

O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS INDÍGENAS: O CASO DOS KARAJÁ

Rosani Moreira Leitão¹

O trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão acerca do papel da educação escolar na formação de lideranças indígenas. ²Pretende-se oferecer elementos para a compreensão dos mecanismos de poder hoje presentes entre as sociedades indígenas e estratégias buscadas por estas sociedades para intermediar suas relações com os não-índios. Tais estratégias de convivência, de negociação e de mediação dos conflitos são fundamentais, uma vez que poderíamos compreender as sociedades indígenas como pequenas nações vivendo no interior dos estados nacionais e no âmbito de um mundo globalizado.

Tipos de Lideranças, Espaços de Atuação e Mecanismos de Aprendizagem

Recorrendo à memória de líderes Karajá pode-se perceber que em períodos anteriores ao contato com o mundo ocidental ou em fases históricas em que esse contato não era tão intenso quanto atualmente, as modalidades de lideranças existentes, bem como a eleição de critérios de escolha e de formação das mesmas eram bem diversas dos atualmente observados.

Os discursos especialmente dos mais velhos demonstram que sempre existiu entre os índios espécies de diplomatas que dominavam várias línguas e saberes voltados para as relações exteriores e para as interações com outras nações indígenas vizinhas, fossem essas relações baseadas em alianças ou em conflitos, inclusive guerras. Entretanto, o encontro entre as culturas indígenas e o ocidente, fundado na escrita e numa cultura letrada, passa a exigir das sociedades indígenas saberes técnicos e domínios que alteram sensivelmente as formas de distribuição de *status*, poder e prestígio bem como os mecanismos e estratégias de formação e escolha dos líderes no interior das comunidades indígenas.

¹ Do Departamento Pedagógico/UEG e Museu antropológico/UFG. Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais e Mestre em Educação Escolar Indígena pela UFG.

² Os dados baseiam-se em depoimentos de lideranças indígenas gravados, entre junho de 1996 e maio de 1997, em uma das aldeias Karajá situada na região do Araguaia (no Brasil Central).

O contato prolongado com o “mundo dos brancos” fez surgir, entre os grupos indígenas brasileiros novos tipos de lideranças que têm como objetivo intermediar esse contato com a sociedade nacional. Percebe-se contudo, a elaboração de mecanismos que absorvem as mudanças em um processo de acomodação das mesmas no âmbito do sistema de chefia e poder já estabelecido. Assim, As novas modalidades de lideranças atuam paralelamente às instâncias tradicionais de poder existentes na aldeia.

Analisando o caso dos índios Karajá, pode-se distinguir entre eles dois grandes grupos de chefias e lideranças atualmente existentes que apresentam distinções claras no que se refere aos espaços de atuação e os papéis a serem desempenhados por cada uma delas. Existe também um discurso legitimador e organizador das mudanças que dá ordem à realidade e às representações nativas no que se refere ao assunto.

Os padrões de lideranças que aparecem nos depoimentos podem ser compreendidos, no primeiro caso como lideranças tradicionais ou “da cultura”- voltadas para as questões internas culturais, religiosas entre outras- e, no segundo, como lideranças do contato - voltadas para as relações com o mundo dos “ brancos”.

De modo geral, dois aspectos principais diferenciam os discursos dos líderes Karajá acerca da questão abordada. Um refere-se aos seus espaços de atuação e o outro aos mecanismos de formação/aprendizagem e critérios de escolha para o exercício do poder.

Quanto ao primeiro aspecto, as lideranças da aldeia classificam a si próprias como “lideranças rituais e da cultura”, que atuam nos espaços internos e tradicionais da aldeia e lideranças que possuem um raio de atuação que extrapola os limites físicos da aldeia e está voltado para as negociações com as instâncias e poderes da sociedade nacional. Os sujeitos representantes de cada modalidade de poder existente na aldeia possuem as suas próprias concepções acerca da forma como o poder, o *status* e o prestígio estão distribuídos entre as pessoas da aldeia e como estas questões interferem na delimitação dos espaços e nas tomadas de decisões.

As chefias tradicionais dividem-se, segundo o “cacique geral” (líder da aldeia e dos rituais), em *Ixytyby* ou *Ixydinodu*- cargo ocupado por ele próprio- e *Ioló* ou *Deridu*³. O

³ As palavras *Ixytyby* e *ixydinidu* são traduzidas por Toral (Ob. cit. p.78-91), como o “pai do povo” e o “líder do povo”. Os Karajá não traduzem as palavras *Ioló* e *Deridu*. São vezes o *Deridu* é associado a uma entidade sagrada Karajá ou aos reis das antigas sociedades ocidentais.

primeiro cargo é sempre ocupado por um velho e o segundo por uma criança, ambos pertencentes a famílias de grande prestígio.

O “cacique geral” (*Ixydinodu*) define da seguinte forma as atribuições suas e do *Deridu*, em oposição as atividades desempenhadas pelo “cacique de branco” (*Tori Wedu*).

“O trabalho do outro cacique é assim, do branco. Qualquer coisa é com ele... eu sou o cacique geral da aldeia e ele é o cacique geral de branco. (...) eu tô por exemplo, quando uma pessoa briga com outra..., [Sou] a lei.” Chego lá e converso com calma...” (Tebukua Karajá).

Ixydinodu (cacique geral) e *Deridu* “governam juntos” nos assuntos referentes não só aos rituais, mas também às relações sociais entre as famílias e o povo da aldeia em geral.

Assim, ao mesmo tempo em que desempenha o papel de líder ritual, o “cacique geral” da aldeia atua como um juiz (ou “a lei”) nos desentendimentos familiares. Para isso ele procura ajuda do *Deridu*, representado pelos seus familiares, uma vez que ele ainda é criança:

“Então, quando uma pessoa briga, querendo bater na mulher, bater no outro..., eu vou na casa desse menino, [onde ouvem as reclamações]: ‘...eu vim aqui porque fiquei com medo’. ‘Meu marido’, ‘minha irmã’, ‘meu irmão’, [está] ‘querendo me bater’. ‘Então, eu quero que você me ajude um pouquinho... Tô com muito medo’” (Tebukua Karajá).

Neste caso, enquanto as pessoas ameaçadas de perigo ficam sob proteção da família do *Deridu*, esta última e o cacique geral procuram os agressores para solucionarem o problema.

O principal representante das lideranças emergentes a partir do contato com a sociedade nacional é o *Tori Wedu*, termo traduzido, por ele próprio como “chefe ou cacique ‘de branco’” e que para “os brancos” é chamado simplesmente de “cacique”. O *Tori Wedu* faz a seguinte observação acerca os espaços de atuação das lideranças:

“A divisão aqui é a seguinte: Tebukua [o cacique geral], é cacique, é chefe da aldeia, da cultura. Ele chefia negócio de dança, ... é ele quem organiza. Agora eu, sou cacique representando do lado do branco. Também, quando vem alguma autoridade aqui e quer conversar, aí me procura. [...] Tebukua é só da aldeia mesma, quando não tem festa ele

fica livre. Quando chega na época de Hetohoky,⁴ continua chefiando a aldeia...” (Xiari Karajá- cacique).

Existem ainda no que se refere á segunda modalidade de chefia mencionada lideranças auxiliares ao trabalho do *Tori Wedu*, e às relações externas da aldeia com a sociedade envolvente. Alguns destes representantes indígenas Karajá da aldeia pesquisada também definem essa divisão de poderes:

“Cacique é aquele que tem poder, que toma conta. É como prefeito, por exemplo. (...) Idjahina é o cacique de Santa Isabel do Morro. Agora o resto são lideranças, os outros que trabalham. Eu, Lahuri, Koxieru (...), somos lideranças. Quando Idjahina viaja a gente fica na responsabilidade (...). Por exemplo, quando tori [branco] chega e Idjahina está viajando, a gente responde. [Somos] substitutos do cacique. A gente (...) trabalha assim. (Koribete Karajá).

De acordo com os depoimentos ouvidos, os Karajá adotam critérios e mecanismos distintos para a escolha dos seus representantes e recorrem também a processos de formação diferenciados de acordo com o cargo a ser ocupado e com as modalidades de poder exercido por cada um deles.

Quando o “cacique geral” fala da sua própria trajetória de vida, não menciona nenhuma experiência com a educação escolar. Ele relata um longo e complexo processo de formação que, baseado nos padrões tradicionais nativos de socialização, permitiram a ele, na vida adulta, assumir um cargo de chefia⁵. Ele fala da sua infância e juventude quando, na companhia de outros meninos da sua geração, era “forçado” a ouvir, na casa de Aruanã⁶, durante horas a fio, todos os dias, durante anos, os ensinamentos sobre a cultura, sobre os rituais e sobre as tradições.

“(…) Fiquei na casa de Aruanã, não sei quantos anos. O velho Maluá, pai de Maluaré, mandava, me chamar (...) Nós somos ... eu, finado Kumahira e Lawkate. (...). Chamava todo mundo: “Senta aqui, que eu vou contar muitas histórias pra vocês verem como é que é. E, então, a gente sentava. E todo dia, sentava [Dizia:] ‘Não quero isso, já sei de

⁴ *Hetohoky: ritual Karajá de iniciação masculina à vida adulta. Ver LIMA FILHO, M. F. Hetohoky: um rito Karajá. Goiânia: Editora da UCG, 1994.*

⁵ *FERREIRA, Luiz, Foracchi, Marialice. Educação e Sociedade. Editora Nacional, 1977 e SANTOS, Sílvio Coelho dos. Educação e Sociedades Tribais. Porto Alegre: Movimento, 1975.*

⁶ *Casa de Aruanã “espaço público e ritual, onde ocorrem os processos de socialização masculino e onde não é permitida a presença de mulheres e crianças com menos de 10 anos de idade.*

tudo'. E o velho Maluá falou: 'Ah, meu filho, não é assim não. Eu tô velho, daqui a um tempo, eu vou embora, vou morrer... Vocês têm que aprender alguma coisa que eu conto pra vocês, pra vocês contarem para os seus filhos.' Todo mundo [os outros]... saía brincando e eu ficava sempre com ele. E ele contava tudo (...), como é a festa de Hetohoky, a festa do mel, a festa da puba..." (Tebukua Karajá).

E foi graças ao conhecimento cultural acumulado ao longo de anos, somados às características da sua própria personalidade (“calmo”, “educado”), e aos vínculos familiares com detentores de posições de *status* e prestígio, no presente e no passado, que Tebukua é, hoje, um dos principais líderes da sua aldeia.

De acordo com ele, para que uma pessoa se torne cacique geral existem ainda outros critérios, baseados na idade e no sistema de parentesco. O posto é tradicionalmente ocupado por velhos e pelos primeiros filhos de famílias respeitadas. O seu relato faz uma interessante descrição do processo de discussão, travada por sua família e pela aldeia, que antecedeu à sua escolha para o cargo. Neste processo eram debatidos os impasses decorrentes do fato de ele ser o caçula e não o primeiro filho.

"... Nesse tempo, o meu tio Maluaré adoeceu e não tinha ninguém para liderar o Hetohoky. Então, minha sogra falou com meu primo, conversou lá e falou pra mim ser cacique. Não! Não posso ser. Sou o caçula. Não sou o primeiro filho do meu pai. (...). Então, minha sogra veio, quase chorando, triste, com vergonha... Eram quase sete horas da noite. (...) ela me falou: "Então, vai ser você mesmo. Você aprendeu. O velho Maluá contou muitas coisas pra você(...)". (Tebukua Karajá).

Neste relato, ficam claros os critérios de escolha baseados no parentesco e na hereditariedade do cargo. No caso de Tebukua, mesmo ele não sendo o primeiro filho, tratava-se do candidato mais apropriado dentro da sua linhagem e devia assumir o cargo, garantindo o *status* da sua família.

"(...) Aí, chegou o meu outro tio. Wataú [falecido]. (...) mandaram me chamar: 'Tebukua, venha cá! Você vai ser cacique. (...) Por que toda a sua família foi cacique. Seu tio Belehiro, foi cacique, que faleceu. Depois, foi o finado Dr. Kuryala, que também foi cacique geral até morrer. Depois disso, foi Arutana que morreu também. Então, você também serve. Nosso avô Maluá contou muitas coisas para você.

Então, você vai ser'. Ele me abraçou e aí não tinha mais jeito e eu fiquei. Foi, mais ou menos há uns cinco anos atrás. (Tebukua Karajá).

A forma de escolha e de sucessão do *Deridu* também obedece, em linhas gerais, aos mesmos critérios acima descritos. Baseiam-se no parentesco, e na hereditariedade. O *Deridu* deve pertencer à última geração de uma família de prestígio, devendo ser também o primeiro filho.

Por outro lado, as lideranças que atuarão nas relações políticas externas devem possuir outras qualidades, de acordo com as atividades a serem desempenhadas por elas. Se vão intermediar o contato com “a sociedade dos brancos”, devem principalmente possuir alguns requisitos que permitam a compreensão das regras e padrões de funcionamento dessa sociedade ou o conhecimento dos códigos que as capacitem a transitar nos “dois mundos” (do índio Karajá e do não-índio).

Portanto, nas suas trajetórias de vida, todos possuem, em maior ou menor grau, alguma experiência com a escolarização. Mesmo aqueles que não foram completamente alfabetizados freqüentaram a escola por algum tempo e ressaltam nos seus discursos essa necessidade e os obstáculos enfrentados por aqueles que não têm um domínio satisfatório da leitura e da escrita.. Outra característica que distingue estas lideranças é o fato de todos eles serem relativamente jovens, tendo em média, entre 25 e 35 anos de idade.

Os mecanismos pelos quais tornaram-se representantes, embora tenham alguma relação com as influências exercidas pelos grupos familiares tradicionais, são bem distintos dos critérios tradicionais de poder e liderança, aproximando-se, em maior grau, das formas ocidentais de escolha de representantes.

Assim, se o “cacique geral” e o *Deridu* possuem um poder hereditário e, no passado, lideravam tanto internamente como nas relações exteriores, atualmente, o cacique (de branco) ocupa um cargo temporário e é escolhido através de eleição, nas quais “todo mundo vota”, homens ou mulheres.

O próprio cacique (*tori wedu*) relata o seu caminho de acesso ao cargo de chefia, no momento, por ele ocupado:

“Primeiro, (...) Na época, do Ixãriri, quando ele era cacique, ele me convidou pra ser liderança [um dos assessores]. Depois o Idjahina, quando assumiu como cacique, ele me convidou como vice dele. [Quando fui escolhido], foi feita uma reunião. Então, eu assisti a

reunião deles para escolher o cacique. A comunidade, os homens, os jovens, as mulheres. Fui escolhido assim (Xiari Karajá).

Assim, após ser escolhido pela comunidade através do voto, o cacique escolhe outras pessoas para auxiliarem na administração da aldeia, inclusive desempenhando funções burocráticas⁷.

Um professor Karajá que também atua como auxiliar às atividades do cacique (*Tori Wedu*) relata a forma, por ele utilizada, para explicar aos seus alunos como surgiram as aldeias e como, “hoje”, os Karajá utilizam outras formas de poder, de acordo com ele, “copiadas dos brancos”, em oposição àquelas adotadas “antigamente”, antes do contato.

“Nosso cacique de antigamente, chamava Ioló e Deridu. Não existiam as lideranças, vice cacique e cacique. (Cacique não é a nossa língua. É a língua de Guarani. Eu acho que esse nome é mais bonito, por isso que ficou o nome do chefe de cacique. E nós também chamamos cacique.) Mas, nesse tempo, mudou. Formou igual [na] sociedade branca. Por exemplo, antigamente, existia rei. Eu falei assim para eles [os alunos]. Nesse tempo, [hoje] mudou para presidente. Antigamente, passava [o poder] de família a família. Nós, também, a mesma coisa... Quando morria, passava para outro herdeiro. E nesse tempo, mudou (...). Nós escolhemos o candidato de nossa confiança. Por exemplo, Idjahina enfrentou uma disputa. Fez disputa com Iwyraru e o povo elegeu Idjahina.” (Woubedu Karajá).

Além dos tipos de lideranças já mencionadas, outros representantes surgem das relações “índios”/“brancos” entre os Karajá, nos últimos dez anos. Em um caso, como decorrência da participação nos processos eleitorais, nas instâncias municipais de poder de cidades vizinhas. Em outro caso, ou por meio da formação de associações indígenas, com objetivos reivindicatórios. Estas situações podem ser demonstradas nos relatos a seguir:

“... E entrei no meio político. Primeiro, me candidatei e fui derrotado. Fiquei com 86 votos [enquanto o outro candidato, também da aldeia] ficou com quinze votos (...). Diferença muito grande. Eu acredito que o povo aqui me queria como representante dele. Então, quando houve uma política,

⁷ Relações com a FUNAI e com outras instâncias governamentais, controle de gastos e prestação de contas no que se refere aos recursos da comunidade etc.

novamente, ganhei essa eleição⁸ com 142 votos” (Iwyraru Karajá).

Na concepção das lideranças Karajá, disputar cargos eleitorais, nas esferas regionais e nacionais de poder, significa que o “índio está ganhando espaço”, conquistando direitos e, sobretudo, garantindo melhorias para a qualidade de vida do povo da aldeia, como as mencionadas a seguir:

“Através de políticos, eu consegui um motor para o posto, para a saúde. E, graças a Deus está funcionando. E a medicação... consegui aumentar o número de consultas, através da prefeitura. E assim, eu ajudei um pouco (...) E agora está aí, sem representante. Não tem ninguém na câmara (...) Eu consegui uma cesta básica (...) Distribuía na aldeia (...). Porque eu estava como Vereador” (Iwyraru Karajá).

E assim, a fala deste representante prossegue mencionando outras vantagens (como a abertura de estradas para facilitar o transporte de doentes em casos de emergência), decorrentes da sua participação no processo eleitoral do município vizinho.

Trajetórias Escolares e o Papel da Escola Indígena Bilíngue

Enquanto o cacique geral, foi educado nos moldes tradicionais Karajá, tornando-se um profundo conhecedor da sua cultura nativa e não tendo que, para isso, passar pela escola, nem dentro e nem fora da aldeia⁹, os depoimentos das lideranças Karajá mais jovens demonstram que a maioria delas passou por um processo de escolarização e que, portanto, dominam a leitura e a escrita, tanto na língua nativa como na língua majoritária (o Português).

O grau de escolarização de alguns coincide com a etapa básica oferecida pela escola da aldeia:

“Eu não tenho muito estudo não. Foi em 1972 (...). Eu estudava naquela época, naquele tempo. Mas, meu estudo é muito pouco. Parei na 4ª série. (...) Parei porque casei. Naquele tempo, índio quando casava, parava de estudar (...). Aprendia a ler e escrever com Ijyraru,

⁸ Quando os depoimentos foram gravados, Iwyraru, pela terceira vez disputava o cargo de vereador, em São Feliz do Araguaia, com mais dois candidatos da aldeia. Cabe ressaltar que essa modalidade de poder emergente nem sempre ocorre de forma tranqüila. Em alguns momentos acirram as rivalidades e disputas existentes entre grupos familiares e facções políticas tradicionais da aldeia.

⁹ Segundo ele “naquele tempo”, “não tinha escola”. Diz ter aprendido alguma coisa em tori (português) com amigos brancos. Pois “esse iny”, ou a língua Karajá escrita, “faz pouco tempo” que é ensinada na aldeia.

que é antigo professor [da aldeia]. [...] Depois, estudei com professora tori [branco]” (Xiari Karajá).

Outros, após passarem pela escola indígena, prosseguiram os estudos em cidades vizinhas:

“Eu estudei aqui mesmo, na minha aldeia. Na escola que funciona aí. Quem me ensinou foi o professor Ijyraru (...) Ele é antigo professor da escola indígena. Eu era criança. Foi aqui mesmo. Quando terminei aqui o primário, (...) fui para São Félix. Já, assistia aula e voltava para a aldeia. Agora, tô terminando a 8ª série” (Koxieru Karajá).

E, em casos menos freqüentes, prosseguem estudos em cidades grandes, às vezes não chegando a concluir o 2º. Grau e, raramente, atingindo o nível superior de ensino:

“Bem, minha alfabetização começou aqui mesmo, na aldeia de Santa Isabel. (...) Eu estudei o nosso idioma. (...) Cartilha Karajá. Assim, facilitou como tradução para o Português. Aí, fui estudando com dificuldade. (...) fui passando de ano em ano e aprendendo. Terminei o primário e fui estudar na cidade próxima (...) que chama São Félix. (...) Estudei lá fora também, em Goiânia. Morei quatro anos lá. (...) Fiz o curso Técnico em Contabilidade e parei no 2º ano. Não terminei” (Koribete Karajá).

Os relatos ressaltam a importância da escola bilíngüe¹⁰ como base para o prosseguimento dos estudos em escolas da cidade e lamentam a falta de oportunidade e apoio para irem além do 2º grau:

“Estudei aqui. Estudei indígena durante quatro anos, depois fui estudar em São Félix, cidade vizinha e, após isso, eu fui para Goiânia estudar. Ganhei bolsa de estudos da FUNAI. (...) Estudei e hoje estou colaborando com a minha turma, que são os índios. (...) É através dos estudos que a gente tá tomando espaço. Eu, como outros estudantes, que já foram, estudaram e voltaram, ou estão se formando em Faculdades. Eu, no meu caso, não deu. Por falta de apoio. Mas, pelo menos, terminei o 2.º grau” (Kuhãlue Karajá).

Um dos entrevistados que diz ter freqüentado a escola por pouco tempo lamenta não ter

¹⁰ De acordo com o esquema adotado pela educação escolar bilíngüe existente nas aldeias Karajá, as crianças são alfabetizadas na língua materna e aprendem o português oralmente nas séries iniciais. A partir da segunda série, começam também a aprender o português escrito.

tido a oportunidade de aprender a ler e escrever, o que implica em muitas dificuldades, pois não dominando a escrita, não domina o discurso no português padrão:

“Eu mesmo nunca estudei. Estudei quando era criança (...) Minha mãe não dava incentivo, nem meu pai. Eu parei onde era aluno de Ijyraru [1ª série bilíngue], que inclusive, até agora, está dando aulas. (...). Fiquei ali mesmo e nunca mais estudei (...). Dificultou muita coisa, quando eu entrei na política e vivi no meio dos brancos, sem saber ler e nem escrever. (...) tento aprender até agora. (...) As vezes, troco a língua (...) estou começando a escrever”. (Iwyraru Karajá).

As lideranças Karajá, assim como os professores¹¹, concebem a escola indígena bilíngüe como instrumento destinado a fornecer as bases para etapas escolares posteriores, e para a preservação da língua e da cultura Karajá.

Neste sentido, os fundamentos oferecidos pela escola bilíngüe pressupõem, não só os conteúdos elementares, como também o fortalecimento dos vínculos com a cultura tradicional.

“... a gente corre o risco de esquecer a nossa cultura, quando sai, assim desde criança, para a cidade grande. Aí, esquece mesmo. Mas, quando a gente estuda aqui mesmo, não esquece não. Desde criança eles (os estudantes) aprendem a nossa cultura. É assim que a gente acha” (Koxieru Karajá).

Existe uma compreensão de que é na infância que esses vínculos culturais são sedimentados. É em contato com a aldeia, com os ensinamentos da família, da escola e dos professores indígenas que a identidade étnica Karajá se constitui.

Por outro lado, também é papel da escola garantir a funcionalidade da escrita na língua materna e, com o uso dessa escrita, registrar a memória Karajá, uma vez que, “os velhos não sabem escrever” e que a transmissão “verbal” pode ir, a longo prazo, deixando “alguma coisa para trás”:

“No meu ponto de vista, eu acho que escrever Karajá é para contar a história. (...) Têm muitas histórias. Por exemplo, aqueles velhos não sabem escrever, só sabem cantar. Não vão documentar. Vão contar só através do verbal. Quem vai contar para o filho, filha, às vezes, deixa

¹¹ Devido a detenção do saber escolarizado, os professores indígenas gozam de grande prestígio em suas comunidades, às vezes atuando também oficialmente como alguma modalidade de liderança, ou, ainda que não ocupem cargos de chefia, possuem grande

alguma coisa pra trás. Vai chegar no fim, lá em baixo, vai sumindo tudo, vai desaparecendo. (...) As crianças vão escrever isso. (...) e vai documentar. É isso que é bom. (...) tem várias histórias que contam nossos costumes, nossas tradições, como é que a gente vive, nossa origem, que já estão documentadas. Isso é muito importante” (Iwyraru Karajá).

A formação básica, oferecida pela escola indígena pressupõe a formação de uma consciência comprometida com os interesses indígenas e com os problemas da comunidade. Assim, mesmo saindo da aldeia para prosseguir estudos em “cidades grandes”, esse compromisso garante o retorno dos jovens Karajá, tão logo eles concluem os seus cursos.

“Para apoiar em termos de trabalho e defender a questão indígena também. Tudo isso depende dessa escolinha que existe aí. Todos nós, que estudamos fora, estudamos nessa escolinha. (...). Os outros também estudaram aí, saíram para fora, e retornaram. Todos, que estudam aqui, vão para fora e retornam. Porque nós saímos daqui pensando em ajudar nosso povo. (...). É por isso que a educação das crianças (...) é muito importante. (Kuhãlue Karajá).

Além das questões já mencionadas, outro aspecto também vinculado à formação básica do aluno merece destaque nos discursos analisados, no que se refere ao papel da escola indígena. Através da leitura e da escrita, ela deve proporcionar aos seus alunos as condições necessárias para a aprendizagem do Português padrão. São ressaltadas as vantagens de aprender essa língua no âmbito do processo escolar, pois aqueles que aprenderam fora dele “trocam a língua” ou falam “muito enrolado”.

“As vezes eu falo, converso com os alunos, com o povo: ‘as crianças têm que estudar’. Temos que dar o maior incentivo às crianças. Eu estou dando para o meu filho. Tenho orgulho do meu filho, pequenininho, mas está indo bem no colégio. Acredito que ele vai praticar dos dois lados. E vai saber ler, escrever e falar o Português, corretamente. (...) Antes, quando alguém sabia falar, falava muito enrolado. Agora, quem aprendeu a falar no colégio fala bem. Eu tenho um irmão (...) que fala corretamente. Ele aprendeu dentro da escola

(...)." (Iwyraru Karajá).

Neste último caso, mais do que transmitir os conteúdos básicos à formação elementar do aluno, a escola bilíngüe deve formar uma habilidade discursiva na língua Portuguesa, como segunda língua, pois, no futuro, isso possibilitará ao aluno a eloquência do discurso nessa língua, quando houver necessidade.

Os discursos das lideranças apresentam algumas divergências quanto a importância da escola e quanto ao que ela deve ou não ensinar. Essas divergências decorrem, principalmente, das diferenças entre concepções de gerações distintas. Lideranças jovens enfatizam a importância da educação escolar e comparam os seus posturas e pontos de vista com relação aos estudos dos filhos, com a forma com os seus pais lidavam com essa questão:

"...Eu estou mandando os meus filhos para a escola. Quero que eles aprendam mais do que eu. Naquele tempo, meu pai era índio mesmo. Não era estudado, não era alfabetizado, não ligava para estudo, pra mandar estudar. Nem minha mãe, nem minha avó, nem nada. Quem se interessou foram os professores mesmos" (Koxieru Karajá).

Outros ressaltam que os velhos pensam mais nas tradições, enquanto os jovens, apesar de considerarem as tradições importantes, estão mais preocupados em adquirir o saber escolar.

"As pessoas mais velhas não ligam para esse tipo de coisa, esse processo que existe agora, no caso a escola. Porque a convivência deles é totalmente diferente.(...) Os mais novos têm mais ligação, mais interesse pela educação. Se uma criança depender do avô dela, dele não vai mandar ela pra escola. Vai se quiser. Agora, quanto à tradição aos costumes, a linguagem, rituais, nós [os mais novos] participamos também. Apesar de ter morado em cidade grande, (...) quando tem festa, estou sempre no meio. Tudo isso, ainda faz parte da minha vida" (Kuhãlue Karajá).

A dicotomia entre pensamento das gerações jovens e velhos, aparece numa das falas, no que diz respeito ao que a escola deve ou não ensinar. Quando interrogada sobre o que pensa sobre a escola, uma liderança tradicional demonstra que, na sua opinião, o *locus* da aprendizagem da cultura e da tradição não é a escola. Essas questões possuem espaços

específicos no âmbito da oralidade e da tradição, da família e da casa de Aruanã. Nesta última, o menino fica recluso, em fase de iniciação à vida adulta, na companhia de homens mais velhos que o “levam” na caça, na pescaria e o ensinam “como é que se vive”. A aprendizagem das técnicas da cultura material, também não ocorre na escola: os mais novos aprendem “só olhando”, “observando” o trabalho dos adultos. A história/memória dos antigos e os mitos são contados oralmente. Cabe à escola desempenhar outros papéis.

Cultura Nativa e Educação Escolar e o valor da escrita na sociedade “civilizada”

As preocupações que as lideranças demonstram em dominar os conhecimentos da sociedade nacional são justificadas nos discursos pelas necessidades enfrentadas, não só nas relações políticas que lhes dizem respeito nas instâncias de poder do mundo dos “não-índios”, como também no dia a dia. Convivendo quase que cotidianamente com os “brancos” de cidades vizinhas, onde negociam benefícios para a aldeia, procuram tratamentos médicos, freqüentam (ou freqüentaram) colégios, vendem peixes e artesanatos e adquirem produtos para o consumo familiar, o domínio da língua “do branco” se impõe como uma necessidade.

“... eu falo duas línguas: Karajá e Português e acho que é bom, porque quando eu falo pra branco, eu falo na língua dele, no Português, e quando eu falo para o índio, para a gente da aldeia eu falo o Karajá. Eu acho que é muito bom. Pra nós falar só uma língua, eu acho que não é bom” (Koxieru Karajá).

Portanto, para interlocutores diferenciados deve-se usar línguas diferenciadas. O conhecimento, por mais profundo que seja, sobre a cultura nativa não capacita o “cidadão” Karajá de hoje para os desafios que ele enfrenta no seu dia a dia nas interações com a “sociedade branca”.

O desafio de ser, ao mesmo tempo, índio e brasileiro, requer habilidades que permitam transitar em dois mundos e em duas culturas. E esse é um ideal perseguido pelos Karajá do presente, de acordo com os discursos de suas lideranças:

“... eu tenho o maior orgulho de ser índio. (...) Eu tenho que dançar,

quando tem festa. Tenho que estar lá e dançar. Quando eu tô no meio do branco, eu tenho que tentar entrar no costume do branco. Agora, quando eu estou no meio dos índios, eu sou índio. (...) Então, meu filho tem que aprender os dois costumes, os dois lados. Não pode deixar nosso costume e a nossa tradição. (...) Agora, temos que escrever e estudar. Tem que aprender, também, para conversar com autoridades” (Iwyraru Karajá).

A necessidade de “integrar-se no mundo da ‘civilização’” para “conseguir viver” requer, por outro lado, a convivência com as práticas da cultura nativa, pois são essas práticas que garantem a continuidade de uma identidade indígena específica.

“... Nós não podemos esquecer (...) a tradição, esquecer de falar o idioma indígena, deixar de praticar as danças, os rituais, tudo isso. Porque a influência do branco, foi como um choque pra nós. Mas, por outra parte, é bom pra nós, por termos progresso. Nós aprendemos a conviver com os brancos. Mas nem por isso, podemos deixar de praticar tudo isso que temos aqui na aldeia. Porque seria suicídio deixar os nossos costumes.” (Kuhãlue Karajá).

Neste sentido, o conhecimento escolar, seja oferecido pela escola da aldeia ou por escolas da cidade, deve, entre outras coisas, fornecer os códigos de acesso a cultura dita “civilizada”, sendo que o domínio da Língua Portuguesa falada e escrita, é um destes códigos e talvez o principal deles.

O domínio da língua majoritária está, na concepção das lideranças Karajá, intimamente relacionado com a possibilidade de acesso, via saber escolar, aos conhecimentos técnicos e especializados próprios da cultura ocidental. A absorção destes conhecimentos representa uma aspiração dos Karajá, pois eles poderão possibilitar a elaboração e desenvolvimento de projetos voltados para a alocação de recursos e para a realização de atividades dirigidas para a auto subsistência do grupo.

A criação da “Associação Indígena Karajá” é mencionada como uma entidade que pode oferecer uma alternativa ao assistencialismo da FUNAI, que atravessa, no momento, uma crise devido aos cortes de verbas no orçamento federal. É no âmbito desta associação que as lideranças Karajá planejam desenvolver tais projetos.

“...Temos a Associação que está em andamento nesta aldeia, eles me elegeram para (...) assumir. E este trabalho terá condições de fazer

alguma coisa. (...). Através disso aqui poderemos trabalhar e desenvolver o ecoturismo. (...) Temos projeto aprovado através do IBAMA [Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis] para piscicultura. Tem um projeto aprovado através do PRODEAGRO [Programa de Desenvolvimento Agroambiental] (...) para fazer roça de mandioca e fazer farinha. Nós vamos trabalhar em cima disso” (Kuhãlue Karajá).

Todas essas iniciativas exigem um domínio, não só da língua oficial, na sua versão escrita, mas também de outros conhecimentos burocráticos, jurídicos, de contabilidade e de administração, só adquiridos em escolas fora da aldeia. Decorre daí o empenho no sentido de reivindicar oportunidades de estudos.

Compreendendo que esse fenômeno ocorre em todo o país, uma liderança afirma que “é por isso que o pessoal está na escola que existe em todo Brasil para o índio”. Outra ressalta a percepção de que “vale mais é o que está escrito” e que a comunicação oral “não vale para entidades do governo”. Por outro lado, “um documento escrito, com assinatura, é válido”.

É portanto a própria experiência vivida pelas lideranças Karajá que está dando as pistas para que elas possam lidar com o “mundo dos brancos”, buscando formas autônomas de sobrevivência no interior da sociedade envolvente, enquanto, ao mesmo tempo, se esforçam para manter e reproduzir a identidade cultural do seu grupo étnico.

Cabe ressaltar, finalmente que embora este ensaio proponha uma análise ainda preliminar e em processo de construção acerca do assunto, os dados demonstram que a escolarização, um aspecto não relevante para a formação das lideranças tradicionais (que possuem um espaço de atuação restrito aos limites da aldeia) revela-se fundamental no processo de formação das lideranças jovens cujas funções voltam-se para a intermediação do contato/interação entre sociedades indígenas e o “mundo dos brancos”.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Jean Paraizo. Direito e Sociedades Indígenas: as mudanças na educação escolar indígena ocorridas no Estado de Goiás após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Monografia). Goiânia: FCHF/UFG, 1996.
- BARBOSA, Priscila Faulhaber. “Educação e política indigenista”. In: Em Aberto. Brasília. INEP. V. 3. n.21. p. 1-11. Abril/Junho. 1984.

- BRAGGIO, Sílvia Lúcia B., A Importância da Construção do Sentido na Aquisição da Linguagem Escrita. In: BRAGGIO, Sílvia Lúcia B. (org.), Contribuições da Lingüística para a Alfabetização, Goiânia: Editora da UFG, 1995: 125-140.
- BRAGGIO, Sílvia Lúcia B., Contato entre Línguas: subsídios para Educação Escolar Indígena. Goiânia: CEGRAF/UF, v.2, n. 1, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Identidade e Etnia. São Paulo: Brasiliense. 1986.
- CANCLINI, Nestor Garcia. As Culturas Populares no Capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 1995.
- CLASTRES, Pierre. A Sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- COMITÊ DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena Brasileira. MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica Semi Institucional; 2)
- CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro de. A Política Indigenista no Brasil: as Escolas mantidas pela FUNAI (Dissertação de Mestrado). Brasília: FE/UnB, 1990.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Antropologia do Brasil – mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense / Edusp, 1986.
- FENELON-COSTA, M. H., POLECK, L. e TAVEIRA, E. L. M.. “Les Karaja du Feuve Araguaia ile de Bananal”. In: Les Dossiers D’Arqueologie. Paris, n. 169, março/1992.
- FORQUIM, Jean Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GALVÃO, Eduardo E. Encontro de Sociedades - índios e brancos no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1960.
- GEERTZ Cliford. A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1978
- GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação – para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOMES, Mércio Pereira. Os Índios e o Brasil. Petrópolis: Vozes, 1991.
- HAMEL, Rainer Enrique. El conflicto Sociocultural y Educación Bilíngüe: El caso de Los indígenas en México”. Revista Internacional de Ciencias sociales “La Interacción por medio del lenguaje. UNESCO: Vol. XXXI n. 1, 1984.
- LEITÃO, R. M. Educação e Tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal, TO. Goiânia: FE/UFG, 1998 (Dissertação de Mestrado).
- LEITÃO, R. M. Estudantes Indígenas em Escolas de Branco: expectativas e dificuldades. In: OLIVEIRA, D. D. (org.). 50 Anos Depois: relações raciais e grupos socialmente segregados. Goiânia: MNDH/CEGRAF, 1999.
- LEVI-STRAUS, Claude. La identidad. Paris: Edições Petrel, 1977.
- MEC/comitê Nacional de Educação Escolar Indígena. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1993.
- MELATTI, Júlio César. Índios do Brasil. Brasília: Hucitec. 1980.
- MONTE, Nietta Lindenberg. Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiterra, 1996.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. A Sociologia do Brasil Indígena. Rio de Janeiro/Brasília: Tempo Brasileiro / Editora da UnB, 1978.

- _____. O Índio e o Mundo dos Brancos. Brasília: Ed. da UnB, 1981.
- PROJETO de Educação Indígenas para o Estado do Tocantins. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desporto, S/D.
- RAMOS, Alcida Rita. O Contato Vivido e Contado.” In: Anuário Antropológico 87. Brasília: UnB/Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. Sociedades Indígenas. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1986.
- RIBEIRO, Darcy. Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1982.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. Educação e Sociedades Tribais. Porto Alegre: Movimento, 1975.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. (Org.). Sociedades Indígenas e o Direito: uma questão de direitos humanos. Florianópolis: ed. da UFSC, 1985.
- SILVA, Aracy L. da. A Educação Escolar Indígena como Problema de Investigação. Caxambu: XXI Encontro Anual da ANPOCS, 1997.
- TAVEIRA, Edna L. de Melo. Etnografia da Cesta Karajá. Goiânia. ed. UFG. 1982.
- TERENA, Marcos. “Educação indígena”. Em Aberto. Brasília. INEP. vol. 3, n.21, p.13-4, Abril/Junho .1984.
- TORAL, André Amaral de. Cosmologia e Sociedade Karajá (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ/MN, 1992.
- VALE, Maria do Socorro Silva do. A Situação Sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura: uma abordagem funcionalista (Dissertação de Mestrado). Goiânia: ICHL/UFG, 1995.
- ZUNIGA, Madaleine, et. al. Educación en Poblaciones indígenas: políticas y estrategias na América Latina. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação - Escola na Luta Contra a Discriminação. FDE, 1987.