UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JAILTON NASCIMENTO CARVALHO

**Mawa'aiaká - Escola de Resgate Cultural.
A trajetória da escola entre os índios Kamaiurá, de 1976 a 2004.**

São Paulo
2006

JAILTON NASCIMENTO CARVALHO

**Mawa'aiaká. Escola de Resgate Cultural.
A trajetória da escola entre os índios Kamaiurá, de 1976 a 2004.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: História da Educação e
Historiografia.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Circe. M. F. Bittencourt

São Paulo
2006

AUTORIZO A DIVULGAÇÃO TOTAL E PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO, CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

CATALOGAÇÃO

371.97(81.70)
C331m

Carvalho, Jailton Nascimento

Mawa'aiaká – Escola de Resgate Cultural: a trajetória da escola entre os índios Kamaiurá, de 1976 a 2004 / Jailton Nascimento Carvalho; orientação Circe Maria Fernandes Bittencourt
São Paulo, SP : s.n., 2006.

216p. : il; fotos, mapa.

Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1 -Educação indígena – História – Xingu, MT – 1976 -2004. 2. – Índios Kamaiurá
I. Bittencourt, Circe Maria Fernandes, orient.

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca
E Documentação da FEUSP.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Jailton Nascimento Carvalho
Mawa'aiaká. Escola de Resgate Cultural.
A trajetória da escola entre os índios Kamaiurá, de 1976 a 2004.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: História da Educação e
Historiografia.
Orientadora: Prof^ª Dr^a Circe. M. F. Bittencourt

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Agradecimentos

A todos os companheiros de trabalho do Projeto Xingu, da UNIFESP/EPM, em especial ao Prof. Dr. Roberto Baruzzi, por ter me apresentado este outro universo, o Parque Indígena do Xingu, sempre com alegria e entusiasmo.

Aos índios do Parque, que sempre nos acolheram tão bem em nossas visitas, particularmente aos Kamaiurá, pela cooperação (com este e com outros trabalhos) e coragem de assumirem para si os riscos do pioneirismo.

À Prof^a Dra^a Circe Bittencourt pela compreensão (e coragem também)!

Aos meus pais, por tudo o mais...

RESUMO

Esta pesquisa é uma tentativa de iniciar a historiografia de uma experiência escolar que está apenas começando: “Mawa’aiaká. Escola de Resgate Cultural”. Trata-se do projeto escolar dos índios Kamaiurá, que habitam o Parque Indígena do Xingu, no estado do Mato Grosso. O período abrangido, de 1976 a 2004, se estende desde o ano em que foi construída a primeira escola no Parque, num Posto Indígena da FUNAI, próxima à aldeia Kamaiurá, até o ano de 2004, no qual estes índios, que até então se recusavam a participar dos projetos oficiais ali realizados, desenvolveram seu próprio projeto e construíram uma escola dentro de sua aldeia. Após uma apresentação do contexto histórico antropológico próprio da região do Alto Xingu e da inserção ali do povo Kamaiurá, recolhe depoimentos de lideranças, professores indígenas da aldeia, ex-professoras, não índias, contratadas pela FUNAI durante este período, para constatar, baseado na história das disciplinas escolares e conforme a sociologia da mudança, de Georges Balandier, que este povo busca, através do controle direto da Escola e de seus currículos, um posicionamento político que fortaleça sua identidade no contato com a nossa sociedade.

Palavras chave: 1 – Educação indígena. História. Xingu, MT. 1976 -2004. Índios Kamaiurá.

ABSTRACT

The research now proposed is a trial to begin a historiography of a school experience which is only starting: “Mawa’aiaká. Escola de Resgate Cultural”. It deals about the school project from Kamaiurá indians whose live in the Parque Indígena do Xingu in the Mato Grosso state. The embraced period (1976 - 2004) contains since the first built school in the Parque in a FUNAI Indian Station near to Kamaiurá Village till 2004 when the indians whose, until then refused to participate in the oficial projects accomplished there, developed your own project and constructed a school inside the village. After a presentation of the historical and anthropological context from the Alto Xingu zone and its introduction of Kamaiurá indians, we intended to collect speeches from the leadership, indians teachers in the village and other protagonists of this project in order to testify, based on school discipline’s history and founded on the Change Sociology from Georges Balandier, that this people goes toward, through the direct control of the school and its path, a political position that improve your identity in relation with our society.

Key words: Indigenous Education. History. Xingu, MT. 1976 – 2004. Kamaiura Indians

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
1.1. JUSTIFICATIVA.....	11
1.2 OBJETIVOS.....	12
1.3 FONTES E MÉTODOS.....	13
2. KAMAIURÁ, UM POVO DO ALTO XINGU.....	18
2.1 O PARQUE INDÍGENA DO XINGU.....	18
2.2 OS KAMAIURÁ	22
2.3 UM POVO, DUAS ALDEIAS.....	32
2.4 SOB O SIGNO DA MUDANÇA.....	39
3. EDUCAÇÃO INDÍGENA X EDUCAÇÃO PARA ÍNDIOS.....	49
3.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA: A APRENDIZAGEM KAMAIURÁ.....	51
3.2 A ESCOLA NO PARQUE INDÍGENA DO XINGU.....	61
3.3 PRIMEIROS CONTATOS.....	64
4. MAWA' AIAKÁ: ESCOLA DE RESGATE CULTURAL: ENTRE DISCIPLINAS E TRADIÇÕES.....	89
4.1 PROJETOS E PROJETOS.....	98
4.2 DISCIPLINAS E CONTEÚDOS.....	110
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
ANEXO A – PROJETO MAWA' AIAKÁ.....	138
APÊNDICE A – ENTREVISTAS.....	142
APÊNDICE B - LEVANTAMENTO DOS LIVROS ENCONTRADOS NA ALDEIA KAMAIURÁ DO YPAWU.....	199

1. INTRODUÇÃO.

No ano de 2000 foram “comemorados” 500 anos da “descoberta” (ou “achamento” como o definiu Pero Vaz de Caminha) do Brasil pelos portugueses e, por conseguinte, da descoberta dos portugueses pelos índios (hoje) brasileiros. Neste mesmo ano também eu fiz minha descoberta, indo trabalhar no acervo de fotografias do Departamento de Medicina Preventiva da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), antiga Escola Paulista de Medicina (EPM), que conserva mais de 25.000 fotografias e tantos outros milhares de documentos sobre os índios do Parque Indígena do Xingu (PIX). A UNIFESP coordena desde 1965, a convite do então administrador do Parque, Orlando Vilas Bôas, um programa de saúde que inclui atendimento médico e a formação de Agentes Indígenas de Saúde e Auxiliares de Enfermagem Indígena, documentando através de fotografias e fichas médicas valiosas informações sobre gerações inteiras de índios de todas as 14 etnias do Parque e de outras que já não mais lá habitam. O trabalho no acervo me possibilitou conhecer *in loco* aqueles índios que se tornaram ícones da indianidade brasileira, andando nus, pintados de vermelho, com corte de cabelo característico e ocas feitas de sapé. Foram várias viagens com duração de um mês ou mais, embrenhando por rios e igarapés, conhecendo todas as etnias e seus diferentes costumes, ouvindo suas diferentes línguas, acompanhando seu dia-a-dia. Dessa convivência com os índios, mais as observações e sabedoria do Dr. Roberto Baruzzi, coordenador do projeto e do próprio Orlando, resultou que muitas das minhas idealizações a respeito do índio, genérico, distante, exótico foram se desfazendo e se transformando em formulações mais complexas e não menos surpreendentes.

Numa dessas viagens apareceu a oportunidade de trabalhar com os índios que moram no Posto Indígena Leonardo Villas Bôas, antiga sede da Administração do PIX. Fui contratado pela prefeitura de Gaúcha do Norte para lecionar, em nível de ensino

fundamental, para índios das etnias Kamaiurá, Kuikuro e Aweti. Experiência curta, de seis meses, mas que deu ainda mais elementos para refletir sobre a condição atual dos índios brasileiros. Suas aspirações agora incluem a alfabetização, o acesso ao mundo da informação eletrônica, televisionada, aos códigos mais sofisticados do mundo dos brancos como as leis, os projetos de desenvolvimento sustentável, leis de incentivo e coisas do tipo que nem de longe lembram aquele tempo em que “índio queria apito”.

Dessa experiência veio a vontade de estudar mais a fundo a questão da educação escolar para índios e os problemas que nela estão implicados. No caso dos Kamaiurá chamou-me a atenção o fato de eles, juntamente com os Yawalapiti, serem as etnias mais relutantes em aceitarem o Projeto de Educação que estava sendo implantado no Parque.

Resolvi centrar minhas atenções nos Kamaiurá, pelo fato de terem elaborado um projeto (polêmico) de educação que estão colocando em prática por esforços próprios, provocando discussões do que seja a autonomia indígena, quando colocada frente a frente com projetos pedagogicamente corretos, mas vindos de fora. Esse projeto será melhor apresentado no decorrer dos capítulos.

Entre os Kamaiurá houve uma divisão que fez surgir duas aldeias: a de Ypawu e a de Morená. O projeto educacional referido acima se dá na aldeia de Ypawu, situada próximo ao Posto Leonardo Villas Bôas e cujos líderes são mais relutantes em aceitar o projeto oficial, elaborado pelo Instituto Socioambiental (ISA), ONG sediada em São Paulo, junto com a Secretaria de educação do Mato Grosso, MEC e FUNAI. A aldeia de Morená foi construída por líderes dissidentes a partir de fins dos anos 1970 no local de mesmo nome, no Médio Xingu, região sagrada onde Mavutsinin, o herói mitológico, teria criado o homem. Esta aldeia segue as orientações do projeto educacional do ISA, contrariando os líderes de Ypawu.

1.1 JUSTIFICATIVA.

Recentemente, em 2003, os índios do Alto Xingu decidiram encerrar a participação da UNIFESP como gestora do Programa de Saúde do PIX, que acontecia desde 1965. As etnias do Baixo Xingu resolveram continuar a serem atendidos pela UNIFESP, enquanto as do Alto (incluindo os Kamaiurá de Ypawu) optaram por gerirem elas mesmas, os (vultosos) recursos vindos da FUNASA. Sintomaticamente os Kamaiurá de Morená, contrariando uma vez mais os parentes de Ypawu, resolveram continuar com a UNIFESP.

A vontade de tomar as rédeas da autodeterminação também na área escolar faz com que os Kamaiurá de Ypawu sejam contra as decisões vindas de fora e tomadas sem o seu consentimento, criando regras para o funcionamento da escola ao seu modo, ainda que no fundo (como veremos mais adiante) seu projeto não discorde em essência do projeto educacional do ISA. Existem dados bibliográficos que sugerem uma situação de relativo privilégio econômico no tocante ao povo Kamaiurá. Esta situação de vantagem é fruto da história geral dos contatos entre esta tribo e outras (amigas e hostis) e o civilizado. (VIERTLER, 1969:54) A consciência do valor de sua imagem para os brancos, através de um determinado conceito de cultura, tomado como discurso geral, embasado pela mitologia que os transforma em “povos eleitos”, além de um passado guerreiro recente (há 50 anos atrás mantinham em sua aldeia mulheres raptadas de outras tribos em incursões guerreiras) justificaria a opção dos Kamaiurá em serem contra o discurso oficial, seja o de Orlando Villas Bôas, de Piracumã (índio Yawalapiti, ex-administrador do PIX), ou do ISA.

Os Kamaiurá, quando necessitam de algo, vão diretamente à FUNAI e geralmente conseguem o que querem. Com apoio de pessoas e ONGs estrangeiras, montam projetos para captação de recursos, contrariando, às vezes os próprios vizinhos de outras tribos,

como foi o caso de um polêmico projeto de ecoturismo que pretendia beneficiar a aldeia com verbas advindas de visitantes.

A construção da autonomia em relação aos brancos supõe, paradoxalmente, a apropriação de um elemento fundamental da cultura ocidental: a escrita. Através do domínio desta, acreditam os índios, se terá o controle dos códigos tão invisíveis quanto ameaçadores como as leis, laudos, petições, projetos, etc. A sociedade Kamaiurá, que até uns 30 anos atrás era exclusivamente oral agora passa por uma fase de ebulição grafológica, assim como em outras aldeias do Parque do Xingu. O domínio da escrita seria tido como a tomada de certo poder, através do qual garantiriam o domínio de um território, um lugar próprio para enfrentar o mundo ocidental letrado, de igual para igual.

1.2 OBJETIVOS.

Há uma Escola de Resgate Cultural dentro da aldeia Ypawu dos Kamaiurá cuja implantação, em 2001, foi planejada e executada por iniciativa dos próprios índios. O tipo de escola “diferenciada e específica”, conforme orientação do MEC, que seria implantada pelo Instituto Socioambiental foi recusada, por ser considerada como ensino de qualidade inferior. Uma escola igual à da cidade, com disciplinas iguais às da cidade e professor branco era considerada melhor. Algumas vozes, entretanto, receavam que sem a inclusão de sua cultura e sua língua na grade curricular da escola, os mais novos iriam esquecer-las. Mais ainda: para reforçá-la (ou resgatá-la) a escola poderia ser um local privilegiado, no qual o aprendizado da escrita seria uma ferramenta ou instrumento para estes índios se locomoverem pelo terreno fronteiriço e pouco explorado que tanto fascina jovens quanto assusta os mais velhos. Esta visão política permeia toda a trajetória da Escola entre estes índios.

Nosso objetivo maior é percorrer a trajetória da instituição “Escola” inserida no cotidiano da aldeia Ypawu, entre os anos de 1976, quando foi construída a primeira escola, bem próxima da aldeia, até 2004, quando já havia uma escola: “*Mawa’ aiaká. Escola de Resgate Cultural*”, construída e funcionando dentro da aldeia Ypawu. Essa construção pode ser considerada tardia e atípica, se levarmos em conta o contexto de escolarização das outras aldeias do Parque Indígena do Xingu. Expõe-se assim, as contradições do discurso nativo e os caminhos que os conduziram à concepção de “Escola de Resgate Cultural”.

1.3 FONTES E MÉTODOS.

Para se iniciar uma pesquisa em uma área tão estudada quanto o Alto Xingu, as fontes escritas são inúmeras. Já em 1884 o médico alemão Karl Von den Steinen nos dava notícias dos índios dessa região, seguido por outros exploradores estrangeiros nos anos seguintes.

Outros tantos autores, antropólogos, educadores, lingüistas, apresentam e discutem projetos educacionais desenvolvidos em áreas indígenas, com resultados e encaminhamentos que podem balizar nossas análises em relação aos Kamaiurá e seus questionamentos. Autores como Bruna Franchetto (1984; 1994; 1997), Maurizio Gnerre (1991), Mariana Leal Ferreira (1992), Lucy Seki (1993), Edir Pina de Barros (1997), Ricardo Cavalcanti (1999), Walter Ong (1998), entre outros trazem questões a respeito das transcrições das línguas orais, da alfabetização, da relação entre história e mito, entre índios de diversas etnias (inclusive Kamaiurá) e a escola, etc. André Chervel (1990) nos ajudará a contextualizar o atual currículo, em reflexão sobre a história das disciplinas escolares como um campo de pesquisa.

Além das referências bibliográficas, as fontes da pesquisa são constituídas por entrevistas gravadas na aldeia Ypawu, e anotações feitas na área em sucessivas visitas entre 2000 e 2004, em estadias de 1 a 6 meses, acompanhado pela equipe médica do Projeto Xingu da Universidade Federal de São Paulo, cujo trabalho reconhecido há 40 anos franqueou o acesso à área indígena.

Os entrevistados foram selecionados de maneira que englobasse os principais atores desse processo. São professores, índios e brancos, lideranças, coordenadores de curso e a família Villas Bôas, possibilitando estabelecer as relações entre o discurso oficial dos programas educativos e livros didáticos e o cotidiano da vida escolar. As gravações foram precedidas de um momento preparatório no qual explicitiei aos entrevistados (ou colaboradores) os objetivos e a importância de sua participação. Algumas questões já estavam preestabelecidas, configurando aquilo que Meihy (1998) chama “entrevistas temáticas”, possibilitando que a conversa girasse em torno da experiência escolar do colaborador.

Uma observação que deve ser levada em conta é o caráter dialógico que a entrevista assume. O entrevistador deve estar preparado para lidar com a diversidade, já que há universos sócio-culturais bem distintos entre ele e o colaborador, preparando-se teoricamente, buscando informações básicas sobre o assunto, para manter a postura ética específica que aquela sociedade exige. (THOMPSON, 1992:256)

Como fonte privilegiada para estudo dos currículos temos dois documentos recentemente elaborados: a Proposta Curricular das Escolas do Parque Indígena do Xingu escrito em parceria por professores índios, representantes de todos os povos do Parque, assessores lingüistas, antropólogos e educadores ligados ao ISA, MEC, SEDUC-MT e FUNAI, publicada em 2002. E o Projeto Mawa’iaká – Escola de Resgate Cultural (ANEXO

A), escrito exclusivamente pelos índios Kamaiurá de Ypawu, como estratégia para captação de recursos extras junto a entidades financiadoras, publicado em 2003. Ambos os documentos foram conseguidos com a colaboração dos Kamaiurá e do Instituto Socioambiental.

Os resultados das pesquisas exploratórias, entendida aqui como investigações empíricas cujo objetivo é a formulação de questões (MARCONI, 1990:77) analisadas de forma qualitativa, irão compor um mosaico de informações, mantendo a dinâmica de suas contradições, a aparente insensatez do substrato mitológico quando refletido nas interfaces da sua cultura com a nossa. Para isso, seus atos de “rebeldia” serão estudados sob a ótica da sociologia da mudança de Balandier (1976).

“Mudança” é um conceito muito presente em todas as entrevistas (APÊNDICE A) e ao longo das discussões sobre “escola” naquela sociedade. Pretendemos abordar o assunto seguindo o raciocínio de George Balandier, que faz a crítica da divisão das sociedades em “tradicionais” e “históricas”, em que as primeiras seriam fundamentadas na repetição e estabilizadas numa passividade na qual o homem não interviria de modo a remanejar as estruturas sociais, ao contrário das sociedades históricas. (BALANDIER, 1976:173)

O conceito de “cultura” será apresentado através da visão de antropólogos e sociólogos. A palavra é muito citada e usada indiscriminadamente para justificar essa ou aquela atitude, assumindo sentidos diversos conforme a conveniência da situação. Entendemos a cultura como Clifford Geertz (NOVAES, 1993:50) a entende: como um sistema simbólico, e não apenas como comportamento aprendido, algo estanque, mas contendo uma dinâmica própria, que tem a possibilidade de ser interpretada através de seus códigos, evitando assim julgamentos de valores sobre atitudes que à nossa vista pareçam reprováveis ou errados.

Pretendemos desvendar os sentidos de “cultura” utilizados pelos Kamaiurá em seus discursos, certos, desde já e apenas, que “cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção”, com adverte Marshall Sahlins (1997)

Assim, o Capítulo 2, intitulado “KAMAIURÁ, UM POVO DO ALTO XINGU” apresenta a situação sócio-política e cultural atual do Parque Indígena do Xingu, os 14 povos que lá habitam, o debate sobre territorialização que precedeu sua formação histórica e sua institucionalização, para, em seguida, posicionar os índios Kamaiurá neste contexto, salientando o momento de transição muito intenso pelo qual passam estes índios. O Capítulo 3: “Educação indígena x educação para índios” trata de apresentar os modos Kamaiurá tradicionais de ensino, recolhidos através de textos antropológicos e de entrevistas, em comparação com os modos de ensino escolar que estão sendo introduzidos agora em sua sociedade, traçando uma cronologia com os momentos em que houve ações educacionais escolares no Parque, desde sua criação em 1961 até o ano de 2004, com a evolução do debate em torno da conveniência e das implicações da presença da escola em sociedades indígenas. O Capítulo 4: “Mawa’aiaká. Escola de Resgate Cultural – Entre disciplinas e tradições” se aproxima mais da experiência escolar posta em prática pelos Kamaiurá a partir de 2001, vista como um modo de afirmação da autodeterminação deste povo. Sua escola é diferenciada inclusive em relação às escolas diferenciadas do PIX, em geral, conduzidas pelas idéias do Projeto educacional do Instituto Socioambiental, que trabalha em parceria com a FUNAI, a SEDUC-MT, o MEC e os professores indígenas. Os dois projetos que norteiam a Escola Mawa’aiaká são apresentados: o Plano Político Pedagógico, escrito pelo ISA e o Projeto Mawa’aiaká, escrito pelos Kamaiurá, apresentando sua estrutura curricular, suas semelhanças e diferenças e sua evolução em relação às primeiras experiências com educação escolar. Seguem as considerações finais,

que juntam as informações esparsas para concluir que mais do que uma questão unicamente pedagógica, a decisão sobre a presença ou não da escola dentro da aldeia tem um sentido político ligado à necessidade da autodeterminação do povo Kamaiurá.

Ao final do trabalho encontram-se o Anexo A: o Projeto Mawa'aiaká, escrito pelo Kamaiurá e apresentado aqui na íntegra; e os apêndices A e B: as entrevistas, realizadas no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, em Brasília e em São Paulo, entre 2003 e 2004, com Iakumã Casseli, radialista contratado pela FUNAI; Kanapy Tikane, professor indígena; Macari, professor de flauta; Trauim, Agente de Saúde; Kotok, cacique principal da aldeia; Tatap, liderança da aldeia; Maurício Matariwá, professor indígena; Marcelo Kanawayuri, Agente de Saúde e ex-professor; Maria Cristina Troncarelli, coordenadora do Projeto de Formação de Professores Indígenas que o Instituto Socioambiental desenvolve na área; Susana Grillo Guimarães, primeira professora contratada pela FUNAI para lecionar no Parque Indígena do Xingu e Marina Villas Bôas, enfermeira, viúva de Orlando Villas Bôas e a relação de livros encontradas em cada casa, num levantamento que buscava saber qual era o universo literário desses novos leitores Kamaiurá, respectivamente.

2. Kamaiurá, um povo do Alto Xingu.

2.1 O Parque Indígena do Xingu.

A criação do Parque Nacional do Xingu em 1961, através do Decreto nº. 50.455 de 14/04/1961, assinado pelo presidente Jânio Quadros, representou o marco culminante de um processo que já vinha se desenvolvendo desde o início da década de 1940, com a Expedição Roncador Xingu (ERX). Esta partiu em junho de 1943 de Leopoldina, em Goiás, para criar vias de comunicação com o Amazonas, abrindo pistas de pouso que possibilitassem a concretização da rota aérea Rio-Manaus-Miami, bem como explorar e povoar o Maciço Central do Brasil, segundo um raciocínio geopolítico do governo Vargas, fruto da Segunda Guerra Mundial: a preocupação em ocupar o interior “vazio” do país. (FRANCHETTO, 2000) Os irmãos Villas Bôas, Orlando, Cláudio e Leonardo, entraram na expedição como trabalhadores braçais e com o tempo assumiram a liderança dos trabalhos.

O trabalho de exploração incluía o contato com os povos nativos e este fato ocorreu repetidas vezes. A Expedição cruzou o campo dos temidos Xavante antes de encontrar, em 1946, os Kalapalo no Rio Kuluene. Os Kalapalo apresentaram os Kamaiurá aos Villas Bôas. A falta de recursos da ERX fez com que passassem três anos com estes grupos indígenas, estreitando a colaboração com o Serviço de Proteção ao Índio. Esta pequena epopéia foi amplamente divulgada pela imprensa, que mobilizou setores da sociedade no debate sobre a criação de um espaço de proteção para estes índios, que iam sendo descobertos e se tornando o novo símbolo da idílica indianidade brasileira.

Ao mesmo tempo, o interventor federal do Mato Grosso baixava o Decreto-Lei nº. 700 de 03/10/1945, o qual cedia extensas áreas de terras devolutas no norte do estado, bem

como previa a cessão de terras devolutas que se estendiam na largura de 50 km para cada lado da linha de penetração da Expedição Roncador Xingu para a colonização e implantação de empreendimentos econômicos. A Fundação Brasil Central, que administrava a Expedição Roncador Xingu desde 1943, se transformou, em 1945, em Fundação de personalidade jurídica de direito privado. Seus presidentes, muitas vezes ligados à política matogrossense eram contra a criação de um Parque Indígena. Deste modo, após muitos anos de debate jurídico sobre a posse das terras, estudos acadêmicos do Museu Nacional, Serviço de Proteção aos Índios (SPI), Instituto Oswaldo Cruz e Departamento de Zoologia do Estado de São Paulo, e após muita pressão da imprensa, de intelectuais brasileiros e estrangeiros, o governo de Jânio Quadros, com o apoio do trabalhismo de João Goulart e de herdeiros do getulismo, reacendeu a idéia de criar o Parque do Xingu. O presidente da Fundação Brasil Central à época, consultado formalmente pelo Presidente Jânio, recomendou a criação de um Parque dez vezes menor do que o pretendido pelo SPI no projeto inicial de 1952. Nasceu assim, em 1961 o Parque Nacional do Xingu, que por ser nacional seria subordinado ao Governo Federal, através do SPI e não à Fundação Brasil Central, que visava administrar diretamente o parque. O Parque Nacional seria “(...) caracterizado pela proteção ao elemento indígena, como se apresenta em sua feição humana, em sua feição faunística e em sua feição florística.” (MENEZES, 1990)

A Administração do parque foi entregue aos Villas Bôas, que criaram duas subáreas administrativas, uma ao sul, no Posto Leonardo, a cargo de Orlando e outra ao norte, no Posto Diauarum, sob o comando de Cláudio. Estes já vinham desenvolvendo há tempos uma política protecionista que previa a remoção de povos indígenas ameaçados pelas frentes de ocupação nacionais. Desta forma, parte dos Kaiabi que habitavam a região dos

rios dos Peixes, Arinos e Teles Pires, no Pará e Mato Grosso, viram suas terras serem retalhada em glebas que viraram fazendas e aceitaram a idéia dos Vilas Bôas de se mudarem para a região do Xingu. Assim também com os Ikpeng e os Kreen Akarore, trazidos para esta área tão bem protegida quanto criticada pelo isolacionismo artificial que lhes impunham seus administradores.

O Parque Indígena do Xingu - PIX (Figura 1) abriga hoje 14 etnias, com 14 línguas diferentes distribuídas por seus 2.642.003 hectares, o que significa algo do tamanho do estado do Rio de Janeiro. Na região sul do Parque, está a área definida por Galvão (1979) como área cultural do Uluri, ou Alto Xingu, composta por grupos que, apesar das línguas distintas, mantêm entre si uma série de características físicas e culturais em comum, como tabus alimentares, trocas matrimoniais, ritos cerimoniais como o Quarup, por exemplo, do qual falaremos mais adiante. Fazem parte dessa área os Kamaiurá e Aweti, povos Tupi; os Kalapalo, Kuikuro, Matipu e Nahukwá, povos de fala Karibe e os Mehinaku, Waurá e Yawalapiti, da família Aruak. Mais ao norte do Parque, os Trumai, de língua isolada, os Kaiabi (Tupi) os Ikpeng ou Txikão (Karib), Juruna ou Yudjá (Tupi) e Suyá ou Kinsedjê (Jê) se espalham pelo Médio e Baixo Xingu, sem formar uma unidade política ou cultural, cada povo com uma história de contato diferente.

A administração do PIX está desde 1984 a cargo dos próprios índios, sendo o administrador de 2003 um índio Yawalapiti, do Alto Xingu (mais tarde sucedido por um Kaiabi, do Baixo Xingu).

Além da figura do administrador, que reveza seu tempo entre o PIX e Brasília, há outras maneiras políticas de representação dos índios: as Associações. Nos últimos anos, foram criadas no PIX cinco associações e, ao que parece, este número deve aumentar. Estas estão presentes em praticamente todos os povos, que descobriram neste tipo de organização

um modo mais eficaz e menos burocrático de conseguirem verbas para suas necessidades materiais. Das que já estão legalizadas, podemos citar a Associação Mavutsinim, dos Kamaiurá; Associação Jacuí, dos Kalapalo, bem como a associação dos Wauja. Em 1994, foi criada a Atix (Associação da Terra Indígena do Xingu), que abrange as 14 etnias do Parque, atendendo a interesses interlocais.

FIGURA 1. O Parque Indígena do Xingu. Instituto Socioambiental, 2002.

2.2 Os Kamaiurá.

Na língua Aruak *Kamá* significa morto e *yúla*, jirau. Apesar das incertezas, Rafael Menezes de Bastos (SOUZA, 2001:369), sugere que o nome *Kamaiurá* possa ter origem

etimológica nos povos Aruak, para denominar pejorativamente como canibais os povos recém chegados à sua área de influência, ou seja, a região dos formadores do rio Xingu, ao norte do estado de Mato Grosso. Bastos (2001:337) indica que estes povos, de origem Tupi, provinham do interflúvio Tapajós - Xingu e Xingu-Araguaia, fugindo do impulso da colonização do rio Xingu a partir do século XVIII, fato corroborado pela tradição oral dos Kuikuro, povo que já habitava o Alto Xingu, cujas narrativas reportam os primeiros contatos travados com os Kamaiurá aos anos anteriores a 1750 (HECKENBERGER, 2001:86).

FIGURA 2. O difícil acesso à aldeia Ypawu. Foto: Jailton Carvalho

Outra autodenominação dos Kamaiurá, ainda que aceitem serem chamados assim, é “Apyap”. Existem ainda na aldeia descendentes de outros grupos que foram incorporados

pelos Apyap, os Arupaci. Estes, assim como os Karayaya, Ka'atyp, Wyarapat, etc. eram grupos de origem Tupi que foram se fundindo num só grupo que resultou neste que conhecemos hoje.

Os ancestrais dos Kamaiurá teriam vindo, a partir do século XVIII, desde o que hoje é o norte do Parque Indígena do Xingu, a região do Diauarum (onça preta em língua Tupi), hoje em dia habitada pelos Suyá, Juruna e Kaiabi, até a região sul onde conviveram com os Waurá próximos da lagoa de Ypawu, onde se encontra a aldeia ainda hoje.

Foi aí que o médico alemão Karl Von den Steinen encontrou e noticiou pela primeira vez a existência dos Kamaiurá, em 1884 e 1887 (STEINEN, 1940; 1942). Também os visitaram, esporadicamente, Hermann Meyer em 1896 e 1899, Max Schmidt em 1900 - 1901, Fawcett em 1926, Dyott em 1928, Petrullo em 1931, Buell Quain em 1938 e Vasconcelos em 1942 (JUNQUEIRA, 2002:11). Mas é com a Expedição Roncador Xingu, em 1946, que o contato com o homem branco se torna mais freqüente, culminando com a criação do Parque Nacional do Xingu, em 1961, sob direção de Orlando Villas Bôas, que construiu a sede de sua administração no Posto Leonardo Villas Bôas, a uma hora da aldeia Kamaiurá. O contato com os administradores do Parque, além de antropólogos, políticos, militares da FAB que mantinham uma base próxima dali, jornalistas, etc., propiciou aos Kamaiurá um maior número de “amigos” ou aliados, fazendo com que obtivessem com o tempo certa independência, se comparados a outros povos, em relação à política paternalista de Orlando Villas Bôas. A impetuosidade característica dos Kamaiurá no contexto do Parque Indígena do Xingu, bem como sua relação com os Villas Bôas, já foi notado por Bastos (1989):

“o xinguanista interessado na ordem intertribal e interétnica do Alto Xingu de imediato notará que os Kamayurá e Yawalapiti (...) desempenham um papel absolutamente fundamental neste contexto. De outro lado, as relações dos índios Kamayurá com Villas Bôas está marcada profundamente pela insatisfação mútua.”
(p. 393-396)

Estas observações são importantes porque constituem fatores que tornam os Kamaiurá um povo mais atuante e aguerrido se comparado com outros da mesma área. Essa sua particular história do contato, ocorrida sob uma base mitológica que também privilegia a ação destes índios irá se refletir (tese nossa) numa maior contestação e mesmo recusa a programas oficiais “doados”, seja pelo órgão indigenista oficial, representado por Orlando Villas Bôas, seja na figura antropoformizada “da ISA”, ou Instituto Socioambiental, a ONG que conduz o projeto educacional no Parque Indígena do Xingu.

Os Kamaiurá foram o segundo grupo indígena do Alto Xingu que entraram em contato com Orlando Villas Bôas e a vanguarda da Expedição Roncador Xingu, em 1947. Foi um contato rápido, uma visita à aldeia, antes de prosseguir viagem Kuluene abaixo. Diferente da relação com os Kalapalo, os primeiros xinguanos a acolherem os Villas Bôas, tendo convivido aproximadamente três anos durante de acampamento da Expedição. O estabelecimento do Posto Indígena próximo à aldeia Kamaiurá, que deveria suprir de objetos industrializados a todos os outros povos contribuiu para o acirramento das relações entre os Kamaiurá e os Villas Bôas, considerado pouco generoso para com os Kamaiurá na partilha de bens industrializados. Somou-se a isso o envolvimento afetivo de Leonardo Villas Bôas com uma índia Kamaiurá ligada aos líderes da aldeia, causando um atrito que tomou dimensões maiores e ainda hoje é citado pelos Kamaiurá. Isto acarretou uma divisão

entre os grupos mais próximos do Posto Indígena, ávidos por manufaturados, ficando os Yawalapiti mais próximos da esfera de influência dos irmãos Villas Bôas e do Posto Indígena e os Kamaiurá indo buscar apoio junto aos militares da FAB, que manteve até 1991 uma Base Aérea construída no PIX. Estes militares ajudavam os Kamaiurá com o provimento de manufaturados, com viagens aéreas com o oferecimento de postos de trabalho e a possibilidade de alfabetização de alguns índios. Após a saída dos Villas Bôas nos anos 70 e da FAB nos anos 90 e diante de um novo contexto no qual os índios haviam assumido o controle da direção do Parque, as alianças necessárias para a manutenção das trocas de manufaturados e obtenção de recursos financeiros mudou. De modo que os Kamaiurá chegaram a construir um “hotel” na aldeia Ypawu para receber ecoturistas. Esta idéia não foi bem aceita pelos demais povos do PIX, que temiam uma invasão de pescadores, de poluição e outros problemas decorrentes do contato indiscriminado com os “civilizados”. Depois disso vieram outros acordos, com ONGs e pesquisadores estrangeiros, que financiariam projetos de “Mapeamento Cultural” ou “Medicina Alternativa”, denunciadas agora como apropriação indevida de saberes tradicionais e espionagem do subsolo. Hoje os Kamaiurá mantêm a Associação Mavutsinim como representante legal dos interesses da aldeia. Através de projetos, buscam recursos junto a órgãos governamentais, não governamentais, brasileiros ou estrangeiros, pesquisadores ou particulares que visitam a aldeia e voltam impressionados e dispostos a ajudar. O ponto de referência para o mundo externo, porta de entrada (de pessoas e produtos) para o PIX, mudou do Posto Leonardo para as cidades mais próximas: Gaúcha do Norte e Canarana, sobretudo esta última, surgida em fins dos anos 70 e que contava, em 2004, com pouco mais de 18.000 habitantes. Alguns Kamaiurá adquiriram residência e ali vivem, hospedando os parentes que estejam visitando a cidade, tornando-se, juntamente com

outros índios do Xingu, importante fonte de movimentação da economia da cidade, conforme demonstra recente pesquisa de mestrado em torno da sociabilidade dos Kamaiurá em Canarana. (VITTI, 2005)

Na mitologia comum às 10 etnias que formam a área cultural do Alto Xingu, os Kamaiurá atribuem a si mesmos um papel fundamental. Mavutsinim, o herói criador do mundo, criou todos os povos do Alto Xingu nas praias do Morena, distribuindo dádivas exclusivas a cada povo. Como os Kamaiurá fossem seus netos preferidos, permitiu que estes morassem perto dele (JUNQUEIRA, 2002:19). A área onde se encontram os rios Kuluene, Batovi e Ronuro para formar o Xingu, é o Morená, local sagrado e também território dos Kamaiurá. Já as etnias do norte do Parque (Suyá, Juruna e Kaiabi), além de serem chamadas pejorativamente de “índios bravos” não são considerados filhos de Mavutsinim, mas de uma serpente que enganou uma mulher Kamaiurá (JUNQUEIRA, 1975:88).

Ainda a mitologia explica que cada povo recebeu um dom especial. Assim os Waurá são o povo que fazem as panelas de barro, os Kuikuro e Kalapalo fazem muito bem colares de concha, enquanto os Kamaiurá são especialistas em arco preto. Mais um indício de certa animosidade que caracterizaria esses índios, que por volta da década de 1930 ainda assustavam algumas aldeias vizinhas. Hoje, não cansam de repetir: “Nossos avós nos ensinaram a fazer a paz, não sabemos fazer guerra...” como a reafirmar a superação de uma fase de barbarismo. (JUNQUEIRA, 2002:23)

Para alguns autores, como Villas Bôas, há uma homogeneidade cultural que une os povos do Alto Xingu numa área cultural com características próprias e comuns aos grupos: “O ritmo, a natureza e o ciclo das atividades, em geral, são praticamente um só em todas as

aldeias” Há até mesmo uma estreita semelhança psicológica e temperamental entre os membros de umas e de outras.” (VILLAS BÔAS e VILLAS BÔAS, 1979:39)

Hemming (2005: 25) denomina como “*Pax Xinguana*” esta convivência pacífica entre os povos do Alto Xingu e aqueles que habitam o Baixo Xingu, destacando justamente o papel dos irmãos Villas Bôas na orquestração desse acordo.

Já SOUZA (2001:358-400) aprofunda o olhar sobre essa pretensa homogeneidade e harmonia e observa, através de relatos dos Aweti (outro povo Tupi do Alto Xingu), que o passado guerreiro desses povos foi abandonado em troca de sua aceitação no conjunto de nações que já conviviam nesta região. Estes povos, apesar de suas diferenças, se caracterizavam por um *ethos* pacífico, cuja palavra, em língua karib “*ifutisu*”, significa comportamento modesto, pacífico, autocontrolado. Sendo assim, o comportamento guerreiro dos Aweti, e a fama de canibais dos Kamaiurá, tiveram que passar por uma xinguanização, que os Aweti chamam “virar gente”, que fez com que seus conflitos belicosos fossem traduzidos na linguagem do xamanismo. Os cuidados espirituais e morais e a formação pessoal dos indivíduos garantiriam uma convivência aceitável entre os povos. Neste contexto o feiticeiro é justamente aquele que contraria essas regras, agindo de modo contrário às boas maneiras: sendo mesquinho, feio, descontrolado, agressivo, etc. Assim, os conflitos que já não ocorrem abertamente se camuflam sob acusações mútuas de feitiçaria ou de maus comportamentos, como a relação entre os Kamaiurá e os Kuikuro, por exemplo. Estes são acusados pelos primeiros de serem briguentos e não saberem se comportar direito durante as cerimônias. (JUNQUEIRA, 2002:23) Em nossas entrevistas esta relativa animosidade entre os dois povos aparece na fala do cacique Kamaiurá, que se orgulha da eficácia de seu projeto educacional, que faz com que suas crianças mantenham a tradição dos rituais, ao contrário dos Kuikuro:

“Aí Kuikuro, cacique Kuikuro, falou pra mim: "Eu gostei muito, sobrinho. No dia que tinha festa Yamurikumã (festa de mulheres) Kamaiurá foi. Tinha as velhas, moças, pra cantar. Separadas das meninas. Tudo mundo separado. Não tem nenhuma pessoa pra cantar. Porque eles estudaram. Mapulu (Kamaiurá) é professora do canto (Iahahá). Agora lá no Kuikuro não tem nenhum que sabe cantar. Só as velhas que sabe.”

A afirmação de uma identidade própria, distintiva, se reflete ainda nas questões educacionais, como informa Bruna Franchetto (2000) em relação ao processo de transcrição das línguas indígenas. Os Kuikuro, por exemplo, na escolha das letras que representariam determinada vogal, adotam um critério político para tal: “vamos escrever a mesma vogal que tem na língua dos Kamaiurá com uma letra diferente porque somos diferentes, somos outros” (p. 48)

Se este equilíbrio é delicado em relação ao Alto Xingu, onde há a intenção da convivência, quando pensamos na parte norte do Parque Indígena do Xingu estas diferenças se fazem muito mais visíveis e o equilíbrio político mais precário. Como a “*pax xinguana*” referida por Hemming foi construída pelos irmãos Villas Bôas, estendendo um modelo já existente no Alto Xingu para todo o Parque, os esforços para manter a unidade e a harmonia entre todos os povos é ainda mais difícil. Ao trazerem para o PIX grupos que eram tradicionalmente rivais, os Villas Bôas realizaram uma tarefa diplomática muito intensa de convencimento, no sentido de preparar povos antes inimigos para aceitarem e mesmo ajudarem na adaptação a estes novos vizinhos, ameaçados em seus territórios tradicionais. Assim, os Kamaiurá fazem questão de se diferenciar dos povos do Baixo

Xingu, acentuando sua pureza cultural e seu direito tradicional à posse das terras onde hoje habitam os Kaiabi, os Ikpeng e os Juruna.

“No fim, pessoal de Baixo meteram o pau na gente. Esse pessoal de Baixo falou assim: "Por que o pessoal de cima, eles conseguem faz um monte de coisas, eles conseguem dinheiro, eles conseguem carro, cada um consegue motor de popa e tudo. Porque que eles conseguem?" Eu ia responder pra eles. Por que a gente consegue as coisas? Porque a gente tem a nossa cultura, a gente tem a nossa dança. A gente dança pelado, as nossas mulheres dançam peladas. Vocês não. Vocês não tem mais a cultura. Por isso que a gente consegue as coisas. Com a nossa pintura, com a nossa cultura. Vocês não têm...” (Tatap Kamaiurá, em entrevista)

Um dos fatores que caracteriza o Alto Xingu como área cultural é a mitologia. Como se referem a uma mesma cosmogonia, estes povos se unem em determinados momentos para atualizar a crença mitológica. O Quarup é um dos principais rituais dos povos do Alto Xingu. Trata-se de um complexo cerimonial intertribal, de afirmação da chefia, já que homenageia um morto ilustre. Realizado sempre nos meses de seca (entre maio e setembro), é destinado a lembrar e lamentar pela última vez a morte de algum kamaiurá de alta estirpe, sendo que outras pessoas que tenham morrido no mesmo período também podem ser homenageadas na mesma ocasião. Assim, a aldeia se prepara para realizar o grande ritual, do qual será anfitriã, pescando a maior quantidade de peixes possível e estocando grande quantidade de polvilho para prover os convidados que serão chamados para participar da homenagem. Os convidados (de seis outros povos - no ritual que pude acompanhar -, cerca de 500 pessoas) acampam na mata das imediações da aldeia

durante duas noites, somente ingressando na aldeia em pequenos grupos durante a noite e no último dia para os jovens disputarem uma espécie de luta greco romana, chamada “*huca huca*” (Figura 3) e que tem grande destaque na vida cultural de todas os povos do Alto Xingu, sendo seus vencedores celebrados e reconhecidos como campeões e líderes entre os seus.

FIGURA 3. A luta esportiva “huca huca” durante o Kuarup.

Pode-se dizer também que é um ritual de solidariedade entre os povos altoxinguanos, que também aproveitam este momento de raro encontro para realizar o “*moitará*”, que é a troca ritualizada de bens, evidenciando também a vinculação econômica entre os grupos. (JUNQUEIRA, 2003). O ritual como um todo, dramatiza o mito fundador do universo xinguno, que narra a criação do homem pelo herói Mavutsinim, através de troncos de árvore. Nos três dias de celebração os troncos são enfeitados, trazidos para o

centro da aldeia e em torno deles se desenvolvem danças, cantos, choros, discursos, lutas esportivas, casamentos, além das trocas comerciais. Vale lembrar que os Kaiabi, Suyá, Trumai, Juruna e Ikpeng, habitantes do Médio e Baixo Xingu, não são convidados para este evento.

Se o Quarup se mostra como o ritual da solidariedade altoxinguana por excelência, essa solidariedade é negada em outra cerimônia, a festa do *Jawari*. Esta enfatiza a distinção e oposição dos grupos participantes. Para esta festa apenas um grupo é convidado, e seu ponto alto é a competição esportiva de arremesso de flechas. Um rapaz se posta em frente ao outro, a certa distância. Um deles se protege com um maço de flechas, sem tirar os pés do chão, e o outro arremessa contra ele flechas de ponta rombuda, das quais aquele deve se defender apenas se desviando do rumo delas. Esta disputa simboliza o conflito guerreiro, podendo ser interpretado como estabilizadora das relações interétnicas, já que canaliza para o esporte a agressividade guerreira e a rivalidade, presentes até tempos atrás. (JUNQUEIRA, 2003) Se o Quarup pudesse ser identificado com a tragédia, imitação da ação de seres superiores, o Jawari pode ser comparado à comédia. O Quarup evocaria o “tempo místico” e o Jawari o “tempo histórico”. (BASTOS, 2001:344)

Cabe destacar que este ritual do Jawari é proveniente dos Tupi xinguanos (Kamaiurá e Aweti) além dos Trumai. Tem origem entre os Pajetã, grupo já extinto, de língua e costumes muito semelhantes aos Trumai. Estes teriam ensinado aos Kamaiurá, que o trouxeram para o Alto Xingu. Isto deve ter algum significado na definição de certo caráter aguerrido muito próprio dos Kamaiurá, notado por Bastos, que afirma que “esse caminho de guerra (...) constitui o contrato social entre os Kamaiurá.” (2001, 343)

2.3 Um povo: duas aldeias.

Atualmente os Kamaiurá estão divididos em duas aldeias: Ypawu e Morená. A segunda se desmembrou da primeira em fins da década de 70, quando Sucuri mudou-se com sua família e foi acompanhado por outras, num movimento comum de divisão de aldeias, seja por pressão demográfica, seja por pressão política. Seus filhos e sobrinhos se apressam em dizer que não foi uma cisão por motivos políticos, no entanto. Habitam a aldeia Morená pouco menos de 100 índios; 328 habitam a aldeia Ypawu. (UNIFESP, 2003). Esta divisão importa ao nosso trabalho porque as decisões tomadas por suas lideranças em relação à educação escolar são sempre discordantes umas das outras. Enquanto os Kamaiurá de Morená freqüentavam os cursos de formação promovidos pelo ISA, enviando sempre professores desde o início, em 1994, e mantendo uma escola especialmente construída para este fim, os Kamaiurá de Ypawu se recusavam a fazê-lo, contestando o tipo de ensino que era transmitido aos professores índios, considerado como fraco e guetizante. Discordavam também quanto ao local de realização dos cursos, o Posto Pavuru e Posto Diauarum, localizados no Baixo Xingu, terra dos Trumai, Juruna, Kaiabi e Suyá. Ainda em 2003 essa diferença de opinião mostrou-se mais uma vez presente: os índios do Alto Xingu exigiam um sistema de saúde próprio para eles, separados do Médio e Baixo Xingu. O atendimento médico que desde 1965 era realizado pela UNIFESP no Parque inteiro, teve que ser dividido. Os Kamaiurá de Ypawu passaram a ser atendidos por outros médicos que não os da UNIFESP, juntamente com as outras nove etnias que formam o Alto Xingu, mas os Kamaiurá de Morená preferiram aderir ao atendimento da UNIFESP direcionado aos índios do Médio e Baixo Xingu.

FIGURA 4. A aldeia Ypawu, com a casa dos homens no centro. Foto: Acervo Associação Mavutsinin

A aldeia que selecionamos para a pesquisa foi Ypawu (Figura 4) composta por 16 casas residenciais, dispostas em círculo (uma fica afastada dele), no formato tradicional a todas as casas do Alto Xingu, ou seja, ovalado, sem paredes, com um teto de sapé que desce até o chão, feito meia bola (Figura 5). Variam de família para família o tamanho, podendo medir de 30 a 40 metros de comprimento, 18 metros de largura e 9 a 10 de altura. A abertura que serve de porta tem 1,5 m de altura e está disposta simetricamente em cada lateral da casa. Apesar de não haver paredes internas que a dividam, o espaço interno, que vai de uma porta até a outra numa faixa de 2 metros, aproximadamente, corresponde à área social da casa, sendo as extremidades o local onde se amarram as redes, dividido por famílias, entre solteiros e casados. Atrás de cada casa foi instalada uma torneira, que recebe

água de um poço artesiano através de uma caixa d'água situada na entrada da aldeia, construída pela FUNASA e UNIFESP há poucos anos. Na casa do cacique encontramos o rádio amador, instrumento de contato com o mundo dos brancos e entre as aldeias do Parque.

FIGURA 5. O interior de uma casa em construção. Foto: Jailton Carvalho

Contamos pelo menos 12 aparelhos de TV e 14 rádios, distribuídos pela aldeia, ainda que para fazê-los funcionar houvesse apenas 3 geradores de eletricidade movidos a óleo diesel. O maior desses geradores, comum a toda a aldeia, estava quebrado há meses, aguardando um técnico que viesse de Canarana para consertá-lo, enquanto os dois menores, particulares, serviam a umas três casas cada, o que fazia com que em dia de jogo da seleção

brasileira de futebol, uma pequena multidão afluísse para as duas casas que possuíam televisão e eletricidade ao mesmo tempo.

Uma pista de pouso de avião está localizada na entrada da aldeia, ainda não regularizada, mas em bom estado de conservação, o que permite alguns pousos diretamente na aldeia sem passar pelo Posto Leonardo. No centro da aldeia está a casa dos homens, construção tradicional, de sapé, mais ou menos 6 metros quadrados, com uma abertura lateral voltada para o sol nascente e onde um tronco deitado ao chão faz as vezes de banco no qual se sentam e se reúnem os homens mais experientes da aldeia à tarde para fumar e conversar. Próximo à casa dos homens, encontramos a gaiola para o gavião real, construção típica do Alto Xingu, de formato cônico, de 3 metros de altura. Enquanto estivemos na aldeia, em janeiro de 2004 havia também ao lado da casa dos homens um “*apenap*” (Figura 6), que vem a ser o local cercado por tocos de árvores serrados a 30 cm do chão e amarrados em forma de dois semicírculos côncavos. Era onde estava enterrado Karautá, morto dois dias antes de chegarmos à aldeia. Por ter certo *status*, além dos dias de luto, no qual a escola está fechada, ele tem direito a um ritual em sua homenagem: o Quarup.

FIGURA 6. *Apenap*. Marca o local onde são enterrados os mortos. Foto: Jailton Carvalho

Enquanto estive na aldeia, a escola permaneceu com as portas fechadas em respeito ao luto da família de Karautá. No último dia de minha visita, uma comissão de lideranças foi à casa da família do falecido pedir autorização para tirarem o luto. A morte e o luto são momentos nos quais toda a tradição xinguana vem à tona com muita força, por envolver questões relacionadas com o sobrenatural, com a feitiçaria e o poder e o relacionamento com outras etnias.

Também no centro da aldeia encontra-se o campo de futebol, com suas duas traves, fato comum a todas as aldeias do Parque. Os Kamaiurá mantêm duas equipes: o “Kamaiurá” e o “Apyap”.

Fora do círculo de casas há uma escola (Figuras 7 e 8), feita de madeira e teto de sapé; uma Unidade Básica de Saúde, construção típica do Baixo Xingu, com paredes de madeira roliça e teto de sapé, na qual está instalada uma placa solar que garante energia para aparelhos de inalação, lâmpadas, etc. Formato semelhante tem a Associação

Mavutsinin, casa um pouco maior, onde se comercializa artesanato e centraliza a contabilidade das transações financeiras da aldeia. Há ainda alojamento, também chamado de “Hotel”, também construção retangular, com paredes de madeira e teto de sapé, um pouco maior que a escola e cuja finalidade era hospedar ecoturistas, projeto polêmico dos Kamaiurá, nunca levado a cabo, mas sempre presente quando a idéia é levantar fundos. Fundos necessários para combustível e manutenção do caminhão, do trator, do barco com motor de popa e da conta telefônica.

FIGURA 7. A Escola Mawa'aiaká, situada fora do círculo da aldeia e fora dos padrões alto xinguano de construção. Foto. Taciana Vitti

FIGURA 8. Interior da Escola Mawa'aiaká. Foto: Taciana Vitti.

Abaixo, a relação dos habitantes da Aldeia Ypawu, por sexo e idade em 2003.

Sexo Feminino					
0 – 10	11 - 20	21 - 30	31 - 40	41 e +	Total
62	42	20	20	27	171
Sexo Masculino					
0 – 10	11 - 20	21 - 30	31 - 40	41 e +	Total
61	40	20	10	26	157
População total: 328 pessoas					

Fonte: Departamento de Medicina Preventiva UNIFESP, 2003.

2.4 Sob o signo da Mudança.

“Por exemplo vocês, os brancos. Hoje você veste a roupa que o Cabral e esse pessoal aí usava? Não usa mais. Já é tudo outra coisa. Sapato é outro modelo, calça, gravata. Parece que hoje em dia ninguém usa mais coroa. Então é a mesma coisa! Mesma coisa acontece aqui no Xingu...” (Trauim Kamaiurá. Agente de Saúde Indígena em entrevista)

FIGURA 9. O convívio da tradição com a sociedade da informação. Foto: Jailton Carvalho

Até meados da década de 1950 era tranquilamente aceitável a tese, desenvolvida por vários etnólogos, de que existiam sociedades tribais nas quais não havia o conceito de história. A não variação viria a ser a regra para estas sociedades que teriam no tempo mítico o “tempo do tempo em que ainda não havia tempo”, a anulação do tempo histórico. Lévy-Bruhl creditava ter identificado aí uma das características da “mentalidade primitiva”. Além da mitologia, outros fatores também foram considerados para explicar a ausência de história como a ausência de iniciativa individual, a prioridade do grupo sobre o indivíduo e a falta de liberdade que dela resulta. Durkheim afirma que “em se tratando de sociedades ditas primitivas, o tipo individual quase que se confunde com o tipo genérico”. Nadel, em trabalho sobre as estruturas sociais reconhece que os fenômenos por ele pesquisados são resultados de processos históricos, mas ressalta seu aspecto repetitivo, a lei da recorrência a que esses acontecimentos estariam submetidos. Lévi-Strauss acreditava ter constatado a existência de sociedades sem história, as quais teriam estabelecido uma relação de equilíbrio durável entre a ordem e a desordem. Estas sociedades estavam “na” história. Elas teriam um passado tão antigo quanto o nosso, sofrendo as consequências dos grandes deslocamentos de populações e guerras, conheciam crises e modificações, porém conservariam a capacidade de reduzir qualquer situação que permitisse que a história viesse a irromper entre eles: “Enquanto as sociedades ditas primitivas banham-se num fluído histórico, em relação ao qual se esforçam para permanecer impermeáveis, nossas sociedades interiorizam, se assim se pode dizer, a história para fazer dela motor de seu desenvolvimento.” (BALANDIER, 1976:175-179) Está aí a famosa distinção de Lévi-Strauss entre “sociedades frias”, sujeitas a um modo mecânico de funcionamento, igualitárias, produzindo reduzidíssima desordem, mantidas a um grau zero de história, e por

outro lado as “sociedade quentes”, em que as diferenciações entre castas e classes criam energia, transformação e desenvolvimento.

FIGURA 10. Bad Boys xinguanos. Constatação da desordem? Foto: Jailton Carvalho

Em linhas gerais, Balandier (p. 183-184) resume em quatro pontos os argumentos que justificavam as teorias de sociedades sem história:

1. Tratar-se-ia da injunção máxima que o grupo exerceria sobre o indivíduo, e do primado dos comportamentos coletivos inconscientes. O condicionamento social agiria tão poderosamente que não apresentaria outra saída que não a adesão total a esta tradição, tomada como sagrada porque expressa pelos mitos e pela religião;

2. Ausência de uma “consciência histórica” por parte dos pesquisadores, que desconheciam a capacidade que tem os atores sociais de intervir na sociedade, focalizando sua atenção durante a pesquisa para os mecanismos de repetição;

3. O postulado da manutenção do estado de equilíbrio, que não comporta nenhuma abertura para a sua superação. “Uma escolha decisiva teria sido efetuada e a ordem que ela rege seria mantida graças ao estado de equilíbrio estabelecido entre o homem, seu meio, suas técnicas e a sociedade em que ele se insere.”

4. A conexão instaurada entre ausência de história e a fraca incidência da desigualdade entre essas sociedades consideradas mais estáveis.

Estes argumentos, que constituem basicamente a noção de tradição, de conformidade, de equilíbrio e de igualdade, são rebatidos por Balandier, que se utiliza de suas próprias pesquisas etnológicas para questionar as origens de tais afirmações.

Estudando sociedades africanas que enfrentaram as “provações da história”, que “não tiveram a facilidade de se abandonar à repetição de si mesmas” e ainda assim eram qualificadas como sociedades tradicionais, o autor começa por colocar em xeque a noção de “tradicional”. Termo amplamente empregado e de acepção fluídica, implicaria, segundo sua definição mais comum, no conformismo com as regras de conduta socialmente recomendadas, na aceitação às regras da cultura vigente, na repulsa ou incapacidade de conceber uma alternativa às leis validadas pelo passado. Neste sentido é que, por muito tempo, os antropólogos estudaram as sociedades primitivas, colocando-as num “perpétuo presente etnográfico”, pesquisando suas formas “puras”, negligenciando as alterações resultantes do tempo e dos contatos externos. (BALANDIER, 1976:189-190) A tradição impõe, sob esta perspectiva o respeito ao projeto social inicial; a história é abolida, porque as gerações parecem se esforçar para repetir a história original, reduzindo os fatores de

mudança. Esta visão nos importa à medida que nos damos conta de que às vezes nós mesmos estamos dentro desse esquema. É comum entre nós, professores, pesquisadores em áreas indígenas, (confessemos) o pensamento de que esses povos com os quais estamos envolvidos necessitam “preservar” suas tradições, manter seu modo de vida tal qual seus avós, continuar a dançar, cantar e realizar seus rituais exatamente como conhecemos por relatos de livros antigos. Por isso, a frase de Trauim Kamaiurá abre essa discussão, como a lembrar-nos de que também nós precisamos de um distanciamento emocional o suficiente para não incorrer num pensamento viciado e um tanto ingênuo.

Em capítulo intitulado “A ilusão da reprodução”, Balandier, após estudar os meios que as sociedades “tradicionais” possuem para garantir a sua conservação, chega à conclusão de que elas não funcionam exatamente sem obstáculos imprevistos, estando numa constante luta contra a desordem que elas efetivamente geram e pela entropia que as ameaça. (BALANDIER, 1976:205). Utiliza-se do conceito de “ilusão social inicial” para concluir que “toda sociedade se visualiza menos sob o aspecto de uma ordem estabelecida e durável (...) Todas as instituições contribuem para manter essa ilusão de ótica social.” (BALANDIER, 1976:205). Essa ilusão a - histórica seria produzida pela capacidade que teriam as sociedades tradicionais, mais que outras, para trapacear com o tempo. A valorização que a tradição oral dá à memorização faz com que o passado seja constantemente atualizado e o presente seja interpretado na linguagem da tradição. A história, para estes povos, seria então mais que um encadeamento de acontecimentos, um relato, uma interpretação de seu fluir, criando, entretanto, uma forma de historicidade pouco consciente de si mesma. (BALANDIER, 1976:207-208) Este autor dirige as distorções das imagens das sociedades tradicionais aos “antropólogos que pertencem às

gerações criadoras da disciplina” impostas e reproduzidas, de algum modo, pelos pesquisadores subsequentes (BALANDIER, 1976:214)

Os fundamentos dessa ciência estariam na: a) concepção de sociedade tradicional como sendo aquela conformada ao modelo implicado pela carta mítica original, a tal ponto que qualquer ataque é considerado como perigoso, podendo trazer desordens e catástrofes; b) na crença em sociedades do conformismo e do *consensus*, sem lugar para as divergências e, por conseguinte à contestação; c) tratar essas sociedades como repetitivas, reprodutoras de suas estruturas de geração a geração sem modificações significativas; d) concepção de sociedades fora da história, ou à margem dela. (BALANDIER, 1976: 215-216).

Esse autor nos lembra que a antropologia enquanto ciência, ao tratar as sociedades, seus objetos de estudo, de forma científica, fixando-as (ou coagulando-as), ressaltando os aspectos menos móveis, as invariantes, reduz a natureza social a uma exatidão pagando o preço de, em certo grau, desnaturalizá-la, tratando como em estado cadavérico. (BALANDIER, 1976:216) É uma observação impactante, mas que condiz com a história da disciplina, que desde seu surgimento vem tratando os povos que estuda como prestes a se extinguir.

Por isso estas observações, para nos deixar com a certeza de que estamos diante de uma sociedade, a Kamaiurá, que tem uma história própria, que guarda em suas memórias as idas e vindas pelo território xinguano, passou por transformações e se sabe ainda em fase de mudança constante, como deixa claro Trauim na citação de abertura.

Cavalcanti chamou a atenção para a relevância da categoria analítica “movimento”, ressaltando que os espaços de fronteiras, em todos os sentidos, nunca são fixos nem fechados, confinadores, mas ao contrário, sempre contingentes, porosas e processualmente

conformadas. (p.38) Se entendermos movimento como mudança (também em todos os sentidos, inclusive de lugar), vemos que o debate sobre as mudanças nas sociedades indígenas deve ser analisado sob uma ótica muito mais complexa do que a simples relação de causalidade que faz com que povos se desloquem para garantir uma subsistência econômica. Assim, sabemos que os kamaiurá, estão em processo de mudança desde o início da sua história.

A chegada à região do Xingu dos grupos Tupi, que deram origem aos Kamaiurá e Aweti, significou para estes um processo de transformação profunda em sua cultura. Estes eram povos guerreiros, que guardam ainda na memória dos mais velhos lembranças de guerras, matanças, rapto de mulheres e crianças em suas andanças pela região. Souza (2001) relata em capítulo sugestivamente intitulado “Virando gente: notas a uma história Aweti”, como estes grupos tiveram que aceitar um novo código de conduta para serem aceitos pelos grupos Karib e Aruak que já se encontravam estabelecidos na região do Alto Xingu. O *ethos* xinguano supõe uma generosidade, uma lhaneza no trato, o culto ao bem falar, ao bem agir. Talvez isso explique porque o ritual do Jawari tenha origem estrangeira e Tupi conjuntamente. Como vimos este ritual dramatiza a guerra, a rivalidade entre diferentes, o escárnio, a irrisão. Talvez tenha sido essa a maneira de se conformarem os Tupi a uma sociedade, a xinguana, onde aparentemente reina a harmonia e a homogeneidade.

Peter Gow, (1991) encontrou entre os nativos do Baixo Urubamba do Peru, uma oportunidade de discutir sobre mudança em sociedades indígenas. Ele admite que a maioria dos antropólogos ao serem apresentados a um povo amazônico que parece rejeitar abertamente sua continuidade com o passado e que use uma linguagem moderna para discutir suas relações sociais iria descartá-los como “aculturados”. Ocorre que estes nativos

valorizam muito a presença de escolas em suas comunidades, uma vez que isso significa uma situação legal que os garante enquanto comunidade. Gow comparou o discurso sobre a escola com o discurso do parentesco, identificando, paradoxalmente valores próprios daqueles povos. Denuncia ainda, que este paradoxo se levanta somente porque os etnógrafos insistiram em conceber povos “aculturados” em termos históricos e culturas “tradicionais” em termos a - históricos. O paradoxo seria dissolvido quando se abandonasse a oposição aculturado/tradicional como definidor de alguns tipos particulares de culturas.

Em nosso caso Kamaiurá, as lideranças relutaram por muito tempo em aceitar a construção de uma escola em sua aldeia, tendo sido construído primeiramente um “hotel” que seria destinado à hospedagem de ecoturistas. Estes nunca foram vistos como um risco para a manutenção da cultura kamaiurá, ao contrário dos professores e de sua atividade, acusados, muitas vezes de ser uma intromissão perigosa na rede de relações políticas da aldeia. Ao que parece, após muita relutância e muita paciência por parte dos rapazes professores, a opinião geral está mudando e a escola, que já foi vista como desagregadora de valores agora é pensada exatamente ao contrário, como uma agência indígena que poderá reunir os traços característicos, costumes e história do povo Kamaiurá e repassar para as gerações futuras. Talvez tenha ocorrido aqui o mesmo que ocorreu com o caso da Saúde. Após o Estado garantir um atendimento diferenciado para povos indígenas em hospitais ou através dos Distritos Especiais Indígenas de Saúde, o número de comunidades que se identificou como indígenas perante o Censo do IBGE aumentou de um modo tal que a população indígena brasileira aumentou de pouco mais de trezentos e cinquenta mil índios para mais de setecentos mil no Censo de 2000. (www.ibge.gov.br)

Também a escola representa uma interface com o mundo dos brancos, dos projetos, mundo das verbas. Assim, o resgate da cultura através da escola é o carro chefe dos

Kamaiurá para buscarem apoio financeiro das mais variadas fontes, que vão desde contatos pessoais com políticos do Brasil inteiro até ONGs e empresas privadas de todo o mundo. E, para conseguir êxito em seus empreendimentos, eles se utilizam justamente daquilo que é sua particularidade, ou seja, sua cultura, que eles também sabem que é vista e esperada de certa forma. Como a fala de Tatap Kamaiurá deixa claro:

“Porque a gente tem a nossa cultura, a gente tem a nossa dança. A gente dança pelado, as nossas mulheres dançam peladas. Vocês não. Vocês não tem mais a cultura. Por isso que a gente consegue as coisas. Com a nossa pintura, com a nossa cultura”.

Outro depoimento igualmente instigante foi dado por Marcelo Kawanaiuri, jovem morador da outra aldeia Kamaiurá, de uma inteligência muito aguçada e crítica. Defendendo o direito dos jovens de estudarem e se posicionarem mais firmemente em suas comunidades, ele alega que o interesse por escolas foi inicialmente levantado pela própria geração de pais, caciques e lideranças que agora queriam limitar o ímpeto deles, mais jovens. Dizia Kawanaiuri que o contexto dos pais era um, mas que o deles agora é outro, e por isso não tinha como voltar atrás num ponto que já passou.

Esta controvérsia entre os mais velhos e os mais jovens é ouvida em muitas aldeias. Talvez a novidade aqui seja o confronto de gerações, já que estes povos tinham, até décadas atrás, uma dinâmica própria na qual as tradições, os costumes, os saberes necessários à manutenção da vida na aldeia eram passadas exclusivamente pelos mais velhos e respeitadas pelos jovens. A reunião no centro da aldeia, todo fim de tarde, era um momento de encontro entre a sabedoria dos anciãos e a disposição de aprender dos rapazes e crianças. Suzana Grilo Guimarães, em depoimento, se disse chocada ao retornar ao Xingu, já nos

anos 90, vinte anos após sua estadia como professora no Posto Leonardo. Constatou que as conversas do fim de tarde foram substituídas pela televisão. Se levarmos em conta que também os saberes necessários para a manutenção da vida na aldeia se modificaram nestas décadas, sendo incluídos entre os requisitos básicos a alfabetização, a participação mais ativa em reuniões, a busca de meios alternativos para suprir a demanda por produtos industrializados, então a adaptação dos mais jovens a este contexto é totalmente justificável. Quando os velhos reclamam que os meninos não querem mais andar nus ou não querem se pintar, e os obrigam a ir para a escola desta maneira, isso acaba causando um conflito: os jovens alegam que ir à escola nus e pintados não combina como ambiente escolar e que a pintura suja as folhas brancas dos cadernos.

Cabe a nós, a partir deste contexto, identificar qual é o papel que a escola assume neste processo de mudança. Qual a sua dimensão, sua responsabilidade, suas possibilidades de manobras num momento em que outros fatores, como a televisão e os meios de comunicação, a facilidade dos meios de transporte, o cercamento do PIX por fazendas e cidades que vão se formando em torno da ilha Xingu.

3. Educação indígena X educação para índios.

Praticamente desde os primeiros anos da chegada dos portugueses ao Brasil, os índios já foram tomando contato com práticas educacionais outras que não as suas. Tiveram contatos com religiosos que queriam salvar suas almas, com negociantes que os queriam escravos cristãos, com comerciantes que os queriam trabalhadores mais eficientes, com governos que os queriam mais cidadãos (mais votos) e até com quem os queriam mais índios. Enfim, há 500 anos a educação escolar vem sendo utilizada em experiências com os índios no Brasil, com intenções as mais variadas, sempre na tentativa de trazer o índio para outro sistema que não aquele em que está vivendo. Genericamente damos o nome “educação indígena” quando tratamos do tema. É bom, entretanto, tomar bastante cuidado com as nomenclaturas, e não confundir situações que são bem distintas entre si. Circe Bittencourt e Adriane Costa da Silva (2002) atentam para a importância de distinguir os processos tradicionais de socialização e reprodução dos saberes pertencentes à esfera das sociedades indígenas, que poderia ser denominado “educação indígena”, dos processos educativos resultantes das situações de contato com nossa sociedade, a “educação escola para indígenas”. Estes processos indígenas de ensino se baseiam na oralidade, atingindo de forma relativamente igualitária a todos os membros e se desenvolvem durante toda a vida, não existindo especializações institucionais. Os conteúdos dessa aprendizagem abordam todos os aspectos da vida, desde sistemas de classificação da natureza, as relações entre os homens e o meio ambiente, relações intraétnicas e interétnicas e ainda com o sobrenatural. Já as escolas presentes nas aldeias, sejam de caráter missionário, sejam leigas conduzidas pelos próprios índios em parcerias com ONGs, têm como modelo a escolarização formal, fundamentadas na alfabetização, no domínio da escrita. É importante, a partir daí,

identificar tais diferenças e saber qual o valor e o poder que essas sociedades atribuem para a escola.

As autoras dividem em dois momentos a trajetória da “educação para índios” no Brasil: o primeiro, protagonizado pelos portugueses, sobretudo os padres jesuítas, durante o processo de colonização e outro, a partir da década de 1970, com uma “colonização simbólica” que acompanha a luta política dos povos indígenas e ainda se encontra em plena gestação e se caracteriza por uma mobilização das populações indígenas e da sociedade civil na busca de relações mais igualitárias entre índios e não índios.

A primeira fase abrange um espaço muito largo de tempo que vai desde o período colonial até a criação do SPI (1910) e da FUNAI (1967). Neste tempo havia, por parte das agências de contato, uma intenção explícita de usar a educação formal para substituir os sistemas culturais “selvagens” pelos sistemas culturais “civilizados”. Somente na década de 1980, o reconhecimento da diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas por parte do Estado e da comunidade internacional traçou novas perspectivas para a implantação de políticas de educação escolar indígena que respeitassem integralmente o direito desses povos de manterem sua diferença.

O momento histórico atual do contato entre índios e não índios pode ser detectado pelo teor das demandas dos índios em relação à educação escolar. O direito a uma escola diferenciada, intercultural que alfabetize em língua materna e portuguesa é parte das conquistas do movimento indígena e suas lutas desde a década de 1970 até a atualidade. Entretanto, para além do domínio da escrita e leitura e noções de aritmética, os índios esperam, através dessas novas aquisições, estabelecer e fortalecer estratégias políticas para negociar com a sociedade que os cerca, a possibilidade de contar a sua versão da história e

até o resgate de línguas e da cultura tradicional que foi perdida à força do contato. (BITTENCOURT, 2002:63-69)

Os Kamaiurá, que somente em 2001 admitiram a construção de um prédio escolar em sua aldeia, se utilizam destes argumentos para justificar sua opção por um processo educacional escolar, bilíngüe em português e kamaiurá, com currículo diferenciado, construído pela própria comunidade: “(...) saber ler e escrever, para escrever documento para autoridade, porque o branco não resolve com palavra oral. Todos os povos xinguanos vão trabalhar só com papel para resolver problemas da terra.” (Paltu Kamaiurá - Projeto Político Pedagógico, p. 35)

O público alvo do processo escolar parece ser os mais jovens como indica Pautu, também no Projeto Político Pedagógico das escolas do parque Indígena do Xingu, o que ajudou a escrever: “... para os filhos e os netos da comunidade estudarem para defender seu direito no futuro”

A escola é vista também como um instrumento de defesa perante as ameaças vindas de fora: “A escola é para defender a nossa área, a nossa cultura e segurar nossos recursos naturais” (PPP)

Discutiremos, mais adiante, a relação entre a oralidade, a escrita e a “domesticação do pensamento selvagem”. Por agora veremos algumas características que distinguem a educação indígena da educação para índios.

3.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA: A APRENDIZAGEM KAMAIURÁ.

A infância entre os Kamaiurá, como entre as demais etnias do Alto Xingu, caracteriza-se por um período de liberdade quase irrestrita para as crianças, que brincam livremente pela praça central, pela mata próxima e pelos rios e lagoas e raramente sofrem

repreensões e castigos corporais por parte dos pais. Até que possa sentar, o filho mantém-se sempre junto da mãe. Quando dá os primeiros passos é estimulado a parar de mamar, que se faz esfregando alguns tipos de insetos na língua da criança ou pimenta no seio materno. Se ela recusa, a mãe não insiste. Espera a vontade da criança, ainda que seus dentes possam lhe machucar. Durante toda a meninice, as crianças brincam e realizam pequenas tarefas. O único limite para as ações dos pequenos é o remédio para comportamentos anti-sociais, o *iaiap*, que consiste num triângulo feito de cabaça com dentes de peixe incrustados, à maneira de um pente fino, com o qual as crianças são arranhadas até sangrarem. Não é considerado um castigo, mas antes um remédio, que deve ser aplicado com comedimento para conter a “braveza” da criança, comportamento contrário ao *ethos* xinguano. O *iaiap* também é usado em outros rituais como o que precede a colheita do pequi, ou na reclusão pubertária, com a finalidade de purificar o sangue daquele que é arranhado.

O espaço mais adequado para o processo educacional tradicional é a casa. As “qualidades do ser humano atingem sua expressão máxima dentro do espaço de uma casa. É na casa que o indivíduo se torna física e socialmente vivo (couvade), homem ou mulher (iniciação pubertária), pai ou mãe (couvade de seus descendentes), morre parcialmente (a doença, cura e iniciação xamanística dos indivíduos do sexo masculino; a doença e a cura dos indivíduos do sexo feminino) e definitivamente (primeira fase dos rituais funerários). Por conseguinte, aos olhos dos Kamaiurás, os membros do seu grupo doméstico (em geral os parentes mais próximos) possuem as qualidades humanas que lhe parecem mais concretas e conhecidas. É na casa que se dá a educação básica tradicional para os Kamaiurás. Alguma especialização outra, como cantar, tocar flauta, deve ser aprendida com os mais experientes, em troca de pagamento.” (VIERTLER, 1969:67)

A educação tradicional se dá, ainda, na observação dos mais experientes. As crianças iniciam o aprendizado, por imitação, das atividades próprias do seu sexo, evidenciando um paralelismo entre “pai” com “filhos” e “mãe” com “filhas”.

“(...) observaram eles (os irmãos Villas Bôas) a construção de uma canoa em miniatura feita por dois jovens da aldeia Kamayurá com a única finalidade de aprendizagem... um outro índio kamayurá, de 10 a 12 anos de idade, construiu uma canoa ainda menor, porém dentro dos mesmos princípios da técnica.” (VIERTLER, 1969:49)

Esta maneira de aprender é confirmada por Macari, especialista em flauta jakuizinha, um de nossos entrevistados (APÊNDICE A):

“Quando cantor saía no centro tocar flauta, eu saía também. Pra ficar aprendendo. Ia acompanhando... Quando eu era menino, os velhos tocavam flauta, eu sempre ouvia, escutava. Quando fiquei rapaz, eu ia acompanhar os velhos. Quando eu sei tocar flauta eu entrava no meio. Aí os velhos que tocava eu ficava só acompanhando eles. Por isso que eu sei tocar flauta.”

Por volta dos 6 aos 8 anos, os meninos passam pela cerimônia do *namiakoit* (fura-orelhas), momento que exige uma série de regras alimentares, repouso em sua rede sem tocar os pés no chão até serem levados nas costas por seus pais para o centro da aldeia, onde são pintados e adornados como homens adultos e assim se comportam. A observância dessas regras é fundamental para livrar os meninos da influência dos “*mamaé*”, perigoso

espírito sempre disposto a se manifestare, levando a doença e a morte àqueles que não cumprirem todo o ritual.

Durante a adolescência se dá mais uma etapa do aprendizado: a reclusão pubertária. Trata-se de um período que varia de poucos meses a anos, em que os jovens permanecem reclusos em suas casas, numa extremidade da oca, espaço delimitado por uma cerca de varas ou tapume improvisado de esteiras e tecidos, e de onde só podem sair para fazer suas necessidades fisiológicas e para treinar huca-huca. Por ser um período também muito vulnerável de suas vidas em relação às forças invisíveis, os reclusos mantêm uma postura grave e muito cuidadosa, incluindo restrições alimentares e de contato, que se limitam basicamente ao pai, mãe e avós, que ensinam afazeres e condutas típicas do sexo: o menino, assim que se mostra apto para a vida sexual é posto em reclusão e aconselhado a não ter relações sexuais por enquanto, sob pena de “gastando sua energia”, crescer débil, franzino e feio, características físicas pouco apreciadas no Alto Xingu, sendo imputadas a pessoas anti-sociais, mesquinhas e malévolas. Ali, recolhido a um canto da casa, aprende técnicas artesanais e é treinado na luta corporal huca-huca, esporte predileto dos homens. A menina, que é presa por ocasião da primeira menstruação, recebe da mãe conhecimentos que vão habilitá-la a se tornar uma mulher completa e que envolvem em especial cuidados com o corpo e a saúde e técnicas artesanais. (JUNQUEIRA, 2002:26) Há ainda um aspecto econômico que se agrega ao estado de recluso, pois alguns objetos que se aprende a fazer durante o período, como pentes, arcos, bancos, colares, pulseiras e outros adquiriram um status de coisas para se vender, muitas delas não tendo mais caráter utilitário no cotidiano da aldeia, sendo confeccionadas com o intuito de se vender ou trocar por outros objetos mais úteis como pilhas, anzóis, roupas, etc.

A reclusão será tanto mais prolongada quanto maiores as responsabilidades sociais que deva assumir na comunidade o jovem recluso. Para as moças, no entanto, ela não passa de 01 ano. (JUNQUEIRA, 1975:90-91) Já para os rapazes, quanto mais prolongada a reclusão, mais benefícios (tanto físico quanto morais) propiciará. Filhos de chefes podem ficar até 5 anos reclusos, intercalados com períodos curtos de liberdade. Aritana, antigo campeão de huca-huca, a luta livre xinguana, e grande chefe Yawalapiti, gaba-se de ter passado mais de dois anos em reclusão pubertária. Depois desse período, se a educação recebida foi correta, os jovens serão índios bons: serenos, trabalhadores e generosos. Quando falha a educação, as pessoas estarão sujeitas a adjetivos tidos por negativos na ética xinguana, como “preguiçoso, fala maldade, trata mal a gente, gosta de brigar, fala besteira, fala duro, fica em casa, aborrece a gente, tem cara ruim, xinga, mata gente, fica bravo, bate e arranha muito o filho, ladrão, não dá comida, não dá peixe assado para outros, guarda tudo.” (JUNQUEIRA, 1975:90-91)

Junqueira observa que esses defeitos apontados dificilmente se encontram numa mesma pessoa, para que se possa dizer que ela é uma pessoa má. Orgulhosamente os Kamaiurá dizem não existir gente assim entre eles. E sendo o bom e o mau fruto do processo de socialização, não são qualidades ou defeitos congênitos, ou seja, são passíveis de mudança durante a vida do indivíduo. Não sendo categorias exclusivas, seus elementos se combinam, se organizam e reorganizam de acordo com o propósito do observador e os interesses do grupo. E assim vivem os Kamaiurá observando, analisando e classificando o mundo em sua volta.

Terminado o período de reclusão os adolescentes recebem novos nomes (um dado pelo pai, outro pela mãe) substituindo os antigos nomes infantis por outros de adultos.

Também depois da reclusão os jovens se integram ao mundo do trabalho de modo mais sistemático. (JUNQUEIRA, 2002:26)

O complexo cerimonial ligado à iniciação pubertária é, portanto, essencial na atribuição das qualidades masculinas e femininas que constituem o eixo de referência básico no funcionamento do grupo doméstico. Estes rituais desembocam, em seu desenvolvimento final, na cerimônia do Quarup, um dos momentos em que se verifica a saída definitiva da reclusão pubertária e são celebrados os casamentos. (VIERTLER, 1969:78)

Esta prática da reclusão, segundo Cavalcanti (1999), vai determinar, no futuro, a questão da presença dos gêneros na escola, já que os rapazes serão preparados para as relações sociais enquanto as moças serão preparadas para o casamento e para a vida dentro de casa.

Pesquisando a frequência dos alunos na escola na sociedade Kalapalo, participante da área cultural do Alto Xingu, Cavalcanti relaciona a questão de gênero com a tradição da reclusão pubertária, notando que as crianças pequenas são estimuladas pelos pais a frequentarem a escola enquanto os mais velhos são os que consolidam uma relação específica com a escrita. Encontramos meninas somente entre as crianças mais novas, justamente por conta do período de reclusão pubertária, do qual as moças saem preparadas para o casamento e para as funções domésticas, abandonando assim a escola. Para os rapazes, a reclusão é o rito de passagem que os transforma em homens, cujo atributo, oposto à domesticidade/interioridade feminina é a publicidade/exterioridade, que inclui o lidar com o mundo dos brancos.

Cavalcanti (1999) vê o aprendizado escolar num rol “muito tênue” de coisas a se aprender. Citando Fernandes, Schaden e Meliá: o termo “aprendizado”, no sentido estrito,

como “construção social da pessoa” caracterizando-o por uma “compartimentação de tarefas (aprender a usar o arco, aprender a construir casa, aprender a fazer cesto, etc.).” Esse aprendizado seria algo que se dá por inteiro, e ainda que se construa mal uma casa não se dirá da pessoa que não sabe muito bem construir uma casa. Pareceria estranho a um alto-xinguano passar muito tempo, ou a vida inteira “aprendendo algo”. O conhecimento das coisas se daria sempre por inteiro e o conhecedor se tornaria responsável por aquilo que conhece. A aquisição da escrita, ou dos signos gráficos, poderia ser identificada com aquelas “tarefas”, em vez de ser uma “porta de um conhecimento ainda a se construir”. Conclui o autor: “Desse ponto de vista ‘socio-educacional’, a escrita não seria, portanto, como a reconhecemos, um meio, uma ferramenta, uma tecnologia, mas antes de tudo um fim: ‘o conhecimento’ da escrita. (...) Sinteticamente apresento aqui a hipótese de que o que nós chamamos de aprendizagem estaria, para os alto-xinguanos, indissociado das possibilidades sociais da pessoa, ou seja, de acordo com o seu lugar social, coletiva e individualmente fabricado, e com o momento de sua vida.” (CAVALCANTI, 1999: 117)

Depois do rito de passagem da reclusão pubertária, reconhecimento da maturidade, na qual certa base de conhecimentos individuais é dada como constituída, a escola somente faria sentido para aqueles que têm algum interesse nas possibilidades que ela oferece, quer seja ocupar lugares de mediação, cargos na área de saúde ou administrativa, ou instrumentalizar-se para lidar, de alguma maneira, com o mundo dos brancos. O autor fecha a discussão lembrando que, se para nós a escola é concebida em termos naturalmente pedagógicos, no caso estudado, a incipiente escola é vista e colocada num lugar que nós consideraríamos essencialmente político, tendo seu funcionamento vulnerável ao “circuito da fofoca, ao mecanismo da inveja e às disputas faccionais” (CAVALCANTI, 1999: 118)

Um questionamento para se refletir: como o período escolar se encaixa nesses ciclos de vida ainda marcados pela tradição ancestral? Se em nossa sociedade, o estar fora da escola para uma criança ou adolescente é quase um crime que deve ser combatido pelo estado com programas especiais, qual a importância na vida pessoal de um Kamaiurá estar ou não frequentando uma escola?

Como parte da educação tradicional temos personagens que são chamados “donos”. Pessoas especializadas em tocar instrumentos, por exemplo, e que ensinam a aprendizes, que se dispõem a pagar pelos serviços do mestre. Há também o “dono (senhor) do arco”, mediadores mitológicos, que educam, orientam, tanto os brancos como os índios na história do contato. São mestres, iniciados nas artes da guerra e da diplomacia, cujo *status* e prestígio social refletem uma valorização positiva das sociedades alto xinguanas do homem que se relaciona com o mundo de fora. Salientando que o desenvolvimento de uma estratégia corporal, que garante habilidades fundamentais a estes indivíduos depende, inicialmente, da base de ensinamentos recebidas pelo pai por ocasião da reclusão pubertária. (CAVALCANTI, 1999:48)

A velhice traz a sabedoria, para homens e para mulheres:

“Para o homem, a velhice chega junto com a sabedoria, e ele se torna um importante consultor para questões de acentuada relevância para a sociedade: a memória das tradições. Só os velhos conhecem de fato e podem falar com propriedade do passado, mitos e procedimentos rituais. Quando se pede a um jovem qualquer pormenor sobre um mito mais que conhecido, a resposta é sempre a mesma: ‘Não sei, sou muito moço e nem filhos tenho’”. (JUNQUEIRA, 2002:28)

Ainda:

“Reconheciam-no (Tawapi, 70 anos) unanimemente como o ‘velho’ (mìra), e o contador de histórias por excelência. Não se tratava a rigor de um especialista, mas é segura a evidência de que seus conhecimentos lhe chegaram através do pai, e tendem a permanecer na mesma família, transmitindo-se patrilinearmente. Seu filho, de uns 40 ou mais anos, há muito se iniciara nesse aprendizado, e é hoje indicado como o mais sabedor do assunto. É de notar que o processo de aquisição do repertório começa cedo, prolongando-se durante a vida toda. Hwahu já iniciou a educação de seu filho Karu (em reclusão pubertária em 1969), e espera-se que este, chegada sua vez, passe adiante a tradição.”. (AGOSTINHO, 1974b:23.)

Temos alguns exemplos dessa transmissão patrilinear dos conhecimentos também em relação à escrita, quando alguns índios que foram estudar na cidade, ao voltarem para a aldeia, ensinavam exclusivamente a seus filhos (consangüíneos ou classificatórios), como o exemplo de Cassely, que estudou por alguns anos na Base da FAB dentro do Parque e depois em Xavantina (APÊNDICE A):

“A professora que veio lá do São Félix ficou só cinco meses. Aí saiu e foi embora. Eu comecei a ensinar um pouco meu filho. Assim, assim... Eu ensinando ele. Ele aprendeu sozinho, pegando livro, aprendendo, até que ele conseguiu escrever, mandar a carta pro outro. Colocar a palavra ele mesmo. Ele mesmo aprendeu sozinho. Eu ensinei, isso é assim, sabe, tudo direitinho. Até agora não estudou com ninguém, com nenhuma professora.”

“História existe para ser contada pelos velhos” escreve Carmen Junqueira em suas pesquisas nos anos 70 (1975). Mais tarde, em 2002, insistia que nossa compreensão sobre as sociedades indígenas seria sempre limitada devido às diferenças de concepção da história: “Um povo que compacta sua história na memória, nos mitos e nas cerimônias para assegurar sua perpetuação, seguramente vive a realidade de modo diferente de quem, por força da escrita, livra-se dessa tarefa ou mesmo, em alguns casos, ignora a própria história.” (JUNQUEIRA, 2002:54). Estas afirmações nos interessam na medida em que os discursos dos professores indígenas atualmente indicam uma tendência a transferirem para o ambiente escolar e para a figura do professor, enquanto pesquisador, a incumbência de transmitir aos mais novos o legado histórico de seu povo. A esta iniciativa dos jovens professores, certamente influenciada pelos cursos de formação, as lideranças da aldeia apresentaram a alternativa de os próprios velhos tornarem-se “professores de história” e serem remunerados para atuarem no âmbito da escola. Soma-se a esta situação o fato de esta “nova história” ser agora escrita, e não exclusivamente oral e “compactada na memória” como observou Carmen Junqueira.

Mas as coisas não se misturam, assegura Tikane, jovem professor:

À minha pergunta: “O que você acha dos velhos darem aulas na escola e não em outro lugar como antigamente? É diferente ensinar na escola ou ensinar na casa, com o filho na reclusão? Você acha que vai chegar um tempo que o menino vai aprender a reclusão na escola?”

Resposta: Não. Reclusão é aqui (na casa) mesmo!

3.2 A escola no Parque Indígena do Xingu.

A presença da instituição “escola” no Parque Indígena do Xingu tem uma história peculiar e muito ligada à sua formação geopolítica. Devido às dificuldades de acesso, protegida naturalmente por rios pouco navegáveis e florestas habitadas por povos beligerantes e pouco amigáveis, esta região do Brasil Central permaneceu isolada do contato do homem branco durante bom tempo da história do Brasil, somente tendo sido noticiada sua existência em 1884 com a visita de um médico alemão, Karl Von den Steinen (1941). Os contatos posteriores se deram através de expedicionários pesquisadores e cientistas, que nunca representaram perigo à existência destes povos, ao contrário de tantos outros exemplos trágicos que compõem a história dos povos indígenas no Brasil.

A região somente começou a ser explorada mais sistematicamente nos anos 40, como estratégia do governo Getúlio Vargas para ocupar os “brancos” do mapa brasileiro. Assim, a Expedição Roncador Xingu encontra os índios desta área e, ainda que tenha passado por suas terras para criar campos de pouso e comunicação para o país, de certa forma segue os ideais do Marechal Rondon e mantém uma atitude de respeito pelas culturas indígenas que vai encontrando pelo seu caminho.

Se levarmos em conta que a presença jesuítica no Brasil, com seus colégios e métodos de catequização dos índios, remonta ao século XVI, os habitantes do Parque Indígena do Xingu só muito recentemente tomaram conhecimento dessa instituição do mundo dos carámbas. De modo que o primeiro prédio escolar só foi construído em 1976, no Posto Leonardo Villas Bôas. Note que esta é a data em que Olympio Serra, antropólogo, já está na direção do Parque, sucedendo Orlando Villas Bôas, seu administrador desde a criação em 1961.

Para contextualizar a questão da presença da escola entre os índios Kamaiurá, podemos aceitar a idéia desenvolvida por Tassinari, que, após constatar que vivemos num momento de alargamento das políticas e ações voltadas para a escola indígena, compara a situação com a ampliação de fronteiras, e a coloca neste território limítrofe entre as duas tradições, entre as duas culturas. Na história do Parque Indígena do Xingu este alargamento de fronteiras se configura tanto física quanto metaforicamente. Lembramos que o PIX foi criado e delimitado seguindo categorias culturais estipuladas por antropólogos, que viam naquele conjunto de povos traços culturais que os unia, formando uma “área cultural”. Após a criação do Parque, estas fronteiras se tornaram não apenas culturais como também físicas. Juntando-se a isso o isolamento dessa região do Brasil Central, criaram-se condições ideais para a concretização das idéias dos irmãos Villas Bôas, de isolar estes índios, preservando-os de contatos perniciosos com a sociedade brasileira. Divide em quatro fases a história da educação formal para índios no Brasil: numa primeira, situada no Brasil Colônia, a escolarização dos índios estava a cargo de missionários católicos; na segunda fase, a partir da criação do SPI em 1910 e sua ligação com o Summer Institute of Linguistics (SIL). O caso do Xingu se iniciaria na terceira fase, que a autora identifica com o surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena anos 70. Este seria um momento de expansão, de busca de novos horizontes entre os grupos envolvidos na questão educacional. Ainda a quarta fase, que também poderíamos identificar no PIX, no qual, a partir da década de 1980, os povos indígenas tomam a iniciativa de gerir e definir os processos da educação formal. (FERREIRA e SILVA, 2001:44-72)

Resumindo as experiências dos Kamaiurá com a escola e alfabetização teríamos quatro momentos marcantes:

Fase “pré-escolar”, com aulas informais dadas por Orlando e Cláudio Villas Bôas e Marina, enfermeira, que trabalhavam no Posto Leonardo, para alguns jovens que tinham mais proximidade (e importância estratégica), dos anos 60 até 1975. Nesse período os Kamaiurá não participavam, pois embora o Posto fosse muito próximo de sua aldeia, sua relação conturbada com os administradores fazia com que os evitasse.

Houve, então, a contratação, pela FUNAI, de uma professora e a implantação de uma escola no Posto Leonardo Villas Bôas, em 1976. Aí, sob a Administração de Olympio Serra, os Kamaiurá passaram a frequentar as aulas, que de certa forma continuou com a atuação de professores não indígenas, contratadas agora pela Prefeitura de Gaúcha do Norte ou pelo Estado do Mato Grosso. O Posto se mantém ainda como um centro de referência para jovens em busca de estudos. Está lecionando ali, desde 1998, uma professora não índia, que atende uma dezena de estudantes Kamaiurá, que andam cerca de quarenta minutos de bicicleta para assistirem aulas juntamente com alunos de outras etnias que também buscam no Posto a segurança do ensino de uma professora “branca”.

A criação do Curso de Formação de Professores, em 1994, coordenado por uma organização não governamental, que escreve, junto aos professores índios, uma proposta curricular para as escolas do PIX, criando livros didáticos nas línguas nativas e enriquecendo o debate em torno de questões como alfabetização em língua materna, autoria indígena, currículos diferenciados, etc. Agora, cada aldeia tem sua escola, seu professor nativo e uma cartilha para ensinar a escrever primeiramente em sua língua materna. Aqui os Kamaiurá, desconfiados das intenções dos agentes envolvidos, experimentaram o novo modelo, no qual jovens escolhidos pela comunidade se tornariam professores através dos Cursos, lecionando, ao mesmo tempo, em sua aldeia. Após muitas discussões, as lideranças recuaram, preferindo a atuação de professores não índios, no Posto Leonardo.

Criação do Projeto Mawa'iaaká, escrito pelos próprios Kamaiurá, com o auxílio de Andréia Duarte, professora não índia que residiu por quatro anos na aldeia Ypawu, após muita controvérsia entre as lideranças quanto à pertinência de ter escola dentro da aldeia. Este projeto é finalmente apresentado como o modelo Kamaiurá de fazer escola e alardeado como uma experiência própria de autodeterminação.

3.3 Primeiros Contatos.

Presentes na região desde a década de 40, (VILLAS BÔAS; VILLAS BÔAS, 1994) Cláudio e Orlando Villas Bôas permaneceram até 1975 no PIX. Orlando administrando o Posto Leonardo ao sul, e Cláudio o Posto Diauarum, ao norte, mantinham uma política de proteção aos índios que impedia a qualquer visitante o acesso ao Parque, selecionando entre antropólogos, jornalistas, políticos, intelectuais, aqueles que entrariam. Também os índios tinham sua saída para a cidade controlada pelos dois irmãos, que dispunham dos meios necessários a esta empreitada, ou seja, combustível para a longa viagem de barco, rádio para contatar a Aeronáutica e a FUNAI, que mantinham vôos regulares com escalas no PIX. Tal atitude lhes rendeu muitas críticas daqueles que consideravam a atitude dos sertanistas como a de quem quer criar uma redoma de proteção artificial, ou um “jardim antropológico”, local ideal para pesquisas. O fato é que os irmãos proibiam, por exemplo, a circulação de dinheiro entre os índios, pagando em espécies àqueles que lhes prestavam serviços. Seguindo o raciocínio da preservação cultural, também a escola, seja a representada por missionários religiosos, seja laica, não encontrou apoio dos administradores do Parque no sentido de sua implantação sistemática. Apesar disso, empreendiam esforços Orlando, seu irmão Cláudio e sua esposa, a então enfermeira Marina, em ensinar as primeiras letras, rudimentos de matemática, história, geografia,

direitos indígenas a adolescentes que acompanhavam sempre os administradores. Estes jovens, apelidados de “os secretários de Orlando”, hoje são ou foram as grandes lideranças de seus povos: Raoni Txukarramãe, Kuiusi Suyá, Mairawê Kaibi, Aritana Yawalapiti, etc. No caso dos Kamaiurá, havia certo desentendimento com Orlando, o que fazia com que eles não o procurassem para resolver seus problemas, preferindo buscar apoio da FAB, instalada na Base do Jacaré. Kotok, o cacique, é quem conta que este ensino informal era dado somente “pra alguém que morava lá. (no Posto Leonardo)” Lembra que ouviu falar sobre escola somente com a chegada de Olympio Serra e Cláudio Romero, seu substituto.

Ao assumir a direção o Parque em 1975, Olympio Serra, implantou uma política diferente da que vinha sendo desenvolvida pelos irmãos Villas Bôas. Além de instituir o pagamento dos funcionários do Parque em papel moeda, Olympio Serra “foi a pessoa que levou o futebol pro Parque, que começou a promover a questão do artesanato, a venda de artesanato. Ele foi a pessoa que levou a Susana Grilo, que em 76 abriu a primeira escola do Parque, lá no Leonardo.” (Troncarelli, em entrevista)

SUSANA GRILLO GUIMARÃES conta que foi chamada a trabalhar no Xingu logo após de formar em Letras e Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio de Janeiro:

“O meu ingresso no Parque foi muito atípico perante outros recrutamentos que a FUNAI fazia na época. A pessoa era colocada lá numa escola ou qualquer outro trabalho e não recebia nenhuma formação pra isso. O meu ingresso no Parque, eu acredito que pela pessoa do Olympio Serra, pela complexidade com que ele via o Parque se deu de um outro modo. (...) ele orientou que buscasse o Museu Nacional, procurasse uma lingüista chamada Charlotte Emerich, que fazia na época uma pesquisa junto ao povo Ikpeng, e que eu me preparasse. Eu tinha que me preparar intelectualmente.

E nunca havia trabalhado com índios. Índio pra mim só através do curso de literatura antropológica. Eu fui ao Museu Nacional, no Rio, e sob a coordenação da professora Charlotte, ela me iniciou numa série de conhecimentos de base lingüística pra educar o meu ouvido a convivência com pessoas que não tinham a língua portuguesa como primeira língua. Ela, além de pesquisar a língua Ikpeng, pesquisava o português falado no Xingu. Fui a várias sessões no Museu em que meu ouvido foi treinado para perceber aspectos de outras línguas que eu não conhecia e recebi uma extensa bibliografia. Pilhas e pilhas de livros. Uma ampla bibliografia que eu tive que ler durante três meses. Então eu cheguei ao Xingu já pelo menos preparada para a complexidade da realidade em que eu iria trabalhar.”

Esta primeira experiência visava suprir uma demanda específica: proporcionar instrução escolar a um grupo de crianças indígenas, de povos diferentes (Aweti, Yawalapiti, Trumai, Kaiapó, Ikpeng, Kamaiurá), filhos de funcionários da FUNAI, refugiados políticos ou moradores da aldeia Yawalapiti, a 500 m do Posto. Olympio Serra tinha a consciência de que estas crianças cresciam num contexto que não era o de aldeia, já que o Posto Indígena era o ponto de referência para os problemas político administrativos do Parque, sendo chamado inclusive “a capital do Xingu”, e seu administrador, “governador”. Esta geração, filha de certa classe social que se formou com a criação do Parque, necessitava de ferramentas para se posicionar perante um contato inevitável com nossa sociedade e a escola deveria ser a “escola do contato”, que problematizasse, “onde os índios ganhassem conhecimento sobre nossa realidade para se posicionar neste contexto de relações interétnicas”. (Susana Grillo Guimarães)

Esta escola, que dividia o espaço do Posto com os prédios da administração, enfermaria e cozinha, atendia a crianças pela tarde e a jovens e adultos pela noite. Em classes separadas por sexo, uma exigência tanto de meninos quanto de meninas, segundo Susana, ensinava-se em aulas de uma hora e meia por dia, basicamente Língua Portuguesa e Matemática. O material didático era confeccionado pelos próprios alunos, em conjunto com a professora:

“Então a minha abordagem foi pelo método Paulo Freire. A partir do conhecimento deles, dos valores sócio-culturais, da realidade daquelas crianças, eu fui coletando essas narrativas que eram transcritas no desenho. Depois eu pegava os desenhos deles colocava numa cartolina, botava as narrativas, e foi assim que eu alfabetizei.” (Susana Grillo Guimarães)

Ao mesmo tempo a professora iniciava um trabalho de transcrição das línguas indígenas:

“Como eu já estava devidamente preparada para essa questão lingüística do Parque, eles foram alfabetizados em português, mas nós fazíamos muitos exercícios de comparação, de produção de palavras de acordo com o que nós estávamos falando em português. Então eles seguiam pensando qual seria a palavra pra “escola”, qual seria a palavra pra “letra”, pra “texto”. Então foi feita essa alfabetização em português. Eu não dominava a língua ikpeng, evidentemente, mas sempre trazendo à tona esse conceito do bilingüismo. Sem trabalhar isoladamente a língua portuguesa, mas a língua portuguesa dentro de um contexto de extrema diversidade lingüística, que devia ser mantido, devia ser valorizado. Eles fizeram vários exercícios de criar palavras pra essa

realidade que a minha atividade lá colocava: escrever “lápiz”, “caneta, “quadro”, eles ficavam criando palavras sobre isso. Foi um exercício muito interessante.” (Susana Grillo Guimarães)

Em relação aos Kamaiurá, Susana lembra que a participação deles nas aulas era pequena:

“Os kamaiurá (adolescentes) vinham, mas não demonstravam muito interesse. Nada que chamasse muito a atenção. Eles não vinham especificamente por conta da escola. Vinham por que estavam passando pelo Leonardo, que tinham vindo buscar algo, e ficavam aí ouvindo um pouco, ficavam por ali...”

As professoras eram contratadas pela FUNAI, trabalhando de forma precária e sem o devido apoio logístico, sem uma coordenação pedagógica que acompanhasse o seu trabalho, sem os materiais necessários para conduzir um processo educacional em área de difícil acesso, se sucediam em períodos maiores ou menores a dois anos. Este aspecto não deixou de ser notado pelos índios, que se matriculavam e não tinham a certeza da continuidade das aulas, conforme se percebe em vários trechos das entrevistas:

“Foram embora tudo: não tinha mais professora. Aí Bimba ficou um pouco. Nem levou quase dois anos e foi embora.” (Kasseli, em entrevista)

“A mulher que veio do Bang (Bang Bang, apelido de São José do Xingu) veio aqui pra dar aula. Aí ficou aqui, tinha dois meninos de 10 e 5 anos. Acho que pessoal tentava contratar ela pela FUNAI. Esqueci nome dela. Não levou nem um ano. Foi embora. A

professora que veio lá do São Félix ficou só cinco meses. Aí saiu e foi embora.” (Kasseli, em entrevista)

“Mas tinha, só que era uma escola assim, de passagem só. Poucos dias só, acho que uns dez, por aí assim...” (Trauim, em entrevista)

“Ela morou acho que mais ou menos um mês só. Um mês é pouca coisa. Não dá pra aprender muita coisa” (Trauim, em entrevista)

“... tem uma professora aqui, chamava Máquina, uma mulher. Morou aqui. Não ficou um ano, acho que ficou cinco meses aqui. Era nós que pagava ela. Depois que o dinheiro acabou não tinha como pagar mais a ela e ela foi embora.” (Kotok Kamaiurá, em entrevista)

Não obstante as dificuldades, as professoras que passaram pelas Escolas do Posto Leonardo, Pavuru, Diauarum, Kretire e Jarina, já a partir dos anos 80, trabalharam com a perspectiva de contextualizar o ensino para a realidade encontrada na região. Com essa consciência norteando os princípios pedagógicos, a professora Mariana Leal Ferreira, no início da década de 80 foi trabalhar no Posto Diauarum, onde criou a “Cartilha Kayabi”. Nesta mesma época, em 1983, Marina Khan lecionava no Posto Leonardo e elaborou a “Cartilha para o Alto Xingu” enquanto Maria Elisa Ladeira criava cartilha para alfabetização dos povos Mentyktire (Kaiapó); Maria Cristina Troncarelli, Maria Elisa Leite, Haruê Yamanaka e Marina Khan criaram outra cartilha para alfabetização em português

que foi usada desde 1986 até inícios da década de 1990, por meio de fotocópias, por monitores que assumiram integralmente as escolas próximas aos Postos do Baixo Xingu.

Este processo de contratação pela FUNAI se estendeu até 1989, quando Maria Jacinta, que lecionava no Posto Leonardo, deixou a área e então todas as escolas estavam desativadas por falta de professores. Foi quando ex-alunos das escolas dos Postos começaram a lecionar por conta própria em suas comunidades e passaram a reivindicar a implantação de um curso para formação de professores. Nas aldeias Ypawu e Morená, no início da década de 1990, Jaréu e Pautu, respectivamente, lecionavam para outros jovens interessados em aprender a ler e falar a língua portuguesa.

Em 1994, após várias reuniões com lideranças do Parque, a Fundação Mata Virgem deu início à primeira Etapa do Curso de Formação de Professores para o Magistério nos Postos Indígenas Pavuru e Diauarum, contando com a participação de todas as etnias do Parque. O projeto foi, posteriormente, conduzido pela Associação Vida e Ambiente e desde 1996 ficou sob os cuidados do Instituto Socioambiental, com o apoio da Rainforest Foundation, da Noruega, Fundação Ford, Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC-MT), Ministério da Educação (MEC) e FUNAI.

Embora a primeira etapa tenha contado com a participação de todas as etnias, o envolvimento dos Kamaiurá de Ypawu no projeto não tem sido muito forte, e junto com os Yawalapiti, são os únicos que não enviaram mais professores indígenas para as etapas posteriores, preferindo contratar professores não índios para esta tarefa. O cacique Kotok é quem explica:

“Só que a idéia de meu pai e Aritana (cacique Yawalapiti) não aceitaria o índio dando aula pros índios. Sabe por quê? Esse

negócio de papel, caneta, lápis não é coisa nossa. Quem poderia ter dando aula é o branco. Pra poder mostrar, pra poder os índios ficar sabendo as coisas certas e o branco tem que estar aqui pra poder dar aula certo. Com isso da pra gen... pros meninos falar bem. O meu pai mesmo não quer que os índios dêem aulas pros índios. Não vale não!”

Então. Tudo professor daqui, eu vejo Pautu, Quarry, os outros, fala que faz curso de um mês, curso, capacitação. Trinta dias? Nunca o índio vai pegar isso! Você já estudou muito. Até agora você tá estudando ainda, né? Então! Como pode colocar o índio que sabe um pouquinho escrever e falar que ele pode ficar como professor? O branco tá sacaneando nós! Muito mesmo! Sacaneando! Coitado, os índios pega papel, olhando e isso e aqui e passando. Isso tá errado! Ele que tem que tá dando aula, ele que tá por dentro dele, pra dar aula certo! Aqui tem muita coisa pra fazer matéria. Se você for professor, você vai andar por aqui e chegar lá na escola : ‘O que eu vou dar de aula? Vou dar aquilo que eu tô pensando’. Escrevendo direito. De onde que vem a roça, de onde que vem mandioca, como que prepara essas coisas. É assim a cabeça, o papel do professor. Não adianta eu pegar a sua idéia e passar pros meninos. Assim quebra a cabeça. Isso me dá raiva! Nas outras aldeias aqui, um professor (Kalapalo) que tava junto com nós, o cacique levou ele disse que profissional o índio. Cacique levou ele pra poder traduzir a fala nessa reunião da saúde (índios e FUNASA, em Canarana). O cacique lá falando e ele nem sabia pra traduzir. Isso pra mim eu não aceito não. Não aceito mesmo! Porque o índio tá perdido. Fulano vira professor.” (Kotok, em entrevista)

Justifica o cacique seu afastamento do projeto educacional do ISA pela falta de participação deles, índios, nas decisões e na autoria do material didático:

“Ah! O livro do ISA tá indo melhor. Tá indo certo pra ele! Quem fez só foi ele! Se ele tiver querendo fazer um livro pra comunidade ou alguma coisa, tem que ficar aqui dois meses trabalhando pra poder sair bem e sair junto com a comunidade. (...) Fazem, sempre eles fazem por quinze dias, o pessoal nunca participou, mas o Maurício foi dessa vez. (...) André Villas Bôas (coordenador do ISA) falou comigo: "Kotok, eu quero trazer um pessoal lá para poder trabalhar, porque você tem uma cabeça que tá certa." Eu falei ao André que faço as coisas certas. Se as coisas estão erradas eu vou falar logo pra você: "Não tô aceitando essas coisas não, elas estão erradas" Se você tá junto com a comunidade aqui, conversando, tal, isso aqui tá indo certo, isso aqui tá assim, aí vai. Ele (André Villas Bôas) tá querendo trazer o pessoal aqui pra trabalhar.” (Kotok, em entrevista)

O certo é que desde 1976, aprender a ler e escrever supunha voltar as atenções para fora da aldeia. Desse modo, alguns jovens Kamaiurá se alfabetizaram com as professoras no Posto Leonardo. É o caso de Paulo e sua esposa, Yakwairu, Maputá, Takará, Karautá, Piau, Ringo, Pautu, Yakairá, uma das esposas de Kotok. Depois desta escola do Posto, que os alunos alcançam em uma hora e meia de caminhada por uma estrada, outras referências para os alfabetizando da aldeia são as escolas da cidade. Inicialmente, através da FAB, instalada na Base do Jacaré, alguns Kamaiurá chegavam até Xavantina ou Brasília, como foi o caso de Casseli, Tatap, Teuê e Amanuá, todos na faixa dos 45 – 50 anos de idade e que encontraram quando adolescentes, nas décadas de 60 e 70, uma oportunidade de estudar e obter uma profissão. De fato, após trabalharem e estudarem com os militares, atualmente Casseli é radialista, funcionário da FUNAI, Amanuá chegou a ser vereador pela

cidade de Gaúcha do Norte entre 2000 e 2004 e outros permaneceram nas cidades, como Teuê.

Há o caso ainda de índios que, financiados pela FUNAI, foram a Brasília para estudar. Paltu Kamaiurá foi um desses. Junto com outros colegas de outras quatro etnias do Xingu (dois Waurá, um Trumai e um Mehinaku) estavam em Brasília em 1989 cursando o supletivo de 1º Grau. (KHAN, 1991:468-469) Estes jovens vieram a se tornar chefes de Posto de Vigilância, chefe de Posto Indígena, Cinegrafista e outro estudante de enfermagem. Paltu é professor.

Darci Sechi aventa a existência de “duas dezenas de estudantes xinguanos em Brasília em 1996” (SECCHI, 1996:24) Não diz quantos são Kamaiurá mas indica que o destino Brasília continuava presente no horizonte dos jovens da região.

Em 1999, segundo informações do Setor de Educação da Administração Regional do Xingu (ADR-Xingu), da FUNAI, havia 6 estudantes Kamaiurá da aldeia Ypawu estudando em Brasília. Entretanto a ida a Brasília passou a ser mal vista pelas lideranças do Alto Xingu. A perda da socialização desses jovens, sua exposição às bebidas e a relações pouco recomendáveis para os padrões altoxinguanos, faz com que, nas palavras do líder Aritana Yawalapiti, os jovens voltem “estragados”. (CAVALCANTI, 1999:104) A pequena cidade de Canarana torna-se assim, um destino além de mais acessível (está a “apenas” 12 horas de barco do Posto Leonardo), mais oportuno para o controle dos jovens.

Deste modo, em 1995, 1996, 1997 e 1998, a Escola de Suplência, que funciona no período noturno da Escola Norberto Schwantes, assinalava a presença de pelo menos um estudante kamaiurá por ano. Em 2004, entretanto, as duas escolas não registraram a matrícula de nenhum índio em seus cursos.

Temos ainda, em 2003, 12 alunos Kamaiurá estudando no Posto Leonardo Villas Bôas, com as professoras não índias Juliene Pacheco e Isabel de Jesus.

Quando se trata de organizar os fatos ocorridos no passado, as entrevistas fornecem fragmentos conforme a posição social de cada entrevistado, permitindo-nos montar um pequeno quadro com estes depoimentos.

O nome de Máquina (sic) Moura é lembrado como o de uma professora branca que passou rapidamente pela aldeia:

“Aí depois desse aí, mais do que esse aí, tem uma professora aqui, chamava Máquina, uma mulher. Morou aqui. Não ficou um ano, acho que ficou cinco meses aqui. Era nós que pagava ela. Depois que o dinheiro acabou não tinha como pagar mais a ela e ela foi embora. Era há nove anos. Quem administrava naquela época era Megaron Txukahamãe . (...) Ela foi embora, aí parou.” (Kotok, em entrevista)

Paulo Kamaiurá, adolescente em 1976, quando estudou no Posto Leonardo, associa o nome de Máquina Moura com outro personagem, um índio Maxacali, que passou pela aldeia ao mesmo tempo que ela, e lecionou por pouco tempo. Segundo Paulo, Kotok “pensou que o cara era bom. (...) Saiu briga. Kotok quase foi morto pelo Maxacali. Ele pegou gasolina e queria tocar fogo na casa de Kotok. Mané (o vaqueiro, um branco que vive no Posto desativado da FAB) salvou. O índio Maxacali “fez muita confusão”. O mesmo informante diz ainda que, por vingança, os Kamaiurá mataram o Maxacali com borduadas. Aí Máquina foi embora. Ficou só 16 dias”.

Apesar de Paulo lembrar que Jaréu lecionava pela manhã e Popô o ajudava dando aulas à tarde, o cacique diz não se lembrar de outro índio que dava aulas. Kotok diz na entrevista, quando perguntado se houve outro rapaz índio que lecionou na aldeia: “Aqui? Deixa eu ver... Não, o... Quem deu aula aqui foi o Maurício. Eu não tava aqui naquela época. Eu tava em Brasília.”

Já Tatap, outra liderança da aldeia, seu rival em potencial na disputa pelo cacicado, lembra de escola num período que já foi citado como o que Jaréu lecionava:

P: E quando você viu escola pela primeira vez aqui na aldeia?

R: Acho que foi... acho que foi em 94... (Tatap, em entrevista)

P: E Jaréu, também deu aulas nessa escola?

R: Ele deu só pouquinho. Foi no final de 94. (Trauim, em entrevista)

O pouco tempo de duração das experiências educacionais é motivo para desconsiderá-las em sua importância histórica:

P: Não existia uma escola na casa do cacique (conforme outros informantes haviam me dito)?

R: Mas tinha, só que era uma escola assim, de passagem só. Poucos dias só, acho que uns dez, por aí assim...

P: Eu escutei o nome de Máquina Moura. Ela dava aula aqui?

R: (Faz sinal que não)

P: Mas ela morou aqui?

R: Ela morou acho que mais ou menos um mês só. Um mês é pouca coisa. Não dá pra aprender muita coisa (Trauim, em entrevista)

É comum perceber, nas entrevistas, a valorização da experiência atual, que já dura 3 anos, a ponto de não considerarem que houve outra antes da chegada de Andréia:

P: E quando você voltou pra cá não tinha escola aqui?

R: Não, não tinha, não!

P: Por quê?

R: Não sei. Pessoal daqui não gostava. Aí depois que Andréia chegou, aí pessoal gostou. Pronto! Criaram a escola

P: E o que você achava da escola que havia aqui antes dessa?

R: Eu não lembro de escola aqui não... eu estava no Morená. (Kanapy, em entrevista)

P: E aqui na aldeia, qual foi a primeira vez que você viu escola?

R: Aqui? Primeira vez que eu tô vendo escola é essa que taí. (aponta para a escola)

P: Não tinha uma caraíba antes aqui dando aulas?

R: Não tinha caraíba nenhuma que dava aula.

P: Não era uma que chamava Máquina Moura?

R: Eu tenho uns trinta anos morando aqui e não vi nenhum caraíba. (Trauim, em entrevista)

A chegada de Andréia é vista como um momento fundamental para a mudança do ponto de vista das lideranças sobre a escola:

“Aí depois o ISA chegou aqui dando curso pros meninos a gente não foi nesse aí. Porque meu pai (Takumã, o pajé) era contra essas coisas. A idéia do meu pai era diferente, ele não aceitava a escola. O Aritana (famoso cacique dos Yawalapiti, vizinhos e aliados por laços de parentesco) também falava a mesma coisa que ele tava pensando. Ele falou que se eles começar a estudar nós vamos largar o costume, a festa. Então, realmente outras aldeias estão com esse problema. Kuikuro (inimigos velados), pessoal de outra aldeia. Só pensam em estudar. Não pensam mais participar festa. Aí Andréia chegou.” (Kotok, em entrevista)

“Antes, quando tinha escola aqui, o pessoal não gostava. Quando pessoa de lá do Morená veio pra cá pedir pra criar escola acho que o pessoal não gostava. Só agora que quando Andréia apareceu por aqui aí pessoal gostou pra criar escola. Por isso que eu tô dando aula, pra resgatar...” (Macari, em entrevista)

“É, foi a Andréia que chegou esses dias... acho que 2001... Ela chegou aí, montou a escola... Pelo que eu vi, Andréia falou tudo isso, que tal era isso assim, eu via muita gente se pintando na escola. Aí tava com dúvida: será que vai fazer tudo isso pro resto da vida? Aí eu não posso falar nada, né? Se não vão falar que eu tô contra isso aí. Não posso falar nada! (Trauim, em entrevista)

A Escola Mawa'aiaká, registrou em 2003, 43 alunos. O número caiu significativamente em relação a 2002, quando estavam matriculados 88 alunos. O pouco interesse pela escola pode ser resultado da política de resgate cultural imposta aos freqüentadores da escola, que exigia, por exemplo, que os alunos fossem à aula nus, e com os corpos pintados:

P: Mas havia umas regras pra entrar na escola? Tinha que ir pelado, pintado?

R: Eu ia só assim, normal.

P: Como que é normal?

R: Camiseta...

P: E o cacique não achava ruim?

R: Não sei. Pra mim acho que achava. Às vezes eu tira. Dava aula pelado. Mas agora, não. Tá parado ainda...” (Kanapy, em entrevista)

As crianças talvez fossem a parcela que continuou freqüentando a escola:

“P: E você acha que a rapaziada de hoje não vai atrás dos mais velhos para aprender, sem que seja na escola?

R: Acho que não. Pra mim, rapaziada acho que não vai mais atrás não. Nem na escola. Hoje rapaziada não quer ficar atrás dos velhos também. É difícil. Só as crianças que vai.” (Macari, em entrevista)

“Tem só pequenininho. Mas hoje de manhã eu falei: Hoje tem reunião. Amanhã tem aula. Vamos iniciar escola amanhã. Vai Maiaru, Titico, Krayuru (adolescentes), tudo... Eu não vou nem obrigar eles a estudar, sabe?” (Kotok, em entrevista)

“P: Mas a aula (de flauta) é só pra quem quer ou todos tem quem ir, mesmo que não queiram ser tocadores Uruá?

R: Pra todo mundo ir. Tem outras pessoas que não se interessam. Principalmente jovens. Criançada vai mais. Assá, Maico, sabem tocar tudo..." (Maurício, em entrevista)

O conceito de Resgate Cultural (que faz parte do nome da escola da aldeia) é polêmico e gera dúvidas. Vale a pena acompanharmos o raciocínio de Trauim, jovem de 30 anos, Auxiliar de Enfermagem:

P: E sobre o resgate cultural (Programa escolar criado pelos Kamaiurá mais velhos para que os mais jovens não percam as tradições), o que é que você acha? Você participou das conversas, das decisões?

R: Eu participava. Na verdade, pelo que eu entendi, eles criticavam muito a rapaziada. Porque tal era isso. Então eu fiquei assim um pouco chateado pelas críticas e eu não gostava muito bem também. Porque pelo que eu tô entendendo hoje em dia as coisas muda tudo. Não tem como a gente voltar lá no fundo, trazer tudo as coisas que nós estamos querendo. Por exemplo, vocês, os brancos: hoje você veste a roupa que o Cabral e esse pessoal aí usava? Não usa mais. Já é tudo outra coisa. Sapato é outro modelo, calça, gravata, parece que hoje em dia ninguém usa mais coroa. Então é a mesma coisa! Mesma coisa acontece aqui no Xingu: o que antigo usava a gente tá deixando, porque a partir de agora, no meu caso, não sei os outros, estamos bem abraçados pelos caraíbas. Não tem como a gente escapar: "Opa, vou sair daqui e morar ali, quero ficar sossegado, lá no vazio". Não tem jeito, se for pro outro lugar vai ficar a mesma coisa lá, se eu vou pro outro canto vou ficar a mesma coisa lá. Se nos dias de festa, festa é festa, vamos todo mundo se pintar. Agora na escola eu não sei...

Pelo que eu vi, Andréia falou tudo isso, que tal era isso assim, eu via muita gente se pintando na escola. Aí tava com dúvida: será que vai fazer tudo isso pro resto da vida? Aí eu não posso falar nada, né? Se não vão falar que eu tô contra isso aí. Não posso falar nada! Aí todo mundo desistiu. Tinha uns vinte moçada aí, rapaz, tudo se pintando na escola, então cada dia era triste até que eles desistiram. Hoje em dia ninguém quer mais estudar nessa escola por causa disso. Pelo que eu entendi...

Eu espero que estejam certos. Eu também concordo muito com os mais velhos. Isso é a minha idade, né? Tá mudando muita coisa. Você vê os rapazes que estão andando muito de roupa bonita, tênis, tal. Isso eu acho que não tá certo aqui na aldeia. Porque aquele que tá bem bonito, ele não se pinta mais. Eu, eu tô assim (pintado de preto) porque a gente tá de luto. Na hora da festa eu não posso recusar. Eu participo. A gente dança, brinca lá na festa. Eu, na minha opinião, quero viver como meus avôs viviam. Meu pai mesmo, já falou muitas coisas pra mim sobre o short que eu usava muito, o corte do meu cabelo. Meu pai nem autoriza, nem gosta que eu fique assim. Ele briga com a gente, eu e meus irmãos. Uma vez eu respondi pra ele: "Ô pai, na sua época era outra coisa, não tinha nem caraíba, não tinha nada" Hoje em dia, cada dia é um caraíba aqui na aldeia. A professora veio aqui na outra aldeia. Nem sei quem era, pessoa da FUNAI. Diz que fez pergunta lá na aldeia. Eu tava cuidando homem que morreu, e tinha que estar sempre lá, e não podia sair. Diz que ele perguntou pra rapaziada:

- Por que vocês tão deixando a cultura? Por que vocês estão esquecendo?

Na verdade a gente não tamo esquecendo. Olha, os rapazes que estão aí, tão bem perdidos já no meio da vida. Eles não sabem mais se pintar, não sabem onde que é a pesca. Nisso eu concordo com os mais velhos. Então até os mais velhos estão esquecendo também.

Eles não sabem tocar flauta, não sabem cantar. Porque eles que começaram deixar as coisas pra trás. No tô falando daqueles idosos, mas dos filhos deles.

Eu mesmo já pedi não sei quantas vezes pro meu pai ensinar eu dançar a flauta. Nem pros pequenos ele ensina. Mas ele sabe...

Então, uma coisa que eu conversei com meu pai também, porque meu pai era herói, era grande lutador, ganhava muito, pelo jeito fortão dele. Meu pai quer que a gente fique que nem ele. Um dia ele dá um duro na gente, e eu não tô nem aí. Só ouço... Ele quer que meus irmãos fiquem quem nem ele, forte, lutar, herói, ganhar a luta, que nem ele me pedia. Eu mesmo fiquei um pouco assim depois daí, depois nunca mais lutei forte. Casei... tô com esposa, já tô velho...

Pois é, diz que ele perguntou assim pros jovens, lá no Morená: "Por que vocês estão esquecendo a cultura de vocês?" Ninguém respondeu pra ela. Já pensou se eu estivesse lá, junto com ela? Eu respondia a mesma coisa que eu respondi a você. Porque hoje em dia os caraíbas estão deixando muitas coisas para trás também. Tudo tá mudando. Porque na época não tinha banco, não tinha não sei o que, não tinha carro. O cacique mesmo falou ontem duro com o pessoal lá da FUNASA. Eles falavam a respeito da viatura. Quanto é que estão precisando de viaturas para o trabalho, do barco, motor ou carro. Então meu tio falou: "Hoje em dia ninguém quer andar a pé, nem de remo. E nem vocês hoje em dia não andam mais de cavalo, que nem os antigos" Aí todo mundo ficou sem graça. Todo mundo calou a boca. (Trauim, em entrevista)

Trauim demonstra, em seu raciocínio, a certeza de que a imagem de sociedade tradicional como sociedade estagnada é artificialmente criada. Uma "ilusão de

reprodução”, no dizer de Georges Baladier (1976), que refuta a idéia de sociedades a-históricas, fixas, eternizadoras de um passado mítico, propondo que todas as sociedades estão em processo de mudança, e que se as sociedades indígenas tradicionais, por exemplo, parecem “trapacear” o tempo, reproduzindo-se eternamente, é porque as olhamos e analisamos preferencialmente nos pontos em que parecem fixas.

Até o momento em que me propus a estudar a trajetória da Escola entre os Kamaiurá, este era o quadro: uma professora branca, três adolescentes e dois idosos lecionando desde língua portuguesa até cantos sagrados para um público majoritariamente de crianças. Veremos mais adiante como funciona esta escola e como se configurou a grade curricular tão polêmica.

O debate que se instaura neste caso envolve opiniões diversas, às vezes contrastantes, às vezes complementares. Há quem descreva a escola como “espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena”, outros a vêem como “espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena” e uma terceira alternativa, que a vê como “espaço de contatos, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos onde técnicas e conhecimentos (...) podem ser trocados e assim, reinventados”. (TASSINARI, 2001:56)

Assis (1981) é uma das primeiras pesquisadoras a tratar o tema da educação escolar para índios no Brasil. Analisa os povos indígenas do Uaçá, sob a influência das teorias de contato produzidas no Brasil nas décadas de 50 e 60, por antropólogos como Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira, que procuravam destacar o processo desigual e opressor do contato entre as populações indígenas e certas camadas da sociedade nacional, sempre com prejuízos para os grupos indígenas. A pesquisadora utiliza-se do conceito de “frente de

expansão”, criado por estes antropólogos para designar o avanço do capitalismo sobre povos tradicionais. Frentes de expansão, para Roberto Cardoso de Oliveira, seria:

“... sociedade nacional, através de seus segmentos regionais, que se expande sobre áreas e regiões cujos únicos habitantes são as populações indígenas e esse processo de expansão não é conduzido ao acaso, mas conduzido por interesses econômicos, motivando as populações nele envolvidas” (Cardoso de Oliveira, 1967:56 apud Assis op.cit:23)

Como a escola não representasse exatamente uma atividade econômica, Assis a definiu nos termos de uma “frente ideológica”:

“Em suma, a ideologia dominante é veiculada através da Escola, justificando a própria maneira de atuação, tendo, na verdade, uma finalidade, que é a de dissimular os conflitos entre as classes. Em termos de uma sociedade indígena, temos um conflito étnico.” (ASSIS, 1981: 28)

Concluindo a autora:

“Por ser a Escola um espaço criado pela sociedade dominante, para forjar homens que aceitem a relação de dominação / submissão, mantendo os quadros situacionais em favor do ‘progresso’ e da ‘civilização’; por introduzir formas culturais diferentes e parâmetros alheios aos indígenas; por ajudar, muitas vezes, a ‘demolir’ suas tradições culturais, substituindo-as por outras; consideramos a Escola e todo o aparato que a compõe como

tendo um caráter de ‘frente’ de conteúdo ideológico” (ASSIS, 1981: 38)

A autora aponta, para exemplificar o caráter “demolidor” de tradições culturais que a escola exerceria, o caso dos Galibi-Marwono, povo que alterou seu padrão de assentamento familiar para se instalar numa grande aldeia Kumarumã, onde funcionava uma escola:

“No caso do índio, o que ocorre é uma desestruturação de seu modo de vida próprio quando este por um motivo ou outro resolve dar ouvidos ao ‘canto de sereia’ da Escola. (...) Queremos dizer com isso que a escola atua como um organismo de mudança inculcando novos valores através da educação, e que esses alunos, ao permanecerem na cidade por um grande espaço de tempo, são finalmente imbuídos dos valores citadinos, o que os leva muitas vezes a preferir a vida da cidade à aldeia.” (ASSIS, 1981:141)

Tassinari (1998), embora admita que a educação escolar para índios foi criada por uma tradição não indígena que historicamente assumiu uma postura dominante política e economicamente, não crê que a presença da escola se limite a este papel destruidor de outras culturas. Insiste que há um outro lado em jogo: o lado da agência indígena, com suas formas de reorganizar a experiência escolar e reinterpretar os conhecimentos delas advindos.

Como exemplo da segunda abordagem, a que vê na escola um espaço de ressignificação de valores por parte dos agentes indígenas, Tassinari (1998) utiliza a própria tese, também referente aos povos do Uaça. Ela mostra como certas festas, conhecimentos,

técnicas e mesmo categorias de identidade provenientes do ensino escolar entre os karipuna, passaram a ser constituintes de sua identidade, não como “inculcação ideológica” apenas, mas como parte de reelaboração cultural feito por aquele povo. Cita o caso específico das comemorações do Dia da Pátria, Dia do Índio, festas relacionadas a torneios de futebol, introduzidas entre eles pelo ensino escolar nos anos 1930. Estes eventos, hoje, compartilham dos mesmos princípios de reciprocidade e noções temporais que outras festas organizadas pelos Karipuna, como os Turé ou Festas do Divino Espírito Santo. (TASSINARI, 2001:58)

Peter Gow (1991) também é outro exemplo de pesquisador que identifica a agência indígena transformando as informações que vem de fora para o seu idioma. Entre as Comunidades Nativas do Baixo Urubamba, no Peru, Gow argumenta que certas instituições, originalmente alheias a essas comunidades, como a escola e o título legal da terra nos termos de “Comunidades Nativas”, passaram a ser usadas como idioma de parentesco. A escola é o espaço de mediação que permite o trânsito por diferentes mundos, sendo a atuação da escola o que garante a posse da terra e um modo de vida “verdadeiro”, “adequado”, diferente da situação de exploração de tempos passados. Por esse poder, a escola é comparada ao xamanismo. O xamã também tem a capacidade de ser mediador entre dois mundos, estabelecendo o equilíbrio na aldeia. Por meio da escola e do título de posse de terra, esses índios garantem uma organização familiar e econômica que os faz se sentirem mais seguros que seus avós, que não viveram em situação de escravidão com seringueiros e sem garantias governamentais. Essas garantias que têm do Estado atualmente é que os mantêm como unidade étnica.

Por este aspecto de mediação, de tradução, que não pertencem nem a um mundo somente nem exclusivamente ao outro, situação típica do xamã, Tassinari propõe a

instalação teórica da escola neste terreno das fronteiras. Lembra que os xamãs têm a capacidade de se transformar em cobras, onças, falar línguas de “outros mundos”. Entende assim, a escola como espaço de mediação, já que não pertence totalmente a nenhuma das esferas com que esta envolvida. Ressalta ainda o lado perigoso que acompanha o xamanismo, já que os poderes advindos do sobrenatural e que podem curar e manter o equilíbrio geral da vida também podem ter uma utilização incorreta e maléfica, acarretando conseqüências negativas e destrutivas para a esfera humana. (TASSINARI, 2001:59-60)

Como último exemplo etnográfico, a autora aponta para a imponderabilidade de algumas atividades na prática escolar. Trata-se de uma experiência entre os Tukano do Rio Vaupés na Colômbia. Foram propostos *workshops* que funcionassem como “escolas de xamãs” ou “Congressos de Medicina Natural” pelo governo daquele país. Buscavam “analisar o problema de integração entre as medicinas indígenas e não indígenas e proporcionar um ambiente no qual xamãs ensinariam aos jovens Tukano alguns conhecimentos esotéricos xamânicos.” O Congresso não deu certo entre outras coisas, pelas características do xamanismo e de sua forma particular de transmissão de conhecimentos, que envolve evitações, dietas e ambientes adequados, o que dificilmente poderia se encaixar no contexto pedagógico ocidental. (TASSINARI, 2001:60-61). A própria diversidade interna dos Tukano dificultou a “democratização” dos ensinamentos, já que alguns grupos lingüísticos tinham muito mais xamãs e conhecimentos rituais que outros, ocorrendo que o que era uma tradição entre uma aldeia não podia ser facilmente introduzida em outra. Além disso, no bojo das discussões, os xamãs, que receberam salários do governo colombiano, foram acusados de egoísmo, por se recusarem a transmitir algumas informações naquele ambiente.

Isto posto, temos um exemplo de que, mesmo como ambiente de fronteira, há limites na operacionalização do "resgate cultural" através da escola e de seus métodos. E coloca a dúvida a todos os agentes do processo: até onde a escola deve chegar?

Esta sempre foi uma dúvida presente entre as lideranças Kamaiurá quando defrontados com a possibilidade de instalar escolas em sua aldeia ou ainda ao terem seus jovens convidados a participar dos cursos de formação de professores indígenas. Uma desconfiança inicial por parte das lideranças impedia os jovens Kamaiurá de se tornarem professores pelas vias dos cursos de formação instaurados no Parque desde 1994.

"Aí depois o ISA chegou aqui dando curso pros meninos a gente não foi nesse aí. Porque meu pai (Takumã, o pajé) era contra essas coisas. A idéia do meu pai era diferente, ele não aceitava a escola. O Aritana (famoso cacique dos Yawalapiti, vizinhos e aliados por laços de parentesco) também falava a mesma coisa que ele tava pensando. Ele falou que se eles começar a estudar nós vamos largar o costume, a festa. Então, realmente outras aldeias estão com esse problema. Kuikuro (inimigos velados), pessoal de outra aldeia. Só pensam em estudar. Não pensam mais participar festa" (Kotok, em entrevista)

Esta convicção foi sendo questionada pelos mais jovens, por profissionais de ONGs, Secretarias de Educação, FUNAI, em incontáveis reuniões, desde os início da década de 90 até inícios dos anos 2000, para discutir a questão da educação escolar nas aldeias. Assim, com o passar do tempo e a observação das experiências realizadas no Parque e em outros locais, as lideranças foram mudando seu ponto de vista:

“Aí escola aqui meu pai não queria mais, quer mesmo não... Aí depois que Andréia chegou aqui. Andréia chegou aqui em 2001. Aí meu pai lá. E Andréia olhando os meninos. Muitos meninos. Que Andréia chegou falar?

- Tacumã, você não tem como pensar em colocar escola aqui, do jeito que você quer, qual matéria que você tá pensando?

Aí meu pai falou: - Eu, pra mim, tendo aula, escola aqui na aldeia, eu poderia colocar: escrever português; escrever a língua; ao mesmo tempo colocar os meninos pra tocar flauta; ensinar as meninas pra cantar; ensinar o pessoal fazer artesanato. Meu pai falou. Isso aqui é o meu interesse. Se for assim eu topo fazer isso. Que Andréia falou? Eu posso ajudar você fazer projeto, acima disso aqui é importante. Os meninos podem se pintar, as meninas pode pintar, como se cada pessoa tem que ter (palavra inaudível) tipo da nossa cultura. Aí Andréia estudou, pensou direito, combinou com a cabeça da comunidade. Aí rolou isso. Agora as coisas tá indo certo. Muito bem. Os meninos tão começando a ler direito” (Kotok, em entrevista)

Vemos como o tema é controverso, para todos os lados envolvidos. E a mesma escola que era acusada de acabar com as tradições culturais até poucos anos atrás, agora é convocada para defender e resgatar essas mesmas tradições. Neste caso acreditamos haver um elemento definitivo para a mudança de perspectiva dos Kamaiurá em relação aos projetos educacionais: a afirmação de sua autonomia. Foi ressaltada nas entrevistas a importância que tem para os Kamaiurá as escolhas próprias na determinação de seu futuro no que se refere a esta questão da educação escolar. Assim, jamais aceitaram projetos prontos, doados por ONGs, dos quais não tenham participado, opinados e ouvidos. É um

tema, portanto, que está longe de encerrar uma conclusão sólida o suficiente para durar mais que algumas horas de discussão.

4. Mawa'aiaká: Escola de Resgate Cultural – Entre disciplinas e tradições.

Embora a proposta deste trabalho seja a de detectar as contradições e transformações que acompanham o projeto educacional, temos a consciência de que o fenômeno da escolarização, em seu sentido mais amplo, somente poderá ser satisfatoriamente dimensionado após um período de tempo relativamente longo.

Neste caso da aldeia Ypawu, estamos, então, no início, incerto e vacilante, da implantação deste sistema escolar complexo e tão interligado a outros aspectos da vida cotidiana. Por isso não trataremos de fazer previsões ou vaticinar situações, mas antes, apresentar alguns fatos e os encaminhamentos a que eles estão sendo conduzidos.

A Escola Mawa'aiaká, oficialmente denominada *Escola Indígena Municipal Mawa'aiaká*, tem seu nome inspirado num personagem mítico que habitava a lagoa Ypawu situada ao lado da aldeia. Foi idealizada e construída recentemente, em 2001, pela comunidade de Ypawu, sendo o projeto idealizado pelas lideranças e Andréia Duarte, jovem professora que vive na aldeia desde aquele ano.

A escola é vinculada ao Município de Gaúcha do Norte, ao contrário da maioria das outras do Parque, que foram estadualizadas. Como escola oficial, deveria seguir o currículo proposto pelo Plano Político Pedagógico das Escolas do Parque Indígena do Xingu, documento escrito pelos professores indígenas, em conjunto com o Instituto Socioambiental e Seduc-MT, um direito assegurado pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, que orientam e oferecem subsídios a técnicos de secretarias estaduais em conjunto

com os Núcleos de Educação Indígena dos estados, pesquisadores de diversas Universidades e representantes dos povos indígenas na tentativa de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino. Mas como veremos, os Kamaiurá criaram sua própria grade curricular, num projeto paralelo, levado à FUNAI, ONGs, Instituições diversas e mesmo à Seduc-MT, com o intuito de conseguir recursos extras, além dos que chegam via Secretaria Municipal. Veremos que os conteúdos dos dois projetos não diferem em sua essência. Ainda que estejam sempre em discordância com as propostas do ISA, os seus procedimentos pedagógicos, métodos e objetivos se utilizam basicamente do mesmo discurso. Evidencia-se aqui a importância dada pelos Kamaiurá à questão da autoria, da autodeterminação, de sua independência enquanto grupo autônomo em relação aos projetos oficiais.

Quanto ao seu funcionamento efetivo, a Escola Mawa' aiaká apresentava, em janeiro de 2004, o seguinte quadro:

Prof. Maurício Mattar Matariwá

1º Ciclo.

Das 10h30 às 12h.

Total matriculados – 28 alunos

Prof. Kanapy e Andréia Duarte

1º Ciclo

Das 8 às 10h30

Total matriculados – 10 alunos

Prof. Werê

2º Ciclo.

Das 14 às 16h

Total matriculados – 08 alunos (entre 8 e 17 anos)

Prof. Macari

Aula de flauta (exclusivamente masculino)

Sábados. Das 8 às 10h.

Frequência – Entre 4 ou 5 alunos

Total de alunos: 46.

Deste total:

9% têm 15 anos de idade ou mais.

41% têm entre 10 e 14 anos de idade.

50% têm entre 06 e 09 anos de idade.

Por 1º e 2º Ciclos entenda-se alunos não alfabetizados e alunos já alfabetizados, respectivamente (ANEXO A). Isto significa dizer que a escola dos Kamaiurá, assim como todas as demais 33 escolas do Parque funcionam exclusivamente em nível de Ensino Fundamental.

A Escola Mawa'aiaká registrou em janeiro 2004, 46 alunos. O número caiu significativamente em relação a 2002, quando estavam matriculados 88 alunos. O pouco interesse pela escola pode ser resultado das estratégias para concretizar a política de resgate

cultural impostas aos freqüentadores da escola, que exigia, por exemplo, que os alunos fossem para a aula nus, e com os corpos pintados:

“P: Mas havia umas regras pra entrar na escola? Tinha que ir pelado, pintado?”

R: Eu ia só assim, normal.

P: Como que é normal?

R: Camiseta...

P: E o cacique não achava ruim?

R: Não sei. Pra mim acho que achava. Às vezes eu tira. Dava aula pelado. Mas agora, não. Tá parado ainda...” (Kanapy, em entrevista)

As crianças talvez fossem a parcela que continuou freqüentando a escola:

“P: E você acha que a rapaziada de hoje não vai atrás dos mais velhos para aprender, sem que seja na escola?”

R: Acho que não. Pra mim, rapaziada acho que não vai mais atrás não. Nem na escola. Hoje rapaziada não quer ficar atrás dos velhos também. É difícil. Só as crianças que vai.” (Macari, em entrevista)

“Tem só pequenininho. Mas hoje de manhã eu falei: Hoje tem reunião. Amanhã tem aula. Vamos iniciar escola amanhã. Vai Maiaru, Titico, Krayuru (adolescentes), tudo... Eu não vou nem obrigar eles a estudar, sabe?” (Kotok, em entrevista)

“P: Mas a aula (de flauta) é só pra quem quer ou todos tem quem ir, mesmo que não queiram ser tocadores Uruá?

R: Pra todo mundo ir. Tem outras pessoas que não se interessam. Principalmente jovens. Criançada vai mais. Assá, Maico, sabem tocar tudo...” (Mauricio, em entrevista)

O conceito de Resgate Cultural (que faz parte do nome da escola da aldeia) é polêmico e gera dúvidas. Além de se preocupar com a aparência dos habitantes da aldeia, que são estimulados a andar nus ou a cortar o cabelo à maneira tradicional, cobra dos alunos maior participação nos rituais, nas danças e nas festas, ensina à nova geração as técnicas artísticas e artesanais referentes a práticas e objetos de uso corrente no dia-a-dia, além de resgatar outros que já não têm mais utilidade senão a de vender a turistas e ao mercado externo. Vale a pena acompanharmos o raciocínio de Trauim, jovem de 30 anos, Auxiliar de Enfermagem:

“P: E sobre o resgate cultural, o que é que você acha? Você participou das conversas, das decisões?

R: Eu participava. Na verdade, pelo que eu entendi, eles criticavam muito a rapaziada. Então eu fiquei assim um pouco chateado pelas críticas e eu não gostava muito bem também. Porque pelo que eu tô entendendo hoje em dia as coisas muda tudo. Não tem como a gente voltar lá no fundo, trazer tudo as coisas que nós estamos querendo. Por exemplo, vocês, os brancos: hoje você veste a roupa que o Cabral e esse pessoal aí usava? Não usa mais. Já é tudo outra coisa. Sapato é outro modelo, calça, gravata, parece que hoje em dia ninguém usa mais coroa. Então é a mesma coisa! Mesma coisa acontece aqui no Xingu: o que antigo usava a gente tá deixando, porque a partir de agora, no meu caso, não sei os outros, estamos

bem abraçados pelos caraíbas. Não tem como a gente escapar: "Opa, vou sai daqui e morar ali, quero ficar sossegado, lá no vazio". Não tem jeito, se for pro outro lugar vai ficar a mesma coisa lá, se eu vou pro outro canto vou ficar a mesma coisa lá. Se nos dias de festa, festa é festa, vamos todo mundo se pintar. Agora na escola eu não sei...

Pelo que eu vi, Andréia falou tudo isso, que tal era isso assim, eu via muita gente se pintando na escola. Aí tava com dúvida: será que vai fazer tudo isso pro resto da vida? Aí eu não posso falar nada, né? Se não vão falar que eu tô contra isso aí. Não posso falar nada! Aí todo mundo desistiu. Tinha uns vinte moçada aí, rapaz, tudo se pintando na escola, então cada dia era triste até que eles desistiram. Hoje em dia ninguém quer mais estudar nessa escola por causa disso. Pelo que eu entendi...

Eu espero que estejam certos. Eu também concordo muito com os mais velhos. Isso é a minha idade, né? Tá mudando muita coisa. Você vê os rapazes que estão andando muito de roupa bonita, tênis, tal. Isso eu acho que não tá certo aqui na aldeia. Porque aquele que tá bem bonito, ele não se pinta mais. Eu, eu tô assim (pintado de preto) porque a gente tá de luto. Na hora da festa eu não posso recusar. Eu participo. A gente dança, brinca lá na festa. Eu, na minha opinião, quero viver como meus avôs viviam. Meu pai mesmo, já falou muitas coisas pra mim sobre o short que eu usava muito, o corte do meu cabelo. Meu pai nem autoriza, nem gosta que eu fique assim. Ele briga com a gente, eu e meus irmãos. Uma vez eu respondi pra ele: "Ô pai, na sua época era outra coisa, não tinha nem caraíba, não tinha nada" Hoje em dia, cada dia é um caraíba aqui na aldeia. A professora veio aqui na outra aldeia. Nem sei quem era, pessoa da FUNAI. Diz que fez pergunta lá na aldeia. Eu tava cuidando homem que morreu, e tinha que estar sempre lá, e não podia sair. Diz que ele perguntou pra rapaziada... Pois é, diz

que ele perguntou assim pros jovens, lá no Morená: ‘Por que vocês estão esquecendo a cultura de vocês?’ Ninguém respondeu pra ela. Já pensou se eu estivesse lá, junto com ela? Eu respondia a mesma coisa que eu respondi a você. Porque hoje em dia os caraíbas estão deixando muitas coisas para trás também. Tudo tá mudando. Porque na época não tinha banco, não tinha não sei o que, não tinha carro. O cacique mesmo falou ontem duro com o pessoal lá da FUNASA. Eles falavam a respeito da viatura. Quanto é que estão precisando de viaturas para o trabalho, do barco, motor ou carro. Então meu tio falou: ‘Hoje em dia ninguém quer andar a pé, nem de remo. E nem vocês hoje em dia não andam mais de cavalo, que nem os antigos.’ Aí todo mundo ficou sem graça. Todo mundo calou a boca.” (Trauim, em entrevista)

Trauim demonstra, em seu raciocínio, a certeza de que a imagem de sociedade tradicional como sociedade estagnada é artificialmente criada. Uma “ilusão de reprodução”, no dizer de Georges Baladier (1976), que refuta a idéia de sociedades a-históricas, fixas, eternizadoras de um passado mítico. Balandier propõe que todas as sociedades estão em processo de mudança, e que se as sociedades indígenas tradicionais, por exemplo, parecem “trapacear” o tempo, reproduzindo-se eternamente, é porque preferimos olhar e analisar preferencialmente nos pontos em que parecem fixas.

Esta aposta na inclusão das tradições como matérias de ensino, no entanto, dá um tom diferenciado e próprio dos Kamaiurá à grade curricular, sendo motivo de orgulho e distinção desse povo, conforme relata um dos idealizadores, o cacique Kotok:

“Foi criado aqui. Tá todo mundo trocando a idéia. Por isso que as coisas tá indo bem. Agora eu vou colocar rapaziada pra estudar.

Vou encher aquela escola. De manhã: duas horas pra tocar flauta. Vou colocar nove flautas lá pra tocar. Dez outras flautas Uruá. Agora (...) esse projeto que a Lilia fez, ele (Aritana, liderança Yawalapiti), puxou nosso projeto. Não era idéia de Aritana isso aí. Aritana não sabe. Lilia copiou nosso projeto. Já foi aprovado projeto de 1 milhão! Agora lá no Hotel Polyana (em Canarana) eu, Aritana, Afukaká (liderança Kuikuro), Palavra (liderança Yawalapiti), Kalapalo, toda liderança lá, nós em volta assim, sentado. Que Aritana falou? ‘Agora que eu tô vendo. Esse tipo de coisa que você tá lutando.’ Viu irmão, eu falei pra ele, você não sabe tocar nem flauta sagrada. Uruá eu sei que você sabe. Você não tá sabendo mais nada rapaz!’ Eu falei isso pra ele. ‘Isso que é nossa luta, colocar os meninos pra estudar, pra cantar, pra usar nossa cultura.’ Isso que eu falei pra ele. Ele falou: ‘É, tá certo. Agora nós estamos entendendo isso’.”

Assim, a liderança dos Kamaiurá na “liga das nações” xinguana é reafirmada agora através de um projeto escolar. O resgate da tradição antiga através de uma tecnologia novíssima ou pela escola diferenciada é utilizado então como ferramenta política por um povo que quer tomar a dianteira nas decisões importantes para o PIX.

Até janeiro de 2004, apenas alguns povos do Xingu não seguiam as determinações seguidas pela maioria no que se refere à questão escolar: os Yawalapiti, que não enviam professores aos Cursos de Formação e nem têm escola construída na aldeia e os Kalapalo, que mantêm contatos pessoais com representantes do Colégio La Salle de São Carlos, interior de São Paulo, que garante bolsas de estudos a alguns jovens para estudarem por temporadas fora da aldeia. De tal modo se diferenciam os Kamaiurá em sua escola, que ela é a única do PIX que funciona nestes moldes: aulas teóricas de português, matemática,

ciências, história e língua materna e aulas práticas de pintura corporal, trançado, escultura em madeira, cantos rituais, danças, flauta, etc. A inclusão de anciãos da aldeia no quadro docente também é uma novidade Kamaiurá no contexto do Xingu. Estes anciãos, chamados “professores de cultura” e as merendeiras, que preparam beijus e mingaus com matéria prima da própria aldeia ainda têm uma maneira diferenciada também no pagamento: recebem em espécie. Seu salário é recebido em objetos industrializados variados como linhas de costura, de pesca, miçangas, etc. e são administrados pela Associação Mavutsinin, que presta contas para a prefeitura e para os demais órgãos financiadores.

A forma de pagamento dos funcionários da escola, ironicamente, se remete a uma prática dos irmãos Villas Bôas, que era criticada pelos mesmos Kamaiurá. Enquanto administravam o Parque, os Villas Bôas, em sua política preservacionista, evitavam ao máximo a circulação de dinheiro entre os índios, pagando os funcionários do Posto em espécie.

Preservar as tradições também parece ter sido a justificativa para as lideranças Kamaiurá rejeitarem durante muito tempo a construção de escolas em sua comunidade, associando as práticas escolares às transformações negativas ocorridas na aldeia, como a perda dos referenciais genuinamente indígenas, conforme relata Paltu Kamaiurá no capítulo do PPP dedicado ao histórico da escola na aldeia Ypawu (TRUMAI et al :2002:32):

“A comunidade teve uma primeira experiência de escola em 1994, com o professor Kanawayuri Kamaiurá. Nesta época houve um problema: a comunidade estava fazendo festa e os alunos estavam estudando na escola, sem participar da festa. O chefe da aldeia ficou bravo (...) e resolveu fechar a escola. Após esse problema a comunidade, apesar de convites, não enviou participantes para o

curso de formação de professores promovidos pelo ISA em parceria com a SEDUC-MT, o MEC e a FUNAI, até 2001...”

Já em 2004, à época de minha última visita à aldeia, também pude constatar a força que tem a cultura nativa na determinação dos rumos da escola. Naquela ocasião as aulas estavam suspensas pela morte de um pajé, algumas pessoas do grupo familiar do falecido usavam a pintura corporal referente a este estado de luto e enquanto não tirassem essa pintura não poderia haver aulas. Direito assegurado pelas leis brasileiras que, em Portaria Interministerial sobre Educação Escolar para as Populações Indígenas, em seu 8º artigo diz: “no processo de reconhecimento das escolas destinadas às comunidades indígenas, sejam consideradas, na sua normatização, as características específicas da educação indígena no que se refere à (...) conteúdo curriculares, calendário (...) adequado à realidade sócio cultural de cada grupo étnico.”

O calendário oficial estabelece o início do ano letivo em janeiro, estendendo até abril. Em maio há Curso de Formação de Professores, e as aulas são suspensas. Em junho é época de colheita das roças de mandioca, tempo de acumular o máximo possível de provisões antes das chuvas, ocupando os rapazes e as meninas, que passam o dia no trabalho de preparar o polvilho. Julho e agosto são dedicados à plantação das roças e à preparação para a festa do Quarup, quando os meninos treinam para as lutas esportivas e a comunidade se dedica à preparação de adornos e alimentos. Durante estes quatro meses então, as aulas estão novamente suspensas. Retornam em setembro e param em outubro, quando os professores vão para o Curso de Formação. Novembro e dezembro são os meses de aula que encerram o ano letivo. Este calendário pode ainda ser alterado por ocasiões

festivas esporádicas, por necessidades de pessoal para pescarias, caçadas, mutirão para construção de casas, etc

4.1 Projetos e Projetos.

Temos dois documentos sobre os quais nos debruçaremos agora, no intuito de entender a formação das disciplinas escolares nesta aldeia indígena do norte do Mato Grosso:

- 1) *PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO PARQUE INDÍGENA DO XINGU, DA TERRA INDÍGENA PANARÁ E DA ESCOLA KAIABI DA ALDEIA KURURUZINHO* (PPP), de Março de 2002, escrito por 53 professores indígenas de todas as etnias do PIX, 3 assessoras pedagógicas e 22 consultores assessores de várias universidades;
- 2) *PROJETO MAWA'AIKÁ – ESCOLA DE RESGATE CULTURAL*, idealizado pela comunidade Kamaiurá de ypawu e Andréia Duarte, professora.

Tentaremos abordar a história das disciplinas escolares entre os Kamaiurá, desde 1976 até 2004, compreendendo a amplitude da noção de disciplina escolar, que “comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina” conforme nos adverte Chervel (1990).

A partir do exposto acima, percebemos a importância de se entender o que significa escolher este ou aquele conteúdo para a grade curricular das escolas indígenas.

No caso do PPP, a organização dessas idéias vem se desenvolvendo desde 1997, durante as etapas intensivas do Curso de Formação de Professores Indígenas, conduzidas

por educadores e assessores, pertencentes à ONGs e Universidades, engajados na causa indígena. São as mesmas pessoas que assumiram, desde os anos 1970, a missão de trabalhar paralelamente ao poder oficial, qual seja a FUNAI, vista desde então como um órgão ineficiente e com pouco poder prático. (FERREIRA, 2001:87).

Assumindo de pronto que o documento não é estático e que poderá ser modificado conforme novas reflexões a requeiram, o PPP apresenta o Parque Indígena do Xingu como “Unidade Política” formada por 14 “povos unidos, apesar da diferença lingüística”. São povos que “estão sempre unidos para debater assuntos de interesse da comunidade e do Xingu em relação à educação, saúde, gestão territorial e preservação das bacias hidrográficas que formam o rio do Xingu” (TRUMAI et al, 2002:2 - 7).

Este discurso já traz em si uma intenção: a de unir estes povos. Já que em sua história, eles trazem muitas lembranças de embates, escaramuças, raptos de mulheres e crianças, mortes e vinganças. Os Kamaiurá, por exemplo, guardam na memória as guerras contra os Juruna e os Suyá (VILLAS BÔAS, 1979:39). Os Mehinaku até 40 anos atrás matavam e morriam em escaramuças com os Tzikão (Ikpeng). Ou seja, a união dos povos do Xingu que pretende estabelecer o PPP está baseada mais numa vontade política externa aos índios do que a uma realidade concreta. Basta lembrar que o Parque Indígena como unidade política é um projeto capitaneado pelos irmãos Villas Bôas, com o apoio de intelectuais, desde os anos 1940, que culminou em 1961 com a criação do Parque Nacional do Xingu, por decreto do presidente Jânio Quadros: “A ação indigenista dos irmãos Villas Bôas na criação do Parque e o conseqüente esfriamento da beligerância propiciarão uma fixação mais duradoura dos grupos locais, que persiste até hoje, salvo poucas exceções. “O posterior cercamento do Parque por empreendimentos agropecuários e a percepção das lideranças xinguanas da necessidade de vigilância das fronteiras consolidarão aquilo que

Oliveira Filho chamou de ‘processo de territorialização’, em substituição a uma noção naturalizada de territorialidade” (CAVALCANTI, 1999:73)

Culturalmente o Parque Indígena do Xingu está claramente dividido: ao sul encontra-se o que Eduardo Galvão (1979) chamou de Área Cultural do Uluri, ou Alto Xingu, composta por povos que mantêm entre si certa homogeneidade cultural. Mais ao norte, em torno do Posto Pavuru, encontram-se outros povos, com outras histórias de contato, com outras cosmogonias, outros ritos, e outros tabus: são os Txikão (Ikpeng), que foram trazido ao PIX em 1967, por iniciativa dos irmãos Villas Bôas, em face à ameaça que lhes proporcionavam mineradores em suas terras originais. Vivem também os Trumai, único povo que tem sua língua materna como segunda, falando primordialmente a portuguesa. Este povo, embora tenha dado sua contribuição para a cultura do Alto Xingu, convivendo entre eles desde o século XIX, não são considerados por este como parte do sistema alto xinguano, não sendo convidados para festas como o Quarup, por exemplo. Os Kaiabi, Juruna e Suyá vivem mais ao norte, na Região do Posto Diauarum. Os Kaiabi também foram trazidos ao Xingu pelos irmãos Villas Bôas, ocupando terras que já pertenciam a outros povos, razão de certo desprezo que os povos do Alto Xingu lhes destinam. Os Juruna foram atraídos pela vanguarda da Expedição Roncador Xingu, chefiadas pelos irmãos Villas Bôas, em 1950. Vinham migrando desde fins do século XIX, fugindo de seringueiros que os acossavam mais ao norte. Os Suyá também vieram de fora da área, do leste do Rio Xingu, segundo contavam os velhos (VILLAS BÔAS, 1979:36-38).

Ou seja, os grupos têm valores próprios e não abrem mão deles em nome de uma igualdade que o PPP tenta apresentar como natural. Claro que esta atitude vai se diluindo e se relaxando quando discutida pelos jovens freqüentadores dos Cursos de Formação de

Professores. Estes já têm um discurso mais pacífico e conciliador do que seus pais, que são as atuais lideranças das aldeias. Mas, ainda assim, com uma tolerância maior, não se impediu que houvessem “incidentes diplomáticos” por duas vezes: os jovens alto xinguanos foram acusados de utilizar feitiçaria e provocar a morte de moradores do Posto Pavuru durante Curso de Formação onde todos se encontravam reunidos. Da última vez, em 2003, o acontecimento resultou na cisão definitiva dos grupos durante os cursos: os altoxinguanos exigiam que se fizessem os Cursos no Alto Xingu e não no Posto Pavuru e Diauarum, locais onde os professores provenientes do Alto Xingu eram hostilizados pelos demais.

Teríamos aqui as primeiras observações sobre dois dos três questionamentos que Chervel nos apresenta como fundamentais para entender a constituição e o funcionamento das disciplinas escolares, qual seja, sua gênese e sua função.

Nascida num contexto multiétnico, onde antigos padrões de relacionamentos entre os povos foram modificados para se ajustarem a uma nova realidade geopolítica, gestada pelo homem branco, a instituição escolar xinguanas, ainda que se queira diferenciada e específica, não consegue fugir do “fenômeno de aculturação de massa que ela determina” (CHERVEL, 1990:184) no momento em que os cursos de formação também juntam num mesmo espaço, alunos de diversas procedências e lhes tenta inculcar um discurso de união em torno de certa noção de territorialidade. A partir daí, as disciplinas a serem ensinadas para as crianças nas aldeias têm por objetivos “valorizar a sua cultura, seu costume, para não se perderem no futuro.” A função política da escolarização também é citada: “No futuro, a escola vai servir para a luta do povo indígena do Xingu pela sua terra. Makaulaka Mehinaku” (PPP, 2002:8 -22). Notamos aqui a utilização da expressão “povo indígena do Xingu” e não “povos” no plural. Seria já um resultado da política de unificação de povos distintos?

Os depoimentos continuam salientando a importância da escrita: “Para poder escrever documento para autoridade, porque o branco não resolve com palavra oral. Todos os povos vão trabalhar só com papel para resolver problemas da terra. Wary Kamaiurá” (PPP, 2002:35)

A valorização da língua materna e da própria cultura também é citada no Projeto Mawa’ aiaka:

“Educar as crianças e jovens através de aulas de elementos da cultura Kamaiurá tradicional e ainda aulas escritas e leitura da língua própria e portuguesa, matemática básica, visando a não perda de seus costumes, idéias, ritos e lendas. Informando sobre conhecimentos atuais necessários à vida de hoje.

Nas aulas de língua Kamaiurá será ensinada a escrita, a leitura e a fala, visando o não esquecimento da língua, a preservação dos cantos e da história na forma da escrita, conscientizando a importância da língua para existência de um povo.”

A questão do aprendizado da escrita da língua portuguesa e da transcrição da língua oral Kamaiurá merece algumas considerações, já que os índios perceberam que a palavra oral não garante direitos diante do homem branco. A posse de terras, projetos de financiamento, contratos, documentos, tudo se apresenta na forma escrita. Deste modo, escrever é uma forma de participar de igual para igual nas discussões entre índios e não índios. E ter sua língua materna transcrita, uma forma de valorizá-la, tanto externamente, mostrando aos brancos que eles também têm, como internamente, registrando para as futuras gerações mitos e histórias próprias de sua tradição. Podemos notar isso no trecho:

“Escrever a história dos antigos. Aí pode publicar e colocar na escola pra ser usado pra sempre. Aí vai ficar. Porque a preocupação dos velhos é que mais tarde, se os velhos morrerem, a maioria os meninos não estão mais escutando as histórias. Porque, na minha época, quando eu era pequeno, o meu pai, ele sempre contava história. Porque naquela época não tinha televisão, não tinha nada. Aí sempre contava, sabe? Eu perguntava e ele contava. Agora, hoje em dia, mudou tudo! Toda tarde, você ouve o barulho: o menino vai correndo assistir televisão e o pai tá lá deitado. Por isso que os velhos se preocupam, né? Colocar escola e contar história pra que os alunos possam escrever assim, no caderno, pra não perder.” (Maurício, em entrevista)

A supervalorização da escrita na escola é fato facilmente observado e não se restringe ao Brasil, mas antes vem a ser uma escolha da civilização ocidental. (FERREIRA, 1995:8). Citando Michel de Certeau: “nos últimos três séculos aprender a escrever define a iniciação por excelência, a ‘prática iniciática’ fundamental, em uma sociedade capitalista e conquistadora.” (FERREIRA, 1995:70). Também Maurizio Gnerre denuncia o “mito da alfabetização” assumido pela quase totalidade de governos dos países do mundo, sejam pobres ou ricos, com intenções de levar seus cidadãos a uma modernidade que os tiraria do atraso das culturas orais tornando-os mais acessíveis ao controle do estado. (GNERRE, 1991: 44-45). Basta-nos reparar no sentido que tem em nosso imaginário a palavra “escritura”: vemos que sua conotação se liga a coisas sagradas, como a Bíblia, ou a assuntos jurídicos comerciais que acabam por ter um sentido quase sagrado (o direito à propriedade).

Lévi-Strauss, citado por Ferreira (1995: 61), comentando a “inautenticidade” da escrita, no que se refere à história, afirma: “Estamos ligados a nosso passado, não mais por

uma tradição oral que implica num contato vivido com pessoas – narradores, sacerdotes, sábios ou anciãos – mas por livros amontoados em bibliotecas.” No caso do Xingu, os professores defendem essa inautenticidade da escrita, advogando para si mesmos o direito de grafar suas línguas com o intuito de preservar suas histórias e mitos. Aos velhos cabe ainda o exercício da memória e da história oral (e eles são convidados para contá-las no espaço da escola), mas aos professores (jovens) e aos demais jovens da aldeia, a escrita é indicada para dar continuidade ao universo cultural. Se aceitarmos que a escrita muda estruturas de pensamento, há uma contradição aí e, se crermos em seu contrário, também há uma situação indefinida, pois os índios querem preservar algo que estão ajudando a transformar.

Ainda Lévi-Strauss e a experiência que viveu entre os Nhambiquara: o chefe desse povo andava com lápis e papel na mão, fazendo garatujas, simulando escrever. Ao fazer discursos para os seus, se utilizava desses “escritos” com a intenção de dar aos seus pronunciamentos um tom de discurso oficial. Para Lévi-Strauss estava aí a função da escrita: conferir poder a algumas pessoas. (FERREIRA, 1995:63)

Os professores do Xingu, adquirindo esse poder, contrariam, às vezes (dependendo do parentesco), seus caciques. Pierre Clastres (1990) definiu como uma das características da chefia indígena o uso da palavra. E no caso do Alto Xingu, essa fala do chefe para fora, se constitui nos raros momentos em que a aldeia se representa como unidade, como nos lembra Marcela Stockler em artigo recente (SOUZA, 2001). Estariam os professores se transformando em uma nova categoria de chefia?

A escola é vista então como espaço de transição (o espaço de fronteiras), onde os professores exercem o papel de intermediários entre duas realidades diferentes e onde a

história terá uma continuidade agora escrita, e onde, “daqui pra frente” as crianças poderão aprender sobre as festas, danças e pinturas, numa lógica diferente de como até então se deu.

Uma crítica comumente feita a este hábito de transcrever histórias e mitos alega que passando versões orais, que têm uma dinâmica própria referentes à entonação, repetições, elasticidade e liberdade de detalhes, para a versão escrita, eternizada numa folha de papel e o respeito que esta imputa, engessariam as narrativas em uma única verdade: a dos livros. É como pensa Jon Landaburu, ainda que admita que o assunto seja por demais complexo e deveria ser tratado com mais profundidade: “*El libro nuevo se vuelve a menudo la referencia alrededor de la cual van a girar las ulteriores recitaciones de esos relatos*” (LANDABURU, 1998: 44) Opinião contrária à de Mariana Leal Ferreira, que demonstra, através de experiência de alguns anos com índios do Parque do Xingu, que a escrita não perpetua versões da história de um povo. (FERREIRA, 1994:11-12)

Para Walter Ong, a escrita é uma tecnologia, sendo por isso, inteiramente artificial. Por ser artificial exige o uso de ferramentas para sua feitura: lápis, papel, borracha, tinta, etc. Mas tecnologias, além de serem auxílios exteriores também causam transformações interiores da consciência (Ong, 1998: 97-98)

No Xingu, desde que houve o contato com o homem branco, de maneira pacífica e baseada na doação e troca de presentes, os índios sentem a necessidade de adquirir ferramentas da sociedade industrializada. No bojo dessas ferramentas podemos incluir a escrita como uma necessidade tecnológica dos novos tempos? Por isso precisa a escola formar mecânicos, contabilistas, dentistas e até prefeitos, como justificam os professores indígenas no PPP? E, ainda, seria essa mudança estrutural na consciência a responsável pela diferenciação comumente feita entre a história oral contada pelos velhos e a necessidade de escrevê-las para não esquecê-las entre os mais novos? Ou seja, se os velhos

lembram “com bastante detalhe”, porque os alunos precisam escrever no papel para não esquecer?

Sobre a função da escrita como guardiã das tradições, é Marshall Sahlins quem nos conduz por caminhos e vielas que mais parecem um labirinto onde a qualquer momento podemos dar de cara com o Minotauro. A primeira frase de seu artigo sobre o “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica já deixa claro: “A cultura não tem a menor possibilidade de desaparecer enquanto objeto principal da antropologia.” (SAHLINS, 1997: 41) Como os professores se assumem também como pesquisadores, esta afirmação deve servir a eles neste momento.

Explicitando que os usos do termo “cultura” são variados e quase antagônicos, Sahlins mostra exemplos onde “cultura” é vista como algo a serviço da dominação, operando de maneira semelhante ao conceito de “raça”: “uma ferramenta essencial para a fabricação de alteridades”. Revisita os primórdios do conceito de cultura, quando ela era encarada como afirmação de identidades nacionais justamente em contraposição, por exemplo, ao imperialismo anglo francês. Lembra Herder: “Os príncipes falam francês, e logo todos seguirão seu exemplo (...) Mas onde estão vocês, culturas nacionais?” (SAHLINS, 1997: 46). Herder, contra os mitos burgueses relacionados ao Iluminismo punha os mitos populares em evidência. “Transmitidas com a *língua materna* e no seio da família, as tradições ancestrais herdadas davam a cada povo seu mundo possível de felicidade e de realidade. (SAHLINS, 1997: 48. Grifo meu)

Continua com trecho de Malinowski, no qual a etnografia em suas origens já é posta diante de objetos em extinção: “... justamente agora, quando os métodos e objetivos da etnologia científica fundada no trabalho de campo começam a tomar forma, quando homens (sic) perfeitamente preparados para o trabalho começam a viajar às terras selvagens

e a estudar seus habitantes, estes vão se extinguindo diante de seus olhos” (SAHLINS, 1997: 50)

Análises como esta, dadas como fatalmente acertadas até a década de 60, baseadas em um “pessimismo sentimental” não dão conta dos vários tipos de “resistência cultural”, pois se negam a ver os esforços de autonomia realizados por esses povos outros. São povos, como nos diz Sahlins, que, não só estavam desaparecendo há cem anos como ainda continuam e estarão sempre desaparecendo. (SAHLINS, 1997: 52)

Apresenta alguns exemplos de sociedades indígenas que, paradoxalmente, valorizaram suas culturas mesmo após um tipo de contato com a sociedade imperialista que os tornava dependentes de armas, cavalos e ferramentas. "A identidade tribal Osage permanece notavelmente forte em 1981, e nossa tese é que a principal causa disso é a riqueza material do grupo” (SAHLINS, 1997:54) ou citando trabalho de Robert Grumet, para os qual “o espetacular florescimento cultural dos Tsimshian litorâneos no final do século XVIII, que se seguiu à introdução maciça de bens de origem européia.” (SAHLINS, 1997:54)

“Os efeitos do industrialismo e do trabalho assalariado sugerem que, no processo de mudança social, uma sociedade tenderá sempre a se ajustar às novas condições através das instituições sociais já existentes. Essas instituições sobreviverão, mas com novos valores, dentro de um novo sistema social.” (SAHLINS, 1997:54)

Analisando o conceito de *developman* estudado por Rena Lederman entre os Mendi das terras altas da Nova Guiné, e outros casos nos quais cerimônias envolvendo trocas tornavam a ser realizadas, apesar da introdução do papel moeda e de objetos como caminhões, Sahlins comenta; “O desenvolvimento refere-se a um processo – um momento passageiro de ‘primeiro contato’ que pode durar bem mais de cem anos – no qual os

impulsos comerciais suscitados por um capitalismo invasivo são revertidos para o fortalecimento das noções indígenas de boa vida.” (SAHLINS, 1997:60)

Após essas considerações, pensemos na situação dada: os professores indígenas estão avaliando como pesquisadores, ou seja, com um mínimo de objetividade, sociedades das quais eles mesmos fazem parte. Sociedades essas que não têm a tradição da análise como é requerida para pesquisadores. Ainda que eles tentem se colocar como entes ou categorias à parte: “nós professores”, “acadêmicos do Xingu”, eles a “comunidade”, o “velho”, etc, ainda é difícil imaginá-los lendo Marshall Sahlins para se convencerem de que não vão perder “a cultura”, ou para contrapor idéias de “cultura” como um objeto que se pode perder ou achar assim, como quem vê algo fora de si.

Landaburu refletindo sobre as opiniões que o romantismo desenvolveu a respeito dos índios: *“Es importante no dejarse llevar por una visión romántica. No sólo para el occidental. Muchos dirigentes indígenas tienen por un lado una actitud pragmática hacia la escritura, reclamándola para sus pueblos, y por outro lado una actitud romántica hacia la cultura tradicional.”* (Landaburu, 1998:46)

E, no entanto, se esses professores lessem Maurizio Gnerre, teriam um forte impacto com alguém que não crê na preservação ou resgate cultural através da escola. Vejamos:

“A bem da verdade devemos dizer que para muitos povos indígenas escrever a língua nativa e chegar a alguma forma de educação escolar em língua nativa veio a representar um ponto central nos projetos de resgate étnico e de procura de novos traços diacríticos da etnicidade. Infelizmente (...) pensamos que este caminho, apesar de ter muito valor como esforço de autoconfiança e de autopreservação étnica, é ilusório.” (GNERRE, 1991:109)

Para exemplificar esta visão apocalíptica, Gnerre nos mostra o caso dos Shuar, da Amazônia equatoriana. Estes índios organizaram um sistema radiofônico de educação “bilíngüe e bicultural” que o autor chama de “decadência do diálogo”, devido à mudança na forma de comunicação, antes baseada no diálogo e em intervenções do ouvinte e agora, com o rádio, baseada no monólogo. Durante o processo de transcrição de sua língua, sempre é ela que tem de adaptar-se ao castelhano, mesmo quando possui termos que poderiam definir, numa lógica própria, determinada palavra. O modo de narrar também mudou para adaptar-se à estrutura do castelhano, que está mudando também a maneira das pessoas se cumprimentarem na própria língua, pois a nova forma é mais apropriada à escrita do que as formas arcaicas dos velhos. O autor ressalta que este processo é capitaneado pelos jovens professores indígenas, sendo que estes (falantes e leitores em castelhano) já têm uma noção de como deve ser uma língua escrita que se preze. Estes exemplos de renúncia de sua cultura são, no entanto, encobertas por uma “aparente atitude de afirmação de si, através da própria língua.” (SAHLINS, 1997:110-115).

Por outro lado os discursos todos sobre transição de sociedades orais para escritas não lembram que os Guaraní, por exemplo, têm sua língua transcrita há centenas de anos, e nem por isso deixaram de ser uma sociedade tradicionalmente oral.

E, para finalizar, Landaburu é quem fala: *“No tiene mucho sentido estar a favor o en contra de la escritura. (...) No estamos frente a las nuevas técnicas de comunicación como frente a un producto de mercado que se puede comprar o no, y que, si se va a comprar, se prefiere con tales características y sin tales otras. La escritura (...) es una tecnología del intelecto, un poder que se ofrece a cada uno...”* (Landaburu, 1998:67)

4.2 Disciplinas e Conteúdos.

Admitindo a escolha pelo aprendizado da língua portuguesa e pela transcrição da língua kamaiurá como certa e inalterável, partimos para um próximo passo: analisar as disciplinas que ajudariam os Kamaiurá neste processo de aquisição da escrita.

Chervel (1990) questiona quais seriam as características de uma disciplina escolar. O que é disciplinarizável. Esta discussão trazida para o XINGU rende muitos debates e opiniões. O PPP inclui em seus conteúdos artesanato, pinturas corporais, música, manejos de recursos naturais, etc. São atividades que têm outra lógica de ensino entre os índios. Aprende-se a fazer roça fazendo, pescar se aprende pescando, tocar flauta depende da habilidade e do desejo do jovem, que deve procurar o mestre que lhe passa os segredos do ofício mediante certa forma de pagamento. Estes exemplos são utilizados pelas lideranças para desqualificar o ensino proposto para os seus jovens. Querem uma escola que lhes proporcione um conhecimento semelhante aos dos brancos, para que assim, dominando os códigos da sociedade brasileira, possam estar em pé de igualdade com os representantes dessa sociedade letrada que somos nós. Assim, aprender a pescar, se pintar, escrever em sua língua, seriam conhecimentos escolares redundantes para o seu cotidiano. É também um questionamento de Chervel: “...a escola pode ensinar tudo? (...) Todas as aprendizagens são, ou não, ‘disciplinarizáveis’ ? (CHERVEL, 1990:216)

Estes questionamentos foram utilizados pelo cacique Kamaiurá para desqualificar o nível do ensino do Projeto do ISA, considerado um tanto quanto inútil já que ensinaria conteúdos que os índios já dominam e sonegariam outros referentes à cultura do branco, estes sim, tidos como importantes para o momento. Entretanto, este discurso, válido até poucos anos atrás para justificar a ausência de professores Kamaiurá nos Cursos de Formação é utilizado hoje no Projeto Mawa’aiaká como a justificar sua excelência:

“O projeto Mawa’aiaká se propõe a trabalhar na Aldeia Kamaiurá, educando suas crianças e jovens de forma que os próprios moradores e familiares trabalharão diretamente ensinando numa casa específica dentro da aldeia suas experiências adquiridas dos trabalhos diários, festivos ou através de estudos.

Haverá aula de aritmética, música (canto e instrumentos locais), pintura corporal, histórias tradicionais, língua Kamaiurá, língua portuguesa, matemática básica, visando a não perda de seus costumes, idéias, ritos e lendas...”

Para Ivor Goodson, as “explicações atuais sobre as matérias escolares advêm de duas perspectivas principais, a sociológica e a filosófica.” (GOODSON, 1990:230) O pensamento de Gramsci segue Marx ao ver a educação numa sociedade capitalista como um ‘instrumento da classe dominante’

“Daí, por conta das relações de poder, o que vira matéria escolar é o conhecimento disponível a certos grupos bem colocados, enquanto que o conhecimento de outros grupos não.” (GOODSON, 1990:230)

Este tipo de análise adquire outra coloração, *sui generis*, se observada à luz do debate xinguano: o grupo de pessoas que compôs o PPP não se identifica com grupos capitalistas dominantes, muito pelo contrário, é formado por militantes de esquerda e intelectuais ligados a movimentos populares. Com toda boa vontade (e este árduo trabalho nas longínquas selvas brasileiras supõe certo ascetismo) e sua visão do que seria o melhor para os índios, conduzem o diálogo no sentido de propor um currículo que incluía seus conhecimentos (dos índios), suas práticas, seus costumes no rol de coisas disciplinarizáveis. Eis que se apresentam as lideranças, que são uma “classe” à parte, que têm, conforme

Clastres (1990) nos demonstra, atributos próprios (como a fala) e ficam descontentes e contrários às decisões que supostamente eram democráticas e as melhores para os índios.

Comentando sobre o ensino de francês em regiões que falam outra língua, Chervel cita Paul Lévy (CHERVEL, 1990:217), para o qual “não se muda a língua de uma população pela escola, como acreditavam seriamente os dirigentes de então.” Le Play, citado por Chervel (1990:216) também questiona os limites da escola e se pergunta qual o papel da família, da sociedade e da escola na educação. Eu acrescentaria: qual o papel da televisão, do rádio?

Contando com professores polivalentes, que ensinarão conteúdos adaptados do mundo dos brancos e do mundo dos índios a um público que transita ou transitará por este território fronteiriço, o ensino escolar para índios proposto pelo PPP e pelo Projeto Mawa’iaká, não obstante a novidade de serem politicamente corretos pelo seu aspecto diferenciado e específico dos seus conteúdos, não deixam de apresentar itens que, para nossa tradição, são considerados como parte do passado. Assim é que, para defender o direito à diferença e à identidade própria, o ensino escolar indígena no Parque do Xingu deveria ser laico, como reza a nossa Constituição. Mas não o é! Entre os índios, a escola assume e defende o direito à crença numa cosmogonia, que deve ser ensinada aos alunos. Para que não seja descaracterizada sua identidade (protegendo-os da influência de missionários), prega-se um ensino que valorize cada vez mais suas próprias crenças e valores tradicionais (morais e cívicos): *“através da língua escrita teremos muitas outras coisas registradas como a história, mitos e outras coisas sobre a nossa cultura”* (PPP, 2002:10).

“Objetivos e resultados esperados: Educar as crianças e jovens através de aulas de elementos da cultura Kamaiurá tradicional e ainda aulas escritas e leitura da língua própria e portuguesa, matemática básica. Visando a não perda de seus costumes, idéias, ritos e lendas.” Projeto Mawa’aiaká.

Esta conotação moralista (da moral própria dos índios), cívica (ou selvática, também própria de suas sociedades) e religiosa (através da valorização de uma cosmogonia que inclui os mios fundadores, as histórias e cantos sagrados, os ritos de passagem, etc) perpassa por todo o texto dos dois documentos. Bem como uma certa idéia de aprendizado de língua portuguesa que se assemelha muito ao que nós chamaríamos de Português Instrumental, já que os objetivos do aprendizado são bastante específicos e pontuais, seja o de ler a Constituição, contar dinheiro, fazer compras na cidade, redigir documentos, etc.

O PPP chama “área de ensino” (2002;2) ao conjunto de coisas a serem ensinadas na primeira fase do ensino fundamental. Dividem em sete áreas:

1. Língua indígena. “Serve para que os índios não percam a sua autonomia, serve para contar histórias de hoje e de antigamente. A língua indígena não é uma língua nova, é a nossa língua materna, então vamos ensinar a escrever na língua materna para que ela não seja extinta. Ela serve para explicar o mundo do não índio para as pessoas que não tiveram oportunidade de aprender a falar português. É muito importante alfabetizar na língua materna para que não percamos nossos costumes, nossas danças, o nome de todas as coisas que fazem parte da nossa vida, como, por exemplo, o nome das comidas, dos animais, das aves, dos remédios, dos peixes, da danças, das doenças, das plantas e dos artesanatos. A

língua indígena serve para que ela não esteja perdida no futuro, serve para fazer livro na língua indígena de cada etnia.”

2. Língua portuguesa. “Ensinaamos língua portuguesa para nos comunicarmos com outras pessoas e com não índios, para defender os direitos do povo e o território indígena, para ter o conhecimento dos brancos dentro do Parque, para aprender a falar bem e se comunicar com autoridades, para aprender sobre o estilo do não índio, para ter um bom conselho na comunidade, para ser porta voz do próprio povo, para saber o significado das palavras sem dificuldade e poder ajudar a comunidade, para ficar ligado com as coisas que estão acontecendo cada vez mais fora do Parque, para aprender sobre as leis do branco (como a Constituição), para entender os jornais que estão passando dia-a-dia no rádio e na TV, para aprender como preparar documentos reivindicando as coisas necessárias para a comunidade, para preparar as pessoas quando forem à cidade, para pedir informação, para falar ao telefone, como andar na cidade, comprar passagem de ônibus e preencher a ficha de passagem, para saber almoçar no restaurante, para preparar a pessoa para escrever nome, mandar carta para seu amigo ou parente, para saber comprar e vender e saber prestar conta.

3. Matemática. A matemática serve para os alunos saberem como os números andam na cidade e na aldeia.

É importante valorizar o conhecimento tradicional do próprio povo: medidas de tempo (roça, colheita, lua, estrelas, etc), medidas de espaço (roça), medidas de comprimento (construção de casa, canoa), artesanato (trançado e pintura), pintura corporal. Cada povo pode desenvolver novas formas de falar as idéias da matemática e adaptá-las à sua vida.

A matemática não indígena deve ser aprendida para ser usada na defesa do território, para o gerenciamento das associações

indígenas, para aprender o uso do dinheiro e não ser enganado, para entender como funciona a economia capitalista.

A matemática não indígena pode ameaçar o conhecimento indígena e as relações sociais, da mesma forma que a economia capitalista pode ameaçar a economia comunitária.

É importante ensinar como funciona a economia comunitária e a economia capitalista, mostrando o que tem de positivo e de negativo nas duas. Isso ajuda a pensar como a matemática vai nos servir no futuro, buscando um caminho melhor para a vida dos povos xinguanos.

4. História. Precisamos estudar a história de hoje e de antigamente para entender o que mudou na nossa vida e o que continua igual. Também ensinar sobre o modo de viver e a história de outros povos, indígenas e não indígenas. Estudar o que nosso povo aprendeu com outros povos indígenas e não indígenas. Estudar a guerra de antigamente e as lutas pelo território que acontecem hoje. Ensinar a nova geração para que não seja enganada, para que possa defender a nossa cultura e nosso território.

5. Geografia. A geografia ajuda o aluno a entender o que é a aldeia, o que são as roças e os caminhos. Através da geografia, os alunos vão conhecendo e localizando onde existem os vários tipos de vegetação e os recursos naturais.

A geografia também mostra os limites dos municípios que ficam em volta do Parque Indígena do Xingu, ajuda os alunos a fazerem e lerem a legenda, por exemplo, os caminhos são de cor vermelha e os rios azuis.

A geografia ensina os alunos a localizarem no mapa os estados brasileiros com seus nomes, mostra os países do mundo.

Através da geografia os alunos pesquisam os nomes dos rios do Xingu, pesquisam a cultura de seu povo, as coisas que usamos

para caçar e pescar, os remédios, as músicas. A geografia ajuda a pensar a humanidade.

A geografia ajuda a entender os impactos ambientais e a buscar soluções para resolvê-los.

6. Ciências. É importante ensinar ciências na sala de aula porque os alunos precisam aprender como evitar as doenças, porque existem vários tipos de doenças. É importante os alunos aprenderem sobre os problemas que cada vez mais entram no Parque, prejudicando a nossa saúde e conhecer a história verdadeira. Na outra parte da ciência, o meio ambiente, precisa ser ensinado, explicado sobre as florestas, as queimadas, ensinar a valorizar os remédios tradicionais, preservar os recursos naturais. Também ensinar a importância do trabalho do pajé.

7. Artes. O ensino de artes serve para valorizar o conhecimento artístico de nosso povo. Serve também para conhecer e valorizar a expressão artística de outros povos do mundo.

Contribui para a revitalização e registro das manifestações artísticas tradicionais (pinturas corporais e do artesanato, música, dança, arquitetura, etc.)

Através da arte pode-se identificar o povo. A arte marca a identidade de cada povo.

A arte é importante para desenvolver a sensibilidade (emoção) e a criatividade (imaginação).

Já o Projeto Mawa'aiaká (cuja versão completa se encontra no anexo A) é um documento de cinco páginas digitado em computador da própria aldeia, guardado nos arquivos da Associação Mavutsinin. De caráter extra-oficial, já que a prefeitura de Gaúcha do Norte reconhece, para todos os efeitos, o Plano Político Pedagógico e a Proposta Curricular das Escolas do Parque Indígena do Xingu, o Projeto se investe de autenticidade

ao ser apresentado pelos próprios índios como uma criação autônoma e original, com finalidades mais que nobres e justificáveis: “Educar as crianças e jovens através de aulas de elementos da cultura Kamaiurá tradicional e ainda aulas escritas e leitura da língua própria e portuguesa, matemática básica, visando a não perda (sic) de seus costumes, idéias, ritos e lendas.”

Com este documento em mãos, os Kamaiurá buscam o apoio financeiro de outras instituições ou pessoas, que contribuem em dinheiro ou através de doação de livros, máquinas, material de informática, etc.

Vale lembrar que também a forma de pagamento dos “professores de cultura”, e das merendeiras, é feito em espécie. Os professores e merendeiras têm direito a adquirir produtos, que são comprados na cidade pela Associação Mavutsinin. O mesmo se dá com o artesanato aprendido na escola e feito para vender na Associação: os artesãos deixam lá seus produtos, recebendo em troca objetos de que necessitam, seja linha de pesca, cortes de tecido, ferramentas, comida industrializada, etc. Os professores “oficiais”, Andréia, Kanapy e Maurício recebem salário pela prefeitura de Gaúcha do Norte.

Quanto à grade curricular, o Projeto Mawa’iaká apresenta de forma mais simplificada e sob a rubrica de “Objetivos” os conteúdos a serem ensinados em sala de aula:

Objetivos

1 – Geral

O projeto Mawa’iaká se propõe a trabalhar na Aldeia Kamaiurá, educando suas crianças e jovens de forma que os próprios moradores e familiares trabalharão diretamente ensinando numa

casa específica dentro da aldeia suas experiências adquiridas dos trabalhos diários, festivos ou através de estudos.

Haverá aula de aritmética, música (canto e instrumentos locais), pintura corporal, histórias tradicionais, língua Kamaiurá, língua portuguesa, matemática básica, visando a não perda de seus costumes, idéias, ritos e lendas, contribuindo com conhecimentos lingüísticos, matemáticos, suprimindo ainda, as necessidades atuais existentes nos relacionamentos com os não índios.

2 – Objetivos específicos

Nas aulas de artesanato será feito esteiras, redes, colares, pulseiras, bancos, vassouras, arco, flechas, cestas e todos feitos no local, influenciando o uso do artesanato, sua produção e até mesmo sua venda.

Nas aulas de música será trabalhado a voz através do ensino do canto tradicional, juntamente com a pesquisa de instrumento musicais existentes na aldeia, para rapazes, aumentando suas percepções auditivas e suas criatividade.

Nas aulas de pintura será trabalhado a volta do costume de se pintarem freqüentemente, incentivando-os a permanecerem nus como sempre viveram.

Nas aulas de língua Kamaiurá será ensinada a escrita, a leitura e a fala, visando o não esquecimento da língua, a preservação dos cantos e da história na forma da escrita, conscientizando a importância da língua para a existência de um povo.

Nas aulas de português será lecionado a alfabetização, a leitura, a escrita e a fala, suprimindo a inevitável necessidade do aprendizado da língua.

Nas aulas de Matemática serão trabalhados a noção de quantidade, os números e suas formações, as 4 principais

operações (adição, subtração, multiplicação, divisão), ajudando na concentração e no rápido pensamento.

A questão da gênese e da função das disciplinas escolares no Parque do Xingu podem ser apresentados como relacionadas à formação e à continuidade de uma geopolítica iniciada com os irmãos Villas Bôas e mantida por conveniência da atual conjuntura da situação de contato, no qual o PIX se transformou em uma ilha verde, cercada de todos os lados por fazendas e cidades. No contexto preservacionista dos Villas Bôas não havia espaço para escolas, professores, estruturas alienígenas. Bastava a eles ensinarem, de maneira informal a alguns jovens que fatalmente travariam contatos com agentes de nossa sociedade. Já em meados dos anos 1970, uma maior abertura do PIX ao mundo externo, as saídas mais constantes dos índios patrocinadas por um administrador antropólogo exigiu que se sistematizasse o ensino dentro do território xinguano. As primeiras aulas, ainda restritas ao aprendizado da língua portuguesa e da matemática foram evoluindo, juntamente com o panorama nacional e internacional das lutas dos movimentos indígenas, para um ensino mais contextualizado e específico, no qual o aprendizado da própria língua e dos próprios costumes seriam alçados à categoria de coisas disciplinarizáveis. Situação em que se encontra hoje as escolas do PIX, elaborando seus currículos próprios e valorizando sua cultura, conjuntamente com conteúdos advindos das escolas da cidade, também vistos como fundamentais para os índios decodificarem o funcionamento de nossas estruturas.

O terceiro ponto de questionamento apresentado por Chervel refere-se ao seu funcionamento. Qual a distância e a diferença entre a disciplina escolar posta em ação na atividade pedagógica e os resultados reais obtidos? Este ponto reforça a tese de Chervel de que a escola desempenha um papel muito mais ativo e criativo no conjunto da sociedade do

que se supôs até hoje. E as disciplinas, relacionadas com as práticas docentes em salas de aula, com os grandes objetivos que as governam e o fenômeno de aculturação que elas determinam devem ser especialmente consideradas pelo historiador, que deve atentar para o duplo papel do sistema escolar: “ele forma não somente indivíduos, mas também uma cultura, que vem por sua vez penetrar, moldar modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990:184).

Desde 1976, constatamos que há, no Xingu, uma evolução do conceito de currículos vinculada aos momentos históricos, que determinam demandas diferentes para cada época. No início bastava o ensino de primeiras letras e rudimentos de matemática. Susana Grillo explica como dividia sua aula em matérias:

“Basicamente eu trabalhei com português e matemática. Com aquisição de leitura e de escrita e com matemática. Não cheguei a entrar com outros conteúdos não. Porque era uma escola que a gente trabalhava uma hora e meia por dia. Não se institucionalizou dentro dos nossos padrões.”

Este padrão se repetiu com as outras professoras seguintes, nas décadas de 80 e 90, a julgar pelo conteúdo das cartilhas de alfabetização:

“(...) a Marina (Khan) também fez uma cartilhinha pro pessoal do Leonardo. Aí o que aconteceu? A Mariana (Leal Ferreira) saiu, a Marina saiu e eu entrei em 84 no Leonardo, no lugar da Marina. E a Haruê entrou em 85 pro Diauarum. Aí o que que a gente achou? Que era legal ter um livro pro Parque inteiro. Então a gente pegou material que a Marina fez, material que a Mariana fez e refizemos começando a introduzir textos deles e desenhos deles. (...) Mas

começou a virar uma coisa que a gente começou a pôr desenho deles, começou a usar textinhos deles. E a gente se apoiava muito nessa coisa silábica: ‘ta te ti to tu’, ‘pa pe pi po pu’.” (Maria Cristina Troncarelli, em entrevista)

A professora Susana Grillo avalia positivamente os resultados obtidos por sua atuação:

“...foram alfabetizados muito rapidamente. A criança xinguana tem uma acuidade visual, uma acuidade motora muito grande. Então em três meses isso se completou: eles falavam fluentemente português. Português não era dificuldade para essas crianças. Elas eram políglotas, viviam numa estrutura multilinguística. A língua portuguesa era mais uma língua que eles falavam. Então foi de muito êxito a alfabetização. Não houve problemas. As crianças tinham muita facilidade. Acredito que pelos materiais que eu usava, nós trabalhávamos com o português falado por elas, então não havia estranhamento. Era o português coloquial que eles utilizavam, que retratava a realidade delas, mas eu não trabalhei outras áreas do conhecimento. Me esforcei mais na língua portuguesa e matemática.”

Uma das preocupações das críticas à alfabetização indiscriminada e irrefletida em aldeias indígenas diz respeito justamente aos resultados práticos obtidos. Franchetto (2000), após apresentar suas preocupações com o caráter de domesticação que possa ter a transcrição da língua oral dos Kuikuro do Alto Xingu, se surpreende com a “verdadeira febre de produção de textos de diversos tamanhos e complexidade.”

Outros vêm com ceticismo a justificativa de que aprender a língua portuguesa nas

aldeias é necessário para se ler bulas de remédios, ou manuais técnicos. No caso do Xingu, muitas das justificativas para o aprendizado da língua portuguesa e da “cultura do branco” repousa sobre uma base de mistificação do que signifique efetivamente a aquisição da escrita. A idéia de que o conhecimento da escrita garantirá a “defesa do território”, a “preservação da cultura”, “para não ser enganado” soa como justa e esperável, porém encontra pouca base de sustentação se compararmos com o que ocorre entre nós mesmos, sociedades letradas.

Maurício Gnerre (1991:22) nota que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder. Para redigir um documento qualquer de algum valor jurídico é realmente necessário não somente conhecer a língua e saber redigir frases inteligentes, mas também conhecer toda uma fraseologia complexa e arcaizante que é de praxe.”

Susana Grilo cita números oficiais do governo brasileiro, referentes a resultados escolares: “Pesquisa SAEB diz que 49% nossa crianças de 4º série não sabem escrever e interpretar textos.” Isto posto, deve-se atentar para os significados dessas reivindicações, como discursos indígenas e de indigenistas, que não se baseiam em dados empíricos, mas em “idealizações projetivas”, nos dizeres de Cavalcanti (1999:9), “numa mistificação que não é discutida em sua totalidade.”

Para ficarmos apenas no exemplo da língua portuguesa, vemos acima, na transcrição dos objetivos do PPP, que ela é importante para “aprender sobre as leis do branco (como a Constituição)”. Somente este objetivo específico já seria um trabalho monumental, se pensarmos em quantos de nós, mesmo freqüentando escolas durante quinze, vinte anos, efetivamente conhecemos o texto da Constituição. Continuando a comparação entre as sociedades e os discursos, os momentos em que mais ouvimos falar da prioridade em

educação, em saúde, é no período de eleições, nos quais os discursos políticos, que têm um caráter também de idealização, são repetidos por todos os candidatos. Assim, no Xingu, as falas de professores, lideranças e representantes de ONGs soam muito assemelhados a um discurso político, um conjunto de boas intenções, que provavelmente obtenha alguns resultados, mas que se faz muito mais grandiloquente do que a prática do dia-a-dia revela.

Ainda assim, se levarmos em conta que os contatos com a escrita e os primeiros aprendizados desta remontam não menos que há 45 anos, sendo o projeto mais sistemático de escolarização iniciado somente há 30 anos, há um número muito grande de leitores entre os índios Kamaiurá. Falta um censo mais apurado, num trabalho mais minucioso e voltado especificamente para este tema, porém podemos afirmar que em todas as 16 casas da aldeia Ypawu há pessoas alfabetizadas. Mais entre os jovens e crianças (ao menos 69 atendidas pela escola), muitos entre os adultos jovens, mais raro entre idosos e mulheres. As facilidades de contato com a televisão, o rádio, aparelhos de CD, DVD, Videocassete, revistas, livros hoje são maiores, e os jovens, os principais consumidores destes novos itens acabam por ter estímulos e necessidades diferentes das que tiveram seus pais, adolescentes em 1976, quando da implantação da primeira escola ainda no Posto. De modo que, atualmente, a presença de material para se ler, por exemplo, é um bom termômetro do que está acontecendo entre os índios, em termos de escolarização. Este fator é fundamental também para dar maior consistência às intenções alfabetizadoras da escola, já que de nada adiantaria ensinar a ler se não houvesse o que ler!

Fiz um levantamento do número de livros, revistas, jornais ou similares que havia em cada oca em janeiro de 2004 (APÊNDICE B). O resultado foi surpreendente. Após visitar todas as ocas da aldeia, somei um total de 1021 itens, que classifiquei da seguinte maneira:

Casa Prof. Werê

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
2 – 20%			5 – 50%		3 – 30%	10

Casa Mainau

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
16 – 61,5%	8 – 30,7%	1 – 3,8%		1 – 3,8%		26

Casa Takará

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
1 – 11,1%	5 – 55,5%		1 – 11,1%		2 – 22,2%	9

Casa Iati/ Maná

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
14 – 48,3%	9 – 31,1%	1 – 3,4%			5 – 17,3	29

Casa Piracumã / Jahina

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
41 – 53,9%	23 – 30,3%	2 – 2,6%	2 – 2,6%	7 – 9,2%	1 – 1,3%	76

Casa Kotok

Didáticos	Didáticos	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários	Total

	ISA				Outros	
35 – 79,5%	3 – 6,8%		1 – 2,3%	4 – 9,1%	1 – 2,3%	44

Casa Takumã

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
7 – 63,6%	2 – 18,2%		1 – 9,1%		1 – 9,1%	11

Casa Maputá

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
10 – 50%	3 – 15%	3 – 15%	2 – 10%		2 - 10% (sendo 1 evangélico)	20

Casa Caricari

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
38 – 48,1%	18 – 22,8%	4 – 5,1%	2 – 2,5%		17 – 21,5% (sendo 1 evangélico)	79

Casa Mainapu

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
23 – 54,8%	8 – 19,1%	2 – 4,8%	3 – 7,1%	2 – 4,8%	4 – 9,5% (2 bíblias, 1	42

					cristã)	
--	--	--	--	--	---------	--

Casa Kassely

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
19 – 73,1%	7 – 26,9%					26

Casa Cuti

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
8 – 57,3%	4 – 28,6%			2 – 14,3%		14

Casa Pari

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
21 – 25,3%	27 – 32,5%	1 – 1,2%	1 – 1,2%	8 – 9,6%	25 – 30,2%	83

Casa Caniné Aruaví

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
2 – 100%						2

Casa Macari

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
4 – 18,2%	16 – 72,7%		1 – 4,5%		1 – 4,5%	22

Casa Tatap

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
1 – 8,3%	1 - 8,3%	1 - 8,3%		9 – 75%		12

Casa Tanan

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
4 – 40%	4 – 40%			1 – 10%	1 – 10%	10

Associação Mavutsinin

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
1 – 1,1%	9 – 9,9%	4 – 4,4%	54 – 59,3%	7 – 7,7%	16 – 17,6%	91

Escola Mawa' aiaká

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
162- 39,1%	104- 25,1%	106- 25,5%	23- 5,5%	6 – 1,5%	14 – 3,4%	415

TOTAL

Didáticos	Didáticos ISA	Ficção	Não Ficção	Revista	Dicionários Outros	Total
409– 40,1%	251- 24,6%	125- 12,3%	96 – 9,5%	47 – 4,6%	93 – 9,2%	1021

Toda casa Kamaiurá guarda em seu interior algum livro. Guardar significa conservar. São livros que lhes chegaram às mãos através das secretarias de educação do

estado e da prefeitura, de ONGs ou de doações de visitantes. Os índios, em geral, têm uma atenção toda especial com estes objetos, que são acomodados em malas, caixas ou sacolas, cuidadosamente guardadas na escuridão empoeirada junto à parede de sapé ou sobre um jirau. A maioria, como vimos, é de livros didáticos, seja de programas oficiais de escolas da cidade ou os livros didáticos produzidos pelo ISA. De ficção há poucos, sendo a maior parte deles literatura infanto-juvenil, encontrados na Escola. De não-ficção inclui livros de antropologia e sobre outros povos indígenas, doados pelos próprios autores ou pesquisadores. Revistas da FUNAI e outras comerciais recebidas chegam através de visitantes e das visitas dos próprios índios à cidade. Algumas folhas de jornal, apostilas fotocopiadas, e dicionários recebidos da Prefeitura de Gaúcha do Norte se encontram em menor quantidade.

A forma de leitura destes textos se diferencia da que estamos acostumadas atualmente e remete a formas encontradas em algum momento de nossa história da leitura, isto é, como há poucos leitores efetivamente, aquele que se sente apto a ler, o faz para outras pessoas. E cada livro é lido e relido à exaustão, de modo que certas histórias encontradas em alguns livros didáticos eram conhecidas de todos, mesmo daqueles que não sabiam ler. O livro didático, que em sua capa se diz consumível, transforma-se, assim, nas mãos dos Kamaiurá num objeto muito mais durável do que um ano escolar. O mesmo fenômeno se dá com as fitas de vídeo cassete, sejam histórias de índios americanos (em inglês), seja filme de artes marciais, seja a gravação caseira das festas do Quarup, Jawari, Iamurikumã ou alguma excursão para alguma cidade. Essas fitas são assistidas com grande plateia, repetidas vezes, de modo que as falas são decoradas e os lances esperados. Com os livros, essa relação de permanência estendida se explica também pelo autodidatismo. Muitos adolescentes que não querem estudar na aldeia e tampouco têm condições de

estudar fora, aprendem por conta própria com o material que têm em mãos. Guardam, então, estes livros como algo precioso que pode lhes valer a qualquer hora como fonte de conhecimento.

Podemos fechar este capítulo constatando o grande interesse dos Kamaiurá, sobretudo os mais jovens, pelo conhecimento das coisas do mundo dos brancos, pela televisão, pelo rádio, pelas viagens à cidade, e porque não, pela leitura e assuntos relacionados à escola. Tudo isso é visto, principalmente pelos mais jovens como inevitável. A fascinação por conhecer outras culturas, outros meios de aprendizagem está presente em toda a aldeia, que tenta conciliar estas novidades com as estruturas de sua cultura, com o seu modo particular de se apresentar, como índios, como Kamaiurá, como diferentes. Este parece ser o maior desafio e está sendo construído com muitos esforços, muitas contradições, muita conversa entre lideranças, professores, autoridades governamentais, ONGs e pesquisadores. O resultado ainda não se avista, mas o caminho que se há de percorrer, este sim, todos o sabem, é fundamental e deve ser trilhado por todos os agentes envolvidos no sentido de chegarem a uma direção em comum.

5. Considerações Finais.

Sabemos que o período de tempo pesquisado, entre 1976 e 2004, pode ser considerado relativamente pequeno para se tirar conclusões mais sólidas acerca da implantação da escola, do desenvolvimento de currículos e disciplinas entre os Kamaiurá, já que “o nascimento e a instauração de uma nova disciplina levam alguns decênio, por vezes meio século”, como adverte Chervel (1990:198). Podemos então, nos considerar diante do início deste processo entre os índios Kamaiurá, com as vantagens e as desvantagens que se tem ao experimentar processos pioneiros.

Identificamos, neste período de tempo, alguns momentos marcantes relacionados com processos escolares e experimentados de alguma forma pelos Kamaiurá: uma fase “pré-escolar”, na qual os irmãos Villas Bôas ensinavam, de forma não sistemática a alguns índios bem próximos à aldeia Kamaiurá, mas sem a participação declarada destes, que mantinham uma relação conturbada com os administradores do Parque de então; a implantação de uma escola no Posto Leonardo Villas Bôas, com a contratação, pela FUNAI, de professoras não índias, que passavam a morar ali, atuando de forma esporádica sem, no entanto, dar continuidade a algum projeto mais consistente; a criação do Curso de Formação de Professores Indígenas, agora no âmbito das ONGs, associadas ao poder público e aos índios, dando um caráter oficial às escolas indígenas, construídas em cada aldeia, com a presença de professor índio, que ensina em sua língua com o auxílio de livros didáticos criados durante os Cursos; a construção do prédio escolar, em 2001, e do Projeto Mawa’aiaká, escrito pelos Kamaiurá para angariar fundos juntos a outras fontes financiadoras. Neste Projeto o Resgate Cultural é apresentado como objetivo, e a inclusão de elementos de sua cultura tradicional, como flautas, danças ou pintura corporal são incluídos na grade curricular, sendo ministradas pelos anciãos da aldeia, que também passariam a ser remunerados para exercer esta função de “professores de cultura”.

Apesar das polêmicas quanto aos métodos, o cacique Kotok já vê os resultados dessa sua política educacional, citando um momento de uma festa intertribal em que as meninas de sua aldeia sabiam cantar determinadas canções, aprendidas com as mais velhas nas “aulas de cultura”, ao contrário das anfitriãs, que já haviam esquecido. Ao contrário do entusiasmo do cacique, o professor Paltu é mais cuidadoso ao comentar os resultados da escola: “A escola começou a funcionar em 2001. (...) Eles estavam alfabetizando alguns

alunos. Como a escola funciona há pouco tempo, ainda não temos resultados em número de pessoas alfabetizadas” (TRUMAI et al, 2002:36)

Alfabetização é a preocupação básica desta escola dos Kamaiurá, como de resto de todas as escolas do Parque Indígena do Xingu, que funcionam como Ensino Fundamental e apresentam, através de seus currículos, um ensino que se poderia dizer religioso, com forte tendência a afirmar a nacionalidade (índia) e a preservação da moral e dos bons costumes.

Ainda é cedo para avaliar as alterações no cotidiano da aldeia em decorrência da presença da escola. Podemos citar, entretanto algumas cenas presenciadas: os caciques exigindo que jovens de uma determinada casa abaixassem o volume do rádio que tocava música sertaneja para os velhos, “professores de cultura”, poderem contar suas histórias no centro da aldeia. Ou a preocupação das crianças com seus corpos pintados de vermelho para não mancharem os cadernos brancos. A produção de artesanato subiu muito nestes poucos anos de ensino, tanto que lota as dependências da Associação Mavutsinin, à espera de compradores. A presença de livros e revistas na aldeia também é um fato associável à presença da escola, condição básica para aqueles que aprenderam a ler, e estes estão em grande número nas casas Kamaiurá, como demonstrou um levantamento feito ali.

A preservação da memória ancestral é uma das funções que esperam que a escola e a alfabetização cumpram. É discurso comum que a transcrição de sua língua ajudará na conservação dos mitos, da história e das tradições ancestrais.

O caminho escolhido para se chegar aos objetivos de “resgate cultural” ainda que pareçam iguais ao caminho percorrido pelo projeto oficial em vigor no Parque, aponta para a necessidade de auto determinação, que os Kamaiurá resolveram criando seu próprio projeto, assinado por eles em conjunto com uma professora não índia que vivia na aldeia até 2004, e que se destina exclusivamente ao povo Kamaiurá, ao contrário do Projeto

oficial, que tenta juntar todos os povos do PIX, alguns rivais históricos dos Kamaiurá, num ideal comum.

Estas são as condições em que se apresentam os Kamaiurá em relação à escola: passaram de uma recusa total a uma aceitação e reformulação do mesmo projeto que rejeitaram por tanto tempo. Conhecem a escola construída no Posto próximo a sua aldeia há 30 anos e somente em 2001 resolveram construir uma dentro da aldeia. Agora parecem querer recuperar o tempo perdido e fazer da escola uma ferramenta para manterem a unidade física, social e cultural dos Kamaiurá enquanto índios, diferenciados não só dos brancos como também dos outros povos habitantes do Parque Indígena do Xingu.

Referências bibliográficas.

AGOSTINHO, P. - **Kwaryp: Mito e Ritual no Alto Xingu**. São Paulo: EPU/EDUSP. 1974^a.

_____ - **Mitos e outras narrativas Kamayurá**. Universidade Federal da Bahia. Coleção Ciência e Homem. 1974b.

ASSIS, E. C. - **Escola Indígena, uma “frente ideológica”?** Dissertação de mestrado. PPGAS/UnB, Brasília. 1981.

BALANDIER, G. - **Antropológicas**. São Paulo: Cultrix Ed. 1976.

BARROS, E. P. - **Projeto Tucum. Políticas públicas e formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso**. XXI Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu. Arquivo magnético. 1997.

BASTOS, R. M. - **Exegeses Yawalapiti e Kamaiurá da criação do Parque Indígena do Xingu e a invenção da saga dos irmãos Villas Bôas.** Revista de Antropologia. Volumes 30/31/32. São Paulo: 1989.

_____ - **A musicológica Kamaiurá: para uma antropologia da comunicação do Alto Xingu.** Florianópolis: Ed. da UFSC: 1999.

_____ - **Ritual, história e política no Alto Xingu. Observações a partir do Kamaiurá e do estudo da festa da Jaguatirica (Jawari).** In FRANCHETTO, Bruna e HECKENBERGER, Michael. (org) *Os povos do Alto Xingu. História e cultura.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2001.

BITTENCOURT, C. e SILVA, A. C. - **Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil.** In: Maria Ligia Coelho Prado, Diana Gonçalves Vidal. Orgs. *À margem dos 500 anos. Reflexões irreverentes.* 2002.

CAVALVANTI, R. - **Presente de Branco, presente de grego.** Dissertação de mestrado. UFRJ. Rio de Janeiro: 1999.

CHERVEL, A. - **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, 2, Porto Alegre. 1990.

CLASTRES, P. - **A sociedade contra o estado.** Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves. 1990.

D'ANGELIS, W. e VEIGA, J. (orgs) - **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas.** Campinas: ALB (Associação de Leitura do Brasil) /Mercado de Letras. 1997.

FERREIRA, L. A. - **Oralidade e escrita: um diálogo pelo tempo.** São Paulo: EDUSP. 1995.

FERREIRA, M. L. K. - **Escrita e oralidade no Parque Indígena do Xingu: inserção na vida social e a percepção dos índios.** Revista de Antropologia. São Paulo: EDUSP, v.35, p.99. 1992.

_____ - **Histórias do Xingu. Coletâneas de depoimentos dos índios Suyá, Kayabi, Juruna, Trumai, Txucarramãe e Txicão.** São Paulo: NHII/USP/FAPESP. 1994.

_____ e SILVA, A. L. - **Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola.** 2ªed. São Paulo: Global Ed. 2001.

FRANCHETTO, B. - **Escolas e integração: o caso do Parque Indígena do Xingu.** 1984.

_____ - **O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 75(179/180/181): 409-421. 1994.

_____ - **Reflexões em torno de uma experiência ideologicamente correta.** XXI Encontro Anual ANPOCS. Caxambu: 1997.

_____ - **Escrever línguas indígenas: apropriação, domesticação, representações.** In *Os índios, nós*. Museu Nacional de Etnologia, Lisboa: 2000.

GALVÃO, E. - **Encontro de sociedades.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

GNERRE, M. - **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes Editora. 1991.

GOODSON, I. - **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução.** Teoria e Educação. Porto Alegre, v.1, nº 2, pp. 231-255. 1990.

GOW, P. - **Of mixed blood. Kinship and history in peruvian Amazonia.** Oxford: Claredon Press. 1991.

HECKENBERGER, M. - **Epidemias, Índios bravos e brancos: contato cultural e etnogênese no Alto Xingu.** In FRANCHETTO, Bruna e HECKENBERGER, Michael. (org) *Os povos do Alto Xingu. História e cultura.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2001.

JUNQUEIRA, C. - **Os índios de Ipavu: um estudo sobre a vida do grupo Kamaiurá.** São Paulo, Ática. 1975.

_____ - **Sexo e desigualdade entre os Kamaiurá e Cinta Larga.** São Paulo: Olho d'água. 2002.

_____ - disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/epi/kamaiura/ritual.shtm>> 2003.

KHAN, M. - **Educação indígena**. Cadernos de pesquisa, nº. 7. Maio. 1997.

_____ - **Muitas iniciativas, pouco apoio e alta rotatividade nas experiências educacionais do PIX** in CEDI Povos indígenas no Brasil 1987/88/89/90: 468-469. São Paulo: CEDI (Aconteceu especial nº. 18). 1991.

LANDABURU, J. - **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación**. Madrid: Ediciones Morata. 1998.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. - **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 1990.

MEC - **Sobre Educação Escolar para as Populações Indígenas**. Portaria Interministerial MJ, Nº. 559, de 16 de Abril de 1991, Art. 8º. Brasília: 1991.

_____ - **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF/DFEF. 1998.

MEIHY, J. C. S. B. - **Manual de História Oral**. 2ª Ed. São Paulo: Loyola. 1998.

MENEZES, M. L. P. - **Parque Indígena do Xingu: a construção de um território estatal**. PPGG-Instituto de Geociências UFRJ. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: 1990.

MUCHAVISOY, J. N. J. - **Experiências vividas en la traducción de apartes de la Constitución política de Colombia a la lengua kamëntsa**. In LANDABURU, Jon. Ameríndia. nº. 22, CCELA. Universidad de los Andes, Colombia: 1997.

NOVAES, SC. - **Jogo de espelhos. Imagens da representação de si através dos outros**. EDUSP. São Paulo, 1993.

ONG, W. - **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus Editora. 1998.

SAHLINS, M. - **Ilhas de história.** Rio de Janeiro: Zahar. 1990.

_____ - **O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I).** 1997.

SECCHI, D. - **A educação escolar indígena no Polo geo-educacional do Xingu.** Cuiabá: PNUD/PRODEAGRO. 1996.

SEKI, L. - **Notas sobre a história e a situação lingüística dos povos indígenas do Parque do Xingu.** In *Lingüística Indígena e Educação na América Latina* p89-117. Campinas: Editora da UNICAMP. 1993.

_____ - **Gramática do Kamayurá, língua Tupi-Guarani do Alto Xingu.** Campinas: Ed. Unicamp. 2000.

SOUZA, M. S. C. - **Virando gente: notas a uma história Aweti.** In: FRANCHETTO, Bruna; HECKENBERGER Michael. *Os povos do Alto Xingu.* Ed. UFRJ. Rio de Janeiro. 2001.

STEINEN, K. Von D. - **Entre os aborígenes do Brasil Central.** São Paulo: Departamento de Cultura. 1940.

_____ - **O Brasil Central.** São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1942.

SUPERINTERESSANTE - ***Os novos índios: Os jovens que não querem mais ser índios.*** Edição nº198. Março. São Paulo: 2004.

TASSINARI, A. M.I. - **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação.** In: SILVA AL, FERREIRA MKL. *Antropologia, História e Educação.* FAPESP/MARI-USP, São Paulo: 2001.

THOMPSON, P. - **A voz do passado: história oral.** 2ª Ed., São Paulo: Paz e Terra. 1992.

TRUMAI, T. P.; KUIKURO, M.; IKPENG, K., et al. - **Projeto Político Pedagógico das escolas do Parque Indígena do Xingu, da Terra Indígena Panará e da Escola Kaiabi da Aldeia Cururuzinho.** São Paulo: Instituto Socioambiental. 2002.

UNIFESP. - **Relatório Distrito Sanitário Especial Indígena do Xingu.** São Paulo: 2003

VIERTLER, R. B. **Os Kamayurá e o Alto Xingu.** São Paulo: EDUSP. 1969.

VILLAS BÔAS, O. e VILLAS BÔAS C. - **Xingu. Os índios, seus mitos.** Rio de Janeiro, Zahar Ed. 1979.

VITTI, V. T. - **Jovens Kamaiurá no século XXI.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC. 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, E. - **Indivíduo e sociedade no Alto Xingu: os Yawalapiti.** Dissertação de Mestrado, PPGAS-Museu Nacional UFRJ. Rio de Janeiro: 1977.

<<http://www.ibge.gov.br>>

ANEXO A – Projeto Mawa’aiaka

ITEM I

Projeto Mawa’aiaka

1 – Título

Projeto Mawa’aiaka

2 – Objetivos e resultados esperados.

Educar as crianças e jovens através de aulas de elementos da cultura Kamaiurá tradicional e ainda aulas escritas e leitura da língua própria e portuguesa, matemática básica, visando a não perda de seus costumes, idéias, ritos e lendas. Informando sobre conhecimentos atuais necessários à vida de hoje.

3 – Localização Geográfica, país, estado, comunidade.

Brasil, Mato Grosso, T.I. Xingu, Alto Xingu, Aldeia Kamaiurá.

4- Duração.

1 ano

ITEM II

1 – Identificação do proponente
Comunidade Kamaiurá.

2 Representante legal.
Cacique Kotok Kamaiurá

ITEM III

OBJETIVOS

1 – Geral

O projeto Mawa'aiaká se propõe a trabalhar na Aldeia Kamaiurá, educando suas crianças e jovens de forma que os próprios moradores e familiares trabalharão diretamente ensinando numa casa específica dentro da aldeia suas experiências adquiridas dos trabalhos diários, festivos ou através de estudos.

Haverá aula de aritmética, música (canto e instrumentos locais), pintura corporal, histórias tradicionais, língua Kamaiurá, língua portuguesa, matemática básica, visando a não perda de seus costumes, idéias, ritos e lendas, contribuindo com conhecimentos lingüísticos, matemáticos, suprimindo ainda, as necessidades atuais existentes nos relacionamentos com os não índios.

2 – Objetivos específicos

Nas aulas de artesanato será feito esteiras, redes, colares, pulseiras, bancos, vassouras, arco, flechas, cestas e todos feitos no local, influenciando o uso do artesanato, sua produção e até mesmo sua venda.

Nas aulas de música será trabalhado a voz através do ensino do canto tradicional, juntamente a pesquisa de instrumento musicais existentes na aldeia, para rapazes, aumentando suas percepções auditivas e suas criatividade.

Nas aulas de pintura será trabalhado a volta do costume de se pintarem freqüentemente, incentivando-os a permanecerem nus como sempre viveram.

Nas aulas de língua Kamaiurá será ensinada a escrita, a leitura e a fala, visando o não esquecimento da língua, a preservação dos cantos e da história na forma da escrita, conscientizando a importância da língua para existência d um povo.

Nas aulas de português será lecionado a alfabetização, a leitura, a escrita e a fala, suprimindo a inevitável necessidade do aprendizado da língua.

Nas aulas de Matemática serão trabalhados a noção de quantidade, os números e suas formações, as 4 principais operações (adição, subtração, multiplicação, divisão), ajudando na concentração e no rápido pensamento.

3 – Metas

Trabalharemos ao todo com 69 alunos que serão divididos em 3 turmas pela diferença de idade, aprendizado e sexo, pois dentro de cada aula da cultura tradicional os homens e as mulheres, os meninos e as meninas têm funções distintas.

Cada turma terá seu horário definido durante o dia. As matérias serão trabalhadas de segunda a sábado uma em cada dia da semana. Em todas as semanas do mês, todas as matérias serão dadas completando ao todo 4 aulas por matéria, no mês, para cada turma.

Serão organizados os nossos trabalhos da seguinte forma:

Horário		
8:00 - 10:15	M	7 – 13 anos
10:30 - 11:45	F	7 – 10 anos
11:45 – 13:00	Misto	4 - 6 anos
13:00 – 15:15	F	A partir de 11 anos
16:00 – 18:15	M	A partir de 14 anos

Todos os horários terão 15 minutos de intervalo de lanche onde os alunos serão alimentados recebendo comida típica.

CICLO 1 – Será trabalhada a coordenação motora, estimulando as crianças a desenharem, tracejarem retas, círculos, linhas triangulares, a fazerem ligações e brincarem com a quantidade através de objetos e números.

CICLO 2 – Iniciação a alfabetização onde as meninas irão conhecer as letras, os sons, palavras, quantidades, números e serão estimuladas a desenharem, trabalhando de várias formas e temas do local onde vivem.

CICLO 3 – Serão trabalhados a alfabetização, a escrita, leitura, a fala, a matemática básica, quantidade, os números, somas, divisões, multiplicações, subtrações, problemas, metades e medidas.

O projeto será realizado anualmente, havendo paralisações apenas nos meses, nas semanas ou dias festivos, assim como todas as atividades realizadas na aldeia.

JUSTIFICATIVA

Os moradores mais velhos da aldeia Kamaiurá e suas lideranças começaram a demonstrar suas preocupações quanto à perda de suas tradições culturais observando as atividades dos mais novos que não os procuravam mais para ouvir histórias antigas, para aprender seus trabalhos, suas músicas, tanto no canto quanto no estudo de um instrumento, seus artesanatos, suas pinturas, a produção de enfeites, se diferenciando até mesmo na fala e na maneira de ficarem como sempre viveram, nus. Sabendo ainda, que só com eles, os mais velhos, os jovens e as crianças poderiam aprender estes conhecimentos tão necessários às suas vidas.

Além disso, se demonstravam intranquilos, pois tinham a consciência da necessidade de se transformarem quanto ao mundo dos não índios, este cada vez mais próximo, se tornando muitas vezes preciso, deixando-os confusos pelo fato de não conhecerem seus modos de vida, sua língua e suas necessidades.

Assim, como uma forma de procurar os jovens e crianças, colocando-os mais próximos, unidos, fazendo-os se interessarem na sua própria cultura, participarem mais freqüentemente das atividades tradicionais, estudarem, criarem e aprenderem as novas necessidades, os mais velhos e a comunidade unira-se e decidiram criar MAWA'AIKÁ objetivando sua realização, não permitindo que sua tradição chegue ao fim.

RECURSOS HUMANOS.

Jawitá	Prof. de canto (F)
Akutsapy	Prof. de canto (M)
Pari	Prof. artesanato (M)
Kançã	Prof. artesanato (F)
Tanumakalu	Prof. artesanato buriti (F)
Yuruca	Prof. artesanato colar (F)
Kokar	Contador de história
Tacumã	Prof. Instrumentos musicais Jakuí, Marawi, Mauarawa, Jawari
Makari	Prof. Flauta
Karautá	Prof. Taquara, Wouá, Awiraré
Matarjwã	Prof. Língua Kamaiurá
Kanapy	Prof. Língua Kamaiurá
Andréia Duarte de Figueiredo	Prof. Língua portuguesa, matemática básica e
Coordenadora	
Kotok	Coordenador
Kaiti	Merendeira, beijuzeira

ORÇAMENTO:

1 - RH

15 professores R\$200,00 por mês.

Contador de história R\$200,00

2 coordenadores R\$200,00

4 merendeiras R\$150,00

Total anual: R\$ 62.319,23

Recursos materiais. Ex: linha Cléia, lã, miçanga, além de material escolar.

Total: R\$ 8.319,23

Total Geral – mais de R\$ 72.000,00

APÊNDICE A – ENTREVISTAS

Iakumã Cassely Kamaiurá.
Janeiro 2004

Cassely ou Iacumã, 45 anos, é radialista contratado pela FUNAI e trabalha no Posto Leonardo, para onde vai todos os dias pela manhã, voltando à tarde para a aldeia. Durante a adolescência, em meados da década de 1970, morou na base da FAB, prestando pequenos serviços aos militares, que mais tarde o levaram para estudar em Xavantina. Voltou no início da década de 1980 para o Parque do Xingu, onde conseguiu ser contratado pela FUNAI, com carteira assinada. Em sua oca há duas máquinas de lavar, antena parabólica, gerador de eletricidade e uma moto nova usada por seu filho. Em estudo nutricional realizado pela UNIFESP em 2002 constatou que em sua casa, assim como em outras nas quais o "dono" recebia salário, a presença de comidas típicas da cidade era maior. Assim, na grande maioria das casas havia somente polvilho, peixe e frutas, mas na sua e na de outros funcionários da FUNAI havia sacos de arroz, açúcar, macarrão e biscoitos. Este detalhamento material importa na medida em que, em sua entrevista ele, se declara um defensor das tradições de seu povo e convicto de que a cultura Kamaiurá jamais desaparecerá, apesar das mudanças constatadas.

Pergunta: Teu nome é Cassely?

Resposta: Meu nome é Iakumã Cassely Kamaiaurá. Quem escolheu esse meu nome fio pessoal da FAB. Porque, se eu não me engano, eu saí daqui, acho que foi 74. Eu saí daqui da aldeia, né? Se eu não me engano, nessa época minha idade era 16, 17 anos já. Meu pai faleceu acho que era 73. Logo que meu pai faleceu eu fiquei mais um ano aqui e pessoal fez Quarup direto pro meu pai. Depois disso aí que eu pensei sair daqui. Aí minha mãe ficou aqui com outro meu irmão, tio dele: Piracumã. Somos três. Eu, ele... primeiro ele nasceu, meu irmão Piracumã, segundo eu, terceiro ele, que tá lá no Yawalapiti (Truan o nome dele). Aí pronto, resolvi servir. Pensei assim. Saio daqui e vou no Jacaré. Pessoal da FAB tava aqui ainda na época. Era um monte de pessoal aqui ainda. Tinha um movimento naquela época, 74. Muito soldado, muito pessoal. Aí eu fiquei lá, fiquei na cozinha. Tinha cozinheiro lá, pessoal da FAB. " - Ajuda aqui. Pra você lavar prato. Servir pessoal na mesa, os soldados." Tá bom. Mas pessoal falou: "A gente vai dar apoio pra você." Tudo que você vai pensar, querer, a gente ajuda você: roupa, o tênis, o camisa. Tudo que você precisa a gente vai dar tudo pra você. Repartir cama, arrumar o quarto, toda semana o pessoal troca, recolhe os lençóis pra lavar e o pessoal troca esse lençol lavado. Naquela época tinha senhora lá, chamava Isaura. Era mulher. Era funcionária da FAB. Quem paga é Ministério da Aeronáutica, que tem a conta, tudo. E o marido era João Almeida. Chamava João Almeida, civil. Fica lá. Então, essa mulher, senhora, lavava roupa, toalha, uniforme do pessoal da FAB. Muito que o pessoal usa e leva e manda lavar. Lava, depois passa. Naquela época era com aquele ferro de cinza. Sabe qual é? Agora não. Tem tecnologia elétrica.

P: Você já sabia ler naquela época?

R: Não. Não. Começou assim. Pessoal começou a me ensinar. Aí pessoal falava: "Iacumã, eu vou ensinar você como é que chama isso aí, prato, essas coisas." Aí logo que o pessoal fala eu já entende. Já entende falar. Aí pessoal falava: "Traz aquilo" Eu pegava: "isso aqui?". "É". Aí vai me ensinando. Aí foi gravando na cabeça. Eu fiquei quase um ano e meio no Jacaré. Trabalhando, ajudando eles. Lembro quando aeronave chegava. Naquela época era o correio (CAN - Correio Aéreo Nacional) que passava aqui, vai pro Manaus, pernoitava no Jacaré, outro dia ele segue pra Manaus. Aí pessoal dava o dinheiro assim, trocado: "Ô, Iacumã, eu vou ajudar você, como você tá servindo a gente aí, de comida, de café. A gente vai dar caixinha pra você. A gente ajuda você, se você quer alguma coisa, calçado, pede aí pro pessoal que vai pra Manaus." Ah. Tá bom. Aí pessoal dava caixinha, monte daquele dinheirinho. Aí, guardava...

P: Tinha outros índios trabalhando lá?

R: Não. Não tinha. Depois desse aí, quando eu tava lá, depois chegou Tatap. Tatap tava aqui era a mesma idade, 18, 17. Depois desse aí também Jacumim, Aweti, cacique Jacumim foi pra lá também. Aí ficamos três, ajudando, outro rachava lenha, vai carregando, enquanto a pessoa matava o gado. Pessoal limpa lá, coloca na geladeira, guardava, tudo. E fora disso aí, quando chegava Brigadeiro, logo pessoal vai pescar, trouxe monte de peixe. Aí tem que tirar aquele escama, tripa, tirar tudo pra poder gente colocar na geladeira. Porque lá no Jacaré tinha freezer grande. Pessoal colocava tudo, aí congelava o peixe lá dentro. Aí pronto. Aí foi, fica assim... O pessoal gostou muito eu, viu Jailton? Pessoal da FAB. Porque eu andava muito bem com eles. Não era assim, malcriado também. Quando o pessoal manda fazer as coisas aí eu faço. Aí depois o pessoal gostava muito de mim: "Esse menino legal. Ele não é malcriado. Ele é muito inteligente." Pessoal falava. Aí pronto. Aí pessoal falou "Ô Iacumã. A gente vai arrumar escola pra você em Xavantina. Você vai estudar lá." Tá bom. Mas a gente tem que levar você pra lá. A gente veio colocar você na escola, você vai estudar lá."

P: Lá também tinha um posto da FAB?

R: É, tinha lá... Aí eu fui pra lá, em 74 que eu saí do Jacaré pra Xavantina. Aí eu cheguei lá, tinha Suboficial, tava lá também. Chamava Sub Guedes. Aí eu cheguei lá, pessoal me colocou no correio. Aí tinha soldado junto comigo. "Você vai junto com ele. Ele vai falar com sub oficial lá que você Iacumã, que era um menino muito inteligente e você vai estudar lá na escola." Aí pessoal arrumou sacola, colocou tudo roupa, tênis. Pronto. Fui embora. Aí, pessoal ficou aqui. Tatap, Jacumim, né? Continua aqui no Jacaré. Fiquei lá. A hora que eu fiquei lá, o pessoal: "Ficou mais pessoa lá no jacaré?" Tem. O Tatap e o Jacumim. "Porque que eles não vieram?" Tá esperando a ordem. "Era pra vocês virem em três. Três pessoas." Ah, tá. Aí tinha aquele rádio que tá né. Aí pessoal falou com sargento que era para Tatap vir e Jacumim. Primeira aeronave que vier do Jacaré, pros embarcar, pra fazer matrícula tudo junto. Aí tudo bem. Depois disso aí, acho que não ficou ninguém. Pessoal foi tudo pra lá.

P: Amanuá também? (Amanuá é um Kamaiurá que se elegeu vereador entre 2000 e 2004 pelo município de Gaúcha do Norte)

R: Amanuá não. Amanuá foi depois. Quando eu tava em Xavantina ele saiu daqui. Meu tio Teuê, que tá em Brasília agora, ele tava lá em Xavantina. Ele foi antes, acho que em 70 ou mais (64?) que ele saiu daqui... Aí pessoal colocou ele, ele estudou um pouco, depois pessoal se alistou ele pra ser como soldado, o meu tio. Quem ajudou ele: Sub Cardoso, tudo pessoal da FAB. Inclusive ganhou até a casa lá. Tinha lá, agora vendeu. Vendeu pra outra pessoa. Aí o Sub Cardoso, ele que apoiou meu tio Teuê. Mandou fazer a casa pra todos os funcionários: Cara Preta, Simão, esse que faleceu, tudo os funcionários da FAB que ficava lá em Xavantina, fizeram a casa pra ele. Pra morar. Aí meu tio não tinha casado ainda. Tava solteiro. Aí fiquei lá, estudei lá. Aí outro dia pessoal me levou lá onde que faz matrícula, aí comecei assim. Não escrevia bem ainda. Assim.. assim.. Aí comecei pega a leitura. Primeiro era analfabeto, né? Esse aqui é assim. A professora me ensinava: "É assim que você vai escrever o seu nome."

P: Era escola comum ou militar?

R: Era escola comum, ginásio, dentro da cidade, em Xavantina.

Aí, pronto, outro dia: "Ta aqui." Não levei nem dois meses, tinha escrito já. Bem assim. Mostrei pra professora. "Ah. Tá bom. Você é muito inteligente." Me agradeceu assim. Primeira série. Passei o ano. "Você passou a ano". Vai segundo. Passei de novo. Pro terceiro: passei de novo. Pro quarto: eu passei de novo. Pro quinto: eu passei de novo. Aí, sexta. Quando tava quase terminando sexta série, já quase se formado já, né? Não acabei de terminar. Jacumim e Tatap foi também. Ficou lá junto comigo. A gente ia na escola. O outro estudava de manhã. O Jacumim estudava à noite. Tem viatura da FAB que levava ele na escola e à noite pega também e traz. Porque naquele distância, acho que cinco, três, dois quilômetros do destacamento até a cidade. Não podia ir a pé. Naquele tempo era tudo mato. Quem que ia ter coragem de ir a pé? Agora não. Agora cidade virou tudo. Dessa vez que eu foi pra lá agora, no ano passado, no mês de julho, passei lá, tudo já é cidade...

P: Você morou lá até quando?

R: Até eu fui pra lá em 74, fiquei lá quase oito anos. 80, acho que 82 eu retornei pra vir. Aí pessoal me gostou muito, viu Jailton. Aí eu voltei pra cá. Aí eu voltei pro Jacaré. Fiquei um pouco lá no Jacaré ainda. Aí pessoal me levou em São Paulo. Naquela época não tinha registro ainda pra tirar na cidade. Tem que ser fora. Aí pessoal me mandou levar (pessoal da FAB) até São Paulo. Pessoal ligou para pessoa da FUNAI: eu tô indo lá pra tirar registro, né? Tá tudo papelada, registro, no meu nome. Aí eu contei o nome do meu pai, da minha mãe, os avô, pergunta tudo. Aí tá falando bem já pra eles. Aí pessoal me registraram. Aí eu voltei pra estudar. Pra escola de novo. Em Xavantina. Pra estudar de novo. Você sabe como é, né? O branco tem que ser tudo documentação, né, pra fazer matrícula? Acho que foi 75, mas mesmo assim eu tava estudando já. Depois que pessoal procurou registro que não tem. Aí pessoal mandou providenciar mais rápido possível pra mim poder servir na Aeronáutica. Aí que fui fazer quinta série, pessoal me chamou, e meu tio falou, Teuê, né: "Melhor você servir no Exército. Barra do Garça que você vai servir." Ah, tá bom. Aí pessoal ligou, Suboficial, que eu tô indo junto com rapaziada de Xavantina,

que vai fazer alistamento lá. Que pessoal fez? Pessoal mandou ônibus. Aí eu fiquei na quinta série. Pronto. "Você vai fazer alistamento agora e pessoal encaminha você." Tá bom. Aí já tem tudo documento.

P: Você queria entrar para o exército?

R: Eu queria entrar, né? Aí pessoal ligou, tá. Aí pessoal veio, do exército, mandou aquele ônibus só pra levar rapaziada que vai fazer alistamento. Pessoal veio, pegou tudo rapaziada de Xavantina, me procuraram e me pegaram e levaram Aí fomos. Até 8, 9 horas da noite chegamos lá. lá no hotel. ficamos lá. Pegamos as bagagens. Dormimos no hotel. Comemos lá. Quem paga é o pessoal lá, despesas tudo. Ficamos lá no outro dia de manhã. Tomamos café. O ônibus veio pegar a gente e levava lá em Aragarças. Lá no Quartel do Exército. Fomos lá e votamos de novo na Jota de Serviço Militar, centro de Barra do Garças. Fizemos alistamento, tudo, pessoal deu a identificação. Qual a data que a gente aí se apresentar. Pra ficar tudo preparado pra gente poder embarcar de novo pra ir pra lá, né? Mediram altura, cabeça, medida de cabeça. O boné, tudo, sapato. De lá a gente voltamos pra trás, Xavantina. Mais um ano. Dia 2 de janeiro, você tem que vir antes pra cá. Aí mandaram ônibus de novo pra pegar a gente e fomos embora. Chegamos lá 8 horas da noite. Dormimos lá. Outro dia fomos lá no quartel. Primeiro exame médico. Mandou tirar tudo roupa. Ficar tudo pelado. Tinha três médicos para fazer exame. Olharam tudo, se tá bom. Pessoal atinha cortado cabelo assim, com a máquina. Outro rapaz também, tudo com máquina. Tinha cinco ou oito pessoa que foi suspenso. Não tinha mais vaga, Porque já lotou o exército. Pessoal ligou pra FAB que já foi suspensado por falta de vaga. Foi oito. Ainda bem: eu falei assim. Se não fosse assim, eu ia ficar lá, né? Aí pessoal rapou o cabelo. Tina oito pessoa, foi suspensado. Não tinha mais vaga, Já lotou tudo. Aí pessoal assinou papel lá. Tem que ir lá pra pegar meu reservista. Não sei quanto anos que ... assim que eu tiver tempo vou passar lá... Aí eu voltei pra cá, né Jailton. Fiquei Veio pra cá. Pronto. Enquanto eu tava lá toda vez que eu vem visitar minha mãe. Ficava dois dia aqui. No retorno, pegava aeronave e vou embora Nas férias também. Quando tira férias, eu venho aqui, fica dois três dias com eles, aí volta de novo pra estudar. Aí pessoal, minha turma, Tatap. Jacumim, não se deram bem com pessoal. Queria brigar com caraíba. Sempre dá confusão. Pessoal não gostou. "Não serve não. Vocês são tudo malcriado. Não dá. Então melhor vocês voltarem, pra aldeia." Aí pessoal mandou de volta pra cá. e eu fiquei sozinho lá. Fiquei sozinho. Pessoal voltou pra aldeia. Os dois retornaram pra cá. "Ele não. Ele muito bonzinho. Sempre que pessoal pede. Faz alguma coisa pra eles, a gente faz, né? Aí eu fiquei lá, né. Aí Jacumim, Tatap sabe um pouco escrever, mandar acarta, essas coisa aí. Cheguei aqui o pessoal não tava nem sabendo ler ainda. Nem escrever. A maioria fala um pouco né? (português) Aí eu comecei ensinar um pouco o Kotok, assim escrever. Ensinei um pouco meu irmão também, o Piracumã. Escrever um pouco alguns palavras. Aí eu vou ensinar um pouco, só rapaziada. Não é todos também. Não sei se Takará também, o pai do Matu, *(nome inaudível) ele sabe escrever um pouco também, quem mais...?

P: E depois você não quis dar aulas mais?

R: Não... depois eu ensinei pouco...

P: Paltu aprendeu com você também?

R: Não, ele era pequeninho. Paltu estudou em Brasília. Ele estudou lá. Acho que ficou quase cinco, oito anos lá. Ele, Amanuá, Canaiú (Waurá). Eles ficavam lá em Brasília. Na escola mesmo. Aí pessoal foi escrevendo um pouco. Falando um pouco português. Aí eu fiquei aqui. Aí a Bimba chegou aqui, no Leonardo. Acho que foi 83, 81 ou 83. Eu cheguei em 82, logo que eu cheguei, daqui mais um ano, a Bimba chegou. Aí veio dar aula aqui, no Leonardo. Casa de Kotok era ali, aí eu chamei ele. Aí Kotok me chamou, eu foi lá. "Essa é professora nova que vai dar aula no Leonardo" Aí eu cumprimentei ela.. "Meu nome é Bimba Troncarelli" Ah... tá. É você quem vai dar aula no Leonardo? "Eu sou." Ah, tá. Ela falou pra mim, se ofereceu. Ah, tá bom. Naquele tempo não tinha nem bicicleta pra ir até lá. Era tudo difícil.

P: Kotok estudou com ela também?

R: Não sei. Acho que não. Depois desse aí acho que tinha professora aí também no Leonardo. Depois que eu cheguei aqui não tinha mais pessoal da FUNAI aqui né. Quem era chefe do Posto era Pira (Piracumã Yawalapiti). Foram embora tudo: não tinha mais professora. Aí Bimba ficou um pouco. Nem levou quase dois anos e foi embora.

P: Quando você retornou pra cá não tinha ninguém dando aula?

R: Não tinha. Depois que eu cheguei aqui que a Bimba chegou aqui pra dar aula pro pessoal daqui. Aí a maioria que tinha um pouco bicicleta ia pra lá, no Leonardo, inclusive a irmã do Amanuá, que casou com o Xavante, ia pra lá. Mais os outros meninos. Ia pra lá de bicicleta. Vai e volta nessa hora. Aí ficou assim. Eu fiquei na aldeia. Casei com minha mulher. Fiquei aqui. Depois desse aí, Pira falou pra mim: "Vou arrumar trabalho pra você. Serviço prestado. Aí você vai vir aqui, como você sabe escrever, fazer documento, fazer rádio, tudo. Não tem ninguém pra me ajudar. Só que a FUNAI vai pagar você por serviço prestado." Eu falei: Tá bom. Aí comecei trabalhar. Foi 85. Fui radialista pra receber através da FUNAI, do governo. Depois que saiu a portaria pra contratação do governo. Aí Pira falou: "Eu queria escolher o falecido, o velho que morreu, chamava Totóin. Não sabia nem escrever, nem nada. Mesmo assim, o pessoal ajudou ele pra ser contratado. Todo dia eu ia lá no Leonardo. Mandava rádio. Megaron era administrador do Xingu. Aí ia passando rádio pra ele. Fui pegando a macete do rádio. Como é que a gente faz rádio, como é que escreve, tudo. Aí Pira me ensinou: "Você faz assim, assim, assim..." Tá bom. Eu passava rádio por mês pedindo combustível, pedindo comida, informando pessoal que tá indo para Brasília, tudo. Aí acho que em 86, da FUNAI. "Agora vocês vai pra São Félix. Quem vai levar vocês a Bimba, até lá. Vai você, o velho que morreu (o Totóin), o Quedi, Tapaiê, Tamalú, Coronel e ... tem, mais outra pessoa. Tem sete pessoa que foi contratada. A gente foi lá pra tirar a documentação. Eu não precisa. Eu fui lá só pra assinar a papelada, porque eu já tinha tudo a documentação: reservista, identidade, tudo. Aí pessoal: "Vou indicar Bimba pra levar vocês até São Félix do Araguaia" Pro pessoal tirar identidade, registro. No outro dia caminhão veio aqui me pegar elevar pro Leonardo, lá a gente pegou o barco e fomos pro São Félix, lá no PIV Piaracy. Aí falamos pro Puiu. Pessoal chamou ônibus, e seguimos viagem até lá. Aí Bimba conversou com pessoal, falou com o padre lá. "Pessoal vaio dormir na escola". "Ah, tá bom". Ficamos lá quatro dias até pessoal conseguir tirar

identidade, registro, tudo. Aí pessoa tirou identidade, tinha tudo já. de lá a gente foi pro Banco do Brasil, tirar alguma coisa lá que precisava pra prestar conta. Aí o pessoal começou a perguntar pra mim como é que veio saber falar bem assim. Eu contei pra eles como é que foi, como eu tô contando agora, no começo.

P: O que você pensa sobre escola pros teus filhos agora.

R: Agora eu tô... meu filho que passou ali agora... aí Bimba chegou nesse momento também né dando aula. Ele nasceu em 84. Até lá, até ele crescer, Bimba já tinha saído daí. Não tem como estudar junto com ela.

P: Mas tinha outra professora depois?

R: Aí depois a menina veio do São Félix pra dar aula. Aí ele começou a andar... Não estudou ainda. Ele ficou aqui. Aí veio do São Félix, pessoal fizeram escola aqui. Acho que foi 87.

P: Tinha escola aqui no Kamaiurá?

R: 86, 87 por aí assim. Aí fizeram escola aqui. Lá onde era a casa do Kotok. A mulher que veio do Bang (Bang Bang, apelido de São José do Xingu) veio aqui pra dar aula. Aí ficou aqui, tinha dois meninos de 10 e 5 anos. Acho que pessoal tentava contratar ela pela FUNAI. Esqueci nome dela. Não levou nem um ano. Foi embora. A professora que veio lá do São Félix ficou só cinco meses. Aí saiu e foi embora. Eu comecei a ensinar um pouco meu filho. Assim, assim... Eu ensinando ele. Ele aprendeu sozinho, pegando livro, aprendendo, até que ele conseguiu escrever, mandar a carta pro outro. Colocar a palavra ele mesmo. Ele mesmo aprendeu sozinho. Eu ensinei, isso é assim, sabe, Tudo direitinho. Até agora não estudou com ninguém, com nenhuma professora.

P: Mas agora ele está estudando aqui (na escola Mawa'iaca)?

R: Não sei, viu, Jailton. Acho que não. Estudou. Mas como que tá problema agora.

P: Qual problema?

R: A morte do rapaz aí... ele parou por enquanto.

P: Mas esse ano passado ele estudou?

R: Estudou. Junto com Maurício (professor indígena), o outro, menino Werê.

P: E você pensa em mandá-los estudar na cidade?

R: Não. Se ele queria, né? Só que não permite. Eu não permite pra ele ir até lá pra estudar. Eu penso que ele estuda aqui. É mais perto. Mas ele interessava. Queria estudar na cidade, tudo. Mas aí eu falei pra ele: só que na cidade é diferente. Tem que pagar o livro,

uniforme, calçado, tudo o que precisa no colégio eles compram. Aí ele falou: "Tudo bem. Vou ficar por aqui mesmo. Eu estudo, é melhor que eu aprendo um pouco as coisas, as palavras." Aí ele saiu um pouco. Saiu pra ficar um tempo em Brasília. Foi o ano passado. ele ficou acho que só três meses. Não é tanto assim. Esse aí que chama Tangahanhe. Ele vai fazer 19 anos agora. Tenho mais três filhos. O outro menino está estudando aqui. Outra minha filha que está aí já sabe escrever e ler correto assim,.

P: O que você acha de aprender a língua indígena ou língua portuguesa, ou os dois?

R: Pra mim é bom, né Jailton. Melhor que aprender falar português e nossa língua também. Pra mim é bom aprender os dois. Eu só sei escrever em português. É bom ensinar como é que escreve na língua Kamaiurá, né? Como é que chama o pau, o peixe, os animais. Eu acho bom. Aí pessoal colocou a escola aqui... agora esses meninos que estão aqui...

P: E essa escola tá aqui desde quando?

R: Não sei viu, Jailton. Acho que vai fazer 4 anos agora. Se não me engano acho que foi começado a escola em 2000, 2001. Eu gostei da aula. Melhor pra mim, aprender. O pessoal não sabia falar português antigamente.

P: E você acha que como eles falam "Escola de Resgate Cultural" tá perdendo perder a cultura Kamaiurá?

R: Não!! Não tá perdendo, não! Como é que vai perder né, Jailton? Pessoal tem medo de acabar a cultura porque rapaziada, pelo que pessoal tá falando aqui, né, todo mundo não quer se pintar mais, não quer lutar mais, não quer ficar como a gente ficava antes. É o pessoal que não quer acabar essa cultura da gente, que a gente tava usando.

P: E o que será que essa molecada vai querer no lugar?

R: Não sei, viu Jailton. Cada um quer ficar assim, com roupa, não pensa mais em pintar, esse tipo de coisa. Por mim eu acho que não vai acontecer nada disso, de acabar. Vai continuar o mesmo, pintar, tudo, a luta, essa meninada também, tá aprendendo a cantar, Iamurikumá, tudo. Eles se pintam também. Não vai perder. Como é que vai perder? É sempre assim. Como é que a gente vivia antes?

P: Casseli. Foram os militares que deram esse nome?

R: Foi pessoal da FAB que colocou esse nome...

P: E no tempo que Orlando trabalhava no Posto? Você não estudou com ele?

R: Não. Eu sei que acabei de ver Orlando quando era pequenininho, se não me engano 12 anos. Não estudava, não. Como eu tô falando agora, quem me ensinou foi pessoal da FAB.

P: Pessoal aqui da aldeia, alguém estudou com ele?

R: Acho que sim, Jailton. Nessa época eu não tava mais aqui. Já tinha saído pra fora já. Aí quando cheguei aqui não tinha mais, não existia mais Orlando.

Não sei se Joy (ele tá no Morená) estudou com eles, não sei se Tacará. Pergunte pra eles com quem que eles estudou. Acho que com Marina (Villas Bôas). Diz que eles que ensinaram falar e escrever o pai do Matu. (Maputá) Nessa época eu tô lá em Xavantina. Depois que eu cheguei aqui não tinha mais pessoal da FUNAI, não tinha mais professora.

Kanapy Tikane, Professor.

Kanapy, 28 anos, jovem tímido, de fala baixa, estudou com Paltu, seu cunhado, um dos primeiros Kamaiurá a estudar em Brasília. Veio da aldeia Morená, e foi escolhido para ser professor. Sua procedência talvez explique o fato de receber sempre críticas duvidando de sua capacidade intelectual para exercer o magistério.

P: Queria que você me falasse como aprendeu a ler.

R: Primeiro eu estudava lá, tio dele (Paltu). Ele era meu professor. Foi novembro de 98, parece. Eu morava lá (na Aldeia Morená) e depois eu vim pra cá. Cheguei aqui e, na verdade, escolheram eu pra professor.

P: Você estudou só com Paltu? Não estudou com branca?

R: Não. Nem no Posto. Só com cunhado.

P: E você começou a estudar com quantos anos?

R: Acho que foi 18 anos. Até 20 anos. Aí depois eu saí de lá e morei aqui. Foi 99. Estudei muito tempo com o cunhado. Nem lembro mais.

P: Quem dava o material para vocês estudarem lá no Morená?

R: Acho que era a prefeitura do Feliz Natal.

P: E quem dava aulas lá era só Paltu?

R: Não. Também era sobrinho dele: Quarry.

P: E lá você estudava português e Kamaiurá ou só português?

R: Português e Kamaiurá e matemática.

P: E aqui na escola você dá aulas de quê?

R: Eu dá Kamaiurá, português, ciências, geografia, tudo.

P: Pra pequeno ou pra grande?

R: Pra segunda etapa.

P: Que é criança?

R: Não.

P: É adolescente?

R: Isso.

P: E desde quando você dá aulas aqui?

R: Acho que desde 2000.

P: Quando chegou professora?

R: É, Andréia.

P: E quando você voltou pra cá não tinha escola aqui?

R: Não, não tinha, não!

P: Por quê?

R: Não sei. Pessoal daqui não gostava. Aí depois que Andréia chegou, aí pessoal gostou. Pronto! Criaram a escola.

P: O que será que pessoal daqui acha da escola?

R: Não sei.

P: E o pessoal da outra aldeia apoiava mais a escola?

R: Apoiava.

P: E você, o que acha da escola de resgate cultural? Ela é diferente das outras escolas, por exemplo do ISA?

R: É diferente.

P: Você participou dos cursos do ISA?

R: Participei. Participei duas vezes. Foi 99 e 2000.

P: E você acha que é muito diferente aquela escola desta aqui de vocês?

R: Não! Parece igual. Igualzinho o que a gente faz aqui.

P: E porque será que o pessoal não gostava do ISA então?

R: Esse aí eu não sei não.

P: Mas você gostava do curso (do ISA)?

R: Mas eu gostava...

P: Do que você gostava? O que você achava que era bom?

R: Porque muita brincadeira lá também...

P: E você participa das outras atividades, pintura...?

R: Não, não... pintura eu não participo não...

P: Mas tinha umas regras pra entrar na escola? Tinha que ir pelado, pintado?

R: Eu ia só assim, normal.

P: Como que é normal?

R: Camiseta..

P: E o cacique não achava ruim não?

R: Não sei. Pra mim acho que achava. Às vezes eu tira. Dava aula pelado. Mas agora, não. Tá parado ainda...

P: E o que você acha da cultura Kamaiurá. Você acha que tá acabando?

R: Não sei. Acho que também não vai perder não! Só pra mim mesmo. Se pessoal tá achando... Pra mim mesmo não vai perder nunca.

P: Por que?

R: Porque vai continuar, né. Velhos dava aula, vai lá explicar. A gente tá respeitando os velhos. Sempre os velhos entram, nós respeita. Aí os alunos tiram a roupa, aí a gente pinta, pra resgatar a cultura.

P: E você lembra histórias que teu avô contava? Lembra de cabeça?

R: Não... não lembro mais...

P: E como é que faz pra lembrar agora?

R: Agora tem que ficar atrás dos velhos...

P: E você vai atrás?

R: Vou.

P: Pergunta pra eles?

R: Pergunto pra eles, pra contar...

P: Pessoal falou isso no curso de formação? Pra vocês perguntarem pros mais velhos?

R: É, fala...

P: E pessoal aqui fala também pra vocês pesquisarem?

R: Fala...

P: Então nisso são meio parecidas as duas escolas?

R: É...

P: E sobre escrever Kamaiurá? Você acha fácil, difícil?

R: Escrever Kamaiurá pra mim é difícil. Escrever como que fala... esse aí que complica o caminho.

P: Português é mais fácil?

R: Uhum... Mas Lucy (Seki, lingüista da UNICAMP) chegou aí. Primeiro dia explicou tudo, som aí. Por isso que me pegou um pouco, né.

P: Os velhos guardaram as histórias na cabeça, sem escrever nada. Por que os mais novos acham que vão perder se não escrever? Eles não vão conseguir guardar essas histórias na memória?

R: Mas eu acho que não. Vamos ver.

P: Por que será?

R: Tem que contar pra eles. Pra eles guardar na cabeça ou escrever.

P: E você acha que se escrever eles vão querer ler?

R: Não sei. Acho que eles vão gostar.

P: E se só falar? Será que eles vão conseguir guardar na cabeça?

R: Não sei. Acho que vão guardar. Vai.

P: O que tem de diferente, que os pequenos fazem e os velhos não faziam antes?

R: Não sei...

P: O que mudou na tua casa de uns tempos atrás pra agora?

R: Acho que é rádio, televisão.

P: Quando apareceu televisão aqui na aldeia?

R: Não lembro, ainda eu era pequeno.

P: E o que você acha dos velhos darem aulas na escola e não em outro lugar como antigamente? É diferente ensinar na escola ou ensinar na casa, com o filho na reclusão? Você acha que vai chegar um tempo que o menino vai aprender a reclusão na escola?

R: Não. Reclusão é aqui (na casa) mesmo!

P: Mas e contar histórias, pintar, pode ser na escola?

R: Não. Acho que não...

P: Mas estão fazendo isso na escola. Você acha errado?

R: Não sei... acho que não é errado não...

P: O que aprende na escola e o que aprende na casa é diferente?

R: É diferente. Aprende lá o português, matemática, língua, essas coisa. Pintura, canta... Que mais? Flauta...

P: E fora da escola, o que aprende?

R: Fora da escola acho que aprende fazer casa, roça...

Macari, professor de flauta na escola.

(entrevista falada em Kamaiurá e traduzida por Tikane em português)

Macari, senhor franzino de seus cinquenta e seis anos. Por sua idade e experiência em tocar flauta, faz parte da roda dos anciões que se reúne à tarde no centro da aldeia para deliberar sobre assuntos pertinentes ao dia-a-dia da comunidade. Também aceitou o cargo de professor de flauta na Escola de Resgate cultural, trabalho que realiza em troca de um salário que recebe em espécies.

P: É você que ensina molecada da escola a tocar?

R: Ensino as crianças pra não perder a flauta...

P: Qual flauta?

R: Flautinha, jacuizinha.

P: Essa flauta a mulher pode ver?

R: Quando as mulheres vê esse aí, fazer sexo. Não pode as muheradas ver.

Quem que mostrou essa aí para todos foi Sapaim (pajé famoso, mora em Brasília). Por isso que mulherada pode ver esse aí.

P: Com quem você aprendeu a tocar?

R: Esse krutaí eu sei sozinho. Quando os velhos toca eu ouvi e aprendi sozinho. Tava rapaz.

P: E você acha que a criançada de hoje não aprende mais sozinho como você aprendeu?

R: Os alunos meus (pequenos) tá sabendo um pouquinho, mas os rapazes não sabem mais tocar essa flauta. É difícil. A gente tá parado ainda. Porque pessoal morre. Agora que vai começar dar aula.

P: E você ensina lá. Na escola?

R: Eu aprendi sozinho, ninguém me ensinou. Por isso que comunidade me indicou para ficar professor e ensinar as crianças. Quem trabalhou junto comigo foi aquele que morreu este mês (Karautá). Nós trabalhávamos com outro (inaudível) uruá. Tocava... Por isso que eu não sei quem é que vai ficar no lugar dele...

P: Mas você não ensina no centro da aldeia?

R: Não. É lá na escola mesmo.

P: Você recebe salário da prefeitura para fazer isso?

R: Escola mesmo que tá pagando.

P: Recebe em dinheiro?

R: Não, não. Compra as coisas pra gente. Primeiro a gente pede as coisas. Aí compra. Aí traz pra nós. Primeiro, quando trabalhava na escola, ensinando as crianças, recebia ainda. Recebia ainda pagamento. Este mês não vou receber ainda. Por isso que tô trabalhando sem receber nada... de graça. Só tô trabalhando, nunca que não recebi ainda. FUNAI acho que acabou o recurso. Acabou né? Só trabalhando por que? Para os meninos saber, né?

P: Por que você acha que você aprendeu e a rapaziada não aprende hoje as coisas da cultura? Por que tá perdendo? No teu tempo de menino não precisava de escola e mesmo assim você aprendeu tudo?

R: Acho que eu gostei. Por isso que fiquei lá, ouvindo, no centro, olhando os outros tocando...

Quando cantor saía no centro tocar flauta, eu saía também. Pra ficar aprendendo. Ia acompanhando. Como vocês: o outro não sabe ler, tá estudando ainda. Eu também tô ficando assim. Eu não sei cultura de vocês. Eu só sei cultura de nós.

P: E porque você acha que a rapaziada não se interessa? No que eles estão interessados?

R: Quando eu era menino, os velhos tocavam flauta, eu sempre ouvia, escutava. Quando fiquei rapaz, eu ia acompanhar os velhos. Quando eu sei tocar flauta eu entrava no meio. Aí os velhos que tocava eu ficava só acompanhando eles. Por isso que eu sei tocar flauta.

P: E você acha que a rapaziada de hoje não vai atrás dos mais velhos pra aprender, sem que seja na escola?

R: Acho que não. Pra mim, rapaziada acho que não vai mais trás não. Nem na escola. Hoje rapaziada não quer ficar atrás dos velhos também. É difícil. Só as crianças que vai.

P: A rapaziada sabe muita música da Kelly Key?

R: Isso! Isso mesmo! Só fica atrás dessas coisas... Kelly Key, Pedro e Thiago...

P: Mas Kelly Key e Pedro e Thiago não se ensina na escola. Mas eles aprendem. Por que?

R: Eu sei tudo as músicas do... outras músicas. E até hoje Tô ficando atrás, para saber mais um pouquinho música do Javari. Quem tá me ensinando é o tio dele (Tacumã). Por isso que eu sei um pouco as músicas do Javari. Outras músicas, o canto de Jacu, eu sei. Outra também... Tô já sabendo a música do Javari...

P: Você falou que Sapaim mostrou essa flauta sagrada pra todo mundo. Mas ele mostrou onde?

R: Na cidade.

P: Aí depois que mostrou já está liberado? (A flauta é interditada às mulheres, sob ameaça de estupro coletivo à transgressora)

R: Aí saiu de imagem, quando tava tocando...

P: Pessoal achou ruim?

R: Acho que não. Irmão deles não gostou quando ele viu na televisão. Saiu imagem dele tocando. Ele até gravou num CD também.

P: E o que você achava da escola que havia aqui antes dessa?

R: Eu não lembro de escola aqui não... eu estava no Morená.

P: Mas no Morená tinha também escola? Você apoiava a escola de lá?

R: Antes, quando tinha escola aqui, o pessoal não gostava. Quando pessoa de lá do Morená veio pra cá pedir pra criar escola acho que o pessoal não gostava. Só agora que quando Andréia apareceu por aqui aí pessoal gostou pra criar escola. Por isso que eu tô dando aula, pra resgatar o... Hoje pessoal, os mulherada, que começou dar aula, primeiro dava pintado. Assim... não sei hoje em dia, pessoal não quer pintar mais. Vai na escola com vestido... Não sei por que... Só eu que tô... quando vou na escola eu pinto...

P: Mas disseram que o pessoal do Morená é que cortava cabelo como caraíba, que ia no curso do ISA... lá você não achava ruim que acontecesse isso?

R: Pessoal daqui não respeita os velhos. Quando falam assim, pra cortar o cabelo, não quer mais. Acho que o rapaziada não respeita os velhos. Não ouve as conversas dos velhos. Eu também não gosto isso aí. Meu filho outro, que tá lá no Morená ele está cortando o cabelo como caraíba também.

P: Como é que é história de Apyap, Arupaci?

R: Era outro povo que vivia separado. Apyap separado. Era parecido, mas diferente um pouco. Nós somos Apyap mesmo.

P: Por que fizeram escola lá fora, e não no círculo da aldeia?

R: Quem gosta assim, o chefe. Eles criou... Essa escola, o chefe Kotok ficou preocupado com os filhos deles, porque eles não sabem de nada. Por isso que os velhos conversou lá no centro. Pra criar um a escola. Por isso que tem escola. O outro também, mais velho, aquele Catão, não sabe de ler, não sabe de escrever, só fala no português. Mas ele não sabe escrever. Por isso que ele ficou preocupado pra os meninos, os filhos deles pra aprender, os mais novos. Por isso que os velhos tem que conversar, e criou a escola aqui na aldeia.

Trauim Kamaiurá **Janeiro 2004**

Trauim, 28 anos, faz parte da geração de jovens que teve maior contato com jornalistas, antropólogos, médicos, enfermeiros que visitavam constantemente sua aldeia. Por esforços próprios aprendeu a ler e escrever, buscando a escola onde ela estava instalada, inicialmente no Posto Leonardo e depois no Posto Pavuru, já nos meados dos anos 80. Foi treinado nos ofícios de auxiliar de saúde pelas enfermeiras e médicos da Escola Paulista de Medicina, que em princípio ensinava a meninos curiosos, mas hoje mantém um Projeto de Formação de Auxiliares de Enfermagem Indígenas. Trauim, que é muito perspicaz e inteligente, conseguiu uma posição social na aldeia que é ainda meio ambígua: é muito requisitado e respeitado por todos, mas ao mesmo tempo, por não ser de linhagem de chefes não é ouvido em reuniões entre as lideranças da aldeia, contentando-se em obedecer e calar-se diante das decisões dos caciques.

P: Você lembra qual foi a primeira vez que você ouviu falar que tinha escola aqui no Xingu?

R: Na verdade, escola eu nem sei o que era, pra mim, que era menininho. Será que escola é alguma coisa? Minha curiosidade era essa aí. Pensei que era alguma coisa de brincar lá. Pra mim era assim. Mas na verdade a escola é pra aprender algumas coisas: ler e escrever.

P: Você aprendeu a ler com algum parente?

R: Eu aprendi a escrever antes de ir pra escola, através do meu tio que morreu, pai do meu primo. Na verdade ele era Aweti, chamava Mauaná. Inclusive já tem um neto com o nome. Ele morava aqui. Ele era muito competente, andava muito com livros na mão.

P: E ele aprendeu a ler como?

R: Não sei... pelo que eu ouvi falar ele aprendeu através do pessoal da aeronáutica, da FAB. Eu lembro que ele mostrava livro pra nós. E no livro tinha cada coisa que ficava. Por exemplo arara, peixe, tinha até o boi e tal. E ele perguntava como era o nome dos animais. Aí perguntou pro meu amigo: qual é o nome do boi no português. " Qual é o nome desse aí?" Só que ele respondeu na língua (Kamaiurá). Ele falou: "Tapiré!" (anta grande) Aí todo mundo riu dele! Naquela época eu era pequeno. Não sabia de nada, que ano que era, que tal mês, que tal dia...

P: E aqui na aldeia, qual foi a primeira vez que você viu escola?

R: Aqui? Primeira vez que eu tô vendo escola é essa que taí. (aponta pra escola lá fora)

P: Não tinha uma caraíba antes aqui dando aulas?

R: Não tinha caraíba nenhuma que dava aula.

P: Não era uma que chamava Máquina Moura?

R: Eu tenho uns trinta anos morando aqui e não vi nenhum caraíba. Já pensou se caraíba viesse morar aqui antes? Eu nem taria aqui mais. Estaria mais na cidade, que nem os outros. Porque na aldeia dos outros tinha caraíba, por exemplo, no Waurá. Tem alguns que estudou com eles, aprendeu, depois entrou na cidade e ele tá mais morando na cidade, estudando mais na cidade, trabalhando mais na cidade...

P: Porque? O professor os leva?

R: Porque quando o professor que tava na aldeia deles já tinha ido embora as pessoas não desistia de estudar, aí tinha que procurar outra escola, desta vez era na cidade. Daí ele estudou, até que terminava o estudo e a partir daí ele procurava o trabalho. Então tem muita gente que estudou aqui na aldeia e já se transferiu pra cidade e tão trabalhando.

P: Você falou que se tivesse professora branca aqui antes você também iria pra cidade?

R: Então, no caso ela ia embora. Eu não ia parar de estudar... eu ia procurar mesma coisa deles também. Eu ia pra cidade terminar meu estudo, se formar em alguma coisa e trabalhar lá.

P: Não existia uma escola na casa do cacique (conforme outros informantes haviam me dito)?

R: Mas tinha, só que era uma escola assim, de passagem só. Poucos dias só, acho que uns dez, por aí assim...

P: Eu escutei o nome de Máquina Moura. Ela dava aula aqui?

R: (Faz sinal que não)

P: Mas ela morou aqui?

R: Ela morou acho que mais ou menos um mês só. Um mês é pouca coisa. Não dá pra aprender muita coisa.

P: E Jaréu, também deu aulas nessa escola?

R: Ele deu só pouquinho. Foi no final de 94.

P: Quem teve a idéia de colocar essa escola?

R: Foi o cacique aí. Mas depois ele não colaborou direito. Pessoal da Associação de Meio Ambiente consultava ele, e ele topava. Depois, a partir daí eu fiquei doente. Fiquei doente de cinco meses. Aí nem dava pra eu ir trabalhar.

P: Você dava aulas também nessa escola?

R: Eu dei pouco tempo. Lá também era alojamento. Tinha tudo: lousas, mesas. Eu dava aula de português, um pouquinho de matemática.

P: Kamaiurá não?

R: Não, Kamaiurá tá difícil pra mim. Eu nunca estudei. Até hoje eu não sei.

P: E essa escola fechou?

R: É, depois disso aí fechou, né? Depois nunca mais. Jaréu casou e foi morar no Morená. Daí não tinha ninguém pra ficar no lugar dele. Como eu tô dizendo, eu tava doente de cinco meses, e tinha que ir pra Goiânia pra me tratar. Aí quando retornei eu procurava esquema, como é que tava esquema, se tava funcionando ou não. Aí alguém tinha me informado que não vai ser mais aceito pelo cacique.

P: Professor?

R: Isso.

P: E por que?

R: Não sei. Isso até agora eu não sei. Aí parou...

P: E depois disso foi essa escola que está aqui?

R: É, foi a Andréia que chegou esses dias... acho que 2001... Ela chegou aí, montou a escola...

P: E nessa escola você não vai?

R: Não. Essa eu tô por fora. Agora eu tô na saúde. Não tem tempo de participar das atividades que eles tão querendo fazer. Tô querendo voltar um pouco a estudar aí. Acho que eu vou até estudar um pouco aí. Sabe por que? Eu vou sair de Agente de Saúde, cara. Eu vou fazer o curso de Enfermagem Técnico em Cuiabá.

P: E sobre o resgate cultural (Programa escolar criado pelos Kamaiurá mais velhos para que os mais jovens não percam as tradições), o que é que você acha? Você participou das conversas, das decisões?

R: Eu participava. Na verdade, pelo que eu entendi, eles criticavam muito a rapaziada. Porque tal era isso. Então eu fiquei assim um pouco chateado pelas críticas e eu não gostava muito bem também. Porque pelo que eu tô entendendo hoje em dia as coisas muda tudo. Não tem como a gente voltar lá no fundo, trazer tudo as coisas que nós estamos querendo. Por exemplo, vocês, os brancos: hoje você veste a roupa que o Cabral e esse pessoal aí usava? Não usa mais. Já é tudo outra coisa. Sapato é outro modelo, calça, gravata, parece que hoje em dia ninguém usa mais coroa. Então é a mesma coisa! Mesma coisa acontece aqui no Xingu: o que antigo usava a gente tá deixando, porque a partir de agora, no meu caso, não sei os outros, estamos bem abraçados pelos caraíbas. Não tem como a gente escapar: "Opa, vou sair daqui e morar ali, quero ficar sossegado, lá no vazio". Não tem jeito, se for pro outro lugar vai ficar a mesma coisa lá, se eu vou pro outro canto vou ficar a mesma coisa lá. Se nos dias de festa, festa é festa, vamos todo mundo se pintar. Agora na escola eu não sei... Pelo que eu vi, Andréia falou tudo isso, que tal era isso assim, eu via muita gente se pintando na escola. Aí tava com dúvida: será que vai fazer tudo isso pro resto da vida? Aí eu não posso falar nada, né? Se não vão falar que eu tô contra isso aí. Não posso falar nada! Aí todo mundo desistiu. Tinha uns vinte moçada aí, rapaz, tudo se pintando na escola, então cada dia era triste até que eles desistiram. Hoje em dia ninguém quer mais estudar nessa escola por causa disso. Pelo que eu entendi...

P: "Resgate cultural" é uma expressão difícil, porque é difícil inclusive saber o que é cultura. O que é "cultura" pra você?

R: Olha, cultura, mais ou menos eu não sei direito. Como você disse: será que cultura é viver, dançar, brincar? Não sei?

P: Será que resgate é pra salvar alguma coisa que tá caída?

R: Eu espero que estejam certos. Eu também concordo muito com os mais velhos. Isso é a minha idade, né? Tá mudando muita coisa. Você vê os rapazes que estão andando muito de roupa bonita, tênis, tal. Isso eu acho que não tá certo aqui na aldeia. Porque aquele que tá bem bonito, ele não se pinta mais. Eu, eu tô assim (pintado de preto) porque a gente tá de luto. Na hora da festa eu não posso recusar. Eu participo. A gente dança, brinca lá na festa. Eu, na minha opinião, quero viver como meus avôs viviam. Meu pai mesmo, já falou muitas coisas pra mim sobre o short que eu usava muito, o corte do meu cabelo. Meu pai nem autoriza, nem gosta que eu fique assim. Ele briga com a gente, eu e meus irmãos. Uma vez eu respondi pra ele: "Ô pai, na sua época era outra coisa, não tinha nem caraíba, não tinha nada" Hoje em dia, cada dia é um caraíba aqui na aldeia. A professora veio aqui na outra aldeia. Nem sei quem era, pessoa da FUNAI. Diz que fez pergunta lá na aldeia. Eu tava cuidando homem que morreu, e tinha que estar sempre lá, e não podia sair. Diz que ele perguntou pra rapaziada: "Por que vocês tão deixando a cultura? Por que vocês estão esquecendo?" Na verdade a gente não tamo esquecendo. Olha, os rapazes que estão aí, tão bem perdidos já no meio da vida. Eles não sabem mais se pintar, não sabem onde que é a pesca. Nisso eu concordo com os mais velhos. Então até os mais velhos estão esquecendo também. Eles não sabem tocar flauta, não sabem cantar. Porque eles que começaram deixar as coisas pra trás. No tô falando daqueles idosos, mas dos filhos deles. Eu mesmo já pedi

não sei quantas vezes pro meu pai ensinar eu dançar a flauta. Nem pros pequenos ele ensina. Mas ele sabe... Então, Jailton, uma coisa que eu conversei com meu pai também, porque meu pai era herói, era grande lutador, ganhava muito, pelo jeito fortão dele. Meu pai quer que a gente fique que nem ele. Um dia ele dá um duro na gente, e eu não tô nem aí. Só ouço... Ele quer que meus irmãos fiquem quem nem ele, forte, lutar, herói, ganhar a luta, que nem ele me pedia. Eu mesmo fiquei um pouco assim depois caí, depois nunca mais lutei forte. Casei, tô com esposa, já tô velho... Pois é, diz que ele perguntou assim pros jovens, lá no Morená: "Por que vocês estão esquecendo a cultura de vocês?" Ninguém respondeu pra ela. Já pensou se eu estivesse lá, junto com ela? Eu respondia a mesma coisa que eu respondi a você. Porque hoje em dia os caraíbas estão deixando muitas coisas para trás também. Tudo tá mudando. Porque na época não tinha banco, não tinha não sei o que, não tinha carro. O cacique mesmo falou ontem duro com o pessoal lá da FUNASA. Eles falavam a respeito da viatura. Quanto é que estão precisando de viaturas para o trabalho, do barco, motor ou carro. Então meu tio falou: "Hoje em dia ninguém quer andar a pé, nem de remo. E nem vocês hoje em dia não andam mais de cavalo, que nem os antigos" Aí todo mundo ficou sem graça. Todo mundo calou a boca.

**Kotok. Cacique Kamaiurá do Ypawu, 44 anos
Janeiro 2004**

As lideranças principais da aldeia estão ligadas à família de Takumã e seu filho Kotok. Takumã é pajé de fama internacional, tendo sido, segundo contam os Kamaiurá, o “professor” de Raoni Txukahamãe nas artes do xamanismo. Filho de Kutamapy, cuja liderança era contestada por este ter assumido o poder no lugar do irmão, Takumã é irmão de Sapaim, outro famoso pajé, residente em Brasília e criador do Disk Pajé, serviço que contava entre outros usuários com o ex presidente Fernando Collor. É parente também de Aritana, famoso cacique da aldeia vizinha, Yawalapiti (ex-inimigos), personalidade citada diversas vezes nessas entrevistas. Seu filho Kotok tem 44 anos de idade, três esposas de famílias diferentes e 22 filhos, o que o faz trazer para os seus domínios famílias que seriam rivais na disputa pelo poder.

Estilo bem diferente do pai, Kotok, pertence à primeira geração que foi alfabetizada nos anos 70 e 80, teve certa influência do mundo “civilizado” e aprendeu a se aproveitar do prestígio dos Kamaiurá para negociar as necessidades atuais de seu povo com as forças representativas da sociedade e do governo brasileiro e mesmo estrangeiros.

P: Gostaria de saber como você aprendeu a ler.

R: Primeiro lugar eu nasci quando já estava Orlando aqui. A gente foi aprendendo escutando, falando, até que chegava a saber falar direito, um pouco né? Depois de Orlando chegou Olímpio Serra, e o pessoal da FUNAI. Aí depois chegou o outro, era administrador também: o Cláudio Romero. Ele que sugeriu colocar escola no Leonardo. Acho que era 80, 81, por aí. Aí a gente estudou um pouco com ela, esposa dele. Maria Helena. Eu já tinha o tamanho o Catão. (filho adolescente de 20 e poucos anos). A gente estudava uns quatro meses, era muito longe daqui, pra lá não dava pra gente ir a pé e voltar todo dia. E

começou outra coisa nova, há oito anos que tá rolando, o ISA, dando aula, aí fez projeto pra poder ajudar, pra poder dar aula pras aldeias. Aí depois desse aí, mais do que esse aí, tem uma professora aqui, chamava Máquina, uma mulher. Morou aqui. Não ficou um ano, acho que ficou cinco meses aqui. Era nós que pagava ela. Depois que o dinheiro acabou não tinha como pagar mais a ela e ela foi embora. Era há nove anos. Quem administrava naquela época era Megaron Txukahamãe. No começo. Aí ela deu aula aqui e Titico (filho de Kotok), Titico não! Maurício (atual professor indígena) e os outros mais velhos começaram a estudar com ela. Ela foi embora, aí parou. Aí depois o ISA chegou aqui dando curso pros meninos a gente não foi nesse aí. Porque meu pai (Takumã, o pajé) era contra essas coisas. A idéia do meu pai era diferente, ele não aceitava a escola. O Aritana (famoso cacique dos Yawalapiti, vizinhos e aliados por laços de parentesco) também falava a mesma coisa que ele tava pensando. Ele falou que se eles começar a estudar nós vamos largar o costume, a festa. Então, realmente outras aldeias estão com esse problema. Kuikuro (inimigos velados), pessoal de outra aldeia. Só pensam em estudar. Não pensam mais participar festa. Aí Andréia chegou.

P: Teve outro rapaz, aqui da aldeia mesmo, que deu aulas também?

R: Aqui? Deixa eu ver... Não, o... Quem deu aula aqui foi o Maurício (Kanapy). Eu não tava aqui naquela época. Eu tava em Brasília. Primeiro também foi pessoal da FUNAI que chegava aqui com nós, ficava dando aula. Só que a idéia de meu pai e Aritana não aceitaria o índio dando aula pros índios. Sabe por que? Esse negócio de papel, caneta, lápis não é coisa nossa. Quem poderia tar dando aula é o branco. Pra poder mostrar, pra poder os índios ficar sabendo as coisas certas e o branco tem que estar aqui pra poder dar aula certo. Com isso da pra gen... pros meninos falar bem. O meu pai mesmo não quer que os índios dêem aulas pros índios. Não vale não!

P: Mas por que ele mudou um pouco de idéia? (Refiro-me ao fato de duas professoras do ISA estarem presentes para acompanhamento pedagógico na aldeia Ypawu)

R: Não. Porque... Aí demorou... Aí escola aqui meu pai não queria mais, quer mesmo não... Aí depois que Andréia chegou aqui. Andréia chegou aqui em 2001. Aí meu pai lá. E Andréia olhando os meninos. Muitos meninos. Que Andréia chegou falar? "Tacumã, você não tem como pensar em colocar escola aqui, do jeito que você quer, qual matéria que você tá pensando?" Aí meu pai falou: "Eu, pra mim, tendo aula, escola aqui na aldeia, eu poderia colocar: escrever português; escrever a língua; ao mesmo tempo colocar os meninos pra tocar flauta; ensinar as meninas pra cantar; ensinar o pessoal fazer artesanato. Meu pai falou. Isso aqui é o meu interesse. Se for assim eu topo fazer isso. Que Andréia falou? Eu posso ajudar você fazer projeto, acima disso aqui é importante. Os meninos podem se pintar, as meninas pode pintar, como se cada pessoa tem que ter (palavra inaudível) tipo da nossa cultura. Aí Andréia estudou, pensou direito, combinou com a cabeça da comunidade. Aí rolou isso. Agora as coisas tá indo certo. Muito bem. Os meninos tão começando a ler direito.

P: Mas no projeto tem professor índio também?

R: Tem. Os professores tão junto com Andréia. Porque pra nós não adianta você chegar aqui falar pros índios que sabem escrever bem: "Você vai ser professor agora." Porque você tá enganando ele, falando isso. Falando que ele tá escrevendo bem pra já dar aula.

P: É isso que você acha que o ISA faz nos cursos de formação?

R: Então. Tudo professor daqui, eu vejo Paltu, Quarry, os outros, fala que faz curso de um mês, curso, capacitação. Trinta dias? Nunca o índio vai pegar isso! Você já estudou muito. Até agora você tá estudando ainda, né? Então! Como pode colocar o índio que sabe um pouquinho escrever e falar que ele pode ficar como professor? O branco tá sacaneando nós! Muito mesmo! Sacaneando! Coitado, os índios pega papel, olhando e isso e aqui e passando, olhando isso aqui e passando. Isso tá errado! Ele que tem, que tá dando aula, ele que tá por dentro dele, pra dar aula certo! Aqui tem muita coisa pra fazer matéria. Se você for professor, você vai andar por aqui e chegar lá na escola : " O que eu vou dar de aula? Vou dar aquilo que eu tô pensando" Escrevendo direito. De onde que vem a roça, de onde que vem mandioca, como que prepara essas coisas. É assim a cabeça, o papel do professor. Não adianta eu pegar a sua idéia e passar pros meninos. Assim quebra a cabeça. Isso me dá raiva! Nas outras aldeias aqui, um professor (Kalapalo) que tava junto com nós, o cacique levou ele (professor!) disse que profissional o índio. Cacique levou ele pra poder traduzir a fala nessa reunião da saúde (índios e FUNASA, em Canarana). O cacique lá falando e ele nem sabia pra traduzir. Isso pra mim eu não aceito não. Não aceito mesmo! Porque o índio tá perdido. Fulano vira professor.

P: Vocês não levaram ninguém para traduzir? (Seu pai, Takumã costuma fazer isso em reuniões nas quais fala em Kamaiurá e um rapaz traduz)

R: Não! Eu mesmo falo. Pra que eu vou falar pros outros? Eu tenho que mostrar qual o interesse da minha comunidade. Não adianta eu falar pro outro: "Você tem que falar isso..." Não pode! É isso que acontece. Muitos outras aldeias tudo perdido. Não sabe bem dar aula. Só escreve... índio estudando... pra poder falar em português, não fala. Não fala não! Como Andréia tá aqui, Samuraia (filho de 11 anos) sabe falar um pouquinho caraíba, o Maico (outro filho, 9 anos) tá começando a falar e bem. Estudando e ela, Andréia dando aula, isso é o nosso interesse. Esse é importante pra educar os meninos pra poder falar direito o português. Não só pra educar pro escrito, não. Porque só escrever não vai pra frente. Tem que falar bem também o que ele tá escrevendo, tem que saber traduzir, pra estar falando. Agora Andréia vai estudar em fevereiro e só em julho (curso de pedagogia seriado). É a briga dela aqui, eu brigando com ela, não é por maldade, sabe? Que ela falou? "Agora eu vou estudar, e escola daqui eu vou chutar pra você." Não me interessa! Agora você vai dar aula até no final. Você que colocou isso aqui no Xingu, na nossa casa. Agora pra você chutar pra mim? Eu vou saber quem é melhor professor pra eu poder indicar pra dar aula pros meninos? Isso me dá raiva, sabe? Me dá raiva mesmo, porque não dá! Não dá! O Mapu (Vizinho, 50 anos aproximadamente, que estava sentado ao nosso lado ouvindo a conversa) tadinho, sabe ler. Lê bem. Olha pro papel, ele vai ler pra você. Pra poder ele falar em português fica perdido, rapaz! Isso é. Por isso que eu fala pros meninos: Todo mundo tem que escrever bem e falar bem em português, pra poder traduzir, pra poder falar as coisas certo. Pra poder falar interesse da comunidade, sabe? Você primeiro tem que estudar agora pra poder defender o povo. A gente não quer estudar pra poder trabalhar fora. A gente quer trabalhar aqui! Pra poder ajudar a comunidade. Ajudar pessoas aqui, que nunca estudaram. Os velhos. Porque pra nós esse tipo de coisa que tá rolando, nem que Andréia escrever não cola não. Sempre também chamando no centro (da aldeia): " Faça isso, faça isso, faça isso..." Então Andréia tem que fazer o que interesse tá falando. Só que ele não gosta que Andréia chegue lá na cidade e coloque o interesse dele em projeto, alguma coisa, sem a gente ter conhecimento. Isso a gente não aceita não. Tem que sair daqui da aldeia, aí

a gente aceita. Sempre que ele quer papel, computador tá aqui ó. Tá bom. Eu assino agora. Se ela trazer o papel de fora, pra me obrigar a assinar, eu não assino não. Não assino! Porque é da idéia dele! Interesse dele!

P: Vocês participaram então desse projeto aqui da escola?

R: Foi criado aqui. Ficou no centro (da aldeia). Ela fez, aí, pá. Aí consulta de novo: que mais? Tá todo mundo trocando a idéia. Por isso que as coisas tá indo bem. Amanhã vai ter reunião no centro. Toda liderança vai chegar lá e conversar. Agora eu vou colocar rapaziada pra estudar. Vou encher aquela escola. De manhã: duas horas pra tocar flauta. Vou colocar nove flautas lá pra tocar. Dez outras flautas Uruá. Agora que Aritana (palavras inaudíveis) Esse projeto que a Lilia fez, ele (Aritana), puxou nosso projeto. Não era idéia de Aritana isso aí. Aritana não sabe. Lilia copiou nosso projeto. Já foi aprovado projeto de 1 milhão! Agora lá no Hotel Polyana (em Canarana) eu, Aritana, Afukaká (liderança Kuikuro), Palavra (liderança Yawalapiti), Kalapalo, toda liderança lá, nós em volta assim, sentado. Que Aritana falou? "Agora que eu tô vendo. Esse tipo de coisa que você tá lutando." Viu irmão, eu falei pra ele, você não sabe tocar nem flauta sagrada. Uruá eu sei que você sabe. Você não tá sabendo mais nada rapaz! "Eu falei isso pra ele. "Isso que é nossa luta, colocar os meninos pra estudar, pra cantar, pra usar nossa cultura." Isso que eu falei pra ele. Ele falou: "É, tá certo. Agora nós estamos entendendo isso."

P: Agora ele vai querer fazer isso na aldeia dele?

R: Já fez! Lilia fez! Lilia. Já foi aprovado o projeto. Aí Kuikuro, cacique Kuikuro, falou pra mim: "Eu gostei muito, sobrinho. No dia que tinha festa Yamurikumã (festa de mulheres) Kamaiurá foi. Tinha as velhas, moças, pra cantar. Separadas das meninas. Tudo mundo separado. Não tem nenhuma pessoa pra cantar. Porque eles estudaram. Mapulu (Kamaiurá) é professora do canto (Iahahá). Agora lá no Kuikuro não tem nenhum que sabe cantar. Só as velhas que sabem. Isso que é minha luta. Vou fazer isso. Pra isso que nós temos projeto. Pra futuro nosso, tem que pensar. Essas meninas aqui, ó. Entre elas mesmo, com as irmãs, ficam pintando. É duro pintar. Tem gente que não sabe. Velha que não sabe, não sabe pintar.

P: Então criança tá aprendendo mais que rapaziada?

R: Rapaziada se perdeu. Amanhã que vai estudar agora. Pra poder fazer esse tipo de coisa. Amanhã.

P: Tem mais criança do que rapaz na escola?

R: Tem só pequenininho. Mas hoje de manhã eu falei: Hoje tem reunião. Amanhã tem aula. Vamos iniciar escola amanhã. Vai Maiaru, Titico, Krayuru (adolescentes), tudo... Eu não vou nem obrigar eles a estudar, sabe? Mas hoje vamos fazer reunião. Vamos perguntar para família (de Karautá, recém falecido) se pode tirar o luto. Hoje ainda. É essa que é nossa luta. A gente poder fazer as coisas certas, podermos levar os meninos pra frente.

P: Isso que você falou de aprender pouco, é por isso que vocês não gostavam dos livros didáticos) do ISA?

R: Ah! O livro do ISA tá indo melhor. Tá indo certo pra ele! Quem fez só foi ele! Se ele tiver querendo fazer um livro pra comunidade ou alguma coisa, tem que ficar aqui dois meses trabalhando pra poder sair bem e sair junto com a comunidade.

P: Eles fazem isso nos cursos?

R: Fazem, sempre eles fazem por quinze dias, o pessoal nunca participou, mas o Maurício foi dessa vez. Eu falei pra ele fazer. André Villas Bôas (coordenador do ISA) falou comigo: "Kotok, eu quero trazer um pessoal lá para poder trabalhar, porque você tem uma cabeça que tá certa." Eu falei ao André que faço as coisas certas. Se as coisas estão erradas eu vou falar logo pra você: "Não tô aceitando essas coisas não, elas estão erradas" Se você tá junto com a comunidade aqui, conversando, tal, isso aqui tá indo certo, isso aqui tá assim, aí vai. Ele (André Villas Bôas) tá querendo trazer o pessoal aqui pra trabalhar.

P: Em 2001, o pessoal não queria que eles viessem para a aldeia, mas agora elas estão presentes aqui.

R: Não. Mas elas vieram pra poder olhar a escola (acompanhamento pedagógico).

P: E vocês estão aceitando agora?

R: Não! Aceitando, não. Porque eles que forçaram. Eles foram no Waurá (aldeia próxima) e pegou carona pra poder olhar como que tá o andamento do trabalho. Porque eles sempre falam pra mim: "Quem sabe mais tarde o ISA pode ajudar o projeto de vocês". Eu falei: "Vamos sentar para conversar. Não é vocês querer fazer projeto por cima de nós. Eu não aceito não!"

P: E você já entrou em reunião com eles?

R: Não. Ainda não. Andréia foi. Em São Paulo. Pode perguntar pra ela o que o André colocou na cabeça dela. Agora tá marcada a passagem pra ela dia 13, 14 de fevereiro, agora. Ela vai lá em São Paulo. Porque pra mim, eu não vou falar pra Andréia do jeito que eu tô pensando. Não quero mais o risco que a mulher fale pra mim: "Você não é o meu dono! Você não vai me obrigar se eu não quiser". Então pra mim a vida dela tá livre se fizer alguma coisa, besteira... não vou falar nada! Eu quero aconselhar ela. Enquanto eu tô aqui, Andréia, ela tá forte. Ela pode entrar onde quiser na FUNAI. Eles respeitam. Por causa de nós. Porque trabalha com nós. Se ela está fora, duvido que vai pisar na FUNAI. Não pisa. Acha que FUNAI vai aceitar ela: "Andréia tá aqui." Vai nada! É isso: eu quero aconselhar cabeça da Andréia pela idéia nossa, pelo nosso costume. Com isso tem a cabeça legal, no lugar certo. Andréia já fez muita bagunça, agora não. A mãe dela falou: "Kotok, você tá fazendo muito bem com Andréia..." Ela bagunçou muito na cidade dela..." Isso que a mãe dela falou pra mim: "Você aconselhou bem ela, agora ela tá com uma cabeça legal, tá bem certa pra poder trabalhar com vocês". É isso, a gente aconselha a pessoa. Aqui tem muita coisa legal pra você entender, conversa boa. Então é isso que eu quero, Jailton. Eu quero o branco aqui pra poder educar os meninos, pra poder escrever bem, pra poder falar bem. Não confio muito no ISA não! Sabe por que? Ele pode estudar mais de vinte anos. O índio vem voltar aqui pra dar aula, aí eu posso confiar. Como eu tô falando: os meninos que estão aqui na aldeia, tudo enganado. Como se fosse agradar o índio: "Ah, você sabe bem agora, você tá dando aula certo" Mesmo coisa se você quiser entrar como pegar o costume do índio, tal. O que eu vou falar pra você? Só pra agradar: "Tá bom, você já sabe tudo." Sabe nada! Por dentro você não sabe as coisas. Eu quero a pessoa aqui (caraíba) dando aula, dois, três, quatro anos. Aí pode falar: "Tá bem certo."

P: No tempo do Orlando, alguém daqui aprendia com ele?

R: Não, não tinha. Não era ninguém daqui. Bem que Orlando fez as coisas bom, mas fez muita coisa errada também. Com ele que a gente começou falar português.

P: Dizem que ele e a esposa dele (Marina) ensinavam. Era pra quem morava lá no Posto?

R: Acho que era pra alguém que morava lá... eu não sei não, cara.

P: Naquele tempo vocês pediam escola pra ele?

R: Não, ninguém pensava nisso não. Isso é coisa nova. O Cláudio Romero que trouxe essas coisas. Ele que falou essas coisas pra meu pai, pra todo mundo, pro Aritana.

P: O Olympio Serra não falava pra vocês sobre escola?

R: Olympio falava, viu? Só que eu não cheguei muito a conversar com Olympio não. Quem conversava mais era meu pai. É isso que aconteceu. Agora estamos aqui. Pessoal tá feliz com Andréia. Andréia aqui. Andréia é como se fosse família. Aquele cara que você viu com borduna, ele considera como uma filha. Muito mesmo. Porque ela tá aplicando as coisas certas. Educando os meninos certo. Ela não errada.

P: Da outra vez que vim aqui, vi as professoras do Posto, Isabel e Juliene, ajudando aqui na escola. Elas estão trabalhando aqui também?

R: Não. Elas era pra poder dar aula, mas não sei o que aconteceu, não deu certo. Vieram só duas vezes.

P: Aí tem os meninos daqui que vão pra lá (Posto) também?

R: Tem gente daqui que vai pra lá. As outras pessoas...

P: Preferem estudar lá?

R: Não sei. Aí é com eles lá...

Então é isso que aconteceu. Nós estamos aqui trabalhando. As coisas estão indo bem. Começa aula amanhã. Pessoal tá feliz com essas coisas.

P: Vocês estão apostando na criançada?

R: Criançada que vai pegar mais rápido, agora amanhã que nós vamos começar a trabalhar e pegar os adultos.

P: E essa palavra "resgate" cultural? Porque quando fala resgate parece que está salvando alguma coisa que tá já caindo, morrendo...

R: Não, resgate de cultura como eu tô falando, esse tocador de flauta, essas coisas, nós estamos voltando.

P: E você acha que estavam perdendo?

R: Tava. Só os velhos que estavam sabendo. Agora não. Só tá meu pai, (nome inaudível), Cocar, só essas três pessoas que tinham, os outros foi morrendo, então quase que foi acabando. Agora não. A meninas começam pegar mais as músicas de Yamurikumã, vai indo... se começar ir morrendo tudo, aí que a gente perde mesmo. Mantendo nós índio (inaudível), só que as músicas, as coisas ia perder tudo. Então é isso que ia acontecer, é isso que é a preocupação nossa. Agora não.

P: Mesmo escrevendo em português, você acha que não atrapalha?

R: Atrapalha não! Vai por igual. Eu sempre falo na escola: "Qual que mais você tá interessado? Nos dois! Saber mais tocar flauta, mais escrever..."

P: Tem gente que acha que se ensinar muito português acaba ensinando só coisas da cidade para as crianças...

R: Não. Não ensina não. Não tá certo. Pessoal de Escola Paulista...quer dizer de ISA separado! Não é igual nós. Separada. Só vai dando só um pouquinho. Costume do branco. Só naquele, aquele, aquele... Aqui, não. Aqui é diferente. De manhã escrever em português, pronto, acabou. Final da tarde, as meninas, português. Separado tem música de flauta, tem música de canto, tudo separado. Divide. O professor divide. Você ia ver amanhã, como vai tocar amanhã. Todo mundo vai tocar amanhã...

P: Por isso que Takumã achava que se tivesse escola na aldeia o pessoal ia esquecer da própria cultura?

R: Então. Esquece. Tem que ser escola, costume nosso e costume do branco junto. Não pode pensar mais só no lado do branco. Tem que ser igual.

Tatap Kamaiurá, Aspirante a cacique.

Tatap, 46 anos, é um dos principais rivais no jogo de poder da aldeia. Tentou se fazer pajé há anos atrás, mas desistiu. É fluente em português, sendo auxiliar de uma lingüista da UNICAMP que estuda a língua Kamaiurá. Frequentou a FAB na base do Jacaré que o levaram para estudar em Xavantina. É frequentemente acusado de feitiçaria, conforme é comum ao jogo político dos alto xinguanos (Souza, 2001:379), no qual o outro, o adversário faccional é responsável pelas desgraças, pelo mau funcionamento, pela inversão das normas estéticas, regras de humildade e generosidade dos xinguanos.

P: Você aprendeu a ler com quem?

R: Aprendi a ler com o pessoal da FAB.

P: Você foi pra lá com quantos anos?

R: Eu tinha uns cinco, seis anos. Eu fui criado lá mesmo. Nasci lá. A aldeia era lá perto do Jacaré (Base da FAB). Todos os Kamaiurá moravam lá. Por isso que essas áreas todas aqui do Alto (Xingu) pertencem aos Kamaiurá.

P: A aldeia antiga era perto do Jacaré?

R: Perto do Jacaré. Depois mudou pra cá.

P: Perto do Tuatuari também tinha aldeia Kamaiurá?

R: Tinha também. Antes também tinha outras, mas esse aí eu não peguei mais. Eu acho que antes de a gente nascer já tinham essas aldeias todas. Por isso que eles falam hoje: No tempo que a gente tava pesquisando (refere-se a um projeto patrocinado por uma ONG

norteamericana Amazon Conservation Team em parceria com os Kamaiurá e os Yawalapiti, no qual se levantavam os sítios arqueológicos, nomeando locais sagrados, caminhos, passagens, etc nas duas línguas) por aí também e a gente quer correr tudo atrás. Ver onde eram as aldeias, como eram as aldeias antigas, como é que chamavam as aldeias antigas. Então cada um, até meu tio que faleceu ajudou muito a gente também fazer esse tipo de pesquisa.

P: E você com seis anos já freqüentava a FAB?

R: É, freqüentava lá e andava com o pessoal também. Depois, com 10 anos, 12 anos passei a viver com eles, a morar com eles. Trabalhava na cozinha, ajudava na cozinha. Eles (os militares) tratavam bem da gente. Como branco, eles ajudavam nós, cuidava da gente, dava coisas pra gente. Eles iam pra cidade, traziam roupas e quando a gente precisava eles cuidavam da gente também. E por aí tudo que eu acho que aprendi um pouco as coisas... E aprendi a ler também com essa idade. No meio do trabalho deles, na folga deles, eles me ensinavam a ler e escrever, passavam um pouco ali. Depois eu passei pra Xavantina (outra base da FAB), em 70. Eu tinha 13 anos.

P: E foi pra Xavantina sozinho?

R: É, ficava mais lá...

P: Então você nem ficou preso? (refiro-me à reclusão pubertária, prática comum entre os índios do Alto Xingu, no qual os adolescentes passam um período reclusos em suas casas onde não podem se comunicar com o mundo externo, conversam com os pais e avós somente e devem obedecer uma série de regras)

R: Depois que voltei que eu fiquei preso. Voltei em 76.

P: Mas você já tinha então uns vinte anos? Pode ficar preso assim, já rapaz grande?

R Depende do rapaz. Se quiser ficar preso, então pode.

P: Você mesmo quis?

R: É.

P: Quanto tempo ficou recluso?

R: Primeira vez eu fiquei um ano e pouco. Depois eu tirei seis meses, depois mais quatro, cinco meses, foi indo assim... Sai, depois volta de novo, sai depois volta de novo... (só as lideranças mais fortes, como é pretensão do entrevistado, se submetem a tanto tempo de reclusão. Para formar chefes poderosos é preciso um trabalho sobre o corpo muito intenso, trabalho esse que é realizado principalmente durante o período de reclusão. (Também os feiticeiros são forjados durante esse período)

P: E você estudou em Xavantina também?

R: Estudei. Eu não estudei mais por causa do Teuê também. Teuê é grosso demais. Teuê, ele é ruim demais, ele bate na gente. Porque ele era mais velho. Ele queria mandar mais na gente. Ele queria que a gente fizesse tudo que ele quer. Se não fizer tudo que ele quer, fica brabo. Às vezes, você tá fazendo alguma coisa pra você, toma da sua mão, joga fora, quebra, te bate. Ele estudava lá com a gente, na mesma escola, na mesma sala. Por isso que

hoje eu não estudei. Por isso que hoje eu não ligo muito pra ele também. Eu converso com ele assim, mas... Ele mora em Brasília. Até hoje, eu acho que ele é sargento da FAB.

P: E você não quis entrar para a FAB?

R: Muita gente, amiga da gente na aeronáutica, queria que a gente entrasse para FAB. Eu não quero mesmo.

P: E quando você voltou pra cá chegou a ensinar alguém a ler?

R: Não, eu não pensei nisso, não. Até hoje também, eu não vou ficar me oferecendo. No caso, o professor Tikane ali. Colocaram uma pessoa que nunca estudou na vida. Nunca frequentou escola. No caso a gente assim, se procurasse a gente, eu ia falar, eu ia aceitar. Eu posso dar da aula. Maurício (outro professor índio) também, nunca vi ele frequentar escola... eles pegaram ele. Muita gente reclama deles também. Tikane mesmo, são brutos na escola, acho que na escola nunca deve fazer isso que eles fazem com as crianças. Escola é pras crianças aprenderem uma coisa melhor. Tem que ter um exemplo. Se fosse eu não faria isso assim, eu ia ensinar uma coisa melhor pras crianças. Não só pras crianças que estão estudando hoje, mas pras moças, rapazes. Ia explicar uma coisa melhor pra eles. E por aí eu aprendi a ler, escrever e falar também. Falar a língua de caraíba. Além disso eu traduzo a fala dos outros. Quando meu cunhado (Kotok) chega aqui, me chama, que precisa de mim, eu ajudo eles também. Aí eu traduzo a língua dos brancos. Hoje a gente trabalha junto. Ele como cacique, eu como segundo cacique.

P: Eu sempre escuto falar sobre "as lideranças" no plural. Quem são essas lideranças aqui na aldeia?

R: Aqui, meu cunhado é cacique, pai dele (Tacumã) é liderança. Aí quando o filho dele não quer fazer aquilo, então ele deixa tudo pra mim. (Obs. O filho citado o mesmo que já jurou de morte o entrevistado sob acusação de feitiçaria) Aí no caso, se ele está de luto na família dele, se a família dele morreu, eu que tomo conta daqui. Eu que me responsabilizo por essas coisas todas. Aqui também, outro dia que morreu a família dele aqui também, eu fiquei no lugar dele até sair do luto.

No dia em que eu discuti com a Sandra Wellington. Discuti feio. Faz tempo já. Ela veio aqui, tava com Aritana, ela veio com máquina de fotografia, queria tirar fotografia de uma coisa que é sagrada e ninguém tira foto. Ela veio, eu tomei a frente dela e falei: Opa! Quem autorizou? " - O Aritana autorizou." O Aritana autoriza na aldeia dele, não aqui. Quem autoriza aqui sou eu. Quem manda aqui sou eu. " - Não. É o velho Paru que autorizou" Não! Quem manda aqui sou eu. Aqui não tem ninguém que autoriza de outra aldeia não. Quem manda aqui sou eu! " - Ah, eu vou falar com tal fulano". Você pode falar com quem você quiser. Quem manda aqui sou eu. Depois do meu cunhado aqui sou eu. Eu sou segundo cacique aqui, ninguém pode passar por cima de mim. Ela ficou braba. Por isso que até hoje eu não converso com ela. Eu não converso com ela. Ela vem, mas não conversa com a gente. Primeiramente ela não gosta da gente e a gente também não gosta dela. Quando morreu irmão dele aí (irmão do cacique), todo mundo no centro tomando banho tirando o luto, todo mundo chorando e ela querendo tirar foto. Quando ele deixa uma coisa tudo pra mim...

P: E quando você viu escola pela primeira vez aqui na aldeia?

R: Acho que foi... acho que foi em 94...

P: Por exemplo, em 87 você morava aqui. Tinha alguma escola aqui?

R: 87? 87? 88 eu tava em Recife. Tava longe. Tinha não. Surgiu escola agora há pouco tempo...

P: Quem estudava mais. Era pequeno?

R: Pequeno, grande. Primeiro era todo mundo que tava interessado. Tinha mais aluno que agora.

P: Quem dava aula?

R: Tinha Paltu e Wary. Aí depois surgiu que nem ele não ia se pintar. Viu que as coisas iam pegar pra os lados dele também. Diziam que os professores também tem que ir lá pintado pra ensinar às crianças e depois ele pensou: "Melhor ir pro Posto" (Leonardo, a quarenta minutos da aldeia) Aí foram pro Posto. Paltu e Wary foram chamados pra dar aula aqui.

P: E depois? A escola fechou ou alguém ficou no lugar deles?

R: Aí depois chamaram Maurício, Tikane.

P: Mas isso foi só agora em 2001, e antes, em 94?

R: Ficou parada... Sai quem não quer, quem quer fica... sei que é difícil...

Aí Andréia tava dando aula pras crianças, aí entrou Werê (jovem adolescente, filho do pajé Sapaim, da família do cacique), convidaram ele, disse que ele tem mais estudo. Pois é cara, eu não podia me oferecer. Ficar aí me oferecendo na frente de todo mundo, né. Eles sabiam que a gente tinha um pouco de estudo também. Deviam procurar nós, né? Isso também aí eu não posso esquecer.

P: E você, como liderança, qual era tua relação com aquele projeto de educação do ISA? Pessoal falava que professores Kamaiurá não participavam do curso porque lideranças não deixavam... Mas dia desses as professoras do ISA estavam aqui na aldeia. Mudou a relação com o ISA? Por que não aceitavam antes?

R: Olha. No meu modo de pensar, o que eu penso da ISA, desculpe eu falar, você também é da ISA (me assusto! nunca fui da ISA. Nego) Tem muita gente que... chefe do Posto não aceita a ISA nem a pau. Pessoal da ISA acho que só sabe ganhar dinheiro nas costas dos índios, em nome dos índios do Alto (Xingu). Eles nunca fizeram projeto em nome do pessoal de Baixo (Xingu), porque o pessoal de Baixo não tem como conseguir, não tem essa força. ISA só que fazer fazer alguma coisa através do pessoal aqui do Alto Xingu, porque com essa pintura, com essa cultura, eles usam a imagem da gente pra fazerem projeto pro pessoal lá de Baixo. Quem nem André (Villas BÔAS, cacique do ISA) veio aqui esses dias atrás, com pessoal da Petrobrás. Aí ele veio aqui atrás, pra entregar projeto dele pra ela (Petrobrás). Só que ela falou: "Não. Eu vim aqui pra visitar o índio da aldeia, não pra olhar sua cara." A Petrobrás falou. "Não pra ajudar você. Eu vim aqui pra ver se a gente ajuda o índio. Eu vim aqui pra ajudar o índio, não pra ajudar você." Falou deste jeito! André ficou dois dias aqui. E ele querendo forçar meu cunhado, o Pato (apelido de Kotok) entregando projeto pra ele pra ver se ele entrega o projeto pra ela, só que ela já sabe de tudo também. Aí André falou, chorou, chorou, chorou pra ver se ia... aí eu falei pra ele: "Cunhado, deixa o André pra lá primeiro". Aí ele mandou levar até o gerador daqui (o André). Pra ver se agradava. Aí o Chefe do Posto: "Não. Deixa só ele consertar e não deixa

mais ele fazer isso. Porque ele tá usando muito o nome de vocês, do pessoal do Alto Xingu, tá fazendo projeto só no nome do Xingu. Agora, cadê o resultado? Nada!" Quem nem óleo de pequi (trata-se de uma proposta do ISA para os índios do Alto Xingu produzirem e venderem para uma empresa de cosméticos óleo de pequi. depois d extensas negociações e reuniões de convencimento chegou-se a um acordo, mas quando os representantes da empresa foram ao Xingu para finalizar o projeto ouviram dos índios que não queriam fazer negócios com eles) . No tempo que a gente tava ajudando pessoal da fronteira, negócio daquela madeira lá, das madeiras, que a gente foi pedir um dinheiro. Ele foi lá, o André, lá no Pavuru. Eu tava lá também. Ele falou no meio da conversa. Falou bem assim: " Aritana, como é que é? Óleo de pequi continua ou não continua?" Aí meu cunhado falou assim: " Como é que foi? Eu não participei. Como é que é?" Não, nós encerramos óleo de pequi. Morreu. Morreu. Então por aqui morreu também. Não tem mais essa história. André ficou muito chateado, ficou muito triste, depois chamou meu cunhado particularmente querendo ele conversar com pessoal da liderança. Ele também participava das lideranças, ele não pode voltar pra trás. Aí meu cunhado falou assim: "A gente não é igual caranguejo. Quando a gente termina uma coisa, acabou. Aí não tem que voltar atrás que nem caranguejo. Falou desse jeito. Caranguejo, não, ele tem que voltar pra trás." Ele queria voltar de novo com aquele projeto pequi. Aí que ele fez? Ele não pôs o nome dele. Aquele baixinho lá, o Macuzinho (Kaiabi) que é filho do Mairawê reuniram as mulheradas aqui, pra conseguir fazer esse negócio do pequi, e reuniram lá no Diauarum (Posto no Baixo Xingu) esses tempos atrás, fizeram uma festa lá. Tudo foi eles que fizeram. No fim, pessoal de Baixo meteram o pau na gente. Se fosse eu ia falar pra eles também. Esse pessoal de Baixo falou assim: "Por que o pessoal de cima, eles conseguem faz um monte de coisas, eles conseguem dinheiro, eles conseguem carro, cada um consegue motor de popa e tudo. Porque que eles conseguem?" Eu ia responder pra eles. Por que a gente consegue as coisas? Porque a gente tem a nossa cultura, a gente tem a nossa dança. A gente dança pelado, as nossas mulheres dançam peladas. Vocês não. Vocês não tem mais a cultura. Por isso que a gente consegue as coisas. Com a nossa pintura, com a nossa cultura. Vocês não têm! Se vocês pensassem isso aí, vocês iam conseguir muitas coisas. Eles fizeram a festa, pessoal do Alto foi lá, dançou, dançou como se estivessem dançando na aldeia deles mesmo e eles ficaram em volta olhando praquela dança deles lá...

P: Na inauguração da nova ATIX? (Associação Terra Indígena do Xingu, que teoricamente abrangeria todas as etnias do parque em torno da organização do comércio de artesanato, da economia sustentável, da defesa das fronteiras, mas que na prática está centralizada na mãos dos Kaiabi, Juruna e Suyá e tem sua sede no Baixo Xingu)

R: É. Disse que eles ficaram em volta lá, olhando... Eu ia falar na cara deles também. Não é só eles que sabem falar. Eu ia falar pra eles também. Por que eles também não se pintam que nem nós pintamos?

P: E onde que eles falaram mal de vocês?

R: Lá, na reunião sobre... Falaram um monte. Quando Mairawê (chefe Kaiabi) chegou lá com negócio de papelada que tinha ido lá...

P: Reunião de índios?

R: É. Entre eles lá. Só índio mesmo.

P: Pessoal aqui da aldeia mudou de idéia em relação ao ISA, já que eu vi duas professoras deles aqui?

R: Não! Elas vem aqui porque quer. Elas querem que a gente participe dessas coisas com eles, com a ISA. Só que a gente não tá a fim de fazer esse tipo de coisa. Porque se meu cunhado tá a fim de fazer, ele tem que comunicar todo mundo. Não pode fazer uma coisa dessas sozinho.

P: É mais pelo fato deles quererem usar a imagem do índio do Alto? Por exemplo, a maneira como eles ensinam, vocês não acham que está errada?

R: É... acho que não tá errado essas coisas. Isso eles não acham errado...

P: Você conhece o jeito como eles ensinam?

R: Eu conheço essas coisas. Até Lucy (Seki, lingüista da UNICAMP) mesmo falou outro dia pra mim. Disse que a Lucy tem que fazer as coisas tudo do jeito que a ISA quer. A Lucy briga. Ela falou mesmo. Ela falou pra mim. Ela tem que fazer tudo do jeito que elas querem. Não do jeito que ela pensou. Disse que eles brigam muito com a Bimba. Bimba diz: "Não! Não pode fazer. Se não for fazer do jeito que a gente quer, então não faz." Então ela (Lucy) falou outro dia pra mim: "Tem que fazer tudinho do jeito que eles querem. Não do jeito que a gente quer" Pra fazer o projeto tem que fazer do jeito que eles querem. Esses pessoal aqui só que aproveitar da gente. Só quer aproveitar.

P: E a escola como tá hoje? O que você acha da escola agora? Qual a tua opinião como liderança?

R: Agora? Eu queria que melhorasse um pouco também.

P: Teus filhos, por exemplo, não estudam nela?

R: Não estudam, não! Não estudam porque... eu também não sei porque. Não quer, não quer. Eu não vou mandar esse pequenininho ali pra ir pra escola. Não vai.

P: Você tava falando de aprender cultura. Você, por exemplo, ensina pros seus filhos coisas da cultura Kamaiurá?

R: A cultura, cultura mesmo... pelo jeito vai perder, né? Porque quem tá segurando a barra aqui ainda são os velhos.

P: E a escola ensinando essas coisas? Você acha que vai funcionar?

R: No caso, ele aqui, os outros velhos... se morrer os velhos... são os velhos que estão comandando esse negócio da cultura.

P: E as crianças pequenas?

R: Por isso que estamos querendo que eles aprendam e se encaixem nisso também. Se morrer alguém... No caso dos meninos lá da casa dele. Pra eles tanto faz não ter essas coisas... (inaudível) O negócio deles é música (música da cidade: Pedro e Tiago, Kelly Key).

P: É por isso que a molecada não aprende música do Kamaiurá? Porque aprende outra?

R: Uhum. Nem eu mesmo sei essas coisas.

P: E antigamente, quando nem tinha escoa pras crianças? Como é que aprendiam essas músicas?

R: Olha, se eu tiver interessado, eu tenho que pedir praquele cantor, ou praquele profissional que é cantor, ou a gente tem que pagar pra ele pra ensinar a gente. Aí eles ensinam a gente. Hoje não tem ninguém interessado. Não tem mesmo. No caso do canto de pajé, não tem ninguém interessado. Tem seis pajés aqui na aldeia. Antigamente disse que era dez, quinze, vinte pajés.

P: Você acha que professor pode ser considerado liderança?

R: Pra mim, não! Ainda mais esse aí...

Liderança, que a gente fala, vem pela raiz também. Se meu pai, meu avô. Já vem do passado, vem passando assim. Não é qualquer um que faz isso aí. Por isso que uns tempos atrás tinha um indivíduo aí, ele se considerava como cacique, mas ele não tinha nada raiz, não tinha raiz nenhuma. Nem avô dele, ninguém. Aí não dá, ninguém aceita. Todo mundo sabia que ele não tinha raiz. Paraguai (falsificado) mesmo. Esse aí era paraguai. Por causa dessas coisas todas que deu esse tumulto aí. Só vivia pensando coisa que não prestava.

P: Então professor não tem chance de virar liderança?

R: Não tem chance! Não tem chance nenhum, não! Não tem mesmo! Só na escola! Porque cada aldeia sabe quem ele é. Por exemplo aqui, cada cacique sabe quem a gente é. Porque os avós, os pais, já vem contando aquele lá pra eles. A gente se conhece mais por aquele lá...

P: Aqui nessa aldeia, nenhum dos professores são filhos de liderança?

R: Tem não.

P: Você acha que escola resgata a cultura?

R: Olha, resgatar, eu acho que não tá bem... sei lá.. é bem difícil... falta de interesse das crianças... Crianzinha ainda pode tá interessada, agora esses rapazes... Não tem mesmo...

P: O que você acha desses rapazes que não querem mais cortar o cabelo redondo? (O caso de seu filho Marquinhos, 18, 19 anos, que mora no Posto Leo, namora com caraíba e se veste à moda da cidade)

R: Olha, meu filho, ele foi o primeiro que chegou aqui com corte de cabelo. Como a gente morava dentro da FAB, ele já tinha o corte de cabelo assim. Então quando eu cheguei aqui pela primeira vez, ele era pequeno ainda, todo mundo falava: "Ai que feio! Poxa, não tem que cortar o cabelo dele assim! Tem que cortar o cabelo direito, ele não é caraíba. É muito feio!" Isso era 82, 83. Hoje não tem ninguém que usa mais o cabelo que nem a gente usa. Rapazes todos, que tinham inveja, que falavam mais do meu filho, os filhos deles usam também (refere-se ao cacique) Hoje eu falo: Quem chegou primeiro com corte de cabelo de caraíba foi meu filho. Agora seus pais falavam do meu filho, vocês têm que ficar com corte de cabelo do índio. Cada um faz o que quer. Acabou, acabou. Quer fazer aquilo... se quiser pintar o cabelo, ele pinta. Se quiser cresce a barba, cresce. Sabe que eu ando muito desligado dessas coisas (de escola). Eu não paro aqui também. Eu tenho muita coisa particular que eu faço também. Eu não vivo só aqui dentro de casa esperando alguém trazer

peixe assado pra mim. Tem vez que eu saio pra pescar, tem vez que estou lá na roça, e eu tenho umas coisas particulares que eu tenho pra fazer também. Que nem tem rapazes aí que ficam o dia todo, quando tá com fome tem que ir na casa dos outros procurar o que comer...

P: E você é pajé desde quando? Você que escolheu?

R: Eu tava interessado. Eu achava que negócio de pajé era normal, bom. Eu vejo os outros pajés ganhando presente, pagamento. Vai ali, tem pagamento pra ele.

P: Quem ensinou você?

R: Meu cunhado. Pai dele. Eu fiquei uns seis meses aprendendo. É muito bom de um lado, e do outro lado é ruim. Por isso eu sou acusado até hoje por causa dessas coisas todas (Acusado de feitiçaria, ameaçado de morte) Aí depois que pessoal jogou muito pra cima de mim, eu me separei um pouco. Deixei de lado... é muito perigoso...

Maurício Matariwá Kamaiurá, Professor.

Maurício, 22 anos, professor, é um dos adolescentes que aparecem em matéria da revista Superinteressante (Edição 198, de Março de 2004) intitulada “Os novos índios. Os jovens que não querem mais ser índios” e traz um alerta sobre os novos hábitos de jovens pertencentes às ‘tradicionais’ sociedades xinguanas e que agora estão desafiando suas lideranças com idéias alheias à vida da aldeia que poria em xeque a estrutura tribal.

P: Porque você considera importante ter escola aqui na aldeia?

R: Se os alunos, alguns alunos, que já pode alcançar nível mais alto, aí ele pode fazer o livro como daqui. Escrever a história dos antigos. Aí pode publicar e colocar na escola pra ser usado pra sempre. Aí vai ficar. Porque a preocupação dos velhos é que mais tarde, se os velhos morrerem, a maioria os meninos não estão mais escutando as histórias. Porque, na minha época, quando eu era pequeno, o meu pai, ele sempre contava história. Porque naquela época não tinha televisão, não tinha nada. Aí sempre contava, sabe? Eu perguntava e ele contava. Agora, hoje em, dia, mudou tudo! Seja totalmente diferente do que antigo. Toda tarde, à noite, você ouve o barulho: o menino vai correndo assistir televisão e o pai tá lá deitado. Por isso que os velhos se preocupam, né? Colocar escola e contar história pra que os alunos possam escrever assim, no caderno, pra não perder.

P: Será que os alunos também querem escrever?

R: Aí pode escrever e colocar como livro, né? Aí daqui mais tarde se os velhos morrerem, os livros que eles escreveram na escola, que os alunos escreveram a história pode ficar pra sempre. Por isso que é importante estudar na escola e contar a história pros alunos. Se não contar a história vai acabar.

P: E o que as lideranças acharam? Kotok aprovou a idéia?

R: Ele gostou a idéia. Ele aprovou a idéia da Andréia. Outros lideranças também.

P: Sempre tinha alguém que falava que não precisava ensinar a língua (Kamaiurá) na escola...

R: Na verdade, língua muito importante também, porque, você vê, os rumai já perderam a língua. Isso é preocupação dos velhos também aqui. Você sabe que hoje em dia a língua muda, né? Vai mudando cada vez. Aqui mesmo é importante estudar a língua, sei lá...

P: Tem gente que fala ainda que não é preciso?

R: Alguns fala... Pra mim mesmo, eu mesmo nunca falei: “Essa língua não presta”. Porque é importante mesmo estudar a língua.

P: E o pessoal está escrevendo livro agora, de história contada pelos velhos? É um projeto junto com a tua aula?

R: É esse aí, ó. O velho conta a história, Andréia grava. Separado, fora da escola. Mais tarde Kotok pode traduzir pra Andréia e ela escreve aqui. Aqui é história de Kwat e Iay. Iay é a Lua. Na verdade está escrito aqui errado... Iay é com “Y”.

P: E ela vai escrever em português e o livro vai ser em português?

R: Em português. Tem outro livro que acho que tá por aí, em língua Kamaiurá.

P: Mas esse aqui de História?

R: Vai ser usado aqui. Só português. Tem outro livro em língua Kamaiurá.

P: Kamajura Jemo’etap? (O livro produzido em parceria com o ISA)

R: Não. Esse aí é outro. Tem outro novo.

P: Também pra usar na escola? Mas com histórias de mito?

R: História do mito. Esse aí mesmo. Porque aqui tá em português. O outro tá em Kamaiurá.

P: É a mesma história que o velho contou, Andréia fez em português e Marcelo (Kawanaiuri, residente em Morená) em Kamaiurá? Mas ele traduziu?

R: Não, ele escutou a fita e escreveu em Kamaiurá.

P: Como existe “dono da festa”, “dono da flauta”, o professor pode ser considerado “dono da escola”?

R: Na verdade aqui, no Parque, todo o Parque, toda aldeia, quem é o dono da escola é a comunidade, não é o professor. A comunidade e a liderança. Se o professor tá errado, quem chama o professor é a comunidade, a liderança. Agora aqui existe o “dono da festa”.

P: E na sala de aula? Quem manda?

R: O professor. Às vezes pode o cacique, alguns líderes aparecer lá para orientar os alunos.

P: Porque a escola fica fora do círculo da aldeia?

R: Aqui na aldeia não tem espaço onde colocar a escola. Aldeia já tá tudo ocupado. Não tem onde colocar. Agora na outra aldeia tem espaço e aí pode colocar, sim, no círculo. No Kalapalo, Kuikuro, aqui também era, era no meio do círculo, no Waurá, agora aqui não tem espaço onde colocar... aí tem que afastar pra cá.

P: Tocador de Uruá (que entra de casa em casa tocando sai flauta) vai entrar na escola também?

R: Não. Porque aqui não é casa. Escola não é casa. É outra coisa. Não pode entrar. Mesmo que fica no círculo, Uruá não vai entrar. Porque ali não é uma casa. Já é escola. É pra outra coisa. Entra só na casa mesmo. Agora pra ensinar ele pode entrar na escola, ou ele pode ensinar lá no centro também.

P: No jeito tradicional de aprender, tem que pagar ao professor para aprender a tocar flauta, por exemplo?

R: Na verdade é assim, Jailton: quando você quer dançar com aquele tocador de Uruá, ele vai te ensinar. Ele vai falar: “Amanhã nós vamos dançar. Qual música nós vamos tocar amanhã” Aí ele vai te ensinar. Vai te ensinar: tal, tal, tal, pronto. Você vai aprendendo, você vai acompanhando: tal, tal, tal, pronto. Aí quando você tiver craque, ele pode dançar com você. Não precisa pagar. Agora hoje em dia, o tocador de Uruá, flauta, eles ensinam na escola. Isso aí já é outra coisa.

P: Quando alguém quer aprender pede ao tocador de Uruá, mas na escola todos tem que aprender a tocar a flauta?

R: Na escola ele ensina pra todo mundo. Quando você quer aprender uma música sagrada, uma música escondido com aquelas pessoas, por exemplo, o cacique aqui do Kamaiurá, ele sabe cantar a música do pajé. Só que ele não pode ensinar a música aqui na escola. Quem quiser aprender tem que pagar escondido. Aí o cara pode aprender, mas depois o cara que aprendeu não vai cantar assim em qualquer lugar. Aí já é sagrado.

P: Algumas coisas como o Jakuí (flauta interditada às mulheres) não vão ensinar na escola, então?

R: Não! Escola pode ensinar jacuizinho. Pros meninos! Mulher não!

P: E outras coisas como Uruá. Não é todo rapaz que vai ser tocador de Uruá, meninas não tocam também.

R: Menina não! Só os homens! Se você quiser aprender todas as músicas do Uruá você tem que ir na aula todo dia aí você vai aprender.

P: Mas a aula é só pra quem quer ou todos tem quem ir, mesmo que não queiram aprender a tocar Uruá?

R: Pra todo mundo ir. Tem outras pessoas que não se interessam. Principalmente jovens. Criançada vai mais. Assá, Maico, sabem tocar tudo...

P: Isso entra na avaliação do professor?

R: Eu acho que não, Jailton, não tem avaliação pra isso. Essa aula é pra aldeia mesmo. Não é pra colocar na avaliação. O que eu sempre passo é a avaliação dos alunos assim. Avaliação, desenvolvimento dos alunos na escrita. Outra avaliação.

P: Se o professor está na sala de aula todo aluno respeita ele. Será que ele está se tornando uma liderança? E se estiver tem que se portar como liderança? Tem que distribuir as coisas entre as pessoas?

R: Eu? Meus alunos respeitam. Eu converso com eles. Eles ficam calados e respeitam. Eles podem brincar entre si, agora falar mal do professor não. Nem sacanear. Sou professor. Podem brincar, fazer brincadeirinha. Pronto. Professor também distribui material pra eles, como caneta, lápis, borracha, caderno... tudo isso. Professor pode contribuir pra eles. Agora comida não. Só merenda pode distribuir: mingau, peixe. Tudo o que tiver na escola, pode merendeira distribuir beiju, peixe outras coisas...

P: E lá fora? Você vai ser respeitado também como liderança?

R: Lá fora não. Lá eu brinco com meus companheiros. Eu não vou falar que eu sou liderança. Eu vou falar pra brincar mesmo. Agora na escola tem que ser sério, falar duro, pra que os alunos posam respeitar.

P: Quando você vai em outra cidade, e alguém fala: “Esse aí é o Professor Kamaiurá” você acha que é importante professor como liderança?

R: Não sei... que eu posso falar? Responder isso aí?

P: Por exemplo na cidade tem o cara que é peão, ganha pouco, tem o que é engenheiro, ganha bem, tem o que é professor ganha assim, meio. Mas as pessoas falam esse é mais importante, aquele manda mais. E aqui, você acha que professor vai ser o que?

R: na cidade ou aqui? Aqui comunidade ou liderança pode respeitar. Considerar que eu sou professor. Principalmente o chefe, cacique. Sempre me respeita. Kotok também sempre me respeita, porque sou considerado como professor, por isso eles tem que me respeitar. Também, eu não faço coisa errada pra eles, sempre respeito por eles. Eles sempre me respeita,. Agora os jovens eu posso brincar com eles. Não é maldade também. É só brincadeira. E depois pode parar por aí. Agora os velhos sempre me respeitam.

P: Mulherada vai querer casar com você porque você é professor?

R: Agora caso da mulher eu não sei. Acho que se ela gostar de mim eu posso casar com três ou quatro (Igual ao cacique)

P: Porque você é professor?

R: É porque é importante...

P: Liderança da escola?

R: Liderança da escola (risos)...

P: E você tem tempo pra fazer roça?

R: Na verdade quando eu era solteiro ficava direto na escola. Agora eu tô casado, tenho filho, agora a partir desse ano eu vou começa a roçar, derrubar mato.

P: Porque se você da aula, tem que fazer planejamento, correção de prova, cadernos, avaliação de alunos, sobra pouco tempo pra roça, não?

R: Sobra. Porque a escola é diferenciada. Escola diferenciada Você pode parar em qualquer dia. Você pode pescar em dia de aula. Você pode parar de um mês trabalhando, depois você volta a trabalhar.

P: Aí quando você tem que fazer roça, você para?

R: Aí eu paro. Falo pro cacique, pra liderança, pra ele ficar sabendo.

P: Então você não vai ficar sem roça?

R: Pra eu que eu vou ficar sem roça? Se não eu passo fome...

P: Mas você ganha dinheiro. Você pode pagar outra pessoa para fazer roça?

R: Não... agora outras pessoas podem pagar peão. Outras tribos pagam. Por exemplo, pessoal de Baixo (Xingu) não trabalham mais, eles pagam peão pra trabalhar. Isso eu escutei no curso, pessoal falando. Cara falou: “Tal, tal, eu paguei peão pra trabalhar pra mim, pra fazer roça pra mim, porque eu não tenho tempo, não sei o que lá, tal” Eles falam assim. Agora aqui não. Eu mesmo não vou fazer isso não.

P: Como e onde você usa a escrita e a leitura? O que você lê, o que você escreve?

R: Quando eu escrevo diário, eu escrevo na casa. Eu trago caderno para rascunhar, pronto. Aí, quando termina a aula, tenho que ir lá na casa, sentar, corrigir e colocar no diário. Tô escrevendo até que fica pronto. Fazer planejamento que ser na casa. Na casa porque na escola não dá. Outra turma vai chegando e atrapalha. As coisas que eu li? Livro, né? História. Esse aqui. Esse. E outros livros. Dicionário. E.. outras histórias do Brasil...

P: Vocês recebem pela Prefeitura de Gaúcha do Norte ou pelo Posto Leonardo?

R: Leonardo é Escola Central. Só que é estadualizada. Só escola do Kamaiurá que ficam ligadas ao Município. Mehinaku e Kamaiurá. Primeira reunião a comunidade preferiu ficar com o Estado. Aí depois não sei o que aconteceu. Foi no Leonardo. Eu tava no Curso. Foi Kotok e Kanapy. Disse que preferem ficar com Município. Eles mandam, um pouquinho de caderno, lápis, borracha. Livro didático não. Porque é proibido pra escola indígena. Porque Escola Indígena serve pra ensinar aula pra cultura, pra história, pra essas coisas Às vezes pode ensinar um pouco a história do branco... Quando eu fui pro curso, eu falei assim; “Prefeitura queria mandar todos os livros didáticos pra nós” Aí Bimba falou: “Livro da cidade não pode, porque são tudo porcarias, não sei o que lá, tal” Aí eles não mandam mais. Aí só caderno e lápis. Livro só ISA.

P: Antes, lideranças não queriam que vocês participassem do curso do ISA, mas ano passado (2002) as professoras do ISA estavam aqui na aldeia. Agora eles já aceitam?

R: Aceitam.

P: Agora vocês já podem fazer o Curso?

R: Pode. Quem quiser ir, vai. Tem dois professores que não tão querendo participar: Kanapy e outro rapaz... Professor é Kanapy, Andréia, Edinho, Maurício, Paltu dá aulas no Leonardo, ele é diretor. Então aqui e quatro.

P: E os livros do ISA, vocês usam na escola? Lideranças não reclamam mais?

R: Eu uso. Olha esse livro aqui. Não sei se você já entendeu bem esse aqui. Isso é o currículo da escola indígena. Eu ajudei um pouco (a escrevê-lo). Essa primeira etapa é, significa mesma coisa que primeira série. Não sei se você já entendeu tudo isso daí. Agora aqui: “Respeitar as pessoas mais velhas e os colegas”. Essa idéia você pode pegar e colocar no seu planejamento, tal , tal, tal. Aí você vai iniciar sua aula. Aí você vai procurando nome os alunos, parentes, letra de forma, maiúscula. Aí quando você vai dar aula, você vai falar tal, “isso aqui é língua indígena”, você vai colocando seu planejamento. E em cima desse planejamento que você fez você pode inventar várias coisas.

P: Isso tudo na língua indígena?

R: Tudo em língua indígena. Aí vai indo até Geografia, Saúde Ecologia e Matemática. Aí vem Segunda Etapa. Segunda Série. Bilhete. Você pode escrever no seu planejamento “Bilhete”. Pede pros alunos: “Escreve um bilhete pros seus amigos na língua materna” Você pode escrever na língua materna. É a aula. Vai indo até aqui na Quarta Etapa.

P: E você dá aula pra aula etapa?

R: Primeira e Segunda. São pequenos. Agora aqui na Quarta Etapa ele pode ficar assim, craque. Notícia, por exemplo. Ele pode escrever sobre doente. Vai escrevendo o que ele viu. Agora aqui na Língua Portuguesa, pode ensinar palavras, nomes, objetos, animais, plantas...

P: Você acha que o jeito que escreve é igual ao jeito que se fala ou é difícil escrever Kamaiurá?

R: Pros alunos ou pra mim?

P: Os alunos conseguem aprender em Português igual em Kamaiurá ou um dos dois é mais fácil?

R: Igual. Acho que igual. É difícil nos dois. Quando você dá aula de português, tem de explica bem aos alunos. Porque você escreve assim: tal, tal. Essa letra em língua portuguesa o som é isso, na língua Kamaiurá o som dele é tal.

P: E a diferença entre história escrita e história falada?

R: É igual, Jailton. Primeiro a gente conta oralmente a história inteira. Na língua materna. Até acabar a história. Tem que perguntar aos alunos se eles entenderem ou não. Aí tem de pedir pra os alunos pra recontar a história. Sem escrever. Depois escrever. Depois de contar tudo a história, aí pode escrever algumas palavras. Personagens da história. Aqui na Primeira Etapa. Escrever o nome dos personagens, o nome da história, tudo, quem são eles.

Perguntar sobre a personagem. Se são eles animal, ou gente, ou sei lá. Se o aluno acha que é bicho gente, pode falar. Aí depois pode pedir pros alunos desenhar personagem, escrever nome em baixo, com letra maiúscula, letra de forma, os alunos podem copiar. Pedir pros alunos lerem, Aqui, “Akyky: macaco”. Aqui História de hoje e de Antigamente. Brasil e África pode entrar aqui, livro d história. Quando os africanos chegaram ao Brasil. Escravidão dos africanos. Geografia, Primeira Etapa, mapa da aldeia, levantamento oral e por escrito sobre as coisas que tem na aldeia. Vai colocando... Pode trabalhar com isso aí...

P: Eu li em outro livro que falava assim; “se a escola é da comunidade, o salário do professor também é da comunidade e tem que ser dividido com todo mundo”. O que você acha dessa idéia?

R: Aqui não. Aqui salário aqui é só pro professor. Só escola é pra comunidade, professor não. Salário do professor não.

**Maria Cristina Troncarelli (Bimba). Ex-professora do Posto Leonardo.
Entrevista realizada em 2003**

Bimba, é coordenadora do Projeto de Formação de Professores, promovido pelo Instituto Socioambiental (ISA). Lecionou no Posto Leonardo a partir de 1984, mudando-se para outras regiões do Parque até 1988, indo trabalhar em outras comunidades indígenas e retornando em 1994 para organizar e coordenar os cursos de formação de professores no PIX.

Bimba. A Marina Villas Bôas chegou a dar aulas pro Mairawë (Kaiabi - *Nota do Entrevistador), pro Megaron (Txukahamãe - *NE), pra essas lideranças que hoje estão a frente, ajudavam na Administração dos Postos. Isso na década de 60, quando o Cláudio e o Orlando (Villas BÔAS - *NE) moravam no Xingu. Até quando eles saíram. Devia ser uma escola informal, quando ela juntava o pessoal às vezes, eu tô supondo. Mas todos (as lideranças - *NE) me disseram que tiveram aula com ela. Então ela foi a primeira professora informal, digamos assim. Aí o Orlando e o Cláudio saíram. Na década de 70 entrou o Olympio Serra, que foi a pessoa que levou o futebol pro Parque, que começou a promover a questão do artesanato, a venda de artesanato. Ele foi a pessoa que levou a Susana Grilo, que em 76 abriu a primeira escola do Parque, lá no Leonardo. Aí ela ficou não sei exatamente quanto tempo, acho que uns dois anos, e aí ela saiu. E aí, mais ou menos em 81 ou 82, a Mariana Leal Ferreira foi convocada pela FUNAI e foi trabalhar no Diauarum. Nessa mesma época a Marina (Khan - *NE) foi pro Leonardo e a Maria Elisa, também nessa época, foi trabalhar no Kretire, que era uma aldeia Metuktire dentro do Parque, onde hoje é a aldeia Maracá (dos Kaiabi - *NE). Então essas três foram as primeiras professoras depois da Suzana. Mariana, ela fez uma cartilha de alfabetização em português para os Kaiabi, que serviu de inspiração para o que a gente fez depois. Tanto que a gente cita o trabalho dela. A Mariana foi uma das pessoas que começou a fazer isso, ela fez uma cartilha em Kaiabi também, e fez essa cartilhinha de alfabetização em português.

P: Ela falava a língua?

R: Acho que ela começou a aprender. O Maiarawë (cacique Kaiabi – *NE) ajudou. Akyky, que estudou com ela na época, ajudou. Mas que hoje é outra escrita. Eles mudaram a escrita. Mas ela fez uma sem o auxílio de lingüista. Fez com eles. Mas, quer dizer, ela foi uma das que começou a criar livro didático assim, feito na área. E a Marina também fez uma cartilhinha pro pessoal do Leonardo. Aí o que aconteceu? A Mariana saiu, a Marina saiu e eu entrei em 84 no Leonardo, no lugar da Marina. E a Haruê entrou em 85 pro Diauarum. Aí o que que a gente achou? Que era legal ter um livro pro Parque inteiro. Então a gente pegou material que a Marina fez, material que a Mariana fez e refizemos começando a introduzir textos deles e desenhos deles. Quer dizer, a gente começou a pegar esse material e achar que era importante ter a cara deles. Porque até então era uma coisa dos não índios para eles. Ainda era, né? Mas começou a virar uma coisa que a gente começou a por desenho deles, começou a usar textinhos deles. E a gente se apoiava muito nessa coisa silábica: “ta te ti to tu”, “pa pe pi po pu”, que a gente ainda não tinha lido Emília Ferreiro naquele tempo, a gente ainda tava muito liga ao Paulo Freire mais, que também tinha essa coisa silábica forte. Depois que a gente foi aprendendo mais sobre alfabetização e tal. Mas o que a gente percebeu, hoje? Que essa cartilhinha que a gente fez até hoje os caras usam como referência. Por quê? Porque ela é um material bem básico do português. É um português regional. E ela não tem muito segredo na forma de aplicar. É “copie as palavras”, faz uns exercícios... então o pessoal supercurte esse material.

P: E hoje ela está impressa?

R: Não. Hoje o que a gente faz? A gente pegou ela, como é um material apreciado por eles, a gente introduziu novos textos e deu uma recauchutada nela. Só que a gente não conseguiu dinheiro para imprimir. Então a gente tá “xerocando”. Uma pra cada professor. Então a gente fez um “remake” dela, colocando textos deles e sugestões pedagógicas. É um livro que eles curtem pra caramba e que eles usam pra caramba. Ele foi o primeiro livro assim mais pro Parque inteiro, que começou a trazer a marca deles, com desenhos, com textos, e que depois com o Projeto de Formação de Professores a gente investiu, quer dizer, de ser o material deles.

P: E quando você dava aulas você usava livros trazidos da cidade?

R: Não. Sabe o que eu usava? Eu começava a pescar livros do Acre, que já tinha projeto de formação de professores. Então eu tentava buscar livros de outros povos indígenas para me apoiar e também usava muito esse “Pibão” (Referência a PIB, Povos Indígenas do Brasil, publicação do Instituto Socioambiental - *NE) . Eu pegava notícias. Antes não era o “Pibão” grosso. Eles faziam em capítulos, o CEDI (Centro **). Eu tentava descolar esse material e usava também, pra trabalhar. E usava da minha criatividade, quer dizer, de pontuar coisas da nossa sociedade, do currículo escolar, que eu trabalhava de uma outra maneira com eles. Mas eu tinha muito pouco material.

P: Mas então não entrava livros para os alunos, era mais para a professora?

R: Não. Eu ficava completamente abandonada pela FUNAI. FUNAI me mandava pra lá, tanto eu quanto a Haruê, eles não cobravam um relatório, eles não me davam nenhum apoio, nem material escolar. Eu era funcionária da FUNAI! Pra conseguir material escolar era só quando as lideranças iam lá e martelavam a cabeça do presidente da FUNAI. Eu tava completamente solta. De um lado isso era positivo porque eu nem me sentia funcionária da FUNAI, eu me sentia funcionária dos índios. Agora de outro, era um trabalho nada

profissional, porque eu não tinha que fazer um relatório, ninguém me cobrava nada, nem me mandava material de apoio, eu tava completamente solta lá dentro, você entendeu? Era assim o esquema: eles contratavam professor, jogavam o cara lá na área e nem queriam saber. Nem pediam pro profissional um relatório, uma satisfação do trabalho e nem apoiava mandando material, mandando coisas de referência, uma orientação, nada! O que me salvou foi que antes de ir pro Parque eu conheci a Carmen (Junqueira, antropóloga, professora da PUC SP - *NE), a Betty (Mindlin, antropóloga - *NE), eu entrei no mestrado na Antropologia. Então, por iniciativa minha eu li pra caramba, quer dizer, eu não tava lá de balãozinho. Tinha uma consciência do que tava fazendo. O mesmo se deu com a Marina, com a Mariana, quer dizer, não foi qualquer bobinha que foi. Eram pessoas que tinham uma formação e que tinham uma preocupação em fazer um trabalho legal. Essa foi a sorte do pessoal do Xingu. Porque eu podia ser também uma pessoa do município do Bang Bang (referência ao apelido da cidade de São José do Xingu, famosa pela sua violência - *NE) que não sabia nada e nada e ia fazer qualquer coisa.

P: Mas nenhum professor então distribuía livros?

R: Naquela época a responsabilidade de educação era da FUNAI. Só em 91 que o Collor fez uma portaria passando a responsabilidade da educação para as Secretarias Municipais e estaduais. Então até aquele momento as secretarias não tinham nada de trabalho pedagógico.

P: Nem a FUNAI distribuía alguma espécie material pedagógico?

R: Raramente. Enquanto eu estava lá, nunca! A FUNAI não queria nem saber o que a gente tava fazendo lá no Parque. Não tinha nenhum trabalho com a gente. Foi a gente que começou o trabalho. Aí eu saí em 88, fui pros Metuktire. A Elisa também saiu mais ou menos em 89. Metuktire fazia parte ainda do Xingu. Megaron era o Administrador. Então eu fui, através de um acordo com o Megaron, eu fui trabalhar no Metuktire, que era Xingu ainda. Isso foi em 87, eu fiquei um tempo no Diauarum em 86, depois em 87 fui pro Metuktire. Fiquei um tempo no Piaracy também, ajudando, nos cálculos da balsa, depois fui pro Metuktire. Aí sai do Parque no fim de 88, a Elias saiu nessa época. A Haruê saiu antes, em 87. E aí ficou sem professores. Tinha uma mulher no Leonardo, que chamava Jacinta, que entrou logo depois de mim, que ficou também um ou dois anos e saiu fora. Aí que aconteceu? Parou a escola. A FUNAI não conseguiu contratar mais ninguém. No Baixo (Xingu - *NE), no Pavuru o Korotowĩ, o Aturi, o Tumaïum, no Yudjá o Tarinu começaram a dar aulas a pedido das comunidades. Então eles começaram a me ligar: “Bimba, você tem que ajudar a gente. Você tem que fazer o curso”. Eu tinha vindo embora do Parque. Tinha tido filho, tava morando em São Paulo. Então eles começaram a me ligar pedindo uma ajuda. Eles queriam um curso, eles queriam aprender a ser professor. Porque eles ficavam soltos. E aí na Mata Virgem (Fundação - *NE) teve a idéia de fazer um projeto de formação de professores. Primeiro eles chamaram a Mariana Leal ferreira, que era acadêmica, bam bam bam. Só que a Mariana fez um projeto completamente louco, que era um projeto que previa a vinda de antropólogos do mundo inteiro pra trabalhar na formação de professores. E era muito personalista porque previa a impressão dos livros que ela tinha criado. Ela colheu histórias em português, era legal o material dela, só que era um projeto meio punk, no sentido de que era caríssimo trazer o Patrick lá da França, não sei quem lá dos Estados Unidos, era um negócio assim. E esse projeto não foi aceito pela Mata Virgem. Aí a Carmem, que fazia parte do Conselho Diretor, foi quem me procurou. Isso já era 93 e

falou: “Bimba, o projeto da Mariana não foi bem visto pelos noruegueses, é um projeto caro e tal, e a gente quer que você, junto com Lucy Seki, Haruê, Elisa, escrevam um projeto mais dentro da realidade e que você faça esse projeto que a gente vai mandar pra Rainforest” (Fondation - *NE). Aí eu fiquei contente, porque eu já tinha demanda dos meus ex-alunos e a gente escreveu. Isso eu até tenho aí, guardado. Ai eu juntei com a Lucy, a Elisa, a Haruê. A gente sentou e fez um projetinho, que não era nada grandes coisas. E o que me ajudou foi que nesse meio tempo eu comecei a trabalhar em Rondônia, com formação de professores, com a Betty, através do IAMA. Então, pra mim o IAMÁ foi como uma escola. Na verdade com quem que eu fui aprender? Fui aprender com a Nieta (Lindemberg Monte - *NE), com o Renato (Gavazzi?), que são da equipe da CPI-AC, já tinham uma experiência no Acre e começaram antes de nós. Então o que eu fui fazer? Eu fui procurar o pessoal do Acre pra me ajudar, pra aprender a formar professores. Porque era uma coisa nova pra mim. Até então eu só era professora de escola indígena. Nunca tinha formado professor. Eles me ajudaram. A Betty me deu força no IAMÁ, e eu consegui organizar um currículo pro curso de formação lá. Então quando chegou a proposta de escrever um curso pro Xingu eu já tinha uma clareza de como que podia caminhar pelo menos. Como que podia a andar o negócio. Então a gente fez esse projetinho que foi aprovado, e em 94 começou os cursos, que eu ajudei a organizar, porque não tinha uma coordenação ainda. Na época era o Élcio que tava na gente da AVA. A Mata Virgem fechou e se transformou em AVA, Associação Vida e Ambiente. Ai começaram os cursos em 94. Aí rolaram dois cursos que eu ajudei a organizar, informalmente, não era funcionária. Em 95 eles contrataram uma moça, que chamava Mônica Pechincha, que coordenou durante um ano o Projeto. Ela saiu e o projeto passou pro ISA em 96. Aí eu assumi a Coordenação. Eu estava no IAMÁ, saí e entrei pro ISA pra coordenar o Projeto. Porque na verdade era meu filho esse projeto, eu que ajudei a escrever, e fora toda história do Parque. Então...

P: Mariana comenta sobre um jornal que se fazia na época. Você participava disso também?

R: Não. Ela fazia um jornal. Quando eu entrei ela tinha saído. Eu fiz também, jornal , mas eu não tenho mais...

P: Circulava pelos Postos?

R: Mandava pros Postos via avião.

Teve um jornal também da saúde que a Estela fazia.

P: E Estela ajudou também na criação do Projeto?

R: A Estela era enfermeira e começou, mais ou menos nessa época em que eu cheguei (84, 85) a formar agente de saúde, junto com Nair Tanaka. Essa formação a Escola Paulista (EPM) resolver assumir formalmente e ela chegou um tempo a trabalhar junto com a escola Paulista. Daí, depois de um tempo ela resolveu abandonar a parte de trabalho da saúde e atuar mais na parte só da Educação.

P: Hoje eu vejo que existem vários livros de alfabetização nas línguas indígenas...

R: Tem, tem vários. Tá faltando o trumai (...) porque a língua Trumai hoje em dia, ela não é mais uma primeira língua. É considerada segunda língua para os próprios trumai. Hoje em dia temos 18 livros que a gente conseguiu imprimir. Agora, tem outros que eu estou

organizando e que tenho que batalhar dinheiro. A gente não tem recursos para imprimir nenhum livro esse ano. Então eu vou ter que ir à luta mesmo.

P: Qual é a participação do MEC, dos outros patrocinadores nesse processo?

R: Tanto o MEC quanto outros financiadores... porque o MEC não imprime. Às vezes o MEC aprova um projeto para imprimir. Não é sempre. Então eu tenho que ir buscar em outros lugares, porque se eu for depender do MEC eu tô lascada. Alguns o MEC imprime, outros eu consegui com embaixadas, outros eu consegui com um programa norueguês, vai da sorte e da minha luta de tentar vender o peixe. Cada livro é um tipo de financiamento diferente. Agora, a gente pede, por exemplo: mil, mil e quinhentos, dois mil, aí o que acontece? A gente pega esses livros, fica com um pouquinho aqui e o resto distribui tudo lá.

P: Você tem a relação do total de alunos e professores?

R: Hoje em dia eu preciso atualizar, que eu estou com as informações, que eu cheguei agora do curso e ainda não consegui. Até o ano passado era 1.258 alunos. Agora eu vou processar as informações que a gente pegou lá.

P: Quantos professores?

R: São 72. 38 formados e 34 em formação. Incluídos 2 Panará e 2 Kaiabi da aldeia Cururuzinho (fora dos limites do Parque - * NE)

P: Sobre a especificidade desses livros, eles ajudam a fazer...

R: Eles são os autores. Mas aí o que começou a acontecer? A gente começou a pegar o texto deles e colocar nos livros e imprimir. Aí eles começaram a colocar uma outra demanda pra gente: que eles não queriam só textos deles, eles queriam também textos de outras pessoas, que tivessem um português mais elaborado, que trouxesse temas que não necessariamente eles tenham escrito. Então o que a gente começou nesse processo a aprender? A gente começou fazer uma dobradinha: com aquele livro, “Livro 1 de História” e “Brasil e África” a gente inaugurou uma outra fase em que a gente também começou a escrever nos livros, nós formadores, e trazer também outras fontes. Então você pega um texto do padre Manoel da Nóbrega, você pega um texto do Von den Steinen, você pega um texto do Orlando... Então hoje em dia a gente está um pouco nessa parceria. Porque a primeira fase foi de realmente pegar os textos deles e colocar, né? E aí a gente foi trilhando esse caminho. Avaliando o que eles estavam pensando sobre os livros e hoje em dia a gente está numa linha, principalmente em português. Na língua não. Na língua é integral deles. A gente só assessora eles a bolar atividades. A gente dá sugestões de atividades pedagógicas. Mas os materiais nas línguas são completamente deles. Agora os livros em português a gente começou a introduzir textos nossos e textos de outros autores, de jornal, quer dizer, começou a ficar um coisa mais consistente pra eles. Porque eles começaram a cobrar. Hoje em dia está super legal. Eu tô achando que está uma boa parceria.

P: Esses que estão fazendo o terceiro grau. Eles estão pensando em conjunto, no Parque, esses 19 meninos?

R: Olha, Jailton, eu não quero falar muito sobre isso porque a gente não tá participando. A gente não é chamado pra discutir o trabalho. Eu não sei até que ponto eles estão pensando... A primeira impressão que eu tenho desse curso é que tá uma coisa muito separada da

realidade do Parque. Eles ainda não estão muito pensando numa questão pedagógica. Eles estão muito preocupados em cumprir currículo. O currículo lá também é específico, mas está muito num plano acadêmico. Eu sinto ainda um abismo de distância de lá em relação à realidade das escolas. Agora, tem pessoas legais, a Seki, espero que tenham bom senso... Eu não sou a pessoa indicada pra você saber desse curso.

P: Eu só gostaria de saber sobre os xinguanos que estão cursando em relação ao trabalho que desenvolvem no Xingu.

R: Eles não estão produzindo material didático. Eu acho que eles pensam nisso. O Elias, que é o coordenador do curso já me falou várias vezes que ia me chamar, para eu ajudar a ver o material que tem lá e tal. Até hoje nunca me chamou. Mas pelo que eu entendo, pelo que ele me falou, eles devem ter material que estão a fim de publicar. Material produzido pelos professores. A gente tá meio de lado... Parece que a gente não existe. Mas o que a gente tá continuando? A gente continua trabalhando com esses professores que estão na Universidade e a gente tem tentado deixar claro pra UNEMAT (*que mantém o Curso de 3º Grau Indígena) qual é a nossa perspectiva de formação continuada: é trabalhar a escola dentro do Parque, é trabalhar um projeto voltado pra realidade do Xingu. Então nosso sistemas são elaborar material didático pras escolas, que é uma demanda que ninguém está preenchendo, é trabalhar com os problemas de nutrição, problemas de saúde, é trabalhar com manejo, quer dizer, nossa preocupação não é fazer um currículo de universidade. Nossa proposta de formação continuada é trabalhar dentro com os problemas da realidade do Parque. Trazer esses caras muito mais pra dentro. Então essa é a nossa proposta, que não está batendo com a UNEMAT. É um curso informal, a formação continuada... Agora é uma pena, porque a gente participa disso... acho que seria mais rico se a gente tivesse como ajudar...

Entrevista com Suzana Grilo Guimarães, Trabalhou no Xingu de 1976 a 1978

Brasília, 14 de novembro de 2005.

Suzana Grillo Guimarães foi a primeira professora a lecionar oficialmente no Parque do Xingu, em 1976, a convite do então diretor do PIX, o antropólogo Olympio Serra. Atuou por dois anos no Posto Leonardo, junto aos povos Ikpeng, Yawalapiti, Trumai, Aweti e Kamaiurá. Atualmente é consultora do MEC e docente no curso de licenciatura para formação de professores indígenas da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).

P: Qual o contexto que levou a sra a ser professora no Parque Indígena do Xingu?

R: Eu fui pro Xingu durante a direção do Parque a cargo do antropólogo Olympio Serra. Eu tinha acabado de me graduar na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no curso de Letras e Literatura Brasileira e uma amiga minha me procurou dizendo que tinha sido convidada pra ser professora no Xingu, ela não podia e sugeriu que eu fosse. Perguntou se eu não queria assumir. Eu vim pra Brasília logo após e vim conversar com o Diretor do Parque, Olympio Serra, pra saber o que que era isso. Eu me lembro muito nessa conversa com Olympio Serra, aqui na FUNAI em Brasília, que ele estava acompanhado do Kokoti, que hoje é o Chefe de Posto do Leonardo. Kokoti muito jovem, prestando atenção na nossa

conversa. Foi primeiro índio que eu conheci lá do Leonardo, durante essa conversa. Perguntei ao Olympio qual seria o meu papel no Parque e me lembro muito bem que do que ele me narrou, que causou estranheza, mas depois eu entendi: ele me disse que eu iria no Parque para brincar com as crianças do Leonardo. “Você vai lá pra brincar com as crianças”. Eu fiquei pensando: “Fui contratada para ficar brincar com crianças? Maravilha isso!”. Ele me deu um pouco o contexto social do Leonardo, uma comunidade que representava o governo brasileiro dentro do Parque Indígena do Xingu, e que essa unidade era formada por famílias indígenas, advindas de casamentos interétnicos dentro de uma engenharia social desenvolvida pelos irmãos Villas Bôas. Muitas mulheres Trumai, por exemplo, estavam muito fragilizadas na época. Eles só tinham duas casinhas muito próximas do Posto, na estradinha entre o Posto e a pista de avião. Então várias mulheres Trumai foram casadas com homens de outros povos como os Kaiapó, os Kaiabi, os Suyá, numa forma de criar laços entre casamentos interétnicos para mudar um pouco o patamar de relações conflituosas históricas entre os Trumai e os povos do Alto Xingu, já que o Parque instalou uma nova realidade sócio cultural. Houve ali toda uma engenharia social geo-política com esses casamentos. Como fruto desses casamentos havia muitas crianças que viviam no Leonardo. Quando eu cheguei no Leonardo em 1975 só havia uma funcionária não índia, que era enfermeira, a enfermeira Cida. Todos os demais funcionários do Parque, na época já contratados pela FUNAI, eram chefes dessas famílias e lidavam com o cotidiano, com a manutenção das atividades do Posto: falar no rádio, consertar barcos, a cozinha do Leonardo, a mecânica dos motores e dos carro, operação de rádio, deslocamento da enfermeira para as aldeias, enfim. Então essas crianças, segundo Olympio Serra, não viviam o cotidiano das aldeias, o cotidiano educativo dentro da cultura das aldeias e viviam uma nova realidade social criada pela ação governamental que era o Posto em si. Então o Olympio achava que essas crianças deveriam passar por um processo educativo assemelhado ao que seria a escola pra nós. Os pais dessas crianças não tinham tido nenhum processo de escolarização. Tudo que eles aprenderam (e eu encontrei várias pessoas já alfabetizadas) foi por autodidatismo. Não houve nenhuma experiência de escolarização, e foi-me referido inúmeras vezes que os irmãos Villas Bôas eram contrários a isso. Achavam que uma ação educacional mais formalizada, mais estruturada iria por em risco valores culturais, identidades étnicas. Olympio Serra já tinha outra concepção. Ele via a escola como origem, como propiciadora de conhecimento da realidade do não índio, pra preparar os índios prum embate mais frontal. Naquela época qualquer acesso ao Parque, mediado no mais das vezes pelo Leonardo, era todo aéreo. Eventuais deslocamentos de balsa eram usados mais para infraestrutura do Parque: transportar combustível, materiais. De balsa até o porto chamado Garapu. Canarana ainda era um núcleo habitacional. O ponto de apoio era Xavantina. Olympio achava que essa situação de isolamento do Parque não iria continuar por muito tempo e ele achava interessante preparar essas crianças do Leonardo. A primeira proposta seria exclusivamente para as crianças do Posto. Não envolvia as aldeias. Porque Olympio entendia que nas aldeias a realidade sócio-cultural era outra e teria que ter outra abordagem. O Brasil seguia a linha do ensino bilíngüe, com forte pesquisa na área das línguas indígenas. Então seria uma outra realidade. Então meu trabalho seria com as crianças do Posto Leonardo, pra preparar essas crianças, oferecer o domínio da leitura e da escrita pra essas crianças e preparar uma geração pra um outro momento de contato mais permanente com a sociedade nacional. Então a concepção de escola que o Olympio queria era uma escola que preparasse as pessoas indígenas do Parque para um embate mais fortalecido, que tivesse salvaguardado os direitos dos índios, o

reconhecimento de sua identidade. Então é nesse contexto que eu vou pro Parque do Xingu. O meu ingresso no Parque foi muito atípico perante outros recrutamentos que a FUNAI fazia na época. A FUNAI contratava pessoas para irem à área indígena. A pessoa era colocada lá numa escola ou qualquer outro trabalho e não recebia nenhuma formação pra isso. O meu ingresso no Parque, eu acredito que pela pessoa do Olympio Serra, pela complexidade com que ele via o Parque se deu de um outro modo. Depois dessa primeira conversa com Olympio, ele orientou que buscasse o Museu Nacional, procurasse uma lingüista chamada Charlotte Emerich, que fazia na época uma pesquisa junto ao povo Ikpeng, e que eu me preparasse. Eu tinha que me preparar intelectualmente. E nunca havia trabalhado com índios. Índio pra mim só através do curso de literatura antropológica. Eu fui ao Museu Nacional, no Rio, e sob a coordenação da professora Charlotte, ela me iniciou numa série de conhecimentos de base lingüística pra educar o meu ouvido a convivência com pessoas que não tinham a língua portuguesa como primeira língua. Ela, além de pesquisar a língua Ikpeng, pesquisava o português falado no Xingu. Fui a várias sessões no Museu em que meu ouvido foi treinado para perceber aspectos de outras línguas que eu não conhecia e recebi uma extensa bibliografia. Pilhas e pilhas de livros. Inclusive ela me xerocou o livro do Von den Steinen, “Os aborígenes do Brasil Central”, um volume raro que existe lá no Museu Nacional e me deu uma bibliografia extensa de pesquisadores que haviam escrito sobre a realidade do Xingu, tipo Eduardo Galvão, Wagley e outros pesquisadores de realidades indígenas. Uma ampla bibliografia que eu tive que ler durante três meses. Então o meu ingresso no Parque teve esse contexto atípico ao recrutamento de pessoal da FUNAI. Então eu cheguei no Xingu já pelo menos preparada para a complexidade da realidade em que eu iria trabalhar. Cheguei no Parque em maio de 76, recebida pelos Ikpeng, curiosos com a professora que estava chegando, todos pintados de urucum, muito bonitos. A minha estratégia foi começar uma conversa entre as crianças do Leonardo. Eles me cercavam muito. A gente passeava muito, brincava muito. Eu ouvia muito eles. Então comecei a colher desenhos deles, eu ficava escrevendo muito, eles ficavam perto de mim e eu comecei a oferecer papel e caneta e eles começaram a desenhar muito. Os primeiros desenhos eram todos ligados à realidade do Parque, basicamente à realidade da FAB, que tinha uma Base Aérea na época. Então eram os aviões, era o pessoal da FAB com aqueles uniformes, armas. Era uma realidade que chamava muito a atenção deles pela novidade. Eles começaram a desenhar muito sobre isso, mas a familiaridade com o material, tudo, comigo, foi fazendo com que eles incorporassem outros temas: o Leonardo, as aldeias. Em função desses desenhos eu fui gravando narrativas das crianças, o que que eles falavam daqueles desenhos, o que eram aqueles desenhos, aquele bicho desenhado, o que estava acontecendo naquele desenho. Gravei muitas fitas com esses relatos que foi o material básico para alfabetização dessas crianças. Então eu alfabetizei com o português que eles falavam. A minha sorte é que eu não fiz normal, nem magistério. Eu fiz ensino médio humanista, com muito estudo de filosofia e fiz o curso de letras. E o que se discutia na época, em termos de metodologia de alfabetização, era Paulo Freire. Então a minha abordagem foi pelo método Paulo Freire. A partir do conhecimento deles, dos valores sócio culturais, da realidade daquelas crianças eu fui coletando essas narrativas que eram transcritas no desenho. Depois eu pegava os desenhos deles colocava numa cartolina, botava as narrativas, e foi assim que eu alfabetizei. Agora essas fitas, com o português falado depois foram passadas para a professora Charlotte lá no Museu, por conta dessa pesquisa com o português falado.

Ao lado deste trabalho com as crianças do Leonardo, começaram a surgir várias questões, e eu, com a minha cabeça dentro da concepção da escola do não índio achei que poderia trabalhar na mesma turma com meninos e meninas. Logo cedo eu vi que não podia, dada a divisão sexual do trabalho, bem marcada lá no Xingu, não foi bem aceita pelas crianças a idéia de juntá-los numa mesma atividade. Os meninos diziam que as meninas não iriam conseguir aprender porque elas não dominavam e por outro lado as meninas se sentiam intimidadas pela presença dos meninos. Então resolvi separar. Trabalhava numa turma com meninos e noutra com as meninas e isso deslanchou muito o trabalho. Isso com as crianças.

Paralelamente a isso, os Ikpeng moravam numa aldeia a uns 500 m do Posto Leonardo, e desempenhavam algumas tarefas ligadas à estrutura do Leonardo. E eles se interessaram muito e surgiu a idéia então dos rapazes Ikpeng serem alfabetizados. Então além das crianças do Posto eu trabalhei algum temp com alguns rapazes Ikpeng que lidavam com a estrutura do Leonardo. Como eu já estava devidamente preparada para essa questão lingüística do Parque eles foram alfabetizados em português, mas nós fazíamos muitos exercícios de comparação, de produção de palavras de acordo com o que nós estávamos falando em português. Então eles seguiam pensando qual seria a palavra pra “escola”, qual seria a palavra pra “letra”, pra “texto”. Então foi feita essa alfabetização em português. Eu não dominava a língua ikpeng, evidentemente, mas sempre trazendo à tona esse conceito do bilingüismo. Sem trabalhar isoladamente a língua portuguesa, mas a língua portuguesa dentro de um contexto de extrema diversidade lingüística, que devia ser mantido, devia ser valorizado. Eles fizeram vários exercícios de criar palavras pra essa realidade que a minha atividade lá colocava: escrever “lápis”, “caneta”, “quadro”, eles ficavam criando palavras sobre isso. Foi um exercício muito interessante.

P: Fora a preparação anterior, durante o trabalho havia acompanhamento por parte da FUNAI ou de antropólogos?

R: Sim. Durante o trabalho também, porque eu fiquei mais de um ano coletando esses materiais, conversando com as crianças, com os pais das crianças. Havia um outro trabalho, um pouco menor, que era explicar, dar alguma informação específica para os adultos, pais dessas crianças, dentro de interesses próprios. Então a gente tinha algumas conversas sobre, por exemplo, o que era “banco”? O que era um cheque? O que era dinheiro? Mas isso era uma coisa muito espontânea, não havia nenhuma programação. Eles liam alguma coisa que caia na mão e vinham perguntar o que que era aquilo e a gente tinha uma conversa sobre isso. Mas não era uma coisa sistematizada não. Eles sabiam que podiam me procurar e procuravam quando tinham alguma necessidade. Bom, eu levei algum tempo preparando esses materiais e, é claro, com muitas dúvidas sobre a correta abordagem. Eu era muito jovem e dada a complexidade que era ali no Leonardo, eu ficava com muitas dúvidas a dar início a um processo educacional com relação ao impacto disso nas relações, nos valores culturais. Mas os pais das crianças sempre tiravam esses receios: “Não! Isso aí não vai acontecer! A questão da cultura é nossa. A gente só quer que as crianças aprendam a ler e escrever, conheçam matemática, porque isso é uma defesa, uma estratégia nossa”. Olympio percebeu que eu estava meio insegura em dar os passos iniciais e pediu que a antropóloga Aracy Lopes da Silva me ajudasse. Aracy fez uma visita no Leonardo e, muito gentilmente, olhou todos os materiais que eu tinha feito, estavam todos prontos, mas eu estava insegura para começar. Aracy olhou e disse “É isso! Tá muito bom”. Me deixou uns materiais de matemática. “Você pode começar. Está indo muito bem” Então durante minha

permanência lá também tinha os pesquisadores que passavam por lá: Bruna (Franchetto) eu conheci lá; Eduardo Viveiros de Castro passou por lá na primeira pesquisa que fez entre os Yawalapiti; Patrick Menget foi pesquisar os Ikpeng; a irmã da professora Charlotte foi fazer pesquisa de etnobiologia. Várias pessoas haviam passado por lá e a gente tinha introduções sobre a situação do Parque. E Olímpio tinha planos muito importantes para essa questão da escola. Ele achava que a escola devia trabalhar com a nossa realidade pra que os índios soubessem bem quem nós somos. Então a idéia era fazer com que os índios saíssem de lá, viessem visitar São Paulo, filmassem a realidade de São Paulo, as diversas realidades de São Paulo e retornassem com esse material para o Leonardo para debates gerais. Olympio tinha uma idéia muito inovadora. Era essa a idéia: a escola do contato, uma escola que esclarecesse, que problematizasse, onde os índios ganhassem conhecimento sobre nossa realidade para, se posicionar neste contexto de relações interétnicas. Então durante o meu período lá, além das visitas de pesquisadores, tinham as conversas com o Olympio, que eram sempre muito esclarecedoras. Olympio ficava lá muito tempo, mas dividia o tempo dele entre o Parque e a administração do Parque, que na época era em SP, mas ficava bastante tempo lá e no período de férias de final de ano ele ficava mais tempo ainda, com toda a família dele lá.

P: Material didático...?

R: Foi tudo criado lá. Eu não levei nenhuma material didático externo. Sempre foi tudo criado, tudo contextualizado para a realidade que as crianças, que os jovens viviam no Parque.

P: Como você dividia as matérias?

R: Basicamente eu trabalhei com português e matemática. Com aquisição de leitura e de escrita e com matemática. Não cheguei a entrar com outros conteúdos não. Porque era uma escola que a gente trabalhava uma hora e meia por dia. Não se institucionalizou dentro dos nossos padrões. Eu trabalhei com turmas separadas: meninos e meninas, porque eu percebi que assim iria funcionar lá, outro esquema não funcionava. Mas era uma hora e meia por dia e quando eles saíam em atividades junto com as famílias não tinha. Houve um entusiasmo muito grande no começo. Então no começo nós tivemos muitas aulas: tinha aula de manhã, de tarde, de noite com a rapaziada Ikpeng. Mas muito mais fruto da novidade do que de uma institucionalização. Eu basicamente então, trabalhei com matemática e língua portuguesa. Mas dentro disso eles fizeram muitas atividades, fizeram história em quadrinhos, dentro do nível que eles foram conseguindo foram alfabetizados muito rapidamente. A criança xinguna tem uma acuidade visual, uma acuidade motora muito grande. Então em três meses isso se completou: eles falavam fluentemente português. Português não era dificuldade para essa crianças. Elas eram políglotas, viviam numa estrutura multilingüística. A língua portuguesa era mais uma língua que eles falavam. Então foi de muito êxito a alfabetização. Não houve problemas. As crianças tinham muita facilidade. Acredito que pelos materiais que eu usava, nós trabalhávamos com o português falado por elas, então não havia estranhamento. Era o português coloquial que eles utilizavam, que retratava a realidade delas, mas eu não trabalhei outras áreas do conhecimento. Me esforcei mais na língua portuguesa e matemática.

P: E os rapazes vinham de outras aldeias vizinhas, como os Kamaiurá, para terem aulas no Posto?

R: Vinham muito. Eles moravam na aldeia Ypawu, a 10 km do Posto. Os Yawalapiti eram mais próximos ainda. Eles moravam na boca do rio. Os kamaiurá (adolescentes) vinham, mas não demonstravam muito interesse. Nada que chamasse muito a atenção. Eles não vinham especificamente por conta da escola. Vinham por que estavam passando pelo Leonardo, que tinham vindo buscar algo, e ficavam aí ouvindo um pouco, ficavam por ali.... O Olympio tinha uma idéia associada à questão da escola, de que o Posto tinha que ser um local que atraísse o interesse dos jovens e ser uma alternativa, por exemplo, às incursões que os índios faziam à sede de fazendas, que já estavam se localizando no entorno de suas terras. Então ele achava esse contato muito perigoso, dado ao pouco conhecimento que os índios tinham da nossa realidade, então ele achava que os Postos Indígenas ali tinham que ser áreas que oferecessem informação, oferecer alternativas para esse interesse que os índios tinham de nos conhecer. Então dentro dessa perspectiva o Olympio levou o Ballet Stagium lá pro Leonardo em 76. Olympio dizia uma coisa muito verdadeira: “A gente vem aqui e assiste a festividades belíssimas. Assiste Quarup, assiste Jawari, Tawarawanã, coisas belíssimas! E nós não mostramos nada pra eles!” Então ele levou Egberto Gismonte em 76. O Ballet Stagium fez outra apresentação lá. Maurício Kubrusli acompanhou isso. Olympio dizia: “Nós também temos que oferecer nossa coisas para os índios verem” Então ele tinha essa imagem do Posto Leonardo como um circo. Alguma coisa que fomentasse uma série de eventos que tanto serviriam pros índios nos conhecerem, como prepará-los pro contato e oferecer alternativas pra essas incursões perigosas que eles estariam fazendo aos município e às fazenda em torno. Então a idéia de uma escola ali estava relacionada com uma coisa muito mais ampla, politizadora do que à escolinha...

P: Você não tinha lista de chamada, registro de alunos, como a prefeitura cobra hoje?

R: Não! De maneira nenhuma! Nós não tínhamos isso não! Não estávamos vinculados (com a prefeitura). Na época as escolas não pertenciam a nenhum sistema. A Educação Escolar Indígena era uma atribuição da FUNAI. Então todas as escolas eram consideradas escolas da FUNAI, um pouco mais tarde, algumas comunidades indígenas (não no Parque) começaram a ter alguma parceria com municípios, outras com estados, mas as escolas eram consideradas escolas da FUNAI e dentro da concepção da FUNAI, da concepção integracionista da política da época, reconhecia a diversidade como ponto de partida, mas o ponto de chegada era o apagamento da diversidade.

P: Mesmo no tempo do Olympio?

R: Não Olympio, não. Olympio era antropólogo, mas o ponto de vista da política indigenista instituída pela FUNAI, em termos da legislação que existia na época, o Estatuto do Índio influenciado pela Convenção 107 da OIT, de natureza classicamente integracionista, tanto que as línguas indígenas são recomendadas somente para a alfabetização. Depois, em todo o percurso escolar é o predomínio da língua portuguesa. Então na escola também você tem o modelo da política integracionista. E isso em termos de política estatal era desse jeito. É claro que a sensibilidade de pessoas, a responsabilidade de pessoas que estavam na ponta relativizaram a série desses preceitos legais. Mas se você for ver em termos de política indigenista brasileira seguida pelo governo brasileiro, recomendada pela legislação, as diversas normas que a FUNAI fazia para o ensino bilíngue,

tudo se encaixava dentro do paradigma da política integracionista. Agora Olympio era um antropólogo, que teve uma profunda formação humanista, tinha estudado com os Villas Bôas, então é claro que ele tinha uma outra concepção. Mas aquelas atividades desenvolvidas ali eram uma novidade. Então os índios Kamaiurá, Yawalapiti se aproximavam, ficavam por ali, simplesmente para um pouco enxergar o que era aquilo, o que era essa outra coisa que estava acontecendo no Leonardo. No Leonardo sempre tinha novidades. Uma pessoa nova que estava ali, que reunia crianças. Mas não como alguma coisa claramente associada a escola. Porque na época poucos homens saíam do Parque, conheciam outras realidades, de SP. Acredito que ainda era muito pouco essa concepção, alguma idéia mais caracterizada sobre o que fosse escola dentro da nossa sociedade.

P: Os moradores do Posto chegaram então a cobrar a implantação de escola por lá?

R: Eles queriam que as crianças aprendessem matemática. Entender dinheiro, pra não ser enganado, e aprender, sim, a língua portuguesa, a escrever e ler a LP. Era em função dessa habilidades. Mas o papel da escola era bem restrito. Esse papel da escola, mais politizador, era uma coisa que tava mais no horizonte do Olympio Serra. Os índios queriam uma escola que ensinasse português e matemática para as crianças, que eles viam como futuramente exercendo os papéis que eles exerciam. Depois quando eu saí do Parque, chegou uma professora que foi lotada no Diauraum, antes da Mariana (Leal Ferreira), que foi a ... ou foi Mariana primeiro... agora eu tô na dúvida... se foi Mariana ou foi Haruê. Depois eu saí por conta crise política motivada pela novela ARITANA da Tupi. A Marina Khan morou ali no Leonardo uma época também com André Vilas Bôas, coordenador do ISA. Depois a Neusa, a Haruê, a Marina Khan no Leonardo, depois a Maria Elisa Leite lá no Kretire.

P: Mas o projeto do ISA se desenvolveu com maior ênfase no Baixo Xingu. Isso foi devido a uma maior procura por parte dos caciques de lá?

R: Eu acho assim: os Kaiabi já tinham passado por uma experiência de muito sofrimento que foi a transferência do Telles Pires para o Diauarum. Nessa experiência eles já traziam algum conhecimento do que seja escola. Também eles estavam muito próximos de São José do Xingu, o famoso Bang Bang, que depois teve alunos kaiabi que forma estudar lá. Em 1994, quando eu fui para a primeira etapa do curso de formação de professores no Diauarum, não pelo ISA, mas pela Mata Virgem, já existiam diversos alunos Kaiabi estudando em S. José do Bang Bang. Alguns já haviam passado pela experiência de estudar aqui em Brasília. Megaron, na época, era o Administrador e avaliou que essa experiência era muito prejudicial e tirou vários jovens daqui, voltou com eles lá pro Parque, como também as lideranças do Diauarum tiraram vários jovens lá de São José e levaram pro Parque porque viram que a experiência tava trazendo muito mais prejuízo do que benefícios. Então eu acho que no Médio já havia uma concepção de escola, do que a escola poderia servir pra eles por experiência de estarem aqui. E porque também, a essas alturas, eles conheciam um pouco mais a nossa realidade, já estavam conhecendo um pouco mais as nossas instituições. Eu acho que era muito mais uma necessidade sentida pelo Médio do que pelo Alto.

P: Como você avalia o período em que esteve lá, do ponto de vista educacional?

R: Eu acho que eu aprendi muito mais do que ofereci. Essa questão da diversidade... mas eu pude mostrar que esses processos educativos podem se dar sem traumas, sem constranger crianças, sem desvalorizar suas experiências. Se pode ter um processo educativo de caráter

intercultural sem traumatizar, sem negar identidades, numa realidade de diálogo respeitoso. Acho que isso eu pude fazer bem. Mesmo trazendo uma instituição que já passava por críticas grandes mesmo dentro de nossa sociedade, sobre seu papel... A questão era como preparara as futuras gerações para o embate com nossa sociedade. Então nesse aspecto a escola aparece como um espaço educativo importante pra isso. O que aconteceu também é que os índios foram vendo que os agentes não indígenas ficavam muito pouco tempo. Eu fiquei dois anos e pouco, Marina Khan e pessoas muito qualificadas, com formação na área de ciências humanas muito forte. O que eu acho que ficou claro é que todos esses processos educativos podem se dar sem desrespeitar a cultura do outro. Pelo contrário, valorizando a aquela realidade e partindo do pressuposto de que a escola é o espaço da relação de contato, o espaço da interculturalidade, onde você pode politizar principalmente, oferecer informações sobre a nossa sociedade, nossos valores. Nós todas fomos beneficiadas pela seguinte situação: como não tinha havido escolarização, os índios não tinham experiência prévia, você podia começar a partir de outros paradigmas. Eu não ia ter uma escola funcionando quatro horas por dia, isolando as atividades do contexto das crianças. A escola funcionava de acordo com o ritmo delas. Em muitas realidades você encontra uma tradição escolar que vai te pautando. Eu trabalhei com outros povos depois, em que havia uma tradição de 20, 25 anos. Então isso acaba pautando. Qualquer coisa que fuja desse modelo, desse padrão já começam a achar que você está enrolando... Como eu tava te falando, já que eles não tinham essa tradição escolar, eu pude fazer sem nenhum conflito, separar uma turma de meninos e meninas. Se eu fosse fazer isso em outros povos que depois eu fui trabalhar, isso ia causar muita confusão, porque eu estaria fugindo de um modelo que eles introjetaram e isso ia causar muita desconfiança. Agora por outro lado, com o tempo vários jovens passam por experiências escolares em Canarana. Entre os professores cursistas do curso do ISA, vários deles tinham sido sendo escolarizados na primeira fase do ensino fundamental em Canarana, e outros aqui em Brasília, como Paultu (Kamaiurá), Korotowí estudou em Canarana, Piy'u filho de Trumai com Kaiabi. É claro que eles começam a comparar. Então o que ocorre é assim: nós não tivemos nenhuma experiência escolar lá que constrangesse ou que já dessem um modelo que a gente tivesse que se encaixar. Por outro lado eles não tem uma experiência de escola como uma instituição repressora, anuladora de identidades. Vamos pensar numa coisa bem como aparelho do Estado, bem nos termos de Althusser, bem estereotipado, mas que ajuda a gente a entender: eles não tinham a escola como um aparelho do Estado, os índios não tiveram uma escola com esse perfil. Então não convence muito a eles essa história de que a escola tem que valorizar a cultura, tem que ser diferenciada... Esse discurso hoje, depois de tantos anos, e depois de conviver dentro de cursos de formação eu compreendo assim: esse discurso nosso, de escola diferenciada, específico e intercultural não convence a eles, porque eles não tiveram essa escola esmagadora, como os Xavante conheceram, como os Kaingang, os Karajá da ilha do Bananal, Os Bororo e o Alto Rio Negro com os Salesianos. Esmagadora da cultura, esmagadora das identidades. Os xinguanos não tiveram isso. Então esse discurso nosso soa muito estranho para eles. É um discurso pra nós. Nós não queremos que a escola se transforme nisso. Mas eles não tiveram essa experiência, então pra eles esse discurso é muito enigmático. Por isso que o debate ali no Alto, que eu fui compreender depois, do professor não indígena. Ter um professor não indígena ali no Alto não é porque eles não valorizam sua cultura. A questão é de controle. Eles estão sabendo exatamente o que o professor está trabalhando. Esse professor não indígena não vai entrar na seara cultural, na seara da reprodução cultural, ele não é um agente educador da comunidade. Ele é um

agente não índio que traz o seu acúmulo, e vai ensinar português, matemática, dentro dessa fragmentação. O que eu percebi ali no Alto é um questionamento forte do papel do professor como uma gente de cultura, quando ali no Alto eu percebo que os mecanismos de reprodução cultural, os processos de socialização estão bem ativos. Então será que seria este o papel do professor indígena? Pesquisa SAEB diz que 49% nossa crianças de 4º série não sabem escrever e interpretar textos.

P: Os Kamaiurá sempre tiveram uma postura crítica em relação ao irmãos Villas Bôas, procurando resolver suas demandas iam procurar a base da FAB...

R: Os kamaiurá de vez em quando entravam clandestinamente nos aviões da FAB, e quando iram ver já estavam em São Paulo. Levado por algum sargento, algum comandante, iam passear, ficavam temporadas lá na FAB, o Posto não tinha como saber disso. Então eu acho que a noção de escola ainda tem de ser apropriada lá no Xingu. É uma noção de escola muito criticada por nós, é uma escola que chega lá no Xingu já alvo de muita crítica sobre o papel dela no contexto de diversidade cultural. Só que os índios não passaram por isso, então esse discurso pra eles é enigmático. Por isso que eles querem professor não índio, porque eles querem um recorte de conhecimento que interessam pra eles. Matemática pra mexer com dinheiro pra vender e comprar, língua portuguesa pra poder entender o que a gente fala, pra poder ler uma lei, poder compreender. Então eles ainda não tem essa discussão da escola como uma instituição que anule identidades diferenciadas. Mas eu acho que também o pessoal principalmente do Alto Xingu tem uma noção um pouco ingênua da força de sua própria cultura. Porque se você for ver a história do contato, ele não foi um contato, eles não foram contatados por pessoas que partissem do princípio de que eram povos primitivos. O único lugar que eu conheci de realidade indígena, em que o índio ri de você como não índio, ri de seus hábitos, ri de suas coisas, foi o Alto Xingu, em que os índios ficam o tempo inteiro te analisando, te criticando. Etnocêntricos com relação a gente. Eu não encontrei essa postura em outros lugares, pelo contrário, encontrei baixa auto estima, e você Ter que trabalhar muito para levantar essa coisa de que os valores próprios são importantes. Agora, por outro eu penso que eles tem uma visão um pouco ingênua. Eu voltei ao Leonardo depois de 16 anos, numa etapa do curso do ISA que foi no Leonardo. E conversando com as pessoas percebi que os índios não aceitam a questão de que suas culturas e suas línguas estão em perigo. Eles tem uma noção muito purista, muito afirmativa com relação à sua cultura. Por outro lado eu acho que tem um pouco de ingenuidade nisso, eu discuti muito isso com eles, mas não os convenci, comparando a 25 anos atrás como é que era. O que a gente fazia às noites no Leonardo em 76. Ficava conversando. Como eu era minoria a gente ficava conversando sobre a realidade deles. Tinha Aweti, Suyá, Kaiapó. Ficávamos noitadas conversando sobre eles, sobre suas histórias às vezes eles perguntavam sobre o meu mundo, eram conversas. E como é que é a realidade hoje, 25 anos depois? Eles ficam mais de 10 horas assistindo televisão! Eu fiquei assombrada no Leonardo: a televisão é ligada às 6h da tarde. Na época que eu estive lá só tinha a televisão do Kokoti, que ficava na varanda pra todo mundo ver. Mas ligava a televisão assim que ligava o motor, às 6 horas da tarde até 1 hora da manhã. Eu ficava acompanhando aquele barulho do motor e perguntava: O que vocês estavam assistindo? “- Novela das 6; jornal das 7, novela da 7, jornal das 8, novela das 8, Zora Total ,Supercine...” Outra coisa: naquela época a única mulher bilíngüe era mulher do Piracumã, dos Yawalapiti. A única mulher com quem eu conversava era Yamuni. Toda as demais mulheres era monolíngues em sua própria língua. A gente conversava, eu usando as

crianças como mediadoras. Aí nessa época que eu voltei, eu fui lá no Yawalapiti. Toda as crianças, maioria das crianças vinha conversar comigo: como era meu nome, se eu tinha filho, onde é que eu morava. Crianças de 7, 8 anos. 16b anos é muito pouco tempo para essa mudança. Então eu percebi que há uma visão ingênua da força da própria cultura face a novidade que é o mundo atual, por exemplo, em 76 só entrava e saía do Parque de avião. E isso era submetido a um grande controle por parte do Posto: quem é que podia sair, quanto tempo ia ficar fora, quando é que voltava. Hoje qualquer rapaz, de menos de 18 anos dali do Alto Xingu, se ele resolver amanhecer em Brasília ele faz isso. Ele amanhece em Brasília, com a esposa, com as crianças. Não há essa autoridade, não há esse controle. E isso tem impacto... Levam pessoas de Canarana, levam pessoas daqui... e é claro que isso tem impacto sobre os contatos, sobre as relações deles muito maior do que na década de 70. Eu acho que essas mudanças eles não tem muito claro, não têm isso analisados. Eles são muito confiantes, o que é positivo, mas por outro lado, deixa ver essas coisas: como que há 25 anos atrás as noites eram pra ficar falando da própria realidade, hoje as noites são pra ver televisão.

Marcelo Kawanayuri Kamaiurá, Professor
07/2003

Marcelo Kanawaiuri, 27 anos, é Auxiliar de Enfermagem Indígena, formado pela UNIFESP e professor formado pelo ISA. Atuou nas duas profissões, mas preferiu se dedicar à saúde. Seu pai foi um dos dissidentes que abandonou a aldeia Ypawu para fundar a aldeia Morená. Jovem líder, muito respeitado pelos brancos por sua eloquência, muito articulado em seu discurso, reivindica para si a idéia da Escola de Resgate Cultural, na qual inclui aprendizados tradicionais como parte dos currículos escolares. Casou com uma das filhas do cacique Kotok, numa manobra clássica da sociedade xinguana, na qual o cacique traz para perto de si possíveis adversários políticos, já que o casamento supõe uma atitude respeitosa e de submissão para com o sogro.

P: Você fez o curso para formação de professores?

R: Desde o começo, em 1994.

P: Você foi escolhido pela comunidade ou você tomou a iniciativa?

R: Eu fui escolhido pelo meu avô, que era cacique da minha aldeia, o Morená.

P: Mas você gostava?

R: Eu não quis... aí mesmo assim, com um pouco de má vontade, mas eu fui.

P: Mas você já trabalhava na área de saúde?

R: Eu já tinha feito o curso de agente de saúde, aí, uns dois meses depois veio essa proposta para o projeto de educação.

P: E como você aprendeu a ler?

R: Eu aprendi um pouco sozinho. Com a incentivação do meu pai, aprendi um pouco a fazer o alfabeto. O nome do meu pai é Joy. Então foi ele que empurrou, quer dizer, me incentivou, tal...

P: E com quantos anos você começou a escrever?

R: Olha, com uns cinco anos de idade eu já rascunhava alguma coisa. Aí a gente, por exemplo, fazia exercício de escrever bem: “ba-be-bi-bo-bu, la-le-li-lo-lu...” caderno inteiro fazendo aquele lá, por ordem. Aí depois eu parei um pouco, porque eu não decorava tudo. Aí, mais ou menos 84 eu tive umas aulas, bem pouco, de duas semanas, com meu tio, que faleceu. Ele se chamava Mauaná. Ele também era interessado em alfabetizar as crianças. Ele fazia isso na aldeia, por conta própria. Aí então, nessa mesma época a Bimba, professora, dava aula no Leonardo, nesta sala aqui, pra eles, pro meu tio. Aí ela tinha umas propostas de cartilhas, nós pegamos esta e mandamos lá pro Morená. Nós usamos algumas cartilhas que elas produzia, ela e mais outras companheiras professoras, Marina Khan, Mariana. De lá pra cá eu já tinha muito interesse mesmo, aí sim, porque eu já saquei como é que a gente emenda umas palavras, umas letras e sai uma coisa assim, com se fosse uma mágica. Isso aí me interessou muito. Comecei a escrever muito, mesmo sem sabe algumas palavras que eu copiava... Aí alguns brancos que vinham pra cá, conversavam comigo e viam o meu interesse, viam que eu estava evoluindo bem. Ai me orientaram pra que u saísse pra cidade. Só que naquele tempo era muito difícil ir pra cidade pra estudar. As lideranças não deixavam a gente ir pra lá, por medo que a gente não voltasse, tivesse mais a cultura assim... aí o meu interesse foi mais pegando uma revista, os amiguinhos que sabiam alguma coisa ali. Pablo, meu irmão mais velho já foi pra cidade duas vezes, foi antes, em 83, morou em Nova Xavantina, tinha nosso parente lá, Teuê, servindo na aeronáutica.

P: Hoje você não trabalha com educação?

R: Não. Eu me formei, e durante a minha formação eu dava aula. Foram 7, 8 anos de trabalho. Eu gostava. Eu dei aulas aqui também por uns seis meses, no Ypawu. E o resto foi lá no Morená.

P: O que te levou a desistir de dar aulas?

R: Olha eu me formei assim, magistério. Naquele tempo eu gostava, mas tinha duas coisas, uma atrás da outra, eu iniciei a estudar magistério seriamente um pouco antes do curso de auxiliar de enfermagem. Eu comecei a participar das duas coisas junto. Antes eu priorizava o magistério porque já tava começado mesmo, já estava quase pra terminar, eu tive várias dificuldades, mas deu pra tocar. Aí consegui. Concluí. Aí faltava só auxiliar de enfermagem, mais dois anos pra me formar. Aí foi um atrás do outro. Aí eu fiquei quatro meses solto, refletindo, qual área que eu vou pegar agora, já que eu concluí duas áreas. Achei melhor dedicar a uma profissão. Isso não quer dizer que eu desisti de educação completamente, né? Ainda hoje eu continuo a participar da política de educação aqui no Xingu, dando opinião, aconselhando os professores, eu tô sempre orientando os professores novos que estão vindo, qual é o procedimento bom pro futuro. Abrindo a visão dos professores, ajudando eles no trabalho...

P: E o que você acha que falta neste processo de educação? O que você mudaria?

R: Primeira coisa, eu acho que a educação está na fase de implantação. Quer dizer, já implantou, em todas as aldeias já tem, mas tem que dar uma direcionada. Eu acho que está meio solto. Tinha que Ter certas regras e determinações para os professores entrarem na linha, apesar de que eles também têm muitas dificuldades, eu entendo isso, eu passei por isso. Eu acho que é isso: dar uma direcionada. Montar um grupo responsável pelo funcionamento, pela fiscalização da educação. Pra eles dar uns toques. Onde estão tendo dificuldades e apontar uma solução.

P: Os cursos acontecem mais no Diauarum do que no Alto Xingu?

R: Então. A concentração sempre foi mais lá por causa da estrutura. Por outro lado aqui o pessoal não muito tanto valor. Pra não causar o conflito.

P: “Pessoal” que você fala eram os professores?

R: Não eram os professores. Era pessoal local mesmo: as lideranças. E a gente tinha toda cautela pra não tumultuar a cabeça. Assim que eles forem abrindo a cabeça tem um curso pra cá também. A gente tentou dois cursos pra cá, acho que foi em 99, 2000, foi por aí...

P: No caso das lideranças daqui, tem mais gente a favor ou contra os cursos de magistério?

R: Olha, existe vários fatores. Não dá pra dizer se é maioria ou minoria. Porque aqui existem vários fatores: eles acham que se eles deixarem o ISA administrar o curso do jeito deles, impor o jeito deles, eles (lideranças) perdem autonomia. Mas os professores querem...

P: Nunca fizeram separado; curso no Alto e curso no Baixo Xingu?

R: Já fizeram. Pessoal do Baixo não vieram... Mas não tem como separar... tem que ser junto. Porque o ISA tem uma proposta que os professores sejam formados numa união. Não pra ficar numa visão de separação: o Alto é uma coisa e o Baixo é outra coisa. Tem que Ter uma união pra fortalecer o lado político aqui. Entendeu. Eu até entendo as propostas que o ISA tenta implantar aqui. A maioria das propostas deles não foi visão de querer invadir, de querer mandar. Acho que é uma coisa boa que se a gente parar pra pensar vai ver que no futuro isso vai Ter resultado. Que nem esse de educação: é uma necessidade mesmo que a gente der conhecer um pouco mais a cultura dos brancos pra gente não se sentir muito perdido daqui pra frente. Que a gente: os professores, os alunos, que vão sendo formados, estudando, eles que vão ser responsável pela direção do Xingu. Algumas coisas já estão sendo assumidas por nós, grupo que estudou, que se formou no magistério e tem essa oportunidade. Uma coisa boa desse projeto foi isso.

P: Numa reunião o cacique Mehinaku repreendeu Macaulaka dizendo que ele não aprendeu nada na escola, que não sabia nada. No entanto, Macaulaka foi escolhido pelo ISA para ser Diretor da Escola. Então me parece que existem duas visões: a dos caciques e a do ISA...

R: Pela avaliação do ISA dos professores, e até da gente mesmo, Macaulaka chegou lá, um menino muito esforçado, chegou dois anos um pouco atrás que eu comecei estudar. O cara não sabia nada. Ele se esforçou. Taí falando, dialogando muito, conversando bem. Então quando pessoal falou isso a gente não acreditou, existe outra visão sim. Eles queriam mais que um branco administrasse uma aula. Aí eles acham que só falando aqui da nossa cultura,

os assuntos aqui da área isso não evoluía, não crescia no aprendizado de um aluno. Isso que ficou interrogado pelos caciques.

P: Você acha que alguma coisa muda na rotina da aldeia com a presença da escola? Ou alguma coisa mudou que você tenha percebido devido à presença da educação escolar?

R: Eu vou falar bem resumido. Eu acho que não mudou muita coisa tendo uma escola na aldeia. Acho que dá pra preservar tranquilo. A gente fala a nossa língua. Quer dizer, a gente alfabetiza, na verdade, na nossa própria língua. Então não existe muita mudança. Pode existir algumas mudanças depois da escola, porque existe sim: após a escola e depois da escola. (antes e depois ele quis dizer?) Acho que dá pra levar muito bem. Pela minha formação a gente sabe, percebe qual o momento certo de fazer uma aula, qual o período, pra não prejudicar a atividade da aldeia: a festa, esse tipo de coisa.

P: Os professores tem um certo poder. As crianças o obedecem. É uma certa forma de poder na aldeia. Será que é disso que algumas lideranças tem medo?

R: Pode ser né. Existe isso. Por exemplo quando eu estava lá no curso, comecei a falar na reunião, eles vêem que a posição deles, o espaço, a idéia sendo invadido algumas vezes. Eu sinto deles um pouco, a preocupação deles, eu acho. Mas por outro lado acho que não é pra ser esse lado. Eu acho que se o cacique e o professor tem uma boa relação ele pode ajudar muito mais o cacique a Ter um diálogo bom, fazer negociação bom com as atividades econômicas, seja um projeto que for introduzir na aldeia. Caso contrário isso pode gerar muita polêmica. Uma mudança mesmo. O que eu vejo, os projetos é que estão trazendo muitas mudanças. Separando os grupos de jovens para trabalhar com tal isso. O outro que não é contemplado, não é chamado, fica mio de lado. Agora, a meu ver, a escola não faz isso. Não separa. Independente da condição de ser filho do cacique ou não, eu acho que é tudo a mesma coisa. Eu prefiro formar uma pessoa com uma visão igual a minha. Tem que ser um pouco frio. Tem eu colocar as idéias que, que sirvam pra todos. Não um pedaço. Puxar só pro meu lado. Tem que Ter união, humildade.

P: Pode Ter o caso do professor não Ter tempo para fazer roça e pagar pra alguém trabalhar pra ele?

R: No caso do nosso trabalho de auxiliar de enfermagem pode gerar isso. A gente tá todo mundo ocupado, não tem muito tempo pra fazer roça. Acho que isso pode acontecer. A gente tem que pensar muito bem antes de fazer isso, contratar, usar dinheiro com nosso próprio parente, pra não gerar essa circulação de dinheiro, o poder do dinheiro.

P: E se em vez da prefeitura pagar, a comunidade pagasse? Como o pajé, que recebe o pagamento da família do doente?

R: Eu prefiro dividir agora: o que é da nossa cultura tem que ser mantido. Não tem que introduzir que pajé seja pago pela prefeitura não. Agora a minha luta, e a luta dos outros professores foi que o nosso trabalho fosse reconhecido, por que a idéia antes era que a gente trabalhasse de graça porque era voltado pra própria comunidade. Então não precisava, a gente ia trabalhar, abrir uma roça normalmente. Mas não tinha controle assim. Quanto mais a gente refletia. Não, o professor ganha na cidade. Então, se a gente é professor, que tenha o mesmo direito de receber. Foi isso que a gente começou separar. Aí quando a gente foi adquirir o direito de receber salário, tem mais responsabilidade. Agora vamos dar uma

direcionada, vamos fazer um currículo, com que vai ser feito, sendo aprovado pelas lideranças, se é isso que eles querem. Até o momento as lideranças das aldeias não entendem que eles é quem tem que definir os calendários da escola. Qual é o conteúdo, o currículo da formação das crianças, quais os pontos importantes, os pais tem que participar. Isso tem que ser feito, o papel principal das lideranças. A gente acha assim, eu acho assim: o salário, o professor tem direito, recebe pela prefeitura, sei lá. Agora se a gente vai fazer outra coisa que é da nossa cultura, fazer roça. Isso a gente não paga. Não existe a cobrança. Em princípio era assim o projeto, a gente ia se matar de trabalhar e não ia receber nada em troca. Ficava, com diploma, com negócio lá...

**Marina Villas Bôas - A viúva de Orlando Villas Bôas estava no Parque para a homenagem que os índios Yawalapiti iriam prestar a ele, recém falecido.
Posto Leonardo. Julho de 2003**

Marina Villas Bôas era enfermeira no Parque Indígena do Xingu quando conheceu Orlando. Além do trabalho em saúde, auxiliava o marido também na missão de ensinar alguns moços que se destacavam por sua inteligência e curiosidade. Ensinavam, de modo não sistemático, língua portuguesa, matemática, geografia, história, preceitos de higiene e saúde, corte e costura para as mulheres. Os rapazes, que à época eram chamados de “secretários de Orlando” hoje são as grandes lideranças indígenas da região, sendo que alguns deles assumiram o lugar de Orlando no comando do Posto Leonardo na década de 80. Marina deixou o Xingu em meados da década de 1970 para se dedicar aos dois filhos em São Paulo, onde mora até hoje.

Marina: Isso aqui mudou muito. Nós tínhamos um avião à disposição. Tinha até um hangar. Era rudimentar, uma cobertura pro avião, que a gente chamava de hangar. Com piloto que voava diariamente para as aldeias. Tratava o índio na aldeia. Nem existia FUNAI ainda. O Orlando conseguiu com um pessoal de Botucatu. E o avião ficava aqui disponível, o piloto morava na segunda casa ali. E a gente programava cada dia uma aldeia. E quando tinha uma emergência a gente ficava aí, pegava o avião, descia na aldeia. Se era um caso que dava pra tratar na aldeia... a equipe era comigo mesma. Só eu de enfermeira.

P: Quando era isso? Antes da Escola Paulista?

R: Antes do pessoal da Escola (Paulista de Medicina, presente na região desde 1965, a convite de Orlando Villas Bôas) Foi uma fase bem difícil, porque a gente ficava à disposição 24 horas. Aí, depois quando em 65 a Escola Paulista começou a ajudar, aí melhorou muito porque eles vinham uma ou duas vezes por ano, faziam uma checagem geral e eu ficava aqui e quando precisava consultava pela estação de rádio. Falava com médico de lá. Eles me orientavam, caso tivesse um caso mais grave mandava pra lá. Naquela época nós tínhamos muito mais recurso, eu acho. Outra coisa: a Escola Paulista quando chegava aqui, tinha tudo preparado pra eles, tinha um bom refeitório, tinha alojamento, enfermaria com medicamentos. Foi uma fase muito boa.

P: E vocês ensinavam aos índios?

R: No meio deste tempo a gente ensinava. Tinha essa casinha li, que era de madeira na época. Juntavam crianças ali ou então debaixo do pé de pequi. Tinha um salão aqui também

e aí dependia do tempo. Se tava chovendo, se não tava. Era uma coisa que não era formal, nem regular. A gente formava um grupo que se interessava e ensinava um pouco. Quando eles queriam também. E eles tinham bastante interesse, haja visto que tem bastante gente daquela época alfabetizado, que foram alfabetizados por nós. Alfabetizados pelo Orlando, pelo Cláudio, por mim, pela minha irmã Maria da Penha. Foi outra época, né?

P: E o que vocês ensinavam?

R: A gente ensinava da maneira que a gente aprendeu naquela época. Ensinava alfabeto, depois ensinava as palavras, ensinava frases e textos.

P: Sempre no Posto?

R: Só no Posto. Não tinha condições de ir pras aldeias. Nas aldeias tinha um kit de assistência. Eu levava medicamentos. Eu descia em todas as tribos e entrava de casa em casa, examinava todo mundo: se tinha febre, se tinha tosse, se tava com gripe, se tinha disenteria, se tava com malária, a gente checava tudo. E o que precisava trazer, trazia aqui pro Posto. Tinha uma pequena enfermaria. Alguns vinham tratar aqui.

P: E como surgiu a idéia de ensinar a eles?

R: De alfabetizar? A idéia foi do Cláudio e do Orlando (Villas Bôas). Quando eu cheguei aqui eles já faziam isso. Eles já tinham vários índios alfabetizados: por exemplo, Mairawê foi o Cláudio que alfabetizou, o Amatiaunã, tinha Atapioká, alguns que já até faleceram e alguns aqui de cima também que já estavam alfabetizados. A gente percebeu que eles tinham vontade de aprender e a gente, na medida do possível e dos recursos materiais que tinha foi ensinando alguns. Na época, Aritana (Yawalapiti), Piracumã (Yawalapiti), Megaron (Txukahamãe), Kokoti (Aweti), Bemutiri, e muitos deles que ficavam por aqui e tinham interesse de aprender e a gente ensinava.

Eu tinha duas máquinas de costura, e ensinava as índias a costurar também. Orlando comprava tecido e a gente fazia aqui camisas e calções pros índios que trabalhavam no Posto, aqueles que já usavam roupa. Ensinávamos as mulheres também.

P: As mulheres aprendiam a ler também?

R: Não, as mulheres vinham da aldeia e, as vezes passavam dias aqui no Posto. Por exemplo, Kuikuro quando vinha pra cá, aqui no Posto, cada aldeia tinha uma casa. Uma casa típica deles que ficava fechada e quando eles vinham ficavam alojados ali. Então quando eles ficavam aí eles se interessavam em aprender alguma coisa da gente e a gente ensinava. Agora, a gente aprendia as coisas deles também. Eu aprendi com eles a fiar, aprendi a tecer corda, tecer rede, um pouquinho de cestaria, alguma coisa de cerâmica... Então foi uma troca muito grande, muito gostosa.

P: E você chegou quando aqui no Parque?

R: 1963. O Parque foi criado em 1961, e logo após a criação, eles estavam estruturando aqui e tinha muita malária, muita disenteria. Começou a morrer muita criança. Eles viram que precisava de uma pessoa pra cuidar da saúde. Eles administravam e também tratavam. Eles aplicavam injeção, que faziam curativo. Eles faziam tudo. Davam remédio, punham termômetro. Se estavam com febre eles tratavam. Aí não dava mais pra eles fazerem tudo isso. Eu fui então a primeira pessoa, a primeira mulher que vinha especialmente pra trabalhar com a saúde deles. E aí aconteceu de eu gostar do Orlando e ele se apaixonar por

mim também e eu fiquei morando. Porque eu vim na verdade pra ficar uma semana pra ver se eu acostumava. Eu morava em São Paulo. Eu trabalhava com um amigo médico do Orlando. E quando ele ia a São Paulo ia visitar o consultório. Eles me convidaram pra trabalhar e eu falei: Preciso conhecer! É um negócio tão diferente. Se eles me derem uma semana pra ver se eu gosto. Aí eu adorei e não quis mais sair daqui. Aqui foi o paraíso da minha vida. Foi a melhor fase da minha vida. Eu atendia o Parque todo: do Leonardo ao Diauarum. Só tinha a gente aqui. Tinha que atender tudo! Nós tínhamos a estação de rádio que falava com Diauarum e Posto Leonardo e tinha daqui até São Paulo. E nós tínhamos o avião que facilitava muito, porque tinha barco tinha gasolina, eles não deixavam faltar gasolina, mediação. A FAB (Força Aérea Brasileira), naquela época, descia uma vez por semana e trazia um médico. A FAB Ajudou muito, principalmente na parte de saúde, de transporte, de carga. Muitas coisas que tinha aqui naquele tempo, telhas, material de madeira, até uma máquina de fazer tijolo. Foi tudo trazido pela FAB. Depois o Orlando conseguiu uma balsa, que eu não lembro se ele comprou ou se foi doação, que ele mandava buscar material no Garapu. Mas demorava um mês, um mês e meio pra ir buscar uma carga no Garapu. Ele mandava buscar gasolina, material de obras. Para construir essas coisas aqui naquela época foi uma coisa muito grande.

P: E essas pessoas que aprenderam a escrever cobravam escolas de vocês?

R: Se eles cobravam? Olha... Eles gostavam de aprender e sempre quiseram. A pessoa quer naturalmente. Mas você veja uma coisa, que hoje, se você quiser montar uma escola padrão, bem montada, aqui, já é difícil. Você imagine naquela época, quando isso aqui era completamente isolado, praticamente o contato aqui era FAB e a balsa que pegava gasolina. Não existia qualquer possibilidade de outro contato. Alguns anos depois chegaram a falar que gostariam de escola. O Orlando trouxe professora praça também. Tinha Suzana que morava aqui e dava aulas, nos anos 60, 70. Minha irmã foi professora aqui também. Ela atendia e dava aulas. Naquela época não tinha uma coisa separada. A pessoa vinha e fazia o que tinha que fazer. Por exemplo: nós tínhamos essa casa montada para o pessoal de pesquisa e da Escola Paulista. Então ali tinha roupa de cama, camas, banheiros arrumados. Tinha tudo funcionando, refeitório. O pessoal vinha, e a roupa de cama que ficava o Orlando e eu [íamos tomar banho e lavávamos a roupa de cama. Então a gente fazia o que tivesse que fazer: tinha que carpir, a gente carpia, tinha que lavar roupa, a gente lavava, tinha que ir pra cozinha, ia pra cozinha. A Suzana ficou pouco tempo, talvez meses. Mais ou menos em 1970. A gente tinha muita atividade na época. Recebia muitas visitas importantes. Porque com o Parque, o índio passou a ter a imagem muito respeitada, por causa das palestras que o Orlando fazia e dos intelectuais que estiveram aqui visitando, através dos convites do Orlando e do carisma que Orlando tinha, que cativou essa gente. Porque as pessoas influentes que estiveram aqui passaram essa imagem. Isso foi de uma importância muito grande. Outra coisa que no Parque deu certo foi o fato dos Villas Bôas morarem aqui. Da gente morar aqui dentro com eles. Porque se não fosse isso já tinha acabado. Não teriam respeitado. Porque na época, tinha muita invasão, muito garimpeiro, pessoas que vinham explorar os rios e os Villas Bôas punham todos pra fora. Se eles não estivesse aqui dentro isso aqui teria sido muito diferente. Eles foram de uma importância muito grande. Eu não tenho dúvida de que o Parque do Xingu é responsável até pela sobrevivência de muitas etnias fora daqui, porque em respeito ao Parque, porque o Parque é uma força na cultura indígena, então ele repercute pelo país todo. Então eu acho que esse

respeito que há pelo Parque do Xingu é que respalda as outras áreas. Acho não. Eu tenho certeza!

R: Eu li num livro que as lideranças pediam escola e Orlando não queria implantar escolas no Xingu...

R: Mentira! Nada disso. Mentira. Orlando foi a pessoa mais interessada. O Cláudio e o Orlando foram as pessoas de maior visão e interesse nos índios, tanto é que eles foram os primeiros a alfabetizar os índios e eles tiveram realmente muita vontade de fazer o projeto, mas tudo foi feito paulatinamente, tudo foi feito gradativamente. Na época você não fazia o que queria e o ideal, fazia o possível. Se hoje você luta com dificuldade depois de ter sido criado esse espaço, depois de ter sido concretizado o Parque Indígena do Xingu, depois de ter passado essa imagem positiva pra fora, você ainda luta com dificuldade, você imagine na época. Eles foram muito combatidos. Eles foram verdadeiros heróis. E se eles não fossem inteligentes e preparados, como eles eram, não tinham sobrevivido, não tinham conseguido fazer o que eles fizeram. Eu acho que o trabalho dos irmãos Villas Bôas vai ser reconhecido daqui mais alguns anos. Vai demorar um pouco. Se você quer ver a importância do trabalho deles, se quer ver a destruição, basta você pegar um avião de Brasília pra cá, você vê um deserto lá embaixo. Você só tem o Parque do Xingu preservado! Só o Parque foi respeitado. Respeitado por que? Porque aqui moravam eles, que expulsavam os invasores não deixavam que se destruísse e que prepararam os índios do Xingu. Que são índios que hoje estão preparados para um contato de igual pra igual porque os índios hoje vão pra Brasília e fazem reivindicações cara a cara com o governo e são atendidos e são respeitados. Isso tudo foi criado aos poucos.

O Orlando sempre dizia que o maior bem que ele fez pras comunidades indígenas foi mostrar pros civilizados o valor da sociedade indígena, que é uma sociedade bem estruturada, equilibrada, que têm noções de comportamento para ensinar para nossa sociedade, noções essas que nós já tivemos no passado, que perdemos e talvez nunca mais teremos.

Agora tudo isso que eu falo, você pode pensar que eu sou suspeita pra falar. Realmente eu sou suspeita. Mas eu sou uma suspeita que tem autoridade pra falar. Porque quem vive 40 anos com uma pessoa como o Orlando, se ela não tiver bem pra falar ela não vai falar.

APÊNDICE B - Levantamento dos livros encontrados na Aldeia Kamaiurá do Ypawu:

Escola Mawa'aiaká:

- Dicionário Jr. Da Língua Portuguesa. Geraldo Mattos. SP, FTD 1996 – 3 volumes.
- Matemática. Cartilha na Língua Kamaiurá (xerox) ISA s/d – 2 volumes.
- Parduice – Cityguide. Helios – Jiri Razskazov – 2 volumes.
- Catálogo Scipione PNLD 2004
- Mapa etnográfico ilustrado do Brasil. MEC/SEF – 2 volumes.
- Os três porquinhos pobres. Érico Veríssimo. Cia das Letrinhas, SP
- Economia, Ecologia e Cultura. (xerox) ISA, OUT/2001
- Brasil e África: uma visão xingwana da formação do povo brasileiro. Livro para estudo da História do Brasil. Programa Norueguês para os Povos Indígenas. (PNPI) ISA/1999 – 13 volumes.
- Kamajura Jemo'etap. Para alfabetização na língua Kamajura. ISA/MEC/RFN 1998 – 7 volumes.
- Viver e aprender. Ciências 2. Elisabete Chaddad Trigo, Eurico Moraes Trigo. Saraiva, SP 2000 – 2 volumes.
- Recri/eação. Matemática 2ª Série. Mario Magnusson Jr. Sp, IBEP, 2000 – 2 volumes.
- Revista Brasil Indígena. (Sobre a morte de Orlando Villas Bôas) FUNAI, Nov/Dez/2002 – 6 volumes.
- Aventura das Palavras. Alfabetização. (Caderno de Atividades) Dirce Guedes de Azevedo
- Enciclopédia (sem capa, partida em duas)
- De olho no futuro. Matemática. Angela Passos. SP. Quinteto Editorial 1996
- Viva a vida. Alfabetização. Atividades. Angiolina D. Bragança, Isabella P. de Melo Campaneda. SP, FTD 1996
- Saúde no Xingu- Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001 – 34 volumes.
- Matemática. Pensar e descobrir 1. Giovanni, Giovanni Jr. SP, FTD 1998 – 13 volumes.
- Viver e aprender Ciências 2. Elisabete Chaddad Trigo, Eurico Moraes Trigo. SP, Saraiva 2000 – 4 volumes.
- Ciências 1ª Série. Samuel Ramos Lage, Érica Meirelles. SP, IBEP 2000 – 2 volumes.
- Livros das águas – Índios do Xingu. Embaixada do Canadá/ISA 2002 – 10 volumes.
- Aprendendo português nas escolas do Xingu – Livro 2. Livro para ensino de língua portuguesa como segunda língua. Embaixada Britânica/ISA 2000 – 27 volumes.

- Viva Vida 2 Estudos Sociais. Marta Ramos de Azevedo. SP, FTD 1996 – 12 volumes.
- Novo caminho Matemática 2ª Série 1º Grau. Imenes Jakubo Lellis. SP, Scipione 1997 – 10 volumes.
- Matemática 2 Caderno de Atividades. Oscar Guelli. SP, Ática 1996
- Historiar 2 – Fazendo, contando e narrando a história. Dora Schmidt. SP, Scipione 2001 – 10 volumes.
- ALP 2 - Análise, Linguagem e Pensamento. Um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista. Maria F. Cócco, Marco A Hailer. SP, FTD 1996 – 3 volumes.
- Construindo na pré-escola 1 Português. Elinéia Almeida. SP, Quinteto Editorial 1996
- Construindo na pré-escola 2 – Estudos Sociais/Ciências. Elinéia Almeida. SP, Quinteto Editorial. 1997 – 3 volumes.
- Perguntas e respostas sobre mudanças climáticas. Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM). Belém – PA, 2002
- Maluco – Escola Classe 36 (cartilha) Ceilândia, 1996
- Don Quixote de Miguel de Cervantes. Adaptação: Michael Harisson. SP, Ed. Ática 2003
- Ciências 2 – Descobrimos o ambiente. Nyelda Rocha de Oliveira, Jordelina Lage M. Wykrota. SP, Câmara Brasileira do Livro 1991 – 12 volumes.
- Ciências – Descobrimos o ambiente. Livro do professor. Nyelda R. de Oliveira, Jordelina L.M. Wykrota. SP, Câmara Brasileira do Livro 1991 – 7 volumes.
- Mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju. Min. Planejamento e Gestão/IBGE, RJ 2002
- Que droga! (cartilha de prevenção às drogas em formato HQ)
- Geografia indígena MEC/SEF-ISA 1996 – 2 volumes.
- Livro de História – Volume 1 ISA/MEC/RFN 1998
- Um jeito de aprender – Estudos Sociais 1. Cecília Siebert. SP, FTD 1998
- Um jeito de aprender Estudos Sociais 3 – Município. Cecília Siebert. SP, FTD 1998
- Um jeito de aprender Matemática 2. Eduardo P.A. Pávós. SP, FTD 1997
- De olho no futuro Matemática 1. Ângela Passos. SP, Quinteto Ed. 1996
- Um jeito de aprender Ciências 4. Katia P. Mantovani. SP, FTD 1997
- O Xingu no Brasil – Geografia. (xerox) ISA. 1997 – 2 volumes.
- Tem índio do Xingu. Livro de História. 1º Volume. (xerox) ISA s/d
- Aprendendo Português nas escolas do Xingu 3. (xerox) ISA s/d
- De olho no futuro Português 3. Cássia L. Garcia, Marcia P. Cavequia, Maria A. Almeida. SP, Quinteto Editorial 1996
- História em construção Volume 1. Nelci Lopes, Waldelize C. Silveira. SP, Ed. Renascer/Atual 2001 – 16 volumes.
- Novo tempo – Português Ensino Fundamental 1ª Série. Maria Helena Bernadette. SP, Scipione 1999 – 9 volumes.
- Construindo a escrita – Gramática e Ortografia 1. Carmen S. Carvalho, Maria da Graça Baraldi. SP, Ática 1998 – 2 volumes.

- A amizade abana o rabo. (ficção infanto-juvenil) Marina Colasanti. SP, Moderna 2002
- A palavra no mundo das palavras Alfabetização. Lucia H. R. Cipriano, Maria O. L. Wandersen, Thania M. T. Assinelli. Curitiba, Base Ed. 1996 – 4 volumes.
- Viver e aprender Matemática 1. Iracema Mori. SP, Saraiva 1997 – 2 volumes.
- Eu gosto de Estudos Sociais 2ª Série. Célia Passos, Zenaide Silva. SP, Cia Ed. Nacional 1993
- Construindo na pré-escola 2 Matemática. Elinéia Almeida. SP, Quinteto Ed. 1997 – 2 volumes.
- Texto e contexto Matemática 1ª Série. Maria da Glória M. Santos, Ed. Do Brasil, SP.
- Viver é descobrir 1- História e Geografia. Magda Madalena P. Tuma SP, FTD 1994 – 6 volumes.
- Construindo a escrita 1. Leitura e Interpretação de Textos. Carmen S. Carvalho, Maria da Graça Baraldi. SP, Ática 2000 – 14 volumes.
- Linguagem e vivência Língua Portuguesa Ensino Fundamental. Siqueira e Bertolini. SP, IBEP 2000 – 2 volumes.
- Vida Nova – Contextualizando a escrita. Angiolina Bragança, Isabela P. M. Camapaneda. SP, FTD 1998
- Robinson Crusoe. David Defoe. Adap. Marcia Kupstas. SP, FTD 2003
- Atlas geográfico. (sem capa)
- Aprendendo com a natureza 1ª Série. Aline Viegas, Maria J. Jordão, Sérgio Escarlante. RJ, Access 1997
- Vamos para a praia! (Ficção Infantil) Cláudio Martins. SP, FTD 2000
- Caminhos da ciência 1ª Série. Francisco A. A. Sampaio, Alona F. de Carvalho. SP, IBEP 2000
- Letra, palavra e texto - Língua Portuguesa e Projetos Ensino Fundamental. Mércia M.S. Procópio, Jane M.A. Passos. SP, Scipione 2001 – 3 volumes.
- Matemática 1 – Pode contar comigo. Bonjorno. SP FTD 1994
- Estudos Sociais 1. Marina N. e Souza. SP, Ática 1996
- Ciências 1ª Série - Terra Viva. Isabel C. A. Lembo. SP, Moderna 1995
- Língua portuguesa com certeza! Júlio Fraga, Norma Benjamin. SP, Ed. do Brasil 1997 – 2 volumes.
- Língua Portuguesa 2 – Caderno de atividades. Lúcia M. de Mercês. SP, Ática 1996
- História e Geografia Interagindo e percebendo o mundo 1ª Série. Lilian Sourient, Roseni Rudeck, Rosana de Camargo. SP, Ed. do Brasil 1998
- Matemática 1ª Série. Lourdes Amaral, Beatriz Alpendre. SP, IBEP 2000
- Matemática com a turma dos 9 – Volume 3 . Wanda M. de Castro Alves. SP, FTD 1997
- Geografia em construção 1. Cigolini, Lopes, Melo, Moreira, Wincler. SP, Atual 2001 – 9 volumes.
- Sumaúma, mãe das árvores. Uma história da floresta amazônica. Lynne Cherry. SP, FTD 1988
- Tem fantasma na rua. Cláudio Martins. SP, FTD 1999.
- Contos clássicos – Cinderela. SP, FTD 2001

- O menino e seu amigo. Ziraldo. Ed. Melhoramentos
- RPG para iniciantes. O resgate de “Retirantes”. Carlos E. Lourenço Devir Editores
- Eu era criança quando vi os brinquedos do imperador. Paula S. Ribeiro. SP, FTD 1998
- Contos Clássicos - Branca de Neve e os sete anões. SP, FTD 2001
- Contos clássicos - Chapeuzinho Vermelho. SP, FTD 2001
- Lembranças do coração. Regina Rennó. SP, FTD 2001
- O mundo encantado de Papai Noel. Luisa e Salmo Dansa. SP, FTD 1998
- Os olhos que não queriam dormir. Maria A. R. Coutinho. SP, FTD 1997
- Educação de jovens e adultos – MEC/SED, Brasília 1999 – 2 volumes.
- As águas que conversam (poesia). Carlos Nejar. SP, Escrituras Ed. 2003
- A máquina maluca. Ruth Rocha. SP, FTD 1997
- 500 anos. (Apenas ilustrações) Regina Rennó SP, FTD 1999 – 2 volumes.
- Entremontes: um olhar sobre o patrimônio, o artesanato, a escola. Programa Comunidade Solidária, 2001.
- Construindo na pré-escola 3 – Matemática. Elinéia Almeida. SP, Quinteto Ed. 1997
- O tatu garimpeiro. Carlos Queiroz Telles. SP, FTD 1992
- Alvinho, o edifício City of Taubaté e o cachorro Venceslau. Ruth Rocha. SP, FTD 1994 – 2 volumes.
- Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante. Mirna Pinski. SP, FTD 2001
- Bento que bento é o Frade. Ana Maria Machado. SP, Salamandra 2003
- Historinhas indígenas da floresta. CPI/AC 2001 – 2 volumes.
- Um cachorro para Maya. Roseana Murray. SP, Salamandra 2003
- A abelha abelhuda. Helena Barriga, SP FTD
- A chegada do invasor. Flávio de Souza. SP, FTD 1998
- O menino que virou passarinho. Fernando Lobo. SP, FTD 1997
- O menino que descobriu o sol. Roberto Gomes. SP, FTD 1998
- Um superamigo. Nair de Mendonça Barbosa. SP, FTD
- Beijos mágicos. Ana Maria Machado. SP, FTD
- Chico cochicho. Cristina Porto. SP, FTD 1999
- Uma noiva chique, chiquíssima, lindérrima. Beatrice Masini. SP, Ed. Ática, 2003
- Ornela, a bruxa banguela. Philippe Lenoir, Nadine Massant. Larousse do Brasil, 2003
- Confidencial. Anotações secretas de uma adolescente. Ivana Arruda Leite. SP. Ed 34, 2003
- De conto em conto. (Coletânea juvenil de vários autores brasileiros contemporâneos) SP, Ática 2002
- Carolina e a ostra. Julio Emílio Braz. SP, Scipione 2003
- O Saci e o Curupira e outras histórias do folclore. Joel Rufino dos Santos. SP, Ática 2002
- A coisa. Ruth Rocha. SP, FTD 1997
- Alvinho e os presentes de Natal. Ruth Rocha. SP, FTD 1999
- No caminho de Alvinho tinha uma pedra. Ruth Rocha. SP, FTD 1999
- O piolho. Bartolomeu Queiroz. Belo Horizonte, 2003

- Comunidade dos Potes - São João da Varjota, Piauí. Programa Comunidade Solidária, 2001
- Bom ou ruim? Aprendendo sobre saúde e produtos químicos. Claire Llewellyn, Mike Gordon. SP, Scipione 2002
- Os músicos de Bremen. Adaptação: Ruth Rocha. SP, FTD 1996 – 2 volumes.
- A decisão do campeonato. Ruth Rocha. SP, FTD 1998 – 2 volumes.
- João e o pé de feijão. Adaptação: Ruth Rocha. SP, FTD 1998
- Os animais. Projeto TUCUM. SEDUC/MT 2002 – 2 volumes.
- O jardim dos animais. Ronald Claven. SP, FTD 1998
- Uma surpresa pro papai. Nair de M. Barbosa. SP, FTD 1997
- Confusões no jardim. Ferruccio Verdolin Filho. SP, FTD 1998
- O menino que aprendeu a ver. Ruth Rocha. SP, Quinteto Ed. 1998
- (Re)Fabulando lendas, fábulas e contos brasileiros Volume VI. Elias José. SP, Paulus 2002
- O espelho dos nomes. Marcos Bagno. SP, Ática 2002
- Mediamente, Televisão, Cultura e Educação. MEC/SED, Brasília 1997
- Nosso muro de Berlin. Lino de Albergarre. SP, FTD 1994
- A arte de olhar Famílias. Nereide S. Santa Rosa. SP, Scipione 2002
- A árvore do Beto. Ruth Rocha. SP, FTD 1999
- João Bobo. Conto popular recontado por Ana M^a Machado. FTD 1998
- A arte de olhar crianças. Nereide S. Santa Rosa. SP, Scipione 2002
- Num monte pequeninho. Gláucia de Souza. SP, Difusão Cultural do Livro 2002
- Descobridor de continentes. Antonio Hohlfeldt. FTD 1994
- O rei da sola. Márcia Frazão. SP, Cosac&Naif 2003
- Vitória da preguiça. Helen Leite. SP, Ática 2002
- Conto por imagens. A Bela e a Fera. Rui de Oliveira FTD 1999 – 2 volumes.
- O Barba Azul. Adaptação: Ruth Rocha. FTD 1996
- O jogo da ecologia. Willian Brito. SP, Paulinas 2002
- A turma dos números. Aurélio de Oliveira. SP, Quinteto Ed. 1997
- De hora em hora. Ruth Rocha. SP, Quinteto Ed. 1998
- A Cinderela das bonecas. Ruth Rocha. SP, FTD 1998
- O velho, o menino e o burro & outras histórias caipiras. FTD 1999
- Xisto e Xapa. Cristina Porto. SP, FTD 1994
- A bruxa Fuinha e a menina cor de rosa. Rogério Borges. SP, FTD 1997
- Quando eu ficar gente grande. Ruth Rocha. SP, FTD 1999
- A fábrica de fazer pano. Sersi Bardari. SP, FTD 1997
- A tartaruga descontente. Freddy Galan. SP, FTD 1999
- O ciclo da água. Neide e Suzana. SP, FTD 1999
- Nicolau tinha uma idéia. Ruth Rocha. SP, Quinteto Ed. 1998
- Vamos pintar a poesia? Dri Foz. SP, Ed Talento 2003
- Construindo no Maternal. Elinéia Almeida. SP., Quinteto Ed. 1997
- Olho no lanche! Isabel Vieira. SP, Atual 2003
- Nomes do Brasil: Carmen Miranda. Nereide S. Santa Rosa. SP, Duna Dueto Ed. 2002

- Armandinho, o juiz. Ruth Rocha. SOP, FTD 1998
- Cachinhos de ouro. Conto popular recontado por Ana Maria Machado. SP, FTD 1997 – 2 volumes.
- A viravolta de Janjão. Therezinha Cassanta. SP, FTD 1998
- A hora da decisão. Raul Drewnick. SP, Ática 2003
- Cidadania. Vamos entrar nessa? Adriana Ramos et al. SP, FTD 1998
- O dia em que a pracinha sumiu. Márcio Frazão. SP, Cosac&Naif 2002
- Mulheres de coragem. Ruth Rocha. SP, FTD 1999
- Você é capaz de fazer isso? Ruth Rocha. SP, FTD 1999
- Contos de Perrault. Ruth Rocha. SP, FTD 1997
- Juca Coelho e o monstro. Nicola Moin. SP, Melhoramentos 2003
- Com a pulga atrás da orelha. Christiane Gribal. Salamandra 2003
- Uma teia alimentar. Neide e Suzana. SP, FTD
- O concurso das aves. Telma G. C. Andrade. Ed. do Brasil 2003
- De olho nos bichos. Elias José. SP, FTD 2003
- O último golpe de Alvinho. Ruth Rocha. SP, FTD 1998
- O piquenique do Catapimba. Ruth Rocha. SP, FTD 1999
- Referenciais para a formação de professores indígenas. MEC/SEF, Brasília 2002
- Os desenhos mágicos. Kátia Canton. SP, Dif. Cult. do Livro 2003
- A turma. Helme Heine. SP, Martins Fontes 2003
- Varre, vento! Cláudia Pacce. SP, Quinteto Ed. 1998
- Universo em transformação Fascículo Zero. (Infantil) GDF/SE/FEDF, Brasília 1996
- Um bichinho só pra mim. Sonia Barros. SP, Quinteto Ed. 1997
- A ciência da roça Kaiabi. ISA/2003 (?)
- Alvinho, a apresentadora de TV e o campeão. Ruth Rocha. SP FTD 1999
- Contos clássicos - A Bela e a Fera. FTD 2001
- A baleia. Cláudio Feldman. SP, FTD 1996
- Política. Que bicho é esse? Adriana Ramos e outras. SP, FTD 1999
- Pássaro da terra. (Teatro Juvenil) João de Jesus p. Loureiro. SP, Escrituras 2003
- O gato que ensinou uma garota a voar. Luís Sepúlveda. SP, FTD 1999
- Um esqueleto e outros contos. Machado de Assis. SP, Escrituras 2003
- Como se fosse dinheiro. Ruth Rocha. SP, FTD
- Os bigodes do palhaço. Wagner Costa. SP, Quinteto Ed. 1997
- Memórias de menina. Rachel de Queiroz. RJ, José Olímpio Ed. 2003
- A perereca sapeca. Heliana Barriga. SP, FTD 1996
- Ouvindo as conchas do mar. Luciano Pontes. SP, Paulinas 2002
- Franklin quer um bichinho. Paulette Bourgeois, Brenda Clark. SP, Melhoramentos 2003

Associação Mavutsinin.

Onde se faz a intermediação das compras e pagamentos em espécie para os professores de Cultura Kamaiurá. Os índios produzem artesanato, deixam em consignação

na Associação, que os vende e compra produtos de primeira necessidade para a aldeia. Paga assim o artesanato feito, bem como as aulas dadas com produtos e não dinheiro.

Quem financia a ONG, além da produção local de artesanato? SEDUC/MT, FUNAI e Projetos em andamento: Projeto Mawa'aiaka (Escola Kamaiurá); Projeto Livro de Mitos; Projeto de Produção de Mel; Projeto Mapa Cultural (já realizado junto à Amazon Conservation Team ou ACT, que está enfrentando processo na FUNAI por biopirataria); Projeto Roça dos Jovens; Projeto para gravação de CD com músicas tradicionais e Projeto de Ecoturismo.

Nesta construção, 7m x 10 m , ovalada, sem divisões internas, com telhado de sapé e paredes de troncos de madeira de 1,5m de altura, estão expostos centenas de trabalhos artesanais, mapas culturais em canudos, tudo com preço tabelado e afixado na parede. Funciona também como depósito dos materiais escolares, guardando ainda máquina de escrever e um computador, com impressora e scanner.

- O velho da horta / Auto da barca do inferno / A farsa de Inês Pereira. Gil Vicente. Brasiliense 1991 (Doação minha)
- O rei da vela. Oswald de Andrade. SP, Dif. Européia do Livro 1967 (Doação minha)
- A dama das camélias. Alexandre Dumas Filho. SP, FTD 2003
- Revista Brasil Indígena. (sobre a morte de Orlando Villas BÔAS). FUNAI Nov/Dez/2002 – 4 volumes.
- Revista do livro universitário. Educação indígena. Imprensa Oficial de São Paulo, Ano II nº 11, Nov/2002
- Revista Brasil Indígena. Ano II nº 12 FUNAI 2002
- Revista Brasil Indígena. Ano II nº 10 FUNAI 2002
- Laudo ambiental da área explorada pela atividade madeireira no limite oeste do PIX. FUNAI/ISA/ATIX
- Jornal Porã'duba. Ano 2 nº 24 Dez/2002
- Jornal Porã'duba. Ano 2 nº 16 Abr/2002
- Jornal Porã'duba. Ano 2 nº 17 Mai/2002
- Jornal Porã'duba. Ano 2 nº 18 Jun/2002
- Jornal Porã'duba. Ano 2 nº 19 Jun/2002
- Jornal Porã'duba. Ano 2 nº 21 Out/2002
- Jornal Porã'duba. Ano 2 nº 22 Out/2002
- Jornal Porã'duba. Ano 2 nº 24 Dez/2002
- Curso de capacitação: Fortalecendo as Organizações Indígenas. FUNAI/CGDC Out/2003
- Plantas medicinais e curas usadas pelo pajé Takumã Kamaiurá. Parque Nacional do Alto Xingu, MT, Brasil. Por Marcus e Betty von Roosmalen. 1998 (xerox)
- Gramática do Kamayurá, língua Tupi-Guarani do Alto Xingu. Lucy Seki. Campinas Ed. Unicamp 2000
- Antropologia Indígena, uma introdução. Carmen Junqueira. SP, EDUC 2002
- A temática indígena na escola, novos subsídios. Aracy Lopes da Silva, Luís D.B. Grupionni (Orgs) MEC/MARI/UNESCO, Brasília 1995
- Legislação indigenista brasileira e normas correlatas. DEDOC/FUNAI, Brasília 2002

- A situação sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura. Maria do Socorro P. da Silva. DEDOC/FUNAI, Brasília 2001
- Guerreiros sem espada. Experiências revistas dos irmãos Villas Bôas. Maureen Bisilliat. SP, Dana Albarus 1995
- Xingu: território tribal. Maureen Bisilliat, Oelando e Cláudio Villas Bôas. Cultura Ed. SP 1990
- Histórias de hoje e de antigamente. Livro de leitura para o estudo da história e da Língua Portuguesa. ISA/MEC/RFN. 1999 – 2 volumes.
- Kwaryp: Mito e Ritual no Alto Xingu. Pedro Agostinho. SP EDUSP 1974 (xerox)
- Povos indígenas no Brasil, 1996-2000. Carlos Alberto Ricardo (editor). SP, ISA/2000
- Novo minidicionário escolar da Língua Portuguesa. Dermival Ribeiro Rios Dif. Cult. do Livro 2003
- Abelhas nativas brasileiras – Conservação ambiental. DEDOC/FUNAI Brasília Junho/2003
- Imiehünaku Iayaka. Livro para alfabetização na língua mehinaku. ISA/ATIX 2002
- As pinturas da cultura Xavante. Paulo Ubuhu. Projeto TUCUM – Programa de formação de professores indígenas para o magistério. FUNAI/Gov. MT 2002
- Dicionário Jr. Da Língua Portuguesa. Geraldo Mattos. SP, FTD 1996
- Povos indígenas: terra é vida. Egon Hach, Benedito Prezca. SP, Atual Ed. 1999
- Boe Ero Língua Bororo – Projeto TUCUM, Brasil 2001
- Arte indígena Umutina. Maria A. S. Cupudunepá. SEDUC-MT/Projeto TUCUM 2002
- Referenciais para a formação de professores indígena. Sec. de Educação Fundamental/Min. Educação. Brasília 2002 – 2 volumes.
- Mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju. Min. Planejamento e Gestão/IBGE, RJ 2002
- Matemática. Cartilha na Língua Kamaiurá (xerox) ISA s/d
- Educação escolar indígena. Guia do formador. MEC, Brasília 2002
- Aprendendo português nas escolas do Xingu 3. (xerox) ISA 2001
- Vegetação Kamayurá. (xerox) ISA/1998
- Proposta Curricular das escolas do Parque Indígena do Xingu. 1ª fase do Ensino Fundamental. ISA 2002
- Projeto Político Pedagógico das escolas do Parque Indígena do Xingu, da Terra Indígena Panará e da escola Kaiabi da aldeia Cururuzinho. Versão preliminar ISA 2001.
- Ecologia, Economia, e Cultura. ATIX/ISA/Fund. Rainforest Noruega 2003
- Implantação de tecnologias de manejo agroflorestal em terras indígenas do Acre. Programa piloto para proteção das florestas tropicais do Brasil. CPI/AC – PPG7, Brasília 2002
- Histórias Xavante – A'uwe te Rowatsu'u. Projeto TUCUM/FUNAI/Gov- MT Brasil 2001
- Mapa etnográfico ilustrado do Brasil. SEF/MEC Brasília 2002
- Enciclopédia Mini Larousse do Universo. SP, Larousse do Brasil 2003

- A aquisição da escrita e diversidade cultural A prática dos professores Xerente. Suzana M. Grillo Guimarães. DEDOC/FUNAI, Brasília 2002 – 2 volumes.
- Nhadewa-Rupi Nhade Aywa ãgwã. Pra falarmos nossa língua (Livro de leitura Nhadewa-Guarani) Catarina D.S. Kunhã Nombopyruá et al. MEC/SEF 2002 – 2 volumes.
- Cartilha Mundurucu. Projeto TUCUM - Polo 1 – Juara. MT Brasil 1999
- Descobrindo o povo Kamayurá. Cristina Martins Forgetti. SAMPM 2003 – 20 volumes.
- Cartilha Rikbaktsa. Proejto TUCUM. Polo 1. Juara MT, Brasil 1999
- Cartilha Kosareac. Projeto TUCUM. Polo 1. Juara MT, Brasil 1999
- Cartilha Waimare. Projeto TUCUM Polo 1. Juara MT, Brasil 1999
- Para transar tem que se proteger. Ciências da floresta. CPI/AC – Min. Saúde/CNDST e AIDS Ed. Poronga
- Xina Xunâry – Programa de formação de professores indígenas. SEDUC-MT, Brasil 2002
- Animais, aves e peixes. Projeto TUCUM/FUNAI - Ed. Indígena/SEDUC-MT, Brasil 2000
- Se eu fosse aquilo. Coleção para gostar de ler. Ricardo Azevedo. SP, Ática 2002
- Saúde no Xingu- Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001
- Educação escolar indígena. As leis e a educ. esc. Ind. (xerox) MEC/SEF Brasília 2002
- Brasil indígena – 500 anos de resistência. Benedito Prezín, Eduardo Hornaert. SP, FTD 2000
- Nova dimensão em produção de textos. Zéla Almeida. Belo Horizonte, Ed. Dimensão 1986

Unidade Básica de Saúde

Construção semelhante à Associação, um pouco mais arredondada, teto de sapé, paredes de 1,5 m de altura, 10 m aproximadamente de diâmetro, com divisões internas onde três agentes Indígenas de Saúde: Paulo Yakarewanã, Kanutari e Trauim se revezam para atender a pequenas ocorrências, ministrar medicamentos, controlar os nascimentos, peso e altura das crianças.

Possui macas, balanças, computador (do tempo do Rondon, segundo Paulo), dois arquivos, inalador, placa solar e mais apetrechos necessários para uma enfermaria básica.

- Livro da parteira. Ministério da Saúde/Grupo Curumim, Brasília 2000
- Vivendo com saúde – Conhecendo e prevenindo Doenças Sexualmente Transmissíveis AIDS. Monitores de educação e Agentes de Saúde Indígena Nambiquara e Aikaná. Min.Saúde - Programa Nacional DST/AIDS.

Casa Takumã

Principal pajé, de fama internacional, irmão de Sapaim, o pajé de Fernando Collor, recém saído de cirurgia plástica com Ivo Pitanguí e que criou o disk-pajé em Brasília.

Chico / Akauã (adulto/adolescente):

- Descobrindo a vida – Alfabetização numa perspectiva socioconstrutivista
- Matemática. Pensar e descobrir 1. Giovanni, Giovanni Jr. SP, FTD 1998
- De olho no futuro Português 3. Cássia L. Garcia, Marcia P. Cavequia, Maria A. Almeida. SP, Quinteto Editorial 1996
- Novo caminho Matemática 2ª Série 1º Grau. Imenes Jakubo Lellis. SP, Scipione 1997
- Linguagem e vivência Língua Portuguesa Ensino Fundamental. Siqueira e Bertolini. SP, IBEP 2000
- Encuentro de Taitas en la Amazonia Colombiana Ceremonias y reflexiones. Unión de médicos indígenas yageceros de Colombia. Caquetá 1999
- Um jeito de aprender Língua Portuguesa 3.. SP, FTD 1997 (?)

Raul (Adulto):

- Histórias de hoje e de antigamente. Livro de leitura para o estudo da história e da Língua Portuguesa . ISA/MEC/RFN. 1999

Rafael (adolescente):

- Ciências 1ª Série - Terra Viva. Isabel C. A. Lembo. SP, Moderna 1995

Mapualo (Fem. Adolescente):

- Dicionário Jr. Da Língua Portuguesa. Geraldo Mattos. SP, FTD 1996
- Brasil e África: uma visão xinguana da formação do povo brasileiro. Livro para estudo da História do Brasil. Programa Norueguês para os Povos Indígenas. (PNPI) ISA/1999

Casa Kotok

Casa do principal cacique, casado com três mulheres, reside com as três e mais 21 filhos. Maior casa da aldeia, onde fica o rádio amador, dois aparelhos de TV e dois videocassetes, sendo que um vídeo e uma TV pertencem à escola. Quando o gerador é ligado muita gente se junta, tanto crianças como adultos, para assistir às filmagens que Catão, jovem filho de Kotok faz durante as festas tradicionais que a aldeia realiza: Tauarauanã, festa do Pequi, Kwaryp, Lutas esportivas, danças, etc, além de filmes de “índio americano”, de artes marciais e documentários sobre índios em geral, novelas e programas televisivos quando a antena parabólica funciona.

Samuraia (Masc. Pré-adolescente):

- Viver e aprender. Ciências 2. Elisabete Chaddad Trigo, Eurico Moraes Trigo. Saraiva, SP 2000
- Livro das águas. Professores indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2002
- Letra, palavra e texto - Língua Portuguesa e Projetos Ensino Fundamental.
- 4. Viva a vida. Alfabetização. Atividades. Angiolina D. Bragança, Isabella P. de Melo Campaneda. SP, FTD 1996
- Revista Nacional Geográfica. Out/2001

Awakamu (Masc. Pré-adolescente):

- Linguagem e vivência Língua Portuguesa Ensino Fundamental. Siqueira e Bertolini. SP, IBEP 2000 – 2 volumes.
- ALP 2 - Análise, Linguagem e Pensamento. Um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista. Maria F. Cócco, Marco A Hailer. SP, FTD 1996 – 2 volumes.
- Letra, palavra e texto - Língua Portuguesa e Projetos Ensino Fundamental. Mércia M.S. Procópio, Jane M.A. Passos. SP, Scipione 2001
- Novo caminho Matemática 2ª Série 1º Grau. Imenes Jakubo Lellis. SP, Scipione 1997 – 2 volumes.
- Ciências 1 – Descobrimos o ambiente. Nyelda Rocha de Oliveira, Jordelina Lage M. Wykrota. SP, Câmara Brasileira do Livro 1991
- Caminhos da ciência 1ª Série. Francisco A. A. Sampaio, Alona F. de Carvalho. SP, IBEP 2000
- Implantação de tecnologias de manejo agroflorestal em terras indígenas do Acre. Programa piloto para proteção das florestas tropicais do Brasil. CPI/AC – PPG7, Brasília 2002
- O primeiro homem e outros mitos dos índios brasileiros. Betty Mindlin. 2003
- Matemática. Pensar e descobrir 1. Giovanni, Giovanni Jr. SP, FTD 1998
- Língua portuguesa (sem capa)
- Aprendendo Português nas escolas do Xingu 1. ISA 1999
- 551. Porta de papel. Alfabetização. Matemática 2 Caderno de Atividades. 552. Oscar Guelli. SP, Ática 1996
- Eu gosto de Matemática 1ª Série. SP, Cia Ed. Nacional 1993 (?)
- Saúde no Xingu- Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001
- Arqueiro Verde – História em quadrinhos
- Letra, palavra e texto - Língua Portuguesa e Projetos Ensino Fundamental. Mércia M.S. Procópio, Jane M.A. Passos. SP, Scipione 2001
- Porta aberta 1. Língua Portuguesa
- Vida Nova – Contextualizando a escrita. Angiolina Bragança, Isabela P. M. Campaneda. SP, FTD 1998
- Titico (Masc. Adolescente/adulto)
- Revista Beach & Co. Julho 2003

- História em construção Volume 1. Nelci Lopes, Waldelize C. Silveira. SP, Ed. Renascer/Atual 2001
- Ciências 1ª Série - Terra Viva. Isabel C. A. Lembo. SP, Moderna 1995
- Revista Foco

Maico (Masc. Pré-adolescente):

- Linguagem e vivência Língua Portuguesa Ensino Fundamental. Siqueira e Bertolini. SP, IBEP 2000
- Ciências 2 – Descobrindo o ambiente. Nyelda Rocha de Oliveira, Jordelina Lage M. Wykrota. SP, Câmara Brasileira do Livro 1991
- A palavra no mundo das palavras Alfabetização. Lucia H. R. Cipriano, Maria O. L. Wandersen, Thania M. T. Assinelli. Curitiba, Base Ed. 1996
- Letra, palavra e texto - Língua Portuguesa e Projetos Ensino Fundamental. Mércia M.S. Procópio, Jane M.A. Passos. SP, Scipione 2001
- Caminhos da ciência 1ª Série. Francisco A. A. Sampaio, Alona F. de Carvalho. SP, IBEP 2000
- Novo caminho Matemática 2ª Série 1º Grau. Imenes Jakubo Lellis. SP, Scipione 1997
- Ciências 1ª Série. Samuel Ramos Lage, Érica Meirelles. SP, IBEP 2000
- Vida Nova – Contextualizando a escrita. Angiolina Bragança, Isabela P. M. Camapaneda. SP, FTD 1998
- Descobrindo a vida 1ª Série. Alfabetização numa perspectiva socioconstrutivista.
- Viver e aprender Matemática 1. Iracema Mori. SP, Saraiva 1997.
- Festa das palavras 3.

Casa Maputá

Pai de Kapuriti, adolescente meio rebelde, que não quer estudar na aldeia, já estudou no Posto, casado por pouco tempo com uma Aweti, em cuja aldeia foi morar, voltando rapidamente.

Kapuriti quase conseguiu ser Agente Indígena de Saúde ou Professor (“Agente de Saúde trabalha muito” - SIC) na aldeia Aweti, onde tem parentes. Foi indicado pelo cunhado Awajatu, mas não permaneceu naquela aldeia e hoje mora novamente na aldeia Kamaiurá do Ypawu. Diz que pensa em voltar para Aweti, pois no Kamaiurá não tem chances de desenvolver nenhuma atividade devido à sua postura “rebelde”: não quer corta o cabelo “redondo”, nem andar pelado e pintado dentro da escola. Sugeriu-me que eu fosse trabalhar numa favela da cidade para depois declarar que jamais ele faria uma coisa dessas, pois logo o matariam. E queria saber como os traficantes conseguem comprar as drogas e as armas. Como é que eu vou saber?

Kapuriti (Masc. Adolescentes):

- Dicionário Jr. Da Língua Portuguesa. Geraldo Mattos. SP, FTD 1996

- Kwaryp: Mito e Ritual no Alto Xingu. Pedro Agostinho. SP EDUSP 1974 (metade do livro)
- Ciências – Descobrindo o ambiente. Livro do professor. Nyelda R. de Oliveira, Jordelina L.M. Wykrota. SP, Câmara Brasileira do Livro 1991
- A palavra no mundo das palavras Alfabetização. Lucia H. R. Cipriano, Maria O. L. Wandersen, Thania M. T. Assinelli. Curitiba, Base Ed. 1996 – 2 volumes.
- Descobrindo a vida 1ª Série. Alfabetização numa perspectiva socioconstrutivista
- Brasil e África: uma visão xinguana da formação do povo brasileiro. Livro para estudo da História do Brasil. Programa Norueguês para os Povos Indígenas. (PNPI) ISA/1999 – 2 volumes.
- De olho no futuro. Matemática. Angela Passos. SP. Quinteto Editorial 1996
- Matemática 1º Grau (sem capa)
- Língua portuguesa com certeza! Júlio Fraga, Norma Benjamin. SP, Ed. do Brasil 1997
- Viva Vida 2 Estudos Sociais. Marta Ramos de Azevedo. SP, FTD 1996
- Florestania: a cidadania dos povos da floresta. (Ficção)
- Pretinha, eu? (ficção)
- Histórias de hoje e de antigamente. Livro de leitura para o estudo da história e da Língua Portuguesa . ISA/MEC/RFN. 1999
- Nós e a tabuada
- Contos infantis. (Diversos autores)
- Matemática 1º Grau. (sem capa)
- Quem me dera conhecer a Deus! Pastor Silas de Lima, Eldna de Oliveira Lima. Ed. Londrina
- Minidicionário brasileiro. EDELBRA

Casa Karikari

Onde moram Trauim, Suyá e Carypyrá, o primeiro adulto e os dois últimos adolescentes, todos muito inteligentes. Os dois mais jovens estudam no Posto Leonardo Villas Bôas, enquanto o mais velho foi indicado agora, pela comunidade, para fazer o Curso Técnico de Enfermagem em Cuiabá, para se preparar para nova fase do Programa de Saúde, recém criado e em fase de implantação, e no qual os índios vão assumir de maneira mais direta o comando das ações de saúde.

Suyá (Masc. Adolescente):

- Dicionário Jr. Da Língua Portuguesa. Geraldo Mattos. SP, FTD 1996 – 2 volumes.
- Histórias de hoje e de antigamente. Livro de leitura para o estudo da história e da Língua Portuguesa . ISA/MEC/RFN. 1999
- Brasil e África: uma visão xinguana da formação do povo brasileiro. Livro para estudo da História do Brasil. Programa Norueguês para os Povos Indígenas. (PNPI) ISA/1999 – 2 volumes.
- Saúde no Xingu- Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001

- Livro das águas. Professores indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2002 – 2 volumes.
- Aprendendo português nas escolas do Xingu 2. Professores indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2000 – 2 volumes.
- Recreio. Matemática 2ª Série. Mario Magnusson Jr. SP, IBEP 2000 – 2 volumes.
- Novo tempo – Português Ensino Fundamental 1ª Série. Maria Helena Bernadette. SP. Scipione 1999
- História em construção Volume 1. Nelci Lopes, Waldelize C. Silveira. SP, Ed. Renascer/Atual 2001
- Ciências 1ª Série - Terra Viva. Isabel C. A. Lembo. SP, Moderna 1995
- Geografia em construção 1. Cigolini, Lopes, Melo, Moreira, Wincler. SP, Atual 2001
- Matemática Estudo contextualizado 1ª Série
- Linguagem e vivência Língua Portuguesa Ensino Fundamental. Siqueira e Bertolini. SP, IBEP 2000
- Ciências 2 – Descobrimos o ambiente. Nyelda Rocha de Oliveira, Jordelina Lage M. Wykrota. SP, Câmara Brasileira do Livro 1991
- Guia FTD – Literatura juvenil
- Linguagem vivenciada 1ª Série
- Escrita, leitura e interpretação de textos 1 – 3 volumes.
- Viver e aprender Matemática 1. Iracema Mori. SP, Saraiva 1997.
- Matemática 1º grau (sem capa)
- Boletim periódico Folha da Mata Virgem
- Língua Portuguesa 1º Grau (sem capa)
- ALP 2 - Análise, Linguagem e Pensamento. Um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista. Maria F. Cócco, Marco A Hailer SP, FTD 1996
- Os seres vivos: ecologia, programas de saúde. 2º Grau
- Pantanal. Livro ilustrado para montar, ler e aprender.
- Cinco anos sem chover (contos juvenis) FTD
- Mato Grosso mulher. Celcita Pinheiro. Deputada Federal. Brasília 2002
- Rapunzel.
- Crianças diante do trono. Igreja Batista da Lagoinha

Karypyrá (Masc. Recém adolescente):

- Livro das águas. Professores indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2002
- Matemática. Pensar e descobrir 1. Giovanni, Giovanni Jr. SP, FTD 1998
- Novo tempo – Português Ensino Fundamental 1ª Série. Maria Helena Bernadette. SP. Scipione 1999
- Matemática Estudo contextualizado 1ª Série
- Recreio. Matemática 2ª Série. Mario Magnusson Jr. SP, IBEP 2000
- Geografia em construção 1. Cigolini, Lopes, Melo, Moreira, Wincler. SP, Atual 2001
- História em construção Volume 1. Nelci Lopes, Waldelize C. Silveira. SP,

- Ed. Renascer/Atual 2001
- Ciências 1ª Série - Terra Viva. Isabel C. A. Lembo. SP, Moderna 1995
- Matemática 2 Caderno de Atividades. Oscar Guelli. SP, Ática 1996
- Vida Nova – Caligrafia. SP, FTD 1998
- Saúde no Xingu - Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001
- De A a Z tudo pode acontecer. Alfabetização
- Matemática 1º Grau
- Ciências 3 – Descobrimos o ambiente. Nyelda Rocha de Oliveira, Jordelina Lage M. Wykrota. SP, Câmara Brasileira do Livro 1991 (?)
- Brasil e África: uma visão xinguna da formação do povo brasileiro. Livro para estudo da História do Brasil. Programa Norueguês para os Povos Indígenas. (PNPI) ISA/1999 – 2 volumes.
- João e o pé de feijão. Adaptação: Ruth Rocha. SP, FTD 1998

Traum. (Agente de Saúde):

- Apostila Problemas de Matemática. UNIFESP 2001
- Manual terapêutico de malária. (xerox) FUNASA/Min. Saúde 2001
- Manual para o Monitor de Saúde. CTI-SP/Fund. Oswaldo Cruz, RJ 1987
- 3ª Etapa de Concentração IV Módulo do Curso de Formação de Auxiliar de Enfermagem Indígena do Polo Xingu/MT. Depto Saúde FUNAI/ADR Xingu/UNIFESP/Sec. Est. Saúde-MT
- Conselhos de saúde: construindo o poder local. Prefeitura Municipal de Várzea Grande Paulista, 1996. (xerox)
- II Conferência Nacional de Saúde para os povos indígenas. Relatório final. Luiziânia 1993
- Da'wana Ro'wasu'u – A história dos dentes (Xavante) Colgate 2000
- Conteúdo programático sobre metodologia de planejamento com enfoque estratégico desenvolvido na Assessoria de Planejamento Estratégico – ASPLAN. Versão preliminar. Brasília
- Aprendendo Português nas escolas do Xingu 1. ISA 1999
- A ciência da Roça Kaiabi no Parque do Xingu. ISA 2002
- Saúde no Xingu - Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001
- O que é controle social. Prefeitura de São Vicente (xerox)
- Atividades de Matemática. UNIFESP 2001 (xerox)

Casa Juca

Juca é sogro de Wereh, um dos três professores índios da aldeia. Jovem rapaz filho de Sapaim. Já morou e estudou em Brasília, o que talvez explique o convite, já que a comunidade (as lideranças) não confiam muito nos jovens que estudaram apenas no Parque do Xingu.

Wereh (adolescente, professor):

- Xingu, os índios e seus mitos. Orlando e Claudio Villas Bôas
- Gramática do Kamayurá, língua Tupi-Guarani do Alto Xingu. Lucy Seki. Campinas Ed. Unicamp 2000
- Dicionário Português – Inglês
- Dicionário Jr. Da Língua Portuguesa. Geraldo Mattos. SP, FTD 1996
- Dicionário Língua Portuguesa
- Livro didático (não especificou qual) – 2 volumes.
- Zico conta sua história. (Biografia de Zico)

Juca:

- Gramática do Kamayurá, língua Tupi-Guarani do Alto Xingu. Lucy Seki. Campinas Ed. Unicamp 2000
- Xingu: território tribal. Maureen Bisiliat, Oelando e Cláudio Villas Bôas. Cultura Ed. SP 1990
- Marcha para o Oeste. Orlando e Cláudio Villas Bôas. Ed. Globo.

Casa Mainao

Cazuza (Masc. Adolescente) estuda no Posto Leonardo Villas Bôas:

- História em construção Volume 1. Nelci Lopes, Waldelize C. Silveira. SP, Ed. Renascer/Atual 2001
- Novo tempo – Português Ensino Fundamental 1ª Série. Maria Helena Bernadette. SP. Scipione 1999
- Matemática. Pensar e descobrir 1. Giovanni, Giovanni Jr. SP, FTD 1998
- 4. Historiar 2 – Fazendo, contando e narrando a história. Dora Schmidt. SP, Scipione 2001
- 5. Novo caminho Matemática 2ª Série 1º Grau. Imenes Jakubo Lellis. SP, Scipione 1997
- 6. Geografia em construção 1. Cigolini, Lopes, Melo, Moreira, Wincler. SP, Atual 2001
- 7. Geografia em questão 2.
- Viver e aprender. Ciências 2. Elisabete Chaddad Trigo, Eurico Moraes Trigo. Saraiva, SP 2000
- Saúde no Xingu - Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001
- Brasil e África: uma visão xinguna da formação do povo brasileiro. Livro para estudo da História do Brasil. Programa Norueguês para os Povos Indígenas. (PNPI) ISA/1999
- Livro das águas. Professores indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2002
- Nós e a tabuada – 4. Giovanni e Giovanni Jr. SP, FTD 1998
- Recri/eação. Matemática 2ª Série. Mario Magnusson Jr. SP, IBEP 2000
- Revista Nova

- Viver é descobrir 1- História e Geografia. Magda Madalena P. Tuma SP, FTD 1994
- Ciências 2 – Descobrindo o ambiente. Nyelda Rocha de Oliveira, Jordelina Lage M. Wykrota. SP, Câmara Brasileira do Livro 1991
- Aprendendo Português nas escolas do Xingu 1. ISA 1999
- Viva Vida 2 Estudos Sociais. Marta Ramos de Azevedo. SP, FTD 1996
- King Kong – Livro ilustrado.
- Imiehünaku Iayaka. Livro para alfabetização na língua mehinaku. ISA/ATIX 2002
- Ciências 1ª Série - Terra Viva. Isabel C. A. Lembo. SP, Moderna 1995
- Tisakisü. Livro de alfabetização nas línguas Kuikuro, Kalapalo, Matipu e Nahukwá. ISA/MEC/RFN 1997
- Livro de sugestões para o trabalho do professor. ISA s/d
- Histórias de hoje e de antigamente. Livro de leitura para o estudo da história e da Língua Portuguesa . ISA/MEC/RFN. 1999

Casa Takará

- Kamajura Jemo'etap. Para alfabetização na língua Kamajura. ISA/MEC/RFN 1998 – 2 volumes.
- Matemática
- Aprendendo Português nas escolas do Xingu 1. ISA 1999 – 2 volumes.
- Livro de História – Volume 1 ISA/MEC/RFN 1998
- Dicionário Jr. Da Língua Portuguesa. Geraldo Mattos. SP, FTD 1996
- Projeto demonstrativo dos povos indígenas – Associação Mavutsinin
- Xingu. Günther Hartmann

Casa Iati

- Aprendendo Português nas escolas do Xingu 1. ISA 1999
- Vida Nova – Contextualizando a escrita. Angiolina Bragança, Isabela P. M. Camapaneda. SP, FTD 1998
- Da'wana Ro'wasu'u – A história dos dentes (Xavante) Colgate 2000
- Apostila Curso de capacitação para Agente Indígena de Saúde. UNIFESP
- Brasil e África: uma visão xingwana da formação do povo brasileiro. Livro para estudo da História do Brasil. Programa Norueguês para os Povos Indígenas. (PNPI) ISA/1999
- Guia de vigilância epidemiológica Vol. 11 Influenza Varíola. FUNASA
- Recreio. Matemática 2ª Série. Mario Magnusson Jr. SP, IBEP 2000
- A ciência da Roça Kaiabi no Parque do Xingu. ISA 2002
- Saúde no Xingu - Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001
- Aprendendo português nas escolas do Xingu 2. Professores Indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2000
- Apostila com atividades de Matemática. UNIFESP

- Linguagem e vivência Língua Portuguesa Ensino Fundamental. Siqueira e Bertolini. SP, IBEP 2000
- Kamajura Jemo'etap. Para alfabetização na língua Kamajura. ISA/MEC/RFN 1998
- Viver e aprender Matemática 1. Iracema Mori. SP, Saraiva 1997
- Comunicação em língua portuguesa 5ª Série. Faraco e Moura
- Elementos de matemática 5ª Série
- Engenharia de Saúde Pública. FUNASA
- Livro das águas. Professores indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2002
- Tisakisü. Livro de alfabetização nas línguas Kuikuro, Kalapalo, Matipu e Nahukwá. ISA/MEC/RFN 1997
- Construindo a escrita 1. Leitura e Interpretação de Textos. Carmen S. Carvalho, Maria da Graça Baraldi. SP, Ática 2000 – 3 volumes.
- Matemática 2 Caderno de Atividades. Oscar Guelli. SP, Ática 1996
- Dicionário Jr. Da Língua Portuguesa. Geraldo Mattos. SP, FTD 1996
- Era uma vez o espelho mágico. (ficção infantil)

Casa Piracumã

Nesta casa mora Camiru, mulher de muito bom coração, que me pediu leite ninho para (depois descobri) seu filho adotivo, um recém nascido que já havia sido enterrado por outra moça por ser mãe solteira, e que Camiru desenterrou e pegou para criar. Agora precisava de leite, pois não o tinha ao natural. Ela é mãe de Jahina, juvenzinho de uns 14 anos, muito simpático, inteligente e vivo. Acompanhava-me em todas as casas que visitei, sempre solícito e pronto a ajudar. E também a aprender: quando o prof. Maurício me pedia explicações sobre determinado assunto, Jahina rapidamente buscava seu caderno e acompanhava silencioso a explicações sobre matemática, matéria em que é muito ágil e desenvolto.

Jahina também estuda no Posto Leonardo, e também não usa o cabelo “redondo” e a nudez completa como pregam os caciques para os alunos de Mawa'aiaká.

Jahina:

- Aprendendo Português nas escolas do Xingu 1. ISA 1999
- Aprendendo português nas escolas do Xingu 2. Professores Indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2000
- Historiar 2 – Fazendo, contando e narrando a história. Dora Schmidt. SP, Scipione 2001
- Brasil e África: uma visão xinguna da formação do povo brasileiro. Livro para estudo da História do Brasil. Programa Norueguês para os Povos Indígenas. (PNPI) ISA/1999
- Livro das águas. Professores indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2002
- ALP 2 - Análise, Linguagem e Pensamento. Um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista. Maria F. Cocco, Marco A Hailer SP, FTD 1996
- Linguagem e interação. 3ª Série 1º Grau

- Matéria sobre os Kuikuro – 2 volumes.
- História e Geografia Interagindo e percebendo o mundo 1ª Série. Lilian Sourient, Roseni Rudeck, Rosana de Camargo. SP, Ed. do Brasil 1998
- Novo tempo – Português Ensino Fundamental 1ª Série. Maria Helena Bernadette. SP. Scipione 1999
- Revista Céu azul.
- Ciências. Descobrindo o ambiente 1. BH, Formato Didático, 1990
- Viva Vida 2 Estudos Sociais. Marta Ramos de Azevedo. SP, FTD 1996
- Saúde no Xingu - Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001 – 2 volumes.
- Matemática 1ª Série. Lourdes Amaral, Beatriz Alpendre. SP, IBEP 2000
- Awytyza Ti'iku. Livro para alfabetização na língua Aweti. Waranaku Aweti, Maria C. troncarelli et al. ISA 2002
- Revista TV Escola Setembro 2001
- Revista TV Escola, 2002
- Revista Brasil Indígena, 2001
- Revista Veja, 1995
- Revista época, 2001
- História em construção Volume 1. Nelci Lopes, Waldelize C. Silveira. SP, Ed. Renascer/Atual 2001
- Matemática. Pensar e descobrir 1. Giovanni, Giovanni Jr. SP, FTD 1998
- A palavra no mundo das palavras Alfabetização. Lucia H. R. Cipriano, Maria O. L. Wandersen, Thania M. T. Assinelli. Curitiba, Base Ed. 1996
- Geografia em construção 1. Cigolini, Lopes, Melo, Moreira, Wincler. SP, Atual 2001
- Ciências 1ª Série - Terra Viva. Isabel C. A. Lembo. SP, Moderna 1995
- Ciências 1ª Série. Samuel Ramos Lage, Érica Meirelles. SP, IBEP 2000
- Escrita: Leitura e Interpretação de textos 1.
- Kamajura Jemo'etap. Para alfabetização na língua Kamajura. ISA/MEC/RFN 1998

Canutari:

- Da'wana Ro'wasu'u – A história dos dentes (Xavante) Colgate 2000
- Apostila com atividades de Matemática. UNIFESP
- Apostila Problemas de Matemática. UNIFESP 2001
- A ciência da Roça Kaiabi no Parque do Xingu. ISA 2002
- Saúde no Xingu - Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001
- Gramática do Kamayurá, língua Tupi-Guarani do Alto Xingu. Lucy Seki. Campinas Ed. Unicamp 2000
- Contos clássicos: Chapeuzinho Vermelho.
- Geografia em questão 2. 1º Grau
- Viver e aprender. Ciências 2. Elisabete Chaddad Trigo, Eurico Moraes Trigo. Saraiva, SP 2000
- Matemática. Pensar e descobrir 1. Giovanni, Giovanni Jr. SP, FTD 1998

- Novo tempo – Português Ensino Fundamental 1ª Série. Maria Helena Bernadette. SP. Scipione 1999
- Geografia em construção 1. Cigolini, Lopes, Melo, Moreira, Wincler. SP, Atual 2001
- Livro das águas. Professores indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2002
- Historiar 2 – Fazendo, contando e narrando a história. Dora Schmidt. SP, Scipione 2001
- História em construção Volume 1. Nelci Lopes, Waldelize C. Silveira. SP, Ed. Renascer/Atual 2001
- Recriação. Matemática 2ª Série. Mario Magnusson Jr. SP, IBEP 2000
- Brasil e África: uma visão xinguna da formação do povo brasileiro. Livro para estudo da História do Brasil. Programa Norueguês para os Povos Indígenas. (PNPI) ISA/1999
- Curso de capacitação: Fortalecendo as Organizações Indígenas. FUNAI/CGDC Out/2003

Thiago:

- Linguagem e interação. 3ª Série 1º Grau.
- Ciência 3ª Série: uma abordagem socioconstrutivista.
- Brasil e África: uma visão xinguna da formação do povo brasileiro. Livro para estudo da História do Brasil. Programa Norueguês para os Povos Indígenas. (PNPI) ISA/1999
- Kamajura Jemo'etap. Para alfabetização na língua Kamajura. ISA/MEC/RFN 1998
- A vida em sociedade. (ficção didático)
- Livro de História – Volume 1 ISA/MEC/RFN 1998
- Saúde no Xingu - Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001
- Aprendendo português nas escolas do Xingu – Livro 2. Livro para ensino
- Geografia em construção 1. Cigolini, Lopes, Melo, Moreira, Wincler. SP, Atual 2001
- Ciências 1ª Série. Samuel Ramos Lage, Érica Meirelles. SP, IBEP 2000
- História em construção Volume 1. Nelci Lopes, Waldelize C. Silveira. SP, Ed. Renascer/Atual 2001
- Novo tempo – Português Ensino Fundamental 1ª Série. Maria Helena Bernadette. SP. Scipione 1999
- Viver e aprender. Ciências 2. Elisabete Chaddad Trigo, Eurico Moraes Trigo. Saraiva, SP 2000
- Geografia em questão 2.
- Matemática 1ª Série. Lourdes Amaral, Beatriz Alpendre. SP, IBEP 2000

Cunhaumã (Fem, 10 anos):

- Aprendendo português nas escolas do Xingu – Livro 1. Livro para ensino de língua portuguesa como segunda língua. PNPI. 1999
- Kamajura Jemo'etap. Para alfabetização na língua Kamajura. ISA/MEC/RFN 1998

- Viver e aprender Matemática 1. Iracema Mori. SP, Saraiva 1997
- Ciências. Descobrindo o ambiente 1. BH, Formato Didático, 1990
- Ciências 1ª Série - Terra Viva. Isabel C. A. Lembo. SP, Moderna 1995
- Matemática. Pensar e descobrir 1. Giovanni, Giovanni Jr. SP, FTD 1998
- Linguagem e vivência Língua Portuguesa Ensino Fundamental. Siqueira e Bertolini. SP, IBEP 2000

Casa Mainapu

Amuneri (Masc. Adolescente/Adulto):

- História e reflexão 1º Grau.
- Aprendendo Português nas escolas do Xingu 1. ISA 1999
- Construindo a escrita 1. Leitura e Interpretação de Textos. Carmen S. Carvalho, Maria da Graça Baraldi. SP, Ática 2000
- Cartilha Educar é viver. Prefeitura de Gaúcha do Norte 2000 – 2 volumes.
- Ciências 4 – Descobrindo o ambiente. Nyelda Rocha de Oliveira, Jordelina Lage M. Wykrota.(?) SP, Câmara Brasileira do Livro 1991 (?)
- Aprendendo português nas escolas do Xingu – Livro 2. Livro para ensino
- Viver e aprender. Ciências 2. Elisabete Chaddad Trigo, Eurico Moraes Trigo. Saraiva, SP 2000
- Mundo mágico. Livro 3. 1º Grau.
- Bíblia Sagrada. Novo testamento – 2 volumes.
- Língua portuguesa com certeza! Júlio Fraga, Norma Benjamin. SP, Ed. do Brasil 1997
- Eu gosto de Matemática 2ª Série. SP, Cia Ed. Nacional 1993 (?)
- Matemática (sem capa)
- Língua portuguesa 1º Grau
- O veado e a onça. Ana Maria Machado. SP, FTD
- Revista Caros amigos. (Edição sobre Che Guevara)
- Ciências naturais – Uma viagem fantástica 4.
- Histórias de hoje e de antigamente. Livro de leitura para o estudo da história e da Língua Portuguesa . ISA/MEC/RFN. 1999 – 2 volumes.
- A história de vida Guarani.
- Matemática (sem capa)
- Apostila de matemática 2º Grau
- Língua portuguesa – Alfabetização (sem capa) – 2 volumes.
- Viver e aprender Matemática 1. Iracema Mori. SP, Saraiva 1997.
- Xuxa apresenta: conte outra vez.
- Kamajura Jemo'etap. Para alfabetização na língua Kamajura. ISA/MEC/RFN 1998
- Revista Brasil Indígena FUNAI
- Livro das águas. Professores indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2002
- Cartilha de alfabetização em língua portuguesa. (sem capa)

- Cartilha de alfabetização em língua portuguesa
- Aprendendo português nas escolas do Xingu 2. Professores Indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2000
- Ciências 1º Grau. (sem capa)
- Guia turístico de Brasília
- ALP 2 - Análise, Linguagem e Pensamento. Um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista. Maria F. Cócco, Marco A Hailer SP, FTD 1996
- Recreio. Matemática 2ª Série. Mario Magnusson Jr. SP, IBEP 2000
- Caminhos da ciência 1ª Série. Francisco A. A. Sampaio, Alona F. de Carvalho. SP, IBEP 2000
- O mais importante é o amor.

Casa Casseli

Funcionário da FUNAI desde os anos 80, Casseli ou Iakumã é radialista no Posto Leonardo Villas Bôas. Alfabetizou-se com os soldados da FAB da Base do Jacaré. Depois seguiu seus estudos em Xavantina. Intitula-se “já civilizado” porque têm CPF, conta bancária, e vários crediários abertos. Comprou uma moto zero quilômetro para seu filho adolescente, máquina de lavar para uma de suas mulheres, mas não aconselha seus filhos a estudarem na cidade.

Mamalu (Fem. Adolescente):

- Descobrindo a vida. Língua portuguesa 1ª Série.
- Saúde no Xingu - Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001 - volumes.
- Matemática 1ª Série. Lourdes Amaral, Beatriz Alpendre. SP, IBEP 2000
- Aprendendo Português nas escolas do Xingu 1. ISA 1999
- Imiehünaku Iayaka. Livro para alfabetização na língua mehinaku. ISA/ATIX 2002
- Livro das águas. Professores indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2002
- Matemática 2 Caderno de Atividades. Oscar Guelli. SP, Ática 1996 – 2 volumes.
- Kamajura Jemo’etap. Para alfabetização na língua Kamajura. ISA/MEC/RFN 1998
- Novo caminho Matemática 2ª Série 1º Grau. Imenes Jakubo Lellis. SP, Scipione 1997
- Letra, palavra e texto - Língua Portuguesa e Projetos Ensino Fundamental. Mércia M.S. Procópio, Jane M.A. Passos. SP, Scipione 2001
- Aprendendo português nas escolas do Xingu 2. Professores Indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2000
- Ciências 2 – Descobrindo o ambiente. Nyelda Rocha de Oliveira, Jordelina Lage M. Wykrota. SP, Câmara Brasileira do Livro 1991
- A palavra no mundo das palavras Alfabetização. Lucia H. R. Cipriano, Maria O. L. Wandersen, Thania M. T. Assinelli. Curitiba, Base Ed. 1996
- Brasil e África: uma visão xinguna da formação do povo brasileiro. Livro para estudo da História do Brasil. Programa Norueguês para os Povos Indígenas. (PNPI) ISA/1999

- Matemática com a turma dos 9 – Volume 3 . Wanda M. de Castro Alves. SP, FTD 1997
- Recreio. Matemática 2ª Série. Mario Magnusson Jr. SP, IBEP 2000.

Cawi (Masc, Adolescente):

- Viver e aprender Matemática 1. Iracema Mori. SP, Saraiva 1997.
- Construindo na pré-escola Português 3. Elinéia Almeida. SP, Quinteto Editorial 1996 (?).
- Porta de papel. Alfabetização. (Caderno de atividades)
- Língua portuguesa (sem capa)
- Caminhos da ciência 1ª Série. Francisco A. A. Sampaio, Alona F. de Carvalho. SP, IBEP 2000
- Ciências 2 – Descobrindo o ambiente. Nyelda Rocha de Oliveira, Jordelina Lage M. Wykrota. SP, Câmara Brasileira do Livro 1991.
- Eu gosto de Matemática 1ª Série. SP, Cia Ed. Nacional 1993 (?).
- Ciências 1ª Série - Terra Viva. Isabel C. A. Lembo. SP, Moderna 1995

Casa Cutia

Aiala (Masc. Adolescente) Estuda no Posto Leonardo:

- Revista Le Point. (em francês) Abril/2003
- Justiceiro & Elektra. História em quadrinhos.
- Aprendendo Português nas escolas do Xingu 1. ISA 1999
- Geografia em questão 2.
- Saúde no Xingu - Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001
- Cartilha Educar é viver. Prefeitura de Gaúcha do Norte 2000
- Construindo a escrita 1. Leitura e Interpretação de Textos. Carmen S. Carvalho, Maria da Graça Baraldi. SP, Ática 2000
- ALP 2 - Análise, Linguagem e Pensamento. Um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista. Maria F. Cocco, Marco A. Hailer SP, FTD 1996
- Vida Nova – Contextualizando a escrita. Angiolina Bragança, Isabela P. M. Camapaneda. SP, FTD 1998
- Ciências. Descobrindo o ambiente 1. BH, Formato Didático, 1990
- Viver e aprender Matemática 1. Iracema Mori. SP, Saraiva 1997.
- Matemática em mil e uma histórias. Será o Saci?
- Brasil e África: uma visão xinguna da formação do povo brasileiro. Livro para estudo da História do Brasil. Programa Norueguês para os Povos Indígenas. (PNPI) ISA/1999
- Livro das águas. Professores indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2002

Casa Pari

Poti (Fem. Adolescente) Estuda no Posto Leonardo:

- Nós e a tabuada 4. Giovanni e Giovanni Jr. SP, FTD 1998
- ALP 2 - Análise, Linguagem e Pensamento. Um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista. Maria F. Cócco, Marco A. Hailer. SP, FTD 1996
- Viva Vida 2 Estudos Sociais. Marta Ramos de Azevedo. SP, FTD 1996
- Ciências. Descobrindo o ambiente 1. BH, Formato Didático, 1990
- Língua portuguesa Alfabetização. (sem capa)
- Jornal do Xingu. ATIX/ISA nº 3. Set/2003
- Arurikuma. (Espiral). FUNAI
- Salve-se quem puder. Aventura no Ártico. Martin Aliver, Scipione. (contos)
- Que droga! Apostila de prevenção contra o uso drogas
- Revista do Vasco.
- Revista Brasil Indígena. FUNAI Abr/Mar/2003
- Linguagem vivenciada. O exercício do refletir e aprender a vida. 1º Série Janice J. Persuhn. SP, Ed. do Brasil 1985
- Jornal Tribuna do Brasil. Maio 2002
- Aprendendo Português nas escolas do Xingu 1. ISA 1999
- Saúde no Xingu- Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001
- Língua portuguesa – Alfabetização (sem capa)
- Caderno da TV Escola. Índios no Brasil 2. MEC
- Estudos Sociais. (velho, sem capa)
- Ciências: descobrindo o ambiente 3. Nyelda R. de Oliveira, Jordelina L. M. Wykrota. SP, Câmara Brasileira do Livro 1991 (?)
- O contato. Textos dos alunos do 11º Curso de Formação Out/1999. ISA/2000. Xerox
- Coleção raio x: Tato. Adriana Ramos. FTD
- Três histórias do povo das terras do Brasil. Poliana Asturiano SP FTD 1999
- Língua portuguesa. Alfabetização (velho, sem capa)
- Aprendendo português nas escolas do Xingu 2. Professores Indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2000

Maurício Mattar Matariuwá (Jovem adulto, Professor):

- Aprendendo português nas escolas do Xingu – Livro 1. Livro para ensino de língua portuguesa como segunda língua. PNPI. 1999
- Jornal Folha de São Paulo. Julho/2003. Matéria sobre os Kmayurá.
- Jornal O estado matogrossense. Agosto/2003.
- FUNDESCOLA – Boletim Técnico. MEC/Banco Mundial, 2002
- O entorno do Xingu e o avanço da soja. Dossiê de imprensa. (xerox). 2003
- Revista Brasil Indígena. Nov/Dez/2003. FUNAI. Sobre a morte de Orlando Villas Bôas
- Aprendendo português nas escolas do Xingu 2. Professores Indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2000

- Proposta Curricular das escolas do Parque Indígena do Xingu. 1ª Fase do Ensino Fundamental. (xerox)
- Revista A redescoberta do cinema nacional.
- Manual de instruções Aiwa. (para aparelho de som)
- Manual de instruções Monark (bicicleta)
- Dicionário ilustrado Larousse – Inglês Português. SP, 2003
- Manual para Administração de Organizações Indígenas. ISA/AFINCO – 2002
- Revista Superinteressante. Edição especial do Penta Campeonato
- Coleção aquarela. Curso completo de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Programas de Saúde. Voume 2. D'Olim Marote. SP, Ática 1994
- Revista Info Exame. Outubro 2001
- Matemática com a turma dos 9 – Volume 3 . Wanda M. de Castro Alves. SP, FTD 1997
- Matemática. Pensar e descobrir 1. Giovanni, Giovanni Jr. SP, FTD 1998
- Projeto Político Pedagógico das escolas do Parque Indígena do Xingu, da Terra Indígena Panará e da escola Kaiabi da aldeia Cururuzinho. ISA 2001 – 2 volumes.
- Legislação indigenista brasileira e normas correlatas. CCDOC-FUNAI. Brasília 2003
- Dicionário contemporâneo de português. Maria Tereza. C. Biderman. Ed. Vozes
- Formas de organização – Associação, Fundação, Cooperativa, Empresa. Coleção como entender. ISA 2002
- Mini Larousse do corpo humano. SP Larousse Jr. 2003
- Livro de sugestões para o trabalho do professor. Instituto Socioambiental
- Programa Qualificar. Apicultura. (Apostila) Posto Leonardo, 2000
- Saúde, nutrição e cultura. (Apostila) ISA Set/2002
- Aprendendo português nas escolas do Xingu 1. (versão preliminar em xerox)
- O estudo das medidas. ISA Maio/1999
- Gramática do Kamayurá, língua Tupi-Guarani do Alto Xingu. Lucy Seki. Campinas Ed. Unicamp 2000
- Apostila com letras de músicas MPB.
- Pesquisa dos professores Yanomami sobre os povos do Xingu. SECOYA. Serviço de Cooperação com o povo Yanomami. 2002
- Brasil e África: uma visão xinguna da formação do povo brasileiro. Livro para estudo da História do Brasil. Programa Norueguês para os Povos Indígenas. (PNPI) ISA/1999 – 2 volumes.
- Mitos e outras histórias. (xerox) ISA Set/2001
- Aprendo português nas escolas do Xingu 3. (Versão preliminar em xerox) ISA s/d – 2 volumes.
- O livro das mulheres Waiãpi. Ensino de português. Volume 1 – Gênero. Maio/2000
- Defesa do meio ambiente: uma ação de cidadania. A experiência do Projeto de Educação Ambiental Crianças da Paz. Prefeitura de Atibaia
- Economia, ecologia e cultura. (xerox) ISA Out/2001
- Mariya dita – Inanunuse masire. Escola Indígena Tuyuca. MEC/ISA/SEF/FOIRN 2001
- Saúde no Xingu- Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001

- Livro das águas. Professores indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2002
- Cardápio da criança. Apostila.
- Carta aberta aos candidatos à presidência da república sobre a escola indígena no Brasil. Professores indígenas, 10/09/2002
- Economia e cultura: o povo Kuna. Apostila.
- Livro de História – Volume 1 ISA/MEC/RFN 1998 – 2 volumes.
- “Tupinambá”. Trechos dos livros dos viajantes europeus: “Duas viagens ao Brasil” Hans Staden, 1557 e “Viagem à terra do Brasil” Jean de Léry, 1557. (xerox) ISA
- Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia. Volume 5. Brasília 2001
- Jornal do Xingu. Nº 2 Abril 2003. ATIX/ISA
- Normas penais e crimes. Para entender a discussão sobre a mudança do Estatuto do Índio. Assembléia dos Povos Indígenas CIMI 2003
- Medindo através do dinheiro. ISA s/d
- Arquitetura escolar para os índios do Alto Xingu. Arquitetos da FUNAI e SEDUC-MT
- Curso de capacitação: Fortalecendo as Organizações Indígenas. FUNAI/CGDC Out/2003

Nahu (Fem 20 anos):

- Vida Nova – Contextualizando a escrita. Angiolina Bragança, Isabela P. M. Camapaneda. SP, FTD 1998
- Viver e aprender Matemática 1. Iracema Mori. SP, Saraiva 1997.
- Construindo a escrita 1. Leitura e Interpretação de Textos. Carmen S. Carvalho, Maria da Graça Baraldi. SP, Ática 2000
- Ciências & Educação ambiental 1º Grau. Os seres vivos. Daniel Cruz. SP, Ática 1995

Casa Caniné (Aruai)

- ALP 2 - Análise, Linguagem e Pensamento. Um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista. Maria F. Cocco, Marco A. Hailer. SP, FTD 1996
- Viver e aprender Matemática 1. Iracema Mori. SP, Saraiva 1997.

Casa Macari

Canapy ou Ticane (Masc. Adolescente/Adulto, Professor)

- Gramática do Kamayurá, língua Tupi-Guarani do Alto Xingu. Lucy Seki. Campinas Ed. Unicamp 2000
- Vegetação Kamaiurá. ISA Set/1998
- Dicionário Jr. Da Língua Portuguesa. Geraldo Mattos. SP, FTD 1996

- Projeto Político Pedagógico das escolas do Parque Indígena do Xingu, da Terra Indígena Panará e da escola Kaiabi da aldeia Cururuzinho. ISA 2001
- Mitos e outras histórias. (xerox) ISA Set/2001
- Livro das águas. Professores indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2002
- Formas de organização – Associação, Fundação, Cooperativa, Empresa. Coleção como entender. ISA 2002
- Mariya dita – Inanunuse masire. Escola Indígena Tuyuca. MEC/ISA/SEF/FOIRN 2001
- Saúde no Xingu- Livro de ciências, saúde e meio ambiente. ISA/2001
- De olho no futuro Matemática 3. Ângela Passos. SP, Quinteto Ed. 1996
- Um jeito de aprender – Língua Portuguesa 1. 1º Grau. Dirce G. de Azevedo. SP, FTD 1997
- Economia, ecologia e cultura. (xerox) ISA Out/2001
- Caderno de tarefas (para entregar no próximo Curso de Formação de Professores) ISA Maio 1999
- O contato. Textos produzidos pelos professores indígenas em Outubro de 1999 durante a etapa de História no 11º Curso de Formação. ISA 2000 (xerox)
- Livro de sugestões para o trabalho do professor na aula de matemática. Instituto Socioambiental. 1998

Rita (Fem. 12 anos):

- Aprendendo português nas escolas do Xingu – Livro 1. Livro para ensino de língua portuguesa como segunda língua. PNPI. 1999 – 2 volumes.
- Livro das águas. Professores indígenas do PIX, Maria C. Troncarelli et al. ISA 2002
- Vida Nova – Contextualizando a escrita. Angiolina Bragança, Isabela P. M. Camapaneda. SP, FTD 1998
- Matemática 2 Caderno de Atividades. Oscar Guelli. SP, Ática 1996

Casa Tatap

Facção rival. Acusado de feitiçaria. Pai de Marquinhos e Edinho. O primeiro estuda e mora no Posto Leonardo onde namora com uma não índia.

- Revista Caras. (sem capa) – 6 volumes.
- Revista Veja. Agosto 2002 (sem capa)
- Revista Veja. Abril 2003 (sem capa)
- Revista Fox Fotografia
- Fazendo projetos. Projeto Capacitação em gestão para organizações parceiras do ISA. Versão 1. ISA 2000
- Coleção quero aprender. Matemática 2. Ed. Ática SP 1996