

**“Rastros” e “vestígios” atrelados ao
processo de educação escolar entre
os Karajá da aldeia Fontoura,
Ilha do Bananal, TO**
*Footprints related to the scholarship
educations process among the
Karajá from Fontoura village,
Bananal Island, TO*

Ricardo Nei Araújo*

Resumo: O presente texto discorre acerca da experiência educacional instaurada a partir do contato entre os Karajá e os diferentes segmentos da sociedade majoritária ao longo do tempo, dando ênfase ao projeto de escola secularmente evidenciado entre estes indígenas, por disseminar desde sua “origem” palavras de “ordem” e “catequese”, refutando a educação (o saber) nativa em diversos aspectos. Essas experiências educacionais advindas do “civilizado” atualmente impulsiona entre os Karajá de Fontoura uma significativa procura por outros conhecimentos, habilidades ou mesmo profissões, e tanto a escola como o professor são tema e assunto nas reivindicações indígenas. Assim, o trabalho discute sobre uma das formas de ativismo indígena, qual seja, o envolvimento dos indígenas no debate interno do tema da educação, sua eficácia ou não eficácia.

Palavras-chave: educação; escola; aldeia Karajá.

Abstract: The present text is about the educational experience raised from the contact among the Karajá people and the different segments of the majority society through time, emphasizing the school project secularly evidenced among these indigenous people, by diffusion since it's origin, words of “order” and evangelizing, refuting the native education (native Knowledge) in several aspects. Theses educative experiences from “civilization” nowadays impulsion among the Fontoura Karajá has a significative search for other types of Knowledge, abilities or jobs, and the school and teachers are the subtitles of talking in the indigenous demand. So, the present work discusses about one form of indigenous activism, what to be, the aboriginal relationship into the inside discussion of the education subtitle, its efficiency or not efficiencies.

Key words: education; school; Karajá village.

* Mestre em Ciências Sociais (ênfase em Antropologia) pela Universidade Federal do Pará (UFPA); artigo resultante das discussões advindas de pesquisa de dissertação de Mestrado. E-mail: alteridade@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a atuação de diferentes frentes de contato quanto ao oferecimento do ensino escolar entre os Karajá. No primeiro momento, ênfase informações históricas com o objetivo de aferir a imagem e os discursos produzidos sobre os povos indígenas que justificavam a ação dos colonizadores e, atualmente, o discurso hegemônico exercitado pelo Estado. Entre eles, destaco uma antiga prática de catequizá-los em suas próprias línguas, e as crianças indígenas eram as pessoas mais indicadas para mediar as relações entre diversas etnias e a sociedade circundante. Tal empreitada tinha um “desejo” de vestir o índio, torná-lo mais “educado” e “letrado”. Em seguida, procuro examinar, a partir de uma perspectiva antropológica, alguns significados e sentidos atrelados à escola entre os Karajá de Fontoura que, em suas experiências dentro e/ou fora da aldeia, para esta retornam constantemente e nela sofrem transformações de adequação às novas realidades verificadas.

2 A ESCOLA ENTRE OS KARAJÁ

Na tentativa de analisar práticas efetivas de educação escolar entre os Karajá, este artigo busca averiguar vestígios sobre a presença da escola ao longo do tempo, destacando os sucessivos impulsos da economia e da sociedade “invasora” (que mais tarde se constituiu como brasileira) diante novas “descobertas” de riqueza e também de “almas” a doutrinar, ou melhor, a instruir e civilizar.

Desde o início da colonização do Brasil, o rei de Portugal declarava aos índios a necessidade de reuni-los em aldeamentos. Estes foram construídos ao longo do rio Araguaia, guarnecidos pelos presídios militares, que serviam de apoio e proteção à navegabilidade de embarcações a vapor. Os funcionários dos presídios, em seus “combates” com os nativos, conduziam as crianças indígena, órfãos ou mesmo “capturadas”, para as escolas (internato) dos civilizados. Aqui se pode dizer que foram estas as primeiras experiências dos Karajá com outros processos educacionais instaurados a partir do contato, no qual o “projeto” de escola secularmente vem se configurando no bojo das reivindicações indígenas atualmente verificadas.

Assim, nota-se que há séculos os índios combatem diferentes processos de integração com a sociedade brasileira, cunhadas pelo regime do controle e “isolamento”. Certos depoimentos verificados entre os Karajá apresentam uma lembrança negativa associada à escola da época do Serviço de Proteção

ao Índio - SPI, pois as crianças recebiam castigos e palmatoadas. Já, a partir das escolas da FUNAI, surge o “monitor bilíngue”, mas, com o tempo, diminuiu o investimento no estudo do indígena, afetando o acesso e a continuidade do ensino nesses processos educacionais.

Por outro lado, os desdobramentos ocasionados pelo repasse da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC trouxeram um novo “fôlego” para a escola nas aldeias, quando multiplicaram-se consideravelmente o número de professores e estudantes indígenas, o que resultou no aumento de escolas em aldeias.

No âmbito da escola, tentarei focalizar os “rastros” de alguns de seus efeitos na atualidade entre os Karajá da aldeia Fontoura, falantes da língua *Iny Rybè*, sub-grupo da família Karajá (de que fazem parte os Javaé, Xambioá e os Karajá propriamente dito), localizados na margem direita do rio Araguaia à altura da região mediana da ilha do Bananal, cuja área contempla o Parque Indígena do Araguaia - PIA dentro do município de Lagoa da Confusão (TO)¹. Segundo Toral (2002b), a aldeia Fontoura existe pelo menos desde 1900, mais antiga do que qualquer outro patrimônio ou cidade vizinha, onde também ocorreu a fixação de agências de contato (o SPI e a Missão Adventista do 7º Dia); atualmente, de acordo com o censo da FUNASA (2011), encontra-se como a aldeia mais populosa: vivem 678 indivíduos, destes 347 são homens e 331 mulheres.

Dessa forma, de que maneira a educação é um instrumento de auxílio na apreensão dos códigos, normas e valores do mundo da política? Atualmente homens e mulheres Karajá, dentro ou fora de casa, aperfeiçoam uma negociação com a sociedade brasileira e também estrangeira que está além dos limites da aldeia, onde encontramos um saber que percorre a aldeia, expresso na língua materna e no diálogo com a língua portuguesa, o que demonstra ser um dos mecanismos satisfatórios para resolver desafios internos e externos.

¹ As aldeias indígenas dentro da ilha do Bananal passaram por sucessivas reduções demográficas. Destaco dois Decretos relativos ao Parque Indígena do Araguaia (PIA): o Decreto 69.263 de 22/09/71 que cria este Parque com uma área que compreendia os dois terços restantes da ilha, ao sul do Parque Nacional do Araguaia (PNA) e, o decreto s/n de 14/04/1998, que homologa a demarcação da Terra Indígena Parque do Araguaia localizada nos Municípios de Formoso do Araguaia, Pium e Lagoa da Confusão, Estado do Tocantins. Fica excluída 88,29 hectares da área do PNA, declarada sob intervenção para o Aeródromo de Santa Isabel do Morro (aldeia Karajá) pelo decreto 80.038 de 28/07/77 (Cf. RICARDO, B.; RICARDO F. (2006, p. 699).

3 OS CAMINHOS DA ANÁLISE

LEGENDA DAS ALDEIAS	
1. Kurehe (Xambioà)	4. Santa Isabel do Morro (Karajá)
2. Boto Velho (Javaé)	5. Canoanã (Javaé)
3. Fontoura (Karajá)	6. Buridina (Karajá)

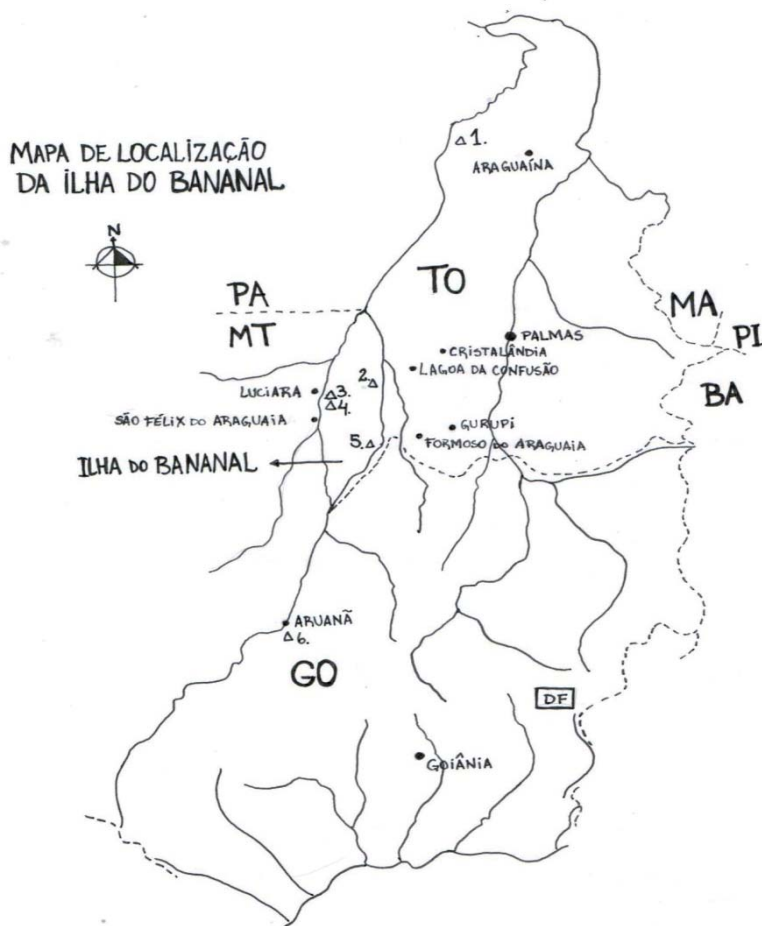


Figura 1 - Mapa de Localização da Ilha do Bananal e aldeias ao longo do rio Araguaia. Este rio nasce na Serra do Caiapó, extremo sudoeste do Estado de Goiás, e percorre 2.110 Km de extensão até desaguar no rio Tocantins. Fonte: Bruna Zitzke (2012)

Perguntava-me qual seria a melhor maneira de falar sobre alguns processos educacionais entre os Karajá. É claro que a escolha se deu por razões de afinidade e também de compromissos firmados ao longo do tempo com os professores indígenas e outros moradores na aldeia Fontoura. A primeira

proposta de estudar os Karajá da ilha objetivava fazer análise sobre documentos oficiais, discurso e a ação dos agentes de educação entre os Karajá a partir de 1991, e o caso do Tocantins. No entanto a carência de informações e a prática de incineração de documentos de quatro em quatro anos pela Coordenação de Educação Escola Indígena, órgão responsável em Palmas/TO, fez com que enveredasse pela pesquisa participante de coleta de dados e depoimentos sobre a temática junto aos comunitários da aldeia. Assim, a escola foi o caminho que orientou as questões etnográficas para, depois, dialogar e tentar avançar em relação aos dados etnográficos apresentados por meus antecessores, como por exemplo, os desdobramentos verificados a partir do *ir e vir* dos estudantes Karajá em busca de novas ferramentas de conhecimento e pesquisa.

Para tanto, seguindo critérios apontados por Malinowski (1983), os fatos estranhos têm que ser analisados em um sentido que possa torná-los familiares. Esse autor, ao desvelar sobre "*A vida sexual dos selvagens*" nas ilhas Trobriand do Pacífico Ocidental, afirma que a observação do nativo tem que levar em conta a realidade de suas atividades diárias. Assim, apresenta o interior da casa do nativo destacando a distribuição dos objetos, como: caixa de guardar mercadorias, vasilhas, esteiras, cesto e rolos de folhas de pandano; através da planta de uma casa de moradia evidencia os espaços internos do ambiente (idem, 1983, p. 52-3). Tal procedimento despertou a necessidade de averiguar a distribuição dos espaços dentro da casa residencial Karajá de Fontoura, dando enfoque ao local onde se acomodam os materiais escolares, como também, atendendo o movimento da casa e o seu entorno, a exemplo: rua, praça central, campos de cultivos e mata circunvizinha. Essa orientação norteia esta investigação com a intenção de recortar aspectos da realidade Karajá, principalmente atividades ligadas à experiência de educação escolar nessa aldeia.

A observação da conduta cotidiana tem sido uma das máximas da pesquisa etnográfica, tendo como ferramenta profícua a utilização de material fotográfico, embora Malinowski diga do contrário também, quando revela que "nesse tipo de pesquisa, recomenda-se ao etnógrafo que [...] deixe de lado a máquina fotográfica, lápis e caderno, e participe pessoalmente do que está acontecendo." (Malinowski, 1978, p. 31).

Para tanto, as informações históricas encontradas e o itinerário dos estudantes em campo observado dão conta de visualizar, brevemente, a dimensão de diferentes espaços sociais, com seus cenários e movimentos, verberando detalhes entre o "lápis" e a "canoa", e ainda, sobre o (que) saber na atualidade. A esses contextos verificados, nota-se que essas atividades de campo acenam

para reflexões da ordem da realidade escolar² em Terras Indígenas, assunto constantemente ventilado, porém emperrado de incompreensões.

4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS KARAJÁ (TO)

A existência da instituição denominada escola entre os grupos indígenas no território nacional nos fornece uma vasta e tensa experiência ao longo dos séculos. A gênese de seus processos de educação destinados aos indígenas antecede sua estrutura física e formal e, sob diferentes perfis (ou roupagens), há séculos busca formalizar a sua presença, por diferentes “campo de atuação”.

Na tentativa de descrever caminhos e revezes sobre o processo de colonização e educação nos primeiros séculos da ocupação portuguesa, Saviani (2007) argumenta que, em 1549, o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Sousa, chegou acompanhado pelos primeiros jesuítas, representados por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. “Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica de modo que os gentios possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé” (DOM JOÃO III, 1992, p. 145-8 *apud* SAVIANI, 2007, p. 25). Com a missão de converter os gentios, vieram a consenso do rei.

No atendimento ao mandato do rei, os jesuítas criaram escolas e instruíram colégios e seminários que foram espalhados por diversas regiões. Segundo Saviani (2007), a inserção do Brasil na chamada “civilização ocidental e cristã” se processou a partir de três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese. Nesse período, a educação reduziu-se à catequese.

De acordo com Cunha (1992), desde meados o século XVI havia grande interesse em reuni-los e torná-los sedentários, sob governo missionário ou leigo, quando afirmavam os jesuítas que só se podia catequizá-los a partir desse meio, ou seja, por essa política de concentração, a qual deixava os colonos mais desejosos por terras próximas aos seus estabelecimentos, que serviam não apenas como infraestrutura, mas como fonte de abastecimento e reserva de mão de obra (CUNHA, 1992, p. 143-4).

² Quanto à realidade escolar, estarei destacando significados dos Karajá sobre a presença da escola entre eles, principalmente aquelas atividades extra-sala de aula, dando ênfase às nuances que visam “demarcar” sua lógica própria de interpretar e atuar, embora demonstre algumas vezes sinais nítidos de interdependência e/ou influências de outras sociedades.

Nesse sentido, observa-se que o índio surge como “empecilho” à utilização das vias fluviais navegáveis (ROCHA, 1998), o qual, com tempo, é tido como imprescindível nesse empreendimento de navegação, sendo, no centro-oeste brasileiro, inicialmente mais explorado ao longo rio Tocantins, cuja política indigenista objetivava, através dessa iniciativa, superar a decadência econômica e o isolamento da província de Goiás. Nesse intuito que construíram presídios militares em pontos estratégicos nos rios Tocantins e Araguaia, que serviam de base e apoio tanto para as embarcações a vapor, quanto aos aldeamentos da Província de Goiás.

A partir de documentação histórica, Karasch (1992) apresenta nuances sobre a política indigenista em Goiás (1780-1889), em um “ambiente” determinado pelas “autoridades paternalista de Lisboa ou os governadores de Vila Boa de Goiás”, estes buscavam não apenas converter o índio, mas confiná-lo em aldeias como “filhos e vassalos às milícias locais”.

A escassez de ouro nas minas fez o governo colonial não apenas suspender a interdição da navegação em alguns rios, mas também patrocinar expedições exploratórias para averiguar as condições de navegabilidade dos rios Araguaia e Tocantins e as possibilidades comerciais da capitania de Goiás, em destaque a comunicação fluvial estabelecida com Belém do Pará (DOLES, 1973). Às margens desses rios, foram construídas guarnições em locais estratégicos, para servirem de base e força pacificadora dos índios hostis. Havia, na época, um “desejo” de vestir o índio, torná-lo mais “educado” e “letrado”. Para superar esses desafios, colégios foram criados, com destaque para o “Collegio de Isabel” entre os Karajá.

5 DO “COLLEGIO DE ISABEL” A OUTROS MODELOS DE EDUCAÇÃO

Segundo a historiadora Mary Karasch (1992), a partir de 1850 a política indigenista começa a centrar sua ação nas regiões dos rios Araguaia e Tocantins, tendo como “parceiro inseparável” no processo a empresa missionária. A mesma autora enfatiza a construção de presídios visando ao controle e livre comércio dessas regiões; uma iniciativa com efetiva participação de agentes do governo imperial, mas também de missionários franceses e italianos, declarando aos índios habitantes dessa imensa região a ordem da “cristianização” e “civilização”. Com efeito, o governo imperial acionou uma antiga prática de catequizá-los

em suas próprias línguas, culminando na criação de colégios que pudessem servir de espaços de instrução religiosa e profissional. Foi assim que surgiu o “Collegio de Isabel” (1871) entre os Karajá.

[...] a catequese dos índios não seria tão rápida ou eficaz se aqueles que traziam as luzes da civilização a “tribos selvagens” não fossem compreendidos em suas próprias línguas. As pessoas mais indicadas para levar o cristianismo ao mato eram, portanto, ‘os filhos das famílias aborígenes, educados desde a infância nas idéias, costumes e instituições de nossa sociedade’. As crianças no colégio, em 1974, eram em sua maioria Kayapó e Karajá. Além de aprenderem a ser intérpretes, eram alfabetizadas, aprendiam ofícios mecânicos e metalurgia. (KARASCH, 1992, p. 405).

Ao enfatizar a tentativa de fazer desse Colégio um espaço de formação destinado para novas gerações de trabalhadores nacionais, Marin (2009) verbera que o propósito de tal empreendimento se pautava em civilizar crianças indígenas oriundas da região do Vale do rio Araguaia, na expectativa de que estes mediassem as relações entre as diversas etnias e a sociedade circundante³. Em suas observações, detidamente sustentadas pelos registros de presidentes da Província de Goiás, pesquisadores viajantes e de missionários, têm-se refletidas não apenas as concepções dominantes da época, como também, as práticas educativas adotadas e alguns aspectos da vida dos alunos egressos. De início o Colégio funcionou na Vila portuária de Leopoldina – atualmente município de Aruanã, GO –, sendo transferido posteriormente para uma fazenda chamada Dumbazinho, localizada a seis quilômetros desse município.

De acordo com Marin (2009), a tentativa frustrada de ensinar às crianças indígenas o ofício de navegar e manejar máquinas a vapor por um professor inglês chamado Alexander Mac Gregor Wilkes foi motivada pela ausência de oficinas e laboratórios, o que dificultou, na prática, a explicação sobre o funcionamento das máquinas por falta também de tradutores. Logo após os primeiros contatos do Sr. Wilkes com seus alunos, estes abandonaram a sala de aula. O mesmo autor argumenta ainda que nem mesmo o ensino das primeiras letras despertava a atenção dos alunos indígenas no Colégio, quando somente o rio Araguaia era o maior atrativo para as crianças (MARIN, 2009, p. 158).

³ Segundo o autor, o Colégio de Isabel foi idealizado pelo general Couto de Magalhães, que na época estava encarregado da direção dos Serviços de Catequese e Navegação do Araguaia, órgão vinculado à Secretaria de Estado dos Negócios de Agricultura, Comércio e Obras Públicas da Província de Goiás. Uma de suas metas era tornar as crianças indígenas *úteis, laboriosas e integradas* à vida social do país.

Assim, pode-se atrelar a redução progressiva de crianças indígenas matriculadas no Colégio Isabel (nos anos de 1871 a 1889) tanto às doenças infectocontagiosas a partir do contato desenfreado com civilizados, como aos castigos e maus-tratos, intensificando ainda mais os conflitos e a redução de espaços e de sua população.

Na obra de Rocha (2003), *A política indigenista no Brasil: 1930-1967*, é possível verificar a análise de duas imagens, uma fotografia de uma escola do Posto Indígena Bananal e outra dos alunos escoteiros da escola Ricardo Zeni. Esse autor destaca que os relatórios do Sistema de Proteção aos Índios (SPI) consideravam essas escolas inadequadas para os índios, em que pese às tentativas de utilizarem os mesmos métodos e materiais didáticos das escolas rurais do Brasil.

Essas ressalvas, segundo Sampaio-Silva (2000), foram apontadas por Herbert Baldus no ano de 1947, quando o SPI o convidou para visita a aldeias Karajá na Ilha do Bananal em Goiás e em Mato Grosso⁴. Através de outro Relatório do SPI datado em 1953, Rocha (2003) elenca detalhes a respeito do diagnóstico desse ensino entre os Karajá.

As consequências deste tipo de ensino têm sido o desinteresse das crianças e de seus pais, exceto junto aos grupos mais aculturados que falam correntemente o português e que estão conscientes da utilidade desta aprendizagem [...] Nos vários anos de funcionamento entre os Karajás, conseguiram apenas alfabetizar algumas crianças que pouco depois esqueceram tudo por não terem oportunidade e necessidade de se utilizarem destes conhecimentos inteiramente supérfluos, no caso daqueles índios. (ROCHA, 2003, p. 130).

Observa-se, nesse recorte acima, o governo concebendo o conhecimento da escola como supérfluo, ao identificar o desinteresse dos indígenas e a falta de utilidade desses conhecimentos. Uma coisa é certa, a presença da escola sempre esteve orientada por uma “gama” de interesses diversos. No tocante à administração e os aparelhos estatizados de poder, Souza Lima (1995) argumenta que é a força militar que territorializa, pela fixação em unidades administrativas, impondo controle centralizado. No caso do SPI, este era o próprio centro da ideologia protecionista, sobretudo em localizações frontei-

⁴ Sampaio-Silva (2000, p. 30) informa que na época Baldus representava a Escola de Sociologia e Política e o Museu Paulista, em cuja Revista (1948, vol. II) publicou o relatório que enviara ao SPI relativo a essa viagem. Nesse documento, Baldus identificava dois tipos de política entre os índios: a “administração direta”, aplicada pelo SPI determinada pela tradição portuguesa e francesa, que procurava pacificar e acabar com os nativos hostis, refutando a cultura indígena, e a “administração indireta” empregada nas colônias inglesas, “que conserva a cultura indígena o mais possível”. Para Baldus os fundamentos doutrinários da “administração direta” seguem estreita relação com o positivismo comteano, do qual o presidente do SPI Marechal Cândido Rondon era seguidor.

riças. Proteger os índios era o mesmo que proteger limites entre nações. Poder de tutela como um poder de um estado nacional⁵.

6 ALGUNS SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRELADOS À ESCOLA EM FONTOURA

Na tentativa de apresentar a situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura, Silva (2001) dedica-se em analisar a relação desse povo a partir da língua nativa e o Português em diferentes domínios sociais. Em se tratando da aldeia Fontoura, a autora assevera sobre as atividades escolares que,

[...] [a] partir de 1935, os Karajá desta aldeia tiveram entre eles a Missão Adventista do Sétimo Dia. Esta missão construiu, na época, as casas desta aldeia com estrutura de madeira, cobertura de palha, piso de cimento, meia parede de alvenaria e a outra metade de piaçaba. A maioria das casas tinha puxados em palha com chão de terra batida, construídos pelos Karajá, que não gostavam do piso de cimento, porque, segundo eles, é muito frio e provoca reumatismo. (SILVA, 2001, p. 55).

A presença da escola oriunda da atuação missionária é detidamente evidenciada entre os Karajá de Fontoura⁶. Passadas sete décadas dessa iniciativa adventícia em Fontoura, faz-se presente nas lembranças Karajá “o doutor” [da área da saúde], “a escola”, o (a) “primeiro (a) professor (a)”, “o pastor”, “o barco da missão” [adventista] etc. Alguns depoimentos se acercam da forte influência, em assuntos como: religião, educação, saúde e esporte, o que atina a memória de Gentil Karajá ao revelar que

[...] quando cresci falei pro meu pai que queria estudar, só tinha escola adventista aqui. Eu tava com 12 anos. A professora não era Karajá não. Dona Quina dava aula e quando chegou aqui seu filhos era pequenin[o]jim e quando foi embora já tava grande. Dês[te] tamanho [com gesto demons-

⁵ Quanto à conquista como modalidade de guerra, o autor versa sobre poder tutelar partindo das ideias de Michel Foucault em relação ao exercício do poder, seus mecanismos, efeitos, relações, técnicas/tecnologias. Souza Lima pensa o poder em termos de combate, confronto, guerra. Assim dizendo que sua pesquisa o levaria a sustentar que o poder é essencialmente repressivo, é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe, ou grupo étnicos.

⁶ O linguista Marcus Maia (2001) revela que o Instituto Linguístico de Verão (SIL) designou para atuar junto aos Karajá, a partir de 1958, o casal de missionários-linguistas **David** e **Gretchen Fortune**. Estes produziram uma primeira análise gramatical de língua Karajá e estabeleceram uma escrita para a língua antes de iniciarem, em 1971, o projeto piloto do Programa de Educação Bilíngue-Bicultural do Araguaia, o **Peba**. Maia (2001) diz que não há dúvida de que a parte mais importante de suas pesquisas está ligada à Educação Bilíngue, as quais revelaram-se perfeitamente adequadas para o estabelecimento de um sistema ortográfico e para a produção de material didático bilíngue, condições básicas para a realização de um programa educacional.

tra o tamanho da criança]. A professora ficou aqui até quando a FUNAI chegou. Foi ano de 69. Aí construiu escola e foi indo, foi indo até chega Estado (Destques meus)⁷.

O relato acima ilustra, de forma satisfatória, a trajetória da escola entre os Karajá de Fontoura, identificando a atuação de diferentes frentes de contato quanto ao oferecimento do ensino escolar. Com efeito, até 1990, exceto aquelas mantidas por instituições religiosas, todas as escolas existentes em áreas Karajá, encontravam-se sob responsabilidade da FUNAI, órgão oficial de representação indígena junto ao governo⁸. A trajetória das “escolas mantidas pela FUNAI” pode ser muito bem averiguada na obra de Cunha (1990), quando questiona seu controle e a manipulação desses processos. A contradição só não é maior devido ao despertar de interesses por parte de indígenas em diferentes contextos, quase sempre apoiados no discurso de “defesa” e “luta”, o que marca, ao longo do tempo, uma “tímida” apropriação indígena da escola, como nova ferramenta de reivindicação entre eles. Contudo a transferência da responsabilidade da educação indígena da FUNAI para o MEC, em 1991, significou uma mudança em termos da prática educacional. Tornou-se possível que as escolas passassem a fazer parte do ensino escolar do país e os “monitores bilíngues” reconhecidos como profissionais da educação, cuja questão passa a ser de responsabilidade nacional. A aproximação de diversas organizações indígenas e não indígenas no contexto dessas políticas de educação reproduzem, entre outros efeitos, diversas reivindicações, incluindo aquelas vinda de longe, lá da comunidade.

Essa aproximação é defendida por Gallois (2001) no momento em que estão pensando novos desdobramentos para a educação escolar indígena sem a consulta dos grupos indígenas. A autora chama atenção da retórica acerca do respeito à diversidade cultural, a qual ainda não alcançou qualquer modificação nas práticas de injustiça e de intolerância vigentes. Quanto ao contexto mundial, esses povos continuam sendo desprezados e perseguidos.

Documentos da própria escola em Fontoura revelam que o Ensino Fundamental foi efetivado no primeiro semestre de 2001 e, em 2003, o oferecimento do Ensino Médio⁹, fazendo com que os interessados por esse

⁷ Depoimento de Gentil Karajá em entrevista realizada dia 14/03/2003 na aldeia Fontoura (TO).

⁸ Ao analisar a participação da FUNAI nesses processos de educação escolar, Maia (2001) admite que um projeto educacional de real valor para o povo Karajá não pode ser levado a efeito pela Funai isoladamente, mas deve buscar uma estreita cooperação entre os Karajá e outras distintas instituições (governo, universidades, agências não proselitistas) considerando questões além do campo educacional, devido à necessidade de preservação dos ecossistemas da Ilha do Bananal constantemente ameaçados.

⁹ Portaria Interministerial Ministério de Estado de Justiça e da Educação n.º 559, de 16 de abril

ensino não tenham que se deslocar de sua aldeia para as escolas JK (ensino fundamental) e Umberto Castelo (ensino médio), no município de Luciara, MT. Nesse sentido, a busca pelo conhecimento e o aperfeiçoamento da língua materna vai ultrapassando os limites da escola na aldeia, ampliando uma rede de instituições possíveis de diálogo e ação. Entre os estudantes Karajá de Fontoura, com aproximadamente 378 indivíduos matriculados na escola Kumanã, verificou-se que, na medida do possível, buscam se servir do ensino escolar ofertado no intuito de acumular conhecimentos capazes de facilitar o contato (comunicação / negociação) com ribeirinhos e agências de governo.

[...] antes ninguém pensava em melhoramento da escola, pra eles parece que é uma escola, só pra educar pessoa, mas depois que o cacique conheceu que **a escola arruma até profissional pra saber pegar alguma coisa do branco**, como tratorista, mecânico, e enfermeiro, professores, maquinistas, essas coisas todas né. Então, eles olhavam mais, **depois que aprenderam e que ganhar essas oportunidades como profissionais**, aí que a pessoa até hoje nós estamos falando do que é resultado do ensino, resultado da escola, da escrita. (Grifos meus)¹⁰.

A escola sempre atraiu (e despertou) o interesse dos índios, a larga experiência nesses processos vem, ao longo do tempo, impulsionando uma significativa procura por outros conhecimentos, outras habilidades ou mesmo profissões. Nesse contexto, a escola e o professor são tema e assunto em diferentes tipos de reivindicações indígenas, envolvendo questões da necessidade da comunidade, como “saber pegar alguma coisa do branco”.

Os “vestígios” arrolados sobre a presença da educação escolar entre os Karajá dão indícios, no mínimo, sobre a quebra do “isolamento” somada ao estabelecimento de novas comunicações entre diferentes povos. Os efeitos da escola sob a cultura são irreversíveis. Embora algumas críticas indiquem o descompasso operacional quanto ao oferecimento dessa educação, o movimento indígena mantém o desejo pela autonomia política e de autodeterminação cultural, quando se acerca da manutenção de seus valores impulsionados pela incorporação de elementos da cultura da sociedade não indígena.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de documentação histórica do período em que os Karajá foram contactados ao longo do rio Araguaia, pude rediscutir as contradições do

de 1991 em Art. 9º, prescreve sobre a garantia do 2º grau para os povos indígenas.

¹⁰ Entrevista concedida no dia 19/07/2002 por um professor Karajá da aldeia Fontoura durante o curso de Formação dos Professores Indígenas do Estado do Tocantins, na cidade de Paraíso, TO.

discurso oficial carregadas de palavras ordem, catequização e civilização. Nessa direção, a escola é concebida como um espaço profícuo para ensinar novas ideias, valores e costumes.

A escola na aldeia Fontoura exprime, de alguma forma, uma ideia do espaço-lugar-povo, onde encontramos o “povo da escola” que é o “povo da escrita”, aquele que busca “aprender outras coisas também”, “estuda com caderno”, “corre atrás da escola” para conseguir alguma coisa do “branco”. Em outros casos, a escola significa também a “defesa de direitos” e de todo um legado cultural secularmente ameaçado.

O funcionamento da escola, de certa forma, modifica um pouco a rotina dos Karajá na aldeia, exige novas habilidades e ferramentas de trabalho/estudo. Os estudantes Karajá buscam, na medida do possível, se servir do ensino escolar ofertado para facilitar o contato (comunicação/negociação) com ribeirinhos e agências de governo. A despeito dessas transformações, que vai muito além da expressiva estrutura física da escola Kumanã, observa-se que a pedagogia Karajá tem encontrado meios para se adaptar a esse espaço, e a língua nativa é a força de todo este movimento a favor da escola, embora ainda hoje ela carregue algo que denota ser uma “coisa do branco”; ou (literalmente) um lugar de encontro com ele, que visa ao preparo e ao aperfeiçoamento indígena para lidar com novos desafios e realidades.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 133-154.

DOLES, Dalísia. *Navegação pelo Araguaia e Tocantins*. Goiânia: Ed. Oriente, 1973.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Sociedades indígenas e desenvolvimento: discursos e práticas, para pensar a tolerância. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (Org.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Editora da USP, 2001. p. 167-188.

KARASCH, Mary. Catequese e cativo: Política indigenista em Goiás, 1780-1889. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992. p. 397-412.

MALINOWSKI, Bronislaw. *A vida sexual dos selvagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato de empreendimento e da aventura do nativo nos arquipélago da Nova Guiné*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. A formação de trabalhadores brasileiros: a experiência do Colégio Isabel. *Revista História Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 13, n. 2, p. 154-167, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/5084/2344>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

RICARDO, B.; RICARDO F. (Org.). *Povos indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

ROCHA, Leandro Mendes. *O Estado e os índios: Goiás 1850-1889*. Goiânia: Ed. UFG, 1998.

_____. *A política indigenista no Brasil: 1930-1967*. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

SAMPAIO-SILVA, Orlando. O antropólogo Herbert Baldus. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 23-79, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012000000200004>> Acesso em: 7 jul. 2015.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. *A situação sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura*. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos. *Um grande cerco de Paz: poder tutela, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TORAL, André Amaral de. *Diagnóstico socioambiental - Avaliação para a implantação de ações de apoio junto às comunidades Javaé e Karajá da ilha do Bananal (TO)*. Palmas, TO: IE, 2002.

Recebido em 1º de setembro de 2015

Aprovado para publicação em 13 de novembro de 2015