

Universidade de Brasília  
Centro de Desenvolvimento Sustentável  
Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável  
Junto a Povos e Terras Indígenas

**VIVÊNCIAS E CONVIVÊNCIAS NA ALDEIA MROTIDJÃ:  
UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR XIKRIN**

Ana Luisa Brites Blaser

Brasília

2013

BLASER, Ana Luisa Brites.

**Vivências e convivências na aldeia Mrotidjã: uma análise dos processos de educação escolar Xikrin** / Ana Luisa Brites Blaser.

Brasília, 2013.

[160] p.: il.

Dissertação de Mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.

1. Xikrin. 2. Etnografia. 3. Intercâmbio Intercultural. 4. Educação Escolar Indígena. I. Universidade de Brasília. CDS. II. Título.

Universidade de Brasília  
Centro de Desenvolvimento Sustentável  
Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável  
Junto a Povos e Terras Indígenas

**VIVÊNCIAS E CONVIVÊNCIAS NA ALDEIA MROTIDJÃ:  
UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR XIKRIN**

**Ana Luisa Brites Blaser**

Orientador: Prof. Dr. Henyo Trindade Barretto Filho

Dissertação de Mestrado Profissional

Brasília

2013

Universidade de Brasília  
Centro de Desenvolvimento Sustentável  
Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável  
Junto a Povos e Terras Indígenas

**VIVÊNCIAS E CONVIVÊNCIAS NA ALDEIA MROTIDJÃ:  
UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR XIKRIN**

**Ana Luisa Brites Blaser**

Monografia apresentada ao Centro de Desenvolvimento Sustentável, da Universidade de Brasília, para a Obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Indígenas.

Aprovado por:

---

Henyo Trindade Barretto Filho, Doutor (CDS-UnB).  
Orientador

---

Ludivine Eloy, Doutora (CDS-UnB).  
Examinadora Interna

---

Rita Gomes Nascimento, Doutora (MEC-DF).  
Examinadora Externa

---

Francisca Navantino Pinto D'Ângelo, Mestre (SEE-MT).  
Examinadora Indígena

Brasília-DF, 30 de janeiro de 2013.

*Ao Tekàk Jakare  
pelos ensinamentos.*

*Aos meprire Mëbêngôkre  
pelos banhos de rio, risadas e brincadeiras.  
Por me fazerem acreditar que um mundo melhor é possível.*

## AGRADECIMENTOS

As dívidas são muitas e a tentativa de saná-las já me parecem frustradas desde o início. Sabe-se que nenhum trabalho é escrito apenas com nossas mãos e com este aqui não poderia ser diferente: ele só foi possível de ser pensado, sofrido, articulado, escrito, refeito inúmeras vezes, pelo carinho, amor, apoio e suor de muitos. E são para essas pessoas que quero falar agora.

Começo, então, pelo meu orientador Henyo Trindade Barretto Filho, que, com tanta clareza, foi peça fundamental no trilhar desse percurso. Pela sua história com os povos indígenas, pela generosidade, conversas e comentários esclarecedores, pela orientação criteriosa, pela enorme paciência e incentivo a minha autonomia de pensar.

Aos meus pais, Thania e Milton, pelo amor e apoio incondicional as minhas escolhas (por vezes tão esdrúxulas e incompreensíveis) sempre me permitindo fazer aquilo que eu amo e que acredito. Por terem ascendido em mim, desde pequena, o amor pelas viagens, me incentivando a trilhar o meu próprio caminho. Por me ensinarem o valor do companheirismo e a multiplicidade da palavra cuidado. Sem eles, com certeza, nada disso seria possível. A Fê, minha irmã, pela cumplicidade, carinho, amor e cuidado desde sempre. Pelas inúmeras traduções e correções dos meus textos. Por serem um pedaço substancial de mim.

A minha avó Carmem, pelos mimos e cuidados, pela paciência com as minhas ausências e por tentar entender as “coisas esquisitas que eu faço”. Aos meus avós, Manoel (*in memoriam*), Charles (*in memoriam*), Rozália (*in memoriam*) e Marina (*in memoriam*) com saudade.

A Bubu pelo acolhimento carinhoso, generoso e incondicional, pelo ouvido e ombro sempre dispostos, por todas as ajudas, conversas e conselhos, pelas “pérolas” que tornam a minha vida mais leve, mais feliz e muito mais divertida. Pela correção atenta e caprichosa deste trabalho. Ao Paulão, pelos conselhos, incentivos e pelas tardes em boa companhia. A Gi, minha amiga-irmã em todos os sentidos da palavra, por entender até, e principalmente, o que eu não digo e por ser um refúgio da minha alma, que se traduz em carinho, amor, paciência e generosidade. Por compartilhar e dar asas aos meus devaneios existenciais e por me ensinar a ter os pés na terra, mas nunca deixar de sonhar. A Vi pela “astrofísica”, pelas inúmeras leituras, ajudas e correções neste trabalho, por ser companheira e amiga de tantos e para tantos anos, por termos crescido

juntas, se apoiando nesse difícil processo de tornar-se adulto. Á eles quatro, em especial, por formarem uma rede invisível de sustentação, encurtando o tempo do mundo para alongar o meu.

A Ari por ser poesia e samba na minha vida, por rir e chorar comigo e por todas as noites amanhecidas. Ao Rá por cuidar de mim e por me fazer rir sempre. A Carolzita pela meiguice de sempre. A Pah, pelo carinho, amizade e por estar sempre presente, mesmo além-mar. A Avani, pela serenidade e por ser a minha companheira de aventuras pelo mundo (o visto a gente pega na borda!). Por ter compartilhado comigo um dos momentos mais felizes da minha vida.

Ao Othon Leornados, coordenador do curso, pela força e coragem de ter levado esse trabalho adiante e pela sua alma apaixonada no trabalho com os indígenas.

A Mônica Nogueira pela competência inegável em seu trabalho, feito com amor, doçura e dedicação. Pelas inúmeras conversas e por ter se tornado uma amiga querida.

A todos os professores e sábios indígenas que dividiram com tanto amor e desprendimento seus conhecimentos durante o curso, em especial ao Álvaro Tukano pela acolhida sempre festiva e ao Gersem Baniwa pelo olhar crítico e otimista para a educação escolar indígena.

Aos professores do mestrado Esther Katz, Cristiane Portela, Terezinha Dias, Melissa Curi, Luciane Ouriques, Fatima Brandão, Elimar Nascimento e Thomas Ludewigs por todos os ensinamentos (e festas!).

A Ludivine Eloy pelas conversas esclarecedoras, por acompanhar de perto minhas crises e angústias, por ter me ajudado na definição do tema e no andamento da pesquisa. Por ter aceitado o convite de fazer parte da banca.

Pela honra em ter Chiquinha Pareci e a Rita Potiguara na banca deste trabalho. Agradeço as duas por terem aceitado o convite.

Aos amigos do mestrado, que tanto me ensinaram sobre a vida, a beleza e a riqueza da diversidade. Por todos os momentos na Colina e no Pôr do Sol que podem se traduzir naquilo que denomino felicidade. Fizemos desse espaço, uma verdadeira família multiétnica:

Ao Franklin Baniwa que, com tanta sabedoria, partilhou suas experiências, me ensinando a lutar com leveza, humildade e amor, por aquilo que acredito.

Ao Francisco Apurinã pela amizade e carinho, pelas conversas madrugadas adentro na Colina e pelo *wayry* que me trouxe tanta coisa boa.

A Samantha Ro'otsitsina, pela amizade e ensinamentos. Por traduzir toda força, beleza e sensibilidade da mulher Xavante.

A Eliane Umutina pela amizade e companhia sempre presentes e pelos infinitos aprendizados.

A Sayonara por ser uma menina de sensibilidade rara, pelas inúmeras conversas e risadas. Por dividir comigo tantos sonhos.

A Verônica, a musicista que sempre me emociona, pela serenidade, luz e tranquilidade, e por me ensinar tanto sobre o equilíbrio da vida.

Ao Vitor Peruare pelo carinho e acolhimento, por ser uma inspiração e um exemplo de coragem, força e esperança.

Ao Rosaldo Kinikinau pela incrível gentileza, pelas conversas e paciência.

Ao Kennedy por ser um guerreiro que faz jus a beleza e a força dos Guarani.

A Solange Alves, a Sol Negra, pelo exemplo de mulher guerreira e persistente, e por ser a nossa força no Congresso Nacional.

Ao Erlon Costa pela alegria contagiante baiana fundamental para a vida em Brasília e pelo carinho com que sempre me acolheu.

Ao Chicoepab Surui parceiro de orientação, angústias e conversas, com os quais pude aprender tanto.

Ao Rodrigo pelas conversas, risadas e pelo acolhimento em Brasília. Por sempre ter uma história para contar, algo a ensinar e pelos seus mapas mundiais.

Ao Patamona pela seriedade que se transforma, cotidianamente, em carinho.

A Maria Elenir pela sensibilidade incalculável e por ser um exemplo de mulher na luta dos povos indígenas.

A Maria Helena pelos cordéis, pela sua força e exemplo de trabalho junto aos indígenas, nos ensinando que as adversidades valem a pena.

A Joana, pelos sonhos e encanto.

A Gracinha, pela doçura.

A Luciana pela meiguice e sensibilidade.

A Solange Lima por ser sempre sorriso.

Ao Alfredo Wapichana por dominar tão bem as artes do tempo e da palavra.

A Jacqueline, pela animação constante e por ser uma “mãezona”.

A Francinete por sempre trazer a “voz de sua vovó” para as rodas de conversa.

A Isabel companheira de orientação e, principalmente, ansiedades!

A Clarice Cohn por ter me proporcionado uma abertura para o universo Xikrin.

Ao Marcos Albuquerque pela amizade e interlocução com a antropologia. Ao Fernando Fedola por ter sido um parceiro essencial na minha primeira empreitada aos Xikrin. A Camila Beltrame, companheira de trabalho com os Xikrin, com os quais pude trocar ótimas ideias. A Lucivaldo Costa pelas fundamentais ajudas com a grafia Xikrin.

A Rosa Gauditano por ter me aberto às portas para o trabalho com os povos indígenas e por ter partilhado comigo suas experiências.

Aos servidores da FUNAI e da CTL de Altamira, em especial as meninas Gabi, Tati, Mayumi, Rosa e Estela, pelas conversas e por todas as ajudas na realização das minhas viagens a campo e no intercâmbio. A Miriam por sempre me receber com carinho.

Aos técnicos de enfermagem e professores que dividiram suas casas e vidas comigo durante minhas estadias na aldeia. Em especial agradeço a Adélia e ao Rogério com os quais compartilhei ótimos momentos no Mrotidjã e ao Edmar pela companhia e acolhimento.

Aos funcionários do ISA em Altamira pelo carinho e generosidade que sempre me receberam, nas figuras de Marcelo Salazar, Raquel e Naldo. Especialmente agradeço a Rita pelo seu coração gigante e ao Márcio por ter me recebido em sua casa com tanta generosidade.

A Graci, ao Lelo e ao pequeno Vitor que com tanta confiança e bondade me receberam em sua casa e me apoiaram nas primeiras viagens a Altamira.

Aos Krahô, em especial Miguelito de Souza, Edson André Marcos, Dirso Pootut e André Cunihtyc, por me darem a alegria de suas vidas, por me tratarem com tanto carinho e pelos infinitos ensinamentos.

Ao Felipe Kometani Mello por me ensinar tanto acerca do trabalho com os povos indígenas, pela paixão que contagia e pela oportunidade em compartilhar o intercâmbio para o rio Negro com os Krahô que foi uma experiência incrível e inesquecível.

A todos os alunos e professores da Escola Pamáali, no rio Içana, que nos receberam de braços abertos e acolhedores, prontos a nos ensinar o que *precisamos para vivermos e estarmos bem no mundo*. Especialmente, ao Juvêncio Cardoso que nos acompanhou nas atividades e dividiu suas experiências com tanto amor.

A comunidade da escola Ye'pa Mahsã, no rio Uaupés, que nos recebeu com tanto carinho e festa. Por compartilharem seus conhecimentos conosco e por manterem acesa a esperança de que uma escola indígena é possível.

A Valquíria Baniwa pela companhia na viagem ao Rio Negro.

A Mônica da FUNAI de Palmas, que fez das “tripas coração” para conseguir efetivar nosso intercâmbio e por ser uma ótima companhia. Aos demais servidores da FUNAI de Palmas e São Gabriel da Cachoeira que nos ajudaram na concretização da viagem, em especial ao Túlio que nos acompanhou.

Ao Henrique Santos Visconti Cavalleiro da Coordenação de Educação para a Sustentabilidade da FUNAI que nos auxiliou imensamente, fazendo todo o esforço e articulação para tornar possível a viagem. Ao Ministério da Cultura na figura de Gilvânea Valença, que com muita competência cuidou de toda a documentação do projeto. A FOIRN por toda ajuda no planejamento e na execução do projeto.

Aos amigos de Brasília, Ângela Apurinã, Vinícius, Edilson Baniwa, Thiago Fiorott, Ana Paula e Rafael Xavante por tornarem a nossa semana de aula mais alegre.

Ao Alan, por ser amigo desde sempre, pelo companheirismo e pelos forrós madrugadas a fio. Ao Mau pelo carinho, sambas e risadas. A Dani, ao André, a Eneida e a Zilda pela companhia, paciência e pelos “votos”.

A Nelcina, pelos cuidados.

A Lica, pelo refúgio. Ao Miro, Sansão e Alessandro pelo acolhimento.

Aos amigos que estão perto, mesmo estando longe: Renee, Dominic e Fabian.

A secretária do CDS pela disposição de sempre, em especial a Ana Paula pelos seus tantos sorrisos em meio a tantos papéis, e ao Antônio que me ajudou imensamente nos dramas das passagens. As meninas da limpeza e dos fundamentais cafezinhos, que nos recebiam todos os meses com festa.

Ao ENGOV (Governança e Justiça Ambiental na América Latina e Caribe) por financiar os meus campos para o Xikrin, sem os quais dificilmente conseguiria realizar essa pesquisa. Em especial agradeço ao Fabiano Toni, a David Barkin e ao Othon. Ademais, agradeço a Eleusina por ter me ajudado com toda a papelada. Aos outros órgãos financiadores que permitiram a realização do curso: CEPPIR, MINC, USAID e IIEB.

Por fim, quero agradecer aos Xikrin, a quem dedico esse trabalho, que com generosidade, alegria e carinho abriram suas casas e vidas para mim. Seria impossível nomear a todos, mas quero deixar registrado o meu agradecimento às mulheres que me

permitiram acompanhar seus cotidianos nas roças, nas casas, no cuidado com os filhos e netos, me inserindo em seus laços de cuidado também. Em especial agradeço a Kokodjy e aos seus filhos e a Ire-tô pela generosidade preciosa, sabedoria, carinho e paciência durante o meu tempo na aldeia. Ademais, agradeço ao Teâpok, o Zé Mamão, e todos os seus filhos, netos e noras, especialmente Bep-Noi, que com muito amor e paciência me ensinaram muito e tornaram minha vida na aldeia mais alegre. Ao Karankré e a Irebô pelos olhos e palavras de sabedoria, ao Tedjôrô e Ireprô pelo acolhimento, a Nhõkrinh, pelos sorrisos.

Ao Onça e sua família, simplesmente por existirem e sempre me receberem com doçura. Aos meninos do Pytakô, em especial ao Bep-Nhõ.

Pelo apoio e conversas em Altamira, agradeço imensamente a Ngrenhdjã, por sua coragem e sensibilidade, ao Mukuka, pelos ensinamentos e ao Bep-Kamoti por todas as ajudas nas minhas viagens.

Ao Katopryre, o Socó, pelas conversas, paciência e generosidade com que me tratou e com que dividiu seus conhecimentos comigo. Ao Bep-Djare, Bep-Katôt, Bep-Kà (o Koro) e Bep-Katenti (o Maradona), e suas esposas, Bekwynhere, Irekakô, Nhàkba e Koko-y pelo carinho e atenção.

Aos meninos do magistério Bepmrôre (o Rubi), Bep-Djare (o Nasa) Bep-tôk, Kanhum e Kapôt que tanto me ensinaram sobre educação escolar indígena, em especial ao meu professor Tekàk Jakare, o Koka, e a sua esposa Nhoka, por compartilharem comigo seus sonhos de uma escola Xikrin me ensinando sobre os modos de vida Mëbêngôkre, sempre pacientes e generosos. Ao Kroire e ao Bep Moipá que, junto com o Koka, toparam se aventurem pelas águas do Rio Negro e por me ensinarem em cada gesto e palavra um pouco mais sobre os Xikrin. Foi pensando neles que redigi esse trabalho, na esperança que possa ser, ao menos, um pequeno passo para uma reflexão sobre a educação escolar Xikrin.

Ademais, agradeço a todos os seres, forças, santos e energias (in) visíveis do universo que me ajudaram na concretização desse trabalho. A Iemanjá, por me oferecer a tranquilidade e a força que vem do mar.

Tudo o que me foi ensinado está guardado no meu coração, onde reside o saber.

*Ela está no horizonte - diz Fernando Birri –  
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.  
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.  
Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei.*

*Para que serve a utopia?  
Serve para isso: para caminhar.*

Eduardo Galeano

## RESUMO

Este trabalho investiga, sob um olhar político, a educação escolar indígena Xikrin da aldeia Mrotidjã, situada na Terra Indígena Trincheira do Bacajá (PA). Com base em um relato etnográfico da viagem multiétnica concretizada por meio do projeto “Novos olhares e perspectivas acerca da educação escolar indígena: um intercâmbio intercultural entre os Xikrin (PA) e os Krahô (TO) nas escolas Baniwa e Tukano do Alto Rio Negro (AM)”, reflete-se sobre a educação escolar Xikrin, inter-relacionando com as atuais circunstâncias contemporâneas da vida dos indígenas – diretamente impactados pela construção da UHE Belo Monte. Essa análise propõe-se a problematizar, a partir de um diagnóstico da educação escolar indígena na região, os atuais movimentos dos Xikrin para aprenderem e dominarem os conhecimentos da sociedade nacional, de forma a possuírem instrumentos qualificados para o controle de suas relações inter-étnicas, ao mesmo tempo, em que desejam registrar suas histórias e valorizar sua língua, como forma de afirmação política. Foi por meio de pesquisa etnográfica e revisão bibliográfica que foi possível compor a estrutura dessa monografia. Sendo assim, com o objetivo de encadear a discussão acerca da temática, foram utilizados enxertos de relatos dos indígenas dialogando com bibliografia pertinente à área, enfatizando, sobretudo, as transversalidades que almejei discutir: a relação entre escola, poder e conhecimentos. A finalidade do trabalho é agenciar, a partir de análises e reflexões críticas, subsídios para a escola da aldeia Mrotidjã, de forma a atender, de maneira mais qualificada, as demandas dos Xikrin.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena - Xikrin - Etnografia - Intercâmbio Intercultural - Pará

## ABSTRACT

This work investigates under a political view the indigenous education of the Xikrin people living in the Mrotidjã village, in the Trincheira do Bacajá Indigenous Territory, in the state of Para. Based on an ethnographic report of a multiethnic trip – which was part of a project called “New views and perspectives about the indigenous education: a multicultural exchange between the Xikrin (PA) and Krahô (TO) people in the Baniwa and Tukano in Alto Rio Negro (AM) schools - the paper reflects about the relationship of the Xikrin education with the contemporary life of these indigenous people, directly affected by the construction of the Belo Monte hydropower plan. After evaluating the current indigenous education in the region, this analysis plans to discuss which actions the Xikrin people are taking to learn and dominate the society’s common knowledge, aiming to create their own appropriate instruments to control their interethnic relationships and, at the same time, to register their own history and value their language, seeking political affirmation. The monograph was built through an ethnographic research and literature review. To initiate a debate on the topic, several quotes of the indigenous people were combined with the current literature on the theme, emphasizing the relationship between the school, power and knowledge. Based on analysis and critical thinking, this work plans to provide additional support to the school in the Mrotidjã village, so it can attend in a more qualified way the demands of the Xikrin people.

**Key words:** Indigenous Education, Xikrin, Ethnographic, Intercultural Exchange, Pará.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABEX</b>	Associação Bebô Xikrin
<b>AEITYM</b>	Associação da Escola Indígena Tukano Ye'pa Mahsã
<b>ANAEEL</b>	Agência Nacional de Energia Elétrica
<b>BNDES</b>	Banco Nacional de Desenvolvimento
<b>SGC</b>	São Gabriel da Cachoeira
<b>CASAI</b>	Casa de Saúde Indígena
<b>CIMI</b>	Conselho Indigenista Missionário
<b>CTL</b>	Coordenação Técnica Local (FUNAI)
<b>CR</b>	Coordenação Regional (FUNAI)
<b>EIA</b>	Estudo de Impacto Ambiental
<b>FLONA</b>	Floresta Nacional
<b>FOIRN</b>	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IBAMA</b>	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IFAM</b>	Instituto Federal do Amazonas
<b>ISA</b>	Instituto Sócio-Ambiental
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MINC</b>	Ministério da Cultura
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos
<b>OIBI</b>	Organização Indígena da Bacia do Içana
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAC</b>	Programa de Aceleração ao Crescimento
<b>PBA</b>	Plano Básico Ambiental
<b>PND</b>	Plano Nacional do Desenvolvimento
<b>PNGATI</b>	Plano Nacional de Gestão Ambiental em Terras Indígenas
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RIMA</b>	Relatório de Impacto Ambiental
<b>SEDUC</b>	Secretária Estadual de Educação
<b>SEMED</b>	Secretária Municipal de Educação
<b>SIL</b>	Summer Institute of Linguistics
<b>TEE</b>	Território Etnoeducacional
<b>TI</b>	Terra Indígena
<b>TITB</b>	Terra Indígena Trincheira do Bacajá
<b>UHE</b>	Usina Hidrelétrica

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

**Mapa 1** – Localização da Terra Indígena Trincheira do Bacajá (PA)

**Mapa 2** – Terras Indígenas e UHE Belo Monte

# SUMÁRIO

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>APRESENTAÇÃO DO TRABALHO .....</b>	<b>1</b>
<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>6</b>
OCUPAÇÕES, ALTAMIRA, OS INDÍGENAS E EU: UMA INTRODUÇÃO .....	6
COMPARTILHANDO SORRISOS E DESAFIOS COM OS XIKRIN: DELINEAÇÕES METODOLÓGICAS .....	13
<i>CAPÍTULO UM</i>	
<b>CONTEXUALIZANDO: OS XIKRIN E SEUS OUTROS .....</b>	<b>29</b>
1.1 APROXIMAÇÕES ETNOGRÁFICAS .....	29
1.2 OS XIKRIN NA CONTEMPORANEIDADE: O CENÁRIO BELO MONTE .....	36
<i>CAPÍTULO DOIS</i>	
<b>DO PARÁ AO ALTO RIO NEGRO: VIVÊNCIAS MULTIÉTNICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>52</b>
2.1 O PALCO .....	53
2.2 A MONTAGEM .....	57
2.3 A CENA .....	63
2.4 O FECHAR DAS CORTINAS .....	80
<i>CAPÍTULO TRÊS</i>	
<b>ETNOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS: PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PARA OS) XIKRIN .....</b>	<b>86</b>
3.1 A REUNIÃO DE PACTUAÇÃO DO TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL MÉDIO XINGU .....	88
3.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS EM ALTAMIRA .....	92
3.3 UMA NARRATIVA ESCOLAR: AS AULAS NA ALDEIA MROTIDJÃ .....	97
<i>CAPÍTULO QUATRO</i>	
<b>UM OLHAR REFLEXIVO: INTERPRETAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR XIKRIN .....</b>	<b>104</b>
4.1 AS PALAVRAS DITAS E A HISTÓRIA NO PAPEL .....	106
4.2 SONHOS ESCOLARES: PINTANDO ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS INTER-ÉTNICAS .....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE I</b> <b>ESCRITA E(M) PAPEL EM MÊBÊNGÔKRE: ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A ESCOLA DA ALDEIA MROTIDJÃ .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE II</b> <b>PROGRAMAÇÃO DA VIAGEM DE INTERCÂMBIO INTERCULTURAL .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE III</b> <b>TABELA DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA .....</b>	<b>160</b>

## APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

---

A partir de vivências na aldeia Mrotidjã, Terra Indígena Trincheira do Bacajá (PA), este trabalho tem como objetivo problematizar a educação escolar indígena Xikrin. Pretendo vincular as experiências escolares dos indígenas às conjunturas sócio-políticas locais, de tal modo a desvelar os múltiplos papéis que a escola pode adquirir para os Xikrin no controle de suas relações inter-étnicas. A partir de uma análise da situação atual da educação escolar e de uma experiência de intercâmbio intercultural, anseio entender os atuais movimentos dos Xikrin de intensificação para aprender e apreender os conhecimentos dos brancos, com o intuito de aprimorar e controlar as suas relações com a sociedade nacional, ao mesmo tempo em que os aprendizados escolares incorporam também o desejo pela inclusão da língua indígena e da valorização de suas histórias.

Trata-se muito mais de analisar as minhas experiências no campo do que empreender discussões conceituais, já que muitas das que abordo aqui, o meu próprio fôlego intelectual não consegue alcançar. Por isso mesmo, optei por não fazer uma leitura estritamente sistemática, mas sim, mais retalhada, com a intenção de criar uma interpretação possível - e não única - a partir da formulação de questões que possam trazer reflexões e contribuições para a educação escolar Xikrin.

Para dimensionar a esfera do que poderia ser denominado de político, será preciso descrever o contexto contemporâneo da vida dos Xikrin. A partir de algumas situações ilustrativas que vivenciei em campo, as considerações iniciais irão servir a esse propósito. Em seguida, ainda nas considerações iniciais, elucidarei alguns aspectos que definiram a escolha do tema desta pesquisa, para, então, adentrar nos caminhos metodológicos que percorri.

O primeiro capítulo será destinado a apresentar o cenário etnográfico no qual esta pesquisa foi realizada. Primeiramente, me aproximo brevemente da bibliografia etnográfica sobre os Xikrin, para depois, oferecer uma contextualização acerca da arena polifônica dos grandes empreendimentos, que eclodem, de maneira rápida e violenta, em todo o país. O cenário candente nacional será exemplificado a partir de um mapeamento das obras de infraestrutura que atualmente impactam os Xikrin,

aprofundando-me na construção da UHE Belo Monte<sup>1</sup>, no que tange especificamente, a inserção dos Xikrin nesse processo. O principal objetivo deste capítulo é explicitar as relações estabelecidas entre o contexto sócio-político regional e as demandas da educação escolar indígena Xikrin.

No segundo capítulo, pretendo produzir um *relato etnográfico* acerca da experiência de intercâmbio concretizada por meio do projeto “Novos olhares e perspectivas para a educação escolar indígena: um intercâmbio cultural entre os Xikrin (PA) e os Krahô (TO) nas escolas indígenas Tukano e Baniwa do Alto Rio Negro (AM)” a fim de gerar subsídios para a reflexão sobre educação escolar indígena na aldeia Mrotidjã, nos capítulos subsequentes. Este capítulo estará dividido em quatro partes de modo análogo a construção de uma peça teatral. A primeira pretende arquitetar o palco no qual essa viagem se constituiu, ou seja, trata de apresentar um sintético panorama acerca da educação escolar indígena atual no país, enfatizando uma breve discussão que abarque as conceituações que a permeiam, a saber: educação indígena, diferenciada, bilíngue e intercultural. A segunda acompanha a montagem do intercâmbio, os precedentes da viagem e sob quais circunstâncias socioculturais o projeto foi concebido. A terceira consiste no item fundamental dessa peça, que aborda, a partir de uma narrativa, a própria experiência da viagem, construída por meio de fragmentos dos relatos dos indígenas. A última introduz alguns questionamentos que transpassaram a realização desse projeto, bem como, aponta alguns de seus desdobramentos. É importante salientar que não anseio, de maneira nenhuma, produzir análises comparativas: primeiro porque os contextos tão peculiares tornam difícil uma realização nesse sentido; além do que, o intuito é pensar em confluência com aquilo que os Xikrin julgaram pertinente do intercâmbio. Dessa forma, a viagem será debatida fundamentada nas perspectivas dos Xikrin, sendo descrita por mim de modo inconclusivo e imperfeito.

No terceiro capítulo pretendo oferecer um diagnóstico da educação escolar regional, subsidiada por três vieses: uma explanação acerca das demandas que foram pactuadas no Território Etnoeducacional Médio Xingu em maio de 2012, uma análise do curso de Magistério Indígena atualmente ofertado na região, inter-relacionando com a formação e atuação dos professores indígenas, e por fim, evidencio alguns elementos

---

<sup>1</sup> Belo Monte é a terceira maior hidrelétrica do mundo e está sendo construída na Volta Grande do Rio Xingu, no Estado do Pará. Os Xikrin habitam as margens do rio Bacajá, afluente da margem direita do Xingu e estão sendo diretamente impactados pelo empreendimento.

para discutir as aulas na aldeia Mrotidjã. Neste capítulo, darei mais ênfase aos dados que produzi em campo, dialogando as narrativas dos Xikrin a excertos textuais.

No último capítulo, a partir de um olhar particular reflexivo, almejo problematizar analiticamente os anseios dos Xikrin em apreenderem cada vez mais os conhecimentos dos brancos, ao mesmo tempo em que também desejam introduzir aspectos de suas “culturas” ao ambiente escolarizado, procurando discutir o intercâmbio entre esses conhecimentos e línguas. Debato também o que seria a construção de uma escola que pudesse atender as demandas dos Xikrin, a partir dos diálogos travados com os indígenas, relacionando-os a viagem de intercâmbio, descrita no capítulo dois.

Para arrematar, nas considerações finais faço uma leitura transversal deste trabalho, sugerindo, brevemente, alguns passos que poderiam ser trilhados para melhorar a atual educação escolar da aldeia Mrotidjã. Ademais, faço uma pequena problematização acerca do trabalho dos “assessores” não indígenas, a fim de refletir sobre a minha a própria atuação no decorrer deste trabalho. Espero com esses escritos, mesmo que um pouco sonhadora, que algumas das indignações que vivi esses dois anos tenham se transformado em um tipo de “paralisia produtiva” (Ramos, 2010: 47)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> “Numa determinada ocasião especialmente dramática, naqueles meses que antecederam à Nova República de 1985, fiquei como que paralisada, sem conseguir refletir produtivamente sobre o que passava ao meu redor. Depois dessa momentânea paralisia intelectual, comecei a aprender a transformar esses sentimentos em análises antropológicas, nas quais não faltava uma boa dose de impotência cívica. Foi uma paralisia produtiva” (Ramos, 2010:47).





## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

---

### *Ocupações, Altamira, os indígenas e eu: uma introdução*

Era uma segunda feira de setembro de 2012, o sol despontava no céu e devagar aquecia o frio da madrugada. Há muito eu já estava acordada, acompanhando o ritmo da agitada aldeia Mrotidjã. Por volta das sete horas, eu e aproximadamente 110 homens Xikrin, devidamente pintados e ornamentados com seus arcos, flechas e bordunas<sup>3</sup>, partimos, em dois caminhões e três caminhonetes, rumo ao Projeto de Mineração da Vale do Rio Doce, denominado Salobo, localizado na Flona de Tapirapé-Aquiri, a cerca 86 km do limite da Terra Indígena Trincheira do Bacajá (PA). O motivo da ‘visita’ é um pouco tortuoso: há semanas os Xikrin comentavam comigo acerca desse projeto de mineração, me dando informações confusas e desencontradas. O ritmo da aldeia havia mudado: foram vários dias de mobilização, reuniões, ‘contação de história’, ‘festas’ (*mětoro*) e articulações políticas, que culminaram na decisão de conhecer a área, exigindo que a Vale explicasse aos Xikrin o porquê da sua não inclusão no Projeto de Manejo da Flona do Tapirapé-Aquiri e da falta de consulta a eles em relação ao projeto Salobo, visto que há na região um antigo cemitério Xikrin. Belo Monte havia sido deixado um pouco de lado. É importante salientar que o principal responsável pela articulação desse movimento, um conhecido dos Xikrin que costumava tirar madeira ilegal da terra indígena há anos, jamais deixou claro os reais motivos e intenções dessa ‘visita’<sup>4</sup>.

Sem entrar nos detalhes, valho-me dessa situação, pois é um caso emblemático que ajuda a elucidar as circunstâncias contemporâneas da vida dos Xikrin. O meu nível

---

<sup>3</sup> Diante da ameaça da empresa Vale do Rio Doce em cortar a alimentação que “gentilmente estava cedendo” e da sugestão feita no acampamento pelo não indígena que os acompanhava, que eles deveriam ir para o mato, caçar e pescar, os Xikrin se levantaram revoltados: “mas nós não viemos preparados para caçar, pescar, ou andar no mato. Não trouxemos facão, nem espingarda, nem malhadeira. Nós viemos para fazer reunião”.

<sup>4</sup> O ex-madereiro tem uma relação de muitos anos com os Xikrin. Pelo relatado, ele é consultor do Plano de Manejo da Flona de Tapirapé-Aquiri e afirmava que os Xikrin teriam direito a retirar castanha do local (o que atualmente é feito pelos Xikrin do Cateté) e que a Vale do Rio Doce estaria disposta a negociar um ressarcimento para os Xikrin do Bacajá, em decorrência do antigo cemitério que há na região. Segundo ele, a Vale do Rio Doce necessitava de anuência dos indígenas para conseguir a Licença de Operação do empreendimento. Essa articulação demorou alguns meses e exigiu que os Xikrin assinassem vários documentos. O ex-madereiro prometeu muitas coisas aos Xikrin. Essas informações são contraditórias se comparadas com as fornecidas pelos técnicos da FUNAI, da Vale do Rio Doce e alguns documentos que tive acesso.

de compreensão do que estava acontecendo era muito parecido com o dos Xikrin, embora o nível de desespero fosse muito maior. Sabia que estavam sendo iludidos, mas com poucos instrumentos em mãos, já que desconhecia a existência desse projeto e pouco compreendia sobre a legislação referente a sítios arqueológicos, pouco pude fazer<sup>5</sup>. Embora sem um entendimento mais profundo da situação, aceitei o ‘convite’ deles (“Você vai com a gente, né, Ana?”) para acompanhá-los nessa investida.

Essa não foi à única ocupação dos Xikrin no ano de 2012. Em maio, acompanhei outra importante reunião entre as lideranças de todas as aldeias, que resultou na ocupação de um dos canteiros da obra da hidrelétrica de Belo Monte, em junho do mesmo ano<sup>6</sup>. Essa foi fruto de intensa mobilização dos indígenas e aconteceu em decorrência dos abusivos descumprimentos das legislações: as nove etnias da região – Xikrin, Juruna, Arara, Araweté, Assurini, Parakanã, Kayapó, Kuruya e Xipaya – permaneceram por 21 dias no sítio Pimental, um dos canteiros de obra, exigindo, entre outros, a revogação da Licença de Instalação. Apesar de infelizmente não ter acompanhado de perto, praticamente diariamente me comunicava com Ngrenhdjã, liderança jovem que mora em Altamira, para saber notícias, ajudar no que fosse possível e disseminar as informações. Com certeza, esse foi um momento histórico para o movimento indígena da região que, por motivos múltiplos, é pouco articulado. Além disso, essa ocupação foi também especial, por ter sido pensada e estrategicamente realizada pelos próprios indígenas.

---

<sup>5</sup> É importante deixar claro aqui que não estou, de forma alguma, insinuando que os direitos aos indígenas não devem ser respeitados e garantidos em qualquer situação, principalmente quando se trata de grandes empreendimentos que os afetam. O que quero ressaltar é que a manipulação de informações e a forma como a questão foi abordada forneceram poucos subsídios para que os Xikrin pudessem tomar uma decisão. Sem entender direito o que estava ocorrendo e felizes com a ideia de que seriam ressarcidos com uma quantidade razoável de dinheiro, fato que não ocorreu, embarcaram nessa viagem. Além dessa situação de incompreensão ter ficada explícita nas negociações, isso se tornou comentário dos próprios Xikrin, que após alguns dias no acampamento começaram a se perguntar o que era mesmo que estávamos fazendo ali. Caso completamente distinto, por exemplo, do que aconteceu na ocupação do canteiro de obra de Belo Monte.

<sup>6</sup> No dia 20 de setembro de 2012, outra ocupação ocorreu, desta vez liderada pelos pescadores. No dia 09 de outubro, os indígenas das etnias Xipaya, Kuruya, Parakanã, Arara, Juruna e Assurini aderiram ao movimento, juntamente com agricultores, ribeirinhos e oleiros. No dia 17 do mesmo mês, após tensas negociações, a ocupação terminou com novo acordo com a Norte Energia que se comprometeu, entre outros, a iniciar os Planos Básicos Ambientais nas aldeias no segundo semestre de 2013. É importante frisar que os PBA deveriam ter se iniciado antes da construção da obra, portanto no início de 2011. Em 7 de janeiro de 2013, nova manifestação ocorreu liderada pelos indígenas da etnia Juruna que bloquearam o acesso a um dos canteiros de obra da UHE Belo Monte. No dia nove do mesmo mês o acesso foi liberado. Essa foi a sétima paralisação desde o início das obras. Para informações mais completas acessar os sites do Movimento Xingu Vivo e do Instituto Socioambiental.

Em sinergia com esse contexto conflituoso, a vida em Altamira não poderia ser menos tumultuada. Os caminhões corriam, o chão tremia, as greves fervilhavam, as motos buzonavam, as pessoas caminhavam apressadas, a cidade borbulhava. Era assim que, por volta das 5 da manhã, eu despertava. Mal tinha tempo de abrir os olhos e a imagem de Belo Monte já vinha na minha cabeça. É inegável que vivenciar o cotidiano de uma cidade como Altamira nos faz experimentar momentos indescritíveis de desesperança e angústia: da mesma forma que os tratores e máquinas atravessam as florestas, barram o rio, matam os animais, eles são também rolos compressores que nos atropelam. Não há tempo para respirar, nem para olhar a beira do rio Xingu que ainda pode ser admirada na orla da cidade. As máquinas trabalham dia e noite, tornando a vida de todos caótica.

No tempo na cidade, em confluência com o cotidiano dos Xikrin, eu passava os dias, praticamente andando de um lado para o outro: visitas à FUNAI, à CTL, ao banco, à Norte Energia<sup>7</sup> e à CASAI eram parte das minhas atividades diárias, que eu fazia em companhia dos indígenas. Além disso, participei de inúmeras reuniões sobre os mais variados assuntos, que exigiam dos Xikrin permanências prolongadas em Altamira. A Casa do Índio, lugar de pouso, encontra-se em um estado deplorável: sem qualquer condição de higiene, superlotada, com banheiros insuficientes e inutilizáveis. Sendo essa uma das principais reclamações dos indígenas, assim como em relação a CASAI, igualmente em condições insalubres.

Em uma das reuniões que participei do Comitê Gestor Regional<sup>8</sup>, realizada em maio de 2012, diversos problemas das mais diferentes ordens, foram relatados. Elenco a seguir, de maneira abreviada, algumas das reivindicações, com o intuito de fornecer um sintético panorama da conjuntura regional. A primeira pauta dessa reunião foi a própria Casa do Índio. Além da visível precariedade do local, a onda de violência na cidade aumentara consideravelmente. Enquanto estive no campo, dois indígenas foram brutalmente assassinados: um deles, na porta da Casa do Índio, por outro indígena em decorrência de brigas; e o outro em plena luz do dia, com um tiro na cabeça. Afora esses homicídios, vários casos de espancamento e violência estão ocorrendo, os indígenas

---

<sup>7</sup> O Consórcio Norte Energia é a empresa responsável pela construção da UHE Belo Monte, que acopla, entre outras empresas, a empreiteiras Camargo Corrêa, Norberto Odebrecht e Andrade Gutierrez, além da Eletrobrás, Chesf, Eletronorte, Vale do Rio Doce e Sinobrás.

<sup>8</sup> Este Comitê Gestor Regional é composto pelas lideranças de todas as 34 aldeias da região e os servidores da FUNAI. O intuito é criar um espaço de diálogo entre as comunidades e o órgão, tanto no que concerne aos problemas das comunidades quanto a esclarecimentos em relação à (re) estruturação da FUNAI.

estão sofrendo ameaças armadas constantes e o clima na cidade e na Casa do Índio é de medo. Tive a oportunidade de passar uma noite no local antes de ir para a aldeia e confesso que não dormi por um segundo sequer: a gritaria, o alcoolismo, a sujeira, a lotação e o constante fluxo de pessoas durante toda a madrugada tornam impossível uma noite tranquila de sono.

Ademais, a intensificação desse fluxo em decorrência das reuniões e da facilidade de acesso à cidade, que têm sido, em parte, promovidos pela maior circulação de dinheiro oriunda dos planos compensatórios da Norte Energia, faz com que esses lugares já precários, fiquem ainda mais insustentáveis. A CASAI, embora ofereça tratamento de saúde, costumava deixar os Xikrin mais doentes. Foram recorrentes os casos dos indígenas que iam para Altamira se tratar e voltavam acometidos por outras enfermidades.

Há outros fatores que incidem sobre o maior contingente populacional indígena na cidade: (i) o fornecimento de alimentação pela Norte Energia na Casa do Índio, faz com que muitos indígenas permaneçam na cidade mais tempo do que necessitariam para resolver suas pendências; (ii) a intensificação da demanda para receber os benefícios do governo, tais como bolsa família, auxílio maternidade e aposentadoria; (iii) o aumento das reuniões – com a FUNAI e a Norte Energia, principalmente – o que exige que as lideranças delonguem mais tempo na cidade; (iv) a facilidade em conseguir combustível para locomoção, já que a Norte Energia passou a fornecer fretes para as aldeias, por meio dos famosos *ofícios*<sup>9</sup> que circulam entre os indígenas, permitindo que esse vai-e-vem entre as aldeias e a cidade – que é longo e caro – seja feito com mais frequência; (v) a maior circulação de dinheiro nas aldeias expandiu o desejo por bens que devem ser adquiridos na cidade, tais como fogão, roupas, máquina fotográfica, celular, caixa de som etc.; (vi) a grave situação da saúde faz com que os indígenas passem a frequentar mais Altamira em busca de melhores condições de tratamento, o que não se efetiva na prática. As condições de saúde tendem a piorar muito com a construção da Usina: novas doenças, maior incidência de malária, as condições da água nas aldeias que já é

---

<sup>9</sup> São os *ofícios* da Norte Energia que permitem que os indígenas tenham acesso ao dinheiro do Plano Emergencial, uma das medidas compensatórias de UHE Belo Monte. Esse documento tem que ser assinado pela liderança da aldeia no escritório da empresa em Altamira.

péssima, inclusive nos poços, tende a piorar, e tanto a CASAI quanto o hospital da cidade estão em situações totalmente insatisfatórias<sup>10</sup>.

Belo Monte chegou sem pedir licença - com o perdão do trocadilho - às nove etnias que habitam a região, aos ribeirinhos, pescadores, agricultores, extrativistas e aos moradores altamirenses. E não chegou sozinha: trouxe mais conflitos fundiários, que estão cada dia mais acirrados; instaurou um clima de medo e de violência; a exploração sexual infantil cresce, juntamente com os problemas de alcoolismo; em decorrência do crescimento populacional desorganizado, o custo de vida aumentou exorbitantemente, desproporcional às condições de trabalho ofertadas na região, expulsando os moradores para as periferias da cidade, acentuando ainda mais as já precárias condições habitacionais; o saneamento básico, que sequer existia, agora brota dos esgotos a céu aberto, espalhados pela cidade; o hospital, que tampouco conseguia dar conta de seus moradores – o número de habitantes da cidade praticamente dobrou nesses dois últimos anos – está em situação calamitosa; trânsito, mortes, pobreza, poluição, destruição, alcoolismo e violência.

Pode-se imaginar que delinear um caminho coerente a percorrer nessa monografia não seja uma tarefa muito simples. Cheguei a mudar de tema inúmeras ocasiões, a situação beirou o absurdo de trocar de “projeto de pesquisa” três vezes durante uma mesma semana. É claro que desconsiderar Belo Monte é impossível: ela é a terceira maior hidrelétrica do mundo e não é só gigante em sua estrutura física, mas, principalmente, no seu poder de afetar as nossas vidas. Não preciso dizer que as decorrências desse empreendimento para os Xikrin não podem ser mensuradas ou dimensionadas por mim, muito menos por este trabalho.

Mas nem tudo é angustia nesse caminhar... Porque, afinal de contas, os Xikrin têm uma incrível sabedoria e generosidade, que me fez acreditar que havia um motivo - ou vários - para que eu estivesse ali.

\* \* \*

O motivo inicial, ironicamente, foi a própria hidrelétrica. No início de 2011, a primeira viagem aos Xikrin que realizei foi acompanhando a equipe de icitiofauna dos

---

<sup>10</sup> Evidente que essa descrição simplória não pretende refletir as complexas redes que se instauram entre os indígenas e a cidade de Altamira. É com o intuito de mencionar quais foram as condições em que esta pesquisa foi realizada que as apresento de maneira sucinta.

Estudos Complementares do Rio Bacajá<sup>11</sup>. Fui ‘contratada’ inicialmente, através da antropóloga Clarice Cohn para acompanhar as quatro ‘campanhas’ – que estão fundamentadas no ciclo hidrológico do rio (enchente, cheia, vazante e seca) – da equipe de icitiofauna dos Estudos Complementares<sup>12</sup>. Após alguns problemas no campo derivados, principalmente, de divergências metodológicas e discussões nas reuniões subsequentes com a empresa contratante, acabei sendo cortada, literalmente às vésperas da segunda campanha, sem maiores explicações<sup>13</sup>. Essa primeira viagem desdobrou-se em outros campos direcionados para essa pesquisa, como irei detalhar no próximo item, mas o que quero tratar nesse momento é o caminhar desse trabalho. Como mencionei, a dificuldade que tive em focar o meu olhar frente a esse cenário tão complexo foi em parte resolvida pelos próprios Xikrin. Foram eles que acabaram (re) dimensionando minha trajetória e isso se deve especialmente a uma pessoa: Tekàk Jakare, o Koka, o primeiro professor indígena a ter contrato (ainda que como ‘monitor’) na aldeia Mrotidjã e com quem pude compartilhar a experiência de intercâmbio para o Alto Rio Negro e o meu interlocutor mais interessado.

O contexto conflituoso fazia brotar em mim uma série de questionamentos: em que deveria me aprofundar diante desse panorama, em que múltiplas vozes e atores incidiam sobre a vida dos Xikrin? Como conciliar minhas possibilidades, as demandas dos Xikrin e as reuniões com a Norte Energia? Deveria aprofundar-me em compreender as relações dos Xikrin com a Norte Energia? Fazer uma etnografia de Belo Monte, à luz do que fez Gluckman (2010) na Zuzulândia? Analisar as relações inter-étnicas e os fluxos e mobilidade para a cidade? Pensar em mapeamentos participativos que pudessem garantir um manejo mais controlado de seus territórios que sofrem pressões antrópicas? Refletir acerca da educação escolar fornecendo contribuições para aprimoramento de suas relações com os brancos? Estudar as práticas de saúde que estão sofrendo rápidas transformações? Seria eu capaz de fazer algo que efetivamente pudesse auxiliá-los?

---

<sup>11</sup> Os Estudos Complementares do Rio Bacajá integram os Estudos de Impacto Ambiental (EIA/RIMA) de Belo Monte. No primeiro capítulo irei detalhar brevemente como ocorreu a consolidação desses estudos.

<sup>12</sup> Em cada campanha foi previsto o trabalho de três equipes: icitiofauna e consumo, qualidade da água e navegação. Essas equipes tinham objetivos distintos e deveriam fazer seus trabalhos em momentos diferentes, mas respeitando que em cada estação do ano as três equipes fossem a Terra Indígena.

<sup>13</sup> Admito que entrar nesse trabalho foi a decisão profissional mais difícil que tomei. Não tinha experiência prévia com Licenciamento Ambiental, muito menos, magnitude do que seria um EIA/RIMA Belo Monte. Talvez por ingenuidade, acreditei que pudesse efetivamente contribuir para que os Xikrin fossem “menos impactos pela obra” ou que o relatório fosse ter alguma mudança significativa no projeto Belo Monte. A retirada abrupta da equipe foi igualmente dolorosa.

A minha ideia inicial, em decorrência dos relatos de invasão de terras, era de construir com os Xikrin, por meio de ferramentas participativas, um mapeamento que pudesse identificar os locais dessas invasões, provendo subsídios para o seu plano de Gestão Ambiental em Terras Indígenas (GATI)<sup>14</sup>. A Terra Indígena Trincheira do Bacajá, assim como outras 32 Terras Indígenas difundidas pelo país, foram escolhidas como “Área de Referência” para esta política, no intuito de implementar um projeto piloto que vise à proteção dos recursos naturais e da biodiversidade. Entretanto, com o tempo, percebi o quão inexecutável era essa proposta. Como irei detalhar ao longo desse trabalho, esses termos e conceituações são fugidios para os Xikrin. O que mais os interessa é exatamente isso: decodificar o mundo dos *kubẽ*<sup>15</sup>. Junto a isso estava o projeto de intercâmbio intercultural para o Alto Rio Negro, que será apresentado em detalhes no segundo capítulo deste trabalho. De antemão, os Xikrin demonstraram muito mais interesse na viagem e em discutir educação escolar, algo que pudesse “ajudá-los”. Ao poucos, fui abandonando a ideia do mapeamento e mergulhei na temática educacional. Os Xikrin desejam também proteger seu território, mas sabem que isso exige a apropriação das técnicas e ferramentas dos *kubẽ*, e a escola é um dos espaços que pode possibilitar o domínio desses conhecimentos.

O intuito é, portanto, produzir uma análise crítica sobre a educação escolar indígena da aldeia Mrotidjã, a partir de discussões acerca das demandas contemporâneas dos Xikrin, inter-relacionando com o contexto sócio-político regional e a viagem de intercâmbio intercultural. Desta forma, pretende-se apontar possíveis caminhos para a construção de uma escola que possa atender as demandas dos Xikrin. A diante, apresento como se consolidou a construção dessa reflexão, evidenciando assim, os percursos metodológicos dessa monografia.

---

<sup>14</sup> A Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental das Terras Indígenas (PNGATI), instituída através do Decreto nº 7747, possui como objetivo geral "garantir e promover a proteção, recuperação, conservação e uso sustentável dos recursos naturais dos territórios indígenas respeitando a autonomia e formas próprias de gestão territorial e ambiental dos povos indígenas" (PNUD, 2010: 7).

<sup>15</sup> O termo *kubẽ* é de difícil glosa, mas em geral pode ser tido como uma “identidade outra que a sua, ou seja, um não Mëbêngôkre” (Gordon, 2006: 120) - apesar de permitir certa maleabilidade, já que alguns Mëbêngôkre são também chamados por esses termos, como é o caso Kubëkrâkêh (ibid.). Atualmente, essa designação é atribuída aos “brancos” e à sociedade nacional em geral, e é assim que a utilizarei ao longo deste trabalho.

## *Compartilhando sorrisos e desafios com os Xikrin: delineações metodológicas*

*Assim, todo o esforço de conhecer uma outra cultura  
deve, no mínimo, começar por um ato de invenção.*

Roy Wagner (2010)

Jamais acabado, sempre refeito; fragmentariamente, sobreponho pedaços e vestígios de um caminhar. Entre as sonoras palavras dos Xikrin, a vida em Altamira, os dias de roça, as ocupações, as noites à luz da lua, as reuniões, a escola, Belo Monte, os banhos de rio, procuro tecer fios que conduzam essa narrativa. Entre tantos emaranhados, a escolha foi também um pouco sinuosa. Por isso, preferi arrimar-me no que, parafraseando Cavalcanti-Schiel, denominaria de uma subjetividade hermenêutica, ou seja, “algo como uma arte e engenho de atribuir lugares lógicos possíveis às coisas, como uma reconstrução ao mesmo tempo que uma composição” (1999: 3). Atenta ao complexo entrelaçado de relações, a intenção que perpassou a construção deste trabalho foi a de estabelecer uma rede que pudesse articular os universos de significações, “construída de modo artesanal, paciente, dependendo essencialmente dos humores, temperamentos, fobias, e todos os outros ingredientes das pessoas e dos contatos humanos” (Da Matta, 1985: 25).

Antes de tudo, entretanto, elucidarei, senão de maneira neutra, pelo menos honesta (Malinowski, 1978), quais foram às trajetórias que delinearam as fronteiras deste trabalho. Inicio assim, expondo as viagens que fiz a campo, para em seguida, explicitar os percalços e alegrias vivenciados em decorrência dessas experimentações. Esse esforço pode ser compreendido “a partir da implicação [de] aceitar as profundidades da nossa ignorância [e] ao mesmo tempo estender ao máximo nosso limitado conhecimento” (Gow, 2006: 225).

\* \* \*

Como me referi anteriormente, o trabalho com os Xikrin iniciou-se no princípio de 2011, com os primeiros contatos com a antropóloga Clarice Cohn, com o intuito de ser incorporada à equipe que iria a campo para acompanhamento dos Estudos Complementares do Rio Bacajá (EIA-RIMA Belo Monte). Acredito que minha experiência prévia com os Xavante, também pertencentes ao grupo Jê, durante o período

em que trabalhei na Associação Nossa Tribo<sup>16</sup>, contribuiu para efetivar minha ‘contratação’.

As reuniões presenciais começaram a ocorrer no segundo mês do mesmo ano e foram fundamentais na preparação para o campo previsto para março. A minha função principal consistia em acompanhar a equipe de ictiofauna dos Estudos Complementares na visita (na época) às cinco aldeias Xikrin da Terra Indígena Trincheira do Bacajá, efetuando a interface entre os biólogos e engenheiros e as comunidades visitadas. Apesar da heterogeneidade da equipe e de falta de preparo metodológico ter resultado em muitas dificuldades em campo, minha inserção foi facilitada por ter sido introduzida pela antropóloga; o que me permitiu ser bem recebida, abrindo possibilidades de conversar livremente e circular pelas aldeias com mais espontaneidade.

Neste mesmo ano ingressei no Mestrado em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Indígenas, da Universidade de Brasília. Os motivos que me levaram a participar da seleção foram múltiplos, mas posso resumi-los em dois principais: a proposta inovadora que poderia propiciar-me uma rica experiência, tanto no âmbito profissional e acadêmico quanto no pessoal, além da necessidade, cada vez mais urgente, de me qualificar. Tanto a minha formação em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em alguns cursos que fiz relacionados à temática, quanto minha experiência profissional na Associação Nossa Tribo ainda pareciam muito aquém de uma formação adequada e qualificada para o trabalho com os povos indígenas.

A proposta de trabalho apresentada para ingresso no Mestrado difere-se consideravelmente do resultado que exponho aqui. Isso ocorreu principalmente porque minha entrada na Terra Indígena Trincheira do Bacajá aconteceu concomitantemente com o início das aulas. De antemão, com quatro longas viagens a campo já previamente definidas pelo cronograma de trabalho dos Estudos Complementares, tornariam inviável executar o trabalho em outra terra indígena<sup>17</sup>. Evidente que neste meu planejamento inicial não estava previsto a saída da equipe. Contudo, como imediatamente as questões sobre Belo Monte e os Xikrin passaram a fazer parte do meu cotidiano e já na primeira

---

<sup>16</sup> A Associação Nossa Tribo é uma pequena organização não governamental localizada em São Paulo que “defende a diversidade cultural, promovendo cursos de formação, documentação e projetos culturais em comunidades indígenas” onde trabalhei com os povos Xavante (MT) e Pankararu (SP) inicialmente como estagiária e depois como coordenadora.

<sup>17</sup> Minha proposta inicial era trabalhar com os Xavante da Terra Indígena Pimentel Barbosa (MT). Essa ideia consolidou-se em decorrência do meu trabalho lá executado enquanto trabalhava na Associação Nossa Tribo.

viagem havia conversado com alguns Xikrin sobre a possibilidade de desenvolver o Mestrado<sup>18</sup> simultaneamente às minhas idas a campo nos Estudos Complementares, decidi continuar o trabalho, mesmo que em circunstâncias bem diferentes.

Sendo assim, a primeira viagem que fiz ocorreu entre o período de 18 de abril a 30 de maio de 2011; tanto esta, como a viagem subsequente, realizada entre os dias 22 de outubro a 05 de novembro do mesmo ano, que fiz sozinha, são consideradas como antepesquisa<sup>19</sup>, isto é, momentos que, apesar de relevantes, não foram focados para a produção de dados para este trabalho. O segundo momento consistiu em um campo direcionado para essa pesquisa que ocorreu entre os dias 15 de abril a 15 de junho e 01 de agosto a 18 de setembro, subdividido da seguinte maneira: de 15 a 26 de abril período que permaneci em Altamira e fiz uma visita rápida à aldeia Potikrô; de 27 de abril a 14 de maio, a viagem de intercâmbio para São Gabriel da Cachoeira; e, por fim, de 18 de maio a 15 de junho, tempo em que permaneci na aldeia Mrotidjã. No último campo, entre os meses de agosto e setembro, estive novamente na aldeia Mrotidjã, com uma breve passagem por Altamira.

A escolha da aldeia foi suscitada por um mosaico de fatores, casuais e circunstanciais: Mrotidjã é a maior aldeia da Terra Indígena, com uma população em torno de 400 pessoas e está localizada mais a montante do rio Bacajá. Apesar da distância, a aldeia pode ser acessada tanto por rio quanto por terra, o que faz com que a ida seja mais factível na época de seca, em que o rio Bacajá torna-se pouco navegável. A princípio, desejava desenvolver o projeto em duas aldeias – Mrotidjã e Pytakô – e esta escolha efetou-se, fundamentalmente, pela empatia: cada uma possui uma beleza particular e foi o afeto o principal fator que me fez escolhê-las. Mantive contatos esporádicos por telefone com os Xikrin que habitavam ambas as aldeias, entre minha primeira visita e a segunda, e nas subsequentes, é claro, em que meu contato se expandiu. Pytakô é uma aldeia recente e pequena, e com certeza a minha inserção teria sido facilitada pela doçura de Onça, a liderança, que já nos meus primeiros dias junto aos Xikrin me levou para caçar jabutis. Até hoje, quando o encontro, ele gosta de lembrar-se deste fato e me pergunta quando visitarei sua aldeia para irmos ‘para o mato’ novamente. Tive muita vontade de ir ao Pytakô, mas por ser uma aldeia de mais difícil

---

<sup>18</sup> Olhando para trás, percebo que talvez seja uma ilusão achar que isso estava claro para os Xikrin. Afirmando isso, pois creio que para mim também era difícil delinear uma fronteira entre esses trabalhos.

<sup>19</sup> Essa expressão é da autora Maria Isaura Pereira de Queiroz e se refere ao período anterior à formulação do projeto. Essa divisão temporal é de caráter operacional e não se caracteriza como uma desvalorização da experiência anterior, fundamental para a minha inserção no campo e consolidação do projeto de pesquisa que aqui apresento.

acesso e por ter pouco tempo em campo, não consegui efetivá-la. Mrotidjã, por outro lado, possui uma população significativa, o que tornava mais exequível conseguir uma carona, fosse de caminhão ou de voadeira<sup>20</sup>, ou até mesmo de avião monomotor. Apesar disso, a logística sempre foi complicada: minhas idas para lá exigiam muita paciência e diálogo, o que muitas vezes me obrigou a permanecer mais tempo em Altamira do que gostaria.

Ademais, o intercâmbio para o Alto Rio Negro foi outro fator emblemático na escolha da aldeia. Koka foi uma das pessoas com quem pude dialogar nas minhas idas ao Mrotidjã e após a feliz surpresa que ele iria à viagem, não tive dúvidas que deveria realizar o trabalho lá. Ainda assim, pretendia visitar as aldeias Krãnh e Potikrô a fim de poder conversar com Kroire e Bep-Moipá, os outros dois jovens que foram ao intercâmbio. Entretanto, com o tempo, percebi que o trabalho seria mais factível e produtivo se me restringisse a uma só aldeia, já que as minúcias das relações exigem um tempo maior – muito maior, aliás, do que eu pude concretizar – e que caminhar entre uma aldeia e outra talvez não permitisse o aprofundamento que eu desejava. O meu tempo em Altamira possibilitou ter contato, ao menos, com as lideranças de todas as aldeias. A participação em reuniões e a ‘visita’ ao projeto de mineração Salobo também estreitaram minhas relações com os Xikrin de outras aldeias, que comumente me cobravam visitas a suas casas.

A metodologia esteve pautada, fundamentalmente, por movimentos etnográficos e pesquisas bibliográficas. Ao invés de me ater às conceituações prévias acerca da educação escolar indígena, priorizei as próprias afirmações contemporâneas dos Xikrin e como isso se relaciona com os outros elementos de suas vidas. A partir das perspectivas expostas por Hannerz, penso essas conceituações como “metafóricas, de certo modo provisórias, talvez um pouco imprecisas ou ambíguas, e por isso mesmo sujeitas a contestações” (1997: 10). Propus-me a embaralhar vivências etnográficas e recortes teóricos, com a intenção de intercambiar essas dimensões do saber, admitindo a combinação de conhecimentos que possam reverberar em análises críticas e reflexivas acerca da educação escolar indígena. Desse modo, almejo elaborar essa investigação com o intuito de gerar hipóteses e contra-hipóteses, deslocando as narrativas dos indígenas para espaços em que elas possam dialogar, se opor e se intercruciar. Assim, esta monografia não procura representar a voz dos Xikrin, mas compreender quais suas

---

<sup>20</sup> Voadeira é o nome de um tipo de embarcação comum na região amazônica. Estas podem ter motores de polpa de diferentes intensidades.

demandas e como elas se inventam em um contexto sócio-político peculiar. Seria, assim, a criação de um cenário de reconhecimento (Canclini, 2009).

Ative-me, fundamentalmente, a trabalhos recentes sobre educação escolar indígena: Cabalzar (2012); Luciano (2011, 2010); Benites (2009); Grupioni (2008); Testa (2007); Ladeira (2004, 2001); Collet (2006); Tinoco (2000); Franchetto (2008, 2004, 1995); Silva e Salanova (2001); Cavalcanti-Schiel (1999) – nos quais procurei entrelaçar a outros estudiosos que evidenciam caminhos metodológicos e possibilitam um maior aprofundamento nas questões contemporâneas dos povos indígenas: Ramos (2010, 2007, 1996, 1995); Sahlins (1997); Gallois (2002); Gow (2010, 2006); Foucault (2004, 2006); Geertz (2001, 1997, 1989); Cunha (2009); e Wagner (2010); além do diálogo com as etnografias Xikrin, em especial Cohn (2010, 2005a, 2005b, 2000), Gordon (2006), Fisher, (2000), Giannini (2001, 1994, 1991) e Vidal (1977). Admito que a escolha da literatura acerca da educação escolar indígena foi difícil: há uma vasta bibliografia e mesmo que me dedicasse apenas a fazer uma revisão desta produção, dificilmente teria êxito em dar fruto a um material satisfatório. Por isso, centrei meus esforços em procurar textos que pudessem oferecer subsídios para a análise das demandas educacionais atuais da aldeia Mrotidjã.

Por conseguinte, longe de evidenciar definições específicas e fechadas para esses conceitos – educação indígena intercultural, bilíngue e diferenciada – optei, à luz do que propõe o antropólogo Peter Gow<sup>21</sup> (2006), tentar etnografar quais os sentidos que são atribuídos a esses conceitos pelos Xikrin e como eles se articulam na dinâmica de suas vidas. É claro que não se trata de ignorar as discussões teóricas e legais a esse respeito; contudo, a intenção é dar relevância aos dados que produzi com os interlocutores intelectuais com os quais dialoguei, principalmente porque acredito que devemos acessar “as teorias, mas deixemos que elas cumpram o seu papel de guias produtivos a serviço de uma antropologia esclarecida” (Ramos, 2010: 50) – ou seja, que elas convenham para nos auxiliar na compreensão desses processos. Dessa forma, não irei ater-me a uma análise minuciosa das políticas indigenistas e das legislações que concernem à educação escolar indígena. Ao contrário, irei-me referir especificamente a situações que vivenciei com os Xikrin e que podem prover subsídios para os projetos

---

<sup>21</sup> “[O trabalho] busca levar a sério aquilo que os nativos do Baixo Urubamba fazem e dizem” (Gow, 2006: 197). E completa “aprendi aos poucos a ouvir com cuidado o que diziam e a agir em relação a eles com respeito, valor altamente valorizado em suas relações interpessoais” (ibid. 203).

educacionais – aludindo, sobretudo, às transversalidades que pretendo enfocar: a relação entre escola, poder e autonomia.

\* \* \*

Durante meu tempo no Mrotidjã, me hospedei na enfermaria da aldeia, o que, de modo geral, creio que não ter sido um problema para o trabalho. A despeito de estar fora dos círculos das casas, o território (aparentemente) imparcial permitiu que existisse certa liberdade em frequentar as moradas e também tivesse algum tempo de sistematizar os materiais, pois tinha um ambiente que me disponibilizava alguma privacidade. É verdade que isso criava uma ‘dupla vida’, pois também convivía com os professores e enfermeiros da aldeia, situação essa que não parece ter influenciado meu relacionamento com os Xikrin.

Os Xikrin rapidamente me associaram a outras pessoas<sup>22</sup> que já desenvolveram trabalho em suas terras, compreendendo que eu era alguém que gostava de ficar entre eles e aprender o jeito Mëbêngôkre de viver. Trataram, então, de tentar me ensinar, ou melhor, de “domesticar-me” (Wagner, 2010: 35). A família do Teapôk – isso inclui mulher, filhos, noras e netos – foi aquela com que mais convivi durante o período na aldeia. Eram eles que frequentemente me chamavam para compartilhar suas atividades cotidianas e também eram em suas esteiras que me sentava no fim da tarde para conversar e aprender. Contudo, sempre pude frequentar várias casas da aldeia, principalmente a do Tekàk Jakare, professor, e Katopryre, agente de saúde indígena, com o quais pude estabelecer relações mais densas.

Além disso, participei ativamente do cotidiano Xikrin, envolvendo-me nas atividades coletivas das mulheres, pescando e, eventualmente, caçando. Mesmo sendo, em sua maioria, um momento exclusivamente masculino – com exceção das grandes caçadas de vários dias, as quais as mulheres acompanham – Teapôk algumas vezes me chamou para ir com ele, porque eu tinha que aprender os modos Mëbêngôkre de viver. Ademais, cotidianamente, as mulheres me chamavam para segui-las em seus afazeres diários e comumente se animavam com a minha presença, uma vez que eu os tornava

---

<sup>22</sup> Mesmo não sendo antropóloga e tendo explicado para os Xikrin a minha formação, isso pouco importava. Classificaram-me como os outros que lá trabalham: Clarice Cohn, Bill Fisher, Paride Bolletin, Lux Vidal e, mais recentemente, Camila Beltrame e Thais Matovanelli – ambas estudantes de Antropologia da Universidade Federal de São Carlos, no mestrado e doutorado, respectivamente.

muito mais engraçados<sup>23</sup>. Era Kokodjy que cuidava de mim em todas as nossas idas à roça, ao coletar açaí, quebrar coco de babaçu, recolher lenha. Com os meus conhecimentos parcos da língua, eu e Kokodjy nos comunicávamos basicamente por mímica: eu entendia o que ela me mandava fazer pelos seus sinais. Aos poucos, aprendi palavras e frases essenciais para me virar nessas atividades com um pouco mais de destreza.

Panhonti, uma menina de 12 anos, era minha companheira<sup>24</sup>: eu, praticamente, tinha as mesmas funções dela, exceto pelo fato de poder carregar muito mais peso – e, claro, pelo pequeno detalhe que tenho 15 anos a mais. Panhonti parecia ter carinho por mim: me cuidava, tirava meus bichos de pé, enfim, creio que se sentia feliz em poder compartilhar seus conhecimentos e tarefas comigo. Com o tempo, fui recebendo mais papéis além de simplesmente olhar: ganhei um *kô* (paneiro) e depois um *facão*; todos *ngrire* (pequenos), proporcionais as minhas habilidades – ou a falta delas – para exercer as atividades cotidianas com as mulheres. A princípio, carregava pouco peso, mas com o aumento de minhas atribuições, passei também a transportar quantidades maiores de mandioca, batata, coco de babaçu, lenha etc., fato que era sempre comentado pelas mulheres, que me sorriam (ainda que desconfiasse que esses sorrisos fossem de mim e não para mim).

Panhonti é filha da Kokodjy e eu, praticamente, era tratada da mesma forma, embora nossa diferença de idade fosse de apenas alguns anos. Era Kokodjy também que sempre me pintava e era em suas esteiras que me sentava ao cair da noite. Ire-tô, sua sogra, mulher de Teapôk, também me acolheu muito bem na aldeia. Diversas vezes fui à sua roça e Ire-tô se animava com as minhas contribuições em suas plantações e colheitas. As duas foram fundamentais nos meus campos, pois era com elas que passava a maior parte do tempo, inclusive fazendo algumas das minhas refeições. Embora muitas das atividades fossem feitas em grupos grandes de mulheres, eu procurava ficar

---

<sup>23</sup> Já que “há muito que rir de um par de adultos desajeitados que agem como crianças, e os Suyá gostam muito de rir” (Segger, 1980: 35).

<sup>24</sup> De forma muito similar ao que descreveu Seeger, os Xikrin, tratavam-me como uma criança e comumente me mandavam acompanhá-las em suas atividades. Nas palavras do autor: “tratavam-me como um menino de 12 anos, quando partíamos, pois eu sabia remar, pescar e caçar pelos arredores como faz um menino de 12 anos. Sabia conversar adequadamente, mas sem discernimento e controle de imagens e metáforas que os adultos sabiam empregar. Acima de tudo os jovens devem ouvir e aprender, e de certo modo, eu era um menino ideal de 12 anos” (1980: 35).

mais próxima delas, retribuindo o carinho e a generosidade com que sempre me trataram.

O meu gosto por compartilhar o cotidiano com os Xikrin era algo muito apreciado: a paciência, carinho e generosidade com que me receberam é algo que eu jamais poderei retribuir. Rapidamente me abarcaram em suas atividades diárias, me incluindo em suas relações familiares e em suas redes de reciprocidade. Claro que, uma vez estabelecida essas redes, minhas dívidas só aumentavam. Em cada casa que frequentava, regressava com uma lista infindável de presentes que deveria trazer na minha próxima visita a aldeia: miçangas, vestidos, cachimbo, fumo, pochetes, isqueiro e lanterna eram alguns dos pedidos. Mesmo que eu explicasse que nem sempre era possível atendê-los, os débitos intensificavam-se proporcionalmente aos meus dias na aldeia.

Além das atividades diurnas, quando o sol encontrava o rio, era momento de compartilhar as esteiras colocadas no pátio da aldeia; com certeza, esses eram os momentos mais prazerosos do dia, dos quais sinto muita saudade. As animadas e divertidas conversas dos Xikrin podiam fazer rir até mesmo eu que não compreendia direito o que estava sendo dito, já que sempre, extremamente bem humorados, relembavam suas caçadas, idas a roça, dias de *mëtoro*... Eram nesses momentos que os Xikrin dedicavam parte do seu tempo a me ensinar a língua e contar histórias.

Claro que tudo isso foi permeado pela presença constante de sentimentos como angústia e solidão. Em um trabalho de campo temos que lidar com os imponderáveis da vida real (Malinowski, 1978), que não se resumem somente a problemas “acadêmicos ou intelectuais, [mas] práticos e evidentes (...) tipicamente, a pessoa em questão fica deprimida e ansiosa, podendo fechar-se em si mesma ou agarrar qualquer possibilidade para se comunicar com os outros” (Wagner, 2010: 31-34). Essas sensações me foram recorrentes e acrescidas ao meu desconforto em estar em um ambiente pouco inteligível. Esse incômodo era reforçado quando eu era alvo das conversas, situações comuns em minhas excursões diárias com as mulheres. Por outro lado, votos de confiança, reciprocidade, generosidade, carinho e cuidado faziam eu me sentir imensamente feliz e bem vinda, especialmente quando os Xikrin destinavam momentos do seu dia para a minha aprendizagem.

A vivência do cotidiano altamirense permitiu, apesar das situações adversas da cidade descritas no início deste trabalho, compartilhar vários momentos políticos com os Xikrin, dos quais destaco como mais relevantes a apresentação dos Estudos

Complementares do Rio Bacajá e a Pactuação do Território Etnoeducacional, realizadas em abril e maio de 2012, respectivamente. Esse período foi igualmente importante, pois pude acompanhar os percursos diários dos Xikrin na cidade, os locais que frequentam, as pessoas com as quais se relacionam, envolvendo-me em suas redes inter-étnicas. Além disso, partilhei de outras importantes reuniões nas aldeias, nas quais se sobressai o encontro na aldeia Bacajá entre as lideranças Xikrin, em maio de 2012, que culminou na ocupação de um dos canteiros de obra da UHE Belo Monte, em junho do mesmo ano, e a reunião realizada na aldeia Mrotidjã que resultou na ‘visita’ ao projeto de mineração Salobo, da Vale do Rio Doce, em setembro, movimento este que pude acompanhar.

Embora tenha tido prosas regulares, mas não sistemáticas, com Bep-Djare, Koro, Bep-Noi e Bep-Katenti; conversas mais longas com Katopryre, agente de saúde indígena; algumas reuniões no *ngà* (Casa do Guerreiro); acompanhamento das atividades escolares; bate-papos com os alunos do magistério - os jovens Bep-Djare (o Nasa), Bepmrôre (o Rubi), Kanhum, Bep-tôk e Kapôt<sup>25</sup> - que tiveram como intuito dialogar acerca de suas perspectivas para a educação escolar na aldeia - já que irão assumir os postos de professor em breve; esses momentos foram esparsos e não tão aprofundados quanto às conversas, quase diárias, que entabulei com Tekàk Jakare. É importante salientar que essas conversações jamais se restringiram às questões educacionais, perpassando por outras temáticas, principalmente no que tange a proteção de seus territórios e a construção da UHE Belo Monte. Isso explica o entrelaçar constante desses temas no decorrer deste ensaio.

Desta forma, grande parte das informações que aqui relatarei, ou melhor, interpretarei, é fruto dessas longas conversas, que ocorreram em diferentes tempos e espaços. Isso também é uma das maiores limitações dessa pesquisa: não me proponho a pensar a educação escolar dos Xikrin – embora seja muito claro para mim que ela não exista de forma coesa – nem da aldeia Mrotidjã, nem sequer de um grupo de jovens; trato de pensar a educação escolar a partir de uma ótica transversal, das minhas versões sobre aquilo que Tekàk Jakare e eu dialogamos e vivenciamos. Fica explícito que todas essas palavras

---

<sup>25</sup> Embora Kapôt não estude no Magistério Indígena oferecido pela SEMED, ele fez alguns cursos de formação para professor com a Missão Evangélica em São Felix do Xingu. Não adentro neste trabalho no papel dos missionários na formação dos Xikrin, pois este é pontual. Contudo, tendo a crer que este movimento de procura pelos missionários para o aprendizado, pouco tem a ver com religião e está muito mais atrelado a esse desejo de aprender os conhecimentos dos brancos. Trata-se apenas de uma hipótese pouco fundamentada, pois não pesquisei o tema com mais afinco.

são interpretações, ou interpretações errôneas, como tantas outras, a que chegamos da mesma maneira que tantos outros, e tão inerentemente inconclusivas como tantas outras, e a tentativa de investi-las da autoridade da experimentação física não passa de uma prestigitação metodológica (Geertz, 1978: 34).

É importante reafirmar que esses recortes são meus e que, portanto, aludem àquilo que considero relevante, pertinente ou ainda conflituoso para a minha análise. Com certeza, a escolha seria diferente se fosse empreendida pelos próprios Xikrin. Com isso, quero ressaltar que se trata de um olhar particular, dado em circunstâncias específicas, que poderia variar se fosse simplesmente invertido ou atravessado por outras perspectivas. Essa narrativa, em parte, elucida a minha própria vivência de aprendizado durante o processo de pesquisa, já que fundamentou-se em uma articulação de conhecimentos oriundos de leituras, conversas e aquilo que necessitei descobrir acerca dos limites dos meus próprios conhecimentos. Por conseguinte, a opção pela primeira pessoa me parece óbvia: isso se tornou um trabalho muito emocional e não há nenhuma intenção de esconder meus dilemas, percepções, críticas, autoanálises e conflitos. Na verdade, tudo isso é elemento substancial do que considero esses escritos, talvez um pouco também auto-etnográfico<sup>26</sup>.

Enquanto juntava os fragmentos, memórias esparsas, anotações espalhadas por caderninhos, recortes textuais, tinha a impressão que jamais conseguiria dar um tom coeso a esse material, pois ele foi construído assim, por pequenos estilhaços de ideias. Por isso, preferi valorizar o meu próprio material e escrevê-lo também de maneira fragmentária. Essa opção tem suas vantagens – estar em consonância com a vida turbulenta no campo – mas também tem suas limitações: são interpretações recortadas e inconclusivas. A tentativa é de construir um diálogo que pode formar um caleidoscópio: um “instrumento que também contém sobras e pedaços por meio dos quais realizam arranjos estruturais” (Lévi-Strauss, 2007: 53), no qual se combinam dimensões e vivências afetivas, cosmológicas, subjetivas, práticas, imaginárias e cotidianas.

Esta análise pauta-se por uma interlocução com as narrativas Xikrin. Não me ative em desvendar o que há de subjacente em seus relatos, ou ainda, articular suas falas

---

<sup>26</sup> Entendo auto etnografia à luz do que expõe Monteiro-Sieburth, a saber: “la auto etnografia es a su vez una narración e investigación porque genera desde una perspectiva personal y autobiográfica un enfrentamiento con lo cultural, situando al investigador dentro de una serie de autorreflexiones, interacciones y reconocimientos de emociones que le permiten construir con otros una confrontación de posicionamientos que amplían y reconstruyen nuevos conceptos de esta realidad” (2006: 8).

a momentos históricos que não são essenciais para essa análise. Por isso mesmo, a opção por pincelar a história e a legislação na forma que me convém. Ademais, não adotei uma linha teórico-metodológica única; me vali daquilo que colaborava no processo de compreender os transcurtos sócio históricos dos Xikrin.

O uso de enxertos de fala<sup>27</sup> dos Xikrin será, portanto, constante, porque penso que ninguém melhor do que eles mesmos para esclarecer os conflitos sobre sua educação escolar. O experimento visou equalizar os discursos dos indígenas com os recortes textuais com os quais converso. Tive dificuldades em encontrar uma maneira pertinente de utilizar as falas dos indígenas. No exercício, talvez frustrado, de reposicionar esses relatos, optei, a luz do que sugeriu o antropólogo Cristian Teófilo, por situá-los como “interlocutores intelectuais”<sup>28</sup>. Ciente de que essas categorias são nossas e, de antemão, insuficientes para abarcar os saberes indígenas, creio que essa preferência se dê pelo simples fato de produzir simetrias entre os relatos e a bibliografia com a qual dialogo. Procuro, portanto, valorar o “processo de ouvir os próprios índios e fazer deles os solistas e não simplesmente o coro” (Ramos, 2010: 48). Desta forma, almejei pensar, vivenciar e analisar como esses processos estão ocorrendo e, fundamentalmente, refletir sobre eles em parceria com os Xikrin, na tentativa de construir algo que seja ao mesmo tempo sensível e ético (ibid., 2007).

Mantive um caderno de campo para as minhas anotações diárias, intuições e delírios, bem como para sistematizar as informações das conversas que travei. É importante salientar que algumas dessas foram gravadas, outras foram apenas anotadas. Como os momentos e espaços variaram muito, nem sempre o gravador me era acessível. Ademais, acabei por diagnosticar que a presença desse instrumento dava um caráter mais formal aos nossos diálogos – um tom de ‘entrevista’ – enquanto que sem ele, parecíamos prosear mais livremente. Ambas as situações ocorreram e os enxertos aqui destacados referem-se a essa diversidade de situações. Em relação às narrativas da viagem para o Alto Rio Negro, estas também são resultantes tanto de gravações, como de anotações pessoais.

Os Xikrin rapidamente me acolheram como alguém que pudesse auxiliá-los no domínio do que os *kubê* falam e por isso, frequentemente me chamavam para ir aos

---

<sup>27</sup> As falas dos indígenas aqui apresentadas se referem ao meu campo no ano de 2012. No Apêndice III há uma tabela sistematizando os principais interlocutores da pesquisa.

<sup>28</sup> Uso essa terminologia do antropólogo Cristian Teófilo, em apresentação proferida no Grupo de Trabalho *Política interétnica indígena em perspectiva comparada* realizado na 28ª Reunião de Antropologia Brasileira, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entre os dias 02 e 05 de Julho de 2012.

encontros dos quais participavam, exercendo um papel de mediadora em algumas circunstâncias. Para exemplificar: no tempo em que permaneci na aldeia, era responsável por ouvir as notícias transmitidas no rádio, para que pudesse ‘traduzir’, ainda que em português, para eles. Há poucos meses, a Norte Energia iniciou com as comunidades um Programa de Comunicação, que consistia em passar informações sobre o andamento da obra para as aldeias. Em sua maioria, essas informações eram pouco compreensíveis e eu, portanto, escutava e as repassava. Várias vezes, eu não estava na aldeia no momento da transmissão e os Xikrin as gravavam para que eu pudesse ouvi-las quando retornasse. Mesmo assim, várias vezes percebi que eu tampouco era inteligível<sup>29</sup>: apesar do esforço deles em me entender e do meu em me fazer compreendida, as barreiras linguísticas, semânticas e cosmológicas que permeiam as nossas relações, são, de fato, intempéries que nos acompanharam em todo o processo.

Os Xikrin sempre muito pacientes e generosos tentavam me ensinar a falar Mëbêngôkre. Apesar disso, claro que com pouco tempo em campo, meu aprendizado e entendimento se restringiu a conversas cotidianas, muito limitadas ainda, que não poderiam adentrar o complexo sistema linguístico, social, cultural e político dos Xikrin. A língua é a expressão de um universo, “um sistema simbólico que organiza sua percepção de mundo, e é também um diferenciador por excelência” (Cunha, 2009: 237), e eu, portanto, só tenho acesso a uma parte muito restrita desse mundo, que é cuidadosamente selecionada pelos Xikrin. Em diferentes ocasiões nas quais simplesmente me sentava em uma das casas, participava das reuniões, ou ouvia suas animadas conversas, apenas parte desses assuntos me era traduzida - apenas aquilo que os Xikrin julgavam importante ou necessário ou ainda cabível para minha compreensão. Sabe-se que essa ininteligibilidade é um contratempo para o trabalho. Tive acesso apenas a um mundo circunscrito dos Xikrin, restrito ainda mais a certas pessoas com as quais eu pude dialogar com mais profundidade. De antemão, as mulheres, fundamentais para a minha inserção no campo, não puderam entrar nesse ensaio como interlocutoras, pois as nossas conversas foram demasiadamente limitadas. Da mesma forma os anciões. Tendo claro que meu alcance era muito restrito e não conseguindo equacionar esses

---

<sup>29</sup> Embora a questão linguística não seja abordada pelo autor, creio que a formulação a seguir possa ilustrar de maneira concisa a dificuldade em se discutir ‘projetos de pesquisa’ junto a povos indígenas. "Comecei com uma explicação um tanto elaborada. (...) Dei este esclarecimento em duas ocasiões e cada vez que terminava havia um silêncio embaraçoso. Ninguém, inclusive eu mesmo, sabia o que dizer. Embora esta explicação tivesse a vantagem de encobrir qualquer coisa que eventualmente desejasse fazer no bairro, era por demais complicada para ter qualquer significado para o pessoal de Cornerville. Logo descobri que as pessoas estavam desenvolvendo sua própria explicação sobre mim" (Foote-Whyte, 1975: 7).

problemas a curto prazo, a forma que encontrei para contorná-lo foi me aproximar dos mais jovens que falam português com mais desprendimento e que também me auxiliavam na tradução das reuniões no *ngà*.

Ademais, o fato de ser mulher fez com que eu tivesse menos acesso aos ambientes políticos, que, como é comum aos povos Jê, são predominantemente masculinos. Apesar dos Xikrin me permitirem circular com certa liberdade por esses locais, ainda assim, nem sempre me sentia a vontade para frequentá-los. Em uma das noites em que os Xikrin se reuniram no *ngà* a fim de discutir o intercâmbio para o Alto Rio Negro, por exemplo, eu não participei por estar juntamente com as mulheres nas esteiras no pátio da aldeia. No dia seguinte, Koka que me relatou como havia sido a conversa. O fluxo de reuniões e demandas, que denotam o clima conflituoso com a inserção de novos atores, linguagens e terminologias que os Xikrin necessitam apreender, também tornaram o campo e o diálogo mais difícil: os indígenas viviam constantemente exauridos de ‘conversas com *kubẽ*’ e desconfiados da quantidade de não indígenas circulando em suas terras.

Com certeza, esses aspectos foram determinantes para o percurso da pesquisa. É necessário refletir, crítica e continuamente, sobre a construção dos objetivos e, conseqüentemente, de suas limitações. Criam-se expectativas – tanto da pesquisadora, quanto dos Xikrin; geram-se mal entendidos e frustrações; constroem-se relações – nem sempre na mesma sintonia. Na tentativa de transformar essas relações em produções de conhecimentos, consciente de todas as nuances que as construções dialógicas revelam, a pesquisa arrimou-se em prover subsídios para o agenciamento de um “conhecimento estratégico que possa contribuir para a defesa dos direitos indígenas” (Ramos, 2007: 16).

Essa ênfase adveio, além de uma obrigação ética e pessoal, de uma cobrança dos Xikrin: cansados de “*kubẽ* pesquisando eles”, exigiam que eu fizesse algo para “ajudar a comunidade”. Dessa forma, a construção do “objeto de pesquisa” se deu em confluência com as demandas e desejos dos próprios Xikrin. Reconheço que nem sempre essas convergências foram simples, ou empreendidas sem conflitos, já que “as pessoas aspiram a fins diferentes, seguem impulsos diferentes, anseiam por diferentes formas de felicidade” (Malinowski, 1978: 37). A dificuldade se explicita, portanto, em criar consonância entre aquilo que os Xikrin esperam de um trabalho como este e as minhas possibilidades, de maneira a garantir, ao menos, uma “experiência aberta e de criatividade mútua” (Wagner, 2010: 46).

Desse modo, vivi durante todo o processo um paradoxo imenso: meu acervo de conhecimentos construídos com os Xikrin é muito limitado, o que, em tese, me impediria de satisfatoriamente edificar projetos que pudessem auxiliá-los de maneira mais qualificada na construção de uma escola. Por outro lado, fui cobrada pelos Xikrin, que desejam ter resultados efetivos: documentos e papéis que de alguma forma possam contribuir para suas novas perspectivas educacionais. Essa cobrança foi especialmente empreendida pelos mais jovens, os interlocutores intelectuais com os quais mais dialoguei. O conflito geracional em relação a mim era claro: nenhum velho nunca me perguntou o que “eu iria fazer por eles” – o que talvez possa ser explicado pelo fato das nossas conversas serem bem restritas por conta da língua. Apenas o fato de eu estar ali, com visível felicidade, acompanhando o cotidiano, indo à roça, me pintando, carregando mandioca, sentando em suas esteiras, demonstrando interesse em aprender mais sobre os modos de vida e a língua Mëbêngôkre, eram motivos suficientes – pelo menos ao que me parece – de ser bem vinda. Os jovens, por outro lado, exigiam que eu utilizasse os meus conhecimentos acerca do ‘mundo dos *kubê*’ para assessorá-los. Penso que os comentários de Alcida Ramos sejam ilustrativos para o momento atual<sup>30</sup> de diálogos junto aos povos indígenas:

em certas circunstâncias, sentimentos de rejeição ou exigências excessivas produzem tal decepção no etnógrafo a ponto de embotar sua capacidade de refletir seriamente sobre o que está por trás desse antagonismo. Com frequência, incidentes no campo acarretam mal-entendidos que, na verdade, são potencialmente produtivos e, no tempo certo, quando a poeira assenta, provocam no antropólogo a vontade de ponderar e analisar essas novas conjunturas de velhas estruturas que se desvendam diante de seus olhos incrédulos (2007: 21).

Certamente, novas circunstâncias exigem desses diálogos novos comportamentos. A construção dessas relações depende de esforço e da paciência de ambas as partes. O resultado desse trabalho é, portanto, decorrência dessas (con) vivências, por vezes, dificultosas e doloridas, e por outras, prazerosas e surpreendentes já que estudar culturas requer ser um especialista das interseções (Canclini, 2009).

---

<sup>30</sup> Explicita Viveiro de Castro: “os últimos anos assistiram a um fenômeno novo, e é sobre ele que devemos meditar: surgimento de uma nova política indígena, isto é, não mais, ou apenas, uma 'política para os índios ('o que vamos fazer com os nossos índios?') mas uma política dos indos para nós ('o que podemos fazer com os brancos?'). Esta política indígena certamente não surgiu do nada, não veio tampouco ocupar um vácuo. Ela surgiu intimamente associada ao que eu chamaria de contra-políticas indigenistas - a ação da Igreja, a sensibilização de vários setores da sociedade para o problema, a formulação de alternativas concretas à política oficial - e vem ocupando um espaço novo, ainda incerto e confuso” (1981: 238-9).

Ademais, é difícil delinear uma fronteira clara no que poderíamos chamar de, na falta de um termo mais apropriado, relação entre ‘pesquisadora e pesquisado’. Além das inúmeras perguntas que me eram feitas sobre a minha vida pessoal – se era casada, se tinha filhos, onde meus pais moravam, meus irmãos, como era minha casa, como era minha vida na cidade, para quais lugares eu já tinha viajado<sup>31</sup>; os Xikrin comumente me interrogavam sobre a minha posição frente a certas discussões pontuais, ou até assuntos mais amplos, como a política indigenista no país, em outros termos, evidentemente. Certa noite, quando visitei a casa do Koka, ele me disse que, naquele momento, nossa conversa seria diferente: tratava de me questionar o que eu pensava sobre a escola deles.

Na diligência em compreender esses caminhos a partir de uma lógica processual, a intenção foi o de refletir conjuntamente quais são os modos mais adequados de instrumentalização dos Xikrin para que possam tomar suas decisões de maneira mais coerente e assertiva. Cabe frisar, mais uma vez, que nada disso é feito sem adversidades. Muitas vezes, me vi irritada e entristecida, pois tinha a impressão que as alianças políticas dos Xikrin não conciliavam com as que eu acreditava que fossem mais pertinentes e frutíferas. Muito menos eu conseguia fornecer um panorama mais abrangente no que tange especificamente a Belo Monte; primeiro, porque eu tampouco o tenho; e segundo (e principalmente), pelas barreiras linguísticas, semânticas e cosmológicas que também nos separam. E no fim das contas, acabava sempre me questionando: quais são os limites dessa ingerência?

Esses conflitos foram constantes durante o campo. Além dos diálogos travados com a Norte Energia, isso ficou evidente, especialmente, nas negociações que culminaram na ‘visita’ ao projeto de mineração Salobo. Tinha clareza que tudo aquilo não se passava de uma tentativa de angariar recursos dos Xikrin. Tentei explicitar, das formas que consegui, que a meu ver aquela não seria uma aliança positiva, embora não tenha tido nenhum êxito nesses diálogos. Diante disso, decidi acompanhá-los, mesmo discordando da maneira como estava sendo proposta aquela “ocupação”, pois creio que também seria um momento pertinente para estreitamento das nossas alianças: estaríamos juntos, mesmo que o barco afundasse. A viagem foi um fracasso: desgastou

---

<sup>31</sup> Acho que minhas sensações são similares às descritas por Roy Wagner no seu campo entre os Daribi. “Eu me via continuamente desconcertado e às vezes incomodado, pela preocupação dos meus amigos com aquilo que eu tomava como assuntos secundários – meus arranjos domésticos e meu estado conjugal – já que eu definia a mim mesmo e justificava minha presença em termos dos meus interesses antropológicos e do meu trabalho de campo. Os Daribi, da sua parte, provavelmente ficavam igualmente pasmos com a minha estudada indiferença quanto aos problemas da vida e da subsistência e com a minha inexplicável paixão por entrevistas” (Wagner, 2010: 52).

os Xikrin, prejudicou o seu tempo de roça, frustrou-os e, mais uma vez, tiveram a sensação que estavam sendo enganados, mas já não conseguiam nem mais distinguir quem seriam os ludibriadores da vez<sup>32</sup>.

Sob outra perspectiva, são nessas negociações que os Xikrin – e eu – vamos apreendendo a “fazer política” nos moldes ocidentais: se não podem mais empreender a guerra, “resta-lhes os meios reconhecidos e legitimados – mesmo que no contrapelo – pelo Estado, os quais eles, por sua vez, não reconhecem ou dominam” (Cohn, 2010a: 245). Terão que aprender, entretanto, e, sobretudo, desejam compreendê-los e dominá-los. E a escola parece ser um caminho tangível para que esse aprendizado se torne possível.

Sendo assim, a opção epistemológica que ora me proponho é refletir sobre as diferentes percepções dos Xikrin acerca da construção da educação escolar indígena e sob quais perspectivas elas se inventam. Apropriando-me, como sugeriu Grupioni (2008), do conceito de rede<sup>33</sup> de Bruno Latour, intento pensar a escola como um espaço polifônico, multidimensional e dinâmico (Sousa, 2001), e, a partir de um viés político, tentar compreender quais são as demandas educacionais da aldeia Mrotidjã e como elas se inter-relacionam com o contexto sócio-político regional.

Por fim, quero deixar claro que ao me referir aos Xikrin ou aos Mëbêngôkre não falo de uma categoria homogênea e unificada, pois estes termos dizem “muito mais de uma condição e de um modo de estar no mundo que de uma entidade, ou de uma unidade social ou cultural constituída, delimitável, estável no tempo” (Cohn, 2005b: 15). A utilização dessa categoria para me referir a eles, é apenas a maneira analítica que encontrei para situá-los: falo de um povo específico, em um contexto sócio-político-cultural-ambiental peculiar. É com a intenção de produzir uma contextualização etnográfica e contemporânea sobre os Xikrin que se segue o próximo capítulo.

---

<sup>32</sup> É importante dizer, por outro lado, que a minha ótica do que seria ou não compreensão é bem distinta da ótica dos Xikrin. Como bem destaca Baines ao descrever a implementação de uma missão religiosa entre os aborígenes da Austrália, observada por David Trigger (1992): “O reconhecimento pelo autor de que os aborígenes não compreenderam essas questões da mesma maneira que ele as compreendeu, como pesquisador, nem da mesma maneira que a equipe de missionários as compreendeu, levanta a questão do problema do antropólogo fazer declarações a respeito das maneiras de compreensão dos outros em situações de extrema desigualdade. Alguns dos aborígenes envolvidos, sobretudo os conselheiros e policiais, possivelmente não concordariam com a afirmação do antropólogo de que eles, os próprios aborígenes, não tivessem compreendido de maneira clara. Talvez eles tivessem visto na declaração do antropólogo uma afronta à sua compreensão, por mais que esta parecesse, da perspectiva do antropólogo, incompleta e comprometida com os interesses da administração branca, ou mesmo uma afronta à hierarquia de poder da administração na qual estavam inseridos” (1995).

<sup>33</sup> “Nosso meio de transporte é a noção de tradução ou de rede. Mais flexível que a noção de sistema, mais histórica que a de estrutura, mais empírica que a de complexidade, a rede é o fio de Ariadne dessas histórias confusas” (Latour, 1996: 9).

## **CONTEXTUALIZANDO: OS XIKRIN E SEUS OUTROS**

---

Este capítulo tem dois objetivos principais. O primeiro deles é oferecer uma ligeira aproximação com a bibliografia etnográfica sobre os Xikrin e o segundo é evidenciar um panorama contemporâneo da vida dos Xikrin, enfatizando o processo de licenciamento da construção da hidrelétrica de Belo Monte. A intenção desses escritos é oferecer elementos que possam auxiliar as análises dos processos escolares da aldeia Mrotidjã.

### ***1.1 Aproximações etnográficas***

Este item se fundamenta na bibliografia que discute especialmente os Xikrin: Cohn (2010, 2005a, 2005b, 2000), Gordon (2006), Fisher (2000), Giannini (1991) e Vidal (1977). É importante dizer, entretanto, que não intenciono realizar uma revisão bibliográfica acerca dos Xikrin, nem me aprofundar em decomposições históricas. É apenas com o intuito de brevemente situar o leitor no campo dessa pesquisa que se seguem os próximos escritos. Um diagnóstico mais preciso acerca do momento sócio-político contemporâneo Xikrin será articulado no próximo item.

Os Kayapó, falantes da língua pertencente ao tronco linguístico Jê, estão localizados em diversas terras indígenas nos estados do Pará e do Mato Grosso. Os Xikrin, subgrupo que vive mais ao norte do país, compartilha alguns aspectos culturais semelhantes a outros grupos Kayapó, embora possuam suas particularidades históricas (Cohn, 2000). Em confluência, todos os Kayapó se autodenominam Mëbêngôkre – *gente do buraco d'água*<sup>34</sup>. O foco deste trabalho será a aldeia Mrotidjã, situada na Terra Indígena Trincheira do Bacajá (TITB), localizada a sudoeste do Pará, nas margens do rio que leva o mesmo nome, afluente do Xingu.

---

<sup>34</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre as múltiplas leituras do termo Mëbêngôkre, ver Cohn (2000; 2005b) e Vidal (1977).

A Terra Indígena Trincheira do Bacajá foi declarada em 1993 e homologada em 1996, com um território de 1.650.939 ha. Em 1980, ainda no período da ditadura militar, ocorrera a demarcação de uma área menor de 192.125 ha, mas que nunca foi reconhecida pelos Xikrin, pois não estavam inclusos nessa demarcação o seu território tradicional, antigos aldeamentos e os castanhais que sempre exploraram (ibid.). A revisão da demarcação foi decretada em portaria em 1989 e acompanhada pela antropóloga Lux Vidal.

A TITB é fronteira às terras indígenas dos Parakanã, Araweté e Assurini, de língua Tupi, instituindo, as margens do rio Xingu, uma ampla e diversa área indígena. Nas proximidades dessas terras, estão localizados os territórios dos Arara (Karib) e, no rio Iriri, também afluente do Xingu, os Kararaô. Atualmente, a Terra Indígena Trincheira do Bacajá possui oito aldeias – Mrotidjã (mais a montante do rio), Bacajá (mais antiga), Pytakô, Potikrô, Kamoktikô, Krãnh, Kenkudjoy (as três últimas consolidadas em 2011) e Pykayakó.

De acordo com a bibliografia etnográfica acerca dos Xikrin – Vidal (1977), Fisher (2000), Gordon (2006) e Cohn (2005b) – acredita-se que a vila dos ancestrais Mëbêngôkre estava localizada nas proximidades do encontro dos rios Araguaia e Tocantins e dos assentamentos Karajá – com os quais os Xikrin mantinham profundas relações de troca. É possível afirmar, mesmo sem precisão, que os grupos teriam deixado a região de interflúvio desses rios rumo à margem esquerda do rio Araguaia e deste sítio partiram para distintos lugares, se deslocando para o oeste e noroeste: os campos do Pau D'Arco (próximo à cidade de Redenção) e para a bacia do rio Itacaiúnas (Gordon, 2006: 114 -115).

Por volta de 1900, eles teriam se cindido, dando origem aos Gorotire e Mekrãngoti. Em meados dos anos 1930, nova cisão ocorreu entre os Kararaô e os Gorotire. Tem-se informação que, desde aproximadamente 1850, existiam quatro grupos Mëbêngôkre: *Irã'ãmranhre*, que ocupavam a margem esquerda do rio Araguaia; os *Gorotire*, que viviam nas matas a oeste do rio Xingu; os *Purakarôt* que ocupavam o noroeste do Pau D'Arco; e, por fim, os *Xikrin* que estavam situados na região do rio Vermelho - entre os rios Araguaia e Paraubepas (Gordon, 2006; Vidal 1977).

É difícil precisar o tempo histórico em que começaram a ocorrer separações entre o grupo mais a ocidente – localizado no alto Itacaiúnas – e o grupo mais a oriente – localizado próximo ao rio Vermelho – exatamente pelas dificuldades em se delinear uma cronologia consistente que pressuponha um ponto de vista único e seja capaz de

abarcam as inúmeras e complexas mobilidades de pessoas, facções, grupos e subgrupos (Gordon, 2006: 118-119). De qualquer forma, pode-se dizer que os Xikrin perambulavam por toda a área do rio Itacaiúnas – da nascente até a foz – incluindo os rios Paraubepas e Vermelho (ibid.).

Justamente por essas descontinuidades, as etnografias que tentaram compilar essas informações – em especial destaca-se Bill Fisher (2000) e Lux Vidal (1977) – possuem dados incongruentes, permeados por contrariedades temporais. A mobilidade e a divisão intergrupar é uma característica Kayapó que não pode ser compreendida a partir de uma percepção unidimensional. O mapeamento desses fluxos, sob uma perspectiva histórica, deve se ater ao fato de que os nomes dos lugares e as localizações dos grupos não se configuram como janelas fixas para os Kayapó. São, portanto, deslocamentos fluidos que também permeiam a questão identitária e instável desse grupo (Fisher, 2000). Em suma:

a história Xikrin dos últimos 150 anos traz as características dos grupos Mëbêngôkre e é um intrincado amálgama, marcado por intensa mobilidade territorial, diversas separações e fusões de aldeias, além de estar sem dúvida estritamente associada à história das outras etnias indígenas que habitavam a região (Gordon, 2006: 112).

Sendo assim, as relações intra e inter-étnicas sempre existiram, mas devido à localização geográfica do grupo, até meados do século XIX, foi possível que os Mëbêngôkre tivessem algum controle de seu contato com os brancos – permanecendo mais livres dos impactos diretos da expansão colonial, ao mesmo tempo em que usufruíam dos bens materiais que desejavam (Fisher, 2000; Gordon, 2006). Ainda no final do século XIX os grupos Mëbêngôkre não haviam lidado, de maneira contundente, com a pressão das frentes que adentravam a região do Araguaia–Tocantins. Contudo, em meados do século supracitado, os Xikrin começaram a enfrentar diretamente essas frentes de expansão, que ocorreu, fundamentalmente, em decorrência do boom da borracha (Fisher, 2000).

Deste modo, entre os anos 1850 e 1912, os contatos entre os Xikrin e os *kubê* começaram a ser mais constantes. A localização do aldeamento Kapôt, no qual, supõe-se que os Xikrin estavam nesta época, era conhecida dos missionários e seringueiros, o que determinou que os Xikrin mantivessem relações econômicas a partir da inserção do sistema da borracha, e que fosse decisivo na incursão a um novo aldeamento – Roti-

Djã em 1910. Nesse período, os Xikrin se envolveram na economia local, possuindo um papel vital nas relações da borracha, seja por estarem diretamente entrelaçados com os trabalhos nos seringais, seja por habitarem aquelas áreas de exploração do látex. O aviamento foi peça chave para a complexa rede que se instaurou no ciclo da borracha, acarretando a construção de uma trama entre mão de obra, tecnologia, acesso aos recursos, dinheiro, poder político e econômico (Fisher, 2000). Os indígenas foram fundamentais para a expansão desse ciclo, já que dispunham de conhecimentos acerca das localidades das áreas produtivas e também poderiam servir de mão de obra em troca de produtos manufaturados e comida.

Ao que se sabe, esses primeiros contatos foram pacíficos: a inclusão dos Xikrin na economia da borracha permitiu o acesso a ferramentas e bens manufaturados que eram utilizados nos conflitos travados com os Gorotire. No entanto, ao longo dos anos, sucederam eventos violentos com os brancos, dado o aumento do fluxo migratório para a região e a exploração sexual de mulheres Xikrin forçada pelos seringueiros (Fisher, 2000). A decadência da borracha corroborou com o acirramento da tensão entre os seringueiros e os indígenas. Ademais, as constantes guerras entre os Gorotire e os Xikrin também influenciavam o preço da borracha e as relações estabelecidas a partir do aviamento (ibid.). Segundo Vidal (1977), os Xikrin foram massacrados pelo seringalista Chico Trajano, o que culminou no descolamento para outra aldeia.

Em 1910, após este ataque, os Xikrin se juntaram na aldeia Roti-Djã, localizada nas proximidades da Serra da Seringa, a 130 km do antigo aldeamento Kàkàrekre. (Vidal, 1977; Fisher, 2000; Gordon, 2006). Não se sabe ao certo se alguns Xikrin retornaram ao Kàkàrekre, ou se todos partiram rumo ao norte e depois regressaram, mas fato é que por volta de 1920, ocorreu uma cisão entre os Xikrin que hoje resulta em duas terras indígenas distintas. De acordo com Fisher (2000), antes da instalação no rio Bacajá, os Xikrin habitaram as comunidades Màtikre, Pykatigrà, Roti-Djã e Kubèaptaradjã<sup>35</sup>. Com exceção da primeira e da última, esses assentamentos foram ocupados mais de uma vez, embora seja difícil precisar a localização geográfica e temporal deles.

Segundo Gordon, para os Xikrin (do Cateté) que permaneceram no Kàkàrekre, é ressaltada a coragem de enfrentar os Gorotire. Estes Xikrin mantiveram constantes

---

<sup>35</sup> É importante salientar que, durante a visita ao Projeto Salobo, descrita nas considerações iniciais deste trabalho, os Xikrin me relataram que haveria outros aldeamentos. Contudo, como não fiz uma pesquisa aprofundada sobre isso, nem me foram traduzidas as inúmeras histórias contadas pelos anciões, optei por utilizar as informações contidas nas etnografias dos autores citados acima.

relações com os brancos até o contato oficial no Posto de Las Casas em 1952. Já os Xikrin do Bacajá mantiveram-se em aparente isolamento até 1950 (Fisher, 2000) e o contato oficial só ocorreu em 1962 (Vidal, 1977). Como ressalta Fisher (ibid.), a presente localização dos Xikrin na beira do rio Bacajá está longe de onde eram as perambulações Xikrin em tempo remotos. No entanto, estes locais já eram conhecidos e frequentados por eles antes da mudança em 1920. Portanto, foi nesse período – entre as décadas de 1920 ou 30 – que parte do grupo dos Xikrin se desloca do rio Itacaiúnas rumo ao norte – rios Pacajá e Bacajá, cindindo entre os Xikrin do Bacajá e os Xikrin do Cateté. Embora tenham existido algumas tentativas de reunificação, esses grupos passaram a viver separados. Contudo, convém ressaltar que as relações entre eles são permeadas por constantes fluxos, vínculos de parentesco e trocas recíprocas que continuam a existir (Gordon, 2006).

A mudança da antiga aldeia Kàkàrekre para o Bacajá foi resultado de diversos fatores: o declive da borracha, acrescido ao declínio populacional e aos constantes ataques dos Gorotire, que eram a principal ameaça aos Xikrin, além do aumento do risco de contrair doenças e a diminuição dos recursos naturais (Fisher, 2000). Desta forma, os Xikrin se viram diante de um momento decisivo: afastaram-se da borracha, da fronteira e do acesso aos bens manufaturados – o que Fisher (ibid.) denomina de renúncia da fronteira – e se estabeleceram em outra área, onde permaneceram em relativo isolamento até a década de 1950. Como afirma o Tedjôrô<sup>36</sup>

O povo saiu de lá, onde vivia uma vida boa e feliz. Depois andamos muito, até chegar ao rio Carapanã, onde fizemos novas roças e uma aldeia. Quando chegamos nesse rio, nós nos dividimos. Depois juntamos de novo e andamos para o rio Bacajá. Saímos do rio Carapanã, fomos para o Bacajá e depois andamos para chegar à terra dos Assurini. Nesse mato aqui, todos os povos ficavam andando em todos os lugares. Fomos até o rio Prazer, fizemos roça, produzimos muita coisa por lá. Fomos também para o rio Negro onde batemos timbó. E você quando chegar à cidade tem que contar essa história que eu estou contando.

É importante ressaltar, desse modo, que a mudança não foi simplesmente uma mudança geográfica, mas está atrelada à história camuflada das zonas tribais, envolvendo uma profunda consciência dos problemas e vantagens das mudanças de território (Fisher, 2000). Convém ainda observar que a presença mais constante dos não

---

<sup>36</sup> Tedjôrô é uma “liderança velha” da aldeia, ou um *benajwry*. Esse relato foi feito em Xikrin, gravado e depois traduzido para mim pelo jovem Kapôt.

indígenas em territórios pertencentes aos Mëbêngôkre, principalmente a partir do final do século XIX, não deve ser percebida como um processo de ruptura nos sistemas de relações previamente estabelecidos, já que esses grupos sempre tiveram inúmeras cisões e reagrupamentos. Sendo assim, reitero as proposições expostas por Gordon, a saber, que a presença dos brancos nos territórios Mëbêngôkre deve ser analisada sob a ótica de um processo no qual a implicação foi de

*potencializar a dinâmica sociopolítica indígena em três níveis: do ponto de vista intracomunitário – uma vez que as estratégias sobre o que fazer e de que modo se relacionar com os brancos, além de possibilidades abertas pela aquisição de seus objetos, tornaram-se novos focos importantes de atenção; do ponto de vista intercomunitário - ou na medida em que renovava os meios (obtenção de armas, por exemplo) e fomentava novos contextos e condições de atuações dos diferentes grupos que se concebiam partilhando da mesma origem e língua, em busca da supremacia política e da manifestação de grandeza; e, finalmente, do ponto de vista interétnico – com o incremento de relações com ‘estrangeiros’ (kubê), isto é, gente reconhecida como não Mëbêngôkre, fonte de recursos e novos meios para levar a cabo os projetos que mobilizavam os dois níveis anteriores (2006: 142; ênfases do autor).*

Evidentemente, isso não significa afirmar que os resultados não tenham sido adversos para os Xikrin, principalmente nos primeiros cinquenta anos de contato, nos quais os grupos perderam um grande contingente populacional. Entretanto, pode-se afirmar que o movimento que os *kubê* propiciaram foi um processo de *catálise* – subscrita pelo elemento da cultura material – como ressalta o autor supracitado: “guerra ou paz, o interesse dos Mëbêngôkre não era tanto o *kubê* em si, mas aquilo em que ele se objetivava e que dele se pretendia apropriar: seus objetos, sua cultura material, sua expressividade técnica e estética” (ibid.: 143).

Em suas relações com os outros, os Xikrin constantemente intentaram, e ainda o fazem, incorporar riquezas diversas – denominadas de *nekreix*<sup>37</sup>: bens, rituais, cantos, instrumentos para a produção econômica, armas, barcos, carros, roupas, comida entre outros (Cohn, 2005b, Gordon 2006, Vidal 1977, Giannini 1991). De maneira aprofundada, a bibliografia sobre os Xikrin refletiu acerca dessas relações estabelecidas com o outro, seja através das guerras e da pacificação (Cohn, 2005b), seja através das

---

<sup>37</sup> Esses conceitos – *kukràdjà* e *nekreix* – são largamente discutidos pelas bibliografias Mëbêngôkre: Fisher (2000), Gordon (2006), Giannini (1991), Cohn (2000, 2005), Vidal (1977), Lea (1981). Aqui serão resumidas de forma simples e incompleta já que não é o intuito deste trabalho fazer uma discussão mais aprofundada sobre essas terminologias. *Nekreix* será glosado simplesmente como “riquezas”.

relações econômicas (Gordon, 2006). Apenas observo que os Xikrin sempre constituíram relações de troca, se apoderando de bens materiais e imateriais de outras culturas, como forma de enriquecer seu *kukràdjà*<sup>38</sup>. Sob essa perspectiva, os bens adquiridos pelos Xikrin, sejam eles manufaturados – barcos, armas, munição, anzóis, rabetas, comida, roupas – ou conhecimentos, técnicas, modos de ser, obtidos também por meio de uma maior mobilidade para a cidade, em frequentes trocas inter-étnicas, entropõem-se nessa dinâmica de trocas e de apropriações que lhes é própria. Sendo assim, essas aquisições existem porque necessitam “manter o fluxo de bens – não por mera ambição acumulativa Mëbêngôkre, mas, ao contrário, por ambição de incorporação das diferenças que fundam sua condição social” (Cohn, 2005: 67). E complementa Barth:

as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação social. Ao contrário, geralmente são as bases sobre as quais os sistemas sociais são construídos. Como consequência da troca, as interações não conduzem ao término de um sistema social. As diferenças culturais persistem apesar do contato interétnico e da interdependência (1976: 10; tradução minha)<sup>39</sup>.

Essas observações sobre incorporação de bens não pretende simplificar os conflitos, interações e relações estabelecidas entre os povos indígenas e a sociedade nacional, que foram bem analisados por alguns estudiosos – Gordon (2006); Vilaça (2001); Ramos (2007); Sahlins (1997); Gow (2001); Kelly (2005); Howard (2002) entre outros – mas apenas destacar que as formas nas quais esses bens são adquiridos perfazem a própria organização sócio-política Xikrin. Nas palavras de Howard, que reflete sobre essas relações entre os Waiwai e a sociedade nacional: “apesar de tanta ênfase posta nos bens de troca, eles são, em última instância, apenas pretexto para que as relações sociais se atualizem” (2002: 50). É por meio da recriação dessas histórias emaranhadas em relações, conflitos, alianças e guerras, que as práticas educacionais escolares devem ser discutidas e pensadas, levando em conta esses aspectos que estão

---

<sup>38</sup> “*Kukràdjà* é um termo polissêmico, e que pode marcar, entre outras coisas, uma condição coletiva, de uma identidade coletiva” (Cohn, 2005b: 33).

<sup>39</sup> Do original: “las distinciones étnicas no dependen de una ausencia de interacción y aceptación sociales; por el contrario, generalmente son el fundamento mismo sobre el cual están construidos los sistemas sociales que las contienen. En un sistema social semejante, la interacción no conduce a su liquidación como consecuencia del cambio y la aculturación; las diferencias culturales pueden persistir a pesar del contacto interétnico y de la interdependencia” (1976: 10).

intimamente atrelados com os modos que os Xikrin se inventam, reinventam e reconstroem suas identidades e suas relações com o Outro.

Como será possível notar no transcurso deste trabalho, essas relações se intensificam, talvez influenciadas pela construção de grandes empreendimentos ao redor das terras indígenas, que evidenciam um desejo, cada vez mais imprescindível, em apreender as técnicas, conhecimentos, modos de ser e entender do mundo dos *kubẽ*, exatamente para se diferenciar dele. Nas linhas que se seguem, pretendo pincelar as condições socioculturais da vida contemporânea dos Xikrin com o intuito de prover subsídios para a análise da educação escolar indígena na aldeia Mrotidjã.

## ***1.2 Os Xikrin na contemporaneidade: o cenário Belo Monte***

*Nesta dupla linguagem que reside à potência crítica dos modernos:  
podem mobilizar a natureza no seio das relações sociais,  
ao mesmo tempo em que a mantém infinitamente distante dos homens;  
são livres para construir e desconstruir sua sociedade,  
ao mesmo tempo em que tornam suas leis inevitáveis, necessárias e absoluta (...)  
E se jamais tivermos sido modernos?*

Bruno Latour (1994)

Parto do pressuposto de que a educação escolar entremeia um âmbito mais amplo, emaranhada em demandas de melhoria da saúde, de controle territorial, de manejo de recursos e, em especial, da apreensão das estratégias e conhecimentos para aprimorar e dominar as relações que os indígenas estabelecem com os brancos. Por isso, faz-se necessário contextualizar a vida contemporânea dos Xikrin. O intuito deste item é mapear, de forma concisa e ilustrativa, as obras que diretamente impactam a vida dos Xikrin, com ênfase na construção da hidrelétrica de Belo Monte. Para tal, apresento brevemente um panorama local dos grandes empreendimentos, inter-relacionando-os a legislação vigente. Em seguida, adentro na UHE Belo Monte, detalhando alguns dos trâmites que marcaram a construção da hidrelétrica, ressaltando em quais passos e momentos os Xikrin participaram. As informações aqui relatadas advêm de observação direta, que inclui tanto participações em reuniões e conversas com os Xikrin da aldeia Mrotidjã, quanto contato com os atores locais (ONG's e a FUNAI, predominantemente), além da utilização de documentos referentes ao processo de

licenciamento e literatura sobre o tema, em especial o texto “Justiça ambiental, diversidade cultural e accountability: desafios para a governança ambiental”, de Zhouri (2008).

É importante deixar claro, contudo, que de forma alguma pretendo me ater a uma análise histórica e social do contexto de Belo Monte. Primeiramente, porque este não é objetivo desse trabalho e, além disso, há uma gama infinita de atores envolvidos em diferentes escalas, em um cenário multidimensional, que necessitaria de um mergulho bem mais aprofundado. O que mais importa aqui é a inserção dos Xikrin nesse processo. O enxame de notícias é proporcional à falta de informações claras e transparentes sobre a obra. Sendo assim, não irei detalhar a situação, nem todos os processos legais (decretos, medidas cautelares, licenças concedidas), mas pretendo demonstrar algumas das incongruências deste licenciamento.

A tentativa é de fornecer um panorama geral de maneira a situar o leitor no cenário etnográfico dessa pesquisa e promover subsídios que possam contribuir para o agenciamento de novas perspectivas educacionais. Portanto, algumas das peripécias vividas com os Xikrin relativas ao processo de licenciamento e as negociações com a Norte Energia serão explicitadas neste capítulo, e, também, retomadas ao longo do trabalho. Assim como o item anterior pontuou brevemente algumas histórias e mobilidades Xikrin nos últimos tempos, discorrer aqui sobre Belo Monte é pontuar a história e a vivência recente. O contexto educacional é analisado hoje, momento no qual os Xikrin experimentam os desafios da usina em construção. Se no passado a presença dos seringueiros fez com que fosse necessário lidar com adversidades, estabelecendo relações e negociando trocas, atualmente vive-se também negociações, trocas e “guerras” com o empreendimento. Foi nesse contexto que, em campo, refleti sobre a educação escolar Xikrin, e, portanto passo a descrevê-lo brevemente.

\* \* \*

Por meio da Constituição Federal de 1988, que finalmente assumiu o ser indígena como um estado legítimo e não mais transitório (Ramos, 1990), é reconhecida a organização social, costumes, línguas, garantindo-lhes o direito às terras tradicionalmente ocupadas (artigo 231 e 232). A legislação internacional também acompanhou essas prerrogativas que, enfim, reconheceram o direito à diversidade e autonomia dos diferentes grupos étnicos. A Convenção 169 da Organização

Internacional do Trabalho (OIT), que veio substituir a ultrapassada Convenção 107, datada de 1957, é o primeiro instrumento internacional a tratar com respeito às diversidades culturais e estabelecer padrões mínimos a serem seguidos pelos Estados, não mais sob os princípios da assimilação e integração.

A Convenção, ratificada pelo Brasil apenas em 2002, cinco anos após ter entrado em vigor, por meio do Decreto Legislativo nº43 de 20/06/2002, aponta a necessidade de existir *consulta prévia, livre e informada* acerca de qualquer ação que diz respeito aos indígenas, inclusive, no que concerne à autorização, planejamento e execução de todos os “projetos de desenvolvimento” que estejam situados em territórios próximos às comunidades. O descumprimento da norma internacional pode suscitar medidas repressivas ao país em âmbito externo. Ademais, a ratificação é entendida pelo Supremo Tribunal Federal como condição necessária e aceitável para que a norma internacional seja admitida como lei ordinária e de aplicação direta, ou seja, para que passe a integrar o sistema jurídico nacional. Apesar disso, vários dispositivos legais não estão sendo cumpridos. A Convenção 169 da OIT também pode ser utilizada como diretriz para a interpretação do artigo 231, § 3º, que legisla sobre a obrigatoriedade do Congresso Nacional de ouvir as comunidades indígenas afetadas em obras para aproveitamento dos recursos hídricos e minerais em terras indígenas. Há ainda a Declaração Universal dos Povos Indígenas, datada de 2007, que deve nortear as políticas indigenistas, no que tange ao reforço e à garantia da autonomia e respeito às organizações políticas, sociais, culturais, econômicas e jurídicas dos povos (Curi, 2011).

Contudo, na atual conjuntura, os direitos dos povos indígenas estão “subordinados e subsumidos à legislação ambiental, a mesma que rege os procedimentos para o licenciamento, em um contexto marcado pela dominação empresarial estatal e privada” (Verdum, 2012: 11). Belo Monte é um caso emblemático nesse sentido: o tempo acelerado da obra e os relatórios de impacto ambiental que servem, claramente, de instrumentos para que o empreendedor cumpra o seu calendário de construção, e não para avaliar a real viabilidade do empreendimento, são exemplos de que as ações em torno dos processos de licenciamento visam a atender aos interesses econômicos. Em outras palavras, não cumprem “sua função precípua de ser um instrumento de avaliação da sustentabilidade socioambiental das obras para ser mero instrumento viabilizador de um projeto de sociedade que tem no meio ambiente um recurso material a ser explorado economicamente” (Zhourri, 2008: 101). Seria, portanto,

fundamental que se discutisse quais são os critérios para determinar a viabilidade de uma obra e quais os valores e concepções de mundo subjacentes a essa decisão<sup>40</sup>.

São 310 projetos de aproveitamento energético previstos pelo Programa de Aceleração ao Crescimento, PAC II<sup>41</sup>, dentre eles, as hidrelétricas na Amazônia. Destas, 24 já estão em fase de planejamento ou de execução, afetando diretamente terras indígenas, das quais dez estão localizadas no Estado do Pará (Verdum, 2012). Isso para não citar os outros empreendimentos que incidem sobre as terras indígenas, tais como projetos de mineração, gasoduto e estradas. No que concerne especificamente aos Xikrin, além de Belo Monte, há ainda um grande empreendimento minerário na região: Belo Sun, liderado por uma empresa canadense pertencente ao grupo Forbes & Manhattan. Com um investimento de aproximadamente um bilhão de reais, o projeto visa à extração minerária de ouro durante 12 anos, com produção estimada em 50 toneladas (a maior do país), prevendo a operação de lavra a céu aberto, localizada apenas a 20 quilômetros do UHE Belo Monte. De acordo com a própria empresa licenciadora, a pesquisa de mineração na Volta Grande do Xingu começou nos anos 1990 e em 2010 o Belo Sun adquiriu os direitos minerários para lavragem da área. Atualmente, a empresa aguarda a Licença Prévia ser emitida pela Secretaria do Meio Ambiente do Pará (SEMA – PA).

Sabe-se que empreendimentos desta natureza são altamente impactantes para a sóciobiodiversidade. Afora os problemas diretos, há ainda outros infortúnios, tais como abertura de estradas, desmatamento e crescimento populacional. Apenas no território dos Xikrin há 149 requerimentos para processos minerários (ISA, 2010), além da garimpagem ilegal dentro da terra indígena<sup>42</sup>. Acompanhando o ritmo acelerado dessas

---

<sup>40</sup> No caso de Belo Monte mesmo ignorando os profundos impactos socioambientais e levando em conta apenas a viabilidade econômica da obra, ela se mostra com um retorno financeiro ínfimo diante de um investimento tão alto - 25 bilhões, grande parte financiado com o dinheiro público do BNDES. A média da hidrelétrica, levando em conta o ciclo hidrológico do rio Xingu, gerará apenas 1.356 MW e não 4.700 MW de energia, como constam nos estudos de viabilidade do empreendimento. Os números divulgados de geração de 11.182 MW, só poderão ser atingidos durante três meses por ano, na cheia do rio Xingu. O que denota, mais uma vez, a previsão de novas hidrelétricas para melhorar o aproveitamento energético de Belo Monte (Valle, 2005: 67-70).

<sup>41</sup> O primeiro PAC consolidou-se no Governo Lula, com ações previstas entre os anos de 2007-2010. A segunda fase foi lançada ainda no Governo Lula (2010-2014), mas sua efetivação se deu apenas no Governo Dilma Rousseff. Com um orçamento de R\$ 955 bilhões, dos quais R\$ 327 bilhões são financiados pelo BNDES, o programa prevê amplo investimento em ações embasadas em três principais eixos: logístico, energético e infraestrutura social (Verdum, 2012).

<sup>42</sup> Vinculado a essa conjuntura, está o Projeto de Lei nº 1610/1996, atualmente tramitando no Congresso Nacional, que visa à legalização de mineração dentro de terras indígenas. Além de não estar atrelada ao Estatuto dos Povos Indígenas, ignorando os avanços das propostas aprovadas pela Comissão Nacional de Política Indigenista em 2009, novamente, apesar da exigência de consulta aos povos, a Comissão Especial de Mineração em Terras Indígenas desconsidera a Convenção 169 - bem como os outros dispositivos

obras de infraestrutura, está planejada a construção e a pavimentação de 977 quilômetros da estrada BR 230, a Transamazônica, localizada na divisa do Pará com o Tocantins, cortando os municípios de Altamira, Marabá, Medicilândia e Rurópolis (Verdum, 2012). Sendo assim, a construção de Belo Monte não pode ser analisada como um ato isolado, mas integra uma política nacional de expansão da exploração de recursos naturais, por meio da construção de megaempreendimentos, sobrepondo os interesses dos povos que habitam a região, como será possível notar nos relatos que se seguem.

\* \* \*

A partir dos anos 1960 no país, principalmente após o golpe militar, sob a égide do lema “integrar para não entregar (a Amazônia)” a região sofreu modificações no que tange aos seus aspectos econômicos, sociais, demográficos e ambientais. Embasado nesse lema, foi consolidado o Programa de Integração Nacional (PIN) que fazia parte do I Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-74). Estes foram desenhados com o objetivo de expandir “as fronteiras econômicas do país” (Barreto Filho, 2001: 170), intentando ocupar o “vazio demográfico” da Amazônia, ignorando os indígenas que a habitavam (Albert, 1991). Essa ocupação, diretriz prioritária do governo, foi “considerada fundamental à manutenção do ‘equilíbrio geopolítico’ interno e externo” (Barreto Filho, 2001: 169) e utilizada “como pretexto para a sua exploração predatória em nome do desenvolvimento nacional” (ibid.: 165). Foram estabelecidos tanto projetos que concernem à expansão agrícola, industrial, urbana e de povoamento, quanto projetos de infraestrutura. Em decorrência disso, os maiores contingentes migratórios ocorreram durante as décadas de 1960 e 1970 (Tavares, 2008). Em paralelo a esse movimento, foi também durante esse período que os Xikrin tiveram o seu maior decréscimo populacional, com mortes decorrentes, principalmente, das doenças trazidas pelos brancos.

Contudo, nos últimos anos da década de 1970 (1975-1979) constituiu-se o II PND que delineou novas perspectivas ao plano de ocupação amazônico. A dívida externa brasileira aumentara e a Amazônia Legal culminou como fonte importante de recursos

---

legais da Constituição, Artigos 176 e 231, que se referem à necessidade de definir se há interesse nacional nos empreendimentos minerários e determinam que oitivas indígenas sejam realizadas.

para exportação. Foram aplicados significativos financiamentos públicos destinados a intensificar a presença militar na região, assim como desenvolver as vias de comunicação, a produção energética e serviços básicos com o intuito de construir megaempreendimentos, por meio de investimentos nacionais e internacionais. Em suma, “o objetivo explícito do plano era completar de uma vez por todas a implantação da indústria pesada no país, expandir ainda mais a produção de bens de capital e bens intermediários e ampliar a infraestrutura de energia, transporte e telecomunicações” (Barreto Filho, 2001: 170). Dentre esses programas, consolidaram-se os “polos regionais”, no qual destaco o Polamazônia, que permitiu a concentração de recursos em determinadas regiões, priorizando “aquelas áreas amazônicas que já algum tempo apresentavam algum dinamismo, traduzido em concentração econômica e populacional” (ibid.).

Se remontarmos, brevemente, o processo de urbanização do Estado do Pará, é possível notar que com o boom da borracha, alguns importantes municípios foram fundados – Conceição do Araguaia em 1908, Altamira em 1911 e Marabá em 1913 (IBGE, 2012). Acompanhando essas políticas para a região Amazônica, o crescimento demográfico e o processo de urbanização foram intensificados em decorrência da construção de rodovias, primeiramente a Belém-Brasília, em 1955, seguida da Transamazônica, nos anos 1970 (Tavares, 2008). Atrelado a isso, os incentivos governamentais para grandes fazendas pastoris e mineração estavam aliados ao incentivo a novas cidades — o que acelerou significativamente a pressão sobre os indígenas da região (Trevisan, 2011).

Nessa diversidade de megaprojetos para a Amazônia, estava a UHE Belo Monte, na época, denominada UHE Babaquara Kararaô. Sendo assim, a construção da hidrelétrica nos envia aos remotos anos 1970, ainda sob a égide da ditadura, quando se iniciou a discussão acerca do potencial hidrelétrico amazônico, propondo a edificação de vários empreendimentos no rio Xingu. Neste inventário, aprovado nos anos 1980 pelo Departamento Nacional de Águas e Energias Elétricas (DNAEE precursor da ANAEEEL), está prevista a construção de seis hidrelétricas que iriam alagar 18 mil quilômetros quadrados, incluindo 12 terras indígenas, transformando o rio Xingu em grandes lagos, afetando radicalmente a região (Valle, 2005: 66-67). Em 1989, após o

famoso Encontro em Altamira<sup>43</sup> que reuniu indígenas, universidades, antropólogos, artistas nacionais e internacionais, a obra foi embargada.

No começo do novo século, a construção da usina volta à cena, agora com uma nova roupagem, que tem sido respaldada pelo discurso de mudança na sua concepção original, que prevê uma diminuição da área alagada<sup>44</sup>, inundando 512 km<sup>2</sup> de floresta Amazônica, em um projeto denominado “fio d’água”, construído por meio de canais de derivação que reduziriam, de maneira drástica, a vazão da Volta Grande do Xingu<sup>45</sup>. Esses canais seriam instalados onde hoje está situado distrito de Belo Monte, daí o novo nome. Há ainda a ser destacado o escamoteio das informações relativas à previsão de construção de outras hidrelétricas para o rio. Embora esse discurso tenha sido adequadamente incorporado pelo governo, sabe-se que o inventário do rio Xingu foi aprovado e jamais cancelado ou substituído e que, portanto, este projeto continua a fazer parte de outro bem maior: mais hidrelétricas para a região, principalmente a montante do rio, que garantiriam maior aproveitamento energético (Valle, 2005).

Assim, iniciaram-se os embates em relação ao licenciamento, recheado de conflitos, negociações e, principalmente, ilegalidades. Os anos de 2008 e 2009 foram significativos. Primeiramente, em 2008 é autorizada pelo Tribunal Regional Federal a realização dos Estudos de Impacto Ambiental<sup>46</sup> (EIA/RIMA) da hidrelétrica de Belo Monte<sup>47</sup>, ignorando a liminar emitida pela Justiça Federal de Altamira. No ano seguinte,

---

<sup>43</sup> No qual foi emblemática a cena da indígena Taira Kayapó apontando um facão para o rosto do Presidente da Eletrobrás, José Antonio Muniz Lopes.

<sup>44</sup> Esse tem sido um dos grandes instrumentos de propaganda da Norte Energia, que chegou a espalhar outdoors por várias capitais, afirmando que o empreendimento “não alagará terras indígenas”. De fato, agora, ao invés de alagar, as terras indígenas localizadas na Volta Grande do Xingu irão secar.

<sup>45</sup> “O projeto inclui o desvio da maior parte do fluxo de água do Rio Xingu, em um trecho de aproximadamente cem quilômetros conhecido como Volta Grande do Xingu, para um trecho que atualmente é ocupado por florestas e assentamentos de pequenos agricultores entrecortados por diversos travessões da rodovia Transamazônica, por meio da construção de canais de derivação ao norte da Terra Indígena Juruna do Paquiçamba” (Zagallo e Lisboa, 2010: 9).

<sup>46</sup> “Os EIA/RIMAs são os documentos que trazem as informações sobre as características técnicas, socioeconômicas e ambientais de uma obra de infra-estrutura. Contudo, o Termo de Referência é um roteiro padronizado a ser seguido por qualquer obra, o que limita o caráter informativo dos EIA/RIMAs no que tange as especificidades ecológicas, sociais e culturais locais” (Zhourri, 2008: 101).

<sup>47</sup> Cinco meses após a versão final deste relatório ter sido entregue ao Ibama (em outubro de 2009), foi enviado ao referido órgão e ao Ministério Público Federal (MPF), um “relatório alternativo”, de 230 páginas, denominado “Análise Crítica do Estudo de Impacto Ambiental do Aproveitamento Hidrelétrico de Belo Monte elaborado por uma “Equipe de Especialistas” multidisciplinar de mais de quarenta pesquisadores, Para mais informações ver: <http://www.socioambiental.org/esp/bm/hist.asp>. A empresa responsável pela construção da hidrelétrica, respondeu ao documento: [http://www.socioambiental.org/banco\\_imagens/pdfs/Atend.%20aos%20Questio%20Mov.%20Sociais\\_Ibama.pdf](http://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/Atend.%20aos%20Questio%20Mov.%20Sociais_Ibama.pdf).

a FUNAI libera a construção de Belo Monte, concluindo que as previsões dos impactos apontados pelo EIA/RIMA de Belo Monte eram suficientes, assim como seus planos mitigatórios, desde que fossem cumpridas as condicionantes<sup>48</sup>. A Licença Ambiental Prévia é concedida pelo Ministério do Meio Ambiente em fevereiro de 2010, que depois foi reiterada através de uma Licença Parcial de Instalação, que sequer existe na legislação brasileira; e, finalmente, a Licença de Instalação concedida em junho de 2011. Como é possível notar, a liberação da licença de instalação de Belo Monte exemplifica prática recorrente no Brasil em que “apesar das recomendações técnicas pelo indeferimento devido à inviabilidade socioambiental ou pelo não-cumprimento de condicionantes por parte das empresas” (Zhourri, 2008: 103), a Licença é emitida<sup>49</sup>.

Nesse interim, vão sendo concretizados os estudos de impacto ambiental do componente indígena<sup>50</sup>. Desde o início, a inserção dos Xikrin foi conflituosa e controversa: a FUNAI, responsável por definir as áreas de realização dos estudos de impacto ambiental, delimitou os seguintes grupos: no grupo I os Juruna do Km. 17 e da Terra Indígena Paquiçamba e os Arara da Volta Grande do Xingu; no grupo II, os indiretamente afetados, que inclui as Terras Indígenas Arara, Cachoeira Seca (Arara), Kararaô (Kararaô), Koatinemo (Assurini do Xingu), Ipixuna (Araweté) e Apyterewa (Parakanã); e o grupo IV, os índios citadinos e da Volta Grande do Xingu. Estava antevisto também o grupo III, que não seria contemplado em estudos de impacto, composto pelas Terras Indígenas da etnia Kayapó que habitam o Estado do Pará. Os Xikrin, inicialmente estavam no grupo I, diretamente afetados, mas foram realocados para o grupo II, que não apontava como necessário um estudo de campo mais aprofundado, já que os impactos poderiam ser previstos apenas através de análises de dados secundários. De acordo com a FUNAI:

---

<sup>48</sup> O licenciamento foi suspenso, sob influência do II Encontro dos Povos da Volta Grande do Rio Xingu, realizado no dia 10 de novembro de 2009. No dia seguinte a esse fato, a liminar de suspensão do licenciamento foi derrubada. Em decorrência disso, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) enviou uma carta-denúncia a James Anaya, relator especial da ONU para direitos dos Povos Indígenas afirmando que o processo de licenciamento da UHE estava se efetivando de maneira unilateral, violando o direito de consulta livre, prévia e informada.

<sup>49</sup> “Dois dias antes da liberação da licença prévia, técnicos da área de licenciamento lançaram nota técnica afirmando que ‘não há elementos suficientes para atestar a viabilidade ambiental do empreendimento’” (COHID/CGENE/DILIC/IBAMA nota técnica 04/2010) (Zagallo e Lisboa, 2010: 4).

<sup>50</sup> É importante destacar que apenas esses termos – componente indígena, direta e indiretamente afetados, impacto ambiental, área de influência – mereciam um estudo bem mais aprofundado. Claramente embasados em uma visão dicotômica e etnocêntrica, são totalmente insuficientes para abranger as concepções de mundo dos indígenas. De antemão, mostram o quanto esses processos de licenciamento estão muito aquém de abranger as especificidades étnicas do país.

após a segunda reunião com as comunidades da TI Trincheira Bacajá, o grupo de empreendedores, através da Eletrobrás, enviou ofício à FUNAI solicitando que a Terra Indígena Trincheira Bacajá fosse considerada como integrante do Grupo 02, ao invés do Grupo 01. Tal fato se justificaria uma vez que a inclusão da TI Trincheira Bacajá no Grupo 1 se deu em relação ao acesso da comunidade daquela terra indígena ao rio Xingu pelo Rio Bacajá, bem como ao uso que essas comunidades indígenas fazem desse rio. Conforme indicado pela Eletrobrás, ambos os temas estariam sendo devidamente estudados, com levantamento de campo e dados primários, a partir dos estudos que estavam sendo realizados na TI Arara da Volta Grande. A partir da argumentação apresentada, a FUNAI acatou a solicitação e acrescentou a TI Trincheira Bacajá ao Grupo 2 (FUNAI 2009: 32).

Depois de realizado este primeiro levantamento na Terra Indígena Trincheira Bacajá – trabalho este que ocorreu apenas em 2009, quando os Xikrin foram, pela primeira vez, informados da mudança na redução da vazante da UHE – a FUNAI emitiu o Parecer Técnico 21 em que revisa alocação dos Xikrin no grupo II:

a TI Trincheira Bacajá, prevista originalmente para integrar o Grupo 01– devido ao acesso da comunidade indígena ser feito, quase que exclusivamente, pelo Rio Bacajá, foi deslocada para o Grupo 02 uma vez que esse acesso fluvial estaria sendo amplamente estudado tanto pela equipe do meio físico como pelas equipes responsáveis pelos estudos na TI Arara da Volta Grande e na TI Paquiçamba. Após a análise prévia dos estudos entregues verificou-se a necessidade de maior detalhamento sobre essa questão em função da dependência das comunidades da TI Trincheira Bacajá do rio Bacajá e da falta de dados sobre o regime hídrico e a dinâmica da icitiofauna em toda extensão desse rio. (FUNAI 2009: 35).

Desta forma, os Xikrin, que inicialmente foram considerados como indiretamente afetados, após uma série de reuniões, embates e negociações, voltaram à posição que previamente haviam ocupado no grupo I – diretamente afetados. Sendo assim, os Estudos Complementares do Rio Bacajá transformaram-se em condicionantes para o licenciamento e a construção da obra.

A falta de transparência acerca do empreendimento (Zhourri, 2008) é um dos principais impedimentos para a participação da população, já que, a exemplo do que aconteceu com os Xikrin em relação a Belo Monte, não houve conhecimento prévio e aprofundado sobre o projeto. O momento em os Xikrin foram avisados sobre a mudança na redução da vazão do Rio Xingu e sobre a sua realocação ao grupo dos diretamente afetados, em 2009, o processo do licenciamento já se consolidara, sem qualquer consulta ou discussão. Ademais, a Licença de Instalação foi emitida em junho de 2011,

quando apenas a primeira campanha, das quatro previstas para acompanhamento do ciclo hidrológico do rio Bacajá, havia sido realizada. Permanecem os questionamentos: como é possível conceber que um Estudo de Impacto Ambiental seja feito enquanto a obra já está sendo construída? Como garantir que o rio Bacajá seja adequadamente analisado se o empreendimento já é, legalmente, consumado? Se a finalidade de um estudo de impacto ambiental é verificar as viabilidades da obra, como este pode ser realizado com a obra já previamente dada como certa?

O fato importante a ressaltar é que os impactos não puderam ser previstos antes do início da construção da barragem, não houve tempo suficiente para que as mudanças necessárias nos projetos de engenharia fossem feitas, ou mesmo, para que os impactos fossem definidos com precisão para os planos de compensação. Mais ainda, o relatório não foi significativo para avaliar a viabilidade da obra. O que se constata é que “apesar da legislação prever o contrário, falta um mecanismo institucional que, de fato, considere as demandas e o conhecimento das comunidades na caracterização dos impactos socioambientais de um empreendimento” (Zhourri, 2008: 101).

Os Estudos Complementares do Rio Bacajá constituem uma das 26 condicionantes impostas pela FUNAI para a construção da obra, das quais apenas uma foi cumprida inteiramente<sup>51</sup>. Não irei esmiuçar todas as condicionantes, mas o que é comum a todas elas é o fato de que o que seria pressuposto para que a Licença de Instalação fosse liberada, está há mais de um ano atrasado em relação à construção do empreendimento. As Audiências Públicas que, em tese, seriam espaços de debate sobre a viabilidade da obra, “na prática (...) configura[m]-se tão-somente como uma formalização do processo de licenciamento ambiental, um jogo de cena de procedimentos democráticos e participativos” (Zhourri, 2008: 103). Essas audiências ocorrem tardiamente, ou seja, quando as deliberações referentes ao empreendimento já foram tomadas, e são ainda mais problemáticas visto que a falta de acesso às informações torna difícil à participação livre e informada dos envolvidos (ibid.) No caso Belo Monte, do ponto de vista do empreendedor, as reuniões de consultas puramente protocolares e “explicativas” foram consideradas como Audiências. Do ponto de vista dos indígenas, ambientalistas, pescadores, ribeirinhos, moradores da cidade e algumas

---

<sup>51</sup> Para informações compiladas sobre o cumprimento das condicionantes da UHE Belo Monte, acesse [http://www.socioambiental.org/banco\\_imagens/pdfs/1COND\\_INDIGENAS\\_2013-1.pdf](http://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/1COND_INDIGENAS_2013-1.pdf)

instâncias governamentais<sup>52</sup>, essas reuniões não são Audiências Públicas, já que desconsideram a voz dessas populações.

É importante dizer que apesar de ser claro que não há políticas compensatórias que prevejam o recebimento de dinheiro<sup>53</sup>, desde 2011, vigora na região o denominado Plano Emergencial, que provê um valor mensal para cada aldeia, que pode ser gasto na cidade, atendendo a uma multiplicidade de necessidades: roupa, geladeira, chinelo, tênis, celular, pen-drive, caixa de som, munição, gasolina, arma, voadeira etc. Nessas práticas assistencialistas, ainda se distribui nas aldeias um “rancho” mensal, que consiste em alimentos industrializados, tais como arroz, feijão, macarrão, café, sal, bolacha e açúcar. As numerosas listas e ofícios passaram a ser parte do cotidiano dos Xikrin que, frequentemente, vão à sede da Norte Energia em Altamira exigir a compra de seus produtos. Além de gerar clara dependência e caracterizar uma prática tutelar e assistencialista, essa política suscita conflitos intra e interétnicos, dificultando a mobilização dos indígenas, que comumente são aliciados pela empresa e ameaçados pelo corte da verba mensal, tornando-se um dos argumentos utilizados para conduzir as negociações. Não há absolutamente qualquer intenção aqui em negar aos indígenas o acesso a esses bens, que são direitos garantidos e muito desejados, mas a questão que se coloca está para além dos supracitados problemas: esse recurso transformou-se em moeda de troca para a construção da hidroelétrica e impede que sejam efetivadas ações que assegurem a integridade física, cultural, econômica, política e social desses povos.

Ademais, enquanto os Estudos Complementares estavam sendo realizados nas aldeias, portanto, no ano de 2011, outras três aldeias foram solidificadas – Krãnh, Kenkudjoy e Kamoktikô. Em um diagnóstico superficial, poderia se dizer que essas divisões são fruto de uma tentativa de auferir mais recursos, a partir do Plano Emergencial. Por outro lado, as cisões e reagrupamentos são parte consubstancial do ser Xikrin, de sua percepção de humanidade, a fim de multiplicar seu *kukràdjà* – como tentei concisamente mostrar no item anterior. Cabe ressaltar que as relações estabelecidas entre as aldeias não são, de maneira alguma, entendidas como rupturas; entre elas circulam pessoas, mercadorias, plantas, sementes, presentes, comida, remédios, fortificando as redes de parentesco e de reciprocidade, que até mesmo

---

<sup>52</sup> A última suspensão da obra pelo Tribunal Regional Federal (TRF) da 1ª região, realizada no dia 14 de agosto de 2012 se baseou no não cumprimento da Convenção 169 e da falta de consulta livre, prévia e informada aos povos da região.

<sup>53</sup> Esta informação consta na “Cartilha do Programa de Comunicação Indígena Belo Monte e FUNAI” que pode ser acessada no site: [http://www.funai.gov.br/home/BeloMonte/Txt\\_Programas/Materiais.html](http://www.funai.gov.br/home/BeloMonte/Txt_Programas/Materiais.html).

atravessam o rio Bacajá e chegam à Altamira. Além disso, esse movimento pode ser entendido como parte das estratégias políticas dos Xikrin, inclusive de ocupação territorial. No entanto, não se pode ignorar o fato de que diversos atores *kubê* que adentraram a vida dos Xikrin determinam algumas das formas de agir e de “fazer política”, instigando novos conflitos, dissensões e rearranjos, fatos estes intensificados pelas negociações desiguais e pela maior circulação de dinheiro<sup>54</sup>.

Partindo do pressuposto de que os prejuízos para as comunidades indígenas trazidos por empreendimentos deste porte são inúmeros e que a ideia de mitigá-los por meio de indenizações parece, de antemão, questionável (Baines, 1995), como avaliar as propostas mitigatórias da UHE Belo Monte? Os Planos Básicos Ambientais (PBA), que preveem essas ações de mitigação e compensação para as aldeias por meio de “projetos de desenvolvimento sustentável”, na verdade, são incapazes de indenizar os impactados de maneira adequada e justa, já que dificilmente viabilizam a reprodução dos modos de viver das populações. “Por meio de ‘jogos’ de mediação, as perdas são ‘legalizadas’ quando os atingidos, cansados de inúmeras reuniões e negociações, finalmente concordam com as propostas oferecidas” (Zhourri, 2008: 103). Os indígenas cientes da dificuldade de interromper esse processo são forçados a negociar os planos mitigatórios com a empreendedora, mesmo que de maneira visivelmente injusta, desigual e insuficiente para mitigar os impactos da obra.

Ademais, os PBA’s foram aprovados sem que a FUNAI consultasse os povos indígenas. A participação, que seria substancial para a construção desses planos, foi, portanto, tolhida. Primeiramente, por se tratar de processos que são exógenos aos Xikrin e que, além das incongruências temporais, são permeados por barreiras linguísticas e semânticas. Essas limitações de natureza simbólica dizem também respeito à forma e ao conteúdo das documentações, que se traduzem em um “um instrumento de significação e imposição de ordem no mundo (...) ela é o mecanismo pelo qual se dá a desqualificação e a deslegitimação das populações rurais atingidas por projetos de infraestrutura, como as barragens” (Ibid.). Não há como exigir que os Xikrin se posicionem em relação ao projeto, uma vez que desconhecem as dimensões dos impactos da hidrelétrica e não possuem informações suficientes sobre os processos de licenciamento e os planos de mitigação. Não há possibilidade de se fazer processos participativos em um licenciamento ambiental nesses moldes.

---

<sup>54</sup> Para uma excelente discussão acerca da circulação de dinheiro e mercadorias em sociedades Mëbêngôkre, ver Gordon (2006).

Enquanto estava no campo, em agosto de 2012, os Xikrin, assim como os Arara e os Juruna, foram convocados para uma reunião sobre os mecanismos de transposição do rio Xingu, último documento necessário que deveria ser emitido, pela FUNAI e IBAMA, para o barramento definitivo do rio. Os mecanismos deveriam ter sido apresentados até junho de 2011. Mais de um ano se passou e na pressa para que o documento fosse emitido a fim de cumprir o calendário das obras<sup>55</sup>, as reuniões foram marcadas com o intuito de “consultar os povos da região”. Essas reuniões possuem um caráter meramente protocolar: como é possível, em apenas algumas horas, explicar o funcionamento desses mecanismos que são extremamente complexos que, por sua vez, não são claros para o próprio empreendedor?

Em junho de 2012, em uma primeira tentativa de fazer essa “consulta” aos povos, os engenheiros da Norte Energia foram detidos por alguns dias na aldeia Muratu, Terra Indígena Paquiçamba, até que esclarecessem aos Juruna como funcionaria a transposição. Em decorrência desse fato, a empresa se utilizou do argumento de que os técnicos poderiam ter sua integridade física ameaçada e que, portanto, as reuniões deveriam agora ocorrer em Altamira e não mais nas aldeias, apenas com a participação de algumas lideranças. Sabe-se das estratégias políticas que subjazem reuniões que são realizadas na cidade com a participação de poucos indígenas: afora o enfraquecimento das estratégias de negociação e das pressões políticas, como as lideranças podem transmitir para a aldeia as informações dessa reunião sem que haja uma tradução clara?

Os Xikrin, talvez em uma tentativa de impedir que esse processo seguisse no atropelo, se recusaram a participar. O resultado disso foi o parecer favorável emitido pela FUNAI<sup>56</sup>, sem que eles fossem escutados mais uma vez. A situação causou rebuliço na cidade: os servidores da Coordenação Regional de Altamira, sentindo-se também desrespeitados, entraram em greve. No dia 20 de setembro de 2012, nova

---

<sup>55</sup> Apenas durante a seca do rio Xingu é possível construir esse barramento, ou seja, entre os meses de setembro a dezembro, quando começam as primeiras chuvas. Caso o parecer não fosse emitido a tempo, a obra atrasaria um ano, até a próxima seca. É importante dizer que a empresa tentou algumas vezes barrar o rio Xingu na cheia. As águas, contudo, foram mais fortes.

<sup>56</sup> O parecer foi emitido no dia 10 de setembro de 2012 pela FUNAI, e há uma menção a ausência de consulta aos Xikrin, enfatizando que o diálogo deve continuar, embora seja óbvio pelo parecer legitimando o barramento, que pouca importa se o “diálogo” é feito antes ou depois da construção do empreendimento.

invasão ao canteiro de obras<sup>57</sup>. Quase um mês depois, no dia 17 de outubro, o canteiro foi desocupado e a empresa garantiu o barramento definitivo até o fim da estação<sup>58</sup>.

Essa situação se estende também para as condicionantes e medidas de compensação e mitigação para os impactos ambientais fora das terras indígenas e para a cidade de Altamira, visivelmente caótica. Além da falta de consulta aos povos da região foram interpostas quinze ações pelo Ministério Público afirmando a inviabilidade e ilegalidade da obra; embora apenas duas delas tenham chegado ao Supremo Tribunal Federal, sendo que a maioria não chegou a ser julgada, nem mesmo em primeira instância. Há um antagonismo temporal entre os procedimentos de licenciamento ambiental, o cumprimento dos planos mitigatórios e compensatórios, e a execução da obra, que ocorre segundo métodos contínuos de atropelamento e invisibilidade. A obra continua – apesar das manifestações públicas de indígenas e diversos setores da sociedade nacional e internacional, inclusive da Organização dos Estados Americanos (OEA), ressaltando todas as ilegalidades da construção e a notória inexecutabilidade do empreendimento, por infringir muitos dos direitos fundamentais garantidos na Constituição, em especial no que concerne aos direitos humanos e a sociobiodiversidade.

Em uma população total de quase 3.000 indígenas, 34 aldeias de nove etnias já estão sendo diretamente e diariamente afetadas pela construção. Esta região é considerada de extrema relevância biológica, por ali habitarem animais endêmicos, fundamentais para a segurança alimentar, econômica e cultural dos povos. A vazão reduzida do rio Xingu provocará arrefecimento nos lençóis freáticos, extinção de numerosas espécies de peixes, aves e quelônios, desmatamento das florestas fluviais, que acarretarão em maior incidência de insetos transmissores de doenças, como a malária. Além disso, a navegabilidade do rio Xingu está sendo profundamente modificada: as condições da água e a sobrevivência dos peixes e dos outros animais que dependem dela para viver vão sofrer intensas transformações, influenciando todas as relações tróficas e equilíbrio dos rios Xingu, Bacajá e seus outros tributários (Zagallo e Lisboa, 2010). A pressão antrópica sobre territórios indígenas, que já são comuns na

---

<sup>57</sup> Em novembro de 2012, mais uma paralisação ocorreu, desta vez em decorrência dos conflitos com os trabalhadores do empreendimento, que exigiam melhores condições de trabalho. Esta foi à terceira greve do ano.

<sup>58</sup> O barramento concluído foi anunciado pela Norte Energia em 26 de dezembro de 2012. Essas informações são contraditórias as observações feitas pelo Movimento Xingu Vivo para Sempre, que anunciou alguns dias depois, que essa notícia não era verdadeira. Para mais informações ver o site do Movimento Xingu Vivo para Sempre.

região, devem intensificar-se consideravelmente, resultando em mais diminuição dos recursos naturais e mais violência à vida dos indígenas<sup>59</sup>. Os PBA's que, supostamente, deveriam de alguma forma mitigar ou compensar esses impactos, evidentemente, caminhando em confluência com a obra, sequer saíram do papel, mais de um ano após a Licença de Instalação ter sido emitida.

De forma geral, os processos de licenciamento ambiental elucidam um campo “constituído com posições hierárquicas e relações de poder muito desiguais” (Zhour, 2008: 99), que geram tanto problemas políticos estruturais como procedimentais (ibid.). Em um processo de simulacro de igualdades de direitos, o que vemos são trâmites legais ignorando os povos indígenas, pautados por um discurso de crescimento econômico “postulado não como meramente desejável, mas como historicamente necessário” (Pareschi, 2002: 32) – compreendido por meio de uma temporalidade unilinear, que se subdivide em fases contínuas, em que o passo “seguinte é necessariamente melhor e mais complexo que a anterior” (ibid.). Belo Monte é um emblemático exemplo de que “as diversidades socioculturais são anuladas em função de uma visão parcelar legitimada pela cientifização e juridificação das políticas e imposta com o propósito de representação do bem comum” (Zhour, 2008: 100). Em outras palavras, as relações estabelecidas excluem os indígenas dos processos decisórios de planejamento, execução e avaliação de um projeto (Baines, 1995).

Soma-se a esse complexo contexto, as barreiras simbólicas que se efetivam por meio de uma linguagem formal e técnica pouco acessível, tornando-se “elemento central de marginalização das outras formas de conceber e de expressar visões e projetos distintos para o mesmo território” (Zhour, 2008: 102). Esses problemas são ainda intensificados pelas dificuldades linguísticas dos Xikrin: o pouco acesso ao português, entendimento oral e escrito, torna o processo mais incompreensível e de difícil participação.

O que se observa é a falta de interesse dos órgãos governamentais brasileiros em compartilhar o seu poder de decisão com as comunidades indígenas, ou seja, apesar da legislação ser clara em estabelecer que as comunidades devem ser ouvidas e respeitadas

---

<sup>59</sup> Não vou me aprofundar aqui nos impactos desse empreendimento, que são inúmeros e irreversíveis; cabe apenas lembrar que a territorialidade indígena deve ser aqui compreendida para além de terras tradicionalmente ocupadas (artigo 231) como prevê a Constituição, mas devem ser também compreendidas como “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu território ou *homeland*” (Little, 2002: 3). Sendo assim, deve objetivar-se a partir de um conjunto de relações baseados em um sistema tridimensional – sociedade, espaço, tempo – com o intuito de equacionar de maneira autônoma o uso dos recursos naturais.

nas deliberações que afetam diretamente suas vidas, esses megaempreendimentos são construídos sem que esse princípio básico seja cumprido. A temática energética, assim como tantas outras, nunca foi palco de discussão no país: em qual a arena se decide, quem é escutado, quando se delibera que o Brasil precisa de energia e que se deve, portanto, construir hidrelétricas? O que ocorre na prática é que “uma discussão sobre a necessidade essencial da obra e de alternativas possíveis, jamais acontece” (ibid.: 102). Os processos econômicos e políticos que pautam essas decisões são exógenos às populações afetadas, que não se restringem aos indígenas, ribeirinhos, às populações das cidades próximas ao empreendimento, mas sim, é uma questão que afeta todos nós.

Como, portanto, transpor as barreiras semânticas, linguísticas e temporais que atravessam esses processos de licenciamento? Como tentar viabilizar um procedimento menos injusto de compensação que não mine as próprias estratégias indígenas para lidar com as questões da contemporaneidade? Não pretendo responder a essas perguntas, embora tenha tido a intenção de demonstrar com essa concisa descrição que esse modelo é incongruente com a garantia dos direitos indígenas e está baseado em um processo exógeno e excludente. Apesar dos Xikrin ampliarem suas redes de aliança e espaços de mobilidade, eles são afastados dos processos decisórios que afetam o futuro de suas vidas.

Quais são, portanto, as relações estabelecidas entre o contexto sócio-político contemporâneo dos Xikrin e as demandas educacionais escolares da aldeia Mrotidjã? Qual é o papel da educação escolar na garantia desses direitos? Tekàk Jakare nos responde com exatidão: “se a gente entendesse direito as palavras dos *kubê*, se tivesse estudado, isso não estava acontecendo desse jeito aqui não”. O fato dos Xikrin associarem a educação escolar a algo tão poderoso que pudesse transformar essas relações assimétricas é um indício de que a escola é vista como um instrumento de acesso a conhecimentos dos brancos que podem efetivamente contribuir para que suas relações com a sociedade nacional sejam menos díspares. Será possível construir uma educação escolar capaz de tornar possível o que quer Tekàk Jakare? Qual papel que a escola poderia exercer nesse cenário? Não pretendo responder exatamente essas questões, mas as tangencio ao longo deste trabalho. É considerando esse cenário apresentado que introduzo as questões acerca da educação escolar indígena na aldeia Mrotidjã.

## **DO PARÁ AO ALTO RIO NEGRO: VIVÊNCIAS MULTIÉTNICAS EDUCACIONAIS**

---

*A continuidade das culturas indígenas consiste nos  
modos específicos pelos quais elas se transformam*

Marshall Sahlins (1997)

O intuito do presente capítulo é produzir um relato etnográfico do intercâmbio intercultural consolidado através do projeto “Novos olhares e perspectivas acerca da educação escolar indígena: um intercâmbio intercultural entre Xikrin e os Krahô nas escolas Baniwa e Tukano do Alto Rio Negro” aprovado pelo Ministério da Cultura com o apoio da FUNAI e da FOIRN<sup>60</sup>. Serão apresentadas quatro sessões. Primeiramente, faço uma breve aproximação com a atual legislação referente à educação escolar indígena no país, bem como uma abordagem ligeira aos conceitos de educação escolar indígena, diferenciada, bilíngue e intercultural. Na segunda, apresento os bastidores do projeto, enfatizando os momentos que antecederam a viagem. Na terceira parte faço uma narrativa da viagem de intercâmbio, me atendo, principalmente, às visitas às escolas Pamáali, no rio Içana e Y’épã Mahsã, no rio Uaupés. A discussão será construída em diálogo com os relatos dos indígenas. Por fim, discuto brevemente os desdobramentos da viagem, relacionando-os com o conceito de “projetos” a fim de compreender as percepções Xikrin em relação à execução deste trabalho. Tem-se como objetivo trazer elementos sistematizados para a discussão, propositadamente apresentados de forma inconclusiva. Nos próximos capítulos, serão incorporadas temáticas aqui abordadas, com foco, contudo, na concepção de educação escolar dos Xikrin - ou seja, pensando de que modo essas termologias e percepções podem se inscrever e se rearranjar em outro contexto sócio-político.

---

<sup>60</sup> O projeto foi aprovado pelo Ministério da Cultura, no Edital de Intercâmbio e Difusão Cultural de 2011, e contou com o apoio da FUNAI, no que tange a aspectos financeiros, logísticos e técnicos, e também teve o apoio da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).

## **2.1 O palco**

Foi sob a égide das “cinco principais formas sociais de não existência: ignorante, residual, inferior, local e improdutivo” (Boaventura, 2002: 251), que as políticas indigenistas se estruturaram. Pode-se dizer que a escola foi um dos espaços ideais para “destruir esses obstáculos”, na tentativa de transformar os indígenas em “dignos de existência”, ou seja, modificados para “realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas” (ibid.); pessoas, portanto, “civilizadas e integradas”, visando a torná-los um protótipo ideal do que seria um “homem na sociedade ocidental”: um ser disciplinado.

Desta forma, a escola foi arquitetada como uma das ferramentas estatais para (re) produzir seres normatizados, funcionando como “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar e disciplinar” (Foucault, 2004: 134). Seu funcionamento, destarte, penetra nos corpos, enfileirando-os, ordenando-os, mecanizando-os. O corpo é modelado pelo poder e a disciplina consiste no mistério dessa modelagem: ela se apega aos detalhes, às formas de ser, de pensar, de agir e de se comportar, controlando as minúcias de cada gesto, cada oscilação, cada palavra.

O poder, portanto, administra o tempo, organiza os espaços, por meio da vigilância e das instituições controla os pequenos passos e legitima um tipo de saber, produzindo discursos verdadeiros que se transformam em normas. O ser disciplinado é, ao mesmo tempo, uno e membro do todo. A sociedade ocidental, além de possuir um poder que organiza, hierarquiza, classifica, individualiza produz também modificações nos homens e em seus comportamentos, treinando suas ações. Um poder que é alimentado pelo próprio poder, que se multiplica ao mesmo tempo em que se fortalece, em seu funcionamento contínuo e automático. Assim, de maneira difusa e múltipla, invade a sociedade, edifica-a sob os moldes de um aparato sutil e eficaz - mecanismos que promovam a vida e fabriquem indivíduos úteis. Desta forma, incide sobre o corpo, atinge a coletividade e pretende, por meio de diferentes estruturas, dominar a vida, controlar os acidentes, o aleatório, e, a partir disso, conter e ordenar a multiplicidade (Foucault, 2004; 2006). Complementa Pierre Clastres:

diversos meios foram inventados, segundo as épocas e sociedades a fim de conservar sempre fresca a recordação dessa dureza. Entre nós, o mais simples e recente foi a generalização da escola gratuita e obrigatória. A partir do momento que a instituição se impôs a todos, a

ninguém mais assistia o direito de alegar seu desconhecimento (2003: 123).

Sendo assim, a construção social ocidental pautou-se pela negação explícita das diferenças, sustentada por um conhecimento absoluto e englobante, um saber universal, que visa a institucionalizar o ciclo saber e poder: “longe de ser neutra, a cultura dominante na escola é caracterizada por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas” (Ladeira, 2004: 147). A escola teve o fundamental papel de imprimir essa noção de nação imaginada, atendendo a um modelo de sociedade que se ansiava solidificar: ela era uma das transmissoras da prerrogativa civilizatória, tendo como principal objetivo revelar aos indígenas quais os caminhos para alcançar o progresso e o desenvolvimento, e se tornarem, por fim, “integrados e humanamente civilizados”. Essas práticas foram sendo transmutadas em diferentes idealizações, mas a concepção prevalece. Nesse sentido, Luciano ressalta:

[a escola] expressa o espírito, a alma e o mundo do homem europeu moderno. Nessa escola tudo é individualizado e fragmentado, tudo é quantificado, tudo é disciplinado a partir do poder centralizado e autoritário e a organização das atividades e das responsabilidades baseia-se nos princípios de hierarquia, dualismo, oposição, polaridade, subordinação, dominação, punição, medo e obediência (Luciano, 2011, 193).

Por conseguinte, assim como o conhecimento ocidental, a escola não é universal, apolítica, nem único meio de transmissão de saberes. Os conhecimentos difundidos nesses espaços não são neutros, mas, sim, fundamentados em percepções da ordem dominante, um discurso construído a partir de uma seleção orquestrada. A estrutura monolítica do Estado construiu seus alicerces sobre arranjos institucionais baseados em uma unicidade sociocultural, a partir de evidências científicas fundamentadas em uma perspectiva global e não local; firmadas em um mundo estático e não no movimento; na tentativa de representar algo e não de experienciar (Ingold, 2000).

A introdução de escolas em áreas indígenas foi, durante décadas, enfaticamente marcada por este viés disciplinador, em uma política integracionista e de assimilação, estabelecendo relações totalmente assimétricas entre os conhecimentos e modos de viver dos indígenas e da sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas

do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino regular, a tônica educacional foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, catequizá-los, desconsiderando as práticas culturais, sociais e especificidades de cada etnia. Nesse processo, a instituição escolar entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas.

Cabe ressaltar, brevemente, que as novas experiências educacionais em escolas em terras indígenas, tiveram início, de maneira esparsa e rarefeita, no transcorrer dos anos 70, movimento este que foi intensificado na mesma década e no início dos anos 80, decorrente de articulações políticas regionais e nacionais, difundindo-se, enfim, em diversos projetos específicos, geridos em sua maioria por ONGs, ao fim da década supracitada. Os anos subsequentes foram marcados pela normatização e federalização dessas práticas.

Desse modo, a Constituição Federal de 1988 foi uma importante baliza para essa normatização. Ademais, outros dispositivos legais, no que concerne à educação indígena, foram elaborados nesse novo momento histórico, impulsionados, fundamentalmente, pelo próprio movimento indígena. Ressalto os mais relevantes para o âmbito desse trabalho: a própria Constituição garante a utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem pelas comunidades indígenas (§ 2º do art. 210), o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos índios, bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (art. 231) e a legitimidade jurídica dos indígenas e suas comunidades como defensores de seus direitos e interesses (art. 232).

Reconhecendo tais especificidades no tocante à educação escolar indígena, a Portaria Interministerial nº 559/91 regulamentou a transferência de competência no tratamento das questões ligadas à educação indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), criando, dois anos depois, a Coordenação Nacional da Educação Escolar Indígena (CNEEI), atualmente denominada de Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena (CGEEI). Ademais, o direito à educação escolar indígena intercultural, diferenciada, bilíngue também é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), artigos 78 e 79, que tratam especificamente da educação indígena<sup>61</sup>. Contudo, sabe-se que isso não foi suficiente, já que, segundo Grupioni

---

<sup>61</sup> A Resolução CNE/CEB nº 3/99, oriunda do Parecer CNE/CEB nº 14/99, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, estabelece, em seu art. 1º: “(...) a

configurou-se um modelo de estadualização para o atendimento das demandas educacionais indígenas, cujo arcabouço administrativo e operacional não se completou (...). Os princípios generalistas, elaborados no âmbito federal, pairam de forma incontestada, porém com baixa aplicação nos contextos estaduais e locais, não produzindo disciplinamento de situações específicas e particulares (Grupioni, 2008: 99-100).

Essa falta de aplicabilidade das leis nos âmbitos regionais e locais caminha paralelamente à ausência de formação dos servidores e de subsídios teóricos metodológicos para que as leis sejam efetivadas, respeitando e multiplicando as iniciativas indígenas. Sendo assim, a legislação, mesmo que caracterizada por importantes inovações, é permeada pelo preconceito, burocratização, baixa qualificação dos funcionários, que pouco especializados, dificultam a participação dos indígenas na idealização e concretização dos programas educacionais. Frente à impenetrabilidade do Estado, a conquista indígena de um maior protagonismo, tão propagada, torna-se mero discurso retórico (ibid.).

Recentemente, por meio do Decreto nº 6.861/2009, foram criados os Territórios Etnoeducacionais<sup>62</sup> em uma tentativa de suprimir essa lacuna existente entre as leis no âmbito federal e sua aplicabilidade nos âmbitos locais. A inovação se dá, portanto, na tentativa de articular essas esferas. Entretanto, essas mudanças na legislação indigenista ainda não foram capazes de garantir cidadania brasileira plena, quem dirá dupla: “os índios ainda têm seus direitos limitados, mesmo que deem todas as demonstrações de conhecimento cívico e desenvoltura na vida nacional” (Ramos, 1990: 7). Ademais, elementos das políticas tutelares estarão sempre sujeitos a se reinstalarem. O término legal da tutela não garante que essas políticas assistencialistas e que visam à promoção dessa suposta hegemonia nacional não sejam ainda norteadoras das políticas públicas.

Mesmo que a promulgação da Constituição Federal em 1988 e os decretos subsequentes tenham garantido escolas *indígenas diferenciadas, bilíngues e interculturais*, uma conquista crucial e indiscutível para o movimento indígena, é preciso ressaltar que esses conceitos estão fundamentados em ideias e percepções da

---

estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios (...).” Na descrição dos elementos básicos para organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, o seu art. 2º reafirma o direito à “organização escolar própria”, sendo-lhe facultada “a organização de seu calendário escolar independente do ano civil, ajustando-o às condições específicas de cada comunidade”.

<sup>62</sup> Uma descrição sucinta sobre Territórios Etnoeducacionais será realizada no próximo capítulo, momento em que descrevo a Reunião de Pactuação do Território Médio Xingu. Para mais informações, recomendo o texto de Luciano (2010a).

sociedade ocidental, ou seja, são definições pensadas a partir de um “sistema letrado, branco e civilizado”, que subscrevem visões dicotômicas e etnocêntricas - sendo assim, ainda limitados a uma construção de mundo não indígena. Em outras palavras:

tais ideais partem da lógica do mundo branco, principalmente pelas formas fragmentárias, excludentes, dicotômicas, dualistas e polarizadas em que as coisas estão organizadas e assim são percebidas e tratadas. (...) A escola indígena, da forma que está pensada e organizada, mesmo com diferentes posições políticas, ideológicas e pedagógicas, está condenada ou presa à sombra do mundo branco. Quem criou tais conceitos e com que propósito? Certamente não foram os povos indígenas. Tenho certeza da boa intenção, mas sua praticidade é duvidosa (Luciano, 2011: 202).

Os pares binários que permeiam as conceituações do mundo ocidental também são parte fundante dos trabalhos que tratam a questão da educação escolar indígena, como aponta a antropóloga Mariana Paladino (2001), ressaltando algumas dessas oposições: educação indígena/para indígenas; escola da conquista/escola conquistada; monitor índio domesticado/professor indígena; perda/resgate cultural; ação catequética e impositiva/assessoria comprometida. Estas oposições permeiam a edificação de uma educação escolar mais autônoma, conquanto que ainda emaranhada nas percepções ocidentais acerca da realidade. Ademais, a apropriação desses conceitos não é de modo algum simétrica ou homogênea. Ao contrário, os povos indígenas leem, enxergam e inventariam tais conceitos de maneira diversa e, às vezes, antagônica. Nesse ínterim, como é possível fazer valer essas leis na prática em realidades tão diversas?

A relação dialética que se estabelece, por conseguinte, entre a prática e um conceito se constrói em uma “espécie de metamorfose, um esforço de mudanças contínuas e progressivas das nossas formas e possibilidades” (Wagner, 2010: 39). Para tanto, é necessário refletir sobre “o poder que tal conceito tem nas mãos de seus intérpretes, os quais empregam os pontos de analogia para manejar e controlar os aspectos paradoxais” (ibid.: 72). É também nessas incongruências epistemológicas que está o desafio de refletir acerca da educação escolar indígena.

## **2.2 A montagem**

Era uma noite de primavera em Brasília e nos reunimos no Pôr do Sol - barzinho dos universitários da UnB – após mais um dia de intensas aulas. Discutíamos,

acalorados, o aumento dos suicídios entre os indígenas. O Franklin Paulo da Silva<sup>63</sup> me contava sobre recentes e novos acontecimentos dessa natureza na região do rio Negro. Foi nessa noite que Sayonara da Silva<sup>64</sup> me relatou a ideia que previamente havia sido pensada com o Felipe Kometani Mello<sup>65</sup> de realizar um intercâmbio com os Krahô<sup>66</sup> a fim de conhecer as escolas do Alto Rio Negro. Esta ideia veio de uma demanda dos indígenas insatisfeitos com a qualidade, métodos e formas da educação escolar em suas aldeias – consolidando-se, portanto, a partir do interesse em conhecer outras experiências indígenas. A edificação das escolas desta região demonstra que, uma mudança estrutural, aliada a conceitos inovadores, concebida a partir de mecanismos das próprias comunidades, pode ser capaz de construir uma escola que contribua para a reflexão acerca dos impasses e dificuldades contemporâneas da vida dos indígenas.

Entusiasmada, pensei que seria interessante se os Xikrin também pudessem participar, já que, pelo pouco que conhecia e que havia me sido relatado, as escolas nas aldeias estavam muito aquém do que os Xikrin pensam ser uma educação escolar de qualidade. Desta forma, ponderei que um projeto como esse poderia contribuir para o agenciamento de melhorias na educação escolar das aldeias, permitindo que os indígenas pudessem refletir sobre suas próprias práticas educacionais. Foi assim que se formou o grupo Koikwá, que reúne indigenistas e indígenas de três diferentes regiões do país – Krahô (TO), Xikrin (PA) e Baniwa (AM) – no intuito de promover um diálogo intercultural a partir de uma nova abordagem epistemológica à educação escolar

---

<sup>63</sup> É mestrando em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Indígenas da Universidade de Brasília (UnB), licenciado em Ciências Sociais. Professor e liderança indígena Baniwa, possui experiência de vários anos em diversas temáticas, sendo muito atuante no movimento de sua região. No que concerne à educação escolar indígena, foi um dos pensadores e professores da Escola Pamáali – escola piloto Baniwa e Coripaco – além de trabalhar na criação e efetivação de outros projetos políticos pedagógicos diferenciados em diversas escolas indígenas do alto rio Negro.

<sup>64</sup> É mestranda em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Indígenas da Universidade de Brasília. Possui graduação em Gestão Ambiental e tem experiência em temáticas relacionadas ao manejo do território em comunidades indígenas, principalmente na área que envolve soberania alimentar e agrobiodiversidade. Desenvolveu trabalho com as etnias Krahô e Paresi e, atualmente, trabalha na OPAN (Organização Amazônia Nativa) em projetos de segurança alimentar na Terra Indígena Marãiwatsede do povo Xavante (MT).

<sup>65</sup> É professor da aldeia Pedra Branca da Terra Indígena Krahôlandia (TO), da etnia Krahô, e assessor técnico da Associação Indígena Caxêkwij. Formado em Ciências Sociais pela UNIFESP, há mais de três anos trabalha junto aos Krahô, desenvolvendo projetos em diversas temáticas. Destaca-se, especialmente, o trabalho na temática educacional - principalmente na construção de um projeto político educacional - e a produção conjunta de diversos vídeos de valorização e divulgação cultural dos Krahô.

<sup>66</sup> Os Krahô se autodenominam *Mehin* e compartilham com os outros grupos Timbira sua língua, que faz parte da família Jê. Os Krahô habitam a Terra Indígena Krahôlandia, localizada no Estado do Tocantins, entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, ambos afluentes do rio Tocantins (ISA, 2011).

indígena, inter-relacionando as diversidades sócio-políticas e culturais de cada etnia. O projeto foi escrito e coordenado por quatro pessoas: Felipe Kometani Mello, Franklin Paulo da Silva, Sayonara da Silva e eu<sup>67</sup>.

Viajamos assim, pela Amazônia Legal, navegando entre o Alto Rio Negro e os Estados do Pará e Tocantins. Neste relato, não me proponho a realizar uma análise comparativa, mas, sim, focar as sinergias geradas por uma experiência de intercâmbio realizada entre os dias 27 de abril a 13 de maio de 2012, a partir do projeto “Novos olhares e perspectivas para a educação escolar indígena: um intercâmbio cultural entre os Xikrin (PA) e Krahô (TO) nas escolas Baniwa e Tukano do Alto Rio Negro (AM)”.

A ideia central consistiu em propiciar a troca de vivências entre quatro Krahô, três Xikrin, um professor Baniwa e dois profissionais indigenistas através da visita às escolas indígenas Pamáali e Ye’pa Mahsã no município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. Esperou-se que, a partir dessa partilha de experiências por meio de oficinas e seminários, fosse possível agenciar novas propostas educacionais para as etnias participantes, com o intuito de promover subsídios para a edificação de projetos políticos pedagógicos baseados nas especificidades socioculturais de cada povo.

O projeto foi apresentado dia 30 de novembro para o Ministério da Cultura no edital de Intercâmbio e Difusão Cultural de 2011 e aprovado no dia 29 de dezembro do mesmo ano. O recurso disponibilizado pelo MINC de apenas R\$ 16.500,00 não foi suficiente para efetivar uma viagem dessa magnitude. Dessa maneira, foi preciso buscar outros apoiadores, entre eles a FUNAI, que se disponibilizou a auxiliar com as diárias para os indígenas, que foram utilizadas para a alimentação, além do combustível para nos locomovermos para as escolas nos rios Içana e Uaupés. Como contrapartida, a (extinta) Coordenação de Educação para a Sustentabilidade, na figura de Henrique Santos Visconti Cavalleiro, nos sugeriu que um técnico de cada regional acompanhasse a viagem<sup>68</sup> e, além disso, exigiu que diminuíssemos a duração para no máximo 15 dias – período em que a FUNAI poderia nos auxiliar com diárias. Tivemos, portanto, que nos reprogramar e, infelizmente, excluimos a visita à escola dos Tuyuka no rio Tiquié.

Decidiu-se, portanto, que a viagem seria realizada pelo período de 27 de abril a 13 de maio, incluindo o deslocamento para São Gabriel da Cachoeira de barco – aproximadamente três dias de viagem. Com a nova agenda, conseguimos equacionar as

---

<sup>67</sup> É importante lembrar, entretanto, que os eventuais equívocos são da minha inteira responsabilidade.

<sup>68</sup> Acompanharam a viagem Tatiana (CR Altamira), Mônica e Sheila (CR Palmas) e Túlio (CR São Gabriel da Cachoeira).

idas às escolas Pamáali, no rio Içana, e Ye'pa Mahsã, no rio Uaupés. Além disso, passamos alguns dias em São Gabriel, onde conhecemos a Escola Indígena Dom Miguel Arraia, a Escola Estadual Irmã Inês Penha, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), a sede do ISA e fizemos uma reunião de encerramento na sede da FOIRN. Várias dificuldades sucederam por conta da difícil logística da viagem, mas, por fim, conseguimos manter a nossa programação, mesmo com alguns rearranjos<sup>69</sup>. Com o intuito de trocar vivências, a metodologia baseou-se em oficinas e rodas de conversa entre os indígenas, com o propósito de compartilhar reflexões acerca da educação escolar nas diferentes realidades, agenciando novas perspectivas que apoiem as demandas das comunidades Xikrin e Krahô. É importante dizer que decidimos como se dariam essas atividades em conjunto com as comunidades que visitamos, respeitando os tempos, disponibilidades e dinâmicas de cada localidade.

A escolha dos indígenas que participaram sucedeu de maneira diversa em cada etnia. Felipe, um dos coordenadores do projeto, é professor e mora na aldeia Pedra Branca, o que o permite, além de compartilhar do cotidiano Krahô, experimentar e participar ativamente da vida escolar na aldeia. A partir dessas vivências com os Krahô foram escolhidos quatro indígenas: Miguelito de Souza Krahô, professor e liderança da aldeia Pedra Branca; Edson André Marcos, liderança da aldeia Pedra Branca e aluno do ensino médio; Dirso Pootut Krahô, o mais velho do grupo e professor da aldeia Pedra Branca; e, por fim, André Cunihtyc Krahô, aluno do ensino médio da mesma aldeia e cineasta Krahô<sup>70</sup> - além do Felipe e de Sayonara, que acompanhariam o grupo. Sayonara começou a trabalhar na OPAN, desenvolvendo projeto com os Xavante de Marãiwatsédé, e ficou impossibilitada de ir.

A escolha dos Xikrin foi feita por meio da FUNAI, principalmente com o auxílio da Ngrenhdjã que, na época, era estagiária da Coordenação Técnica Local (CTL). Eu não tive interferência no processo de escolha dos indígenas, foram eles que discutiram e tomaram as decisões referentes ao andamento do projeto. Em decorrência da minha falta de articulação com a FUNAI, esse processo foi um pouco complicado, principalmente porque demandava que eu estivesse presente – como eu mesma havia planejado – o que não foi possível por falta de recurso. A minha ida à região se deu apenas em abril,

---

<sup>69</sup> Segue a programação no Apêndice II. Cabe dizer que, inicialmente, esta foi pensada e articulada por Franklin, coordenador geral do projeto, em parceria com a FOIRN, sendo discutida durante a nossa estadia em São Gabriel, sofrendo algumas modificações.

<sup>70</sup> A viagem foi toda documentada por André a fim de transformá-la em um vídeo sobre educação indígena, filmado, editado e produzido pelos próprios Krahô. O filme está, atualmente, em processo de edição.

quando as questões relativas à documentação do projeto já haviam sido definidas. Antes disso, em outubro de 2011, fui à aldeia Mrotidjã a fim de averiguar se haveria interesse ou não dos Xikrin participarem. A ideia se espalhou para as outras aldeias, com as quais eu não havia conversado previamente. Visto que a escolha dos participantes foi feita pelos Xikrin, não tive qualquer objeção à participação de indígenas de outras aldeias, que não a Mrotidjã, no intercâmbio. Ficou decidido, portanto, que participariam da viagem Tekàk Jakare Xikrin, o Koka, aluno do magistério indígena, o primeiro a ser contratado como “monitor” na aldeia Mrotidjã e liderança jovem Xikrin; Bep-Moipá Xikrin, aluno do magistério indígena da aldeia Krãnh; e Kroire Kayapó, ex-aluno do magistério indígena e Agente de Saúde Indígena da aldeia Potikrô. Fomos, então, em uma equipe de dez pessoas – quatro indígenas Krahô, três indígenas Xikrin, Felipe, Franklin e eu; e, chegando a São Gabriel, juntou-se a nós, Túlio da CR São Gabriel da Cachoeira, que acompanhou a visita à Pamáali e à Ye’pa Mahsã; na segunda semana, seguindo a recomendação da Coordenação da FUNAI, Tatiana (CR Altamira), Mônica e Sheila (CR Palmas).

Sendo assim, no dia 14 de abril segui para Altamira, a fim de visitar a aldeia. O meu planejamento inicial propunha uma ida a Mrotidjã antes da viagem a São Gabriel – entre os dias 15 e 26 de abril – para que fosse possível realizar rodas de conversa na aldeia, a fim de propiciar reflexões sobre educação escolar indígena. Esta ida foi inviabilizada por uma diversidade de fatores: a documentação referente ao apoio da FUNAI para a viagem ainda não havia sido enviada para todas as regionais e, portanto, nesse período, foi necessária uma articulação política para que os documentos fossem enviados e que as diárias dos Xikrin e dos Krahô saíssem a tempo – o que, apesar do nosso esforço (coordenadores do projeto e técnicos da FUNAI), não ocorreu. Nós tivemos que financiar com dinheiro próprio alguns gastos em São Gabriel da Cachoeira, enquanto as diárias não haviam sido desembolsadas.

Não obstante, dois dos indígenas que foram à viagem – Tekàk Jakare e Bep-Moipá – encontravam-se em Altamira em decorrência das aulas do magistério indígena, realizado entre os dias 26 de março a 27 de abril. Quando fui encontrá-los pela primeira vez, a fim de dialogar sobre a agenda da viagem, me pediram que ficasse em Altamira para termos mais tempo para conversamos. Sendo assim, estive com eles mais duas vezes. Diante disso, nesse período, fui apenas à aldeia Potikrô durante alguns dias. A opção de ir a essa aldeia adveio de Kroire habitá-la e seria importante dialogar com ele e com a comunidade sobre o intercâmbio.

Explicitado isso, cabe enfatizar que esta viagem visou discutir qual a escola a ser pensada e construída nas aldeias Xikrin a partir de outra experiência indígena que possui como um pano de fundo maior autonomia na criação e implementação de seus projetos, ou seja, aquela escola "sob a gestão da comunidade para definir sua concepção, organização espaço temporal, estrutura, conteúdo curricular, metodologias e práticas pedagógicas" (Luciano, 2011: 77). Ademais, é relevante salientar que as trocas de experiências entre os povos, respeitando suas especificidades, pode, de maneira efetiva, possibilitar um exercício reflexivo.

A participação dos povos indígenas na formulação e na execução de programas de educação, o direito de criarem suas próprias instituições e meios de educação escolar e escolherem o tipo de alfabetização que desejam – seja em suas próprias línguas e/ou na língua oficial do país em que vivem – foram elementos que embasaram os objetivos dessa viagem. Ansiou-se que esta experiência, fundamentada em compartilhamentos, permitisse que os povos Krahô e Xikrin pudessem planejar, construir e avaliar suas escolas, a partir de suas próprias perspectivas de futuro e de suas concepções cosmológicas, políticas, sociais e culturais.

De forma geral, uma articulação entre os povos do Brasil é central para fortalecer o movimento indígena e estimular o protagonismo<sup>71</sup>. Esses intercâmbios são iniciativas que, de maneira concreta, podem promover discussões e partilhas de questões que são comuns aos povos, para que se possa pensar, a partir disso, mudanças e refinamentos para os múltiplos contextos em que vivem, auxiliando na construção de soluções próprias. Evidentemente, não creio que essa seja a chave mágica de solução para os dilemas das comunidades indígenas, mas, ao menos, uma via de reflexão. Objetivamos, por conseguinte, inspirar os indígenas a refletirem sobre suas próprias escolas e métodos, visando ao aprimoramento da qualidade de vida de cada povo.

---

<sup>71</sup> Á luz do que afirma Ângelo, entendo *protagonismo indígena* a partir de duas perspectivas que se relacionam: “a primeira dimensão diz respeito às estratégias a serem adotadas para viabilizar a presença e a participação indígena em todas as etapas de realização de um determinado evento. A segunda trata do exercício qualificado do diálogo e do desempenho concreto das atribuições e representações estabelecidas nas relações interculturais. Trata, portanto, da capacidade (ou incapacidade) das sociedades indígenas exercerem o controle sobre os elementos culturais externos, incorporados ao seu cotidiano, em decorrência do convívio cultural” (Ângelo, 2005: 94). A autora ainda destaca três principais segmentos no que tange a educação escolar em que esse controle deve ser garantido: “a) decisões acerca do acesso, administração e aplicação dos recursos externos disponibilizados pela escola; b) decisões acerca da forma de gestão e da organização curricular; e c) decisões sobre a política de formação de professores” (ibid.: 131).

### 2.3 A cena

Antes de iniciar a descrição da viagem, aponto a dificuldade em delinear um recorte coerente dentro da vasta imensidão de produção sobre a educação escolar indígena do Alto Rio Negro, protagonizada por um movimento indígena forte e organizado, circunscrita em uma história peculiar, extremamente rica e diversa. Isso faz com que essa narrativa seja marcada por um conjunto de pequenos estilhaços sobrepostos. Seria impossível abarcar essa multiplicidade de intersecções. Optei, assim, por selecionar fragmentos da nossa experiência que possam fornecer elementos para apoiar o exercício de reflexão sobre a educação escolar na aldeia Mrotidjã. Sendo assim, na forma de um *relato etnográfico*, procuro estabelecer pontes e conexões que deem subsídios para a discussão nos capítulos subsequentes. Por isso, as páginas que se seguem trazem uma descrição fragmentária. Não tenho a intenção de produzir análises críticas ou conclusivas sobre as escolas do Alto Rio Negro que visitamos, mas sim de descobri-las.

A demanda dos indígenas para a consolidação de projetos escolares é cada vez mais incisiva, reflexiva e propositiva, tanto no âmbito acadêmico, no qual se vê um grande número de teses e artigos sendo produzidos sobre a temática<sup>72</sup>, quanto no que tange a novas práticas sendo empregadas em diferentes terras indígenas. A discussão sobre a edificação ou não das escolas em áreas indígenas se restringe ao debate acadêmico, sendo realidade, por diversos motivos, na maioria das aldeias do país (Grupioni, 2008). Supondo que este seja um movimento que veio para ficar, procuro refletir sobre a concepção de modelos escolares, os espaços que estes exercem “no imaginário etno-político e quais os impactos e resultados [que] podem gerar nas comunidades” (Luciano, 2011: 40).

A nossa viagem inicia-se na manhã chuvosa de uma sexta feira, dia 27 de abril, quando partimos – eu e os Xikrin – de Altamira para Santarém. A viagem dos Krahô – acompanhados pelo Felipe – já havia se iniciado na quarta feira e nos encontramos todos no aeroporto de Manaus. De lá, fomos ao porto da cidade, de onde saímos de barco rumo a São Gabriel da Cachoeira. Este peculiar município, também conhecido como Cabeça do Cachorro, possui um território de aproximadamente 112.255 km<sup>2</sup>, localizado na região noroeste do Estado do Amazonas e é caracterizado pela

---

<sup>72</sup> Para informações compiladas sobre a produção acadêmica em torno da educação escolar indígena recomendo Grupioni (2008; 2003) e Luciano (2011).

especificidade de ser tríplice fronteira – Brasil, Colômbia e Venezuela. Com uma população de aproximadamente 90% de indígenas, possui uma das maiores diversidades do Brasil: são 23 etnias falantes de vinte línguas pertencentes a quatro diferentes famílias linguísticas: Yanomami, Tukano Oriental, Aruak e Makú (ISA, 2011).

Nossa estadia em São Gabriel foi breve. Optamos por navegar pelas escolas ao longo das bacias dos rios Uaupés e Içana. De forma concisa, explico alguns comentários sobre esses momentos. A visita às escolas na sede do município teve como objetivo conhecer um pouco das experiências que necessitam lidar com o desafio de dialogar com essa diversidade multiétnica em um mesmo ambiente escolar. Mesmo com a conquista da co-oficialização das línguas Tukano, Baniwa e Nheengatu em São Gabriel, algo inédito no país, as práticas escolares ainda estão muito aquém – de acordo com os próprios educadores – do que se espera em uma localidade com tamanha peculiaridade. Especialmente na escola Maria Inês da Penha foi possível verificar que as principais dificuldades advêm da falta de um Projeto Político Pedagógico (PPP) adequado para a realidade, já que a escola não conta com assessoria técnica e especializada, nem com o apoio do governo para a efetivação dessa política. Há ainda a falta de investimento para que seja possível consolidar um currículo diferenciado, funcionando sob preceitos multiétnicos, além da falta de remuneração para os especialistas indígenas. Portanto, no que tange ao atendimento específico, em um universo linguístico e cultural tão heterogêneo, a educação escolar ofertada na própria sede do município ainda deixa muito a desejar.

Estivemos também no IFAM e, a partir de uma roda de conversa com alguns professores e o atual diretor Elias de Souza, obtivemos informações acerca dos cursos de formação atualmente ofertados pelo Instituto, que abrangem diferentes áreas – tais como meio ambiente, agropecuária, administração, técnico de extensão e desenvolvimento sustentável indígena. Como destaca o diretor, estes são fundamentados em um currículo diferenciado, que visa a “atender os interesses e demandas das comunidades” e promover a diversidade. O corpo docente conta com o envolvimento de diversos indígenas que planejam os cursos profissionalizantes, bem como os cursos de formação para os professores indígenas da região. Além disso, o diretor destacou alguns dos desafios do trabalho que se correlacionam com a diversidade sociocultural da região e podem ser resumidas nos seguintes aspectos: dificuldades em atender as diferentes demandas por novos cursos, bem como a ampliação dos que já são realizados; a falta de capacitação dos docentes; e, por fim, as adversidades para manejar as grandes distâncias

entre o município sede e as comunidades indígenas, o que eleva os custos das atividades. No período da tarde, fomos aos setores produtivos do IFAM, que consistem em projetos de avicultura, piscicultura, horta, fruticultura, produção de hortaliças, plantas medicinais e ornamentais.

Essas visitas foram importantes para a consolidação de uma reflexão mais ampla sobre a educação no âmbito municipal, bem como para propiciar um panorama das organizações indígenas e indigenistas que atuam na região, principalmente o ISA e a FOIRN<sup>73</sup>. Entretanto, para fins desse capítulo, me deterei nas visitas às escolas Pamáali, e a Ye'pa Mahsã, que ocorreram nos dias 4 e 5, e 6, 7 e 8 de maio, respectivamente.

\* \* \*

*A Eibc (Escola Indígena Baniwa e Coripaco) – Pamáali é o nosso projeto de escola (...) nós construímos nossa escola, pensamos, elaboramos e implementamos uma escola nova, a escola dos Baniwa e Coripaco. Para ser implantado, o projeto foi feito passo a passo, fazendo funcionar, ser reconhecido e se tornar realidade, e assim, fazer parte da vida do povo que sonhou.*

André Baniwa (2012)

Consagrando a efervescência do movimento indígena no Alto Rio Negro, que se iniciou em meados dos anos 1980 e prosseguiu com intensa mobilização na década seguinte – a criação da FOIRN em 1987, da Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI) em 1992 e a luta pela demarcação da terra contígua, homologada em 1997, totalizando 11 milhões de ha – os anos de 1996 a 1999 foram emblemáticos para a educação indígena da região. A fim de validar um novo paradigma histórico, os povos indígenas do rio Negro, por meio de suas organizações, comunidades, lideranças e professores, trilharam caminhos que pudessem garantir suas autonomias territoriais, econômicas, políticas e educacionais.

A Primeira Conferência Municipal de Educação, realizada em 1997, foi significativa no direcionamento das mudanças na organização administrativa, normativa e pedagógica das redes de escolas. Além disso, o Programa *Construindo uma Educação Escolar Indígena* definiu novas diretrizes para a educação, possibilitando a criação de escolas de acordo com as especificidades da região. Os indígenas centraram seus esforços na realização de encontros que pudessem clarificar os objetivos das escolas,

---

<sup>73</sup> Gentilmente, a FOIRN também nos concedeu um espaço em seu programa de rádio - que abrange os municípios de São Gabriel da Cachoeira, Barcelos e Santa Isabel - para contarmos a experiência.

discutir os calendários de aulas, currículos, metodologias, bem como direcionar novas medidas legislativas e normativas que assegurassem que essas transformações fossem possíveis (Luciano, 2012: 360-363). Ao longo dos anos, vários avanços ocorreram no sentido de promover a autonomia dos povos em gerir suas próprias escolas. O curso de Magistério Indígena I balizou esse movimento, tornando-se um importante instrumento que influenciou decisivamente na diversidade de escolas indígenas que fervilhavam na região<sup>74</sup>.

Dentre essas, a Pamáali, das etnias Baniwa e Coripaco, foi um dos projetos pilotos desenvolvidos no rio Negro, juntamente com a escola dos Tuyuka no Rio Tiquié, marcando uma nova fase para educação escolar indígena do país. A escola já completa 12 anos e é fruto dessa movimentação e da participação ativa dos indígenas em diversas instâncias, inclusive nos quatro encontros sobre educação escolar indígena promovidos na bacia do Içana: 1995, 1996, 1997 e 1999 – este último culminando na ida ao local onde hoje é a escola<sup>75</sup> para iniciar a sua construção. Ainda entre os anos de 1998 e 2000 consolidaram-se oficinas em parceria com o ISA e a FOIRN, com o intuito de apoiar e qualificar os processos pedagógicos.

Ao longo dos 620 km que as águas do rio Içana percorrem, habitam aproximadamente 6.200 indígenas das etnias Baniwa e Coripaco, dispostos em 93 comunidades (DSEI/RN). Estes são falantes da língua pertencente à família linguística Aruak e habitam, além das margens do rio Içana e seus afluentes Cuiari, Aiairi e Cubate, as comunidades no Alto Rio Negro e Guainía, e os centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (ISA, 2011). Nessa bacia, há 57 escolas, das quais 33 oferecem o ensino fundamental incompleto, 17 o ensino fundamental completo e apenas sete possuem salas anexas que ofertam o ensino médio, com um total 2.328 alunos matriculados no ano de 2010 (Cabalzar, 2012).

A nossa visita à escola foi especial. Chegamos ao entardecer do dia 04 de maio e logo no início da noite fizemos uma pequena reunião de apresentação e delineamos a programação: durante a manhã do dia 5, caminhamos pela escola, a fim de conhecer os setores produtivos; no período da tarde, realizamos uma roda de conversa com os professores, que se estendeu para o período noturno, em conjunto com os alunos; na

---

<sup>74</sup> Para informações mais completas e detalhadas ver Cabalzar (2012).

<sup>75</sup> É interessante dizer que a área onde a escola foi construída é a terra dos Waliperi-Dakenai, chamados de Hemapana. Foram eles que deram origem aos Baniwa e Coripaco. Além disso, o nome Pamáali refere-se a um guerreiro denominado Paanhali, que foi morto e atirado ao rio. Dele, nasceu à árvore frutífera Pamáali. (Cabalzar, 2012)

manhã do dia seguinte, fizemos um último diálogo de avaliações e despedidas. O professor Baniwa Juvêncio Cardoso foi quem nos acompanhou mais de perto e nos deu informações valiosas. Ademais, foi extremamente importante à presença do Franklin, um dos idealizadores e antigo professor da Pamáali, pois, dessa forma, foi possível incluir nas discussões um histórico bem completo acerca da concepção da escola. Ainda esteve presente a pedagoga Laise Lopes Diniz, assessora do ISA, que coincidentemente desempenhava suas atividades na região e nos acompanhou em alguns momentos.

A Pamáali, uma espécie de “aldeia-escola”, pode ser considerada um polo agregador, já que é responsável pela articulação de 63 comunidades espalhadas ao longo do rio Içana e seus afluentes, formando a *Rede de Escolas Baniwa e Coripaco*. A matriz curricular é estruturada a partir de dois núcleos principais: o denominado *comum*, que abrange as disciplinas português, baniwa, matemática, história e geografia; e o *diferenciado*, que é composto por produção, processamento e comercialização, práticas agro econômicas, zootecnia, indústria indígena, administração, sustentabilidade e saúde. Há ainda os assuntos transversais, que perpassam os dois núcleos: sustentabilidade, ética Baniwa e movimento indígena. Ademais, o sistema avaliativo da escola é qualitativo, ou seja, baseia-se em descrições aprofundadas das potencialidades e dificuldades de cada aluno. Além disso, a Pamáali possui como compromisso produzir ativamente conhecimento literário-científico, publicando materiais didáticos na língua indígena para serem distribuídos nas comunidades da bacia do rio Içana, bem como promover encontros para debater educação escolar indígena, com o intuito de aprimorar as atividades escolares.

O objetivo da escola, de acordo com o professor Juvêncio, é formar alunos voltados à responsabilidade dos trabalhos em suas comunidades de forma sustentável. Sendo assim, a escola pode ser compreendida como um espaço polifônico que, ao mesmo tempo em que fortalece os processos educativos das comunidades, ou seja, corrobora com a formação do ser Baniwa e Coripaco, garante o acesso aos conhecimentos da sociedade nacional e aos bens que se tornaram fundamentais no cotidiano das aldeias. Essa harmonia entre as comunidades e a escola procura nortear as políticas do Alto Rio Negro “a se moverem entremeio aos desafios científicos e tecnológicos em que estão envolvidas as gerações a que elas servem e pode se construir em energia social fundamental para orientar um futuro mais sustentável para ocupação da bacia” (Cabalzar, 2010: 206).

No vai-e-vem em que se fundamenta o calendário escolar, ocorrem por ano, três etapas letivas de aproximadamente sessenta dias. As atividades, estruturadas na metodologia de pesquisa ação, iniciam ao amanhecer, em um ritmo de estudos intenso: são em média dez horas por dia, que abrangem aulas teóricas, práticas, individuais e estudos noturnos. Além disso, há o período entre-etapas, que consiste na realização de pesquisas nas aldeias em que cada estudante habita, consolidando os vínculos entre os alunos e suas comunidades. Dois motivos principais levaram a Pamáli a ser construída fora das comunidades já instaladas ao longo do rio Içana: o primeiro justifica-se pela ampliação da possibilidade de abertura para todos que desejem estudar, atenuando a probabilidade de controvérsias entre as famílias; além disso, visou-se também não sobrecarregar as aldeias no provimento de alimentos para os estudantes (Baniwa, Diniz e Silva, 2012: 240). A Pamáli é ocupada, portanto, por uma população predominantemente jovem de alunos e professores, embora os pais e velhos participem ativamente da formação dos professores e no acompanhamento sistemático das atividades escolares, por meio de oficinas para discutir os conteúdos e métodos a serem trabalhados na escola e nos cursos de formação.

A comunidade tem um papel fundamental na organização e no direcionamento da escola, já que é a assembleia geral, que conta com a participação de todos os indígenas, que possui o poder deliberativo, garantindo uma gestão mais democrática e participativa. Como frisa a liderança André Baniwa: “esses espaços de decisão máxima de cada povo precisam existir para subsidiar, alimentar e fazer continuar a representação muito mais forte pela frente” (2012: 71). Tanto para os Xikrin quanto para os Krahô foi realmente instigante ver uma experiência como essa, pensada, gerenciada e administrada pelos próprios indígenas, a partir daquilo que acham relevante ensinar, aprender, praticar e refletir<sup>76</sup>. A escola ainda possui três principais setores produtivos que foram criadas e consolidadas a partir de uma análise de fatores, como o “tempo, o custo, a experiência e o amadurecimento” (Juvêncio Cardoso). São esses: a casa, que está em fase de construção, para conservar a pimenta Baniwa, de modo a intensificar a comercialização da mesma, já bastante difundida; áreas de experimentação de manejo agroflorestal, que produzem alimentos para os peixes e para a complementação da alimentação dos alunos; e, por fim, há a estação de criação e reprodução (que inclui um

---

<sup>76</sup> O papel dos assessores não indígenas na implementação das escolas indígenas interculturais, bilíngues e diferenciadas, tão bem discutido por Luciano (2011), será abordado de maneira transversal nas considerações finais desse trabalho.

laboratório de piscicultura) de peixes e alevinos, que alimenta outros vinte viveiros de peixes difundidos em quinze comunidades ao longo do rio Içana.

Além disso, há trilhas para estudo e descrição de paisagens florestais, herbário vivo, viveiro de reprodução de essências florestais e o tele centro - todos esses pensados e aproveitados como espaços pedagógicos de ensino-aprendizagem. As trilhas de estudo são ambientes didáticos que pretendem aprimorar a pesquisa sobre a sociobiodiversidade, de forma a mapear as plantas e os múltiplos ambientes Baniwa e Coripaco, já que os “conhecimentos indígenas estão nos diversos espaços: nos rios, nas florestas, na aldeia” (Juvêncio Cardoso). Além disso, são lugares de intercambiar conhecimentos entre os 25 subgrupos Baniwa que possuem saberes específicos e diversificados sobre as plantas e seus usos, problematizando a pergunta: “quantos tipos de ambiente os Baniwa conhecem e qual a importância deles para viver?” (Juvêncio Cardoso). Aproximadamente 2400 árvores foram plaquetadas a fim de desenvolver a “capacidade de identificação das espécies e de suas histórias e potencialidades” (Baniwa, Diniz e Silva, 2012: 243) Complementarmente, foram construídas salas florestas – ao todo são quatro – edificadas em meio às trilhas que percorrem o entorno da escola. Segundo o professor, essas têm o intuito de “reconhecer a floresta também como um local de aprendizado”. Foram criadas, portanto, tanto para a valorização desse espaço para produção e transmissão de conhecimentos, quanto para se “discutir o levantamento feito nas trilhas, para sistematizar informações”.

Segundo Juvêncio, a ideia de edificar esses setores produtivos na escola sucedeu, basicamente, em decorrência do crescimento populacional – nascem em média 100 Baniwa por ano – que resulta no aumento da pressão antrópica sobre os recursos naturais, que já estão escassos, principalmente o peixe<sup>77</sup>. Esse aumento populacional fez com os indígenas comessem a refletir sobre o futuro do povo. Nas palavras do professor:

Isso é a nossa grande preocupação, essa é uma linha de nossa reflexão: o que a gente precisa para estar bem e viver no mundo? Tem dificuldade, tem; tem problema, tem; mas isso em qualquer trabalho vai existir. Dificuldade financeira, articulação política com as comunidades, outros que ainda acham que isso é pura bobagem. Com esses dados que eu fui falando para vocês, para a gente chegar nesses dados não foi fácil. É aqui na escola que a gente discute com os alunos acerca disso. As pessoas que estão na comunidade, estão bem lá, não

---

<sup>77</sup> Há alguns estudos que afirmam que devido à acidez do rio Negro e seus afluentes de águas negras, não há fartura de peixes, como acontece em outros rios da Amazônia. No livro “O que a gente precisa para viver e estar bem no mundo” há a explicação dos Baniwa para esse fato.

se preocupam com isso. Eles se preocupam mais, pensam no bem estar do dia a dia. Pensar na bacia do rio Içana como um todo, as comunidades como um todo isso eles não preocupam. Por isso a gente considera a presença da escola nossa, que é coordenada por nós, indígenas, porque a escola pensada e construída por indígenas, ela se volta para se preocupar com as comunidades indígenas. Ela não traz outra preocupação. Busca promover esse bem viver. O que significa bem viver dentro da sociedade de cada um? O bem viver do Baniwa, não é bem viver para os Xikrin, não é o bem viver para os Krahô, porque de uma cultura para outra existe diferença. Cada povo precisa descobrir o seu bem viver.

Fundamentalmente, é necessário refletir acerca da concepção de escola indígena para que seja possível atender às demandas da comunidade e, principalmente, ponderar sobre os contratempos contemporâneos e específicos de cada etnia, bem enfatizados na fala do professor transcrita acima. Vislumbra-se, assim, a criação de novos caminhos a serem percorridos, em um contínuo processo de construção, reconstrução, reflexão e articulação. A escola deve ser um instrumento de garantia dos direitos indígenas e de acesso aos “conhecimentos dos brancos” e aos “conhecimentos indígenas”, que possibilite esse bem viver de forma mais qualificada. Propondo o desafio de fazer dialogar de maneira mais apropriada e harmônica esses mundos, a escola Pamáali perfila a diferença entre a educação escolar e a educação Baniwa e Coripaco, e pressupõe a necessidade de revisar teórica e metodologicamente o modelo formal de escola, reconfigurando e reelaborando novos processos pedagógicos, que sejam capazes de fazer convergir esses universos (Baniwa, Diniz e Silva, 2012). A gestão indígena da escola deve estar vinculada aos interesses das comunidades, que se traduzam no fortalecimento linguístico e cultural, em atividades de segurança alimentar, geração de renda e que possam, de maneira qualificada, aprimorar a vida das comunidades, ou seja, “os indígenas precisam pensar como querem a escola. A escola é um instrumento atual e os indígenas devem saber como utilizá-lo” (Juvêncio Cardoso).

Outro elemento que merece proeminência é a ênfase dada pelo professor à construção da escola traçada pelos indígenas, a partir de suas próprias reflexões e demandas. Parte-se do pressuposto de que uma escola em TI só pode funcionar se for pensada, arquitetada e articulada pelos próprios indígenas, inclusive para que possa trazer melhorias concretas para a vida dessas populações. Sem acreditar que a escola seja uma resposta que solucionará as dificuldades – pelo contrário, compreendendo que ela se insere em um processo que criou novas problemáticas, talvez insolúveis – mas que ela possa servir como espaço de reflexão e difusão de conhecimentos. Para os

Baniwa e Coripaco, a escola deve pensar formas de promover a sustentabilidade e o manejo dos recursos naturais. Segundo o professor: “o objetivo da escola não é apenas ler e escrever; tem que formar alunos cidadãos, alunos Coripaco e Baniwa responsáveis pela comunidade”. Sendo assim, a partir do fortalecimento dos conhecimentos indígenas e de suas concepções para compreender e criar o mundo, conjectura-se planos de atuação alusivos ao manejo de recursos, à gestão do território e ao acesso aos conhecimentos e tecnologias dos não indígenas, de forma a atender às demandas particulares desses povos. Resume Franklin Baniwa: “para nós não era uma escola diferenciada, era a nossa escola”.

Um discurso recorrente nos relatos do professor Juvêncio é que a escola deve ser construída de forma a possibilitar a formação de pessoas responsáveis que se voltem para os impasses de suas aldeias e que pensem formas de aclará-los, por meio de uma teia entre os conhecimentos indígenas e os da sociedade nacional. Dessa forma, há uma luta para se afirmarem como indígenas, pensando sob uma ótica própria de apropriação e reinvenção de suas identidades, compreendendo aqui *identidades e culturas* em seu caráter intrinsecamente dinâmico e fluido. Longe de querer simplificar a complexa discussão, que merece um aprofundamento maior, e que não é objetivo deste relato, me valho das relações descritas por Howard, ao problematizar as relações dos Waiwai com a sociedade envolvente, por meio da aquisição de bens manufaturados que se entropõem em uma complexa rede de trocas e de reciprocidade que transborda as fronteiras étnicas e geográficas. Afirma a autora:

A reação waiwai é buscar ativamente contatos externos, submetê-los a seu próprio controle, assimilar seus poderes e canalizá-los para seus próprios fins, ou seja, aumentar a vitalidade de sua sociedade. Em resumo, seu objetivo é dominar e não renunciar às relações com o mundo de fora, procurando converter os poderes em algo ‘waiwaizado’ e, deste modo, expandir seu controle sobre o que os circunda, mesmo quando a sociedade dos brancos tenta manter esse controle (2002: 51).

Diferentes estratégias são criadas pelas sociedades indígenas a fim de se apropriarem e reinventarem suas relações com o “outro”. O desejo de adquirir bens manufaturados e conhecimentos – voadeira, carros, câmera fotográfica, computador, roupas, espingarda, facão, aprender português, saber mais dos modos de vida dos brancos – não é, de forma alguma, um desejo de *tornar-se branco*; pelo contrário, esses itens e conhecimentos são usados para facilitar a vida como indígena, com o intuito de

multiplicação de saberes. Não, há, portanto, apenas conflitos entre esses conhecimentos, dificuldades que precisariam ser removidas ou transpostas; há, sim, uma coexistência realizada de maneira diversa e de acordo também com interesses dos indígenas. Concordo, por conseguinte, com o que afirma o antropólogo Gersem Luciano, ele também Baniwa:

o conflito e a contradição exercem funções importantes na dinâmica sócio-política das sociedades, mas não são forças ou instrumentos únicos que orientam os interesses ou as opções dos povos em situações de contato inter-étnico. Em muitas situações, são as alianças, as parcerias ou os tratados, ainda que pareçam triviais ou absurdos, que se mostram imperativos na manutenção dos sistemas sociais vigentes ou na sua mudança (2011: 238).

É notório o empoderamento e a recriação que os Baniwa e Coripaco fizeram da educação escolar, tida por séculos como etnocêntrica e genocida, e agora transformada em espaço polifônico de produção e transmissão de conhecimento para os indígenas. Para os Xikrin, esse parece ter sido um dos focos mais importantes da construção de uma *escola diferenciada*. Nas reuniões subsequentes à viagem, realizadas na aldeia, Koka gostava de ressaltar como os Baniwa viviam em seu ambiente escolar: sem os brancos por perto, o diretor, os professores, os alunos, falando sua língua e pensando para o próprio povo. Resume o professor Xikrin: “a gente quer o que nós queremos. Nós não queremos do jeito do *kubẽ*, a gente quer do nosso jeito”.

\* \* \*

A educação em desenvolvimento na escola indígena Ye'pa Mahsã pode ser comparada a uma maloca tradicional. Ela representa para os povos indígenas do Rio Negro o ponto de reflexão dos valores tradicionais. (...) É com essa perspectiva que a Aietym – Associação Indígena Escola Tukano Ye'pa Mahsã – está reassumindo a política da educação verdadeiramente indígena, integrando nesse projeto as comunidades, as lideranças, os saberes tradicionais, os mestres-sabedores, pais e alunos (Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Ye'pa Mahsã).

Optei por iniciar essa descrição da segunda escola visitada com um trecho do Projeto Político Pedagógico, por acreditar que este reflete a concepção e o espectro da escola: compará-la a uma maloca tradicional, um espaço sagrado de compartilhamento de saber, é um símbolo de que esta instituição pretende realmente ter as identidades

indígenas inscritas em sua concepção. Evidente que não pretendo aqui, ignorar essas termologias – *tradicional, identidade, saber* – que necessitariam ser decupadas a fim de precisar uma análise crítica. A ideia, contudo, foi apenas incitar a reflexão, explicitando a apreensão da escola feita pelos povos do rio Negro, cada qual à sua maneira, correlacionando escola, política, poder e conhecimento.

A Ye'pa Mahsã está localizada às margens do Rio Uaupés, um dos afluentes do rio Negro. A escola abrange as comunidades Açaí, Ipanoré, Cunuri, Monte Cristo, Monte Alegre, Santa Terezinha, São Pedro, Trovão e Uriri, nas quais habitam as etnias Tukano, Desano, Piratapuia, Tariano, Baré, Hupda e Baniwa (Pedrosa, 2012: 200). Atualmente, conta com turmas de ensino médio e fundamental completo, iniciados em 2008 e 2007, respectivamente. Por estar situada na aldeia, as nossas rodas de conversa foram estendidas para toda a comunidade, não se restringindo apenas aos professores, mas tendo sido estes os nossos principais interlocutores intelectuais. Participaram do diálogo os profissionais indígenas Edilson de Almeida Tukano, Virgílio de Sampaio Desano, Geraldo Carvalho Tukano, Uevilaze Tukano e Jailton Meireles Tukano.

A conversa iniciou-se com um histórico da criação da Associação Indígena Escola Tukano Ye'pa Mahsã (AIETYM), lembrando que o movimento iniciou-se em 2002 e após dois anos de reflexões, portanto, em 2004, fundou-se a associação que teve como principal motivação a revitalização das práticas culturais e linguísticas, que padeceram em decorrência dos processos violentos da colonização dos missionários salesianos<sup>78</sup>. Ademais, aludiu-se que o objetivo primordial para a concepção da escola era o êxodo para a cidade e o esvaziamento das comunidades, uma vez que as escolas do baixo Uaupés só continham a primeira fase do ensino fundamental. Em consequência dessa migração, os estudantes esqueciam suas línguas e sentiam vergonha de suas danças, cantos e origens. Dessa forma, a escola tinha o intuito de fazer com que os jovens permanecessem nas aldeias e valorizassem sua cultura, ao mesmo tempo em que pudessem ser formados em uma educação escolar de qualidade. Ademais, a Associação tem como escopo defender os direitos indígenas, promover intercâmbios e projetos que permitam transmutações positivas para as comunidades.

Optou-se pelo ensino via pesquisa, pois se crê que este método pode se “aproximar mais da realidade dos povos indígenas da região e da filosofia educacional

---

<sup>78</sup> “Os processos de educação foram desenvolvidos pelos Missionários Salesianos, desde o início do século XX (1914), e os dispositivos pedagógicos em funcionamento nesses processos, os conceitos de civilização e cultura serviram de base para as ações desenvolvidas pela Missão Salesiana, na tentativa de formar o sujeito cidadão brasileiro cristão” (Albuquerque, 2007: 8).

dos indígenas” (Pedrosa, 2012: 203). Sendo assim, são escolhidos quatro temas a partir de problemáticas discutidas com a comunidade para serem trabalhados ao longo do ano, de maneira multidisciplinar e por etapa: os temas abrangem uma variedade de assuntos, tais como peixes, mitos de origem e produção de lixo. O trabalho não se restringe à sala de aula, já que se intercambiam momentos de teorização e prática; como ressalta o professor Edilson: “aqui na nossa região, não é só para ficar na sala de aula: ficamos em baixo das árvores, tomamos banho do rio, fazemos pesquisa ao redor”. Além de a escola expandir seus espaços, há uma confluência entre os conhecimentos que circulam de maneira transdisciplinar, como explicita o professor Virgílio Desano:

Nessa problemática entram todas as disciplinas. Fundar uma escola diferenciada, não é totalmente diferenciada, é caminhar para os dois lados: tanto o formal, matemática, história, português, geografia; quanto o nosso. A partir daquela problemática, explorando e desenvolvendo. Português e a língua trabalhando juntos. Conhecer tanto o lado de fora quando o lado de dentro.

É interessante notar, portanto, que tanto na escola Pamáali quanto na Ye’pa Mahsã há um desejo de intensificar o aprendizado dos conhecimentos dos brancos, incorporando-os de maneira qualificada em suas discussões, de forma a melhorar suas condições de vida. A escolha por abordar de modo simétrico esses conhecimentos é, claramente, uma decisão política: da mesma forma que se optou por alfabetizar as crianças na língua, se utilizando dos materiais produzidos pelos próprios alunos do magistério, escolheu-se também avivar a ênfase no aprendizado dos conhecimentos dos brancos, que se insere nesse rol de práticas relevantes para a gestão de seus territórios e acesso a bens e direitos.

Esse encontro, entretanto, não é feito sem dificuldades. Geraldo Carvalho aponta como principais desafios à falta de especialização dos professores que ministram várias matérias diferentes e não possuem capacitação suficiente para tal, bem como a importância da construção do Projeto Político Pedagógico, um instrumento político que vai “trazer a autonomia para a escola”. As questões da autonomia e do protagonismo indígena foram das temáticas mais relevantes de discussão, principalmente no que concerne a construção do PPP. A escola, mesmo que constituída sob a égide dos preceitos étnicos, gerida pelos próprios indígenas, encontra dificuldade em promover suas ações frente aos órgãos governamentais que tendem a desconsiderar essas experiências. Foi nos relatado também, o difícil processo de implementação do ensino

médio na escola: em 2008, iniciou-se um curso profissionalizante construído em parceria com o IFAM, que, apesar dos conflitos metodológicos, conseguiu formar uma turma. Com a falta de apoio da SEMED aos assessores pedagógicos indígenas (APIs) da região, a Aietym procura maneiras de se organizar para dar continuidade aos estudos. Ainda nesse campo de desafios, o professor Uevilaze Tukano ressaltava outros problemas que a escola enfrenta:

Que nossos alunos possam de novo voltar pelo menos a falar a língua, praticar mesmo. Estamos tentando devagar. As cartilhas, por exemplo, que não têm. As coisas que a gente faz via pesquisa, onde vamos deixar? Isso que falta uma melhoria, projeto pedagógico específico para educação escolar indígena.

O professor destaca aspectos relevantes que se correlacionam: a valorização da língua indígena e o seu registro em materiais didáticos teriam como principal intuito garantir que os assuntos discutidos na escola possam ser armazenados, reutilizados e ressignificados por outros alunos. Por outro lado, a falta de apoio institucional para a publicação dessa produção desestimula os alunos e professores. Além disso, a ausência de um Projeto Político Pedagógico que possua respaldo e apoio governamental tende a desvalorizar as práticas escolares. Nas palavras do Jailton:

Valorizar o estudo, qualificar o nosso trabalho, para ser um político, precisa conhecer estudo atual, específico e científico. Valorizar o espaço onde nós estamos, justificando o estudo dentro da comunidade. Aproveitar a oportunidade do estudo para a melhoria política, familiar e o futuro de cada comunidade.

Fica claro na fala do professor que a escola deve ser um instrumento político que vise a aperfeiçoar a vida na comunidade e construir um futuro melhor. Convém ressaltar, por conseguinte, que o desafio da educação escolar indígena é que se possa arquitetar um “sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender às especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos” (Ladeira, 2004: 143). Dessa forma, implicadas nessas apropriações estão às diversas perspectivas futuras dos povos indígenas, que são, por vezes, distintas. Há de se criar mecanismos para fazer dialogar divergentes concepções de mundo e percepções de tempo – talvez intransponíveis para

o ambiente escolar. Será possível a escola contribuir de maneira positiva para o agenciamento dessas práticas?

Após as apresentações dos professores, o momento foi reservado aos Xikrin e aos Krahô para relatarem suas experiências educacionais nas aldeias e quais os objetivos e perspectivas em relação ao intercâmbio. Miguelito Krahô foi o primeiro a discursar. Saliento como elementos fundamentais de sua fala, dois aspectos: a preocupação dos mais velhos em relação ao modelo educacional imposto nas aldeias, já que percebem que a organização social dos Krahô está se enfraquecendo em decorrência da efetivação de uma educação escolar que não atende às especificidades deste povo; e o desafio que se coloca em equacionar aspectos fundamentais da vida dos Krahô, que envolve toda uma complexa rede de rituais, festas, cantos, danças e corrida de tora, com os conhecimentos dos *kupẽ* dentro do ambiente escolar. Os jovens *mehin* não estão aprendendo nenhum dos saberes de forma eficiente. E sumariza o professor:

Queremos mudar, de uma forma que fica mais fácil de aprender. Não é só uma sala de aula, dentro de casa também, os pais e as mães são educadores dos filhos também. Dentro de casa, para o pátio, porque o pátio é o centro da gente. É ali que nós discutimos toda a parte da manhã; é ali que as nossas decisões saem; nosso congresso é ali. (...) Nós estamos aqui conhecendo, para chegar lá e avançar nos estudos. Quem está fazendo o ensino médio está começando a aprender a cantar. Ser chamador no pátio, ser cantor, tem que aprender. Não é atrapalhar o português não; é levar os dois. Tem que ensinar os jovens para o futuro. Para ensinar para os filhos e para os netos.

Fica claro que a conexão da escola com os outros espaços de difusão e produção do conhecimento da vida *mehin* é fundamental para atender às especificidades deste povo, mas que, de forma alguma, o ambiente institucionalizado deve substituir ou desqualificar as formas de transmissão que acontecem cotidianamente entre familiares. Além disso, a escola deve ainda assegurar o acesso aos conhecimentos dos brancos. Não se trata tão somente de discutir no âmbito curricular a inserção dos conhecimentos indígenas, mas incluí-los nos métodos e tempos escolares – o que, talvez, se torne uma prática inexecutável, visto que os processos de aprendizagem são difusos e emaranhados em vivências cotidianas. A complexa trama que se instaura a partir disso poderia ser resumida nas seguintes questões: seria a escola responsável por ensinar também conhecimentos que são transmitidos e difundidos nas sociedades indígenas em outras instâncias? Se este não é o papel primordial da escola, como solucionar as adversidades temporais e espaciais desses aprendizados? Como definir o limite do que seria

“exclusivo do ambiente escolar” e o que seriam “conhecimentos transmitidos de maneira tradicional”? Como definir o que cabe ou não à escola ensinar? Quais são os limites da escola?<sup>79</sup> No caso dos Krahô, a escola além de não cumprir o papel que ela se propõe – ensinar português, matemática, geografia e os conhecimentos dos brancos em geral – está retirando os jovens dos espaços de transmissão de saberes. Como coloca Edson:

Tem aluno do nono ano do ensino médio que não sabe nem ler nem escrever, por isso estamos preocupados, por isso viemos fazer intercâmbio para outros lugares para conhecer, para saber como que pode melhorar a educação diferenciada. (...). A nossa preocupação é mais para o lado da nossa cultura: a gente não pode deixar a nossa cultura acabar. A gente faz muita festa cultural, também história antiga, história dos nossos antepassados. Os jovens estão cada vez mais perdendo sair para caçar, para pescar, saber fazer a roça, nossos jovens já estão quase assim parando. Ai nós pensamos nisso: não, a gente não pode deixar isso acontecer. Temos que recuperar nossa autonomia, na parte da cultura e da tradição, por isso estamos lutando para convencer o Estado. No futuro. Por isso a gente quer aqui com vocês e adaptar, fazer um modelo, uma experiência. Os *kupê* falam que o nosso conteúdo como tradição não pode entrar na sala de aula, mas nós não acreditamos nisso não, continuamos lutando. Precisa melhorar, porque desse jeito ninguém aprende, não vai para frente. A escola tem que melhorar, tem que estar junto com a comunidade. Comunidade e escola têm que estar junto. O centro é uma escola também. Quando a gente realiza uma festa, um ritual grande, a escola prende metade da comunidade, os jovens ficam nas escolas estudando, enquanto os velhos ficam cantando no pátio. Professor não deixa ir, diretor não deixa. Mas a nossa intenção não é assim: ritual é uma escola, a dança é uma escola, uma aula, é uma aprendizagem. A escola precisa mudar, precisa respeitar as regras da comunidade.

A escola está não apenas atrapalhando a vida cotidiana dos Krahô, em constante conflito com as regras sociais e com o cotidiano dessa comunidade, como também está esvaziando e desqualificando os espaços Krahô de transmissão de saber. Está explícito na fala do Edson que a escola deve emaranhar-se na teia sócio-política-cultural e isso só será passível de discussão e reflexão a partir do momento em que as comunidades tenham autonomia para determinar os caminhos de sua escola. No caso dos Krahô, os embates se estendem amplamente para as políticas adotadas tanto no âmbito municipal quanto estadual. Além disso, fica claro que a escola é apenas um dos ambientes de difusão de saberes e conhecimentos que são relevantes para a formação do *mehin*,

---

<sup>79</sup> Ainda que voltada especificamente para a educação escolar Xikrin, algumas dessas questões serão problematizadas no capítulo quatro.

reforçando a necessidade da escola valorizar, respeitar e multiplicar as práticas culturais. Depois dos Krahô, foi à vez dos Xikrin narrarem suas experiências de educação na aldeia. O professor Tekàk Jakare inicia sua fala:

A escola dos Xikrin lá a gente estuda só ensino fundamental, só isso que a gente estuda. Não tem ensino médio, nem ensino superior. Isso não está acontecendo lá não. Só ensino fundamental na aldeia mesmo, até terminar a quarta série e para de estudar. É difícil ir para a cidade, só quem tem dinheiro sai na cidade, para alugar casa para morar. A gente veio aqui para conhecer esses estudos que vocês estão fazendo, o projeto que estão levantando, a gente quer isso também na nossa aldeia e nosso Estado. A gente nunca sai da quarta série, vai para a quinta e a oitava, até formar. Mas isso nós estamos aqui discutindo isso, conversando, porque estamos lutando para conseguir isso também. Eu também sou aluno do magistério, primeiro turma de ensino médio, para formar professor indígena mesmo, porque lá é só branco que está ensinando, só português e não na língua materna. A gente só fala a língua materna mesmo, mas não tem escrita. A gente tem que fazer um projeto, cartilha, livro próprio na língua mesmo, a gente quer fazer isso, para ensinar as crianças para não perder a cultura e a língua, mesmo na escrita. A gente só fala, não sabe escrever. Viemos aqui para conhecer e falar dos nossos problemas também. Que temos muitos problemas. Vocês estão falando muita coisa para nós. É bom mesmo a gente lutar, se a gente fica parado, as coisas nunca vão mudar. A gente tem que ir atrás das coisas, que as coisas vão funcionar. Quero agradecer muito, porque aqui é muito bom mesmo.

O discurso do Koka revela elementos pertinentes que, de forma sistemática, saliento aqui: (i) a falta de educação escolar nas aldeias dando continuidade aos anos fundamentais de ensino resulta em dois processos concomitantes, quais sejam, o desejo – mesmo que não realizado – de ir para as cidades, ou, para não interromper os estudos, os alunos cursam a mesma série por vários anos, em um processo de “repetência continuada”; (ii) a importância de formar professores indígenas para ampliar o acervo de conhecimentos que possam ser trabalhados na escola, já que os brancos que adentram as escolas indígenas para ensinar são, em sua maioria, sem formação e capacitação para desenvolver trabalhos junto aos povos, “pois não se trata apenas de distância social, político ou geográfico. Trata-se fundamentalmente de distância cósmica” (Luciano, 2011: 36); e (iii) o crescente desejo em registrar e documentar as línguas e culturas indígenas para que elas não se submerjam e para que elas possam ser utilizadas como instrumentos de ensino, de políticas de empoderamento e protagonismo. E completa Kroire:

Lá só tem professor branco que ensina até a quarta série. A gente veio buscar conhecimentos de vocês para levar porque a gente quer também ter escola bilíngue, quer estudar isso, quer que a nossa população escreva na língua, fala na língua. A gente veio aqui para levar o conhecimento de vocês: fala português, fala na língua, escreve na língua, bom mesmo. A gente também quer aprender português, matemática, ciência, geografia, arte - a gente também quer aprender isso. Porque lá, os brancos querem massacrar nós. Eles não querem que a gente aprenda nada na escola. Os professores vão em fevereiro. Mas não vão, vão final de março, passam lá três meses e voltam de novo para a cidade. Não é isso que nós queremos. Queremos formar as pessoas indígenas que deem aula dentro da comunidade, que no período das férias, das festas, esteja dentro da comunidade. Isso traz mais conhecimento para dentro da aldeia, não só dentro da sala de aula. Por isso que a gente veio ver com os nossos próprios olhos. Esse é o primeiro intercâmbio que a gente veio fazer. Então eu achei muito bom vir, interessante. Trabalho como Agente de Saúde na aldeia. Eu quero conhecer mais a realidade dos povos Baniwa e Tukano. Conhecer da educação.

A distância cósmica elucidada pelo antropólogo Gersem Luciano fica explícita na fala do Kroire quando este afirma que os professores vão para a aldeia, passam alguns meses e retornam para a cidade. Não há compromisso educacional com aquelas comunidades; há, na maioria dos casos, inserções “forçadas” repletas de preconceito que, predominantemente, advém da falta de formação específica para o exercício da profissão. Recentemente, uma professora nova chegou à aldeia Mrotidjã, chorou por três dias e voltou para Altamira. Este exemplo deixa claro que as distâncias por vezes são intransponíveis e, por isso mesmo, o desejo e a necessidade de formação de professores Xikrin, que possam gerenciar de modo mais qualificado e autônomo suas próprias escolas. Contudo, sabe-se que isso não é suficiente. Uma análise mais aprofundada sobre a inserção de professores indígenas será apresentada no próximo capítulo. Ademais, fica claro na fala de Kroire, a relevância do aprendizado dos conhecimentos dos brancos como forma de defender seus direitos e garantir o respeito à diversidade.

Permeadas por essas reflexões, as questões norteadoras que pautaram as rodas de conversa na visita a Ye’pa Mahsã podem ser resumidas nas seguintes indagações: qual o objetivo da escola? Através de quais meios é possível atingir esses objetivos? Quais são os passos necessários? Estas parecem ser temáticas fundamentais a serem debatidas, discutidas e reconstruídas ao longo do processo de edificação de uma escola indígena. Conclui o capitão da aldeia:

O primeiro objetivo da escola era trazer a população que estava fora da comunidade, de volta. E também ter autonomia dos próprios

indígenas, cansamos de ser mandados pelos brancos, de pedir emprego pelos patrões. Essa escola vai dizer basta, a própria escola vai ensinar a ser dono e não mais ser empregado. Seremos donos. Nós queremos morar aqui e aproveitar dessa terra, para nós e para as futuras gerações. Não vai adiantar ter professores de fora que não conhecem nossa realidade, porque nós que sabemos nossa história, nossa arte. Essa é a nossa preocupação. Está escrito na lei, nossos antepassados lutaram para estar na lei; então nós temos que aproveitar essa lei para fazer a escola do jeito que a gente quer, da forma que os Krahô querem, que os Xikrin querem, da forma que nós queremos. Da forma que a gente vive. Senão o índio do Brasil não vai mais existir daqui a 30 anos. Essa é a nossa preocupação.

Essa frase resume o espírito da escola dos Tukano: os indígenas anseiam ser donos das suas próprias perspectivas de futuro, construindo a escola da maneira que almejam, para garantir a gestão de seus território e a livre autonomia do pensar, do se mover e de sonhar. É interessante notar que cada vez mais, os povos indígenas do país querem (re) afirmar suas identidades, se diferenciando da sociedade envolvente, em um movimento que pode, aos desatentos, parecer um paradoxo: os indígenas desejam aprender os conhecimentos dos brancos – que não se resumem a português, matemática, mas também costumes, aquisição de bens materiais, novas tecnologias e conhecimentos diversos – e utilizá-los para reafirmarem suas identidades, valores e concepções, se diferenciando identitariamente da sociedade nacional. Após esse diálogo, os Tukano, os Krahô e os Xikrin apresentaram seus cantos e danças – marcando, dessa vez, as diversidades entre os povos – e, por fim, uma roda emocionante de despedidas. Na manhã seguinte, partimos de volta para São Gabriel da Cachoeira, agora rumo a uma nova viagem.

#### ***2.4 O fechar das cortinas***

Esperou-se que essa viagem seja um meio, um caminho, para fornecer subsídios para uma reflexão mais afinada sobre educação escolar indígena na aldeia Mrotidjã. A intenção deste item (in) conclusivo é apresentar fragmentos de reflexões sobre os desdobramentos do intercâmbio, pincelando algumas discussões sobre “projetos”, fundamentada pelos escritos de Pareschi (2002) e Luciano (2006), no que tange especificamente a pontos que desejo problematizar acerca da viagem.

Parto do pressuposto que a “noção de projeto”, qualquer que seja ele, não é inócua, auto evidente ou operável por todos, mas, sim, trata-se de um conceito circunscrito a uma conjuntura sócio-política que precisa ser considerada. Se os projetos aludem a uma lógica pragmática, em que há a necessidade de planejar, objetivar ideias, transformando-as em modelos pré-formatados (objetivos, metas, resultados, metodologia, cronograma de atividades etc.) em espaço de tempo restrito e linear é preciso, por conseguinte, ponderar que essas estruturas requerem qualificações profissionais específicas e, evidentemente, um domínio fluente de português. Pareschi aponta importantes questões no que concerne ao relacionamento entre os povos indígenas e os projetos:

[os indígenas] pertencem a outros universos culturais cujas lógicas diferem substancialmente da lógica cartesiana e positivista dos projetos de desenvolvimento. As demandas indígenas são “irracionais” se observadas do ponto de vista da burocracia e do funcionamento de escritórios (de entidades) e dos projetos. Isso causa tensões e conflitos entre as entidades assessoras e as comunidades indígenas e suas associações (...). Aí reside grande parte dos riscos de traduzir ideais em práticas (2002: 97-98).

Esses problemas se traduzem em âmbitos culturais, conceituais e políticos (Luciano, 2006), principalmente porque explicitam as distâncias entre os conhecimentos, valores, temporalidades e cosmovisões dos indígenas, e as visões de projeto, embasadas em uma lógica racional, que prevê resultados quantitativos em um espaço de tempo pré-determinado. Pode-se dizer, portanto, que muitas vezes, os projetos propostos junto a povos indígenas “utilizam o discurso do respeito à diversidade e da valorização cultural, mas na prática os mecanismos de gestão e de execução ignoram elementos sensíveis das dinâmicas sociais que orientam e articulam a vida coletiva dos povos” (ibid.: 20), já que se trata “não só [de] posições, mas [de] visões de mundo e procedimentos” (Pareschi, 2002: 22).

Diversas dificuldades explicitadas pelos autores supracitados, mesmo que em menor escala, puderam ser sentidas por nós, especialmente no que concerne a prestação de contas. Esse exemplo evidencia a distância que separa os povos indígenas das lógicas dos projetos. Por mais que tivéssemos tentado fazer “práticas participativas e transparentes” (Pareschi, 2002: 100), foram necessárias centenas de conversas para explicitar a prestação de contas e deixar claro como o dinheiro havia sido gasto, mesmo que não houvesse nenhum ganho ou salário, por parte dos não indígenas. Por uma opção

nossa, toda a prestação foi feita e discutida em conjunto, principalmente porque parte das diárias dos indígenas foram utilizadas no decorrer da viagem. No meu retorno ao campo, o assunto foi recorrente e mais diálogos se fizeram necessários.

Cabe advertir, todavia, que o projeto descrito aqui, diferente dos analisados pelos autores, foi de curta duração, com um recurso baixo, uma prestação de contas relativamente simples, com objetivos e metas modestos, e, por fim, pensado e executado por pessoas físicas e não jurídica. Ademais, convém ainda notar que os desdobramentos da viagem, atrelam-se intimamente aos precedentes do intercâmbio, ao contexto sócio-político de cada região e ao relacionamento dos não indígenas com os povos com os quais trabalham. O fato de Felipe trabalhar e morar há alguns anos com os Krahô, permitiu que os preparativos para a viagem e as discussões subsequentes pudessem ser feitas de maneira mais qualificada, se comparado ao meu caso, que tenho pouco tempo de experiência com os Xikrin, ainda muito a aprender, e não consegui efetivar meu planejamento inicial, que propunha uma ida à campo antes do intercâmbio. Além disso, é importante relevar que as conjunturas contemporâneas das três regiões diferem muito: se, por um lado, isso enriquece as discussões, por outro, mostra-nos a dificuldade de alcance da legislação federal nas esferas locais.

Ainda neste âmbito, pode-se dizer que este projeto referiu-se apenas algumas esferas da vida dos Xikrin e, evidentemente, não englobou a todos de forma simétrica (Pareschi, 2002: 93). Essas fragmentações e assimetrias, inerentes à lógica dos projetos, ficaram especialmente claras na viagem de volta. A intensidade de informações e pensamentos que Koka passou a articular, em decorrência de sua vivência, parecia exógena, ou até mesmo incongruente com o cotidiano da aldeia.

Como um “intelectual orgânico” (Gramsci, 1975), ou seja, um intelectual “que faz parte de um organismo vivo e em expansão” (Semeraro, 2006: 377) ele refletia sobre a viagem, sobre suas observações em campo, e propunha intervenções que seriam interessantes para a sua realidade. Isso pode ser percebido, por exemplo, na ênfase de Koka à produção de documentos que explicitassem as demandas educacionais dos Xikrin ou à construção de Projeto Político Pedagógico, frases essas que não me foram ditas por mais ninguém na aldeia. Ademais, nas reuniões com os alunos do magistério, o professor expressava sua intenção em garantir uma educação diferenciada com ênfase no português e no registro de histórias em Mëbêngôkre (da mesma forma que os Baniwa), observações essas relatadas de maneira mais fragmentada e menos articulada

pelos outros alunos<sup>80</sup>. Em uma das conversas que tive com Ngrenhdjã, uma jovem Xikrin que mora em Altamira, ela me ressaltava as mudanças no posicionamento de Koka. Em suas palavras: “eu gostei muito do que Koka falou na reunião <sup>81</sup>. Fiquei impressionada como ele mudou depois da viagem, conseguiu se colocar, dizer o que estava pensando e o que era importante para a nossa educação melhorar”.

Não tenho a intenção aqui de ignorar as incongruências epistemológicas e paradoxais da “lógica dos projetos”. Creio, contudo, que o intercâmbio atingiu seus objetivos: a experiência contribuiu para a reflexão sobre a educação escolar na aldeia Mrotidjã, mesmo que de forma embrionária. Como ressaltou Franklin, na finalização da visita à Ye’pa Mahsã:

Toda a expectativa que a gente tinha, acho que a gente alcançou com essa conversa. Enfrentamos muitas dificuldades para conseguir realizar esse projeto, mas estou muito feliz da gente estar aqui, nesse lugar. (...) É um motivo de muita alegria para mim saber diretamente de como estão as nossas escolas. Todos estamos nessa luta para melhorar nossa educação.

Cabe ainda expor que ter retornado junto com os Xikrin propiciou-me uma experiência única, que forneceu subsídios para o agenciamento de novas discussões, extrapolando o âmbito educacional da viagem. Este foi o primeiro contato dos Xikrin com povos tão articulados e envolvidos com políticas públicas, tanto no nível local, quanto nacional, o que incentivou os participantes Xikrin a tomarem mais a frente de suas reivindicações. Como coloca Tekàk Jakare: “nós mesmo temos que aprender, conhecer, entender as coisas dos brancos, para que nós mesmos possamos fazer. Os *kubẽ* não vão fazer”.

Acredito que a troca de experiências entre os indígenas, respeitando suas particularidades étnicas, históricas, culturais e cosmológicas, é uma das formas mais singelas e eficazes de disseminar conhecimento, possibilitando maneiras criativas de pensar sobre vicissitudes que são comuns. O fato de ter retornado ao Mrotidjã permitiu que pudéssemos sistematizar ideias juntos, situação que infelizmente não consegui efetivar nas aldeias Potikrô e Krãnh<sup>82</sup>.

---

<sup>80</sup> No quarto capítulo em que discuto um pouco sobre o que poderia ser uma educação diferenciada para os Xikrin, retomo esse assunto.

<sup>81</sup> A reunião na qual Ngrenhdjã se refere é a Pactuação do Território Etnoeducacional, em que foi reservado um espaço para os Xikrin relataram a experiência do intercâmbio.

<sup>82</sup> Minha ideia inicial consistia em passar pelo menos 10 dias em cada uma dessas aldeias após a viagem. Infelizmente, a difícil logística e o curto tempo me impediram de fazer isso.

O “êxito da viagem” fez com que os Xikrin me propusessem uma série de projetos que deveriam ser escritos e executados juntamente com a associação (re) criada – que, de maneira ainda tímida, está se (re) estruturando. Claro que minhas pernas intelectuais não são suficientes para redigir uma gama de projetos que abrangem diferentes temáticas<sup>83</sup>. Aos poucos, no entanto, discutindo com eles, encontraremos caminhos viáveis para tais preposições. A primeira ideia, articulada por Kore Kayapó – membro do Instituto Kabu, que está auxiliando os Xikrin em sua nova associação – foi a de redigir um projeto de estruturação e fortalecimento da associação ABEX<sup>84</sup> por meio da capacitação dos membros, promovendo cursos de formação e viagens de intercâmbio intercultural com o intuito de conhecer outras associações indígenas<sup>85</sup>, no qual eu pude, ainda que como figurante, também tecer algumas contribuições.

Se puder fazer uma analogia ao que César Gordon evidencia sobre a monetarização e o consumismo Xikrin, esses desejos por “projetos” “parecem responder, de algum modo, aos próprios mecanismos de reprodução social Xikrin” (Gordon, 2006: 65), ou seja, “devem ser [compreendidos] como uma transformação de mecanismos inerentes ao seu regime sociocosmológico” (ibid.: 103). Esta aspiração dos Xikrin em buscarem coisas e conhecimentos dos brancos, tem o objetivo de fazer aquilo que mais importa: produzir pessoas e coletividades bonitas e belas (*meix*), ou seja, produzir Mëbêngôkre. Como afirma Koka: “nós precisamos de projeto que traga dinheiro para fazer coisas boas. Coisas boas e bonitas para a comunidade”.

Interessada em compreender a ótica dos Xikrin, já que, apesar desse “discurso do projeto” ter adentrado a aldeia, poucas experiências foram solidificadas e não se sabe ao certo como seriam esses tais projetos, solicitei ao Koka que me explicasse o que significa para ele essa palavra:

Projeto é assim, né Ana? Tem projeto bom e projeto ruim. A gente tem que estudar, tem que escolher o que é melhor para nós. Tem

---

<sup>83</sup> Cabe enfatizar que a “obsessão projetiva” (Boutinet, 2002: 14), atualmente revela-se como um definidor de relacionamento entre os povos indígenas, assessores, ONGs e órgãos governamentais. Essa “mania de projetos” pode, frequentemente, se transformar “apenas em bricolagem de pequenos ideais locais e individualizados portáteis (...), um imaginário enganoso e alienante” (ibid.).

<sup>84</sup> É importante salientar que nas reuniões anteriores à ocupação do Projeto Salobo, a associação ABEX se desmembrou. Agora, esta está apenas ligada à aldeia Mrotidjã, enquanto as outras aldeias estão em processo de criação de uma nova associação.

<sup>85</sup> Essa questão necessitaria ser aprofundada. Como ressaltou Gordon “há um problema de fundo, repousando justamente naquilo que está suposto nos programas de ‘capacitação’: que os índios querem administrar sua associação do mesmo que jeito que nós, por exemplo, com o foco no nosso conceito de ‘comunidade’” (2006: 200).

projeto de cacau, projeto de peixe, qual o melhor? Vai durar quantos anos? É projeto de dois anos, de cinco anos? Primeiro *kubẽ* vem e ensina para Mẽbẽngõkre. Ensina e depois Mẽbẽngõkre aprende e *kubẽ* vai embora. Aí no computador a mesma coisa: *kubẽ* fica no computador e Mẽbẽngõkre fica junto, aprendendo, e depois *kubẽ* vai embora. É isso que a gente quer, Ana. A gente tomando conta a gente mesmo, cuidando da nossa terra.

Fica evidente em sua fala qual é a finalidade de um projeto, qualquer que seja a sua temática: ter acesso aos conhecimentos, técnicas e ferramentas dos brancos para poder gerir de maneira qualificada e autônoma seu território e seus próprios recursos - proposições essas que não diferem muito da concepção escolar, como será possível notar no transcorrer deste trabalho.

O intuito desse capítulo foi de fornecer alguns elementos que possam corroborar para as análises que se seguem nos próximos capítulos. Adiante, questões em torno da educação escolar indígena, diferenciada, intercultural e bilíngue serão aprofundadas, mas o foco serão os processos escolares dos Xikrin, visando problematizar as diferentes apropriações, práticas e leituras dessas práticas escolares. Para tal discussão, é preciso antes descrever o cenário local da educação escolar Xikrin. E é esse objetivo do próximo capítulo.

## **ETNOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS: PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PARA OS) XIKRIN**

---

Este capítulo tem como objetivo oferecer um panorama sobre o contexto contemporâneo educacional dos Xikrin. Inicialmente, a partir de uma perspectiva macro, apresento a reunião de Pactuação do Território Etnoeducacional do Médio Xingu e o curso de Magistério Indígena para, em seguida, adentrar em breves análises das aulas ofertadas na aldeia. Trata-se de etnografar vivências educacionais com os Xikrin, problematizando, principalmente, a participação dos indígenas nessas esferas educacionais. Os relatos dos Xikrin são parte substancial aqui e, que, de alguma forma, pretendi entrelaçar com os recortes textuais, dialogando fundamentalmente com antropólogos, educadores e linguistas, de modo a possibilitar a problematização desses processos escolares.

\* \* \*

“A escola é um momento político” (Cavalcanti-Schiel, 1999: 122); um momento nacionalmente pouco favorável aos povos indígenas e localmente muito conflituoso. A situação da educação escolar indígena no município de Altamira se arrasta ao longo de anos em precárias condições. Durante a reunião de Pactuação do Território Etnoeducacional Médio Xingu, realizada em maio de 2012, Susana Grillo Guimarães, representante do Ministério da Educação, demonstrou surpresa ao se deparar com uma conjuntura análoga à que havia encontrado quase 12 anos atrás, em outra oportunidade. Nesse sentido, as escolas parecem estagnadas: enquanto grandes empreendimentos são construídos ao redor das TIs, as fazendas se multiplicam e as cidades acompanham esse ritmo acelerado - agravando ainda mais as pressões antrópicas sobre os territórios indígenas - não há empenho do governo local em instrumentalizá-los para a melhoria de suas vidas. Os programas assistencialistas, apesar de extintos nas leis brasileiras, continuam a vigorar como eixo norteador das políticas indigenistas do Pará,

fundamentando as ações dos órgãos governamentais e permeando ainda algumas das demandas dos próprios indígenas da região.

Evidentemente, as circunstâncias em que a UHE Belo Monte entrou na vida dos indígenas, explicitadas sucintamente no primeiro capítulo, fez com que as pressões em relação às ações que visassem o aprimoramento das comunidades, principalmente no que tange à saúde e à educação, se intensificassem consideravelmente. Isso também pode ser um indício para explicar o crescente desejo de se ter uma educação indígena, diferenciada, bilíngue e intercultural. Este se afigura como um mote de conquista para as etnias do Médio Xingu, em especial os Xikrin, que comumente me relatavam os seus sentimentos de “atrasados” em relação às políticas educacionais para outros povos do Brasil.

A conjuntura atual da escola na aldeia Mrotidjã na Terra Indígena Trincheira do Bacajá pode ser - respeitando as diferenças temporais, espaciais e étnicas - descrita do mesmo modo como Cabalzar (2012: 34-35) expõe as conclusões que as lideranças e professores indígenas chegaram na I Conferência Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, realizada em 1997: (i) o modelo implementado ainda segue os padrões, currículos e diretrizes das escolas rurais - ou talvez possa dizer “escolas regionais indiferenciadas” (Sampaio, 2006: 171) - sem que haja qualquer supervisão pedagógica e é inadequada à realidade dos indígenas; (ii) as aulas só vão até ao quinto ano do Ensino Fundamental; (iii) os professores, em sua maioria, são pouco qualificados e não respondem de maneira eficaz às demandas, dificultando os processos de alfabetização e aprendizagem; (iv) ainda não há indígenas exercendo o papel efetivo de professor; (v) a estrutura física da escola não condiz com a realidade, pois é pequena para atender a demanda, está situada juntamente com a casa do professor, quem muitas vezes é também responsável por fazer a merenda; (vi) a merenda é insuficiente, inadequada e não obedece a um calendário sistemático de entrega; (vii) não há transporte regular e adequado para os professores; (viii) não há materiais didáticos apropriados; (ix) não há qualquer participação da comunidade no planejamento e nas decisões referente à escola; (x) não há projeto político pedagógico que respeite as especificidades indígenas; e (xi) a escola é totalmente gerida e administrada por não índios.

Após praticamente 20 anos da criação da Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena (CGEEI), instituída pelo MEC em 1993, a situação do município de Altamira, no que concerne à educação escolar indígena, pouco se modificou. Apesar da

instalação das escolas na Terra Indígena Trincheira do Bacajá ser recente e sua gestão ser inconstante - já que diversos professores passaram por ela, estando tanto a cargo do CIMI, quanto da Administração Regional de Altamira (Cohn, 2000), e presentemente ser administrada pela SEMED - a situação problemática pode ser observada no fato de que não há nenhum Xikrin alfabetizado pela escola<sup>86</sup>.

Pode-se dizer, desse modo, que a construção de uma escola não é invariável, homogênea ou uniforme; antes de tudo, ela está entrelaçada às conjunturas sócio-políticas e cotidianas. Na contemporaneidade, as vivências escolares dos Xikrin vinculam-se às relações dinâmicas estabelecidas com os diversos atores sociais com quem eles interatuam. Há uma teia social engendrada entre os indígenas e esses agentes, tais como a FUNAI, a SEMED, a Norte Energia, a SEDUC, o MEC e as prefeituras que “são os responsáveis pelos aspectos estruturais, programáticos, políticos e ideológicos, que definem o conteúdo, metodologia e sistemática de ensino” (Sousa, 2001: 258). É com o intuito de descrever e problematizar o papel dos diferentes atores nos processos da educação escolar dos Xikrin na contemporaneidade que se seguem os próximos escritos.

### ***3.1 A Reunião de Pactuação do Território Etnoeducacional Médio Xingu***

É a partir desse primeiro panorama acerca da escola na aldeia Mrotidjã, que será melhor detalhado no terceiro item deste capítulo, que introduzo algumas questões em torno da reunião de Pactuação do Território Etnoeducacional, realizada em Altamira, entre 18 a 20 de maio de 2012. O encontro visou promover a participação das comunidades indígenas e o diálogo entre as diferentes instâncias governamentais. A reunião foi composta por representantes do MEC, da SEDUC, da SEMED, dos municípios de Altamira, Senador José Porfírio e Vitória do Xingu, do DSEI, da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará, entre outros, além das lideranças das nove etnias da região e de suas respectivas associações. Convém dizer que o Decreto nº 6.861/2009, que legisla acerca dos Territórios Etnoeducacionais, é uma tentativa de superar as dificuldades de assegurar que as leis do âmbito federal,

---

<sup>86</sup> Creio ser muito difícil definir e precisar o que seria ou não alfabetizado. Com certeza, algumas pessoas refutariam meu argumento. No entanto, a maioria dos homens Xikrin que pude acompanhar - que frequentaram apenas a escola, não dando continuidade aos seus estudos em outras oportunidades - e que sabem ler, ainda o fazem com muita dificuldade. O mesmo se dá com a escrita.

que avalizam uma educação indígena de qualidade, sejam efetivadas em cada contexto sócio-político local:

*Territórios Etnoeducacionais* são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações inter-étnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etno-desenvolvimento (Luciano, 2010a: 2).

Enfatizo aqui as principais demandas pactuadas, principalmente as que incidem sobre os Xikrin. Por ser um documento denso, optei por separar por temas e, assim, tecer alguns comentários relevantes para ampliar a discussão.

A primeira questão abordada foi a da infraestrutura da escola, primeiramente realizando um diagnóstico para, em seguida, propor a construção de novas escolas para todas as aldeias no padrão MEC – que dispõe, além das salas de aula, de cozinha, refeitório, sala de informática, quadra e placa solar. Na rota Bacajá foi assinalada também a necessidade de se construir acomodações para os professores não indígenas. É importante dizer que, primeiramente, os Xikrin decidiram que gostariam de discutir o projeto arquitetônico com a comunidade. Contudo, a coordenadora da rota Bacajá acabou por convencer-lhes que esse processo iria demorar e atrasar ainda mais a construção das novas escolas.

No que concerne especificamente ao ensino nas aldeias, ficou determinado: (i) a ampliação de oferta do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio; (ii) a realização de seminários sobre educação infantil e de jovens e adultos para debater demandas e propostas pedagógicas; (iii) encontros e oficinas nas comunidades para problematizar modelos de educação, objetivando a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos; e (iv) ofertas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrado com cursos técnicos.

Creio que a continuação dos anos finais do ensino fundamental e a inclusão do ensino médio, apesar de demandados de maneira enfática pelos indígenas, não devem ser consolidadas sem prévias discussões com a comunidade, ou serão efetivados da mesma maneira que são atualmente as aulas na região, alienígenas e pouco úteis aos indígenas. Para a construção de escolas de qualidade, é preciso debater os desejos e exigências de cada etnia, analisadas de forma específica e qualificada, caso contrário, pouco poderão contribuir para o aprendizado. Ademais, é fundamental discutir a implementação da educação infantil que, como é de praxe na região, foi concretizada

sem discussões com as comunidades, de modo a averiguar se haveria interesse ou não nessa modalidade e, caso houvesse, como se daria a introdução dessa prática escolar.

Em relação aos cursos de formação para professores, foi decidido que: (i) o curso de Magistério Indígena se expandiria com novas turmas no ano de 2013; (ii) seja revisada a proposta pedagógica do atual curso em três principais esferas: as limitações no processo de ingresso e permanência, as avaliações durante as etapas formativas (que são de caráter excludente e não visam à formação continuada) e a redefinição dos objetivos e funcionamento das etapas intermediárias; (iii) se reconhecesse os educadores indígenas em serviço como professores, superando a situação atual de contratação como “apoio operacional”; (iv) a inclusão dos sábios indígenas no processo de formação de professores, além de nas atividades pedagógicas das escolas indígenas e outras atividades de ensino, pesquisa e extensão, com contratação e/ou remuneração correspondente; (v) se ofertasse cursos de formação continuada para os professores das escolas indígenas nas próprias comunidades, com conteúdos que contemplem as dificuldades dos professores e as demandas específicas de cada povo; e (vi) a promoção da formação continuada de técnicos e gestores das SEMEDs, SEDUC, Conselhos Estadual e Municipais de Educação para a gestão territorializada da educação escolar indígena.

Algumas divergências entre os representantes das secretarias municipais, em especial a de Altamira, e Susana Grillo Guimarães giraram em torno, principalmente, da contratação de indígenas como professores efetivos e não como monitores. Com o argumento de que os indígenas não estariam ainda capacitados para o exercício da profissão, a representante da SEMED e coordenadora da Rota Bacajá, presente na reunião, justificava a não concretização dos contratos. Por outro lado, Susana afirmava que os indígenas têm pleno direito e capacitação para exercer o cargo, e se desejarem, podem ser assessorados por não indígenas, invertendo, portanto, os papéis que hoje cada um desempenha na região.

Além disso, ressaltou também como um sério problema a falta de acompanhamento pedagógico ao curso de magistério, agravado ainda pela errônea “avaliação inicial” para ingresso, bem como a repetência e exclusão de alunos. Grillo advertiu que não há nenhum respaldo legal para essas práticas: o curso é de formação continuada e, por conseguinte, não deve fundamentar-se em métodos que intentam desqualificar os indígenas e, sim, assisti-los para que estes sejam qualificadamente formados, mesmo que em tempos distintos. Ademais, é essencial garantir cursos

específicos direcionados aos quadros da SEMED e SEDUC, já que há uma disparidade entre a qualificação dos profissionais e a demanda dos indígenas, dificultando a praticabilidade de projetos específicos no âmbito local.

Quanto às ações pontuais voltadas para a valorização dos saberes indígenas, bem como o fortalecimento institucional das escolas indígenas, foram propostos: (i) a realização de oficinas para tratar das temáticas “sustentabilidade sócio-ambiental” e “gestão territorial”; (ii) a produção, edição e publicação de materiais didáticos que contemplem as realidades socioculturais dos povos indígenas, valorizando suas línguas maternas; (iii) a formação continuada dos Conselhos Escolares e a garantia de representação indígena nos Conselhos Municipal e Estadual de Educação, Conselho de Alimentação Escolar, Conselho de Acompanhamento e Fiscalização do FUNDEB; e, por fim, (iv) a ampliação da equipe administrativa e pedagógica na escola indígena, de acordo com a necessidade e modelo de gestão e organização da escola. Além disso, foram acordadas ações que valorizassem a produção de merenda própria e que garantisse o transporte escolar.

Apesar de pactuadas em maio, estabelecendo um cronograma de atividades para os anos de 2012-2013, até a minha saída de campo, em meados de setembro de 2012, nenhuma discussão acerca da temática educacional havia sido realizada nas aldeias, fato que causa preocupação. Sabe-se que a consolidação de escolas nos anos finais do ensino fundamental e no nível médio com qualidade, respeitando as especificidades socioculturais, a elaboração de materiais didáticos (principalmente se estes forem na língua indígena), a edificação de Projetos Políticos Pedagógicos, além das outras demandas pactuadas, exige ampla discussão com as comunidades, sem as quais, fica inviável a validação de qualquer proposta, por mais bem intencionada que seja. As informações dessa reunião jamais chegaram à aldeia Mrotidjã. Embora esteja explícito na lei referente aos Territórios Etnoeducacionais que a participação das comunidades é fundamental e pressuposto da sua exequibilidade, nesse caso, os Xikrin<sup>87</sup> estão novamente excluídos dos processos decisórios que os afetam.

---

<sup>87</sup> Não tenho informações se foram realizadas reuniões ou conversas nas outras aldeias da Terra Indígena Trinchira do Bacajá. Essas informações são limitadas, portanto, aos Xikrin que habitam a aldeia Mrotidjã.

### ***3.2 A formação dos professores indígenas em Altamira***

De modo similar ao que sucede com outros povos indígenas do país, os Xikrin anseiam conhecer e dominar a língua portuguesa, fato este relacionado ao desejo de terem uma escola. É neste ambiente que os brancos aprendem aquilo que os indígenas não fazem, mas almejam: ler e escrever. Como é enfatizado por Tekàk Jakare: “muito *kubẽ* que nos engana, que traz documento e nós não sabemos ler nem escrever, nem entender o que eles falam. Queremos saber mais português e escrever também”; no mesmo sentido afirma Benites: “eles perceberam que para compreender o modo de ser e pensar escrito dos *karai* teriam que aprender a dominar os mistérios dos saberes do papel” (2009: 76).

Um dos principais dispositivos para obter os conhecimentos dos brancos de forma a permitir que os Xikrin possam desvendar esses mistérios e delinear os caminhos na construção de sua escola, é a formação qualificada de professores indígenas. Por isso, passo a refletir um pouco a respeito do curso atualmente ofertado na região. Trata-se de um curso de Magistério Indígena - realizado em um sítio denominado Recanto Cardoso, a aproximadamente 15 quilômetros de Altamira – dirigido para as nove etnias do Médio Xingu (Xikrin, Juruna, Xipaia, Kuruya, Assurini, Araweté, Kayapó, Parakanã e Arara), iniciado em 2009 e previsto para ser concluído em 2014.

O curso é intermitente - já que sofreu várias interrupções desde o seu início - e modular, embora não obedeça a um calendário sistemático; ou seja, os módulos são espalhados ao longo do ano sem que haja um arranjo ordenado e não há nenhum acompanhamento entre etapas. É importante frisar ainda que, em um módulo de aproximadamente 35 dias, pretende-se intercalar quatro disciplinas - história, matemática, geografia e ciências, por exemplo - organizadas, em média, semanalmente. Este curso é oferecido pela SEMED e SEDUC em parceria com a Norte Energia. Essa parceria é parte do Programa de Fortalecimento Institucional, que visa reforçar a atuação dos órgãos governamentais na região, inserido nos planos mitigatórios e compensatórios da UHE Belo Monte. O problema dessa parcerias é que as funções exercidas pela política indigenista estão atreladas à Norte Energia. Em uma das reuniões que presenciei, os indígenas da Volta Grande do Xingu relataram seu descontentamento, já que, além de não saberem mais a quem deveriam se reportar quando necessitam

resolver ou cobrar suas demandas – “devemos ir à FUNAI ou à Norte Energia?” – percebem o claro desrespeito à autonomia dos órgãos governamentais<sup>88</sup>.

Infelizmente, não pude fazer um diagnóstico preciso, pois não frequentei as aulas com regularidade. Fui apenas três vezes ao Recanto Cardoso com o objetivo de conversar com os Xikrin acerca do intercâmbio para o Alto Rio Negro. Visitas essas circunscritas ainda ao módulo realizado em abril de 2012. Somente para ilustrar, citarei exemplos de duas aulas que presenciei. Na primeira, da disciplina de história, a professora tentava ensinar as especiarias da Índia, ressaltando que os portugueses quando “descobriram o Brasil” na verdade estavam em busca das riquezas daquele país. A segunda, da mesma matéria, consistia em uma atividade de desenho dos “aspectos da cultura” de cada etnia – “vocês podem desenhar cocar, arco e flecha, coisas assim” – para apresentar para o restante da turma. Não analisarei essas atividades, mas posso tentar resumir os pensamentos que me atravessaram enquanto assistia a essas aulas: de que maneira essas aulas irão auxiliar os Xikrin a apreenderem os conhecimentos e estratégias dos brancos, de forma a permitir que esses promovam melhorias efetivas em suas vidas? Essa formação é adequada para que exerçam a profissão de professores nas aldeias com qualidade?

O curso não foi pensado para abarcar a diversidade étnica do Médio Xingu: as nove etnias que compõem o mosaico regional possuem diferentes histórias de contato, línguas, cosmologias, táticas políticas e colocá-las dentro de um mesmo espaço escolar é um desafio a mais. Não quero dizer com isso que o intercâmbio entre os indígenas não seja uma excelente forma de qualificar os estudos e fortalecer o movimento da região. Não obstante, é importante pensar como abranger diferenças tão gritantes em uma mesma proposta curricular. Para elucidar: os Xikrin têm menos acesso ao português, enquanto que os Juruna o têm como sua primeira língua. Por razões óbvias, os conteúdos não deveriam ser discutidos da mesma maneira, embora não tenha presenciado qualquer diferenciação, a não ser nos trabalhos em grupos que são separados por etnia.

Além disso, os Xikrin não me relataram nenhuma formação que agregasse o ensino de línguas indígenas. Sendo essa uma das demandas, não seria o local apropriado

---

<sup>88</sup> Atualmente na região, todas as políticas indigenistas dependem senão inteiramente, pelo menos parcialmente, dos recursos da Norte Energia. A substituição das funções do Estado pela empresa é explícita. Agora garantir educação escolar e saúde de qualidade insere-se nessa política, eximindo o Estado de suas responsabilidades anteriores a qualquer empreendimento. O que nos remete ao “indigenismo empresarial” descrito por Baines (1995) “em que a política indigenista constantemente se subordina aos interesses das empresas, que exercem poderes econômicos que sobrepujam os da FUNAI”.

para a produção de conhecimentos que incluíssem essa temática? Silva e Salanova (2001) nos sugerem que a introdução da língua indígena juntamente com a língua portuguesa possa ser um facilitador para o aprendizado, principalmente se trabalhadas em um mesmo módulo, com o intuito de expandir a aptidão linguística dos professores. Desse modo, a efetivação de um curso para formação de professores indígenas nessa região parece evidenciar muito mais uma resposta ao contexto sócio-político conflituoso, no qual os indígenas cobram dos órgãos governamentais (e da Norte Energia) suas responsabilidades, do que de alguma vontade política em garantir a qualidade de ensino, ou uma preocupação quanto à construção de escolas que poderiam propiciar a aquisição dos conhecimentos que os indígenas aspiram. A alta desistência do magistério denota que o curso não consegue alcançar seus objetivos de formar professores qualificados para o exercício da profissão. Inicialmente em 2009, com uma turma de 180 indígenas, em junho de 2012, o número de alunos era 60. Os Xikrin, que contavam com mais 40 alunos, agora somavam somente 14. Quando retornei ao campo em agosto, os Xikrin me relataram que outros alunos tinham deixado o curso e apenas quatro ainda permaneciam estudando. O motivo explicitado para essa nova onda de desistência seria o fato do coordenador do curso ter chamado os indígenas de “porcos e bagunceiros”, se referindo às ocorrências comuns de famílias e crianças acompanharem os alunos durante o período das aulas. Estes seriam os responsáveis pela desordem e sujeira. Ao que me parece, trata-se de uma afirmação preconceituosa e séria: é importante que os responsáveis pelo curso tenham formação específica e qualificada para o trabalho. Ofendidos, os poucos alunos Xikrin que ainda continuavam estudando resolveram deixar o curso e o mesmo ocorreu com indígenas de outras etnias. Pelo que me foi exposto, o coordenador foi afastado e não tive oportunidade de conhecer quem o substituiu<sup>89</sup>.

Para complementar, elenco outros aspectos que podem auxiliar na compreensão desse alto índice de evasão: o curso não atende a demanda de formar qualificadamente professores, já que os alunos não se sentem preparados para assumir uma turma na aldeia, pois percebem as desigualdades entre seus conhecimentos e os conteúdos apresentados nas aulas e, diante da pressão e responsabilidade, abandonam o curso; o currículo está longe de abranger as especificidades étnicas e linguísticas da região,

---

<sup>89</sup> Embora tenha se mostrado aberto ao diálogo, enviei ao coordenador algumas perguntas em relação ao curso que, apesar da minha insistência, jamais foram respondidas. O mesmo aconteceu com a coordenadora da SEMED.

tornando-se, portanto, pouco compreensível para os indígenas; a falta de acompanhamento entre os módulos faz com que os indígenas, ao retornarem para a aldeia, esqueçam o que aprenderam, ou tenham a impressão de que, de fato, não aprenderam nada; a falta de regularidade no curso gera insegurança; a repetência e a exclusão de alunos que, por motivos múltiplos, não puderam comparecer a um módulo, desestimula os futuros professores. Se o curso de magistério indígena deve extrapolar os seus escopos meramente formais, é preciso refletir acerca de quais são os conteúdos e metodologias que devem ser aprofundados, a fim de colaborar com uma concepção mais crítica e propositiva, para nortear a construção de um projeto específico, capaz de atender as demandas étnicas particulares.

Partindo do pressuposto de que a “formação dos professores indígenas é absolutamente determinante para a sua atuação didática e política a frente da escola indígena” (Grupioni, 2008: 144), a falta de qualificação profissional necessita ser repensada: um curso que possui como objetivo formar professores pode, em vez disso, desencorajá-los, incitando sentimentos como insegurança e criando espaço para que os indígenas não se sintam aptos a exercerem a profissão e gerirem suas escolas. O despreparo é sentido pelos Xikrin, que acreditam que não são capazes de coordenar uma sala de aula. Assim como os Waiãpi (Tinoco, 2000), os Xikrin valorizam e atribuem responsabilidade a este cargo, não só por ocupar o tempo de suas atividades cotidianas, mas, fundamentalmente, por demonstrar que a função deste profissional não se restringe unicamente a ensinar, estando atrelado a uma reflexão sobre as estruturas escolares, os problemas da comunidade e, principalmente, a responsabilidade do professor em ser uma ponte, um mediador, uma liderança, ou até mesmo um “conhecedor do mundo dos brancos”. Sendo o professor um cargo de importância sociocultural e política, é fundamental a formação de um intelectual “construtor, organizador, um educador permanente” (Semeraro, 2006: 378); isto é, um sujeito “orgânico, democrático e popular” (ibid. 387). A escola, sendo uma ferramenta de prática política, deve ser capaz de transcender o seu papel de reprodução de saber, sendo útil também para a elaboração de “intelectuais de diversos níveis” (Gramsci, 1995: 9).

É importante salientar, entretanto, que apesar de essencial, a apropriação dos indígenas no controle e coordenação das escolas - já que são eles que dominam as línguas, as culturas e podem, criativa e criticamente, exercer o diálogo entre esses universos - não garante de forma espontânea a qualidade da educação escolar. Em outras palavras, “não basta apenas transferir a gestão das escolas aos índios para se

esperar mudanças, sem antes investir fortemente na formação técnica e política deles” (Luciano, 2010b: 47). Evidencio algumas questões relevantes para concluir essa discussão: a formação dos professores indígenas não é suficiente para que se possa efetivar a construção de uma escola própria, já que, a exemplo do curso ofertado na região, estes são formulados a partir de um currículo cada vez mais empobrecido, de curta duração e sem acompanhamento entre os módulos. O que torna não factível o processo de “se voltar para seus universos culturais e a partir deles gerar materiais e conhecimentos a serem trabalhados nas escolas indígenas” (Grupioni, 2008: 179).

Além da má formação em leitura e escrita, e da não difusão da legislação acerca da educação escolar indígena de forma a habilitar os professores a interferirem de maneira propositiva nas políticas públicas, não há valorização dos alunos como pensantes e totalmente aptos a decidirem os rumos de sua educação escolar, nem prioridade para pesquisas de conhecimentos indígenas - “necessária para a produção de materiais didáticos e para a construção de projetos políticos pedagógicos” (ibid.: 181). Acresce-se a isso o fato desses cursos serem orquestrados e controlados por não indígenas, que possuem outras formas de conceber o conhecimento e organizar o mundo, dificultando uma formação mais qualificada e que permita a construção de uma escola mais autônoma. Como aponta o antropólogo Tônico Benites, a inclusão de professores Ava Kaiowá nas escolas não representou uma melhoria na educação:

Esta determinação de professores serem indígenas não significou grande mudança, pois o método e a cartilha, de fato, continuavam os mesmos. (...) Eles ajudaram pouco a diminuir o problema de evasão escolar e os problemas antigos da escola permaneceram. Portanto, as dificuldades em aprender a ler e escrever bem, ou seja, “fazer falar o papel” continuaram as mesmas (2009: 83).

Como equacionar, portanto, esses desafios? Se a apropriação dos indígenas como professores e protagonistas de suas próprias escolas é fundamental para ampliar os espaços de reflexão, por outro lado, as ferramentas disponíveis para tornar esse projeto exequível, são pouco qualificadas e, em última instância, impedem os indígenas de exercerem sua profissão com mais acuidade, como será possível observar nos relatos a seguir.

### ***3.3 Uma narrativa escolar: as aulas na aldeia Mrotidjã***

A escola na aldeia Mrotidjã foi erguida, ainda de palha, juntamente com suas primeiras casas no ano de 2001, construída primeiramente pelos próprios Xikrin e depois reformada com o apoio da FUNAI. Por ela já passaram mais de sete professores, que oscilaram suas atuações entre alguns meses e, no máximo, dois anos. Atualmente, os Xikrin dessa aldeia registram quatro turmas, em períodos diurnos e vespertinos, divididas em classes que vão de primeiro ao quarto ano (com crianças em idade entre quatro e oito anos) e o quinto ano em que estudam os mais jovens (entre 11 e 16 anos), incluindo ainda vários “repetentes” - ou seja, alunos que gostariam de prosseguir os estudos, mas por não existir continuidade, optam por cursar o quinto ano mais de uma vez. Em 2014, estará formada a primeira turma de Magistério Indígena da região e, complementarmente, em 2012, Tekàk Jakare foi contratado como “apoio operacional” da aldeia, responsável, entre outras coisas, por auxiliar os professores não indígenas na sala de aula.

Com o intuito de fornecer subsídios para uma reflexão, apresento algumas práticas escolares que presenciei nas tardes ensolaradas da aldeia Mrotidjã. É importante salientar que não fiz nenhum acompanhamento sistemático das aulas e não me proponho a consolidar uma etnografia da escola Xikrin, já que assisti às aulas de maneira esparsa e não metódica. Isso ocorreu por dois principais fatores: o primeiro e mais importante veio de uma conversa com o Socó e o Koka, que me explicitaram o cansaço em produzir diagnósticos pouco efetivos para melhorias em sua educação escolar. Segundo eles, algumas pessoas de diferentes instituições já estiveram na aldeia com esse propósito e, até agora, não havia sido empreendido nenhuma ação concreta, além de análises que apontavam para os seus “problemas escolares”. O segundo motivo foi a intermitência das aulas. Entre os meses de maio e junho de 2012 consegui acompanhá-las minimamente, contudo, optei por priorizar a vivência cotidiana com os Xikrin. Quando regresssei no início de agosto do mesmo ano, esperava encontrar a escola funcionando para concretizar um material mais abrangente, contudo, as aulas demoraram a iniciar-se. Sendo assim, no meu último campo, tive a oportunidade de conviver com as atividades escolares apenas por uma semana, já que depois parti com os Xikrin para o projeto de mineração Salobo, descrita nas considerações iniciais deste trabalho. Os relatos aqui expostos são frutos de anotações pontuais, mas que estão atreladas às narrativas Xikrin.

O professor não ter chegado à aldeia até 26 de agosto<sup>90</sup> é só um dos exemplos que posso dar para demonstrar o descaso com a educação escolar indígena no Estado do Pará, especificamente no município de Altamira. Convém ressaltar que essas políticas pouco eficientes, na verdade, parecem evidenciar um panorama estadual, já que este movimento se assemelha ao descrito por Silva e Salanova para as terras indígenas Kayapó situadas no mesmo estado. Os autores relatam a maneira como é feita a escolha dos professores encarregados de exercerem sua profissão nas aldeias, frisando que “parecem ainda ver o cargo de professor em área indígena como uma posição a que podem indicar qualquer conhecido que ‘saiba um pouco de português’ e que esteja procurando emprego” (2001: 336).

A distância geográfica, social, política e cósmica explicitada pelo antropólogo Gersem Luciano (2011) marca as relações alienígenas estabelecidas entre o professor e os alunos: o professor copia um texto na lousa do livro didático distribuído pelo MEC, que salienta quais são as categorias e características de cada fase do ser humano (infância, adolescência, idade adulta e velhice), resumindo o que seria o ciclo da vida. Ignorando as próprias categorias dos Xikrin e desrespeitando as formas dos indígenas organizarem o mundo, afirma: “então isso é a vida, é assim que a vida acontece”. Não quero dizer que os Xikrin não devam aprender essas categorias, o que questiono, primeiramente, é a forma como elas são abordadas, como realidades universais e transponíveis para qualquer sociedade e, em um âmbito mais amplo, se esses conhecimentos atendem à demanda dos Xikrin em entenderem melhor o mundo dos brancos para auxiliá-los na gestão de seus territórios e na defesa de seus direitos.

Por outro lado, também não anseio afirmar que os Xikrin devam aprender suas categorias de idade na escola – elas são autoevidentes para eles e não é preciso escolas para ensiná-las; mas é necessário refletir quais são os conteúdos e métodos pertinentes a esse espaço. Penso que muito pouco do que é oferecido nos materiais didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação todos os anos para a aldeia pode auxiliá-los nesse processo. Isso nos remete ao que foi discutido no primeiro item do capítulo anterior: a concepção da escola, criada com o intuito de formar seres disciplinados, produtivos e acríticos, construiu suas bases fundamentadas em preceitos genéricos e

---

<sup>90</sup> Já que a escola segue o calendário das escolas rurais, as aulas estavam previstas para iniciar no começo do mês de agosto, fato que não ocorreu. Começaram apenas em 03 de setembro. Em 17 de setembro, quando estava em Altamira, presenciei a articulação para que a nova professora fosse mandada para outra aldeia, Pytakô. Apenas para exemplificar como são as condições de trabalho, a professora tentava conseguir com os próprios Xikrin uma carona para ir à aldeia e começar o seu trabalho, que já se encontrava atrasado.

dicotômicos, que são difundidos em valores, inclusive pelos materiais didáticos, totalmente descolados das realidades indígenas<sup>91</sup>.

Além de o material ser inapropriado, a forma como ele é utilizado não condiz com a realidade e não colabora com o exercício que desejam. Sem qualquer exame crítico, são abordados como verdades universais que devem ser proliferadas em que ainda reside o “primitivismo”. A responsabilidade por isso não deve ser unicamente atribuída ao professor, já que este não teve formação adequada para o trabalho e ainda é pouco assistido pedagogicamente pela SEMED, que mantém contatos esporádicos com as aldeias<sup>92</sup>. Dessa forma, os problemas teóricos metodológicos e práticos se originam, fundamentalmente, de uma política municipal que não qualifica o quadro, propiciando minimamente alguma formação específica, não dá condições de trabalho, não discute com as comunidades as suas demandas educacionais, acentuando ainda mais as distâncias entre os alunos e professores. Nesse cenário, o acesso aos conhecimentos que os Xikrin tanto aspiram, dificilmente poderá ser alcançado.

A introdução do Koka como “monitor” na escola parece não ter influenciado de maneira significativa essas dinâmicas. No primeiro semestre de 2012, Koka era responsável por duas turmas de primeiro a quarto ano, nos períodos matutino e vespertino. Nessas aulas, o professor procurava alfabetizar em português, mesmo claramente não dominando a língua fluentemente, crianças que são basicamente monolíngues. No segundo semestre, novo professor foi mandado pela SEMED para a aldeia, a fim de, primeiramente, atender uma demanda dos Xikrin que exigiam mais professores *kubẽ* e, secundariamente, auxiliar o professor indígena, já que, de acordo com o órgão responsável, este não estaria apto a dar aulas, pois ainda não finalizou o curso de magistério<sup>93</sup>. Guardadas as devidas proporções, a aula deste novo professor era tão alienígena quanto à do outro, com a diferença que Tekàk Jakare podia traduzir suas

---

<sup>91</sup> Esses materiais não deixam de ser também inadequados para os não indígenas, já que estão baseados nessa visão única do mundo, aumentando o preconceito e a ignorância em relação aos povos indígenas do Brasil. Discutir escolas indígenas talvez seja uma ótima oportunidade para discutir também “escolas brancas”.

<sup>92</sup> Pude presenciar um desses “acompanhamentos” em maio de 2012, que pode ser resumido em dois dias de atualização de diários de classe. A coordenadora da Rota Bacajá passou seus dois dias na aldeia “colocando em ordem a papelada da escola”. Não houve sequer uma reunião com a comunidade nem com o Koka. As conversas se resumiram a “ensiná-lo a preencher os papéis”, do que eu também fui incumbida de ajudar.

<sup>93</sup> Embora Susana Grillo Guimarães tenha enfatizado na reunião de Pactuação do Território Etnoeducacional que não é necessário terminar o curso para assumir o cargo de professor, a prática continuou em vigência no segundo semestre de 2012. Koka também não tinha pretensão de continuar a dar aulas, primeiro porque não recebia para tal (comparativamente, o salário do professor indígena é menos de um terço do salário do não indígena) e, segundo, porque não se considera ainda “formado” para o exercício da profissão.

ordens, que tentava calar a agitada sala. No ensaio de alfabetizar as crianças, o professor claramente despreparado, cita palavras totalmente desconhecidas aos Xikrin (beco e bule, por exemplo) e se utiliza de métodos já bastante ultrapassados nas pedagogias não indígenas - solicitava aos meninos que “desenhassem ‘coisas de menino’ e não pintassem nada de rosa” e as meninas, respectivamente, fizessem desenhos adequados ao seu gênero, como um coração.

As crianças sorridentes e inquietas pouco entendiam o que alienígena professor dizia, com exceção de algumas frases que eram traduzidas: “copiem”, “repitam comigo”, “sentem”, “façam silêncio” e assim por diante. Nessa situação, Koka é a exclusiva ponte de comunicação entre o professor e os alunos. Posso dizer que os obstáculos linguísticos são uma das principais problemáticas quando se trata em compreender as relações estabelecidas entre professores e alunos, ao lado das relações conflitantes com os conteúdos que são estudados. Assistindo essas aulas, a conclusão que posso chegar é a mesma que Socó: “é muito difícil mesmo, as crianças têm muita dificuldade. De verdade, Ana, elas não estão aprendendo nada não”.

A inserção de um monitor indígena nessas circunstâncias parece-me mais uma estratégia de desqualificá-lo do que prepará-lo para o exercício de profissão. Afirmo isso por dois principais motivos. O primeiro é a formação pouco qualificada propiciada pelo curso de magistério, que de alguma maneira inviabiliza que as aulas tenham a qualidade que os Xikrin desejam. O segundo está relacionado à falta de formação dos professores não indígenas, já que, no presente momento, o que ocorre é uma interação entre esses profissionais, obrigados a dividir uma mesma sala. Como é possível conceber que um professor que não tenha qualquer preparo para o trabalho com indígenas se depare com essa situação de compartilhamento? As decorrências disso não são incentivadoras: o professor ignora a presença Koka e o papel deste se restringe a apontar lápis, procurar material e traduzir seus comandos. Além disso, não há nenhum planejamento realizado em conjunto de como deveriam ser as aulas, quais os seus conteúdos, métodos e formas, ou seja, a inserção de um “apoio operacional indígena” não modificou o cenário escolar. Atrelado a isso, está a falta de materiais e currículos específicos, resultando em mais insegurança por parte do professor indígena.

As duas explicações fornecidas pelo professor para o alto índice de evasão escolar - dos 17 alunos matriculados no primeiro semestre de 2012, apenas três frequentam as aulas com regularidade - foram: a ausência de estímulo dos pais, que “não mandam seus filhos para a escola”; e a crescente mobilidade dos Xikrin para

Altamira, pelos mais variados motivos, alguns descritos nas considerações iniciais, o que faz com que as crianças se ausentem por meses das atividades escolares.

O primeiro argumento pode ser refutado pela constatação de que a escola, sendo improfícua e alienígena, não é incorporada ao cotidiano. Se não atinge seus objetivos de alfabetizar e ensinar os saberes dos brancos, com quais propósitos deveriam frequentar a escola? Não há reconhecimento pelas suas formas de organização, culturas, atividades cotidianas, tempos e cosmologias, e não se permite que os alunos tenham acesso aos conhecimentos da sociedade nacional. Ainda assim, no período que pude acompanhar a assiduidade das aulas foi regular. Essa descontinuidade também está atrelada a ausência de um calendário específico que respeite as atividades cotidianas dos Xikrin. Talvez este seja um dos maiores dilemas da escola: como concebê-la em um tempo-espaço que, além de valorar as transmissões de conhecimentos indígenas, não sobreponha os horários que são utilizados para os seus afazeres diários?

Quanto ao segundo fator, gostaria de me alongar um pouco mais, pois a mobilidade para as cidades tem sido uma das estratégias dos Xikrin para intensificar suas redes de alianças, talvez na tentativa de angariar outros espaços que permitam que novas relações interétnicas sejam consolidadas. Longe de desprezar o exame dos complexos circuitos de mobilidade, trocas e guerras que os Mëbêngôkre, assim como outros povos Jê, empreendem<sup>94</sup>; destaco que, apesar da sedentarização ter trazido novas situações aos Xikrin, que sempre destacavam a saudade do tempo em que “costumavam andar muito”, essa mobilidade agora é cultivada e dirigida para os ambientes urbanos que os circundam.

A partir do conceito de sociedades transculturais de Sahlins, para quem as comunidades são “multilocais capazes de transcender a territorialidade” (1997b: 14), é que podemos pensar os fluxos migratórios Xikrin e suas afinidades com os outros espaços fora da área demarcada. É preciso enfatizar que, a distribuição no espaço não é feita de maneira aleatória, mas sim a partir da percepção, da manutenção e da utilização da paisagem; da disponibilidade, acesso e ferramentas para exploração de recursos naturais; dos aspectos sociais, políticos e ideológicos do contexto em que vivem; e, por fim, dos conhecimentos acerca do uso contínuo do território pelas populações ao longo do tempo (Silva e Stuchi, 2010). A mobilidade torna-se, assim, um elemento relevante para a diversidade, ou seja, um “circuito de migração transnacional” (Sahlins, 1997b:

---

<sup>94</sup> Discussão essa bem analisada por Cohn (2005), Gordon (2006) e Fisher (2000), só para citar os que tratam especificamente dos Xikrin.

14) que implica em trocas e intercâmbios, que devem ser pensados sob a égide não somente da circulação de pessoas, mas também da expansão de fronteiras econômicas, o que supõe a criação de novas estratégias políticas e territoriais. As fronteiras estabelecidas não são, desse modo, “fixas, claramente demarcadas ou limitadas: territórios indígenas são, muitas vezes, dispersos, sem fronteiras, espaços fluidos, definidos por meio das noções sociais de distância, opostas às noções geográficas fixas” (Alexiades, 2009: 22; tradução minha)<sup>95</sup>.

As expedições coletivas e bélicas historicamente concretizadas pelos Xikrin sempre incitaram seus fluxos. Afora as atividades de subsistência, as formas multiespaciais contemporâneas de se relacionarem, instigam e recriam seus modos de mobilidade. É preciso ressaltar, entretanto, que, como pretendi demonstrar de maneira concisa no primeiro capítulo, a construção da hidrelétrica acentuou muito as idas dos Xikrin para a cidade. Intensificação esta percebida pelos Xikrin. Alguns dos indígenas, por exemplo, deixaram de fazer suas roças porque estavam na cidade; ou começaram a beber frequentemente; outros ainda estão sempre acometidos por alguma doença. Contudo, essa fluidez também advém do desejo de ampliar suas redes de alianças, mesmo que para isso seja necessário algum sacrifício: convivendo e transitando pela cidade, os circuitos de relações com os diversos atores são estimulados e expandidos (Sousa, 2001). Sendo assim, as experiências escolares Xikrin devem ser compreendidas a partir desse emaranhado móvel entre a cidade e as aldeias.

Apesar dessas fronteiras serem tênues e fluídas, e dos Xikrin cada vez mais ampliarem suas tramas interétnicas para as cidades e vilarejos próximos à terra indígena – Altamira, Sudoeste, Lindoeste, Quatro Bocas – e também para outras localidades mais distantes, como Belém e Brasília, nos quais estabelecem uma “rede miúda de interrelações” (Farage, 2002: 507); em movimento análogo, eles cultivam a preservação do seu território, cada vez mais ameaçado com a crescente pressão sobre suas terras, exacerbada ainda mais pela construção de Belo Monte. Esse cuidado atrela-se intimamente à educação escolar, já que compreendem que quanto mais munidos dos instrumentos e técnicas dos brancos, melhor poderão defender seus direitos e resguardar seus territórios. Nas palavras de Koka: “nós temos que ter educação boa, para proteger o nosso território e cuidar da nossa terra”. Essa aquisição de conhecimentos dos brancos

---

<sup>95</sup> Do original: “rather than fixed, clearly demarcated or bounded entities, indigenous territories are often, in some cases still are, loose, unbounded, fluid spaces defined through notions of social – as opposed of geographical – distance” (Alexiades, 2009: 22).

na escola também poderia ser útil para o manejo de seus territórios e elaboração de projetos de geração de renda que tanto desejam executar, tais como venda de castanha ou cacau. O acesso ao português e à matemática serviria igualmente para que possam redigi-los e gerenciá-los.

Talvez esse movimento seja comparável ao descrito por Giannini para os Xikrin do Cateté. Nesse caso, segundo a autora a tônica educacional foi substancial para a gestão qualificada de seus territórios, já que entre “capacitá-los para a venda de produções alternativas ou permitir que destruam e vendam seu mundo por valores que não dominam, deve[ria] prevalecer a primeira hipótese” (2001: 224). No caso da Terra Indígena Trincheira do Bacajá, a pressão antrópica sobre suas terras - pesca e retirada de madeira ilegal, coleta de castanha e cacau, entre outros – está se ampliando vertiginosamente. O crescimento interno de sua população também irá expandir a pressão sob os recursos. A isso se somam os impactos e transformações que Belo Monte já está trazendo. Não há nenhuma indicação aqui de que os Xikrin não saibam gerir e manejar seus territórios, mas eles demonstram o desejo de aprender as ferramentas dos brancos que possam incrementar suas próprias técnicas<sup>96</sup>. As relações desiguais que estabelecem com os *kubẽ*, não se restringem à Norte Energia e estendem-se para relações assimétricas com garimpeiros, madeireiros e pescadores. Os Xikrin sabem que esses acordos são díspares, que prejudicam seus recursos e territórios, mas, por outro lado, desejam obter recursos. O aprendizado das ferramentas dos brancos pode ser, portanto, uma das formas de gerenciar seus próprios projetos para a geração de renda, de forma mais autônoma, igualitária e sem a destruição de suas terras. Entraremos agora, nas demandas educacionais dos Xikrin.

---

<sup>96</sup> É importante frisar que como ressaltou o antropólogo Henyo Trindade Barretto Filho “o tema da sustentabilidade socioambiental das TIs e a preocupação com a sua gestão ambiental e/ou territorial são problemas relativamente novos, que se tornaram visíveis, dignos de nota e objetos de atenção pública por meio de um lento processo em que vários fatores se cruzaram” (2012:7). O autor destaca como principais fatores para esse movimento: a crescente participação dos indígenas como atores políticos; a difusão de associações indígenas tanto no âmbito regional como nacional; as transformações nos marcos regulatórios nacionais; a reelaboração das ideias sobre a história ecológica e cultural da Amazônia; e, por fim, o apoio técnico e financeiro de organizações internacionais; que “completa o quadro em que a gestão ambiental e territorial das TIs ganha contornos de política pública” (ibid.).

## **UM OLHAR REFLEXIVO: INTERPRETAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR XIKRIN**

---

*Como a completude prevalece sobre a consistência,  
aquilo que alguns chamariam de incoerência  
tem pouca importância.  
É num mundo assim, com a riqueza  
de suas contradições que temos prazer em viver.*  
Manuela Carneiro da Cunha (2009)

Este capítulo terá como norte indagações que já foram realizadas ao longo dos capítulos anteriores. Aqui será o momento de refletir mais detidamente sobre elas. Irei discutir, mesmo que de maneira inconclusiva, a inserção de “culturas Mëbêngôkre”<sup>97</sup> ao ambiente escolar, atrelada à aspiração em escrever na língua indígena – movimento este paralelo ao crescente desejo de aprendizado das técnicas e ferramentais dos brancos. Apresento hipóteses para tentar entender porque esses conhecimentos se inter-relacionam na escola e, mais amplamente, as relações dessas demandas com o contexto sócio-político contemporâneo.

Sistematizo as principais questões que já apresentei anteriormente e que serão as bases para a problematização deste capítulo. Como entender o atual movimento dos Xikrin de intensificação das relações com os brancos, desejando cada vez mais apreender seus conceitos, suas formas de vida, seus instrumentos e técnicas, ao mesmo tempo em que querem se diferenciar da sociedade nacional, se afirmando identitariamente? Como entrecruzar os saberes Xikrin e os conhecimentos dos brancos

---

<sup>97</sup> Adoto o conceito de “cultura” (com aspas) aqui, à luz do que Manuela Carneiro da Cunha propõe. Há duas contextualizações para cultura: a cultura sem aspas, endêmica e organizada por uma lógica interna à comunidade indígena - “aquela rede invisível na qual estamos suspensos” (2009: 373); e uma segunda em que a cultura é determinada pela lógica interétnica, denominada “cultura” com aspas. Sendo assim, “cultura” e cultura fazem parte de um mesmo movimento. Contudo, analiticamente, devem ser pensadas a partir de diferentes domínios, já que coexistem fundamentadas em lógicas distintas. Segundo a autora, os indígenas compartilham três esferas simultâneas: (i) sua ordem e estrutura interna, na qual há distinções individuais; (ii) o plano que diferencia os povos indígenas entre si; e (iii) a dimensão em que coexistem todos os povos do país, que partilham suas lutas em comum. Apesar de atuarem em esferas peculiares, é preciso ponderar que “essas ordens são embutidas umas nas outras e se afetam mutuamente a ponto de não poderem estar separadas” (ibid.: 362). Ou seja, os indígenas vivem concomitantemente navegando entre esses múltiplos campos.

na escola se esses são fundamentados em construções distintas? As categorias que classificam os saberes ocidentais seriam suficientes para abarcar os conhecimentos Xikrin? Como assegurar, portanto, que os espaços de transmissão de saberes dos conhecimentos Xikrin sejam garantidos em um contexto contemporâneo que incita novas demandas e desejos acerca dos conhecimentos dos brancos? O que seria a construção de uma escola diferenciada na aldeia?

O que me motivou a refletir sobre essas questões foram os diálogos realizados na aldeia, ainda que embrionários e esparsos, em torno da elaboração de materiais didáticos para serem utilizados na escola. Acerca dessa temática específica, rodas de conversas ocorreram com os alunos do magistério, com o Socó e principalmente com o Koka. Essas propostas foram sistematizadas na forma de um pequeno projeto incipiente a ser discutido no meu retorno à aldeia<sup>98</sup>.

Desejo retornar a TI após o término desta dissertação, na tentativa de fornecer aos Xikrin uma devolutiva. Foi extremamente difícil pensar uma forma de “apresentar” este trabalho. Uma das soluções que encontramos foi essa: um projeto inicial que visasse à elaboração de materiais didáticos. É importante reiterar que este não foi um assunto amplamente discutido na aldeia e, por conseguinte, não deve de modo algum “representar as ideias dos Xikrin”, lembrando o que eu já afirmei nas considerações iniciais deste trabalho. Por isso mesmo, é desenvolvido aqui desta forma: como uma interpretação possível das conversas pontuais que travei. Esse capítulo será, se comparado aos outros, mais analítico do que etnográfico, embora dialogue com os relatos dos indígenas.

Para tal, no primeiro item, a partir de exemplos de situações que vivenciei na aldeia, pretendo elencar as múltiplas motivações dos Xikrin para aprender português, bem como, pensar alguns caminhos para este aprendizado no ambiente escolar. Ademais, ao articular alguns elementos das formas de transmissão de conhecimento dos Xikrin, embasada, fundamentalmente por Giannini (1991) e Cohn (2000, 2005a), anseio problematizar a inserção desses conhecimentos na escola. No segundo item, a partir de uma breve aproximação das discussões acerca de educação diferenciada (Collet, 2006, Luciano, 2011, Franchetto, 2008, 1994 e Silva, 2006), dialogo com os indígenas a fim de refletir sobre uma educação escolar Xikrin. Essas questões podem ser analisadas através de um prisma móvel (Wright Mills, 1975), ou seja, por meio de diferentes

---

<sup>98</sup> Este projeto segue no Apêndice I deste trabalho.

ângulos e forças que incidem e o atravessam. Tentarei abarcá-los nos escritos que seguem.

#### ***4.1 As palavras ditas e as histórias no papel***

“O nosso conhecimento também é estudo e também é pesquisa. Pesquisamos nosso rio, nossa floresta e estamos falando que o rio Bacajá vai secar, que os peixes e caças vão morrer. Por que os engenheiros não acreditam nisso?” (Tekàk Jakare). Não vou adentrar aqui na complexa análise de um Estudo de Impacto Ambiental, muito bem realizada por Bronz (2011), mas como um adendo para compreender melhor o que os Xikrin nos falam, é preciso dizer que os estudos relativos aos impactos da UHE Belo Monte no Rio Bacajá não levaram em conta suas afirmações. Se dizem que o rio vai secar<sup>99</sup>, que os peixes vão morrer e os cálculos dos engenheiros mostram em gráficos e tabelas que não haverá impacto desta natureza, qual é a finalidade, então, de um estudo de impacto ambiental dentro de terras indígenas? Registrar os “etno-conhecimentos” Xikrin para que sejam engavetados ou pior, utilizados inapropriadamente? Não se deve, portanto, questionar por que a palavra do engenheiro possui mais valor? E a resposta imediata que os Xikrin me dão para essa pergunta é: porque ela é escrita.

Isso nos remete ao movimento desejado a que me referi no início do capítulo anterior de dominar o português, para que seja possível ter maior compreensão acerca do universo dos brancos, desenvolvendo a habilidade de escrever seus próprios documentos. Esse desejo foi-me explicitado diversas vezes, tanto no que concerne às negociações com a Norte Energia, quanto no que diz respeito às exigências sobre melhorias nos sistemas de saúde e de educação das aldeias. Os papéis que anseiam escrever variam: pode ser uma reivindicação frente aos direitos infringidos; ou algo que comprove as palavras da Norte Energia de que o rio Bacajá não irá secar; ou algum documento que apresente suas demandas educacionais; ou ainda um texto que demonstre os graves problemas de saúde que estão enfrentando. Exauridos por tantas promessas e palavras mentirosas, tanto da FUNAI<sup>100</sup> quanto da Norte Energia – “eu

---

<sup>99</sup> Enquanto eu assistia Koro, um homem de meia idade Xikrin, fazer o seu remo de madeira ele me disse: “o rio Bacajá é como se fosse a gasolina do rio Xingu: tem uma mangueira no rio Xingu e quando ligarem a hidrelétrica, o motor vai puxar toda a gasolina, ou seja, vai puxar toda água do rio Bacajá. O rio vai secar, os peixes vão morrer, as caças vão morrer. Vai morrer tudo”.

<sup>100</sup> Quero enfatizar que não há críticas da minha parte aos servidores da FUNAI e da CTL de Altamira, em geral, muito comprometidos com as questões indígenas e empenhados em tentar equacionar essas

falei para ela [servidora da FUNAI] ‘palavras de vocês é igual a da Norte Energia, não vale nada’” (Tekàk Jakare) – os Xikrin exigem que todas essas promessas sejam transformadas em documentos. Essa estratégia é válida e fundamental para que possam exigir dos órgãos responsáveis o que constantemente vem sendo violado. No entanto, na prática ainda é pouco útil, visto que estes documentos são pouco acessíveis a eles. Por outro lado, denota a indissociável relação que estabeleceram entre as palavras escritas e o cumprimento da lei.

Isso confirma a relevância que é atribuída pela sociedade nacional à escrita e aos documentos, facilmente identificada pelos Xikrin que averiguam que todos os encontros e reuniões necessitam ser registrados, documentados, assinados e até mesmo protocolados. Contudo, a pouca legibilidade desses documentos é um dos principais contratemplos dessas relações. Várias vezes os Xikrin assinaram documentos sem entender direito a dimensão do conteúdo e constantemente, em decorrência desses fatos, se sentiam enganados.

Um dos exemplos que posso oferecer para explicitar a dificuldade em compreender e se apropriar desses novos conceitos que invadiram a vida dos Xikrin, refere-se a uma pergunta feita para mim enquanto assistíamos uma reportagem realizada pela TV Cultura sobre Belo Monte<sup>101</sup>, por Bep-Djare, uma das lideranças da aldeia: “Ana, o que é mesmo condicionante?”. Mais de um ano após o início das obras e quase três anos após as primeiras discussões acerca do projeto Belo Monte com os Xikrin, os termos de um licenciamento e suas correlações são inacessíveis, até mesmo para as lideranças que são as principais responsáveis por fazerem as traduções e explicações referentes às reuniões que frequentam. Sendo assim, elas estariam aptas a exercerem tais funções? Como podem traduzir e explicar esses termos se ainda não se apropriaram de seus significados? Como podem reduzir a complexa rede que há por trás de um processo de licenciamento apenas com a tradução de certas terminologias? Isso não está intimamente relacionado com o fato das informações não serem repassadas para as aldeias? Nas palavras de Tekàk Jakare:

---

demandas, contudo, com pouca liberdade para trabalhar e um ínfimo recurso. Refiro-me a uma política de Estado. Como bem coloca Alcida Ramos: “na prática, é como se a tutela já não existisse, com exceção do órgão tutor que continua a sobreviver como um paciente em estado terminal” (1999: 11).

<sup>101</sup> Em maio, uma pequena equipe da TV Cultura, que incluía o repórter Carlos Novaes, foi à aldeia Mrotidjã com o intuito de fazer uma reportagem com os Xikrin sobre os impactos da hidrelétrica. Esse especial foi ao ar durante uma semana e contou com seis blocos – Altamira, geração de emprego, a obra, as aldeias, os ribeirinhos e o meio ambiente. Apesar de ter críticas à reportagem, considero importante os Xikrin terem acesso ao material que vem sendo produzido com suas imagens e esse foi um dos pedidos deles quando saí da aldeia. O vídeo circulou e o assisti várias vezes em diferentes ocasiões.

nós falamos para Norte Energia: “palavra de vocês é muito difícil nos documentos. Vocês explicam para nós, leem o documento e nós não entendemos as palavras”. Como nós vamos traduzir para os outros? Nós não entendemos. Traduzir é muito difícil (...) mas tem que ter um tradutor mesmo. Nós também temos que ajudar o tradutor, porque têm muitas palavras que os brancos falam e nós esquecemos. Quando vamos traduzir, já esquecemos. Como vamos traduzir então?

E complementa Giannini: “o problema da tradução não é apenas léxico, mas de semântica. O que importa é a transmissão da mensagem, para o que é necessário *dominar e confrontar dois sistemas de significados*” (2001: 233; ênfases minhas). Alude-se, portanto, uma imersão muito mais profunda do que apenas falar bem português. As dificuldades semânticas entre os Xikrin e a sociedade nacional impedem que um processo de licenciamento seja realizado de forma justa, principalmente pelo tempo em que ele se propõe. Como exigir que os Xikrin se posicionem e decidam sobre temas tão importantes, como a hidrelétrica, se mal compreendem quais são os termos dessas negociações? A linguagem, sendo um marcador de posição política, é utilizada pelos interlocutores brancos como uma das formas de garantir maior controle do acesso, repasse e compreensão das informações, já que vem recheada de siglas, em termos técnicos, pouco acessível aos indígenas, por meio “de mecanismos de dominação discursiva” (Maher, 1990: 121).

Convém ainda ressaltar que a comunicação opera por diversas dimensões: “oral, gestual, figurada, musical e rítmica, além de escrita” (Bittencourt, 1994: 107). Para além dos sistemas gramaticais, semânticos e linguísticos diferentes, existem “incongruências pragmáticas entre o português e a língua indígena” (Maher, 1994: 75) que funcionam a partir de um “código de conduta interacional específico” (ibid.). Por serem distintos e, às vezes, incompatíveis, geram mal entendidos e dificuldades comunicativas. O desejo, portanto, de se apropriar do português, ultrapassa o mero aprendizado de se expressar na língua com fluência, já que “outras variáveis de peso operam nos eventos comunicativos” (ibid.: 72), como as relações de poder e as diferenças nos estilos discursivos (ibid.: 74). É, portanto, um anseio compreender e apreender os modos de pensar, existir, falar, escrever, contar e organizar dos *kubẽ*. Não se restringe somente às leis – “precisamos saber as leis e os nossos direitos, para nós lutarmos, para existirmos” (Tekàk Jakare) – mas trata-se também de se apropriar das estratégias e das formas como os brancos existem no mundo.

Conhecer e dominar as artes da leitura, da escrita e as lógicas da matemática perfaz a finalidade da escola Xikrin, já que intuem que esses saberes são fundamentais para que possam estabelecer com os brancos relações menos desiguais. Apoderando-se dos conceitos, terminologias e documentos poderão, de maneira mais eficaz, ditar as regras das negociações, ou melhor, “se colocarem como sujeitos ativos com quem se deve, de fato, negociar” (Zhourri, 2008: 103). É notório para os Xikrin que a existência nesse mundo contemporâneo como Mëbêngôkre exige um maior conhecimento dos instrumentos e técnicas dos *kubẽ*.

A aquisição do português seria útil não somente para exercerem suas atividades cotidianas na cidade, ou incrementarem suas relações com os órgãos governamentais; é preciso ter acesso a um português específico e técnico: o dos documentos<sup>102</sup> da Norte Energia. Como garantir aos Xikrin a inserção desses conhecimentos em suas escolas? Como garantir que compreendam um vocabulário tão técnico? Há de se lembrar que as palavras e as coisas se pronunciam sob o regime representativo dos conceitos, isto é, “as letras não são apenas símbolos de sons, mas carregam valores de identidade cultural, objetos de negociação ou disputa” (Franchetto, 1995: 11). Não se refere apenas à ampliação do vocabulário, trata-se de entender outro mundo, fundamentado sobre outros preceitos e lógicas.

Talvez, um dos caminhos plausíveis para os Xikrin seja o descrito por Ferreira ao refletir sobre a educação escolar dos Waiãpi. A autora afirma que o ensino do português deve ser prioritariamente oral, independente da alfabetização, seguindo uma metodologia de estudo pautada pelo desenvolvimento de escutar, falar, ler e escrever, respectivamente. Também ressalta a necessidade de se fazer um acompanhamento à leitura, tanto em português quanto na língua indígena, como forma de “familiarização ao código da escrita” (1994: 140).

Além disso, o aprendizado do português pode pautar-se por duas premissas básicas, à luz do que sugere Maher: primeiramente, evitar a supervalorização da

---

<sup>102</sup> Um desses documentos, por exemplo, é o próprio relatório de Estudos de Impacto Ambiental do Rio Bacajá. Como bem ressaltou Zhourri, “os EIA/RIMAs apoiam-se em um discurso técnico-científico e são apresentados, assim, como registros objetivos e inquestionáveis da realidade” (2008: 102). Com uma linguagem pouco acessível, o relatório é incompreensível para os Xikrin. Não pude acompanhar a reunião de apresentação desses estudos na aldeia, contudo, presenciei a reunião realizada em Altamira. A tentativa de convencer os Xikrin que o Bacajá não irá secar com a construção da hidrelétrica, de antemão, torna inviável qualquer diálogo. A conclusão final do relatório é que, a princípio, a navegabilidade do rio continua a mesma, mas que é necessário o monitoramento, totalmente diferente da percepção dos Xikrin acerca do empreendimento.

metalinguagem, ou seja, enfatizar a habilidade de utilizar o português na prática; a segunda é evitar também o uso da linguagem descontextualizada, já que o emprego de palavras isoladas não permite que o aluno desenvolva a aptidão de compreensão da língua. Por isso, o uso do português deve servir, a uma “competência comunicativa” (1994: 71), que valora uma perspectiva crítica, não somente “*via* linguagem, mas também, *da* linguagem” (ibid.: 72; ênfases da autora). Cabe frisar, ainda, que para além desse uso utilitário e instrumental do português é necessário criar um “sentimento pela língua”, que poderia ser traduzido como “o reconhecimento das formas linguísticas como formulações de maneiras particulares de entender a realidade. E, em outras palavras, uma concepção da linguagem como instrumento cultural” (Monserrat, 1994: 14)<sup>103</sup>. Ademais, é fundamental um curso de formação de professores indígenas qualificados, que podem também propiciar traduções mais qualificadas das reuniões.

Não há nada de novo em afirmar que os indígenas almejam dominar o português. Esse tem sido, cada vez mais, uma reivindicação dos povos pelos motivos explícitos que necessitam se apropriar das ferramentas dos brancos para gerir de maneira mais qualificada seus próprios projetos, administrar seus recursos e ter controle das decisões que os afetam. Sistematizo as múltiplas motivações dos Xikrin para apreender os conhecimentos dos brancos: controle e apreensão das relações díspares com os *kubê* que adentram suas terras, especialmente a Norte Energia; leitura e escrita de documentos diversos que lhe garantam empreender a cobrança pelos seus direitos; compreensão e apropriação da linguagem de um licenciamento ambiental; entendimento e difusão da legislação acerca dos direitos indígenas; tradução competente das reuniões e documentos; proteção e defesa dos seus territórios; escrita e gerenciamento de projetos diversos, principalmente para a geração de renda; apreensão e domínio dos acordos comerciais, com madeireiros, garimpeiros e pescadores, em relação aos quais se sentem submissos e explorados.

A equalização desses conhecimentos pode contribuir para que haja maior equilíbrio de suas relações com a sociedade nacional. Essa produção de simetrias entre conhecimentos pode ser também uma pista para explicar o desejo dos Xikrin em incorporarem sua língua e histórias e “culturas” ao ambiente escolar. Nas palavras de Bep-Noi: “Mêbêngôkre também tem ciência, tem matemática, tem conhecimento, não é

---

<sup>103</sup> É evidente que as formas e métodos para o ensino de português devem ser amplamente discutidos na aldeia, com uma assessoria competente e qualificada. A intenção aqui é apenas indicar alguns caminhos que possam auxiliar nesses primeiros passos para a construção de uma escola Xikrin.

Ana? Igual aos *kubě*”. Essa frase me foi dita em uma das noites em que, sentada nas esteiras na porta da casa do Teapôk, ouvia as entusiasmadas conversas dos Xikrin. Bep-Noi e seu irmão, Bep-Prunh, discorriam sobre a ausência do professor na aldeia em meados de agosto. Minha participação nesse diálogo foi quase inexistente, com exceção de algumas intervenções a mim traduzidas, como esta frase. Evidente que Měbêngôkre tem tudo isso, eu nem precisei responder a retórica pergunta. Ao que me parece, o que Bep-Noi quis me dizer é que os conhecimentos<sup>104</sup> dos Měbêngôkre são tão pesquisados, estudados, complexos quanto os saberes técnicos e científicos dos *kubě*.

De acordo com Cohn, os Xikrin possuem “uma concepção de conhecimento eminentemente coletiva e de situações formalizadas de aprendizado que enfatizam esse caráter partilhado do conhecimento” (2000: 10), ao mesmo tempo em que este “é segmentado por natureza, ou seja, as prerrogativas rituais [são] transmitidas individualmente” (ibid.: 127). Além de emaranhado nas vivências cotidianas, os aprendizados Xikrin são marcados pelo *kukiere*, um pedido para que um mais velho ensine algo, demonstrando que certos conhecimentos são passíveis de escolha, isto é, são transmitidos a partir de uma iniciativa própria para aprender. Esta ferramenta é sempre acessada pelos Xikrin “assim como a necessidade de continuar contando, de repetir o que se aprendeu” (ibid.: 115).

Para nortear essa reflexão, é preciso ainda esclarecer as formas de aprendizagem dos Xikrin: os órgãos que estão relacionados ao aprendizado são os olhos (*no*) e o ouvido (*mak*), que necessitam se desenvolver para que se esteja apto a aprender<sup>105</sup>. Além disso, o coração também se apresenta como um órgão vital, já que é nele que se guarda o conhecimento; este é, portanto, “*mari djà*, o lugar do saber”. (ibid. 121). Ao longo da vida, esses órgãos devem ser fortalecidos, para que assim se adquira a habilidade para aprender; ouvir e ver são sentidos realçados pelos Xikrin como forma de perceber e compreender o mundo. De tal modo, é possível dizer que esses órgãos são essenciais para a formação da humanidade Xikrin, para transmissão do seu *kukràdjà*, reafirmando o caráter inventivo da tradição oral (Cohn, 2000; 2005a). A educação não

---

<sup>104</sup> É importante dizer que parto do pressuposto que conhecimentos não são fixos, imutáveis ou neutros, mas são produzidos, inventados e interligados as relações de poder (Silva, 2006: 8-11). São, portanto, “obras abertas, inacabadas e se fazendo constantemente” (Cunha, 2009: 302).

<sup>105</sup> Nas palavras da antropóloga Clarice Cohn: “eles dizem que se aprende vendo (*omunh*) e ouvindo (*mari*) e que isso só é possível com bons olhos e ouvidos. *Mari* não diz respeito apenas a ouvir, mas abrange um arco maior de capacidades e habilidades e é o que permite a compreensão. Os Xikrin dizem que, para aprender, não basta apenas ficar olhando, mas deve-se refletir e compreender o que se vê e que isso é *mari* e só é possível com bons ouvidos” (2005a: 498).

alude somente à difusão de ideias, práticas e conhecimentos, mas para que seja possível formar o ser Xikrin é preciso que o corpo também incorpore alguns registros, ou seja, engendre uma série de ajustamentos para que possa auferir conhecimento (Tassinari, 2007).

Sendo assim, a transmissão de conhecimentos está intimamente atrelada à formação social Xikrin. Ilustro concisamente alguns elementos para ampliar a análise. Para a formação corpórea Xikrin, há elementos materiais e imateriais que se interpenetram entre si. São eles: os ossos, a carne, o sangue, os órgãos (internos) e a pele (externo) – elementos materiais – além dos imateriais o *karon*<sup>106</sup> e *kadjuo*<sup>107</sup> (Giannini, 1991). Durante o período da gestação, o *karon* da criança pode perambular pela aldeia, brincando, pois neste momento o corpo ainda está em formação, com pouco sangue e carne, sendo concebido como “mole”. Após o nascimento, é essencial que seu *karon* permaneça no corpo – só podendo vagar em casos especiais, como durante os sonhos – e isso deve se manter durante toda a vida (ibid.).

Segundo a autora, o sangue (*kamron*) e a água (*ngô*) são elementos que estão na carne, constituídos no transcorrer da gestação e fortalecidos, posteriormente ao nascimento, por meio da alimentação e do leite materno. Os outros elementos materiais que constituem o corpo, além do sangue e da carne são os ossos e os órgãos. Afora esses elementos internos, Giannini enfatiza também os externos, que corroboram com a construção do ser Xikrin: a pele (*kà*) é considerada como capaz de vislumbrar a condição interna de cada um; é, “neste sentido, o lugar no qual se expressam, de modo visível, os aspectos internos (materiais e imateriais) e os aspectos sociais do indivíduo” (ibid.: 153). Desta maneira, a pintura corporal torna-se também um elemento agregador e complementador dessa proteção da pele, apresentando-se como “meio de “moldar” e direcionar as energias internas, naturais e não socializadas, que por meio da pintura ganham forma social” (Cohn, 2010b: 99).

Nessa interação entre as múltiplas dimensões do corpo, que pode ser definido como “um instrumento, uma atividade, que articula significações sociais e cosmológicas” (Viveiros de Castro, da Matta, Seeger, 1979: 10), há a agregação de elementos de forma gradual, desde a concepção e durante toda a vida, e esses são

---

<sup>106</sup> “Este é o elemento da imortalidade; ele nunca se desintegra ou morre” (Giannini, 1991: 144).

<sup>107</sup> Segundo Clarice Cohn, esta informação não condiz com os Xikrin do Bacajá. Estes reconhecem apenas como elemento imaterial o *karon*, portanto, tratarei desta forma aqui (inf. pessoal).

também provenientes das diversas relações estabelecidas com os seres. As práticas de cura, os resguardos alimentares, as redes de parentesco, a transmissão de conhecimentos perfazem a fabricação contínua e dinâmica dos corpos e das identidades. É por meio da partilha de diferentes substâncias, sejam fluidos corporais, alimentos ou ideias, que os diversos aspectos que constituem o ser manifestam-se na vida cotidiana, em um sistema que envolve uma rede constante de reciprocidade. Esse compartilhamento também perpassa as relações de parentesco, como enfatiza Vidal: “tudo isso é transmitido, individualmente, de *i-gnêt* a *tabdjuo*, cada geração reassumindo, ritualmente, a posse da herança cultural, e cada indivíduo, preservando, individualmente, uma parcela do conhecimento geral” (1977: 191).

Sendo assim, pode-se dizer que cada indivíduo possui direitos definidos de quais conteúdos pode acessar, circunscritos a alguns aspectos de suas culturas, marcando o caráter fracionado e, ao mesmo tempo, coletivo dos conhecimentos Xikrin. O aprendizado ocorre, portanto, a partir da confluência entre atos de humanos, espíritos, coisas, animais, que (re) criam e formam o corpo capaz de armazenar conhecimentos, fortalecendo os olhos, os ouvidos e o coração. Ao mesmo tempo em que essas informações são também recebidas a partir da ação do próprio indivíduo, que se engaja no mundo fundamentado em seus próprios interesses. Os jovens com os olhos e ouvidos ainda fracos (Cohn, 2000: 121) possuem limitações em seus conhecimentos; são eles, todavia, que me relataram o temor da morte de seus anciões e a possibilidade de que esses conhecimentos sejam esquecidos.

Mas quais seriam os fatores que incidem sobre essa (aparente) ameaça de esquecimento dos conhecimentos? É fato que o contexto turbulento que descrevi em capítulos anteriores faz com que os Xikrin percam muito tempo discutindo assuntos de *kubê*, talvez em um movimento similar ao descrito por Gallois acerca dos Waiãpi: “hoje, grande parte do tempo antes dedicado ao repasse de notícias e informações sobre as atividades de subsistência tradicionais é preenchido com discussões sobre as intervenções dos *karai-ko*” (2002: 215). Creio que seja difícil precisar a fronteira entre esses diálogos, principalmente porque eu não falo a língua. Talvez possa afirmar que as atividades cotidianas dos Xikrin ainda sejam pauta de muitas de suas conversas, entretanto, a demanda por reuniões, novos projetos, a hidrelétrica, os problemas na saúde, na educação e as invasões de terra confirmam essa perspectiva. O fato de ter, por

exemplo, existido duas ocupações em um só ano, com certeza é um reflexo da intensificação deste movimento<sup>108</sup>.

Talvez movidos pelo desejo de encontrar respostas frente a essas novas situações que estão vivenciando, os Xikrin anseiam documentar suas histórias<sup>109</sup>, se utilizando de um instrumento de agencialidade e poder – a escrita – para registrar suas próprias versões historiográficas. Os mais jovens atrelaram o aprendizado escolar à construção de materiais didáticos que auxiliassem o trabalho dos professores, se utilizando de um instrumento dos brancos, a escrita, que deve, portanto, estar circunscrita a um ambiente dos brancos, a escola. Várias vezes, Koka me ressaltou a importância disso: “nós precisamos de material na língua mesmo, senão nós não aprendemos. Precisamos ler e estudar, porque nós esquecemos. Esquecemos o que falamos e por isso precisamos escrever”. Desta forma, pode-se dizer que este exercício da escrita esteja associado à apropriação dos mistérios dos saberes do papel (Benites, 2009), tanto na língua indígena, quanto no português.

À princípio, as perguntas que me fazia, a partir dos questionamentos de Franchetto, eram: por que os Xikrin querem aprender a escrever sua língua, tão forte na oralidade? “Que uso pateticamente inútil se propunha para essas línguas escritas?” (1994: 405). Mas a afirmação que comumente os mais jovens me faziam era: “queremos aprender a escrever na língua porque falar nós falamos muito bem. Nós queremos estudar e aprender a escrever na língua” (Kapôt). Seria necessário, sendo assim, compreender o porquê dessa demanda e como ela se traduz para os Xikrin.

Arrisco-me a compreender esse movimento de duas maneiras que se complementam: uma delas está relacionada à frase de Bep-Noi ressaltando as similitudes entre os conhecimentos. Escrever em Mëbêngôkre significa afirmar que seus conhecimentos também são passíveis de serem registrados, ou seja, transformados em “papéis falantes” que são símbolos de poder. Em outras palavras, “isso não só incide sobre a ‘imagem’ da língua, senão também sobre seu estatuto do conhecimento tradicional plasmado na escrita” (Silva e Salanova, 2001: 348). O que interpreto é que talvez a reivindicação dos Xikrin seja muito mais exógena do que endógena, isto é, trata-se de garantir o reconhecimento de suas histórias e sabedorias frente à sociedade

---

<sup>108</sup> Ressalto que, quando foi decidido ocupar o canteiro de obras de Belo Monte, em junho de 2012, os Xikrin ponderaram qual seria a melhor época em função, principalmente, da abertura de suas roças.

<sup>109</sup> “História é a narrativa da criação do parentesco contemporâneo é a *fonte das respostas das pessoas nativas às novas situações*” (Gow, 2006: 215; ênfases minhas).

nacional, do que qualquer ensaio de “resgate cultural”<sup>110</sup>. Vanessa Lea assinala uma posição que acredito ser oportuna para essa discussão, quando afirma que o desejo em aprender os saberes do papel não necessariamente deve ser visto em termos práticos e úteis, mas, sim, “talvez seja mais importante a sua eficácia simbólica em mostrar que eles podem adquirir essa técnica” (1981: 60).

Conquanto, sabe-se dos paradoxos e dificuldades que acompanham as grafias indígenas, já que, assim como a escola, são essas também construções sócio-históricas e seus procedimentos metodológicos e técnicos inserem-se nessas tramas de poder; principalmente porque, por enquanto<sup>111</sup>, é o linguista, o assessor, o *kubẽ* que detém os meios para transformar a oralidade em palavras escritas. Dessa forma, parte-se dos modelos e regras dos brancos que se fundamentam em relações assimétricas; como enfatiza Deleuze: “uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático” (1995: 30). Talvez o que se possa indicar é um movimento análogo ao que documentou Franchetto entre os Wapichana, ao relatar que habitualmente ouvia dos indígenas à dificuldade em se escrever na língua:

“sempre fiquei com a impressão de que essas nossas línguas são duras, até impossíveis de serem escritas direito”. As peripécias vividas na passagem e na oscilação de uma ortografia para outra (...) produziam um forte sentimento de inferioridade, reforçado pela representação do português como uma língua naturalmente dotada de escrita (Franchetto, 2008: 43).

Em uma das conversas que travei com os alunos do magistério, eles requeriam alguém que os ajudasse a escrever na língua. Como afirma Kapôt: “nós precisamos de um professor linguista, alguém que nos ajude com a nossa língua que temos dificuldade em escrever”. Existe uma grafia Mëbêngôkre firmada pelo SIL<sup>112</sup>. Os Xikrin, contudo,

---

<sup>110</sup> Essa conceituação de resgate cultural também necessitaria ser aprofundada, já que por si só “pode ser percebida como uma espécie de proposição de anulação da história; um procedimento pelo qual se poderia, ao menos em parte, *devolver* às sociedades indígenas a sua *essência* perdida e, no limite, fazê-las *retornar* ou *reviver* o seu estado *original* de *encantamento* e de *verdadeira diversidade*” (Sampaio, 2006: 171; ênfases do autor).

<sup>111</sup> Não entrei, no âmbito deste trabalho, na discussão sobre educação indígena superior, pois na conjuntura atual, os Xikrin ainda necessitam de algumas transformações em sua educação escolar para chegarem à universidade - o que é um desejo deles. Convém dizer apenas que na Universidade de Brasília, por exemplo, vários são os indígenas que procuram cursos no Departamento de Linguística, talvez exatamente buscando equacionar esses dilemas.

<sup>112</sup> SIL é a sigla para Summer Institute of Linguistics, ou, em português, Sociedade Internacional de Linguística. “A formulação desse projeto educacional se deu no México, na década de 30, a partir da aliança entre os indigenistas mexicanos e os missionários do SIL, e se difundiu na América Latina a partir da Segunda Guerra Mundial, através dos mesmos missionários. A alfabetização em língua indígena propagou-se na América Latina como parte do processo de evangelização” (Barros, 1994: 18). Não irei

não a avaliam como adequada, principalmente porque desconsidera as diferenças entre a língua falada por eles e os outros grupos Kayapó. Mesmo assim, diferentes materiais e cartilhas na língua indígena, produzidos pelos missionários circulam na aldeia, assim como a Bíblia e os cânticos. O incentivo à escrita poderia incitar diálogos “sobre ortografia e, principalmente, mostrar alternativas ao material didático do SIL, respaldando a atividade independente dos professores” (Silva e Salanova, 2001: 344).

A segunda maneira que poderia interpretar esse movimento é que o desejo pela escrita parece ser um ato de materializar a memória. Registrar as diversas histórias significa transformá-las em um poderoso instrumento, já que é explícito que as marcas no papel são capazes de trazer efeitos surpreendentes. Não negligencio o fato de que as sociedades ágrafas<sup>113</sup> possuem ferramentas especializadas e extremamente elaboradas de difusão de conhecimentos: “uma memória não só abastecida por experiências e informações transmitidas pela oralidade, mas também que se vale de recursos específicos para garantir a memorização e transmissão do conhecimento” (Ladeira, 2001: 311), como acredito, a partir da breve descrição da formação do ser Xikrin, ter deixado claro no início deste capítulo. O anseio dos Xikrin em marcarem suas histórias no papel, não parece ser um desejo de congelarem suas oralidades, mas, sim, um ato político que poderia reforçar sua afirmação em um contexto inter-étnico metamorfoseando a escrita para ser um instrumento Mëbêngôkre, útil para atender aos interesses dos Xikrin. Em outras palavras, uma tentativa de “englobar a ordem global em suas próprias ordens cosmológicas” (Sahlins, 1997: 132).

Associo a isso, a análise feita por Peter Gow para compreender a relação estabelecida entre a escrita e o xamanismo junto aos Piro, do baixo Urumbamba. Segundo o autor, essas apropriações são feitas de uma maneira criativa, partindo de outros preceitos simbólicos e estruturais diferentes do que os brancos atribuem a essa modalidade do pensar. O argumento principal é que os Piro “historicamente assimilam o componente gráfico da escrita europeia com sua própria categoria de ‘desenho’” (Gow, 2010: 111; tradução minha)<sup>114</sup>. O fato de Sangama, um indígena Piro com no qual o autor dialoga, associar a escrita às formas de uma mulher e não a componentes gráficos

---

discutir aqui a maneira integradora e assimilacionistas dos programas missionários nas aldeias, pois este não fez parte de maneira sistemática do universo educacional Xikrin.

<sup>113</sup> Como ressalta Gadazzi (1994), a falta de grafia refere-se a um modelo de escrita linear e fonético, bem característico da sociedade ocidental e não a negação de outros sistemas gráficos de escrita das sociedades indígenas. No caso dos Xikrin, a pintura corporal pode ser lida como exemplo dessa presença.

<sup>114</sup> No original: “asimilaron históricamente el componente gráfico de la escritura europea con su propia categoría de ‘diseño’” (Gow, 2010: 111).

que simbolizam palavras, acontece devido a dois principais motivos, que poderiam ser resumidos: na importância dos desenhos gráficos para os Piro; e na interpretação do indígena à escrita mediante as metáforas retiradas das práticas xamânicas (ibid.: 110). As relações estabelecidas, portanto, entre os desenhos, o xamã e a escrita destoam e recriam aquelas que os brancos conferem às palavras cravadas no papel. E complementa Ladeira: “o uso que fazem do ‘comunicar-se por escrito’ não seria uma habilidade independente, para não dizer subversiva, em relação à mentalidade da nossa cultura escrita?” (2011: 317).

Para tentar explicitar melhor o argumento, exemplifico com uma situação vivenciada na “visita” ao projeto de mineração Salobo e, a partir disso, seus desdobramentos. Em uma das reuniões que tivemos com a Vale do Rio Doce, os funcionários da empresa aventuram-se a persuadir os Xikrin de que aquele não era o seu território de perambulação e antigo cemitério, porque não era isso que estava escrito no livro da Lux Vidal (1977). Sem adentrar em um exame do que está ou não registrado na referência etnográfica sobre os Xikrin, compete entender que está claro para os indígenas que a força de suas histórias orais não são válidas frente à sociedade nacional. Este fato causou imensas discussões: os Xikrin me pediram para explicar o que a autora havia registrado e, exigiam ainda, saber quais eram as outras referências que os citavam e o que elas discorriam sobre suas histórias e locais de perambulações.

Ao fim da ocupação, enquanto me despedia de Karankré, pai da Kokodjy, ele me disse: “quando você voltar, você vai escrever nossa história, tem que escrever tudo o que nós falamos, porque os *kubẽ* nos enganam”. Para Karankré, talvez fosse mais relevante que aquelas histórias fossem escritas em português, já que, dessa forma, se tornariam um dispositivo de luta frente à sociedade nacional que comumente os desrespeita. Contudo, para Katopryre, seria importante que elas fossem escritas na língua:

sabe o que eu penso mesmo, Ana? De fazer um livro na língua. Você, por exemplo, podia nos ajudar a fazer um livro que conte as histórias dos velhos. Porque os velhos vão morrer e vai toda a nossa cultura com eles. Nós não queremos que a nossa cultura morra.

O que será que significa, aos olhos do Socó, a existência da possibilidade de sua “cultura morrer”? No contrafluxo das ideias disseminadas pelas teorias antropológicas que ressaltam o caráter fluido e dinâmico do conceito de “cultura”, os Xikrin parecem buscar uma essencialidade, uma tentativa em manter certos traços que os diferenciam

dos brancos e que são “escolhidos como marcadores substantivos de seus pertencimentos culturais” (Grupioni, 2008: 212). E completa Sahlins: “estou falando da ‘inversão da tradição’ tanto quanto da ‘invenção da tradição’, e de outros tantos modos pelos quais as sociedades selecionam certos costumes como marcadores diacríticos e auto definições de sua ‘cultura’” (1997: 132). Ou seja, os Xikrin poderão eleger quais são os aspectos de suas culturas que devem adentrar a escola e aos livros e quais aqueles que não. Como enfatiza Koka: “eu perguntei na Casa do Guerreiro, vai aprender o que da nossa cultura? Vai aprender a tradição, dança, canto, história, remédio do mato, precisa decidir. Porque nós temos várias culturas”. Essa escolha é política, portanto, e não é feita de maneira inconsciente ou indiscriminada, mas sim a partir de uma seleção intencional. Há um acúmulo de informações, conhecimentos e culturas que possuem funções políticas dentro da organização social dos Xikrin: há certos aspectos que não devem ser divulgados para qualquer um ou de qualquer modo. Para a construção de materiais didáticos é preciso discutir quais são os conhecimentos Xikrin que devem adentrar ao ambiente escolar e, principalmente, como se dará a escolha deste saberes.

É importante ressaltar que, de maneira nenhuma, quero dizer que escrever na língua seja um ato simples e que o registro de histórias seja essencial para que elas continuem sendo proliferadas. Por sua vez, também não deduzo que esse movimento seja uma desvalorização da oralidade. Parto da suposição que se o “espaço para a oralidade é garantido, garante-se também que a escrita não ameaça a oralidade” (Silva e Salanova, 2001: 352). Se os Xikrin querem registrar suas histórias em suas línguas não há nada de errado nisso; o que precisa ser cuidado é a forma como serão feitos esses registros, a escolha da grafia, das histórias, dos toponímicos, dos segredos, porque se trata também de escolhas políticas.

É axiomático que todas as sociedades possuam distintas visões acerca de suas histórias – antagônicas, incongruentes, pessoais – e nenhum livro ou registro será capaz de abarcá-las. A história real não existe<sup>115</sup>, portanto, esses conflitos sempre irão permanecer, assim como permanecem também na oralidade. Nas reuniões que antecederam a visita ao projeto de mineração Salobo, alguns dos anciões Xikrin se reuniram a fim de discutir qual seria o caminho político a ser percorrido. Foram dois dias de relatos, em que cada *mêbêngêt* se levantava para contar a sua versão. Ao final,

---

<sup>115</sup> “Toda a percepção do real é fruto do ponto de vista singular, sem que exista qualquer posição privilegiada” (Cunha, 2009: 366). E complementa Foucault: “o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem; é a discórdia entre as coisas, é o disparate” (2004: 18).

eles decidiram quais seriam os toponímicos – dos locais e dos mortos – a serem divulgados. Uma escolha política e não ingênua ou inconsciente. Talvez se fossem outros anciões a história teria sido outra. Se optarem por registrá-las sabem que necessitarão decidir quais versões irão incorporar e quem irá determiná-las.

Embora os Xikrin pareçam entender que as palavras no papel são atemporais, ou seja, capazes de atravessar as barreiras finitas da vida, não é possível prever por quanto tempo esses materiais serão considerados com as grafias, histórias, versões “corretas”. Outros livros surgirão, com certeza, com outras variantes historiográficas. Talvez se possa sugerir, em consonância com o que relatou Tinoco para os Waiãpi, que a elaboração de livros em Mëbêngôkre seja determinada pelos rearranjos e limites da divisibilidade étnica Xikrin. Nas palavras da autora:

a dificuldade em atingir acordos sobre qual exercício colocar, como escrever enunciados, em qual ordem, qual grafia do Waiãpi a ser utilizada etc. foi imensa. Pontos de vista locais, quando não individuais, confrontavam-se de maneira irredutível, sendo que a discussão não tendia para um acordo e sim para uma fragmentação: dados os diferentes pontos de vista, cada um dizia que escreveria sua própria cartilha, da maneira como achava correta (2000: 140).

Por enquanto, esse movimento ainda é incipiente visto que esses processos iniciam-se agora, mas é possível meditar acerca dessas temáticas, já que as cisões, reagrupamentos e, conseqüentemente, versões, são fundantes da concepção do que seria o ser Xikrin, conforme apontado no primeiro capítulo. A ideia de se criar um livro que seja capaz de abarcar os múltiplos pontos de vistas históricos, socioculturais e linguísticos evidencia um desafio. Pelo que me foi relatado, esse desejo de escrever na língua também está associado à ideia de “guardar as histórias para os parentes”. Ademais, os registros seriam uma forma de valorar a língua e multiplicá-la nas aldeias que empregam o uso do português mais cotidianamente, como explicita Koka: “temos que fazer tudo na língua mesmo, porque nas outras aldeias, lá para cima, depois do Potikrô, eles quase não falam na língua. Eles disseram para nós que precisam de material para estudar e aprender a língua”. Não é possível, contudo, antever como se daria a elaboração de livros no âmbito local, mas os conflitos intra-étnicos deverão ser

incorporados como um elemento substancial a ser discutido na edificação desses materiais<sup>116</sup>.

Talvez esse desejo de registro de histórias esteja também atrelado ao fato do cargo de professor indígena ser predominantemente um papel atribuído aos mais jovens. Como esses poderiam ser responsáveis pela transmissão de processos educativos que se entrelaçam em redes de conhecimentos difusas e restritas aos velhos, tios, pais e avós? Para elucidar essa temática, discorro brevemente sobre as relações de *pia'am*, discutidas especialmente por Cohn. Este termo pode ser glosado como vergonha ou respeito. Nas palavras de Cohn: “volta-se a qualquer pessoa não familiar de mais idade que ela própria, como 'vergonha" (2000: 131). Nas palavras de Koka: “nós mesmos ficamos com medo dos velhos, porque eles têm muitas ideias e muitos conhecimentos”. A autora enfatiza que “quanto mais jovem for a pessoa, mais *pia'am* deve demonstrar e mais discreta será sua participação na relação de aprendizado” (2005a: 501). Sendo assim, é preciso refletir sobre quais os espaços que essas novas lideranças terão de angariar, já que ainda não possuem a oratória *Mëbêngôkre*, atributo exclusivo dos mais velhos, os *mëbêngêt*: “se os homens podem falar entre si no *ngà*, tratando-se sempre pelo termo adequado, os jovens têm que se manter respeitosos frente aos mais velhos, ouvindo-os atentamente e de cabeça baixa” (ibid., 2000: 129). Com a inserção de novas modalidades de conhecimento, que envolvem intensas relações com agentes externos, o acesso escolar ao português não fará com que os mais jovens precisem se assegurar de mais poder e influência dentro da comunidade?

Ademais, como garantir que esses jovens professores que ainda não desenvolveram suas capacidades de aprender os conhecimentos, sejam os responsáveis por transmitir as “culturas *Mëbêngôkre*”? De um lado “significa alguém que ainda não correu o mundo, não conhece; de outro, significa alguém que ainda não viveu tempo suficiente para conhecê-lo” (Farage, 2002: 509). A análise da autora para explicar a “codificação retórica” dos Wapichana creio ser também apropriada para, ao menos, ajudar a esclarecer alguns pontos sobre o universo Xikrin. Paralelo a não conhecer o mundo, os jovens Xikrin ainda têm o ouvido e os olhos fracos, contudo, isso não significa que não dominem algum repertório de saberes, mas que, talvez, não se sintam aptos a transmiti-los. Como então, conceber que sejam esses responsáveis por difundi-

---

<sup>116</sup> Algumas perguntas que terão que ser levadas em consideração para a elaboração desses materiais: Como serão feitas as escolhas dos *mëbêngêt*? Quem serão os responsáveis por fazer “as entrevistas”? A pesquisa será realizada em quais aldeias? Como vão escolher as histórias? Quem irá escrevê-las? Qual grafia será utilizada?

los no âmbito escolar? Presumo que a produção de materiais didáticos na língua possa ser uma resposta a essas restrições, já que, em tese, isso garantiria que esses conhecimentos pudessem ser propagados não somente pelos anciões, pais e avós, mas também pelo professor, através dos livros. Embora seja claro pelos relatos que não se trata de substituir as formas tradicionais de transmissão de conhecimento, muito menos de qualquer abdicação das famílias de suas responsabilidades de formar o ser Xikrin, talvez estejamos diante de processos complementares. Koka pode nos ajudar a entender melhor esse movimento quando afirma:

sem material nosso mesmo, como é que a gente vai ensinar? Professor e aluno, todos precisam de material. Por isso precisa juntar o professor indígena com o assessor branco, os guerreiros e os velhos para contar as histórias, para que tudo esteja registrado no livro. Nós precisamos aprender nossas coisas e também fazer mapa dos nossos rios, das nossas florestas, com os nomes dos lugares. Precisamos fazer isso para ensinar na escola. Nós não temos isso.

Portanto, o desejo por registrar suas histórias, seus rios, florestas, seus topônimos está atrelado não somente ao fato de se fortalecer nos espaços inter-étnicos, mas também pode ser um ensaio de preencher o vácuo existente entre o ouvido e os olhos ainda fracos que os professores possuem e a necessidade de se transmitir esses conhecimentos no ambiente escolar sem que eles sejam apenas armazenados no coração. Armazenam-se também, assim, no papel.

Convém frisar que esse desejo de registro de suas histórias deve ser compreendido em paralelo com a exigência de se ensinar a história dos *kubẽ* na escola, para que possam estar mais informados sobre o universo citadino, estabelecendo trocas em níveis mais igualitários. Em um movimento equivalente ao que descreve Bittencourt para os Krahô, em que há o desejo de “conhecer a história dos brancos relativa a problemas vivenciados pelo grupo, necessitando aprofundar o conhecimento sobre eles para poder enfrentá-los” (Bittencourt, 1994: 109), os Xikrin afirmam que necessitam “saber a história do Brasil, saber quando os portugueses chegaram aqui, para saber também como fizeram as leis, tanto dos brancos quanto dos índios. Assim nós poderemos lutar” (Tekàk Jakare).

Para finalizar essa discussão, introduzo alguns questionamentos, ainda que de forma concisa, sobre a alfabetização, me apropriando do que reflete Franchetto sobre a temática. Sem procurar por respostas e compreendendo que o contexto complexo e

específico impede qualquer sistematização totalizante, é com o intuito de trazer elementos para discussão que destaco que “no encontro histórico entre oralidade e escrita, há perdas e aquisições, ambas definitivas” (2008: 48). Sendo esta uma premissa, pode-se dizer que apesar da legislação referente à educação bilíngue garantir a inserção de processos educativos na língua, já que ela é o código que organiza o conhecimento de uma sociedade, as leis ainda são vagas e contraditórias (ibid., 1994). Apesar de não persistirem legalmente os modelos missionários de alfabetização, aplicados ao longo de décadas entre os indígenas, os princípios práticos que norteiam a educação bilíngue no Brasil, segundo a autora, ainda tratam a alfabetização na língua materna como uma condição para a alfabetização em português. Em suas palavras: “é princípio, generalizado, adotado *a priori*, desejado e desejável, até uma imposição, etapa inicial obrigatória (...) vencida essa etapa, conquistada a escrita indígena, eis que, sem culpas e com o sentimento do dever cumprido, se passa ao português” (ibid.: 3).

Fundamentada nessas prerrogativas, a autora questiona-se até que ponto, mesmo os programas mais bem intencionados ainda não carregam uma sombra da alfabetização missionária, que se utilizava da língua indígena como um caminho único ao português, em relações assimétricas e integradoras. Sendo assim, talvez fosse necessário criar maneiras de se desprender das amarras missionárias, trabalhando com perspectivas e representações dos próprios indígenas. De forma alguma, pretendo questionar o direito à educação bilíngue, que é inegável, garantido pela Constituição Federal e pela Convenção 169, dada a luta dos povos indígenas pela sua autonomia. São eles, portanto, que devem deliberar, por meio de suas próprias estruturas socioculturais e políticas, os caminhos a serem percorridos em sua educação escolar. Ainda assim, é importante refletir sobre esses processos, que não distintos da introdução da escola, estão permeados por contradições e, por vezes, ainda persistem em multiplicar práticas tutelares. O relevante, no âmbito desse debate, é que ela seja exaustivamente discutida com as comunidades, de maneira a permitir que os “efeitos das tecnologias da palavra trazidas pelos brancos [sejam] explicitados e redirecionados de modo a torná-los objeto de apreensão consciente” (2008: 54)<sup>117</sup>.

---

<sup>117</sup> Como o assunto já foi amplamente discutido pela bibliografia cabe apenas enfatizar que o bilinguismo institucional poderia ser um caminho para o “fortalecimento, mas, mais ainda, para a possibilidade de desenvolvimento de suas línguas maternas como instrumento eficiente de afirmação de sua identidade socioeconômico-cultural frente à sociedade majoritária” (Monserrat, 1994: 12). Isso exige, além da normatização da grafia e contínuos estudos das línguas em questão, formação política e ativa dos professores e comunidades indígenas nesse processo. Por outro lado, autores como Netto (1994) sugerem que a alfabetização deve ser realizada em português, pois além da dificuldade em acordar uma

No âmbito local, creio que essa discussão ainda necessita ser aprofundada. Os Xikrin reconhecem que a alfabetização em suas escolas é falha: não forma Xikrin alfabetizados em português, nem Xikrin escrevendo em sua própria língua. Contudo, ainda possuem dúvidas de qual seria a melhor língua e forma para alfabetizar. Socó e Koka me sugerem algumas pistas para refletir acerca dessas temáticas. Para tal, valho-me do processo de alfabetização a que o professor foi submetido quando era aluno, na aldeia do Bacajá, e depois no curso subsequente em que participa. Nesse processo, Tekàk Jakare teve muitas dificuldades em aprender português: repetiu diversas vezes a quarta série porque não queria abandonar os estudos e, mesmo assim, não se alfabetizou. Só foi aprender português de maneira mais qualificada, ainda que não fluente, quando adentrou o magistério em 2009<sup>118</sup>. Seus relatos sobre o aprendizado incluem “excursões” de meses junto a madeireiros e garimpeiros para o aprendizado da língua. Koka me disse que apesar da saudade que sentia de casa, decidiu passar algum tempo só com os brancos para conseguir aprender a falar português: “no começo, eu não entendia nada, só sentia saudade de casa. Depois, fui aprendendo, fui entendendo o que os brancos falavam. E eles me ajudavam também”. O aprendizado, portanto, não esteve circunscrito apenas ao ambiente escolar, mas, sim, transbordou para outros espaços, marcando mais uma vez, os traços diacríticos da mobilidade Xikrin.

Da mesma forma, Socó passou pelo método de “repetência continuada” e a alfabetização só ocorreu quando adentrou o curso de Agente de Saúde Indígena. Não posso definir quais seriam as decorrências, talvez imprevisíveis, de ensinar a língua indígena em um ambiente institucionalizado, como já discuti nesse capítulo. Todavia, para o agente de saúde os problemas oriundos da dificuldade em se alfabetizar poderiam ser diminuídos com a inserção da língua indígena na escola, já que, em sua maioria, as crianças são monolíngues e tem dificuldades em compreender o português. Em suas próprias palavras: “primeiro nós precisamos aprender a língua e depois passar para o

---

normatização para as grafias indígenas, é o acesso aos conhecimentos da sociedade nacional que pode propiciar relações mais equilibradas entre os indígenas e os brancos. Sob essa perspectiva, a alfabetização em língua indígena seria construída fundamentada em abstrações da realidade, desvinculadas das vidas dos indígenas: “o uso da língua tradicional, no contexto da aprendizagem formal, condicionaria seu uso a esses jogos simbólicos escolares” (ibid.: 83). O autor ressalta também que o bilinguismo dificilmente poderia ocorrer de maneira harmônica ao longo do tempo, pois existem problemas na estabilidade estrutural entre essas culturas (ibid.: 85).

<sup>118</sup> Não tive oportunidade de ler produções escritas do Koka, entretanto, pude acompanhar algumas tentativas de leitura. Creio que quando se referem ao domínio do português estão afirmando uma fluência oral e não escrita. Há ainda bastante dificuldade na leitura e escrita do português.

português, que assim fica mais fácil entender. Só o português igual ao Carlos faz, não serve não” (Katopryre)<sup>119</sup>. A dificuldade dessa metodologia consiste, segundo eles, na falta de material e formação adequados para o ensino. Como poderiam alfabetizar as crianças se nem mesmo os professores sabem como escrever direito em sua língua? Como poderiam empreender a difícil tarefa de grafar uma língua indígena? Ao mesmo tempo, como é possível alfabetizar crianças monolíngues em português? Ainda mais, como é possível professores que não são fluentes na língua nacional darem conta de tal tarefa? Tekàk Jakare alude à produção de gramáticas e dicionários Xikrin, porque “nós também temos nosso alfabeto, nossas letras, nossas palavras”. Para Franchetto, essa parece ser uma solução plausível, desde que seja realizada de maneira criativa e assessorada por linguistas competentes. A partir de um repensar das definições desses instrumentos “pode desdobrar-se em formas e conteúdos, orais e/ou escritos, que, acredito, terão um retorno social e político [para as comunidades]” (1995: 12).

Por outro lado, se os Xikrin optarem por se alfabetizarem em português, pode ser que, com aulas adequadas à sua realidade, percebam um enfraquecimento de sua língua, similarmente ao que ocorreu com os Ikpeng do Parque Indígena do Xingu (Troncarelli e Gauditano, 2005). Mas de forma alguma isso é determinante; uma série de fatores precisam ser analisados ao longo dos anos pelos próprios Xikrin. Só eles poderão dizer quais as melhores estratégias para o fortalecimento de sua língua, ao mesmo tempo em que possam desenvolver a habilidade de falar, ler e escrever em português. Talvez, o registro de suas histórias realizado concomitantemente com a ênfase no ensino da língua nacional possa ser um caminho tangível. A fundamental questão que perpassa essas conquistas pode ser resumida da seguinte forma: qual o tipo de escola que pode garantir a efetivação desse aprendizado?

#### ***4.2 Sonhos escolares: pintando espaços de aprendizagem inter-étnicas***

Construir uma escola em uma das aldeias de quinto ao nono ano. Tem que ter todas as matérias. Nós não sabemos escrever, nem ler e é difícil para nós. Eu ouvi a opinião da comunidade e foi isso que eles me falaram: tem que ensinar até a oitava série. Nós vimos uma escola diferenciada, uma escola Baniwa. Como eles já aprenderam

---

<sup>119</sup> Embora eu tenha associado essa frase ao bilinguismo missionário, ou seja, a utilização da língua indígena como um “trampolim” para o português, Katopryre não parece ter feito essa associação. Talvez o ensino na língua possa indicar para além de somente um passo para o português, ao já discutido aqui: produções de simetrias entre os conhecimentos.

português, falam português, para eles o bom mesmo é escola diferenciada, já que esta ensina alguma coisa da cultura deles. *Nós também queremos fazer mesmo jeito, mas primeiro tem que ser em português. (...) Porque nós mesmos vamos ajudar os nossos filhos. Porque nós mesmos temos que aprender. Eu perguntei para a comunidade: o que escola vai ensinar? Nós temos que reunir e falar as palavras para os kubẽ: “isso que tem que ensinar” tem que falar o que nós queremos. Nós queremos matemática, porque é muito importante, por causa do piokaprin (dinheiro). Nós sabemos contar um pouco, somar, mas não sabemos subtrair. A escola tem que ensinar tudo. (...) Nós que vamos falar para os brancos, para fazer relatório, dizendo que a comunidade precisa disso. Eu mesmo quero aprender tudo e os velhos, as lideranças vão dar outras ideias. Como eu conheço um pouco, porque estou trabalhando como monitor e estou estudando para me formar como professor em 2014. Por isso nós temos que conversar antes com a comunidade e a comunidade tem que pensar e fazer um documento. Precisa conversar com os velhos, porque o mais importante é o diálogo com os velhos* (Tekàk Jakare; ênfases minhas).

Optei por transcrever integralmente essa fala do professor, pois acredito que ela explicita importantes subsídios para essa reflexão. Primeiramente, gostaria de dar destaque ao que o Koka afirma sobre escola diferenciada. O fato dos Baniwa serem fluentes em ambas as línguas – falar, ler e escrever – foi algo que o impressionou muito; contudo, fica claro que é o português e o aprendizado das coisas dos brancos que devem ser prioritários ao ambiente escolar da aldeia neste momento. A meu ver, a escola diferenciada estaria fundamentada na gestão realizada pelos indígenas, construída a partir das demandas e desejos dos Xikrin: a frase “nós temos que nos reunir e falar as palavras para os kubẽ” é emblemática nesse sentido. Na realidade, os encaminhamentos sobre as atividades escolares sequer tiveram alguma participação dos Xikrin, sempre foram tomados pelos não indígenas, sem que houvesse envolvimento das comunidades. Embasada nessa formulação, adoto a perspectiva de escola diferenciada em “um sentido de cobrança de respeito aos direitos das comunidades de gerirem seus processos escolares” (Baniwa, Diniz e Silva, 2012: 237). Dessa forma, pensar a escola indígena não sob a ótica de um modelo que siga certos preceitos “politicamente corretos”, mas, sim, garantir que essas decisões sejam tomadas pelos Xikrin, e que estes tenham acesso aos diferentes instrumentos necessários para assumir a sua própria escola com qualificação.

É pertinente dizer que em nenhuma conversa me foi relatado o desejo de retirar das escolas os professores não indígenas. Pelo contrário, os Xikrin insistem que necessitam de mais professores *kubẽ* e que esses sejam mais qualificados, a fim de

garantir que consigam aprender aquilo que tanto desejam: os conhecimentos técnicos e tecnológicos do universo dos brancos. Mas trata-se, ao que me parece, de uma reivindicação a curto prazo: “aprender os nossos direitos e aquilo que precisamos dos *kubẽ*, para nós não precisarmos mais deles”: o aprendizado dos instrumentos dos brancos tem uma finalidade clara, que poderia ser expressa no desejo de distinguir e apreender as técnicas dos *kubẽ* para que não necessitem mais deste auxílio. Destarte, a educação escolar teria a função de propiciar que essas ferramentas sejam qualificadamente dominadas pelos Xikrin. Contudo, convém lembrar que esse movimento instaura uma contradição, como afirma Tinoco: “ao mesmo tempo em que os Waiãpi querem sua autonomia frente aos karai-ko, veem-se cada vez mais inter-relacionados com os não índios. A autonomia produz novas demandas e necessidades nem sempre esperadas e desejadas” (Tinoco, 2000: 152). Ou seja, novas demandas exigem novos saberes que devem ser aprendidos com os *kubẽ*.

Acredito que haja dois principais motivos para a vontade proclamada de não retirar da escola os professores não indígenas – mesmo com Xikrin em processo de formação: o curso de Magistério Indígena ofertado não é suficiente para que os professores sintam-se seguros em assumir uma sala de aula e, estejam, portanto, habilitados para ensinar “os conhecimentos dos brancos”. Ademais, talvez em decorrência disso, entendem que as coisas de branco devam ser aprendidas com os brancos. Evidentemente que avaliam que não pode ser qualquer um, pois há anos assistem o vai-e-vem de não indígenas em suas aldeias que não efetivaram um ensino qualificado sobre o mundo dos *kubẽ*. Há de ser, portanto, um *kubẽ* que seja capaz de transmitir esses conhecimentos e que entenda, respeite e participe dos modos de vida dos Mëbêngôkre. Como bem coloca Bep-tôk: “queremos professor que sabe e que ensina. Não professor que não gosta de índio”. Por enquanto, o que vemos são esses três quesitos serem negligenciados: os professores que vão para as aldeias são pouco qualificados e, por conseguinte, não ensinam o que os Xikrin desejam aprender; ademais, o pouco conhecimento acerca dos indígenas e as precárias condições de trabalho aumentam o preconceito e a falta de motivação profissional.

O último elemento dessa fala que introduzo para a discussão é a questão fundamental do diálogo com a comunidade e com os anciões. Diversas afirmações do professor caminham nesse sentido: o caráter partilhado das decisões referentes à escola, inter-relacionado com a sabedoria dos velhos, aqueles que sabem as histórias, que são “a biblioteca da aldeia” (Farage, 2002: 510).

É importante frisar que as investidas no sentido de alcançar uma consonância entre as diferentes concepções acerca da escola, por meio deste caráter partilhado das decisões, nem sempre são frutíferas. Isso é uma dificuldade para os *kubẽ*, que insistem em políticas públicas que atendam uma generalidade Xikrin, atuando em prol da “comunidade”. Entretanto, isso não parece ser uma problemática para os Xikrin, que em sua própria organização sócio-política-cultural têm inscrito o exercício das discordâncias e das cisões. A complexidade se explicita na tentativa de equacionar essas dissonâncias dentro de um ambiente institucionalizado. Diversas vezes, Koka me ressaltou que suas opiniões dissentiam do restante da comunidade, que são também antagônicas. Sendo este um cenário de múltiplas vozes, como convergir para um projeto escolar?

Diferenciado poderia ser compreendido como processos próprios de educação escolar indígena que se distinguem dos processos escolares dos brancos, e, específico porque se refere aos Xikrin, que diferem dos Baniwa ou dos Krahô, por exemplo. Contudo, a especificidade Xikrin consolida-se a partir de uma construção ocidental e coesa do que é ser Xikrin. Se não há esse caráter unidimensional, como idealizar um projeto de educação escolar que seja capaz de abarcar todas as diversidades Xikrin? Parafraseando Veiga-Neto, questiono: como poderiam ser pensados, planejados e organizados os currículos escolares dos Xikrin de forma a melhor atender suas demandas no momento contemporâneo? (2002: 166). Expandir as amarras institucionais da organização da escola, flexibilizando as propostas curriculares, os conteúdos, os cronogramas e os horários talvez possa contribuir para o agenciamento de uma escola que abarque os múltiplos processos identitários<sup>120</sup> dos Xikrin. O que seria conhecimento curricular “ganha, portanto, uma maior, multifacetada e polissêmica extensão” (Silva, 2006: 7).

Mas quais seriam as motivações dos Xikrin para desejarem uma escola bilíngue, intercultural e diferenciada? Acredito que esse desejo esteja relacionado com a explosão desse movimento no âmbito local, que recentemente passou a valorizar esse modelo educacional. Ou seja, ao falar em “escolha” é importante lembrar também que

---

<sup>120</sup> “Prefiro falar em *processos identitários*, e não simplesmente em identidades. Isso tem dupla vantagem. Em primeiro lugar, evita-se dar a entender que se está tratando de uma suposta “identidade em si”, ou seja, evita-se cair na substantivação e reificação da identidade. Em segundo lugar, a expressão *processo identitário* marca um deslocamento no sentido de entender que aquilo que mais interessa são os processos que operam nas marcações e demarcações (sempre transientes) das identidades que são atribuídas a nós, ou que nos atravessam, ou que nós assumimos, ou nas quais nós nos colocamos etc.”. (Veiga-Neto, 2002: 178)

a possibilidade de “escolha” depende de fatores econômicos e das pressões assimilacionistas às quais o grupo é submetido, da integridade de seu território, da história peculiar do contato, entre outros fatores. Sem considerar tais elementos, falar em “escolha” se constitui numa argumentação retórica falaciosa (Franchetto, 1994: 403).

Por conseguinte, a “escolha” por esse modelo escolar emerge em consonância com uma conjuntura sócio-política-cultural-ambiental específica, entrelaçada ainda às próprias dinâmicas e táticas Xikrin para criarem respostas a questões da contemporaneidade. A construção de uma escola Xikrin deveria ser, pensada, portanto, como “prática cultural, como uma relação social, não podendo ser pensada fora das relações de poder” (Silva, 2006: 11). O professor Xikrin evidencia alguns caminhos para fomentar essa reflexão:

Escola boa mesmo que nós pensamos é a escola diferenciada. Tem que ter ensino do português e ensino da língua indígena e também das outras matérias, mas tem que ser na língua materna. O alfabeto na nossa língua e mais outras matérias que nós queremos: história, geografia, artes, química e ciências. Assim que nós queremos que a escola ensine para as crianças e os adultos. Nós queremos estudar o português, mas assim esquecemos nossa cultura. Por isso tem que ser uma escola diferenciada. (...) Temos que ensinar na sala de aula com a língua materna. Nós mesmos vamos construir uma cartilha, o nosso material. Para fazer isso temos que pensar muito e conversar com os velhos. Porque os mais novos querem aprender o português. Você sabe como a vida dos brancos e a vida dos índios é diferente. E, às vezes, nós pensamos que as coisas dos brancos são fáceis, mas não são fáceis não. Os brancos têm muito conhecimento. Por isso tem que ser escola diferenciada, porque o ensino também tem que ser diferente. Porque tem que ensinar entre os conhecimentos dos brancos e os conhecimentos dos índios (Tekàk Jakare).

Friso, primeiramente, a construção de materiais didáticos que, novamente, expressam o protagonismo indígena, marcando a apropriação dessas ferramentas, principalmente a escrita, incitando a reflexão “sobre o entrelaçamento da produção material e as controvertidas práticas da reprodução simbólica” (Semeraro, 2006: 374). Isso nos remete ao que Juvêncio Cardoso afirmou sobre a escola Pamáali, pensada, articulada e construída pelos próprios Baniwa. Koka sempre sublinhava os processos escolares dos indígenas do Alto Rio Negro, que recriaram suas escolas, as formas de escrita e os modos de conceber o conhecimento dos *kubẽ*.

Para problematizar essas questões, retomo a reflexão para as contemporâneas práticas escolares Xikrin. As formas de ensinar/aprender atualmente empregadas na escola, mesmo sendo exógenas e estranhas, não afastam os Xikrin, que pacientes e entusiasmados, frequentam a escola, sentam-se enfileirados e fazem silêncio. Mesmo não entendendo bem a língua, nem sabendo direito o que o professor escreve e o que eles copiam, os Xikrin se dispõem há passar quatro horas por dia fazendo isso.

Estar em silêncio, por exemplo, não é um requisito para agregar conhecimento, já que os Xikrin ouvem relevantes relatos, enquanto conversam, jogam dominó ou exercem suas atividades e “esse é para eles um modo adequado de ouvir” (Cohn, 2005a: 504). Na escola, diante de um professor que exige silêncio, atenção e exclusiva dedicação, a forma de ouvir/aprender/armazenar dos Xikrin tem que ser substituída por outra, completamente distinta. Contudo, não me foi narrado qualquer desejo de que essas metodologias não sejam empregadas: de fato, eu estava chocada com a forma do novo professor abordar seus conteúdos, gritando e exigindo que as crianças se calassem, enquanto Koka não parecia compartilhar comigo essas sensações.

Ainda nessa linha de reflexão, outro ponto que gostaria de enfatizar diz respeito as já comentadas relações de respeito ou vergonha (*pi'am*). Comumente, os professores desejam que os alunos atuem ativamente nas aulas, formulando e respondendo perguntas, situação essa inadequada a um jovem, pois relembra características da oratória masculina que são desenvolvidas ao longo da vida e não são apropriadas a essa faixa etária (Cohn, 2000; 2005a). Pude presenciar situações de visível constrangimento dos Xikrin que eram incumbidos de responder perguntas nominalmente realizadas pelo professor. Por sua vez, Koka afirmava o quão importante era à realização desse tipo de atividade, que exige certo grau de exposição, de se pronunciar em público, já que entende que esses atributos são relevantes nas relações estabelecidas com os *kubê*: “nós não podemos ter vergonha do *kubê*, temos que ter vergonha do nosso irmão, mas não do *kubê*. Porque *kubê* não tem vergonha de nada” (Tekàk Jakare).

Ademais, o professor comumente me ressaltava a importância do diário de classe, do cumprimento dos horários, da necessidade de “ficar quieto e prestar atenção”, se “adaptando” e, mais ainda, incentivando os métodos disciplinares de ensinar/aprender dos *kubê*. Não necessariamente há um questionamento por parte dos Xikrin das metodologias empregadas na escola, ou uma necessidade de “adequá-las” às próprias formas de transmissão dos conhecimentos Xikrin. A escola é um espaço de relação

inter-étnica “onde as identidades e as diferenças são produzidas de modos simbólicos e discursivos em íntimas conexões com variáveis relações de poder” (Silva, 2006: 9). Sob outro olhar, a insuficiência de qualificação do curso de magistério também pode ajudar a explicar a ausência de contestação em relação às metodologias, formas e conteúdos a serem sistematizados no ambiente escolar. A separação por disciplina, outro elemento marcadamente ocidental, evidencia-se também na construção dos materiais didáticos. Nas palavras do professor:

Os materiais tem que ser feitos por pesquisa. Cada um pesquisa um tema: água, terra, história dos velhos, desmatamento, português. Assim, nós dividimos os livros por temas: ciência, história, geografia, matemática e os nossos conhecimentos também. Tem que ser tudo na língua, igual aos Baniwa (Tekàk Jakare).

Nessa frase está nítido que as temáticas dos livros que Koka deseja construir baseiam-se em concepções e categorias do universo dos brancos, e não nas percepções de mundo que lhes são próprias, suas definições de diferentes espaços, tais como o céu, a terra, o mundo aquático e subterrâneo, cada qual com seu “dono controlador” (Giannini, 1991). Entretanto, sugiro que este comentário seja uma referência ou aproximação aos materiais didáticos produzidos pelos Baniwa. Os temas transversais, considerados por Veiga-Neto como “aglutinadores de saber” (2002: 180) inserem-se no currículo da escola Pamáali, e são também norteadores de algumas publicações Baniwa. Destaco, em especial, “O que a gente precisa para viver e estar bem no mundo”<sup>121</sup>, produção esta que tivemos acesso durante a viagem de intercâmbio abordada no segundo capítulo. Talvez a ênfase dada por Koka na construção de materiais a partir da pesquisa seja uma referência às escolas Pamáali e Ye’pa Mahsã, já que ambas utilizam essa metodologia. Além disso, o professor também destacou como alternativa possível para os Xikrin à construção de uma escola para atender toda a TI, assim como a Pamáali, o que incluiria a construção de alojamentos para os alunos e de alimentos Xikrin na merenda escolar. Ademais, essa “nova escola” deveria ser pensada a partir de um currículo modular e com acompanhamento entre as etapas, por meio das já citadas

---

<sup>121</sup> DINIZ, Laise Lopes (org.) *O que a gente precisa para viver e estar bem no mundo*. Instituto SócioAmbiental e Conselho da Escola Pamáali, 2011. Este livro é o primeiro número da série Kaawhipere Yoodzawaaka, que publica pesquisas indígenas sobre o manejo ambiental para a segurança alimentar e manutenção da qualidade de vida dos povos Baniwa e Coripaco do rio Içana, Alto Rio Negro. Neste é apresentado um estojo composto por 13 fichas que contém monografias escritas por pesquisadores da Escola Indígena Baniwa e Coripaco (Eibc-Pamáali). Essas pesquisas cobrem temas diversos relacionados com ambientes e recursos considerados mais relevantes para o viver e estar bem na bacia do Içana e no mundo.

metodologias de pesquisa. A reflexão de Koka sobre a viagem também é ressaltada nessa fala:

Lá na escola Pamáali dos Baniwa, eles falam bem português e também falam a língua. Eles fizeram uma escola no meio da floresta, para aprender os conhecimentos do mato e os remédios deles. Nós temos que pensar muito, ler o Projeto Político Pedagógico deles e depois fazer um para os Xikrin, para os conhecimentos dos Xikrin.

Sendo assim, a educação escolar não se constitui a partir de um armazém aleatório de conteúdos, mas edifica-se sobre a problematização das relações intra e interétnicas. Por conseguinte, os processos de escolarização devem ser entendidos como “práticas produtivas envolvidas nas definições sobre o que deve ser conhecido, sobre determinadas maneiras de conhecer, interpretar e organizar visões que os sujeitos constroem sobre si mesmos e sobre o mundo” (Silva, 2006: 7). Acredito que a ênfase no Projeto Político Pedagógico derive da experiência de intercâmbio, pois diversas vezes durante a viagem foi discutida a importância do PPP como um instrumento político das comunidades, que poderia assegurar maior autonomia em seus processos escolares. A escola deve ser, portanto, um ambiente capaz de catalisar conhecimentos, a partir de um “compartilhamento de espaços sociais, espaços de poder e modos de pensar, de viver valores e conhecimentos” (Luciano, 2010b: 45). Desta forma, abrangeria as diversas temáticas que pudessem auxiliar os Xikrin tanto a acessar o mundo dos *kubẽ*, quanto a incluir alguns aspectos das “culturas Mëbêngôkre”. Resume o professor Xikrin: “um pouco aprende coisa de Mëbêngôkre, aprende as nossas culturas, e depois aprende português e as coisas do branco. Nós temos que aprender tudo mesmo e a escola serve para isso” (Tekàk Jakare).

Acredito que a principal força propulsora que leva os Xikrin a afirmarem com tanta veemência o desejo de incluírem suas “culturas” na escola, advém desta luta ser uma bandeira do movimento indígena e um símbolo do que é “ser indígena no Brasil”. Sendo assim, respeitar seus conhecimentos, sua língua, suas formas de construir o mundo, os faz “mais indígenas” frente à sociedade nacional, já que percebem “que não pode ser índio a qualquer modo, mas há formatos próprios e esperados para isso” (Grupioni, 2008: 212).

São nos espaços de contato/conflito/negociações com os brancos que os Xikrin, especialmente, querem mostrar-se Xikrin; pintam-se, armam-se, dançam e cantam, demonstram o que é “ser Mëbêngôkre”, ou seja, se “vestem” daquilo que os faz

indígenas frente aos brancos. Em um duplo jogo político e simbólico, eles reafirmam sua identidade através da exotização de suas imagens: “revestem-se de um sincretismo político de rara perspicácia e habilidade, trazendo mensagens da sua alteridade e apropriando-se de símbolos e imagens caros aos sentimentos de nacionalidade e humanismo” (Ramos, 1990: 8). Talvez em uma tentativa de reafirmar essa “identidade indígena”, é que desejam incorporar suas “culturas” à escola. Além disso, percebem que este modelo escolar a que há anos se assiste nas aldeias é pouco eficiente e não consegue atingir os objetivos nos quais se propõe: não ensina os conhecimentos dos brancos nem respeita as formas de existir dos Xikrin.

Sendo a escola um instrumento, uma instituição e um conceito do mundo dos brancos, não é de se esperar que haja um lugar para o mesmo previamente definido nas sociedades indígenas. Há, destarte, de se inventar esse espaço e, mais ainda, inseri-lo nas ordens temporais, espaciais e cosmológicas dos indígenas. Trata-se de “compreender o lugar dinâmico e ambivalente num contexto [em] que [a escola] é reivindicada por diferentes grupos indígenas, como instituição cujas formas e conteúdos são continuamente problematizados e reelaborados” (Testa, 2007: 20), em seu caráter ambíguo, contraditório e fronteiro; “um híbrido, às vezes desconcertante” (Collet, 2006: 354). Porventura, o que pode acontecer se essa opção de intercambiar conhecimentos dos brancos com as “culturas Mëbêngôkre” no ambiente escolar vir a realizar-se, é um movimento análogo aos Bakairi de “domesticação da escola”, ou seja, “mantendo-se os signos de civilização, representados pelo modelo oficial da escola, porém colocados em função da forma específica de organização social Bakairi” (ibid.: 256).

Seguem-se, portanto, dois movimentos concomitantes: aprender de maneira mais qualificada o português, o que inclui não só saber ler e escrever fluentemente, como também adentrar o universo estratégico dos brancos, ou seja, compreender “o processo mental dos não índios” (Ferreira, 1994: 140); e intensificar o aprendizado de sua língua escrita para, principalmente, registrar suas histórias, marcando e valorizando seus conhecimentos. Embora desejada, essa introdução de “culturas Mëbêngôkre” não parece ser o cerne da questão escolar, que ainda é o acesso aos conhecimentos dos brancos. A escola poderia ter, portanto, o papel primordial de fazer uma “certa etnografia dos brancos” (Luciano, 2011: 208), se apropriando das leis, dos modos de vida, das estratégias para que possam garantir seus direitos.

Desta forma, creio que esta seja uma resposta criativa em meio a tantas violações. Talvez o que os Xikrin queiram dizer é que esse é um direito deles enquanto indígenas e, que, portanto, desejam garanti-lo. Não enxergo nenhum indício de que desejem substituir suas formas de transmissão de conhecimento pela escola, nem que estas serão desvalorizadas com o fortalecimento de uma escola de qualidade. As famílias exercem suas responsabilidades e continuam a proliferar as formas de ser Xikrin, como afirma o *mëbêngêt* Tedjôrô: “mesmo que estejam aprendendo o português com os professores, têm que aprender com os mais velhos também”. Desse modo, concordo com o que afirma Gersem Luciano quando enfatiza que os conteúdos respectivos aos conhecimentos indígenas são também “instrumentos estratégicos de convencimento de acesso e apropriação da escola” (2011: 208).

Evidente que todo o empreendimento desses exige riscos: há muitas temeridades, por exemplo, em se alfabetizar em português e outras tantas em dar prioridade ao ensino na língua. Há riscos também em priorizar o aprendizado dos conhecimentos dos brancos e esvaziar os espaços “tradicionais” de transmissão de conhecimentos Xikrin, como parece ocorrer com os Krahô; ou então, de tornar a escola um espaço de disputa com as famílias, como descrito por Benites (2009). Não se trata de negar a existência desses riscos: construir uma escola Xikrin exige que eles mesmos possam ponderar todos esses ímpetos e tomar uma decisão assertiva para o momento político em que vivem, talvez procurando “outras linhas de fuga, outros devires, insistindo nas possibilidades de arriscar espaços menos seguros, menos estáveis que aqueles com os quais vimos construindo diretrizes e referenciais” (Silva, 2006: 15). As dinâmicas da vida poderão exigir que novas perspectivas sejam criadas para satisfazer suas novas necessidades. De modo incerto, flutuante e móvel, a concepção da escola pode ser entendida como uma porta giratória (Canclini, 2009): apesar do risco de nada mudar enquanto se dão voltas, pode-se experimentar a transformação, a criação de novas saídas para os dilemas educacionais da aldeia Mrotidjã.

Compreendo que há nessas análises e interpretações sobre a escola da aldeia muitas passagens que fogem “ao nosso sempre demasiado lento entendimento” (Sahlins, 1997a: 58) e que, portanto, reforçam, mais uma vez, o caráter transitório e interrogativo deste trabalho. Creio que essa seja apenas uma maneira ocidentalizada de entender esses dilemas e insuficiente, portanto, para abarcar a multiplicidade de saberes dos Xikrin.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*Tranquilizar é a tarefa dos outros;*

*a nossa é inquietar.*

Clifford Geertz (2001)

A escola, não diferente das outras instituições do mundo ocidental, é fruto de processos e construções sócio-históricas e políticas. Ciente de que abranger uma totalidade no que concerne a compreensão dos processos educacionais escolares dos Xikrin da aldeia Mrotidjã seria impossível, a reflexão aqui oferecida pretendeu-se muito mais questionadora do que conclusiva. Para finalizar, não apresento um término, mas sim, algumas considerações que sistematizam e articulam os escritos deste trabalho. Relembrando os caminhos metodológicos que percorri, tudo o que exponho aqui é resultado de uma interpretação possível, que procurou debater algumas questões sobre a educação escolar Xikrin, abrindo espaços para que novas reflexões sejam realizadas.

A pesquisa ora apresentada permitiu a composição de elementos para a problematização das demandas educacionais dos Xikrin da aldeia Mrotidjã, articulando as seguintes transversalidades: escola, política e conhecimentos. A partir de uma análise crítica, esta proposta objetivou discutir e analisar caminhos para educação escolar Xikrin, diagnosticando não só a situação atual escolar da região, enfatizada por breves explanações acerca da reunião de Pactuação do Território Etnoeducacional, do curso de Magistério Indígena e das aulas na aldeia (terceiro capítulo), mas também, elucidando alguns elementos das demandas educacionais contemporâneas dos indígenas (quarto capítulo). A intenção foi de fornecer subsídios que pudessem contribuir para a construção de uma educação escolar que possa atender a demanda dos indígenas e seja arquitetada a partir de suas próprias perspectivas. O manejar de temáticas que almejam atender as demandas dos indígenas é tão complexa para os Xikrin quanto para mim. Ao término deste trabalho, sigo me questionando se este representa alguma efetiva contribuição para a vida dos Xikrin.

Em uma tentativa de organizar, sistematizar e transformar esses fluxos de ideias em conhecimentos, apontei como as minhas (con) vivências no campo e os relatos dos indígenas se articulam e permitem o relacionar das múltiplas esferas que incidem sobre a educação escolar na aldeia Mrotidjã. Analisando, assim, quais são os vetores de força

que constituem e atravessam essa temática no âmbito local. Para tal proposta foi-se necessário considerar algumas variáveis.

O traçar do contexto sócio político, enfatizando a construção de UHE Belo Monte, circunscrito de modo panorâmico no primeiro capítulo, teve como objetivo tratar a educação escolar a partir de um viés político e inter-relacional, ou seja, a escola como um espaço tecido e ancorado na especificidade sócio-política local. A compreensão dos atuais movimentos de intensificação para dominar os conhecimentos dos brancos, bem como do interesse em incluir a língua indígena, valorizar suas histórias e “culturas” no ambiente escolar estão intimamente atrelados às relações inter-étnicas que os Xikrin estabelecem com os *kubẽ* na atual conjuntura. A descrição recorrente de situações que vivenciei com os Xikrin, no que concerne ao processo de licenciamento de Belo Monte, as negociações com a Norte Energia e a ‘visita’ ao projeto de mineração Salobo tiveram como intuito explicitar esse entrelaçamento.

O relato etnográfico do intercâmbio intercultural descrito no segundo capítulo teve como premissa fornecer subsídios para as análises das demandas educacionais da aldeia Mrotidjã. O que procurei enfatizar, sem supervalorizar a experiência, é que para além de conhecer uma educação escolar indígena, bilíngue, intercultural e diferenciada, esse intercâmbio foi também importante para que os participantes tivessem a oportunidade de vivenciar e compartilhar ideias sobre educação escolar com outros indígenas, à luz do que os próprios acham relevante ensinar e aprender. Apesar de ter exposto sucintamente neste mesmo capítulo algumas pontuações acerca da legislação indígena no que tange a educação escolar, bem como sobre esses conceitos (educação escolar indígena, bilíngue, intercultural e diferenciada), não pretendi no transcurso deste trabalho definir ou me aprofundar sobre eles: o intuito foi de etnografar quais sentidos e percepções esses conceitos têm para os Xikrin. Creio que a viagem de intercâmbio contribuiu para a reflexão de Tekàk Jakare do que poderia ser uma escola Xikrin; reflexões essas que permearam o quarto capítulo.

O percurso analítico que adotei me permitiu qualificar o contexto sócio-histórico-político contemporâneo do Xikrin, na tentativa de interpretar as demandas dos indígenas a partir da vivência do intercâmbio, das experiências na aldeia e na cidade e de diálogos com a bibliografia pertinente com que tive contato. Ao invés de buscar conclusões, a intenção foi descobrir caminhos (Ingold, 2000). Partindo do pressuposto que a história não tem começo (Gow, 2006) e que, portanto, seria uma quimera pensar em termos de ruptura (Kelly, 2005) pretendeu-se analisar os processos educacionais

escolares dos Xikrin a partir das concepções dinâmicas socioculturais que lhes são próprias. Destarte, não se tratou de “negar a experiência indígena de mudança cultural e social, mas de questionar, de uma perspectiva indígena, as naturezas e os valores associados a ‘mudança’” (ibid.: 213).

Creio que seja difícil delinear perspectivas futuras para a educação escolar dos Xikrin da aldeia Mrotidjã. Contudo, diante do cenário regional apresentado, é possível notar que as mudanças estruturais e metodológicas que a educação escolar ainda precisa engendrar caminham a passos lentos e tortuosos se comparados à legislação nacional, que garante a edificação de escolas indígenas, diferenciadas, bilíngues e interculturais. Para os Xikrin, a escola poderia ser uma ferramenta de empoderamento político e técnico, por meio do aprendizado das ferramentas e instrumentos do universo dos brancos, ao mesmo tempo em que desejam valorizar suas “culturas”, histórias e língua. Se, por um lado, os Xikrin compreendem que necessitam desses conhecimentos dos brancos para multiplicar os seus próprios, por outro, percebem as incongruências que acompanham essa prerrogativa: “viver nesse mundo em que se pode virar o Outro o tempo todo, e que é preciso virar o outro para constituir-se, sempre foi perigoso. Se os limites nunca estão no mesmo lugar, os desafios de continuar existindo, todavia, permanecem” (Gordon, 2006: 415). A escola é um representante desse Outro, “ao mesmo tempo em que é um instrumento privilegiado de mediação” (Collet, 2006: 352). A reprodução da sociedade Xikrin também depende da habilidade em controlarem o intercâmbio desses conhecimentos e os meios e forças que incidem sobre essas modificações históricas.

Se puder fazer uma analogia às análises de Gordon, o desejo de controlar e dominar os conhecimentos e técnicas dos *kubẽ* parece “possuir conexões profundas com a própria ideia de agência na cosmologia Mëbêngôkre”. (2006: 212). Em outras palavras, a concepção escolar dos Xikrin está relacionada à formação do ser Xikrin e suas relações com os Outros, tal como plasmada em suas dinâmicas culturais. Este seria um meio de continuar a produzir pessoas belas e bonitas e, ao mesmo tempo, permanecer Mëbêngôkre, ou seja, não virar *kubẽ*. Desta forma, os Xikrin se (re) fazem continuamente como “predadores” do dinheiro, da escola e da cultura imaterial dos brancos. Esses “desdobramentos das relações dos Xikrin com o brancos” é “interposto entre os brancos e seus objetos” sendo apropriado a partir da “capacidade de ação e transformação” (ibid.: 294).

Talvez essa construção escolar esteja associada às estruturas da formação e reprodução social dos Xikrin já que “a predação Mëbêngôkre destina-se a absorver a diferença do estrangeiro objetivada em sua cultura material, seu conhecimento, seus saberes, as expressividades técnica e estética” (ibid.: 98). Parafraseando Turner (1991), esse desejo por apreender os conhecimentos dos brancos talvez seja um modo de ação étnico-política. Diria mais, na atual conjuntura, a inserção dos conhecimentos Mëbêngôkre na escola também poderia ser lido como um instrumento de luta e afirmação política. Essa pode ser a maneira encontrada pelos Xikrin para cultivarem seus próprios princípios estruturais, sociais, políticos e culturais na construção e articulação de suas relações inter-étnicas no ambiente escolar. Desta forma, fundamentam-se em suas próprias lógicas e pontos de vista e na forma como suas relações são estabelecidas e reinventadas no processo de criação do Eu e do Outro.

Em termos pragmáticos, o primeiro passo que poderia ser dado para a construção de uma escola que atendesse as demandas dos Xikrin seria a ênfase ao ensino da língua nacional, concomitantemente, com uma formação crítica e qualificada dos professores que estão nas aldeias – indígenas e não indígenas – e também dos servidores que atuam diretamente no campo educacional. Intensificar o diálogo com organizações não governamentais e universidades que poderiam dar suporte teórico-metodológico a esses cursos também parece ser um caminho plausível. Ademais, investir na formação de tradutores com o intuito de diminuir as dificuldades de compreensão das negociações com a Norte Energia, simultaneamente com cursos direcionados a apropriação da legislação referente aos direitos indígenas. Paralelo a isso, formar professores Xikrin aptos a ler e escrever em português e em Mëbêngôkre de maneira a prover subsídios para a elaboração de materiais didáticos mais adequados para a escola, bem como, para a construção do Projeto Político Pedagógico. É preciso ainda aprofundar as discussões sobre métodos de alfabetização e conteúdos a serem abordados na escola. Para sistematizar, valho-me dos princípios ressaltados por Gersem Luciano (2011) para a construção de uma escola indígena de qualidade: (i) tem que ser dos indígenas; (ii) necessita permitir as transferências de conhecimentos técnicos e tecnológicos de modo qualificado; e, (iii) deve respeitar, valorizar e promover os saberes das comunidades indígenas, abrindo espaço para o diálogo e interação entre esses mundos.

Neste trabalho, a discussão acerca da educação escolar dos Xikrin é restrita pela minha visão e interpretação acerca desses fenômenos, e foi consolidada a partir da especificidade do meu campo, do tipo de vínculo particular que estabeleci na aldeia,

enquanto sujeito sócio-histórico situado. Sendo eu, sempre alguém de fora, uma representante deste Outro com os quais os Xikrin dialogam, este trabalho pautou-se pelo exercício contínuo de reflexão, tendo clareza do alcance e limites das minhas próprias vivências. As informações aqui discutidas não deixam de ser também

sombras da própria sociedade colonizadora na qual o etnógrafo branco pertence, na medida em que são resultados de processos analíticos que tiveram como base o enquadramento das realidades dinâmicas dos povos indígenas segundo suas experiências de vida e sua visão sobre essa experiência. Em outras palavras, são leituras e interpretações guiadas e presas aos sistemas mentais pré-concebidos da visão ocidental sobre a realidade. É como proceder uma leitura da realidade indígena, mas dentro de uma cápsula pré-moldada que só permite visualizar o que existe dentro da cápsula (Luciano, 2011: 237).

Não pretendo nesse incompleto fim, discutir a inserção de “assessores não indígenas” nos projetos de educação escolar. Creio que ao longo deste trabalho, consegui demonstrar o quão frágil é essa análise, já que se fundamenta na minha própria interpretação pré-moldada sobre a realidade indígena. Penso que uma boa maneira de diminuir as distâncias existentes entre os indígenas e “seus assessores brancos”, seria intercambiar indígenas para serem assessores de outros povos. Assim me disse Tekàk Jakare:

Nós fomos lá e visitamos os parentes. Foi muito bem porque vimos como eles trabalham. Eles estão fazendo muita coisa: na escola tem criação de peixe, tem roça, tem educação de qualidade na aldeia mesmo. A viagem foi muito boa mesmo para nós aprendermos com os nossos parentes. Agora você tem que fazer projeto para trazer eles aqui para ajudar a gente a fazer o Projeto Político Pedagógico. Trazer o Franklin (Baniwa) para ele explicar para as pessoas da aldeia como que nós fazemos uma escola boa.

O mais importante é que este debate tenha suscitado reflexões: as novas políticas indigenistas educacionais ainda carregam antigos paradigmas conceituais que histórica e politicamente foram definidos. O novo momento político no qual se referiu Eduardo Viveiros de Castro, isto é, o surgimento de uma “política dos índios para nós (o que podemos fazer com os brancos?)” (1981: 239) é o indicio de que novas relações entre os povos indígenas e “seus assessores” precisam ser engendradas. Inspiro-me na ideia “lançada ao mar” por Alcida Ramos, na qual sugere novas diretrizes para pautar esses relacionamentos. A “ética do desprendimento” é definida pela autora como um “ato potente de compromisso”, pois

é o reconhecimento último de que, por fim, esses outros estão se afirmando como plenos agentes, produtores de conhecimento antropológico. Quão mais comprometido se pode ser ao se renunciar não somente ao status de autoridade etnográfica, mas também a décadas de tratar as feridas da submissão dos povos indígenas? Quão mais madura pode ser a própria antropologia ao acolher de braços abertos aqueles que durante gerações eram apenas alimento para o seu pensar teórico? (Ramos, 2007: 26)

Acredito que, mais do que nunca, temos a chance de produzir inventivas maneiras de tecer conhecimentos, articulando, recortando, sobrepondo, construindo e reconstruindo; conjuntamente. Os indígenas são os grandes protagonistas dessa cena, especialmente porque as conceituações, os projetos, as análises, as leis formuladas pelos não indígenas são insuficientes para a compreensão desses processos e para atender as suas demandas. Novos arquétipos devem ser inventados, questionados, repensados e remodelados, para que, ao menos, seja possível dialogar em processos simétricos e rizomáticos, pelo caminho do meio, onde transita o devir. Refazendo o contínuo processo que Roy Wagner (2010) denominou de a “invenção da cultura”<sup>122</sup>.

---

<sup>122</sup> “Invenção, portanto, é cultura” (2010: 75) e completa “a invenção é a nossa surpresa, nosso mistério, nossa necessidade natural” (ibid.: 128).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALBERT, Bruce. “Terras Indígenas, política ambiental e geopolítica no desenvolvimento da Amazônia: a propósito do caso Yanomami” *Museu Emilio Goeldi*, Pará: Coleção Eduardo Galvão, p.37-68, 1991.
- ALEXIADES, Miguel. *Mobility and migration in indigenous Amazonia: Contemporary ethnoecological perspectives*. England: Berghahn Books, 2009.
- ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. “O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino do Mato Grosso: protagonismo indígena”. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Mato Grosso: Universidade Federal do Mato Grosso, 2005.
- BAINES, Stephen. “Os Waimiri-Atrori e a invenção social da etnicidade pelo indigenismo empresarial”. Grupo de Trabalho de Política Indigenista: *Território e Invenção Social da Etnicidade em Populações Rurais Tradicionais (Índios e Negros)*, 18ª Reunião da ANPOCS, 1995 [1994]. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos/waimiri-atroari-invencao-indigenismo-empresarial/waimiri-atroari-invencao-indigenismo-empresarial.shtml>. Acesso: 10 de janeiro de 2013.
- BANIWA, André Fernando. “O Projeto de educação em contexto Baniwa” In: CABALZAR, Flora Dias (org.) *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Sócio-Ambiental: São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), 2012, p. 66-73.
- BANIWA, André Fernando, DINIZ, Laise Lopes e SILVA, Adilson Lopes da. “Escola indígena Baniwa e Coripaco Pamáali”. In: CABALZAR, Flora Dias (org.) *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Sócio-Ambiental: São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), 2012, p. 234-263.
- BARTH, Frederik. *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Introducción. FEC, México D.F., p. 9-49, 1976.
- BARRETO FILHO, Henyo Trindade. “Povos indígenas da Amazônia: elementos para uma visão panorâmica”, Originado da apresentação oral para equipe técnica do *Fundo Amazônia* na sede do BNDES, no Rio de Janeiro/RJ, nov. 2012.
- \_\_\_\_\_. “Geopolítica, desenvolvimento e políticas de integração: as UCs de uso indireto na Amazônia” In: “Da nação ao planeta através da natureza: uma abordagem antropológica das unidades de conservação de proteção integral na Amazônia Brasileira”. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

- BARROS, Maria Candido Drummond Mendes. “Educação bilíngue, linguística e os missionários”. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, volume 63, p. 18-37, jul./set 1994.
- BENITES, Tônico. “A escola sob a ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio Janeiro, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “O ensino de história para populações indígenas”. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, volume 63, p. 105-116, jul.-set 1994.
- BOUTINET, Jean Pierre. *Antropologia do Projeto*. Editora Artmed. 5ª Edição, 2002.
- CABALZAR, Flora Dias (org.) *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socio-Ambiental: São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), 2012.
- CABALZAR, Aloísio (Org.). *Manejo do mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro*. São Paulo: Instituto Socioambiental, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2010.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Tradução Luis Sergio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- CAVALCANTI-SCHIEL, Ricardo. “Presente de branco, presente de grego? Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.
- CLASTRES, Pierre *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac Naify, 2003
- COHN, Clarice “Belo Monte e os Processos de Licenciamento Ambiental: As percepções e atuações dos Xikrin e de seus antropólogos” *Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS UFSCar*. Volume 2, número 2, julho a dez, p.224-251, 2010a.
- \_\_\_\_\_. “A criança, a Morte e os Mortos: o caso Mëbêngôkre-Xikrin” *Horizontes. Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, número 34, p. 93-115, 2010b.
- \_\_\_\_\_. “Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa”. *Perspectiva Florianópolis*, volume 23, número 2, p. 485-512, jul-dez. 2005a.
- \_\_\_\_\_. “Relações da Diferença no Brasil Central: Os Mëbêngôkre e seus Outros”. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005b.

- \_\_\_\_\_. “Os processos próprios de ensino aprendizagem e a escola indígena”. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Barra dos Bugres: UNEMAT, volume 3, número 1, p. 94-111, 2004.
- \_\_\_\_\_. “Culturas em transformação: os índios e a civilização”. *São Paulo em Perspectiva*, volume 15, p. 36-42, 2001.
- \_\_\_\_\_. “A Criança Indígena: Concepção Xikrin de infância e do Aprendizado”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.
- COLLET, Celia Leticia Gouvêa. “Ritos de Civilização e Cultura: a escola Bakairi” Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- \_\_\_\_\_. “Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico”. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra dos Bugres, UNEMAT, volume 2, número 1, p. 173-188, 2003.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspás*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- \_\_\_\_\_. “O futuro da questão indígena no Brasil” *Estudos Avançados*, volume 8, número 20, p. 121-136, 1994.
- CURI, Melissa Volpato. “Antropologia Jurídica: um estudo de direito Kamaiurá” Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2011.
- DA MATTA, Roberto. “O ofício do etnólogo, ou como ter ‘anthropological blues’”. In: NUNES, Eduardo de Oliveira (org.). *A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 23-35.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra e Célia Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- FARAGE, Nádia. “Instruções para o presente. Os brancos em práticas retóricas Wapishana”. In: ALBERT, Bruce e RAMOS, Alcida (org.) *Pacificando o Branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 507-531.
- FERREIRA, Mariana Kawall. “Educação indígena’ versus ‘educação para índio’: sim a discussão deve continuar.” *Em Aberto*. Brasília, ano 14, número 63, p. 137-144, jul-set. 1994.
- FRANCHETTO, Bruna. “A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito”. *Mana*, volume 14, p.31-59, 2008.

- \_\_\_\_\_. “Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena”. In: GRUPIONI, Luis Dionisete Benzi (org.) *Formação dos professores indígenas: repesando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 191-200.
- \_\_\_\_\_. “Línguas indígenas e comprometimento linguístico no Brasil: situações, soluções e necessidades”. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Barra dos Bugres: UNEMAT, volume 3, número 1, p. 9-26, 2004.
- \_\_\_\_\_. “O papel da educação escolar indígena no processo de domesticação das línguas indígenas escritas”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, volume 75, número 179/180/181, p. 396-647, jan-dez. 1994.
- \_\_\_\_\_. “Escolas e integração: o caso parque Indígena do Xingu”. *Em Aberto*, Brasília, ano 3, número 21, p. 16-19, abril-junho 1984.
- D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. “Contra a ditadura da escola”. *Caderno Cedes*, ano XIX, número 49, p. 18-25, 1999.
- FISHER, Willian. *Industry and community on an Amazonian frontier*. Washington e Londres: Smithsonian Institution Press, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2004
- FOOTE-WHYTE, William. “Treinando a observação participante”. In: ZALUAR, Alba (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975 p. 77-86.
- GALLOIS, Dominique. “‘Nossas falas duras’. Discurso político e auto representação Waiãpi”. In: ALBERT, Bruce e RAMOS, Alcida (org.) *Pacificando o Branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 145-178.
- GEERTZ, Clifford. “O anti anti relativismo”. In: *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 47-67.
- \_\_\_\_\_. “Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico”. In: *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.85-107.
- \_\_\_\_\_. “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”. In: *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989, p. 14-41.
- GIANINNI, Isabelle. “A dimensão educativa do projeto de manejo socioambiental na área indígena do Xikrin do Cateté”. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p. 223-237.

- \_\_\_\_\_. “Educação indígena e o manejo sócio-econômico dos recursos florestais: a experiência Xikrin” *Em Aberto*, Brasília, ano 14, número 63, p.117-121, jul-set. 1994.
- \_\_\_\_\_. “A Ave Resgatada: A Impossibilidade da Leveza do Ser”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1991.
- GORDON, Cesar. *Economia Selvagem: Ritual e Mercadoria entre os índios Xikrin Mebêngôkre*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- GOW, Peter. “¿Podia ller sangrama? Sistemas gráficos, leguaje y shamanismo entre los piro (Peru Oriental)” *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, volume 19, número 33, p. 105-118, jan-jun. 2010.
- \_\_\_\_\_. “Da etnografia à história: “Introdução” e “Conclusão” de Of mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazônia”. *Cadernos de Campo* n°14/15, PPGA/USP, p. 197-226, 2006.
- GRAMSCI, Antonio. “A formação dos intelectuais” In: *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 9ª edição, 1995.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. “Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil”. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- \_\_\_\_\_. “A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002)” *Em Aberto*, Brasília, volume 20, número 76, p. 197-238, 2003.
- HANNERZ, Ulf. “Fluxos, fronteiras e híbridos: palavras chave da antropologia transnacional”. *Mana*, volume 3, p. 7-39, 1997.
- HOWARD, Catherine. “A domesticação das mercadorias: estratégias Waiwai”. In: ALBERT, Bruce e RAMOS, Alcida (org.) *Pacificando o Branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 25-60.
- INGOLD, Tim. “Jornada ao longo do caminho da vida: mapas, descobridor-caminhos e navegação” In: *The Perception of the environment: Essays livelihood, dwelling and Skill*. Londres: Routledge, 2000, p. 219-242.
- LADEIRA, Maria Elisa. “Desafios de uma política para educação escolar indígena”. *Revista de Estudos e Pesquisas*, FUNAI, Brasília, volume 1, número 2, p. 144-155, dez. 2004.

- \_\_\_\_\_. “De bilhetes e diários: a oralidade e escrita entre os Timbira” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p. 303-330.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LEA, Vanessa. “Um projeto de alfabetização na língua portuguesa elaborado para os índios Txukarramãe (Kayapó) do Parque Nacional do Xingu” *A questão da educação indígena*. Comissão Pró-Índio/SP, São Paulo: Brasiliense, p. 58-66, 1981.
- LEVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- LITTLE, Paul. “Territórios sociais e povos tradicionais do Brasil: por uma antropologia da territorialidade” *Serie Antropologia*, Brasília, p. 1-32, 2002.
- LISBOA, Marijane Vieira e ZAGALLO, José Guilherme Carvalho. *Relatório da Missão Xingu: violações aos direitos humanos no licenciamento da Usina Hidrelétrica de Belo Monte*. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais. abril 2010.
- LUCIANO, Gersm José dos Santos. “A gênese da educação escolar indígena no Rio Negro: um processo não concluído”. In: CABALZAR, Flora Dias (org.) *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socio-Ambiental: São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), 2012, p. 358-371.
- \_\_\_\_\_. “Educação para o manejo e domesticação do mundo: entre a escola real e a escola ideal”. Tese de Doutorado, Departamento de Antropologia, Brasília: Universidade de Brasília, 2011.
- \_\_\_\_\_. “Territórios Etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira”. *Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP)*. Texto apresentado na CONEA, 2010a.
- \_\_\_\_\_. “Educação escolar indígena: estados e movimentos sociais” *Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, volume 19, número 33, p. 35-49 jan-jun, 2010b.
- \_\_\_\_\_. “Projeto é como o branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar’: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro”. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação de Antropologia Social. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- MAHER, Tereza Machado. “O ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas”. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, número 63, p. 69-77, jul/set. 1994.

- MALINOWSKI, Bronislaw. “Introdução: objeto, método e alcance desta investigação”. In: *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978 [1922], p. 17-39.
- MC'CALLUM, Cecília. “Escrito no corpo: gênero, educação e sociabilidade na Amazônia numa perspectiva Kaxinawá”. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*. Salvador, volume 19, número 33, p. 87-104, jan-jun. 2010.
- MONTERO-SIEBURTH, Martha. “La Auto Etnografía como una Estrategia para la Transformación de la Homogeneidad a favor de la Diversidad Individual en la Escuela”. Trabalho apresentado no *Congreso Internacional de Educación Intercultural: formación del profesorado y práctica escolar*. 15 a 17 de marzo de 2006, Faculdade de Educação/UNED, Madrid, 2006.
- MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. “O que é ensino bilíngue? A metodologia da gramática construtiva”. *Em Aberto*, Brasília, ano 94, volume 63, p. 11-17, jul./set. 1994.
- NETTO, Waldemar Ferreira. “Da língua que se tem à língua que se quer: a educação escolar indígena e sua língua de realização”. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, volume 63, p. 78-87, jul./set. 1994.
- PALADINO, Mariana. “Educação Escolar Indígena: entre a revitalização cultural e a desintegração do modo de ser tradicional”. In *Anais do Seminário Internacional sobre a Criança e o Jovem na América Latina*. Marília: UNESP Marília Publicações, 2001.
- PARESCI, Ana Carolina Cambeses. “Desenvolvimento Sustentável e pequenos projetos: entre projetismo e as dinâmicas sociais”. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia Social. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.
- PEDROSA, Evaldo. “Escola indígena Ye'pa Mahsã” In: CABALZAR, Flora Dias (org.) *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Sócio-Ambiental: São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), 2012, p. 200-205.
- RAMOS, Alcida. “Da etnografia ao indigenismo: uma trajetória antropológica”. *Anuário Antropológico*, Brasília, p. 43-53, 2009 /2010.
- \_\_\_\_\_. “Do engajamento ao desprendimento”. *Revista Campos*, volume 8, p. 11-32, 2007.
- \_\_\_\_\_. “Projetos indigenistas no Brasil independente”. *Colóquio Antropologias Brasileiras na Viragem do Milênio*. Centro de Estudos de Antropologia Social (ISCTE), Lisboa, 15-17 de novembro 1999.

- \_\_\_\_\_. “Nações dentro de nação: um desencontro de ideologias” *Serie Antropologia*, UnB: Brasília, 1993. Republicado In: Zarur, G. (Org.) *Etnia e Nação na América Latina*, pp. 79-87. Washington: OEA, 1996.
- \_\_\_\_\_. “O índio hiper-real”. *Revista Brasileira de Estudos Sociais*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-14, 1995.
- \_\_\_\_\_. “Indigenismo de Resultados” *Serie Antropologia*, UnB: Brasília, 1990. Republicado em *Revista Tempo Brasileiro*, vol. 100, 133-149. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. “O ‘resgate cultural’ como valor: reflexões antropológicas sobre formação dos professores indígenas” In: GRUPIONI, Luis Dionisete Benzi (org.) *Formação dos professores indígenas: repesando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 165-174.
- SAHLINS, Marshall. “O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em via de extinção” (parte 1). *Mana*, v. 3, n. 1. Rio de Janeiro, p. 41-73, 1997a.
- \_\_\_\_\_. (parte 2). *Mana*, vol. 3, n. 2. Rio de Janeiro, p. 103-150. 1997b.
- SANTOS, Boaventura dos. “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, número 63 p. 237-280, 2002.
- SEEGER, Anthony. “Pesquisa de campo: uma criança no mundo”. In: *Os índios e nós*. Rio de Janeiro: Campus, 1980, p. 25-40.
- SEEGER, Antony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras”. *Boletim do Museu Nacional* nº 32, Rio de Janeiro, p. 2-19, 1979.
- SEMERARO, Giovani. “Da libertação a hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil”. *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba, número 29, p. 95-104, 2007.
- \_\_\_\_\_. “Intelectuais ‘orgânicos’ em tempos de pós modernidade”. *Caderno Cedes*, Campinas, volume 26, número 70, p. 373-391, 2006.
- SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall all Leal (Org.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Fabíola Andrea e STUCHI, Francisco Forte. “Evidências e significados da mobilidade territorial: a Terra Indígena Kaiabi” *Amazônica*, volume 2, p.46-70, 2010.
- SILVA, Josenilda Maria Maúes da. “O currículo sob a cunha da diferença” In: 29º *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em*

*Educação, Caxambu. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*, p.1-17, 2006.

SOUSA, Cássio Noronha Inglês de. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó-Gorotire. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p. 238-274.

TASSINARI, Antonella. "Concepções indígenas de infância no Brasil" *Revista Tellus*, ano 7, número 13, Campo Grande pag. 11-25, 2007.

\_\_\_\_\_. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p. 103-120.

TAVARES, Maria Goretti da Costa. "A formação territorial do espaço paraense: dos fortes a criação dos municípios". *Revista ACTA Geográfica*, ano II, número 3, p. 59-83, jan-jul 2008.

TESTA, Adriana Queiroz. "Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbya" Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

TINOCO, Silva Lopes da Silva Macedo. "Jovina, cacique, professor e presidente: as relações entre o Conselho Apina e os Cursos de Formação dos Professores Waiãpi". Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

TREVISAN, Ricardo. "Cidades plantadas na floresta amazônica: ações estatais para a ocupação e urbanização do Centro-oeste brasileiro" *Revista Geográfica da América Central*, número especial EGAL, Costa Rica, p. 1-18, 2011.

TRONCARELLI, Maria Cristina e GAUDITANO, Camila. "As escolas indígenas do Parque Indígena do Xingu: professores, comunidades e assessores concretizando seus sonhos" *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, volume 4, número 1, Barra dos Bugres: UNEMAT, p. 128-148, 2005.

TURNER, Terence. "Da cosmologia a história: resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó". *Cadernos de Campo*, número 1, p. 58-85, 1991.

VALLE, Raul Silva Telles. "Uma abordagem jurídica das idas e vindas dos projetos da hidrelétrica no rio Xingu". In: FILHO, Osvaldo Sevá (org.) *Tenotã-mõ: alertas sobre as consequências dos projetos hidroelétricos no rio Xingu*. International River Network, 2005, p. 63-73.

VEIGA-NETO, Alfredo. "De geometrias, currículos e diferenças". *Educação e Sociedade*, ano XXIII, número 79, p. 163-186, 2002.

- VERDUM, Ricardo. *As obras de infraestrutura do PAC e dos povos indígenas na Amazônia Brasileira*. Observatório de Investimentos na Amazônica, Nota Técnica 9, Inesc, 2012.
- VILLAS BOAS FILHO, Orlando. “Os direitos indígenas no Brasil contemporâneo” In: BITTAR, Eduardo (org) *História do Direito Brasileiro*. São Paulo: Atlas, 2003.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “A autodeterminação indígena como um valor”. *Anuário Antropológico*, 1981.
- WRIGHT MILLS, C. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- WAGNER, Roy *A invenção da Cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- ZHOURI, Andréa. “Justiça ambiental, diversidade cultural e accountability: desafios para a governança ambiental” *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol. 23 número 68, p. 97-194, out. 2008.

## Apêndice I

---

O que exponho aqui é um projeto, ainda imaturo, que se pretende uma plataforma para dar continuidade à conversa com os Xikrin, com o objetivo de contribuir mais efetivamente para a construção de uma educação escolar indígena qualificada na aldeia Mrotidjã.

Antes de apresentá-lo quero esclarecer alguns pontos fundamentais. Como venho destacando ao longo do trabalho, as análises que apresentei nas páginas desta monografia, são reflexões sobre a educação escolar Xikrin que não (necessariamente) representam aquilo que os Xikrin pensam, desejam ou demandam. Esse projeto é fruto de conversas e relações que estabeleci e que descrevi no decorrer desta dissertação, com as limitações metodológicas intrínsecas a esta pesquisa. O que quero dizer, é que se trata apenas de uma formulação minha baseada naquilo que observei, dialoguei e vivenciei, ou seja, é resultado de uma experiência particular e específica.

Este caráter embrionário, que se evidencia na falta de detalhamento do projeto, é consequência de dois fatores principais: a necessidade de ainda discutir essas ideias na aldeia com mais profundidade, bem como, da minha qualificação profissional, insuficiente para abranger a multidisciplinaridade que exige uma proposta como esta. Diálogos com profissionais de outras áreas necessitariam ser realizados para um maior amadurecimento do projeto. Por fim, queria alertar o leitor, para que não crie falsas expectativas, pois este projeto provavelmente não será implementado e concretizado na aldeia em breve, por todos esses motivos que já explicitarei. Há ainda, outras dificuldades, inerentes a “lógica dos projetos”, como, por exemplo, a busca por financiadores. Se este incitar uma reflexão sobre a atual conjuntura educacional dos Xikrin, contribuindo, de alguma forma, para análises mais propositivas, creio que terá atingido o seu objetivo principal: ser um passo para contribuir para a construção de um modelo de escola Xikrin.

## **Escrita e(m) papel em Mëbêngôkre: elaboração de materiais didáticos para a escola da aldeia Mrotidjã (Terra Indígena Trincheira do Bacajá – PA)**

### **Resumo (50 palavras)**

A proposta visa qualificar os processos escolares da aldeia Mrotidjã (Terra Indígena Trincheira do Bacajá, PA) por meio da produção de materiais didáticos na língua Mëbêngôkre. O intuito é promover um maior protagonismo Xikrin no direcionamento de sua escola, valorizando suas culturas e contribuindo para sua afirmação nas relações inter-étnicas.

**Duração:** Dois anos

### **1. Objetivo**

Elaboração de materiais didáticos na língua Mëbêngôkre com a finalidade de subsidiar os professores indígenas no desenvolvimento de seus trabalhos na escola da aldeia Mrotidjã da Terra Indígena Trincheira do Bacajá (PA). Em um âmbito mais amplo, promover o protagonismo dos Xikrin no planejamento, monitoramento e avaliação dos projetos implementados em suas escolas.

#### **1.1 Objetivos específicos**

- Traçar projetos e diretrizes de trabalho, problematizando e consolidando os objetivos do projeto.
- Promover a participação dos Xikrin em todas as etapas de trabalho.
- Aprimorar a escrita dos professores em língua Mëbêngôkre, consolidando uma grafia Xikrin.
- Produzir histórias para o material didático para serem utilizados na escola de forma a qualificar os aprendizados escolares dos Xikrin.
- Protótipos de projetos de aula para o uso criativo do material didático
- Intensificação e promoção de discussões acerca dos processos escolares Xikrin, visando encontrar alternativas mais eficientes do que os métodos atualmente utilizados na escola.

## 1.2 Resultados Esperados

- Livros ou outros tipos de materiais escritos em língua Mëbêngôkre que possam subsidiar os processos escolares do Xikrin<sup>123</sup>;
- Consolidação de uma grafia Mëbêngôkre, atendendo as especificidades Xikrin e aprimorando a escrita dos professores indígenas.

## 2. Contexto

Os Kayapó, falantes da língua pertencente ao tronco linguístico Jê, estão localizados em diversas terras indígenas nos estados do Pará e no Mato Grosso. Os Xikrin, subgrupo que vive mais ao norte do país, compartilha alguns aspectos culturais semelhantes a outros grupos Kayapó, embora possuam suas particularidades históricas. Em confluência, todos os Kayapó se autodenominam Mëbêngôkre – *gente do buraco d'água*. O foco deste projeto é a escola da aldeia Mrotidjã, situada na Terra Indígena Trincheira do Bacajá (TITB), localizada a sudoeste do Pará, nas margens do rio que leva o mesmo nome, afluente do Xingu. Os Xikrin do Bacajá habitam áreas próximas aos Municípios de José Porfírio, São Felix do Xingu e Altamira.

A Terra Indígena Trincheira do Bacajá (TITB) foi declarada em 1993 e homologada em 1996, com 1.650.939 ha. (um milhão, seiscentos e cinquenta mil, novecentos e trinta e nove hectares). A TITB faz fronteira com as terras indígenas dos Parakanã, Araweté e Assurini, de língua Tupi, estabelecendo, às margens do rio Xingu, uma ampla área indígena. Nas proximidades dessas terras, estão localizadas as áreas dos Arara (Karib) e, no rio Iriri, dos Kararaô. Atualmente, os Xikrin do Bacajá vivem em oito aldeias distribuídas ao longo das margens do rio Bacajá: Pykayaká Kamôktikô, Krânh, Kenkudjôy, Pôtikrô, Pytakô, Bacajá e Mrotidjã. A população total aproximada é de 780 pessoas, entre crianças, mulheres, homens e idosos.

## 3. Justificativa

A Constituição Federal de 1988 garante a utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem pelas comunidades indígenas (§ 2º do art. 210), o

---

<sup>123</sup> O ideal seria já apresentar quantos livros e os quais os conteúdos estes deveriam abarcar. Contudo, creio que isso ainda necessita ser discutido na aldeia, e isso explica a falta dessas informações.

reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos índios, bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (art. 231) e a legitimidade jurídica dos indígenas e suas comunidades como defensores de seus direitos e interesses (art. 232). Além desta, há também a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que reconhece o direito à diversidade e autonomia dos diferentes grupos étnicos. Estes são importantes instrumentos normativos que possibilitam um alargamento de horizontes frente a mudanças na educação escolar indígena do país.

Ademais, a Portaria Interministerial 559/91 regulamentou a transferência de competência no tratamento das questões ligadas à educação indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), criando, dois anos depois, a Coordenação Nacional da Educação Escolar Indígena (CNEEI), atualmente denominada de Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena (CGEEI).

O direito à *educação escolar indígena intercultural, diferenciada, bilíngue* também é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (número 9.394/96), artigos 78 e 79 que tratam especificamente da educação indígena.

Recentemente, através do Decreto nº 6.861/2009, foram criados os Territórios Etnoeducacionais, em uma tentativa de suprimir essa lacuna existente entre as leis no âmbito federal e sua aplicabilidade local; a inovação se dá, portanto, na tentativa de articular essas esferas. Entretanto, as definições no plano jurídico ainda encontram-se mais no campo dos princípios do que de práticas que norteiam os processos de uma educação escolar de qualidade, como é possível diagnosticar na Terra Indígena Trincheira do Bacajá.

Entre os elementos que marcam a educação escolar indígena atualmente praticada na aldeia Mrotidjã, destacam-se: (i) o modelo implementado ainda segue os padrões, currículos e diretrizes das escolas rurais, sem que haja qualquer supervisão pedagógica e é inadequado para realidade dos indígenas; (ii) as aulas só vão até o quinto ano do ensino fundamental; (iii) os professores não indígenas, em sua maioria, são pouco qualificados e não respondem de maneira eficaz às demandas locais, dificultando os processos de alfabetização e aprendizagem; (iv) não há indígenas exercendo o papel efetivo de professor; (v) a estrutura física da escola não é suficiente para atender a demanda, está situada juntamente com a casa do professor – que em muitas vezes é também responsável por fazer a merenda; (vi) a merenda é insuficiente e inadequada, e não segue um calendário sistemático de entrega; (vii) não há transporte regular e

adequado para os professores; (viii) não há materiais didáticos apropriados; (ix) não há qualquer participação da comunidade no planejamento e nas decisões referente à escola; (x) não há projeto político pedagógico que respeite as especificidades indígenas; e (xi) a escola é totalmente gerida e administrada por não índios.

Como é possível notar, várias ações necessitam ser efetivadas a fim de qualificar a educação da aldeia. Os jovens alunos do Magistério Indígena que habitam a aldeia Mrotidjã apontam o desejo de elaboração de materiais didáticos para utilização na escola, registro de histórias, valorização da língua e dos conhecimentos Xikrin, visando tanto a qualificação das aulas quanto dos professores<sup>124</sup>. Essa demanda tem o intuito de proporcionar um ciclo de produção e transmissão de conhecimentos Xikrin, de forma a qualificar as aulas e melhorar o ensino da escola.

Apesar de existir uma grafia Mëbêngôkre firmada pelo SIL<sup>125</sup>, ela não é considerada adequada pelos Xikrin, principalmente porque desconsidera as diferenças entre a língua falada por eles e os outros grupos Kayapó. O presente projeto também se justifica por oferecer alternativas ao material elaborado pelo SIL, incentivando a atividade autônoma dos professores, bem como visa promover a consolidação de uma grafia Xikrin que considere essas diferenças e, fundamentalmente, seja construída pelos próprios Xikrin, com assessoria qualificada. Para os Xikrin, o registro de suas diversas histórias significa transformá-las em um poderoso instrumento que possibilitaria o sua afirmação nos espaços inter-étnicos, bem como a valorização das suas culturas no âmbito local, disseminando alguns de seus conhecimentos também no ambiente escolar. Ademais, os registros seriam uma forma de valorar a língua e multiplicá-la nas aldeias que empregam o uso do português mais cotidianamente, a montante da aldeia Potikrô.

#### **4. Metodologia**

Principalmente por ter se concretizado a partir de uma demanda dos professores indígenas, este projeto será fundamentado em uma metodologia participativa. Partindo do pressuposto de que as propostas educacionais só podem consolidar-se qualificadamente com intensa participação da comunidade, o intuito é planejar,

---

<sup>124</sup> Tal demanda foi percebida em diálogos com eles, durante a realização do Mestrado em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Indígenas na Universidade de Brasília.

<sup>125</sup> SIL é a sigla para Summer Institute of Linguistics, ou, em português, Sociedade Internacional de Linguística.

executar, monitorar e avaliar a execução do projeto em parceria com os Xikrin, especialmente com os professores.

A intenção é que o projeto se consolide em consonância entre os Xikrin e a equipe multidisciplinar, que pretende incorporar profissionais de diversas áreas - antropólogo, linguista, pedagogo e um indígena do Rio Negro. Ademais, pretende-se trabalhar conjuntamente com os órgãos governamentais responsáveis e universidades locais, visando aprimorar a educação escolar da aldeia como um todo.

Em cada etapa do projeto serão feitas avaliações a fim de incorporar as sugestões e corrigir os erros para as próximas etapas (vide item 5). Os anciões, professores e a equipe trabalharão juntos na consolidação do livro, já que os mais velhos são importantes responsáveis por transmitir os conhecimentos Xikrin, assim como os professores que serão encarregados de difundi-los na educação escolar. Precisará ser discutidas metodologias de registro dessas histórias com os próprios professores e comunidade. O uso da palavra “entrevista” faz referência a esse registro e por isso é utilizada entre aspas.

Algumas perguntas nortearão essa produção e devem ser continuamente discutidas com a comunidade: qual o objetivo da elaboração dos materiais didáticos? Quais são os conhecimentos que desejam incorporar? Como serão feitas as escolhas dos anciões, os *mëbêngët* que atuarão na “contação” de histórias? Como e por quem serão feitas as escolhas das histórias? Quem irá escrevê-las? Como será idealizada e definida a grafia a ser utilizada? Há de se ressaltar ainda os conflitos intra-étnicos que deverão ser discutidos como elemento substancial para a consolidação desses materiais.

O ideário da proposta contém três linhas de ação: (i) valorização da língua Mëbêngôkre e consolidação de uma grafia Xikrin; (ii) registro das histórias dos anciões; e (iii) construção de materiais didáticos para aprimorar os processos de ensino/aprendizagem da escola da aldeia. O projeto deverá ser executado em consonância com os projetos educacionais da escola. A descrição das atividades que se segue é apenas um protótipo de atividades que poderiam ser realizadas na aldeia. Discussões acerca das atividades, tempo, disponibilidade, conteúdo necessitam ser problematizados.

## 5. Descrição das atividades

Objetivos Específicos	Atividades	Resultados esperados	Tempo de execução
<b>1. Formar equipe assessora qualificada que atenda as demandas dos Xikrin</b>	Seleção de currículos de profissionais com experiência em comunidades indígenas	<b>1. Contrato, pelo período de dois anos, de equipe assessora comprometida e qualificada.</b>	Mês 1
	Discussão da contratação desses profissionais com a comunidade		Mês 1
	Contratação da equipe de trabalho		Mês 1
<b>2. Traçar os projetos e diretrizes de trabalho, problematizando e consolidando os objetivos do projeto</b>	Reuniões de apresentação e integração da equipe assessora com a comunidade	<b>2. Metas e objetivos de trabalho definidos</b>	Meses 1 e 2
	Seleção dos Xikrin que irão atuar diretamente na execução do projeto		Meses 1 a 3
	Formação de grupos de trabalho multidisciplinares responsáveis pelo monitoramento das atividades		Meses: 1 a 3
	Conversas com as comunidades sobre os objetivos e expectativas do projeto		Meses: 1 a 3
	Diálogos em torno do tempo / espaço / disponibilidade para a execução do projeto		Meses: 1 a 3
	Organização de um cronograma inicial mensal e semanal de atividades (a ser discutido e readequado ao longo do projeto)		Meses: 1 a 3
<b>3. Promover a participação dos Xikrin em todas as etapas do projeto</b>	Conversas semanais / mensais e semestrais com a comunidade e equipe de acordo com a definição do cronograma	<b>3. Envolvimento e participação dos Xikrin em todas as etapas do projeto.</b>	Meses: 1 a 24
	Reuniões semanais / mensais / semestrais com os alunos de magistério e equipe de acordo com a definição do cronograma		Meses: 1 a 24
	Reuniões com a comunidade, equipe e professores para discutir, monitorar e avaliar cada etapa do projeto e adequação do cronograma.		Meses: 1 a 24
	Reuniões contínuas dos grupos de trabalho multidisciplinares		Meses: 1 a 24
	Monitoramento e avaliação contínua do trabalho da equipe		Meses: 1 a 24
	Avaliação contínua da atuação dos professores e comunidade		Meses: 1 a 24
	Sistematização das atividades promovidas pelos grupos de trabalho		Meses: 1 a 24
	Avaliação e adequação do cronograma semestralmente		Meses: 6, 12, 18
	Avaliação final do projeto		Mês: 24

<p><b>4. Aprimorar a escrita dos professores em língua Mëbêngôkre, consolidando uma grafia Xikrin</b></p>	Reuniões semanais entre professores, equipes e anciões para discutir metodologias de pesquisa	<p><b>4. Consolidação de uma grafia Mëbêngôkre, atendendo as especificidades Xikrin.</b></p> <p><b>5. Aprimoramento da escrita dos professores Xikrin.</b></p>	Meses: 6 a 22
	Problematização de conceitos como história, oralidade e escrita		Meses: 6 a 22
	Discussão de conteúdos, temáticas a serem abordadas nos materiais didáticos		Meses: 6 a 22
	Reflexões sobre formas de registro e transmissão de conhecimentos		Meses: 6 a 22
	Atividades para os professores exercitando a escrita Mëbêngôkre		Meses 8 a 22
	Discussões com a comunidade e professores em torno da grafia Mëbêngôkre já existente, problematizando-a		Meses: 8 a 20
	Discussão com a comunidade e professores para “criar” uma grafia Mëbêngôkre		Meses 8 a 22
	Reflexões sobre os materiais didáticos que já utilizam a grafia Mëbêngôkre		Meses: 8 a 20
	Monitoramento e avaliação contínua das atividades escritas dos professores		Meses 8 a 22
<p><b>5. Produzir histórias para o material didático para serem utilizados na escola de forma a qualificar os aprendizados escolares dos Xikrin.</b></p>	Problematização de como serão escolhidos os anciões, dialogando com as discussões sobre metodologia de pesquisa.	<p><b>6. Escolha dos anciões e histórias a serem incorporadas nos materiais didáticos em diálogo entre comunidade, professores e equipe.</b></p> <p><b>7. Protótipos de projetos de aula para o uso criativo do material didático</b></p> <p><b>8. O primeiro protótipo do material</b></p> <p><b>9. Consolidação do material didático a ser utilizado na escola.</b></p>	Meses: 6 a 18
	Discussões sobre formas de registro escrito		Meses: 6 a 18
	Reflexões sobre os diferentes pontos de vista historiográficos e os conflitos intra-étnicos dos Xikrin		Meses: 6 a 18
	Escolha dos anciões		Meses: 12 a 17
	Realização das “entrevistas” pelos professores		Meses: 13 a 19
	Escolha das histórias a serem incorporados nos materiais didáticos		Meses: 16 a 20
	Desenvolvimento de projetos de aulas que visem discutir o emprego adequado e criativo dos materiais que estão sendo produzidos.		Meses: 16 a 24
	Transcrição das histórias relatadas pelos anciões pelos professores e equipe		Meses: 15 a 20
	Montagem do primeiro protótipo de material		Meses: 21 e 22
	Avaliação da comunidade, equipe e professores do material		Meses: 22 e 23
	Incorporação das sugestões e correções feitas pela comunidade.		Meses: 22 e 23
	Edição, diagramação e finalização do material		Mês: 24

## 6. Planilha básica de recursos

<b>Atividades</b>	<b>Detalhamento</b>	<b>Valores</b>
<b>Seis viagens a campo para a equipe (coordenador, antropólogo, pedagogo, linguista e indígena do Alto Rio Negro), preferencialmente residindo em Altamira</b>	Transporte fluvial ou terrestre para a aldeia Mrotidjã	A definir
	Alimentação	A definir
<b>Salários</b>	Remuneração para o coordenador	A definir
	Remuneração para os quatro consultores	A definir
	Remuneração para os cinco professores indígenas da aldeia	A definir
	Remuneração para os anciões (a definir o número de pessoas)	A definir
<b>Material Permanente</b>	Computadores	A definir
	Câmeras fotográficas	A definir
	HD externo	A definir
	Cinco mini gravador	A definir
	Caderno, papel, caneta, cartolina	A definir
<b>Produção do material didático</b>	Revisão	A definir
	Diagramação	A definir
	Edição	A definir
	Impressão	A definir

## Apêndice II

---

### **Programação do projeto “Novos Olhares e perspectivas acerca da educação escolar indígena: um intercâmbio intercultural entre os Xikrin e os Krahô nas escolas Baniwa e Tukano no Alto Rio Negro (AM)”**

27/04/2012 - Saída de Brasília para Manaus e Altamira para Manaus

27/04/2012 - Saída de Manaus para São Gabriel da Cachoeira (AM)

30/04/2012 - Chegada em São Gabriel da Cachoeira (via fluvial)

30/04/2012 – Conversa com o Vice-Prefeito do Município André Baniwa

01/05/2012 - Planejamento da visita à primeira escola indígena da região

01/05/2012 – Visita às sedes do Instituto Sócio-Ambiental e da FOIRN

02/05/2012 - Ida a escola Baniwa Coripaco, Pamáali no Rio Içana

03/05/2012 - Chegada à escola

04/05/2012 - Visita aos setores de produção da escola

05/05/2012 - Oficina de integração dos saberes entre os professores Baniwa, Krahô e Xikrin

06/05/2012 - Retorno para São Gabriel da Cachoeira

06/05/2012 – Avaliação da primeira visita e planejamento da visita à segunda escola indígena da região

07/05/2012 – Visita à escola Y’epã Mahsã do IFAM (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas) na comunidade do baixo Rio Uaupés.

08/05/2012 - Oficina de integração dos saberes entre os professores Desano, Tukano, Krahô e Xikrin.

08/05/2012 - Volta para São Gabriel da Cachoeira

08/05/2012 - Conversa de troca de experiência com os professores da Escola Municipal Dom Miguel Arraias.

09/05/2012 - Visita ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas / Campus São Gabriel - IFAM/SGC.

09/05/2012 - Conversa de troca de experiências com os professores da Escola Estadual Irmã Inez Penha.

10/05/2012 – Roda de conversa sobre a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas, com participação de professores indígenas, grupo Koikwá e lideranças indígenas do rio Negro na sede da FOIRN.

11/05/2012 - Deslocamento de São Gabriel da Cachoeira para Manaus

14/05/2012 - Saída de Manaus para Brasília, Pará e Tocantins.

## Apêndice III

---

**Tabela dos principais interlocutores da pesquisa**

Bep-Djare (Nasa)	Aluno do Magistério Indígena da aldeia Mrotidjã
Bep-Moipá	Aluno do Magistério Indígena da aldeia Krãhn e participante do intercâmbio para o Alto Rio Negro
Bepmrôre (Rubi)	Aluno do Magistério Indígena da aldeia Mrotidjã
Bep-tôk	Aluno do Magistério Indígena da aldeia Mrotidjã
Kanhum	Aluno do Magistério Indígena da aldeia Mrotidjã
Kapôt	Jovem da aldeia Mrotidjã, aluno da Missão Evangélica de São Felix do Xingu.
Katopyre (Socó)	Agente de Saúde Indígena da aldeia Mrotidjã
Kroire	Agente de Saúde Indígena da aldeia Potikrô e participante do intercâmbio para o Alto Rio Negro
Ngrenhdjã	Liderança jovem Xikrin que mora em Altamira
Tekàk Jakare (Koka)	Aluno do magistério, primeiro professor indígena da aldeia Mrotidjã e participante do intercâmbio para o Alto Rio Negro.