ir ampliando o campo de visão a partir desta participação é algo valorizado por Ware'i:

Foi muito importante a vinda de outros povos em nossa aldeia em reuniões, de assembleias que pessoas que estavam à frente do nosso povo convocavam essas reuniões que acontecia na aldeia e essa discussão foi amadurecendo cada vez mais. Então o Cimi estava envolvido nisso, a própria Prelazia também ajudando, né. E aí nós começamos, né, essa luta, com essas pessoas que hoje estão com mais idade né, estavam à frente disso né, e nós sempre apoiando, lutando junto, apesar que, na época, a gente era jovem, mas mesmo assim a gente lutou junto. E aí, com a nossa formação, tanto no projeto, quanto no Projeto Inajá e depois veio a formação na universidade, a nossa mente foi abrindo cada vez mais sobre as coisas novas e aprendemos cada vez mais coisas boas que tá ajudando nosso povo. Então, realmente a escola trouxe muitas coisas boas, mas também hoje com essa saída de alunos fora, agora tem mais alunos que saiu fora, sempre a gente tinha essa preocupação, da saída de pessoas da aldeia pra estudar fora. Essa é uma das preocupações que a gente sempre teve. Se essas pessoas iam estudar e na volta se iam aprender coisas boas ou se iam aprender coisa ruim também e

depois envolver a comunidade também. Essa é uma das grandes preocupações que a gente tinha. (Ware'i, entrevista em 15.09.2017).

No depoimento desta liderança aparece nitidamente a articulação entre o trabalho da escola, o processo de formação dos professores e o engajamento na luta pelos direitos. Vemos, assim, que os motivos que embasaram o pedido inicial pela Escola continuam válidos também para a segunda geração que estudou e se formou professor e que hoje também assume a liderança do povo Apyãwa.

Constatamos, assim, que as avaliações do Povo Apyãwa a respeito da Escola mostram reconhecimento pelo trabalho efetuado ao longo de mais de quatro décadas. Considerando o novo paradigma de educação escolar indígena que foi reconhecido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, a Escola do povo Apyãwa tem cumprido os requisitos elencados pela legislação: o bilinguismo, a especificidade, a comunitariedade e a interculturalidade, conforme explicitado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (MEC, 1998), ressaltando-se que a *práxis* pedagógica desta Escola precedeu a legislação por, no mínimo, 10 anos, como descrito no capítulo II, servindo de base para as discussões e reflexões acerca dos modelos vigentes de escolas indígenas no Brasil. Gorete Neto (2014) considera a escola do povo Apyãwa como um “exemplo de sucesso”:

The Apyãwa Tapirapé bilingual school can be considered a successful example of an indigenous school for several reasons. Its curriculum takes into account the indigenous culture, all teachers are natives, the primary language of instruction is Tapirapé, and it includes a strong program of teaching Portuguese as a second language, which also develops the indigenous students' ability to communicate satisfactorily in the dominant non-indigenous language. (GORETE NETO, 2014, p. 336).

A autora elenca várias razões que a levam a fazer esta consideração a respeito da Escola Apyãwa: o currículo leva em conta a cultura indígena; os professores são indígenas; a língua de instrução é a primeira língua, ou seja, a língua tapirapé; há um programa de estudos que leva os estudantes a adquirirem habilidade também no uso da segunda língua, o português.

Entretanto, a Escola tem sofrido interferências de várias ordens por parte da SEDUC-MT, como a exigência de se ter um diretor, que citamos anteriormente. Esta atitude está na contramão de todos os princípios assegurados na legislação. O modo como se configura esta contradição está detalhado no Capítulo que se segue.

CAPÍTULO III

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS APYÃWA

Analisando o contexto histórico, é possível observar que, após quarenta anos de funcionamento da escola Apyãwa, os desafios enfrentados têm, atualmente, novos contornos, tanto relacionados à questão da esfera educacional quanto à estrutura social desta sociedade em função da intensidade do contato com a sociedade não indígena. Estes desafios sugerem um aprofundamento dos enfrentamentos no campo da manutenção da língua materna, das tradições religiosas, dos rituais e organização social frente à pressão cotidiana exercida pela sociedade do entorno. Destacamos, de modo especial, a questão do território pois, embora os Apyãwa tenham lutado e conseguido a demarcação da Área Indígena Tapirapé-Karajá e da Terra Indígena Urubu Branco, a invasão destes territórios continua persistindo, seja por criadores de gado ou por madeireiros e pescadores que invadem as terras indígenas e exploram ilegalmente os recursos nela existentes.

O espaço escolar como ambiente de contraposição ao avanço massivo da língua portuguesa, comportamentos e cultura, seja por meio de tvs, rádios, internet ou a proximidade com as populações do entorno, é fundamental como ponto de resistência à introdução de novos elementos que podem influenciar na manutenção da língua e da cultura dos Apyãwa. É, portanto, necessário que os professores atuantes em escolas indígenas percebam o papel decisivo de suas ações como agentes ativos desse processo de educação escolarizada em função do seu dimensionamento ideológico que, como qualquer espaço de ensino, direciona ideias como aborda Tomaz Tadeu da Silva:

Como a escola transmite a ideologia? A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes. (SILVA, 2015, p. 31)

As escolas Apyãwa, como vimos, possuem seus Projetos Políticos Pedagógicos, mas, mesmo com o considerável aparato legislativo que garante uma educação escolar organizada segundo os princípios do bilinguismo, da especificidade, da interculturalidade e da comunitariedade, enfrentam desafios cotidianos como relata o entrevistado:

A aplicação das leis em favor de uma educação escolar indígena que se empenhe em garantir o que está prescrito na Constituição Federal sobre os

direitos dos povos indígenas a uma educação escolar própria e de acordo com sua cultura está restrita a escolas indígenas isoladas e não se constitui em política efetiva assumida pelo Estado brasileiro. O que se tem, de maneira generalizada, é o controle do processo de educação escolar pelas secretarias estaduais e municipais de educação, o que resulta no enquadramento das escolas indígenas dentro dos parâmetros estabelecidos por estas secretarias para todas as escolas que dependem de suas administrações. Em contrapartida, o que se pode observar, hoje, é o esforço do Estado de Mato Grosso de reduzir a escola ao modelo das escolas não indígenas, com a imposição de currículo e calendário, entre outras formas de enquadramento. Os principais instrumentos dessa imposição são o controle eletrônico da vida da escola e a contratação de professores: só são contratados os professores conforme o quadro de disciplinas imposto pelo Estado; disciplinas que são excluídas pela comunidade são incluídas obrigatoriamente pelo quadro do Estado, como é o caso de ensino religioso e língua estrangeira moderna. (Luiz Gouvêa de Paula, entrevista em 07.10.2016).

O controle das Escolas pelo Estado é inerente à concepção do Estado homogeneizador, que, na prática, não reconhece a diversidade sociocultural apesar de que nos discursos são afirmados os direitos das “minorias”. A imposição de Matrizes Curriculares e de Calendários com datas fixadas pelas Secretarias Estaduais constitui uma prática impositiva que está na contramão da legislação vigente. O controle eletrônico via digital acontece de um modo que não permite a especificidade garantida nas diversas leis. Como exemplo, é citada a Matriz Curricular que vem pronta, com os componentes curriculares pré-determinados. Assim, Ensino Religioso e Língua Estrangeira Moderna são obrigatórios e caso a Escola não faça a atribuição de professores para estas disciplinas, o sistema não aceita a Matriz e a Escola não pode efetuar os contratos dos docentes. A respeito da inserção da Língua Estrangeira Moderna, a pesquisa que Fell (2017) efetuou, ilustra os dilemas, descritos abaixo, que uma terceira língua (o inglês ou o espanhol) traz para as escolas indígenas. Um dos entrevistados afirmou que:

Língua estrangeira é uma língua lá de outro país (...) é difícil, traz muita dificuldade para nós aprender, já é uma terceira língua para nós (...) Eu acho que a SEDUC exagera de mais colocar língua estrangeira [moderna] na escola indígena, porque hoje nós temos a luta contra as coisas que estão entrando aqui na comunidade da sociedade não indígena, se a gente aceitar a proposta da SEDUC eu acho que isso complicaria ainda mais a nossa comunidade, estou me referindo a isso porque estou cursando ensino superior na UFG e a gente estuda lá língua estrangeira, inglês, é muito difícil, eu fico igual criancinha para aprender o inglês, é muito difícil, difícil. (Demílson Makarore Tapirapé, Acadêmico de Licenciatura Intercultural e secretário da Escola Indígena Estadual Tapi’itãwa. Entrevista 12/2014, *apud* FELL, 2017, p. 18).

A Língua Estrangeira Moderna (LEM) constitui uma terceira língua que representa um risco a mais para o povo que está lutando para manter sua língua originária e suas tradições culturais. Ademais, o entrevistado ressalta a dificuldade para se aprender mais uma LEM, já que para ele o português é considerado uma língua estrangeira que eles necessariamente precisam aprender. Nesta mesma perspectiva Fell (2017) conclui que:

[...] constatamos que a comunidade Apyãwa luta para que o currículo elaborado por eles seja reconhecido pelo Estado de Mato Grosso. A exigência da inserção de uma LEM na Matriz Curricular é um exemplo que demonstra as barreiras que impedem a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa. Sendo assim, vemos como necessário que o sistema educacional estadual considere firmemente a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas. Para isso, seria necessário rever seus instrumentos jurídicos e burocráticos visto que estes são criados para uma sociedade quase sempre representada como homogênea, excluindo a diversidade. (FELL, 2017, p. 19)

A sociedade que se vê como homogênea tem na escola um de seus principais mecanismos de apagamento das línguas e das culturas indígenas, como comenta Marin (2014):

La escuela juega un papel fundamental en la negación de las identidades culturales. La sola integración posible propuesta a los pueblos indígenas a través de la escuela, es la aceptación de la lengua y de la cultura dominante oficial en perjuicio de la diversidad cultural y lingüística real (MARIN, 2014 p. 287).

Ainda em relação à Matriz Curricular, outro aspecto grave é apontado por Luiz Gouvêa de Paula (2016):

Há, na prática, o entendimento de parte do Estado de que língua e cultura indígenas são inadequadas para o processo de educação escolar. A imposição da chamada base nacional da educação vem neste sentido. Aos povos indígenas resta resistir, como eles vêm resistindo há mais de cinco séculos. A escola Apyãwa está dentro deste contexto. A resistência, a maior parte das vezes, se dá de forma velada e o que é imposto pelo Estado acaba acontecendo de modo diverso na aldeia. No entanto, os estragos feitos pela escola colonizadora podem ser irreparáveis. (Luiz Gouvêa de Paula, entrevista em 07.10.2016).

Dessa forma, não é assumida a responsabilidade de o Estado brasileiro: “respeitar e fazer respeitar” todos os bens dos povos indígenas (Art. 231 da CF/88), ao contrário, há um

objetivo explícito de enquadramento das escolas indígenas no mesmo modelo das escolas não indígenas, negando as especificidades socioculturais presentes no país. A Base Nacional Curricular Comum, ora em discussão no Ministério da Educação, propõe a divisão dos conhecimentos curriculares em Parte Comum e a Parte Diversificada, na qual poderão ser incluídos os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Entretanto, para as Escolas indígenas, estes conhecimentos é que deveriam ser valorizados:

A instituição da Base Nacional Curricular Comum afeta a Educação Escolar Indígena, pois os povos indígenas terão os seus conhecimentos próprios colocados na Parte Diversificada, ao invés de eles serem privilegiados como os conhecimentos essenciais de uma escola indígena. A possível aprovação da PEC 241 e da reforma do Ensino Médio afetam também as escolas indígenas, pois com menos recursos para a educação, a educação escolar indígena é a que mais sofrerá. (Eunice de Paula, entrevista em 07.10.2016).

Como exemplo ilustrativo desta situação de imposição de componentes curriculares na Matriz das escolas indígenas, apresentamos o Histórico Escolar do Ensino Médio do aluno X., concluinte em 2015:

Figura 17: Histórico Escolar do Ensino Médio da EIE Tapi'itãwa – 2016 imposto pela SEDUC MT

Componentes Curriculares		Periodo Letivo					
		SERIADO 1º ANO		SERIADO 2º ANO		SERIADO 3º ANO	
		N	CH	N	CH	N	CH
LINGUAGENS, COD. E TECNOLOGIAS	ARTE	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00
	EDUCAÇÃO FÍSICA	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00
	LÍNGUA PORTUGUESA	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00
	L. ESTRANG. (INGLÊS)	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00
	LÍNGUA MATERNA	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00
CIÊNCIAS HUMAN. E SUAS TECNOL.	HISTÓRIA	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00
	GEOGRAFIA	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00
	FILOSOFIA	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00
	SOCIOLOGIA	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00
	FÍSICA	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00
	QUÍMICA	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00
OUTROS COMPONENTES	PRÁTICAS CULTURAIS E SUSTENTABILIDADE	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00
	PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00
	TECNOLOGIAS INDÍGENAS	10,00	40,00	8,00	40,00	10,00	40,00

Ano	Modalidade de Ensino	Série/Ano/Fase	Estabelecimento de Ensino	Município/UF	D. Letivos	CH Anual	CH Total	Resultado
2013	EDUCAÇÃO INDÍGENA	SERIADO - 1º ANO	EE INDÍGENA TAPI ITÁWA	CONFRESA - MT	200	800,00		APROVADO
2014	EDUCAÇÃO INDÍGENA	SERIADO - 2º ANO	EE INDÍGENA TAPI ITÁWA	CONFRESA - MT	200	800,00	2640,00	APROVADO
2015	EDUCAÇÃO INDÍGENA	SERIADO - 3º ANO	EE INDÍGENA TAPI ITÁWA	CONFRESA - MT	200	800,00		APROVADO

Concluiu o Ensino Fundamental na Escola: 75710 - EE INDÍGENA TAPI ITÁWA no Ano: 2010 Cidade: CONFRESA/UF: MT

CEL:

CERTIFICADO	
A Direção da Escola no uso de suas atribuições legais e de acordo com a Lei n. 9394/96-LDB, confere a XAWAPAT TAPIRAPE, o Certificado de conclusão do Ensino Médio, Modalidade: REGULAR, concluído no ano letivo de 2015.	
CONFRESA, 03 de março de 2016.	
Local e Data	R E G I S T R O
<p>Certificado Registrado sob o nº _____ folha nº _____ Livro nº _____ nos termos da Resolução nº 249/07 - CEE/MT.</p>	
<p>_____ Diretor (a) Secretário (a) Aluno (a)</p>	
<p>Gilson Ipaxi'anyga Tapirape 9388708 7114/2017</p>	

Fonte:

Acervo da EIE Tapi'itãwa

Na Área de Linguagens observamos a Língua Estrangeira já designada como Inglês, quando, pela lei, as Escolas podem optar pelo Inglês ou pelo Espanhol. A posição da Língua Materna em último lugar da área de Linguagens também é sugestiva da valoração depreciativa com que os órgãos do governo veem as línguas originárias dos povos indígenas, como afirmou Gouvêa de Paula (2016). Do mesmo modo, os componentes curriculares mais diretamente articulados às sociedades indígenas também aparecem em última posição da tabela, denominados apenas de “Outros Componentes”, quando estes conhecimentos: Práticas Culturais e Sustentabilidade, Práticas Agroecológicas e Tecnologias Indígenas deveriam ter a primazia nas Matrizes Curriculares das Escolas Indígenas. Constatamos, assim, que a visão colonialista permanece, impondo disciplinas que não constam do PPP elaborado pela comunidade educativa do povo Apyãwa. Ressaltamos que esta atitude impositiva por parte da SEDUC MT contraria a própria LDB, que em seu Artigo 12 afirma a autonomia das escolas e aqui frisamos, quaisquer escolas, elaborarem seus projetos pedagógicos:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica

E, como o RCNEI (1998) explicita claramente, os entraves para que isso se efetive não são de natureza legal, mas dizem respeito ao desconhecimento ou em barreiras determinadas pelos próprios órgãos de educação:

Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas. A princípio, não há entraves legais para que tais currículos sejam construídos: a Constituição de 1988 e a nova LDB garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar - como, por exemplo, um calendário próprio e lhes assegurem, também, grande autonomia no que se refere à criação, ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas. Os entraves existentes referem-se às dificuldades encontradas para a implementação dessas propostas. Esbarra-se, ora no desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas da sala de aula, os objetivos que se quer alcançar, ora em barreiras determinadas por ações de órgãos locais de educação (BRASIL, 1998, p. 11-12).

Não bastasse as políticas contraditórias do Estado, as línguas e culturas indígenas enfrentam hoje novos desafios impostos pelos meios de comunicação em massa introduzidos na aldeia:

Os novos meios de comunicação introduzidos na aldeia, sobretudo TV, internet e celular, mudaram o ambiente das aldeias em relação à comunicação e ao uso e exposição às línguas. A criança que estava exposta apenas à língua indígena no seu lar, agora começa a ouvir também o português desde muito cedo. Como resultado disso, hoje se pode ouvir criança bastante pequena se dirigindo em português a um não indígena. Nas aldeias Apyãwa, a língua dos pais ainda é a língua Apyãwa, pois esta é a língua da comunicação entre as pessoas, pois, entre si os Apyãwa falam apenas em Apyãwaxe'ega. Esta é, portanto, a primeira língua falada pelas crianças e a língua da educação dos filhos. Porém, há outros povos, como os Myky, em que as crianças estão falando basicamente em português. A língua de prestígio, neste caso, é o português e os meios de comunicação vêm reforçar o uso da língua não indígena. No caso dos Apyãwa, na medida em que eles mantiverem a política de manutenção da língua indígena, transmitindo-a para seus filhos, é possível que as gerações futuras se tornem bilíngues simultâneos, podendo se comunicar na língua de seus pais e em português. Isso não é nada fácil, pois sabemos que o prestígio do português é avassalador. Mas, não é impossível de acontecer. Neste contexto idealizado, a televisão poderia contribuir para uma melhor autoestima, já que as pessoas teriam menos dificuldade para se comunicar em português com não indígenas e a televisão traria um efeito benéfico para a comunidade. As atitudes e decisões das pessoas e das comunidades vão definir este quadro. A presença da televisão nas casas proporciona também o contato com outras formas de agir segundo outros valores, como o consumismo e o individualismo, por exemplo. Notamos que já existem pessoas aderindo a estes valores próprios da sociedade capitalista. (Luiz Gouvêa de Paula, entrevista em 07.10.2016).

A presença invasiva das novas tecnologias facilita o uso cada vez maior da língua portuguesa, onde quase sempre a língua da sociedade dominante é a língua cercada de prestígio. Ao mesmo tempo, valores da sociedade não indígena como o consumismo e o individualismo vão adentrando nas sociedades indígenas, rompendo com as práticas solidárias de partilha. Por outro lado, Luiz Gouvêa aponta alguns benefícios veiculados pelas novas tecnologias:

Por outro lado, o telefone e a internet, facilitaram enormemente a comunicação entre as pessoas e entre as comunidades e têm contribuído também para a busca e disseminação de informações relacionadas à aquisição e registro de conhecimentos. Do mesmo modo, há um esforço dos indígenas no sentido de dominar mais adequadamente registros em vídeos e

fotografias. Quem atua em educação tem feito uso desses meios. No entanto, a infraestrutura nas aldeias é muito precária e a internet, em geral, é de péssima qualidade. De qualquer forma, do mesmo modo que a escola foi a introdutora do papel, giz, livro entre outros materiais, nas aldeias, os professores têm que fazer uso desses novos meios, que poderão contribuir não só para adquirir os conhecimentos vindos de fora, mas para fortalecer também os conhecimentos próprios de cada povo (Luiz Gouvêa de Paula, entrevista em 07.10.2016).

Na medida em que os professores indígenas dominarem as novas tecnologias, poderão fazer uso destes novos meios para manter a vitalidade das línguas e das culturas, como é o caso dos cineastas indígenas que têm produzido vários filmes e documentários baseados nos modos de vida e nas celebrações de seus povos. Paula (2016) situa os desafios da educação escolar indígena num contexto mais amplo:

Os desafios da educação escolar indígena não estão desligados dos demais desafios que os povos indígenas enfrentam nos dias atuais. A luta pelo território levou ao recrudescimento da violência física e moral. Ataques violentos aos povos indígenas se sucedem em todos os cantos do país. Há um clima de ódio e preconceitos que facilitam estes ataques, promovido sobretudo por ruralistas que pleiteiam as terras indígenas. Isto provoca uma situação de verdadeiro etnocídio e genocídio e de extrema violência, sobretudo, em relação aos Guarani Kaiowá de MS.

A saúde indígena também se encontra desamparada, e o governo faz sempre tentativas de terceirização deste direito que é obrigação do Estado brasileiro. O alto número de óbitos poderia ser evitado, pois crianças morrem de doenças que seriam facilmente curáveis. Pessoas com problemas graves de saúde não são encaminhadas para centros maiores. Enfim, há um quadro de negligências criminoso em relação à saúde dos povos indígenas. Em relação à educação escolar indígena, podemos apontar vários desafios, entre os quais está a dificuldade de o Estado brasileiro incorporar o respeito à diversidade sociocultural presente no país. Embora exista um conjunto de leis, resoluções, portarias e decretos favoráveis a um novo modelo de educação escolar indígena, as práticas colonizadoras continuam orientando as ações governamentais no sentido de enquadramento das escolas indígenas ao mesmo modelo das escolas não indígenas. A imposição de Matrizes Curriculares e de calendários afeta a autonomia das Escolas indígenas que veem seus PPPs desrespeitados (Luiz Gouvêa de Paula, entrevista em 07.10.2016).

Assim, os desafios que a Educação Escolar Indígena enfrenta em nosso país encontram-se no mesmo plano que a questão dos territórios indígenas, ainda não totalmente demarcados, o que provoca sérios conflitos com vários assassinatos de lideranças indígenas como temos acompanhados recentemente. Como nos lembra Marin (2014):

La colonización de América, se inició em el siglo XV, con la evangelización de los *paganos*; prosiguió em el XVIII, con la civilización de los *salvajes* y luego en el siglo XX, con el mito del desarrollo de los subdesarrollados. Periodos que forman parte de una primera occidentalización económica, política, social y cultural, como pretextos de la dominación actual. La globalización actual, no es sino, um período contemporáneo de un mismo proceso histórico de dominación económica, política y cultural, através de la imposición del Eurocentrismo-etnocentrismo occidental em el mundo y en sus constantes redefiniciones de lo occidental, como la visión del mundo y el conjunto de sus sistemas de valores como universales, con relación a los otros. La dominación cultural con las características propias a cada período ha sido precedida por la dominación militar, política y económica. (MARIN, 2014, p. 282)

Concordamos com o autor quando ele reafirma a continuidade de um sistema de dominação que se mantém desde o início da colonização, dominação que abrange os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. As imposições operadas pelos sistemas de educação no sentido de enquadrar as escolas indígenas no mesmo modelo das outras escolas da rede situam-se no plano social, cultural e político, mas o plano econômico constitui o pano de fundo uma vez que as sociedades indígenas encontram-se subordinadas à sociedade majoritária, embora possuam seus espaços de resistência. Esta situação é definida por Quijano (2009) como colonialidade:

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas, foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, *apud* SANTOS e MENESES, 2009, p. 73).

Dessa forma, compreende-se porque, mesmo tendo em nosso país uma legislação avançada, assegurando os direitos de os povos indígenas terem uma educação escolar específica e diferenciada, os órgãos de governo continuam a obstaculizar as escolas indígenas no sentido de impor entraves que impedem justamente a consecução dos direitos conquistados. O estado de colonialidade permanente em que vivemos, onde há uma estrutura de exploração na qual “o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade”, produz

também a dominação no campo ideológico e cultural. Daí o permanente dilema em que vivem as escolas indígenas, perseguindo constantemente o direito de serem indígenas de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os povos indígenas possuem processos educativos próprios que possibilitaram a manutenção de suas sociedades desde os tempos ancestrais. Fazem parte destes processos um conjunto de conhecimentos acumulados durante milênios e que são apropriados pelas novas gerações através das narrativas orais e das práticas do cotidiano.

Entretanto, estes processos e os conhecimentos não foram reconhecidos pelos colonizadores que chegaram a este continente no Séc. XVI. As Escolas para os indígenas foram pautadas nos modelos das Escolas europeias transplantados para cá. Esta situação perdura por um longo tempo, até meados do Séc. XX quando entra em cena o SIL. Esta instituição, encarregada pelo governo brasileiro de organizar a educação para os indígenas, possui forte cunho proselitista, pois o seu objetivo é a tradução da Bíblia para as línguas indígenas com a finalidade de introduzir o estudo bíblico a fim de “converter” os nativos. A Escola era organizada de modo que apenas nos dois anos iniciais vigorava a alfabetização nas línguas indígenas, introduzindo logo após este período, a língua portuguesa que prevalecia nas atividades escolares.

A partir da década de setenta do século passado, começam a surgir experiências de escolas fundamentadas na língua e na cultura dos povos indígenas. Impulsionadas pelos próprios povos indígenas cujas vozes ecoaram nas Assembleias de Lideranças Indígenas e apoiadas por organizações da sociedade civil, estes processos de escolarização se pautaram no respeito ao modo de vida dos povos indígenas e na valorização dos conhecimentos próprios, inspirados na filosofia paulofreireana. O caso da Escola do povo Apyãwa ilustra esta mudança no modo de se pensar escolas inseridas em comunidades indígenas.

O novo modelo de educação escolar indígena que busca romper com a colonialidade consolidou-se com a promulgação da Constituição Federal de 1998, na qual se inaugura uma nova postura do Estado brasileiro em relação aos povos indígenas. Várias leis e resoluções se seguiram, fortalecendo este novo modelo de escola que tem por princípios o bilinguismo, a comunitariedade, a especificidade e a interculturalidade, mas que, no entanto, a aplicação destas resoluções e leis não correspondem ainda à realidade desejada pelas populações indígenas além de ser um desafio apropriar-se adequadamente dos mecanismos de uma instituição da sociedade dominante que, abruptamente, rompe com suas formas milenares de transmissão do conhecimento e organização social de distribuição de bens, impondo relações

verticais entre professores e alunos, individualização e competição reproduzindo relações capitalistas em que as experiências perceptivas são ignoradas na produção da ciência.

A escola implementada entre os Apyãwa na década de setenta instaurou rupturas com os modelos colonialistas vigentes, a começar pelo pedido explicitado pelo povo que se encontrava empenhado na luta pela demarcação de um território. Os princípios filosóficos e metodológicos inspirados em Paulo Freire que balizaram a ação desta Escola propiciaram o respeito e a valorização da língua e da cultura do povo Apyãwa. A forma de organização da Escola foi decidida em conjunto com as pessoas da comunidade, considerados como sujeitos de seus próprios processos de aprendizagem. Os Apyãwa tomaram decisões até mesmo a respeito da ortografia da língua originária, mostrando como é possível estabelecer relações simétricas entre professores e estudantes no espaço escolar. Nas avaliações a respeito da Escola, aparece nitidamente o desejo de dominar a língua portuguesa com a finalidade de enfrentar com maior segurança os desafios colocados pela situação pós-contato. O respeito à língua e à cultura também são destacados como marcas importantes da Escola.

Entretanto, esta Escola que preenche os requisitos apontados como característicos do novo paradigma em educação escolar indígena, sofre com as interferências impostas pelo órgão governamental encarregado de ofertar a educação escolar indígena no Estado de Mato Grosso, atitude que contraria a legislação vigente a respeito da educação escolar indígena. Estas imposições dizem respeito à Matriz Curricular que exige disciplinas que não foram elencadas no PPP construído pela comunidade educativa e ao Calendário Letivo que vem com data de início e de final no modelo informatizado distribuído pela SEDUC – MT, impedindo, assim, a autonomia da escola em propor um calendário de acordo com suas atividades socioeconômicas. Atribuímos este fato ao sistema de colonialidade em que vivemos, isto é, aparentemente, o colonialismo terminou, mas suas amarras continuam presentes, determinadas pelas relações de poder entre uma sociedade que se vê como superior às outras e, que por isso, se acha no direito de impor suas normas aos outros povos que são julgados como inferiores. As forças envolvidas neste embate são desproporcionais, como demonstram os dados históricos. Porém, a busca por algum espaço de autonomia tem permitido a muitos povos indígenas encontrarem caminhos de resistência que lhes permitiram sobreviver aos mais de quinhentos anos de massacres. Uma educação escolar indígena cada vez mais identificada com os valores, conhecimentos e modo de vida de cada povo, conforme se vem tentando construir nos últimos cinquenta anos, tem se mostrado como uma eficiente ferramenta capaz de interferir em favor dos povos originários nesta correlação de forças. A saga vivenciada pelos Apyãwa aponta nesta direção.

REFERÊNCIAS

BALDUS, Herbert. **Tapirapé– Tribo Tupi no Brasil Central**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

BORGES, Paulo H. Porto. **Para Lembrar do Nosso Povo**. Escolarização e Historicidade Guarani Mbya no 'Jardim das Flores'. Campinas: Faculdade de Educação. UNICAMP. Mimeo, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Biblioteca Digital Câmara dos Deputados. 35ª. Edição, 2012. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf?>. Acesso em 09 Mar. 2017.

BRASIL. **Estatuto do Índio**. Lei nº 6.001 de dezembro de 1973. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm. Acesso em 10 Mar. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 Fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CASALDÁLIGA, Pedro. **As águas do tempo**. Cuiabá, Fundação Cultural de Mato Grosso. Ed. Amazônida, 1989.

COMUNIDADE TAPIRAPÉ. **Xanetãwa paragetã – histórias das nossas aldeias**. São Paulo-Brasília: MARI/MEC/PNUD, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13203%3Aresolucao-ceb-1999&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=86. Acesso em: 24 Fev. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEB n. 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 24 Fev. 2017.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL TAPI'ITÃWA – **Projeto Político Pedagógico**. Confresa, 2009.

FELL, Kárita Carlos de Souza. **Língua estrangeira moderna na Escola Indígena Estadual Tapi'itáwa**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação no Campo apresentado ao IFMT, Campus Confresa, MT, 2017.

FORLINE, Luís. **As várias faces da Amazônia: migrações, deslocamentos e mobilidade social na região Norte**. Disponível em: <http://www.comciencia.br>. Acesso em 01/12/2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968

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

GORETE NETO, Maria. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia**. Tese de doutoramento apresentada ao IEL-UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

GORETE NETO, Maria. **Bilingual Education, Indigenous Language and Culture: The Case of Apyãwa Tapirapé**. In: RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2014

GORETE NETO, Maria. **Construindo interpretações para entrelinhas: cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé**. Dissertação de Mestrado apresentada ao IEL-UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio DP&A Editora. 2004.

IRMÃZINHAS DE JESUS. **O renascer do povo Tapirapé**. Diário das Irmãzinhas de Jesus de Charles de Foucauld. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo, EPU, 1986.

MARIN, José. Interculturalidad y descolonización del saber: el caso de las relaciones entre el saber y el poder, en el contexto de la Globalización, **REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA**, UFMT vol. 23, n. 53/1 (2014).

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. Cadernos do **CEDES**, UNICAMP, Campinas, SP, Ano XIX, v. 49, p.11 - 17, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **CIÊNCIA SAÚDE COLETIVA**, Mar 2012, vol.17, no.3, p.621-626.

NOBRE, Domingos Barros. **Escola indígena Guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia: sistematização de uma experiência de formação continuada**. Tese de Doutorado em Educação apresentada à UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói. Universidade Federal Fluminense, 2005.

PAULA, Eunice Dias de. A Interculturalidade no Cotidiano de uma Escola Indígena. In: Educação Indígena e Interculturalidade, Cadernos do **CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 49, 1ª ed., 2000.

- PAULA, Eunice Dias de. **A língua dos Apyãwa – Tapirapé - na perspectiva da Etnossintaxe**. Campinas, SP, Editora Curt Nimuendaju, 2014.
- PAULA, Eunice Dias de. Fazendo as regras: a relação dos Tapirapé com a escrita. In: **REVISTA DO MUSEU ANTROPOLÓGICO**, UFG – Universidade Federal de Goiás, v.3/4, p. 43 - 52, 1999.
- PAULA, Eunice Dias de. O caso Tapirapé: uma escola indígena frente às políticas públicas. In: **TELLUS**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI, ano 8, n. 14, abr. 2008. Campo Grande, MS: UCDB, 2008.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Edições Almedina, 2009.
- REMY, Eliane. **Parteiras de um Povo – 65 anos de presença das Irmãzinhas de Jesus junto ao povo Apyãwa-Tapirapé**. Tradução de Antônio Canuto. No prelo, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo, Editora Boitempo, 2007.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. A produção social da identidade e da diferença. In: TADEU DA SILVA, Tomaz (Org.). **Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2000.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade - uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.
- TAPIRAPÉ, Ana Cláudia Awokopytyga. **Temekwãra – Tembetá**. Trabalho de Conclusão de Curso do Projeto Aranowa'yao – Novos Pensamentos. Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa, 2006.
- TAPIRAPÉ, Taparawytyga Vanete. **As regras dos nomes Tapirapé**. Trabalho de Conclusão de Curso do Projeto Aranowa'yao – Novos Pensamentos. Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa, 2006.
- TAPIRAPÉ, Xario'i Carlos. **Cantos deXakowi**. Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura – Habilitação em Letras, Artes e Literatura apresentada à UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres, MT, 2006.
- TORAL, André Amaral de. **O asfaltamento da BR 158 e os Tapirapé da TI Urubu Branco**. Estudo de Impacto Ambiental-EIA. São Paulo, 2006.
- TORAL, André Amaral de. Os Tapirapé e sua área tradicional Urubu Branco. In: RICARDO, Carlos A. (Org.) **Povos Indígenas no Brasil 1991/1995**. São Paulo: Instituto Sócio Ambiental, 1996.
- TORAL, André Amaral de. **Relatório de identificação e delimitação da área Indígena Urubu Branco**. Brasília: FUNAI/Ministério da Justiça, 1994.
- WAGLEY, Charles. **Lágrimas de Boas Vindas – os índios Tapirapé do Brasil Central**. Belo Horizonte, Itatiaia/EDUSP, 1988.
- WHITESIDE, Martin. **Manual de Técnicas DPRR**. Comissão Nacional do Meio Ambiente. Maputo (Moçambique): CNMA, 1994.

ENTREVISTAS

PAULA, Eunice Dias de. **Entrevista concedida em** 04/10/2016.

GOUVÊA DE PAULA, Luiz. **Entrevista concedida em** 07/10/2016

KAMAJRAO, Tapirapé. **Entrevista concedida em** 24/04/2017.

MANAXERO, Tapirapé. **Entrevista concedida em** 29/07/2017.

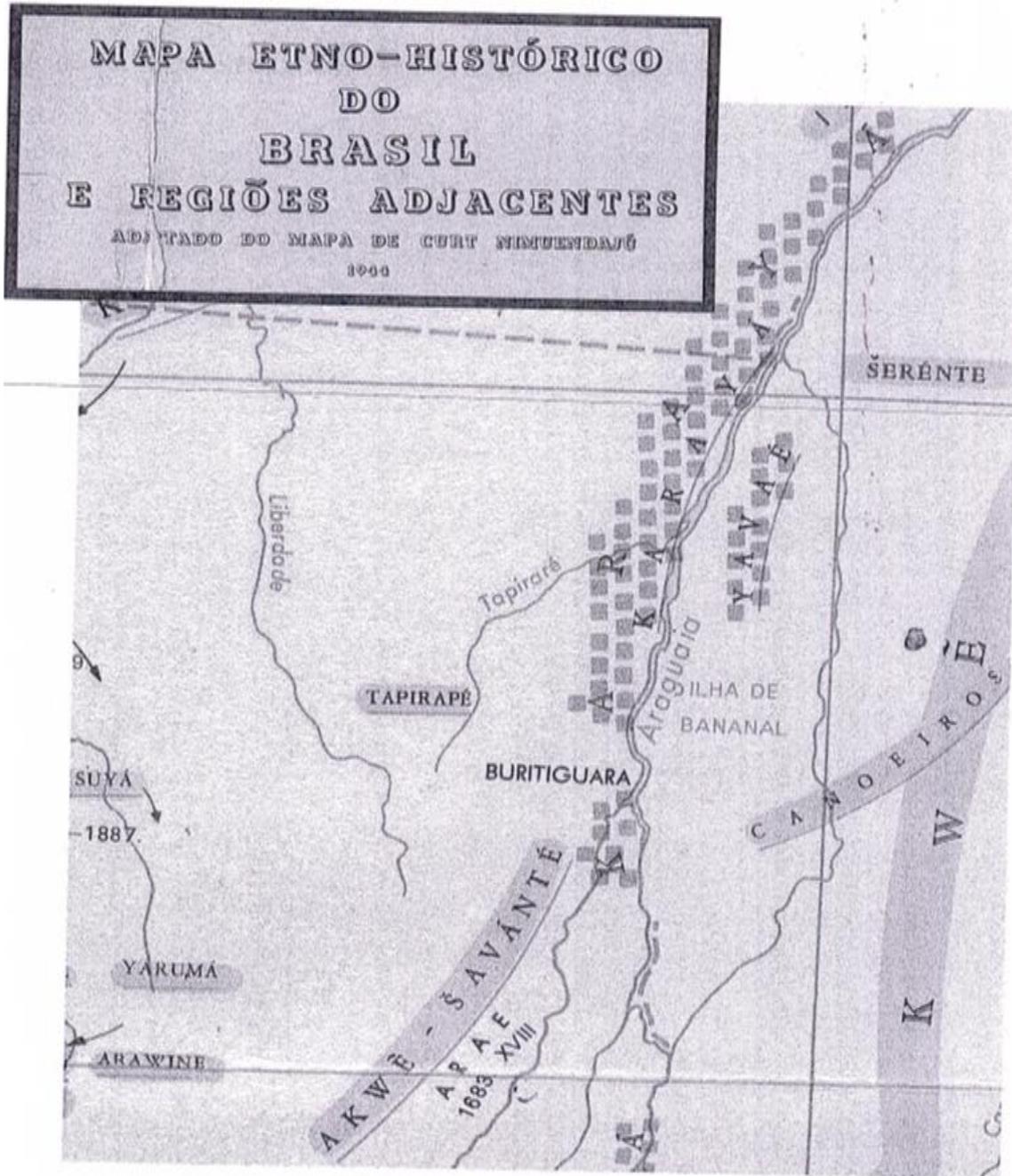
XAOKATO'I, Tapirapé. **Entrevista concedida em** 12.09.2017.

WARIO, Tapirapé. **Entrevista concedida em** 14.09.2017.

WARE'I, Tapirapé. **Entrevista concedida em** 15.09.2017.

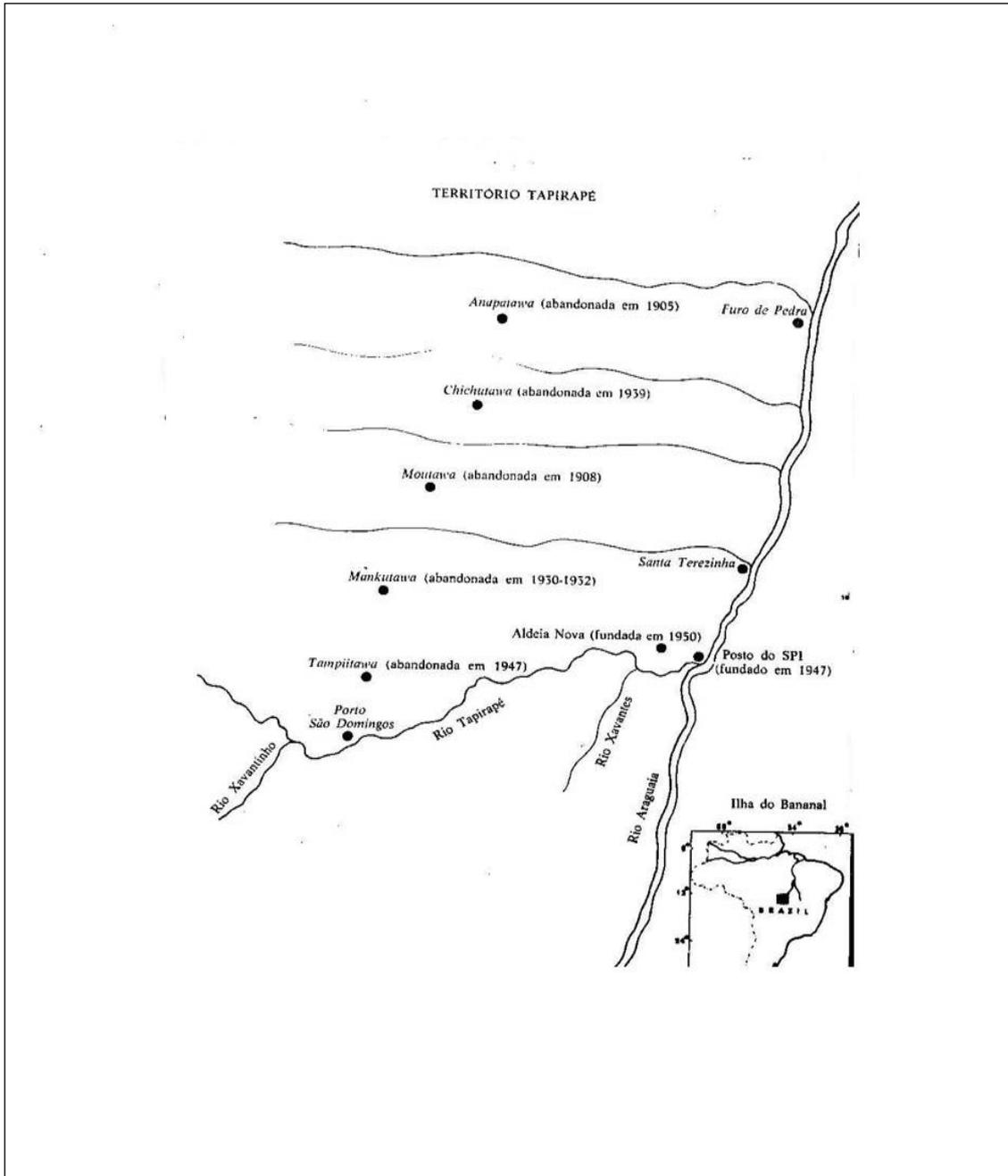
ANEXOS

Anexo I – Mapa Etno Histórico de Curt Nimuendajú



IBGE/Pró-Memória, 1981

Anexo II – Mapa Territorial elaborado por Charles Wagley



Anexo III – Mito da Diáspora Apyãwa.

HISTÓRIA DO XAKAREPERA

Narrado por: Cantídio Taywi Tapirapé

Coletado por Eunice Dias de Paula e Luiz Gouvêa de Paula

Transcrito por Renilde Xe'akawyga Tapirapé

Antigamente os Tapirapé moravam no outro lado do mar. Eles moravam perto dos "americanos". Os nossos pais estavam procurando uma outra terra melhor para viver. Então o pessoal falou para o Xakarepera, o capitão deles:

_ É bom nós atravessarmos. Como podemos atravessar?

_ Vamos atravessar; vou pedir para o meu tio camarão esticar o braço para nós.

_ Só que os namorados não podem olhar um para o outro, senão acabamos tudo e a gente morre. Se alguém não acreditar e olhar, o braço do camarão vai quebrar.

Foi por isso que uma moça ficou olhando para baixo e um rapaz também.

E o pessoal foi atravessando o mar, atravessando...

Então a esposa do Xakarepera falou assim para ele:

_ Vamos atravessar.

_ Não, pode ir que eu vou atrás.

O pessoal foi atravessando. Quando foi no final, os dois namorados olharam um para o outro e, de repente, quebrou o braço do camarão para eles.

_ Pronto, agora nós vamos morrer.

Morreu um bocado de pessoas. Quem já tinha saído chorava. Os bichos da água, os tubarões e os jacarés aproveitavam as pessoas.

Um bicho engoliu uma pessoa grande e morreu também, porque a pessoa ficou inchando na barriga dele. Morreu um bocado de bicho também.

As pessoas que não morreram foram embora para a aldeia, e lá ficaram chorando porque estavam com saudades do pessoal que morreu.

Nosso avô estava na beira do mar pensando em como atravessar também.

Aí o jacarezinho veio boiar, - koon, koon, koon, koon. Mergulhou e foi contar para o pai que tinha gente na beira que falava assim:

_ Se você fosse bom, me levava para o outro lado.

_ Quem será? disse o pai.- Deixe eu ver. E foi boiando até o outro lado.

_ Quem foi que falou que queria atravessar?

_ Fui eu, respondeu nosso avô.

_ Vem cá que eu te levo.

_ Será que você vai me levar bem?

_ Sim, eu te levo bem.

Então ele tirou uma corda da rede para amarrar no nariz do jacaré e subiu nas costas dele.

Myo, myo, myo, myo, xooooo, a água bate no nariz.

Myo, myo, myo, myo, foi levando ele.

Quando estavam bem no meio do caminho, o jacaré falou:

_ Vovô, me diz que eu tenho cheiro ruim.

_ Não, eu não vou falar isto para você. O seu cheiro é bom.

Myo, myo, myo, myo, lá ele falou de novo:

_ Me xinga assim : ô jacaré das sombrancelhas rugentas!

_ Que é isso; você é todo lisinho e bonito.

Myo, myo, myo, myo, falou de novo:

_ Fala assim para mim: ô jacaré da nuca áspera!

_ Não pode, porque eu vou xingar você? e passou a mão nas costas dele.

Myo, myo, myo, myo, myo, o jacaré falou de novo:

_ Me xinga assim: ô jacaré das costas empoladas!

_ Não, rapaz. As tuas costas são lisinhas e eu não vou te dizer estas coisas.

_ Então tá bom. E seguiu em frente.

O jacaré falou de novo:

_ Me fala que eu tenho olhos grandes.

_ Mas porque que eu vou xingar você? Seu olho é tão pequenininho.

_ Então tá. E continuou a nadar para frente e falou de novo:

_ Agora você vai falar assim: ô jacaré das sombrancelhas rugentas!

_ Mas rapaz, teu olho é liso, diz o Xakarepera para ele.

_ Então tá bom, diz o jacaré.

Estavam quase chegando quando ele falou mais uma vez:

_ Me xinga de nariz torto.

_ Seu nariz não é torto; você tem o nariz bonito.

_ Que beleza, ele respondeu.

Foram indo até encostar num galho de pau na beira do rio. Lá ele falou:

_ Me xinga assim: ô jacaré das costas empoladas!

E o Xakarepera segurou no galho do pau e falou: ô jacaré das costas empoladas . Quando falou isso, pisou nas costas do jacaré e empurrou para o fundo.

Tatatatatata!, ele desceu do pau e correu para a estrada.

O jacaré boiou e pensou: Será que ele foi embora? Então, saiu da água e correu atrás.

O Xakarepera encontrou um manguari e falou:

_ Ô tio, me engole pois o jacaré está querendo me matar.

Aí o manguari engoliu ele e uns peixinhos.

Pouco tempo se passou e o jacaré chegou e perguntou:

_ O homem passou por aqui?

_ Não, eu não vi.

_ Mas ele veio para cá. Você não engoliu ele?

_ O que eu comi foram só uns peixinhos.

_ Deixa eu ver.

E o manguari vomitou só os peixinhos.

_ Tá bom, disse o jacaré.

E quando o jacaré saiu, ele vomitou o homem que tinha engolido. O homem saiu correndo e foi se lavar no rio e encontrou o sapo. E pensou:

_ Vou dormir aqui mesmo; e armou a rede no braço do sapo. Pegou lenha, fez uma fogueira para se esquentar e dormiu.

O sapo não aguentou mais a fumaça, virou para o lado do mar e pulou.

Xakarepera acordou assustado, tirou a rede que estava armada e o sapo foi pulando até chegar no mar. Xakarepera correu e correu até escurecer. Armou sua rede de novo lá onde tinha um pé de inajá.

_ Pipipin, alguém não vai querer inajá?; e quando foi olhar a fruta tinha caído e ele comeu.

Ensacou um pouco dela e trouxe. Continuou andando até escurecer e dormiu perto de onde tinha jataí. Quando foi amanhecendo, a jataí disse:

_ Pipipipin, alguém não vai querer chupar mel?

E foi olhar, era a jataí. Essa abelha fica no crâneo velho de gente e sai pelo buraco do nariz.

Lá mesmo ele rachou aquele crâneo e trouxe o mel que tinha dentro.

Depois disto, ele veio e parou perto do cará.

_ Alguém não vai querer cará?

_ O que será isto?, ele pensou. Foi ver e era o cará. Tirou, acendeu o fogo, assou e comeu.

Depois de comer, foi, foi, foi, e encontrou com o tatu. O tatu estava tirando amendoim.

_ Você está tirando amendoim?

_ Sim, você não quer comer, não?

_ Eu quero. Mas não era amendoim, era só minhoca.

Depois encontrou com o sabiá.

_ Ô tio, você está tirando amendoim?

_ É, eu estou tirando amendoim.

_ Você não quer comer, não?

_ Eu vou querer.

E o sabiá deu amendoim para ele comer e levar.

Ele foi andando e encontrou com os macacos.

_ Kiiiio, kikikiiiiikiii; eram os macacos brincando.

_ Sou eu que estou vindo, disse o Xakarepera. O pessoal passou por onde?

_ O pessoal foi nesta estrada, que vai longe, lá onde tem muito cascalho, na estrada da pelo do meu pênis!, e os macacos deram muita risada.

_ Me conta direito, rapaz.

_ Estamos contando bem para você.

Xakarepera foi embora e os macacos continuaram rindo. Na sua andança, Xakarepera encontrou com o macaco de cabelo branco.

_ É você, tio, diz o macaco.

_ Sou eu quem está vindo. O pessoal passou por aqui?

_ Sim, eles passaram.

_ Cadê a estrada?

_ A estrada é aqui. Lá no meio da aldeia é que está chorando aquele reongo. Pode ir no rumo do choro do pássaro.

Xakarepera percebeu que os outros macacos tinham pregado uma mentira nele. Tudo bem. Foi então escutar em que direção estava chorando o reongo. Quando parou, escutou a mulherada pisando.

_ Foi que ele me contou a verdade; e encontrou com uma pessoa.

_ Nosso vovô está vindo, disse o pessoal.

_ Como você atravessou?

_ Foi o jacaré que me trouxe.

Por isso ele era chamado de Xakarepera, pois foi o jacaré que atravessou ele.

_ Dizem que o seu marido está chegando, disseram para a mulher dele.

E quando ele chegou lá, a esposa estava grávida.

Uns foram contando aos outros que ele estava chegando:

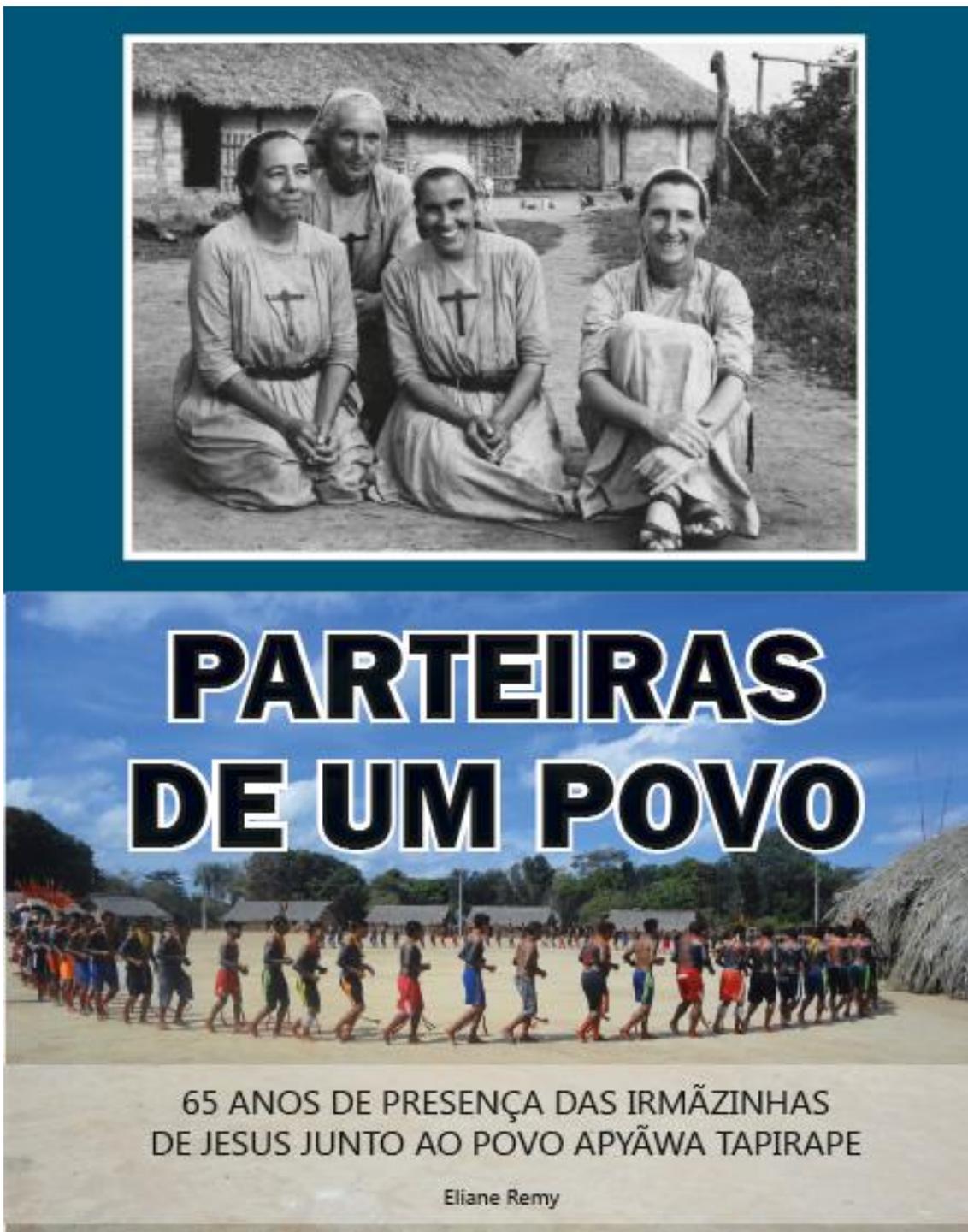
_ Ele está chegando.

_ É, eu estou chegando.

Os bichos da estrada ajudaram ele chegar até aqui.

Ainda bem que você chegou, disse o pessoal para o Xakarepera!

Anexo IV – Foto da capa do livro de Eliane Remy sobre as Irmãzinhas.



Anexo V – Foto do curso de Formação de Professores Apyãwa com Yonne Leite

