

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DILSON MIGUEL RAPKIEWICZ

**NUANCES DE UM OLHAR PARA UMA ESCOLA KARAJÁ NA INTERFACE DE
DOIS HORIZONTES CULTURAIS**

Cáceres-MT

2014

DILSON MIGUEL RAPKIEWICZ

**NUANCES DE UM OLHAR PARA UMA ESCOLA KARAJÁ NA INTERFACE DE
DOIS HORIZONTES CULTURAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Cecília de Campos França e coorientação da professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS).

**Cáceres-MT
2014**

© by Dilson Miguel Rapkiewicz, 2014.

Rapkiewicz, Dilson Miguel.

Nuances de um olhar para a escola Karajá na interface de dois horizontes culturais./Dilson Miguel Rapkiewicz. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

114 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Orientadora: Cecília de Campos França

Coorientadora: Maria Aparecida Bergamaschi - UFRGS.

1. Interculturalidade. 2. Escola Karajá. 3. Educação e diversidade. 4. Cultura - Karajá. I. Título.

CDU: 376.74(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

DILSON MIGUEL RAPKIEWICZ

NUANCES DE UM OLHAR SOBRE A ESCOLA KARAJÁ NA INTERFACE DE
DOIS HORIZONTES CULTURAIS

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr^a. Cecília de Campos França (UNEMAT)
(Orientadora)



Prof. Dr^a. Magali Mendes de Menezes (UFRGS)
(Avaliadora Externa)



Prof. Dr. Alceu Zola (UNEMAT)
(Avaliador Interno)

APROVADA EM 17/02/2014

Quando o percurso de minha vida estiver completo as pegadas do meu caminho terão sentido?

No desenho que meu andar circunscreveu até aqui não foi uma iconografia projetada ou controlada. Cada passo, na sinuosidade da vida, leva marca de todos os seres humanos que a vida me presenteou nesta trajetória.

Sem citar nomes, quero registrar meu agradecimento abraçando a todos àqueles que na gratuidade da vida, foram ponte para o outro, formando assim “a unicidade viva de um eu que se gera nas relações plurais concretas e corpóreas com os outros seres humanos” (ADRIANA CAVARERO).

Assim, concebo minha trajetória de vida como um capricho do destino, brindando essa significativa trama do coletivo de pessoas que teceram no meu coração a reforma agrária de pequenos minifúndios de subsistência. Então, a todos vocês um brinde à existência!

[...] interrogamo-nos: que viemos aqui fazer? Com que esperança? Com que objetivo? O que é ao certo uma investigação etnográfica? Será o exercício normal de uma profissão como as outras, com a única diferença de que o escritório ou o laboratório estão separados do domicílio por alguns milhares de quilômetros? Ou será a consequência de uma escolha ainda mais radical, implicando que se ponha em causa o sistema no qual se nasceu e no qual se cresceu? [...] Quem ou o que fato ter-me-ia levado a alterar radicalmente o curso normal da minha vida? (LÉVI-STRAUSS, 1955, p. 372).

RESUMO

Este trabalho versa sobre as nuances de um olhar para a escola Karajá, na interface de dois horizontes culturais: o horizonte cultural do ser e o horizonte cultural do estar. A estes, correspondem distintas visões de mundo e formas de se instalar na vida. Se por um lado temos o jeito de ser ocidental, de outro temos o estar sendo Karajá. Estas duas formas, nos remetem a diferentes estilos de educação, que no interior de contextos singulares, historicamente gestaram sujeitos particulares. No tato e no contato destas relações intra/interculturais, eclodem movimentos, tensões e distensões. Neste todo complexo, o olhar da pesquisa lança seu foco para o interior da Escola Estadual Indígena Hadori e suas adjacências - na cidade de Luciara - MT – para tentar compreender qual o significado de um espaço educativo, típico da cultura ocidental moderna, no interior de um território étnico cultural Iny (Karajá). Neste caminhar, lancei mão da etnografia, que no exercício do trabalho de campo e na observação participante, me inspiraram no sentido de conectar-me escutando as categorias sociais identificadas no ponto de vista do universo estudado. Neste conjunto, o diário de campo e as entrevistas foram fundamentais. Longe da ótica monocultural e etnocêntrica, busquei nas transversais do pensamento linear, percorrer a sinuosidade de outras lógicas, rastreando os contornos desenhados pela intersecção da interculturalidade, cultura e geocultura. Neste processo, busca-se compreender a educação no contexto de alteridade da cultura Karajá, na sua relação com a complexidade do entorno, marcando e demarcando as diferenças em contraposição a mesmidade. Neste exercício de estranhamento, o presente trabalho tenta sair dos textos para os contextos, refletindo sobre um tema, sem concluir, mas sim pensar a educação escolar indígena inspirando-se no pensamento de Rodolfo Kusch. É um convite a refletirmos a educação e a diversidade no horizonte imediato, resistindo com ênfase, a toda e qualquer intenção de separar os sujeitos que pensam do contexto cultural que os engendra. O desenho desta escrita e suas reflexões se abrem como espaço de diálogo intercultural com todos aqueles que se propõem a pensar a diversidade como um caminho alternativo ao pensamento único.

PALAVRAS-CHAVES: Educação. Cultura. Geocultura. Interculturalidade.

ABSTRACT

This work deals with the nuances of a look at the Karajá School, considering the interface of two cultural horizons: the cultural horizon of being and the cultural horizon of living. These horizons are associated with distinct worldviews and forms of settlement in life. On one hand, we have the knack of being Western, and on the other the Karajá way of living. These two forms, refer to different styles of education that, within particular contexts, historically gave birth to particular subjects. In tact and contact with these intra and intercultural relationships, movements, stresses and strains arise. In this sophisticated whole, the look of the research focuses on the interior of the Indigenous State School of Hadori and its surroundings – in the city of Luciara - MT - trying to understand the meaning of an educational space which is typical of modern Western culture , within an Inỹ (Karajá) ethnic cultural territory. In this walk, I took advantage of ethnography, which in the completion of fieldwork and participant observation inspired me towards connecting me by listening to the social categories identified in view of the universe under study. In this framework, the field diary and interviews were essential. Away from monocultural and ethnocentric perspective, I stepped away from linear thinking to go the sinuosity of other logics, tracing the contours drawn by the intersection of interculturalism, culture and geo-culture. In this process, we seek to understand education in the context of distinctiveness of the Karajá culture, its relationship with the complexity of the environment, marking and marking out the differences as opposed to standardization. In this exercise of estrangement, the present work tries to go from the texts to the contexts, reflecting on an issue, without drawing conclusions, but thinking about indigenous education, inspired by the Kuschiana theory. It is an incitement to reflect on education and diversity on the immediate horizon, resisting with emphasis, to any intention to separate the fellows who think from the cultural context that stimulates them. The style of this writing and their reflections open up a space for intercultural dialogue with all those who intend to think of diversity as an alternative to the single minded way.

KEYWORDS: Education. Culture. Geo-Culture. Intercultural.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das Aldeias Javaé e Karajá, 2010 -----	21
Figura 2 – Rio Araguaia-----	29
Figura 3 – Imagem de mapa hidrográfico do Rio Araguaia -----	32
Figura 4 – Manta do Peixe Pirarucu; assando tartaruga; limpeza de peixe-----	33
Figura 5 – Aldeia de São Domingos (vista a partir do rio)-----	34
Figuras 6 – Artesanato Karajá-----	40
Figuras 7 – Casa Wéquedé-----	40
Figura 8 – Crianças brincando com a palha da palmeira do Buriti -----	44
Figuras 9 – Crianças brincando diante da aldeia de São Domingos -----	44
Figura 10 – Crianças Karajá brincando no Rio Araguaia -----	45
Figuras 11 – Crianças na varanda da Escola Hadori e em diferentes momentos de descontração diante da escola -----	51
Figura 12 – Placa diante do Posto de saúde na aldeia São Domingos-----	55
Figura 13 – Posto de Saúde na aldeia São Domingos -----	56
Figura 14 – Cartaz dentro da Sala de Informática da Escola Hadori -----	56
Figura 15 – Escola Hadori na aldeia São Domingos-----	57
Figura 16 – Visual da aldeia-----	58
Figura 17 – Casa de Aruanã (Casa dos Homens)-----	70
Figura 18 – Homens nos rituais de dança pela comunidade -----	70
Figuras 19 – Aula de Alfabetização -----	90
Figuras 20 – Latini (“buscando” os sujeitos da cultura Karajá); interior da sala de aula da professora Mahié -----	95
Figuras 21 – Os Inỹ no Festival de Praia em Luciara-----	98
Figuras 22 – Futebol masculino e feminino intercultural.-----	98
Figura 23 – Faixa encontrada na Romaria dos Mártires em Cascalheira-2011 -----	103
Figura 24 – Homens preparando-se para os Rituais do Heteroky; desenho em uma sala de aula dos ijasò do Aruanã -----	105
Figura 25 – Pinturas preparatórias para o Aruanã; danças rituais. -----	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	10
CAPÍTULO I – O REENCONTRO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS -----	15
1.1 Os caminhos percorridos -----	15
1.2 Tipo de pesquisa: uma abordagem etnográfica-----	17
1.3 A construção dos dados e suas nuances de análise -----	24
CAPÍTULO II – O ARAGUAIA NA CONFLUÊNCIA DA GEOCULTURA INY --	29
2.1 O universo Iny na confluência da cosmologia, mitos e ritos -----	46
2.2 O mito de origem do povo INY-----	46
2.3 O cerimonial do Heteroky-----	47
CAPÍTULO III – DIÁLOGO INTERCULTURAL -----	49
3.1 A educação no universo intercultural-----	49
3.2 A educação Karajá -----	54
CAPÍTULO IV – DIÁLOGO INTERCULTURAL NUMA ESCOLA KARAJÁ ----	71
4.1 O horizonte da pesquisa: entre nebulosidades, relâmpagos e trovões -----	71
4.2 A escola estadual indígena Hadori-----	79
4.3 Olhares de dentro da escola: algumas reflexões.-----	82
CAPÍTULO V – OS HORIZONTES CULTURAIS DO SER E DO ESTAR -----	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	109
REFERÊNCIAS -----	111

INTRODUÇÃO

Este trabalho, lança suas raízes em algum lugar do passado, que se faz aqui presente. Traçar seu caminho não é nada linear, aliás, é cheio de sinuosidades onde me perco e me encontro. E neste complexo jogo construo:

Este ensayo, picando acá y alla, recoge, repasa, retoma, abre y lanza hacia delante conceptos. No sin un centro o sin una orientación (o sureación), pero dando vueltas sin excesivo orden en los meandros del curso de este escrito. Sin dar-le órdenes a mi pensar, puesto que se trata de pensar sin órdenes, de no dar órdenes, de no aceptar órdenes. Y eso no me parece (no debe ser) algo desordenado, mareado; sino sureado, más que orientado. (LANGON, 2006, p. 26).

Ao introduzir as linhas iniciais desta investigação, dou os primeiros passos, trazendo para o palco cênico, desta dissertação, parte de um processo que converge para este rito de passagem. Isto consiste em trazer a tona, delinear e traduzir percursos retos, curvos, paralelos, oblíquos e transversais que vieram construindo este andaime epistemológico.

Neste caminho, estabelecer um tema de pesquisa, implica em demarcar um campo específico de desejos e esforços, para conhecer, para entender nosso mundo e nele situar-se, sentir-se e instalar-se. Na escolha do tema e na forma de pensar que lhe é implícito, subjazem critérios que imprimem marcas no andar, conferindo validade ou não ao conhecimento que se vai construindo. Entre os critérios, a objetividade desponta como o item de maior destaque, quase uma obsessão do método de pesquisa que caracteriza a busca do saber, característica emblemática da ciência ocidental. Frequentar seus meandros, e estar impregnado por ele, implica estar constituído pela sua lógica, e em grande medida, isto se faz presente no âmbito desta escrita. Como diria Kusch¹:

[...] la objetividad cumple además otra finalidad: permite la salida de sí mismo y fijarse en el mundo exterior, casi como si uno se dedicara a pasear para no estar preocupado. El mundo exterior, y su culto nos permite distraer-nos de nuestra intimidad. La ciencia, que es el culto al objeto porque cultiva a la naturaleza y a sus leyes, sirve al hombre moderno para escabullir su intimidad y hacer duro y hasta mecánico. ¿Será que la objetividad ha servido para cancelar la importancia de

¹ Rodolfo Kusch (1922-1979) O pensamento de Rodolfo Kusch e sua obra filosófica condensa o desafio de vincular o pensamento acadêmico e o pensamento andino. Ele ao longo de sua obra nos convida a pensar e refletir o horizonte imediato, e as discussões para a construção de um relato próprio sobre as identidades históricos-culturais desde os povos da América Latina. Aprofundar as vertentes do pensamento desde a filosofia, antropologia, arte e educação e psicologia, fazem parte da necessidade de compreender os avatares do sec XXI em nosso continente. Carlos Cullen define assim a obra de Kusch : “Simplesmente nos interpela. E nos interpela porque nos convida a despojar-nos do medo de tirarmos as máscaras e as simulações que nos impede pensarmos desde a América Profunda.

sujeto? Algo de esto debe haber, porque el occidental necesita recurrir al oriente o al psicoanálisis para hallar su subjetividad. (KUSCH, 2007, p. 216-217, Tomo II).

As reflexões que o autor faz, incorporam-se nas indagações de um diálogo no plural que desejamos trazer para o âmbito de nossas discussões. Quando abordamos a questão da objetividade, não significa negarmos a sua importância, tampouco, fazermos juízo de valor, mas dizer que existem outros critérios que de diferentes formas podem ajudar na ampliação de nosso olhar. Este cuidado tem um significado ainda maior, quando a pesquisa se desenrola num contexto de alteridade, onde vigoram outros sentidos. Neste rumo de raciocínio, este espaço de alteridade e estranhamento tem nome e endereço, ou seja, junto ao Povo Iny², na comunidade de Krenhawa (São Domingos), na margem esquerda do Berohoky (rio Araguaia) no município de Luciara-MT.

Com as palavras acima intenciono situar o universo desta investigação, adentrando-me por diferentes caminhos, onde subjetividade e objetividade dançam juntas e por vezes se alternam, no compasso da existência na abordagem do outro enquanto outro. O dissertar aqui presente, intenciona escrever sob o ponto de vista da vida e não só da razão. Enfatizo isso, no sentido de que, enquanto pesquisador, e ciente de que a investigação se inscreve como parte de um método que busca objetividade, o Povo Karajá se inscreve em uma realidade como pré-objetiva. Na esteira deste raciocínio Kusch nos ajuda a pensar escrevendo:

Y esto es así porque occidente es el creador del objeto. Ni el oriental, ni el indio quichua, ni el papúa tienen ese problema: ve la realidad como pre-objetiva y, ni siquiera ellos mismos son sujetos, sino que son una pura y animal subjetividad. Eso no lo ve el occidental. Pero él está, sin embargo, en la pura subjetividad: los rascacielos, las calles, las ciudades, todos son materializaciones de cosas subjetivas, aun cuando sean pura piedra o acero. Un automóvil es la material subjetividad de un ingeniero, un sueño delirante hecho realidad. (KUSCH, 2007, p.217, Tomo II).

Com as explanações acima, contextualizamos, em seus diferentes aspectos, o varadouro das sendas que se abrem para o diálogo do todo complexo da pesquisa.

Assim, enveredamos por um caminho, tentando rastrear as fronteiras onde se roçam dois horizontes, com seus respectivos estilos de vida, permeados por distintos modos de instalarem suas existências. Se por um lado temos o jeito de ser ocidental, de outro, temos o estar sendo Karajá³; a estas duas formas correspondem diferentes maneiras de educação, que no interior de contextos particulares, historicamente gestaram sujeitos também particulares.

² Autodenominação Karajá.

³ Na teoria Kuschina o estar ou estar aqui, é uma modalidade profunda da cultura pré-colombiana, onde vigora um sentir que atende o aqui e o agora; instância que se conecta com o universo integrando-se como parte dele.

No tato e no contato das relações intra e interculturais, eclodem movimentos, tensões e distensões. Neste todo complexo, a pesquisa lança seu foco para o interior da Escola Estadual Indígena Hadori e suas adjacências, para tentar compreender qual o significado de um espaço educativo, típico da cultura ocidental, no interior de um território étnico cultural Inỹ (Karajá).

No entanto, cumpre salientar que a decisão inicial de pensar o tema da pesquisa a partir da escola, não significa que o olhar tenha se restringido apenas a ela. Neste particular, muitas vezes a mirada epistemológica ficou na soleira da porta, no “entra e não entra”, e neste jogo constante entrou e saiu tateando e observando seus movimentos. Nestes passos da pesquisa surgiram os primeiros desafios, no sentido de onde posicionar-se, para obter o melhor ângulo da “fotografia etnográfica” do trabalho de campo. Este “posicionar-se” implica uma forma, um estilo, uma determinada forma de ser e estar na realidade. No momento da pesquisa, num contexto de alteridade se desencadeia um processo, onde se colocam em cena um emaranhado complexo, que emergem e nos submergem na confluência das águas da objetividade e da subjetividade.

No rebojo desta confluência o método etnográfico, subsidiou o andar, a leitura e a compreensão, imprimindo com seus aportes as pegadas firmes que caracterizam seu caminhar. Nesta prática, no exercício de campo e na observação participante - que lhes são característicos - encontrei os meios de buscar o conhecimento, escutando as categorias sociais no ponto de vista “de dentro” da cultura. O diário de campo despontou como instrumental significativo no arquetetar desta dissertação. Neste conjunto, a realização de entrevistas completou os procedimentos.

Consciente de que a escola não se explica por ela mesma, concebo-a como lugar emblemático de um todo complexo. Se a olharmos de dentro, ou mesmo de fora, ela aparece como um local significativo de observação. É em torno desta problemática que ensaiei o caminhar que foi se constituindo. Estes caminhos, em grande medida, se deixaram conduzir pelos tempos e espaços do *locus* da pesquisa, que muitas vezes não coicindiram com a cronologia da programação e do processo que desencadeou a investigação. Neste sentido o olhar se deixou guiar, sempre que possível, pelas particularidades do ritmo e dos movimentos locais, pelo acontecer cotidiano que obedece a uma lógica própria e pelos imponderáveis que frequentemente se colocam. Por exemplo, fui para a região da pesquisa em final de janeiro, início de fevereiro quando se daria o início do ano letivo na escola. Nestes dias as aulas sofreram adequação aos tempos Karajá, uma vez que ali aconteciam os rituais Heteroky. Estar atento e sensível a estes acontecimentos é deixar-se brindar pelos acontecimentos da cultura

que contemplam seus próprios espaços educativos, longe das demarcações prévias que fizemos no âmbito dos nossos ambientes de origem.

Assim me deixei interpelar pelo espaço de alteridade e seus protagonistas. E isto significou transcender objetivos que anunciava no projeto inicial que eram:

- Compreender como ocorre o diálogo entre professor e alunos na sala de aula da Escola Estadual Indígena Hadori;

- Identificar como o espaço/tempo dos alunos envolvidos na escola se relacionam com a vida na comunidade Inỹ.

Estes objetivos forjaram os primeiros movimentos do caminhar. Já na sua intencionalidade, percebe-se uma atitude do método, originária do horizonte ontológico do ser que assenta suas raízes na filosofia grega. Esta se expandiu pelo mundo afora e se apresenta para os dias de hoje como cultura moderna, como um modelo de civilização. Nos trilhos desta tradição temos a escola como lugar chave de observação. A comunidade de São Domingos está marcada pela implantação de uma escola, com salas quadradas e formas geométricas, sinalizando os tempos odiernos, onde no seu interior, queiramos ou não, a racionalidade marca com suas digitais, o emblema de um poder cultural.

Continuando neste raciocínio, quero salientar a importância de nos atermos para os objetivos desta pesquisa, uma vez que os mesmos, não podem ser lidos desconectados do universo que os engendrou. Tampouco ao mundo contextual que acolhe esta pesquisa, neste caso específico: o universo Inỹ. Imbuído por estas questões ao longo das reflexões e da tessitura desta escrita, a escola esteve sempre presente nas ponderações que buscaram compreendê-la. Assim, no interior deste trabalho, poderemos perceber na medida em que nos adentrarmos no texto, os movimentos que foram feitos para compreender como a educação não indígena, que chega através da escola, se relaciona e dialoga com a educação étnica cultural Karajá. Perceberemos então, o quanto a complexidade do tema é ímpar.

A temática desta investigação caminhou no sentido de deixar entrar *flashes* de luz sobre a questão da diversidade, a fim de abrir brechas de esperança no interior do pensamento único, característico da modernidade. Deseja inserir-se num contexto mais amplo, somando-se àqueles que nas palavras de Maraschim baseada em Chartier escreve:

Quando adverte que a ideia de uma língua universal, ou diríamos a ideia de que um único domínio possa ser suficiente para abarcar a experiência do viver pode ser perigosa. Isso repercute de modo ecológico, ou seja, na extinção de domínios de vida. Assim como podemos reduzir a diversidade das espécies no planeta, podemos reduzir os territórios de pensamento, as práticas, as idéias. Um epistemicídio que se baseia em utopias de um mundo sem diferenças, sem desigualdades, sem passado,

como se a diferença fosse somente valorativa e implicasse necessariamente uma limitação de direitos. (MARASCHIM, 2005, p. 30).

Dito isto, desenvolvi cinco capítulos onde no primeiro relato os caminhos percorridos, o tipo da pesquisa, e as nuances de análise na conversa com a construção dos dados.

No segundo faço um passeio pelo universo dos sujeitos da pesquisa, trazendo aspectos da confluência do Araguaia com a geocultura que caracterizam a realidade dos Inã.

No terceiro círculo pelo universo da educação intercultural e educação escolar indígena Karajá.

No quarto capítulo, abordo o diálogo intercultural - que dá nome a esta parte da pesquisa - transitando numa paisagem de relâmpagos, nebulosidades e trovões.

Finalizando, exponho sobre os horizontes em questão nesta dissertação, o horizonte cultural do ser e o horizonte cultural do estar.

No processo que culminou na dissertação desta pesquisa almejo que a leitura da mesma possa vir a suscitar diálogo com as diferenças. Assim, criar espaços em que se possa conviver com os conflitos e processá-los em comum onde “la cuestión es como encarar socialmente el hecho de la diversidad humana, no de pretender **reduzirla o aislarla** en la ilusión de que así habrá menos conflictos o que éstos serán menos graves (LANGON, 2006 p. 146, grifo nosso).

Assim, se cultivarmos este diálogo, regaremos nossa vida com tantos aportes quanto forem necessários, sem nos fecharmos no casulo de qualquer saber que se pretenda absoluto.

CAPÍTULO I - O REENCONTRO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

1.1 Os caminhos percorridos

Pensar e (re)escrever os caminhos percorridos, de certa forma, é percorrê-los novamente e isto implica num ir e vir, num exercício de diálogo de muitos interlocutores que se fizeram presentes ao longo do caminho, das falas, das paisagens, das leituras, dos olhares, percepções e sentires. Neste conjunto, o entrelaçamento destes multifatores é o que vai desenhando o esboço do que aqui tento exercitar, ou seja, traduzir para a escrita às marcas de um caminho. Marcas estas impregnadas pela particularidade da busca de si mesmo, na relação com os outros e seus mundos.

Nesta viagem, segundo Lewis Strauss (1955), o viajante ocidental leva consigo a bagagem de uma cultura, que se fará presente em cada momento do estar em relação com o outro, o que lhe imprime características próprias no andar, no partir, no iniciar a caminhada.

E neste iniciar, descrevo um pouco o lugar da partida, os caminhos e suas margens, ora aéreos, por vezes terrestres, outras vezes aquáticos, mostrando assim as singularidades daquilo que aqui ensaio, o que talvez sirva de convite para adentrar-se naquilo que neste momento esboço.

Neste exercício, parto do sul do Brasil, para o norte geográfico da Pesquisa. Muitas foram às vezes em que isto aconteceu de diferentes formas, com distintas intenções. Neste deslocar-se para o norte, desloca-se o olhar, se exercita outros modos de sentir. E estando no norte, muitas vezes procurei o sul.

No contexto da realidade que circunscreve o campo da pesquisa junto ao Povo Karajá, navegar é preciso, prática e teoricamente, uma vez que este ambiente de alteridade se apresenta circundado por água por todos os lados. Se levarmos em conta que sou originário de um contexto urbano, o lugar que me acolhia se apresentava completamente diferente. Estava imerso num contexto de estranhamento, onde um constante despir se fazia necessário, por dentro e por fora. Por dentro, a com/fusão do sujeito que chegava, com aquele que vagava e nesta situação divagava; por fora a exuberância da região por onde agora circulava num reconhecimento recíproco com a ambiência do que comportava aquele momento.

Descrever esta situação, distante no tempo, é no mínimo curioso. Uma viagem que no seu decurso, (trinta anos atrás), me custaram alguns beliscões para saber se tudo aquilo era um

sonho, ou era realidade. Depois de seis meses na OPAN⁴, onde estudávamos a conjuntura brasileira e a situação difícil dos Povos Indígenas, partíamos para um trabalho nos projetos da organização, onde iríamos atuar. Neste período, havia solicitação (por parte dos Karajá) para trabalhar na área de saúde e educação na comunidade de Itxalá, na barra do rio Tapirapé, no médio rio Araguaia, no município de Santa Terezinha-MT. Este local, distante aproximadamente 1400 km de Cuiabá, num cenário de estrada de chão, lama, água, atoleiros e ônibus precário, compunham um quadro caótico, num primeiro olhar. Mas ao mesmo tempo cheio de experiências novas, que desencadeavam sensações e sentires até então não vivenciadas por mim. Após três dias de viagem na situação descrita, cheguei a São Félix do Araguaia, na sede da prelazia numa noite escura do início de novembro de 1981. Nesta cidade, cheguei à casa de Don Pedro Casaldáliga, bispo expoente da Teologia da libertação, figura ímpar, da teimosia e liberdade, na busca pela justiça social ao lado dos oprimidos e esquecidos; simpatizante e companheiro inveterado e imprescindível nas causas indígenas, sobretudo do Povo Karajá e Tapirapé, que se localizam nesta região. Estar ali, em plena ditadura militar, não era qualquer experiência, tinha sentido e significado ímpar; era estar participando da concretude de quem sonhava por outro mundo possível. Foi, é, e continua sendo de um significado profundo, sonhar e viver o sonho.

No outro dia, segui de avião bimotor- num voo rasante, que possibilitou um olhar de cima, à beleza esculpida pela natureza, onde o cerrado, o Araguaia e afluentes compunham a fotografia da região onde passaria a viver parte significativa de minha trajetória - até Santa Terezinha- MT. Ali, me aguardava Sílvia Bonotto - que já morava há dois anos com os Karajá da barra do Tapirapé,- e juntos seguimos, subindo o Araguaia de voadeira (lança), por duas horas, até os Karajá de Itxalá, onde permaneci por dois meses. Começava aí uma experiência única, no abraço da acolhida do Povo Iny, selando assim o início de uma história de vida banhada nas águas da alteridade do Araguaia. Três meses depois, aceitei convite dos Iny de Krehawa em Luciara, onde trabalhei com assistência de saúde, com os poucos recursos para a época, acompanhado de um livro chamado “Onde não há Médico”,⁵ além de uma canoa a remo e muita disposição. Iniciava assim minha história de vida junto aos Karajá de Luciara.

No decurso deste diálogo, que aqui exercito, as marcas do caminho estarão em cena, com os olhares, as percepções e os sentires, traduzindo-se em uma sinfonia, que tento orquestrar nas páginas que seguem.

⁴ Operação Anchieta (OPAN), hoje, mudou o nome para Operação Amazônia Nativa. É uma ONG com sede em Cuiabá-MT, trabalha pela autodeterminação dos Povos Indígenas desde 1969.

⁵ ONDE NÃO HÁ MÉDICO manual para aqueles que vivem e trabalham no campo. David Werner. Edições Paulinas.

1.2 Tipo de pesquisa: uma abordagem etnográfica

A trajetória escolar da minha formação perpassa o mundo das ciências sociais. O estudo da antropologia desde cedo me despertou para alguns aspectos que considero imprescindíveis na preparação para o trabalho de campo, onde as técnicas de pesquisa, da observação direta, de conversas formais e informais, com entrevistas não diretivas, lhe imprimem características singulares. E, a estas se somam a trajetória de vida do sujeito que aqui escreve, uma vez que ao longo do meu percurso existencial, dividi meu tempo entre a escola e o mundo do trabalho. Percorrendo caminhos margeados por realidades complexas, onde o conhecimento e a relação com o saber se deu engendrado entre o mundo da vida e o sistema escolar, o que nas palavras de Bordieu:

Não obstante, em todos os casos, os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-lo e constituir-lo, pelo exercício, como hábitos de pensamento comuns a toda uma geração. (BORDIEU, 1987, p. 208).

Na referida citação, fica evidente, neste processo de escrita, a formação acadêmica, que em grande parte impregna o meu olhar. Ela balizará os esquemas que organizam o pensamento que perpassa a abordagem do trabalho que aqui se enseja. Sendo assim, esta pesquisa segue um enfoque de abordagem qualitativa, com uso da etnografia, que se construirá tomando como base a ideia de que os comportamentos, só podem ser compreendidos e explicados se tomarmos como referência o contexto social onde eles atuam.

Nesta caminhada, foi fundamental procurar entender o ponto de vista dos atores sociais Karajá, que de uma forma ou de outra se relacionam com a educação escolar ali existente. Neste âmbito optamos pelo método etnográfico por entendermos que através da observação participante que lhe é característico, estaríamos obtendo pistas significativas das regras que orientam os comportamentos. Estes não estão explícitos, e neste sentido é preciso estar atento para o que afirma Malinowski (1984), quando diz que o trabalho de campo intensivo com observações *in loco* é o que conduz ao ponto de vista do grupo pesquisado. Esta abordagem se faz necessária para a construção de um conhecimento baseado na averiguação das nossas hipóteses e de nossas observações.

No âmbito deste trabalho é fundamental ter presente que no contexto social em que esta pesquisa acontece, salta aos olhos a interface de dois horizontes culturais. Se por um lado a educação ocidental (que se faz presente na escola e seu entorno) nos faz pensar, empregando um critério técnico e formal, por outro lado as culturas indígenas são altamente ritualizadas,

obedecendo outras lógicas onde: “[...] todos os ambientes estão encarregados de fabricar o mesmo tipo de homem, e conseguem fabricá-lo enquanto que nossas sociedades procuram diversificar as pessoas partindo de um esforço para uniformizá-las”. (MAUSS, 1999, p. 121).

Neste particular, no ambiente circunscrito pela cultura Karajá, a educação é gestada no sentido de que seus integrantes “deem conta” do mundo a sua volta, circulando por várias dimensões da cultura, capacitando-os para que respondam concretamente as situações reais que se apresentam no dia a dia. Por outro lado, no sistema educacional moderno, se arranca os integrantes culturais do seu meio para educa-los num espaço esquadrihado, que muitas vezes os desconecta do ambiente do entorno.

O que Mauss coloca é de importância vital na discussão que me proponho no corpo deste trabalho. Focalizando as multifacetadas da educação Karajá, nas especificidades das relações cotidianas da cultura, no âmbito da escola e seu entorno. Buscando na interface da Antropologia e na Educação pistas significativas que possam colaborar na compreensão do universo em estudo. Sendo assim trago para o conjunto desta discussão, a importância de:

[...] no exercício do trabalho de campo, na observação participante, em busca do conhecimento “de dentro”, na escuta das categorias sociais identificadas no ponto de vista do universo estudado, num modo de elaborar o diário de campo, numa conceituação de cultura, num modo de escrever, e, portanto, numa forma de pensar. Entre alteridades, olhares escutas, percepções das diferenças e significados, relativizações, se forjam a epistemologia de pesquisa etnográfica e se produzem “objetos” de pesquisa. A etnografia é mais que uma descrição, pois é fabricada também por uma cultura disciplinar e sua história com seus termos, valores, categorias, peculiaridades e idiosincrasias. (DAUSTER, 1997, p. 2).

No alerta da explanação acima, caminho no sentido de tentar compreender o que a complexidade de uma ida a campo significa, e quais os desdobramentos desta experiência de alteridade, uma vez que o pesquisador enquanto sujeito portador de uma cultura ocidental leva na bagagem, queira ele ou não, as marcas de um modo de ser, cunhadas no sentido de criar objetos determinados pela intenção de fazer ciência. E este fazer ciência, se desenrola num contexto, em que por um lado se apresenta uma cultura ocidental, que privilegia os objetos, com certos limites, e por outro, uma cultura totalizadora com um horizonte simbólico intacto e sem objetos.

No tocante as características da visão ocidental e ao ampliarmos nosso olhar sobre estas diferenças, registro aqui o que Edward W. Said escreve sobre o orientalismo, como invenção do ocidente dizendo “[...] ênfase que nem o termo “oriente”, nem o conceito de “ocidente” tem estabilidade ontológica; ambos são constituídos do esforço humano – parte afirmação, parte identificação do outro”. (SAID, 2007, p. 13).

O autor acrescenta ainda “[...] tenho, contudo, enorme consideração pela fortaleza das pessoas daquela parte do mundo, bem como por seu esforço de continuar lutando por sua concepção do que são e do que desejam ser”. (SAID, 2007, p. 15).

Neste sentido, os Karajá, se inscrevem dentro de um horizonte simbólico de uma cultura, que na sua totalidade é intacta (com suas constantes ressignificações) e sem objetos, e nesta forma de caminhar, imprime a sua particularidade no mapa das diferenças culturais.

No exercício da pesquisa de campo, meus pontos de vista, vão se construindo balizados por um método onde o antropológico se dissolve em uma antropologia filosófica; ou seja, neste estudo os informantes deixam de ser um mero objeto, para se converterem em sujeitos, e finalmente se dissolverem no ser humano. Este, entendido na sua capacidade de dissolver as correntes mentais, usando todas suas faculdades emocionais e corporais para chegar a uma compreensão reflexiva e um desvelamento do que quer que eleja para isso.

Neste percurso, se fará presente a tentativa de colocar entre parênteses (conceitos e teorias), para chegar ao fundo seminal do pensamento exposto nos discursos, numa linha de interpretação hermenêutica. No âmbito deste contexto, sou tributário a Rodolfo Kusch e seu aporte teórico. Ele assenta suas raízes na fenomenologia num diálogo constante com sua visão de mundo, permeada pelos caminhos da América Profunda⁶. Que por sua vez nos brindam com pluriversas visões de mundo que nos constituem enquanto sujeitos americanos.

Aqui minha visão se aproxima e se inspira nas leituras das obras completas de Rodolfo Kusch. Soma-se a isso que meu pensamento tem sido gestado pelos caminhos percorridos pelo interior do Brasil ameríndio; pelos tantos interlocutores que se fizeram presente no andar de uma história pessoal, mas também coletiva, que se desenrola no interior de uma cultura e como salienta Geertz (1989) vê o homem como um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu. Então cultura é uma malha de significados que o homem teceu, a partir do qual ele olha o mundo e onde se encontra preso. E neste estar preso - a investigação de campo - segundo Kusch:

[...] implica metaforicamente la salida del cerco que pone la civilización. Cuando se sale de ese cerco cabe la siguiente alternativa: o se reitera la racionalidad prevista en el objeto, en ese caso el grupo humano o el informante aislado, o se extrema la investigación hasta ese punto donde surge una nueva racionalidad a partir del grupo humano, o sea del objeto. (KUSCH, 2000, p. 204, Tomo III).

⁶ Nome de uma das obras mais importantes de Kusch. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=USuYPe11opU>>, acesso em: 21 dez. 2013, onde consta alguns minutos de imagens onde Julio Farnades Baraibar fala sobre Rodolfo Kusch e esta obra.

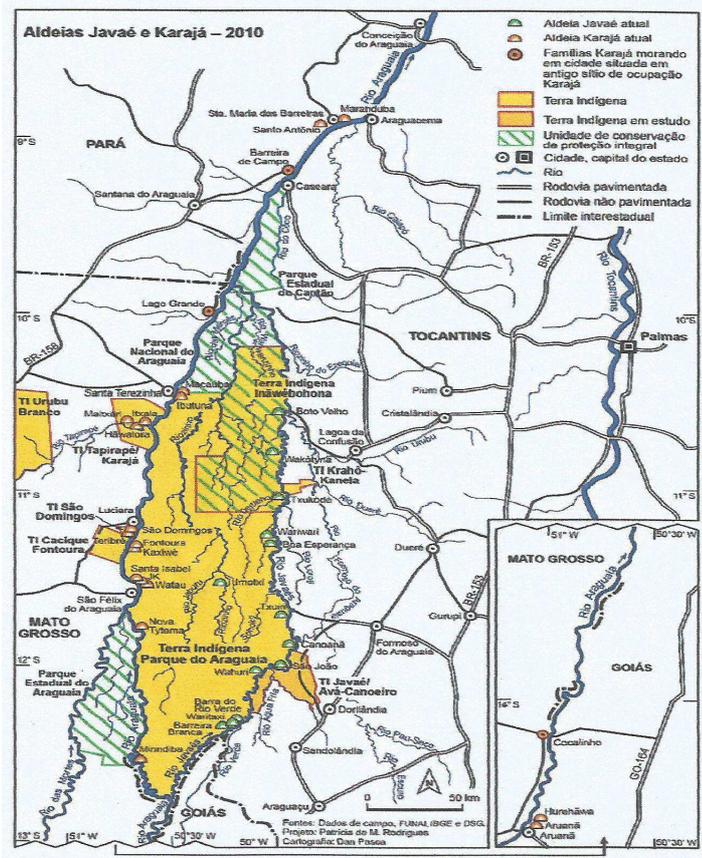
No entrelace dos mundos, o estar do lado de lá do cerco, ou de cá, se apresenta como oportunidade ímpar de tentativa de trânsito entre lógicas. Estas imprimem na epistemologia aqui trilhada, um caminho sinuoso, não linear. E se numa primeira leitura fica a impressão de muitos desvios e encruzilhadas, fica a certeza de que no percurso do rio que vai seguindo no seu leito, complexo é o seu caminho, transbordando, voltando para seus níveis, sofrendo influência das margens, partes mais profundas, outras superficiais.

Neste processo, sentir e admitir a racionalidade do sujeito observado significa, em parte, frustrar a proposta inicial da investigação, para subordiná-la a possibilidade de uma comunicação, que segundo Kusch:

[...] no en sentido de un mensaje que debe trasladarse al otro, sino en tanto que la comunicación, mejor dicho, en su forma extrema implica la anulación en sí misma, porque desaparece la relación entre observador y observado y asoma la posibilidad de una convivencia en virtud de que el observado propone su racionalidad enredada en su propia razón de ser, en su propio proyecto vital e cultural. Es el caso extremo de la comunicación, porque ahí se vinculan los comunicados como dos plenitudes en una pura convivencia. (KUSCH, 2000, p. 205, tomo III).

No complexo quadro do que tento explicar nas linhas acima, é imprescindível registrar que anterior a minha intenção de investigação existe um fio histórico, que me liga aos Karajá. Este fato se deu em novembro de 1981, quando fiz minha primeira experiência entre eles na barra do rio Tapirapé, na aldeia de Itxalá e posteriormente durante o ano de 1982 em Luciara-MT. Para nos situarmos, anexo o seguinte mapa:

Figura 1 – Mapa das Aldeias Javaé e Karajá, 2010.



Fonte: Patrícia de M. Rodrigues.

No exato momento em que relato isto, é impossível não me remeter no tempo, e ser grato aos Karajá que me proporcionaram a oportunidade singular da (con)vivência. E nesta imersão, compreender que há caminhos, em outros universos culturais, que a razão ocidental em que somos gestados, não entende. Que lógicas outras convocam diferentes formas de solução e que não necessitam de respostas, porque o silêncio já convoca uma forma de resposta. Então, nos damos conta que quando se trata de decifrar o outro, no interior de outra cultura, todo cuidado é pouco. É preciso estar atento às perguntas para que nelas já não estejam embutidas as respostas, saber que o outro tem um sentido que lhe é próprio, singular, particular. Assim, perceber que o uso do método significa posicionar-se em um lugar para decifrar o outro, sem deixar de compreender que se trata de um sentido diferente.

Esta experiência intercultural incide sobre a minha leitura de mundo, e as reflexões aqui presentes. Emergem como vestígios - subjacentes de uma caminhada - que estarão presentes no diálogo com os autores que estarão comigo no desenho desta dissertação.

Na confluência deste diálogo, esta dissertação deseja caminhar no sentido de transcender a visão monocultural rumo a interculturalidade, como perspectiva de trabalho e disposição de vida sublinhando que: “[...] ser relación entre sujetos que se interpelan y que

encaran en libertad la tarea de la recíproca comunicación” (FORNET BETANCOURT, 2001, p. 36).

E no exercício desta comunicação adotamos como princípio metodológico o conceito de cultura, sendo que o mesmo adquire importância central no decorrer do trabalho. Vários foram os enfoques dados a este conceito, muitas foram as leituras que me subsidiaram nesse processo de construção, como o enfoque dado por Victoria, Knauth e Hassen (2000). De acordo com estes autores, cultura pode ser entendida como o conjunto de regras que orientam e dão significado às práticas e a visão de mundo de um determinado grupo social. Assim, cultura é tomada como uma espécie de código que um determinado grupo compartilha, sendo que as diferentes dimensões da cultura encontram-se logicamente entrelaçadas e compõem este código que é a própria cultura.

Outro autor que não poderia faltar aqui é Geertz (1989), pois enriquece este entendimento quando entre outras coisas salienta a cultura como uma teia de significados que o homem teceu e a partir da qual ele olha o mundo e onde se encontra preso.

No leque destas definições, destaco outras nuances da cultura definida como:

Cultura no es sólo el acervo espiritual que el grupo brinda a cada uno y que es aportado pela tradición, sino además es el baluarte simbólico, en el cual uno se refugia para defender la significación de su existencia. Cultura implica una defensa existencial frente a lo nuevo, porque si careciera uno de ella no tendría elementos para hacer frente a una novedad incomprensible (KUSCH, 2000, p. 252, Tomo III).

Diante deste aspecto da cultura, surgem algumas indagações no âmbito deste trabalho. Elas me remetem ao título, ou seja, como os conhecimentos oriundos e aportados pela tradição dialogam com os conhecimentos que chegam de fora. Sejam eles pelo viés da escola, televisão, internet, rádio, além de contatos frequentes com o mundo da cidade e o complexo do entorno. Sem esquecer que o lócus prioritário da pesquisa é a escola, é necessário estar atento para o entrelaçamento destes diferentes aspectos. Do contrário, estaria deixando a desejar, quando se quer trazer para a discussão, a interface de distintos horizontes culturais.

Imbuído por este questionamento, outro conceito que se fará presente nas nossas interpelações é o de interculturalidade enquanto diálogo, uma vez que entre os interlocutores:

[...] tiende a haber una diferencia de cultivo, pero no en el sentido del grado de culturalización logrado por cada uno, o sea de que uno sea más culto que otro, sino ante todo en estilo cultural, o más bien, en el modo cultural que se ha encarnado en cada uno. Se trata entonces de una diferencia de perspectiva y de código que marcan notablemente el distanciamiento de los intervinientes en un diálogo y cuestionan la posibilidad de una comunicación real. (KUSCH, 2000, p. 251-252, Tomo III).

Esta possibilidade de diálogo intercultural, considerados aqui como sujeitos de direitos iguais, pode ser um bom sinalizador no sentido de amenizar o peso de um passado de hegemonia de boa parte da tradição ocidental, na sua relação com os povos ameríndios; onde a visão eurocêntrica do mundo, não admitia outras formas de ver e organizar o mundo.

Na esteira destes aportes teóricos, trago a seguinte colocação que nos ajuda a pensar o que aqui estamos discutindo:

[...] no convertir nuestra propia manera de pensar en el lugar del encuentro con el otro; es decir, no hacer de nuestro mundo categorial el centro desde el cual nosotros “comprendemos” al otro, en el sentido de definirlo y determinarlo a la luz de nuestro horizonte de comprensión. Este “entender” asimila e incorpora por reducción, pero no se cumple como conocimiento que re-conoce el otro una fuente de sentido de igual originalidad y dignidad. Por eso habría más bien intentar ganar el acceso hacia el otro no desde nuestro propio modo de pensar, sino desde la situación histórica del encuentro con él, que es ante todo el momento donde su presencia –de las más distintas maneras: resistencia, memoria, etc.-patentiza la fuerza discursiva alternativa de su visión desde el “Reverso de la historia”. El encuentro con el otro es así interpelación; interpelación desde la que debería ser repensada nuestra manera de pensar; pues en esa situación experimentamos que hay otro horizonte de comprensión que nos otros no fundamos y que, por eso mismo, nos desafía como una posibilidad de respectivizar nuestra propia posición original. El otro, aún en su historia de opresión, es siempre una perspectiva original de discurso que sacude mis seguridades y certezas (FORNET BETANCOURT, 2001, p. 40-41).

No âmbito destas reflexões é preciso enfatizar, que não se trata de substituir um sujeito histórico europeu por outro sujeito cultural, seja ele a, b ou c. Mas sim, assumir que existe um pensamento situado, Karajá. Por outro lado não podemos omitir a existência de pluriversas tradições, tão pouco a ocidental. Fato é, que cada sujeito Karajá, é originário de uma cultura milenar que lhes confere uma bagagem de orientações e valores, um domicílio, um arraigo, um modo de compartilhar a vida e um lugar comum. Dito de outra maneira, a cultura Karajá está longe de ser uma abstração, pois consiste em sujeitos reais situados em uma ecocultura, uma paisagem, uma tradição cultural, um ethos próprio, uma identidade.

Para este conjunto de nuances, Rodolfo Kusch definiu como geocultura. Conceito este que estará presente no corpo desta dissertação, nos ajudando a compreender a complexidade do tema proposto. Nas palavras deste autor, se a cultura possibilita lograr um domicílio existencial, uma zona habitável na qual os indivíduos se sentem seguros será na “[...] intersección entre lo geográfico y lo cultural conduce al problema filosófico de la incidencia del suelo en el pensamiento[...].” (KUSCH, 2000, p. 255, Tomo III).

Assim, é na realidade circunscrita no interior destes conceitos, na sua relação com a concretude da vida cotidiana que se darão as condições necessárias para o ensejo desta pesquisa.

1.3 A construção dos dados e suas nuances de análise

Início dizendo que a investigação se instala na questão da possibilidade real do diálogo intercultural, onde os interlocutores (nós e os Karajá), se encontram diante do novo, com os instrumentos próprios de cada cultura. Nesta relação é necessário adentrar-se no universo do domicílio existencial dos sujeitos onde a construção dos dados acontece, uma vez que é no âmbito dele, que os sujeitos florescem em sintonia com seu horizonte cultural.

Para tanto, a relação histórica que mantenho com este povo, de certa maneira, emerge no momento em que a intencionalidade da pesquisa se faz presente, imprimindo na investigação acadêmica uma exposição situada, dentro de um contexto geocultural.

Sendo assim, trinta anos atrás, minha presença entre os Karajá se dava impregnada pela militância política, que caracterizou o pensamento de grande parte de uma geração. Hoje, os motivos que me impulsionam ao trabalho enquanto pesquisador acadêmico trazem as marcas desta trajetória que se mesclam com o olhar contemporâneo do investigador que aqui se mostra. E este olhar vem balizando, dirigindo os passos no contexto em que se situa este trabalho.

Dito isto, em julho de 2011, realizei uma primeira ida a campo, quando comecei a esboçar um projeto de pesquisa que submeti a seleção do mestrado em Educação e Diversidade da UNEMAT. Naquela ocasião, tive a convicção, da importância de realizar uma pesquisa nesta área, uma vez que a mesma estaria colaborando na discussão sobre o processo de escolarização, na esteira do exercício de reaprender a pensar a partir da polifonia de pensamentos gestados em terras ameríndias. E assim, engatinharmos no sentido de nos relacionarmos com os diferentes modos de pensar, sejam estes, indígenas, afro-brasileiros ou europeus.

Desta forma, a construção dos dados, na interação com a cultura Karajá, esteve participando do entrelaçamento epistêmico, subjacentes ao mosaico de culturas que compõem o Brasil ameríndio.

Na construção desta caminhada, voltei à comunidade de São Domingos, em Luciara, em novembro de 2012, desta vez na condição de mestrando, dialogando com os sujeitos da pesquisa e a comunidade sobre a intencionalidade da pesquisa e os passos subsequentes que seriam realizados. Naquela oportunidade descrevemos as etapas, as entrevistas, a observação com diários de campo, a observação de uma sala de aula, a escola e o seu entorno, bem como a pesquisa em documentos e bibliografia sobre o que existe a respeito. Este conjunto complexo de procedimentos gerou uma quantidade significativa de matéria prima

epistemológica, que no arquetetar desta dissertação estarei lançando mão, na relação dialógica com os muitos interlocutores que aqui se farão presentes.

Assim num processo de amadurecimento em janeiro e fevereiro (2013) voltei à aldeia. Desta vez, acompanhado de minha companheira e minha filha, ocasião que por uma feliz coincidência, acontecia à festa do Hetohoky⁷. Nesta oportunidade, em que o início das aulas foi postergado em função dos rituais da referida festa, colhi as assinaturas e autorizações necessárias para dar entrada do projeto, junto ao comitê de ética da UNEMAT.

Nesta ida, além da (con)vivência direcionada para as questões atuais da pesquisa, mais situada com o grupo e seu contexto, identifiquei detalhes que começavam a colocar-se em evidência no mundo cultural Karajá, aos olhos de quem vem de fora. Como por exemplo, o alto envolvimento da comunidade com os seus rituais, colocados como prioritários no cotidiano, fazendo com que se alterasse o calendário da escola. Isto denota um primeiro sinal da interface de mundos culturais que se friccionam, se inter-relacionam e vão desenhando os tempos e os espaços da vida cotidiana. Por sua vez, se ramificam para outros aspectos que transcendem o nosso olhar, mas que estão presentes, no *modus-operandi* da forma de ser e estar sendo Karajá. Cabe registrar aqui, que o conceito de “estar”, perpassa toda obra de Kusch e com isso entende explicar que:

Se trata del estar como algo anterior a ser y que tiene como significación profunda el acontecer. En el estar se acontece, porque se está en la espectación de una posibilidad que se da en ambito pré-ôntico, al margen de cualquier necesidad de crear superestructuras a eso que acontece, antes por lo tanto, de la constitución de objetos. (KUSCH, 2000, p. 227, Tomo III).

Este autor nos chama atenção, ainda, para a importância de quando nos encontramos em um contexto de alteridade de outra cultura, observar:

Se sabe y se siente su operar, pero no se sabe el cómo de ese operar. Pero querer saber el cómo del operar responde precisamente a nuestra condición colonial, y que por eso no vale la pena de ser averiguado. Sentimos la épica del otro como un operar puro y es eso lo que debemos asumir. (KUSCH, 2000, p. 202, Tomo III).

O que este autor traz é significativo. É imbuído por esse espírito que a construção dos dados, no âmbito deste trabalho esteve se pautando, uma vez que tanto na observação participante, quanto na leitura das entrevistas, se apresentaram a relação de duas culturas, com diferentes perspectivas, gestadas em horizontes culturais ímpares.

⁷ Ritual de iniciação do rapaz, ou Casa Grande (lugar de abrigo dos seres cosmológicos).

Em outras palavras, aqui se faz presente um problema de comunicação real, e a necessidade de diálogo, que nas palavras de Kusch “en este sentido se diría que todo dialogo participa de la problemática de una interculturalidad , ya que lo que se dice de un lado y de otro se enreda con residuos culturales”. (KUSCH, 2000, p. 252, Tomo III).

Este questionamento me faz caminhar no sentido de estar atento na relação com o outro, onde na tentativa do diálogo e na intenção de fazer ciência, estarei emergindo em um contexto em que o exercício teórico e a abordagem de outras formas de pensamento, obedecem outras lógicas. Ignorar isto seria o mesmo que negar a presença de interlocutores que contemplam outras formas específicas de ver, pensar e organizar a vida.

Dito de outra forma, no desencadear da pesquisa, se apresentam visões de mundo. Sendo que uma, é a do observador, do sujeito que escreve estas linhas, gestado na cultura ocidental, e como tal portador de uma orientação cultural, onde um conjunto de valores o ancora e o subsidia, ao lançar o olhar para o objeto e contexto a serem abordados. Este lançar implica um alvo, que neste caso, é gestado no interior de outro contexto, com outros códigos culturais que lhe imprimem características ímpares.

Com estas palavras acima proferidas, enveredo por um caminho complexo, que aponta para um dos aspectos da imposição da cultura ocidental no contato com os povos ameríndios, que é a presença da instituição escola.

Em território brasileiro, o assentamento desta visão de mundo, perpassa a história do contato com as etnias que aqui viviam (e ainda vivem). Esta relação de interculturalidade não ocorre entre “iguais” e nem apenas entre “diferentes”, mas entre dominação e subordinação; há um “desnível” entre as culturas dialogantes, que causam ruídos no diálogo e conflitos. Este processo de fricção cultural, ainda hoje, continua das mais diferentes formas, país afora.

No bojo destas reflexões no final do mês de março 2013, parti para a aldeia de São Domingos, onde permaneci até o final de abril do mesmo ano. Neste período, comecei a cumprir outra etapa do trabalho acadêmico que consistiu em fazer a observação de uma sala de aula, na Escola Estadual Indígena Hadori – com a primeira turma de alfabetização e para a realização de entrevistas que estarão subsidiando a abordagem desta pesquisa.

Nestes movimentos, a pergunta que apontou o caminho para a pesquisa foi: Como se dá o diálogo intercultural no espaço/tempo da sala de aula, na referida escola?

A pergunta desencadeou a busca de respostas e os primeiros passos tímidos de um trilhar, muitas outras perguntas surgiram no andar. E se o trilhar implica em andar na linha, com uma boa dose de disciplina, muitas vezes a tentação da indisciplina se fez presente, num jogo constante entre ordem e desordem.

Neste caminhar, estive buscando nos entremeios da escola e seu entorno, na prática pedagógica, na organização da escola, informações complementares que estarão colaborando nesta investigação.

Ao longo deste caminho, quando fiz o recorte e o rumo da pesquisa, significa que o meu olhar procurou estar atento para o complexo do entorno, o que imprime ao foco da pesquisa uma espécie de vigilância epistemológica, numa relação com a realidade que lhe confere características próprias.

No âmbito do projeto de pesquisa, mencionei os procedimentos que usaria no decurso da investigação e do trabalho de campo. Reportando-me a ele, escrevi [...] no universo da escola com 60 alunos e 7 professores farei entrevistas semiestruturadas com um docente e 5 alunos (escolhidos aleatoriamente) que somadas às observações, constituirão um “corpus” com diferentes registros escritos, observacionais e discursivos, os quais são complementares e podem ser utilizados na triangulação das informações. No entremeio deste conjunto, o diário de campo será um instrumento significativo que será usado, na observação específica de uma sala de aula, enquanto locus prioritário do olhar da pesquisa.

Este conjunto de procedimentos anunciados desencadeou o processo, e neste sentido foram importantes pontos de partida. No entanto, estando em campo, diante da realidade, os mesmos sofreram modificações, mas que a meu ver não prejudicou o escopo buscado. Até por que num contexto de alteridade cultural, um engessamento rígido e um olhar obtuso comprometeriam a compreensão e a fidedignidade do todo aqui em questão. Sendo assim, abri mão da entrevista com as crianças, por avaliar que o tempo para criar o ambiente necessário para as entrevistas foi escasso, além das limitações da língua. Estas crianças – no primeiro ano na escola e afastadas do ambiente familiar - segundo seus genitores, em conversa comigo “colocaram em dúvida” a eficácia de tal procedimento. Destaco ainda que as entrevistas, com os professores, foram modificadas, ou seja, três professores, diretora da escola, coordenadora pedagógica além de importantes conversas descontraídas no dia a dia com outros sujeitos.

Neste complexo quadro, sublinho que é nos imponderáveis da vida cotidiana que residem os acontecimentos significativos, para toda e qualquer relação, onde instinto, afetividade, emoção brotam espontaneamente, fluem e confluem falando por si só. Nestes movimentos o diário do campo é o coração, onde se registra o pulsar do cotidiano.

No corpo dos procedimentos adotados, enquanto fazia as observações, pelo turno da manhã, em sala de aula e nas adjacências no complexo da escola, senti que as relações inter-humanas neste ambiente, me familiarizavam com os sujeitos que viria a entrevistar

posteriormente. Esta atitude permitiu que as entrevistas seguissem, nos dias subsequentes com os sujeitos ligados à escola e suas contingências.

Os critérios utilizados na escolha dos entrevistados se pautaram na experiência destes sujeitos com a educação e uma boa dose de intuição, nas relações cotidianas que se estabeleceram no caminhar.

Neste diálogo, procurei observar questões como:

- O que pensam estes sujeitos da escola enquanto espaço de relações de saberes, uma vez que seus frequentadores são da cultura Karajá e a escola em si é uma instituição da sociedade não índia?

- Em que medida esta escola consegue ou não, ser específica e diferenciada?

- Se a interculturalidade se faz presente, como ela é, e para onde ela aponta?

- Como os sujeitos envolvidos na escola, concebem os conhecimentos ali adquiridos?

- Estes por sua vez, dialogam com os conhecimentos étnicos karajá?

- Como os professores Karajá, vão trazendo as coisas do mundo ocidental para o interior da escola?

Este conjunto de indagações se fizeram presentes no âmbito das conversas, mas não de forma objetiva. Estiveram mescladas com suas histórias de vida, à medida que o papo fluía. Tomando os mais diversos rumos, procurei estar atento para não gerar certo desencontro e um possível desinteresse pela questão em pauta. Enfim, entre casos, histórias, memórias e risos foram se construindo as conversações e o delineando os dados da pesquisa.

CAPÍTULO II – O ARAGUAIA NA CONFLUÊNCIA DA GEOCULTURA INY

Figura 2 – Rio Araguaia



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Os Karajá habitam uma região etnográfica conhecida como Brasil Central, onde os grupos de língua Jê são majoritários. Sua língua falada é classificada como pertencente ao tronco Macro-jê. O exemplo dos Maxakali e Bororo integram a família Jê. A família Karajá é composta por três subgrupos do macro-grupo Karajá que são: Karajá, Javaé e Xambioá (TORAL, 1992).

Na bibliografia existem controvérsias a respeito da língua destes povos: se falam dialetos ou línguas distintas. Fato é que são mutuamente inteligíveis.

Os Karajá em questão nesta pesquisa são moradores da região do médio Araguaia, mais especificamente na margem esquerda deste rio, nas adjacências da cidade de Luciara/MT. A geografia desta região é compreendida pelo nordeste do estado do MT, situando-se no Centro Oeste brasileiro, fazendo limite, a leste com o estado de Tocantins e com o Rio Araguaia. Ao norte, com o estado do Pará, a Oeste, com o Rio Xingu, e ao sul com o Rio das Mortes.

Historicamente os Karajá instalaram-se nas margens do rio Araguaia distribuindo-se pelo seu curso desde a cidade de Aruanã (estado do Goiás). Nesta cidade, localiza-se a aldeia mais ao sul do território, até o noroeste do estado do Tocantins, onde estão as comunidades do subgrupo Xambioá. Os Karajá, propriamente ditos, são habitantes da porção territorial do

Araguaia a partir da Ilha do Bananal, bem como o braço esquerdo que o circunscribe. Os Javaé localizam-se preferencialmente no braço direito do Araguaia que também leva o nome de Javaé. O terceiro grupo – os Xambioá - conhecidos como Karajá do norte habitam a região da vazante do rio, distanciados da Ilha do Bananal, mais na direção norte (estado do Para).

Chamado de rio grande, ou Berohoky, na língua Inỹ, o rio Araguaia é o principal eixo referencial para a vida Karajá. Mesmo que nos tempos modernos este rio tenha sofrido as agressões do entorno civilizado, seja pela pesca predatória ou pela forma de exploração sofrida pelas margens que o circunscribe, é no complexo de suas águas e seu estuário, que residem parte significativa dos sinais fundantes do existir Karajá.

A trinta anos atrás, quando fui iniciado na vida Karajá - na barra do Rio Tapirapé, na comunidade de Itxalá – era possível beber água do próprio rio. Hoje a realidade é outra, uma vez que em uma de minhas idas a campo (novembro de 2012), apareceram peixes mortos em vários locais, próximos às aldeias de Macaúba e Ibotuna (dentro da Ilha). Isto tem gerado apreensão junto ao Povo Karajá. Em conversas informais com a população regional “desconfiava-se” que seria os agrotóxicos das grandes monoculturas de soja, que já se aproximam da região, coincidindo com as primeiras chuvas e o baixo nível das águas neste período.

Não obstante as margens que o oprimem, o rio Araguaia, em sintonia com o Povo Karajá re/existe, numa relação de cumplicidade, perpassando tempos. É do rio que se originou grande parte do sustento, geração, pós-gerações. Sem falar que é o Berohoky (Araguaia) “que está presente nas mais importantes elaborações cosmológicas”. (CAVALCANTI-SCHIEL, 2005, p. 3).

Neste mesmo sentido Sousa Cruz, em estudo recente sobre os Karajá de Luciara escreve:

[...] esse povo vive nas margens do rio Araguaia, lugar escolhido para construir suas aldeias e fazer dele o seu território étnico desde tempos imemoriais. [...] O mito de origem descreve o processo da saída do rio. Por ele é possível compreender a relação de pertença, interação e de integração que envolve esses personagens históricos. Por isso, é impossível expor algo sobre os Inỹ-Karajá sem mencionar o rio Araguaia ou falar do Araguaia sem mencionar os Inỹ-Karajá. Tal tentativa é distanciar os sentidos e os significados de existências entre ambos, assim como a sua importância nesta região do Araguaia. (CRUZ SOUZA, 2011, p. 44).

Os Inỹ nunca se afastaram do Araguaia, pois todo o território banhado pelas águas deste rio é considerado seu espaço tradicional, mesmo nos dias atuais tendo parte significativa de suas terras ocupadas, seja pelos regionais ou pelo agronegócio.

O rio Araguaia nasce no Morro Vermelho na Serra do Caiapó, ou Serra das Araras (divisa do estado de Goiás e Mato Grosso). Percorre ao longo de seu curso, uma distância de 2630 km, indo desembocar no rio Tocantins - na altura do município de São João do Araguaia, pouco antes de Marabá - após banhar também os estados de Tocantins e Pará.

No decurso do seu caminho forma uma grande rede hidrográfica, entre a região Centro-Oeste e o norte do Brasil. Na altura de 760 km de sua nascente se bifurca em Araguaia pela margem esquerda e Javaé pela margem direita, formando a maior ilha fluvial do mundo, que leva o nome de Ilha do Bananal. Esta ilha, com 80 km de largura, por 350 km de comprimento, abriga no seu interior o Parque Nacional do Araguaia, possui uma grande diversidade biológica e ali se localizam várias comunidades indígenas.

Ao longo de seu percurso o Araguaia, no seu perfil é um rio predominantemente de Planície, possui cachoeiras e corredeiras (como a de Couto Magalhães). Estas se localizam no baixo Araguaia, nos seus últimos 160 km (até a foz) onde tem um desnível de 11 metros. No médio rio, onde se concentra o *lócus* desta pesquisa, o rio sofre um desnível de 185 metros ao longo de seus 1505 km de extensão, enquanto no alto rio Araguaia o desnível é de 570 metros nos 450 km que formam o seu trecho. É interessante destacar que existem incontáveis lagoas marginais nas adjacências do rio, que atuam como berçários, na criação de peixes.

Aliás, é interessante observar que no período em que convivi com os Karajá, tanto na barra do Tapirapé - na aldeia de Itxalá, como na aldeia Krehawã - nas cercanias de Luciara, os lagos se formam dentro e fora da Ilha do Bananal, no período de verão (maio a setembro). Estes se formam, quando as águas do rio se recolhem para seu leito, ocasião em que os peixes e tartarugas ficam “presos” nestes lagos. Nesta oportunidade são presas fáceis dos Inỹ ou da população regional. Estes lagos e as espécies nele contidas só voltarão a ter contato com as águas do rio no próximo Inverno (período das chuvas) quando as águas saem do seu leito e então, os lagos e todo seu ecossistema volta a conectar-se com o todo do rio.

Muitas vezes, acompanhei os Karajá em pescarias nos lagos, que no período das praias, frequentemente implicava em carregar a canoa até o lago. Nestes lagos um peixe muito apreciado pelos Karajá é o Pirarucu⁸ e a pesca de tartaruga⁹.

Figuras 4 – Manta do Peixe Pirarucu; assando tartaruga; limpeza de peixe



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

⁸ Pirarucu – Peixe regionalmente conhecido como “pirosca” e muito apreciado na região. No período de verão é presa fácil nos lagos, pois precisa vir a tona para respirar, ocasião que denuncia sua presença, sendo vítima do arco e flecha ou então do arpão.

⁹ A tartaruga é muito apreciada pelos Karajá. A forma de captura-las é com linhas de nylon, com anzóis pequenos numa das pontas da linha e na outra uma boia (extraída da palmeira de Buriti). Estas engolem o anzol inteiro com a isca, ficando presas.

Outro aspecto do rio e da região aqui descrita é o fato de que o rio atravessa uma zona de transição do Cerrado para a Floresta Tropical em direção à Amazônia.

No período de minha convivência com os Inỹ, foi possível sentir o quanto o Berohoky (Araguaia) tem influência na cotidianidade deste povo, uma vez que é no âmbito dele e tudo que o circunscribe que se desenha desde tempos imemoriais o domicílio deste grupo. É na geografia que os acolhe, na intersecção com os aspectos culturais, que parafraseando Kusch, os karajá apontam ao seu modo de “estar-aí” para viver. Neste sentido a região descrita é o solo, palco cênico e tela de fundo onde o Araguaia representa as coordenadas espaciais, temporais e sagradas, marcando de maneira cíclica o acontecer da comunidade Krehawã. E é nestes aspectos geoculturais que a sociedade Inỹ tem e vem construindo a teia de significados, onde geografia e cultura se entrelaçam e laçam seus sujeitos num processo contínuo de gestação. Processo este que possibilita a instalação do seu habitat, para um modelo simbólico onde se instala a vida do estar sendo Karajá.

Figura 5 – Aldeia de São Domingos (vista a partir do rio)



Fonte: Adriana T. Schonardie.

Estas nuances da descrição não podem ser fragmentadas, recortadas, pois é no âmago delas e seus interstícios na relação com o todo cultural, que podem estar os sinais fundantes na busca da compreensão do tema desta dissertação. O sentido geocultural nos faz pensar nos aspectos situacionais, onde acontece a gestação da forma de pensar Inỹ. Estes estão dispostos diante das circunstâncias onde a vida se instala. Em outras palavras, quando se intenta falar de educação escolar indígena e assim compreender a sua complexidade, é na concretude da vida, o lugar onde se ramificam e se manifestam.

E na complexidade está a perplexidade quando separamos a escola, as pessoas e o contexto geocultural que as engendrou. Então neste sinal de alerta poderíamos compreender que:

A importância do lugar na educação tem sido negligenciada por inúmeras razões. Uma é a facilidade com que deixamos escapar o imediato e o mundano. Essas coisas mais a mão costumam ser as mais difíceis de ver... O conceito de lugar é nebuloso para os educadores, porque em grande parte nos constituímos numa população destituída de lugar, para a qual os lugares circundantes, não são mais fontes de alimento, água, sustento, energia, materiais, amigos, recreação ou inspiração espiritual. (ORR; DAVID W, 2006, p. 117).

A profundidade do que o enunciado acima traz, anuncia uma determinada forma de conceber a vida e nela se instalar, sintoma e efeito colateral do ser ontológico que na busca desenfreado no esforço de ser, pautada na filosofia do ter, esqueceu de estar. E nesta busca por ter e ser, foi perdendo e subjugando a um segundo plano a arte de simplesmente estar, “de no mas que viver”. Este modo de ser tem esculpido na realidade do mundo moderno, uma paisagem onde vigoram nebulosidades, diante de um olhar que desconectado da vida, fragmentou-se, e hoje se traduz em crise; ou seja, os horizontes se apresentam “meio que” borrados.

No conjunto do que venho descrevendo, ressalto a importância de trabalhar com conceito de Geocultura que Kusch nos brinda. No sentido de nos adentrarmos nos aspectos outros da educação escolar, que desta forma não se reduz a pequenos espaços escolares “quadriculados”, desconectados da vida e onde o processo de escolarização do mundo arrsta para uma lógica do pensamento técnico, que garante a vigência da visão monocultural, unidirecional, unilinear. É no caminho desta lógica, onde se ensina a técnica de pensar, que segundo Kusch (2000, p. 12, Tomo III) “[...] se educa a los jóvenes para pre-ver, ver antes, saber ya alo que se da, y así detener el tempo, evitar el engorro del sacrificio”.

E para atingir estes objetivos, se rastreamos esta herança cultural, perceberemos que:

Se trata de ese afán de lógica y de ciencia instaurado ya por Platón cuando hizo referencia a la diferencia entre “doxa” y “noesis”.

El paso de la opinión a la inteligencia se debía, como dice Sócrates, a que aquélla no se puede definir con exactitud y es ciega, lo cual no ocurre con la última. Es lo que siempre se viene repitiendo en el pensamiento occidental. Pero eso se dice aquí, en las universidades americanas. En Europa, “doxa” y “noesis” están más cerca. Tienen una continuidad cultural. Y el problema nuestro es que vivimos de la noesis occidental y no sabemos nada de nuestra “doxa”, porque la segregamos. Pero resulta que vivir es doxa, o sea opinión, y lo es cultura? Se ha encontrado, acaso, la lógica local de nuestra “doxa”? Pensemos sólo que si la encontráramos sabríamos al fin lo necesario para vivir y no crearíamos superestructuras pedagógicas mediante las cuales pretendemos “orientar” nuestra vida americana con tecnologías importadas, ideas políticas también ajenas, o ciencias rígidamente trasladadas. Y pienso más? El verdadero destino de la ciencia futura no consistirá quizá en recobrar la lógica de la “doxa”? (KUSCH, 2000, p. 149, Tomo III).

Na esteira deste raciocínio não há dúvida de que os conhecimentos Karajá, perpassam os tempos e se traduzem na sua relação com o espaço e o ecossistema que os envolvem e os comprometem com a cultura que os gesta e os engendra. Muitas vezes, pelo fato de “funcionarmos” dentro de outra lógica, já “não alcançamos” o outro enquanto outro, encarnado no interior de uma teia de significados e de relações cotidianas, brindando sentido existencial num determinado mundo.

Neste momento me transporto no mundo da memória e me ocorre um momento vivido na comunidade Krenhawã (1982), quando fazia atendimento de saúde na comunidade. Diariamente percorria, uma vez pela manhã e outra no final da tarde, as casas das famílias. Um dado dia, diante da doença de uma das crianças (diarreia aguda), fui até Joana Toinaky (grande conhecedora da medicina karajá) solicitar ajuda, no sentido de que a mesma me “auxiliasse” no caso, com remédio Inỹ. Ela carinhosamente me olhou e em outras palavras me disse: Dilson, quem tem que pedir remédio é o pai da criança! Estava ali, diante de uma circunstância de interferência, num todo complexo que minha ingenuidade não captava. No entanto, com o passar dos dias, e certo grau de familiarização com o ambiente e tudo o que o envolve, me sentia acolhido no dia a dia da comunidade. Depois deste fato, nossa relação estreitou-se, dado que em certa ocasião, diante de uma dor de estômago, solicitei que me medicasse. Ela me tratou com suas ervas. Com o passar do tempo, quando encontrava ervas medicinais nas casas, já não inventavam desculpas como faziam anteriormente. Denotando assim, que os saberes Inỹ resistem, insistem e persistem.

O conjunto destas memórias traduz o grau de complexidade dos papéis e funções, no emaranhado da cosmologia em que estão imersos e assim lhes impregnam, transcendendo inumeráveis aspectos que se ramificam nas relações sociais que desenham no descortinar de suas vidas.

Imbuído pelo que Kusch faz referência no enunciado logo acima, mesclado com o que relato de memória, algumas perguntas me vem em mente. Aliás, me inquieta o tempo todo no decorrer desta escritura. Fico exercitando e tentando traduzir sentidos e significados e implicâncias, sem omitir que a questão da educação escolar em território geocultural Inỹ, me incomoda e desacomoda na tentativa de compreendê-la.

Não podemos e não devemos nesta busca, esquecer que a escola pela escola, foi pensada num outro âmbito geocultural, e, por conseguinte resulta duvidosa a sua contribuição e os aportes que ela traz. Pensar que a escola, muitas vezes (não que necessariamente seja sempre assim) não consiste em um saber e também ensinar, mas sim em repetir um *corpus* alheio, ao custo de estar aportando, em nome de uma sofisticada forma de pensar, outro ethos.

Poderíamos nos perguntar – e creio que seja imprescindível que o façamos - se isto não consistiria em introjetar outro âmbito cultural e a partir dele estar vigiando mediante instituições importadas, ou ainda estar arquitetando um plano metodológico através dos quais se dão receitas pedagógicas, para acessar uma suposta universalidade.

Fato é que a questão escolar perpassa os novos tempos que sopram sobre as comunidades indígenas Brasil a fora. Neste particular cada Povo Originário, a sua maneira, esboça uma estratégia ímpar de abordá-la, e quando é o caso fazer uso da escola segundo a sua leitura do entorno local e global que a perpassa.

Neste contexto o Povo Karajá, não é diferente, ou seja, a Escola Estadual Indígena Hadori é ou está presente em Krehawã, e com ela con/vivem seus sujeitos. E num primeiro olhar é um caminho de mão dupla, restando saber como transitam no fluxo e refluxo dos movimentos que isto comporta. Compreender, este todo, vai além dos aspectos visíveis. Estes nos escapam na indeterminação de um universo cultural que não logamos acessar. Mas com certeza os Inỹ não passam imunes pelo processo de escolarização e imersos na totalidade de seu horizonte cultural, transcendem os nossos tempos e espaços da racionalidade e se inscrevem para o aqui e agora de suas vidas cotidianas. Neste particular nos diria Kusch:

[...] es una determinación en otro orden, el de la simple costumbre, o sea el horizonte simbólico que está desde siempre, y a través del cual yo puedo ser, y sin el cual no puede pretender mi universalidad. Es en suma, ese lugar donde se da lo que se suele llamar cultura. La cultura encuadra el horizonte simbólico y éste es el fundamento del existir mismo. (KUSCH, 2000, p. 165, Tomo III).

Em outras palavras, é preciso “sintonizar” ondas fluentes e nos afluentes de dimensões perdidas ou que foram sendo despercebidas pelo excesso de lucidez, que foram ofuscando os caminhos. É necessário recobrar de forma imprescindível a parte não lúcida da forma de ser humano moderno. E aqui reside um quesito fundamental, da integração psíquica – dimensão em grande parte perdida pela ótica moderna – que a meu ver o mundo Inỹ se deixa “embalar” nos braços da tradição cultural, quando cultuam e homenageiam, através de seus rituais, a ancestralidade sempre presente, orientando caminhos. Assim sentem o impacto de forças inomináveis, ou uma espécie de fluídos mágicos que transcendem e mediatizam o aqui e agora de suas vidas. Em outras palavras, um todo conectado.

Este todo conectado está presente no espaço da comunidade, e irrompem nas cenas cotidianas conforme relato em diário de campo no final de janeiro de 2013. No quadro do que descrevo no diário abaixo quero sublinhar como à cultura se inscreve nos sujeitos e atravessa “fronteiras”.

São Félix do Araguaia, 28 de janeiro de 2013.

Acordei cedo e ainda na cama me coloquei a pensar sobre meu objeto de pesquisa. Entre as tantas perguntas, se apresenta o desafio de como chegar à aldeia, lócus das minhas observações. Estando em São Félix do Araguaia, são dois os caminhos: duas horas de voadeira descendo o rio ou 100 km de estrada de chão, que de estrada tem pouco, somado ao período das chuvas típico da região. Levantei, fui à padaria comprar pão para o café da manhã; voltei para casa de meu amigo Vilson, que hospedava a mim, minha mulher e minha filha Nayma. Fui até o quarto e comuniquei à Adriana de que o café e o pão estavam sobre a mesa. Depois de tomar um café com meu amigo, saí à rua a procura de um mecânico para reparar o calço do motor que durante a viagem se rompeu antes de chegar até aqui. Este carro que nos trouxera de Porto Alegre - uma distância de 3.200 quilômetros - deveria garantir nossa volta. Agendei às 13:00 hs o mecânico e voltei até a casa de Don Pedro Casaldáliga para visitá-lo, depois de quase dois anos que não o via. Na casa dele, antes de vê-lo quem me recebeu foi M^a José, advogada da CPT e que ora trabalhava com os direitos humanos, morava ao lado da casa do bispo. Após um abraço e algumas conversas (ao fundo vi D. Pedro e Pedrito sentados em frente ao computador), falei de minha intenção em marcar uma hora do dia para visitar D. Pedro junto com minha família – Adriana e Nayma. Por um momento, Pedrito se levantou e se dirigiu a mim perguntando quem era eu e me concedeu um minuto para saudar D. Pedro, e marquei às 16:00 hs um encontro de D. Pedro conosco. No minuto concedido, perguntei se lembrava de mim e ele respondeu afirmativamente, dizendo que passei um tempo em Luciara e continuou a conversa, perguntando se estava informado sobre os conflitos de terra com os Xavantes de Marãiwatsédé. Respondi que sim, que passamos pelo local, fotografamos, mas fomos interrompidos pela pessoa que cuidava dele, dizendo para voltar à tarde, conforme o agendamento.

Saí e fui até o porto da cidade, desci do carro e fui até a margem ver se havia algum barco para descer o rio rumo a Luciara. Não havia possibilidade de barco para logo, me dirigi ao DSEI (Departamento Sanitário Especial Indígena), procurei por Samuel, advogado Karajá. Informaram-me que o mesmo tinha saído de bicicleta; diante da informação, me explicaram onde era sua casa na cidade, saí para procurá-lo.

Chegando a sua casa, o mesmo se encontrava na frente da casa do vizinho conversando com outros não índios (tori), me dirigi ao mesmo perguntando se era o advogado Samuel Karajá, ele me respondeu que sim e então brinquei perguntando: Se ele me defenderia numa causa contra os Karajá, ao que ele sorriu. Então me apresentei traçando o meu histórico junto ao seu povo em Luciara. Fui convidado então, a ir até sua casa. Sentamos para conversar. Samuel me disse que o período que vivi em Luciara ele estudava em Goiânia, por isso não me conhecia. Onde se formou em direito pela universidade Anhanguera. Após dez minutos de conversa falei que estava me dirigindo a Luciara. Neste meio tempo, me perguntou se podia levá-lo ao aeroporto da cidade para despachar um pacote para Palmas no Tocantis. Dei uma carona.

Na volta, peguei minha esposa e minha filha e fomos até o porto da cidade onde fica o Centro Cultural Karajá, lugar onde vendem seu artesanato. Compramos alguns artesanatos e fotografamos o local, além de fazer uma foto com ele. Enquanto estivemos aí conversamos um pouco e lhe perguntei por que ele prestava assessoria na saúde e não exercia a sua profissão: Direito. Respondeu-me que não gostava e também que não acreditava muito na justiça. Conversamos mais um pouco e perguntei onde morava Wéquedé (mulher Karajá, que no período em que vivi em

Luciara era minha amiga e da minha faixa etária). Ele nos explicou e nos dirigimos até lá.

Encontramos Wéquedé na varanda que prontamente me reconheceu (trinta anos nos separavam, pois quando morei em Luciara tinha 21 anos). Era uma menina muito simpática e de fácil comunicação, nos abraçamos e apresentei Nayma e Adriana. Recordamos os tempos, trocamos informações, reavivamos nossas memórias.

De pronto ao entrar na casa o que chamou minha atenção foi à televisão ligada, assistindo desenhos animados: “Super Choque e X-Man” estava um menino de 14 anos, deitado no sofá, que aparentemente ignorava nossa presença. Em frente à televisão, no chão uma esteira típica Karajá e outro sofá em que nos sentamos. Neste meio tempo, ela foi ao quarto buscar uma criança de aproximadamente 6 (seis) meses que nos apresentou como seu neto. Disse que estava cuidando, pois a mãe se encontrava na cidade de Barra do Garças-MT, estudando.

A criança estava com os tornozelos pintados de urucum e também com tornozeleiras nos pés, usava uma fralda descartável com a parte da frente marcada de urucum. Adriana pegou a criança no colo e Wéquedé sentou no braço do sofá ao meu lado e começou a falar da cultura nos mostrando que preparava os adornos, acessórios importantes para a festa de iniciação do rapaz que estava deitado no sofá.

Relatou que foi necessário ficar um tempo, com este rapaz, na Aldeia de São Domingos, para que se submetesse a alguns procedimentos culturais que o preparariam para o ritual de passagem para a fase adulta. Em seguida, pegou algumas fotos na prateleira embaixo da televisão e nos mostrou, comentando sobre os rituais Karajá que as fotos demonstravam. Com orgulho, comentou o fato de ter conseguido sozinho fazer os artefatos necessários “braceletes, tornozeleira e esteira”, diante do desafio da cunhada dizendo que ela não sabia fazer direito. Afirmou que não sabia, mas aprendeu e deu conta de fazer. Nas cenas e nos comentários foi interessante observar como a presença de dois mundos culturais se fazem presentes, constantemente, circulando entre os dois horizontes culturais.

Falou de seu casamento e que morava em São Félix porque seu marido era funcionário do IBAMA e estava na Serra do Urubu Branco naqueles dias para atender uma ocorrência.

Enquanto conversávamos chegou sua filha, então secretária do DSEI, fazia um mês. A filha disse que fez o curso de Turismo em Nova Xavantina e que seu TCC foi sobre Cultura Karajá.

Wéquedé falou do costume cultural Karajá de na primeira dentição, oferecer comida como forma de festejar o início da alimentação da criança, além do leite materno. Embora, neste caso a criança tomasse mamadeira pela ausência da mãe, que estudava fora. Antes de nos despedirmos a criança foi colocada num andador. Falou do preparo da festa para o neto de 14 anos - Festa do Aruanã - que aconteceria em 20 de março. (Diário de campo, janeiro/2013).

Seguem algumas fotos do momento relatado no diário de campo acima.

Figuras 6 – Artesanato Karajá



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figuras 7 – Casa Wéquedé



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Quando escolho trazer este diário de campo, “quase na íntegra” o faço no intuito de não fazer recortes, na medida em que o mesmo traz a tona à complementaridade do que venho enfocando, e neste sentido a descrição do cotidiano traz o “pano de fundo” da dialógica, aqui presente. Mas o que quero ressaltar são os aspectos que descrevi nos parágrafos anteriores a este diário, ou seja, como a cultura busca os seus sujeitos, para além do espaço geográfico. No caso específico descrito no diário de campo, no espaço urbano de São Félix do Araguaia, morando na cidade, protagonistas Karajá, “se deixam buscar” pela cultura onde quer que estejam numa interação com o complexo do entorno (trabalho, escola, comércio, instituições públicas, cidades) e por aí vai.

Evidente que não é no âmbito desta dissertação que conseguiremos abranger o todo, mas acredito na importância de fazer a leitura do tema, na congruência dos movimentos do cotidiano, para captar a perspicácia e sabedoria com que os Iny transitam pelos espaços da vida, onde quer que estejam. Neste sentido, continuo com o diário abaixo onde num primeiro

momento pensei em recortar os movimentos em torno dos rituais do Aruanã, mas repito, perderia sua riqueza se os isolasse. Vejamos a seguir:

No dia 31/01/13 fiquei pela manhã e uma parte da tarde trabalhando sobre os documentos necessários para o comitê de ética. Fui à tarde até a casa das irmãzinhas onde estavam Adriana e Nayma para conversarmos um pouco. Harwa apareceu também por lá, aliás, ele é frequentador assíduo da casa das irmãzinhas, há uma relação estreita entre elas e os Karajás. Elas também têm uma casa dentro da aldeia, aonde vão todos finais de semana realizar seu trabalhos. A casa delas na cidade serve de ponto de apoio para os índios, aonde vão por vezes almoçar e tratar de assuntos gerais. Nesse final de tarde levamos Harwa à aldeia. A tarde se punha e lá chegando fizemos uma caminhada pela beira do rio na aldeia. Chamou minha atenção que quase não havia ninguém na rua, estavam todos em suas casas reunidos. Voltamos então para a cidade, portanto para a pousada.

Sexta-feira 01/02/13, não fomos à aldeia, pois as mulheres por lá não poderiam circular. Durante o período em que vigoram determinados rituais, os espaços transitáveis na comunidade sofrem delineamentos temporariamente proibidos para as mulheres e crianças.

Fizemos uma visita para Zecão (amigo de tempos de outrora, diácono da Prelazia de São Félix), lá jantamos um carreteiro de carne de sol, preparado por ele.

Sábado 02/02/13 foi um dia cheio. Fomos até a aldeia pela manhã levar os papéis para assinatura (Termos de Esclarecimento da Pesquisa). Chegando lá, vimos Sandra Karajá (Diretora da escola Hadori) na área dos fundos e fomos conversar com ela. Ela explicou que estava preparando a comida para o almoço de aniversário de seu marido (Tori). Ela assinou os papéis, conversamos um pouco e nisso passou o cacique de bicicleta. Chamei-o para assinar os papéis que constavam os termos de permissão para pesquisa, como tínhamos combinado previamente. Tivemos uma conversa informal e ele se dirigiu à casa de Aruanã. Saindo dali fomos à casa de Mahié (Professora do 1º Ano da escola Hadori). Ela nos convidou para sentar. Sobre a mesa estava seu rancho que havia feito na cidade. Fazia parte das compras coisas como: açúcar, feijão, coco, azeitona, amaciante de roupas, pente, dois pacotes de tinta para cabelo (um loiro e um castanho escuro), leite condensado, geladinho industrializado, doce de leite com mamão, sabonete, pasta de dente, cobertura de proteção de alumínio para o fogão a gás. Perguntei o que faria com coco ralado, o que me respondeu que não sabia, pois muitas coisas as crianças tinham colocado no carrinho. Nesse meio tempo, comento com Mahié sobre seu pai, que eu tinha fotos de julho de 2011 dele no computador, se gostaria de vê-las o que me respondeu que sim. Peguei então o computador e mostrei a ela que ficou emocionada e chamou, na língua, seus filhos para olharem. Nesse momento todos se reúnem em volta do computador, inclusive a neta pequena (senta no meu colo) para olharem as fotos. Com a criança ao colo, senti o cheiro agradável de óleo de tucum no seu cabelo e me reportei no tempo (muitas vezes passei este óleo no cabelo, quando os tinha!). Na passagem das fotos pelo festival de praia – 2011 – Mahié identificou seu falecido filho e comentou com tristeza que, até naquele momento, não tinha o corpo dele para enterrar. Ele saiu para pescar junto com outro índio e nunca mais voltara. Chorou ao lembrar-se disso, disse que era diferente de seu pai, pois sabia onde estava sepultado, com relação a seu filho, tentava entender o que havia acontecido.

Enquanto olhávamos as fotos no computador se aproximou uma sobrinha de quatorze anos que após alguns minutos de conversa, manifestou interesse em estudar fora, dizendo que era um desejo seu e de sua mãe que isso acontecesse. Brinquei, convidando-a para vir com nós e ela prontamente respondeu que sim. O desejo de estudar fora é comum no universo da aldeia. Falei com ela das dificuldades de uma menor de idade em estudar fora. Após esta conversa ela e a filha de Mahié, (Maitê) de 19 anos que é casada com um Karajá de Santa Isabel do Morro se distraíram no computador, olhando as fotos e fazendo comentários na língua Karajá. Nesse entremeio o cacique aparece por ali e nos convida para dar uma volta no Araguaia, ir até a aldeia do Teribré (onde Samuel era o cacique). Enquanto o cacique Timóteo, buscava a gasolina e o remo em sua casa, Mahié nos convidou para na volta almoçarmos ali, pois Maitê estava começando a preparar o almoço.

Dirigimo-nos a beira do rio, onde se encontrava a voadeira (lancha) com que faríamos o passeio. Ajudei Timóteo a esvaziar a canoa de água, para então sairmos. O rio está cheio e o visual era ímpar, se podia avistar a aldeia a partir do rio. Ao sairmos, avistamos muitos Martins-pescadores (pequena ave ribeirinha), o que dá o nome ao local da aldeia em Karajá – Krehawã. Passados uns 20 minutos chegamos à aldeia fundada por Samuel, onde descemos rapidamente, fizemos algumas fotos. Havia ali quatro casas. Esta aldeia foi uma iniciativa de seu cacique (Samuel) de afastar-se da cidade para nesse local estar mais isolado da influência da mesma, onde não entrava bebida de álcool. Os moradores não saíram de dentro de suas casas, com exceção da filha de Timóteo que lá morava. Após isso, voltamos e almoçamos na casa de Mahié, onde comemos massa, arroz, galinha caipira e refrigerante (Fanta laranja). Depois do almoço, Harwá apareceu para buscar Nayma e levá-la a sua casa para pintá-la, preparando-a para a festa. Mais tarde, voltou para buscar a mim e Adriana. Quem fazia as pinturas era Karen, que enquanto pintava com tinta de jenipapo, o seu filho de aproximadamente onze meses, se agarrava as suas pernas reclamando atenção. Segundo ela, a criança chamava sua atenção devido sua ausência, pois naqueles dias frequentava as parceladas de Pedagogia em Luciara. Nesta conversa ela relatou que tinha 26 anos e cinco filhos.

Depois das pinturas, nos dividimos, fui para casa de Aruanã, enquanto minha mulher e filha voltaram à casa de Mahié e lá ficaram um tempo conversando.

No meio da tarde, nas adjacências da casa de Aruanã me chamou atenção à presença de três Karajá da geração mais velha. Estavam sentados num tronco de madeira. Conhecia-os dos anos oitenta (Paulinho, ex-cacique; Cobrerá, e Fernandes). Observavam a movimentação em torno da casa de Aruanã, onde uns 25 Karajá das gerações mais novas se ocupavam dos acervos necessários para logo mais acontecer à dança (Ijasò). Sento-me ao lado de Paulinho, e o mesmo me fala da festa dizendo que as mulheres já demonstram certa resistência em se enfeitarem para a festa, me relatou os novos dias comparando-os com o passado. Fala-me que para o final da tarde chegarão os homens da aldeia de Fontoura, pelo rio, e participarão da festa durante toda a noite. Disse ainda, que haveria luta entre as duas aldeias (brincadeiras onde há uma espécie de provocação com medição de forças, até que o outro aceite lutar, e quando um perde é motivo de gozação por parte do outro). No entorno começou a se perceber movimentação de não índios que chegavam para assistir à festa. Levantei e olhei a movimentação no interior da casa de Aruanã, Logo mais, a convite do grupo dos homens, saímos em grupo pela aldeia, em duplas, cantando na língua e ao nos aproximarmos das casas realizávamos uma espécie de xingamento (brincadeiras) para quem aparece em frente às casas.

Mais tarde, sempre em torno da casa de Aruanã, comecei a falar com o professor Célio sobre a escola. Perguntei sobre que tema havia escrito seu TCC. Respondeu-me que falou sobre a história de luta dos karajá pela questão da terra, e que foi o primeiro de São Domingos a escrever sobre isto. Agora os outros professores se serviam um pouco disso aos escreverem sobre seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Célio era do tempo em que ali vivi (1981 e 1982), quando ele tinha apenas cinco anos. Era filho único de Paulinho e disse que se lembrava de mim. Neste momento, os homens saíam em dança pela aldeia, enquanto outros homens (3) limpavam a pista de dança dos “Ijasò”, aguardando a chegada dos Inỹ de Fontoura. (Diário de campo).

Importante destacar, que se na parte do diário de campo anterior a este, chamava atenção à movimentação cotidiana num espaço urbano, neste último, a mobilização em torno dos rituais do Aruanã se dão no espaço da aldeia. Em ambos, aparecem às configurações diárias, e os espaços educativos que envolvem toda uma comunidade, que durante as festas de Hetohoky, “suspende” as atividades escolares para os outros âmbitos da vida.

Neste momento, estando num espaço Inỹ, fico pensando na ambiência dos espaços educativos da modernidade, sejam, os lares, as escolas, os outros lugares em que circulam nossas crianças dentro do horizonte ocidental.

Se relacionarmos estes espaços com as pessoas que o frequentam de nosso entorno, observaremos como em nossa cultura, os jovens, desde muito cedo são desconectados dos afazeres do dia a dia. Ao frequentarem a escola, muitas vezes, o que se ensina nos seus entre muros pouco tem a ver com o que se vive fora deles. Existe uma espécie de blindagem e é comum ouvirmos precocemente: Não toque! Não mexa! Aí, não! Por outro lado, em territórios educativos Inỹ é comum, já muito cedo, as crianças se familiarizando com os conhecimentos que as preparam para a vida. Em outras palavras, no âmbito da vida Karajá é notório e marcante, as crianças estarem sempre “na volta”, manipulando, experienciando e metamorfoseando a vida como podemos observar nas fotos a seguir.

Figura 8 – Crianças brincando com a palha da palmeira do Buriti



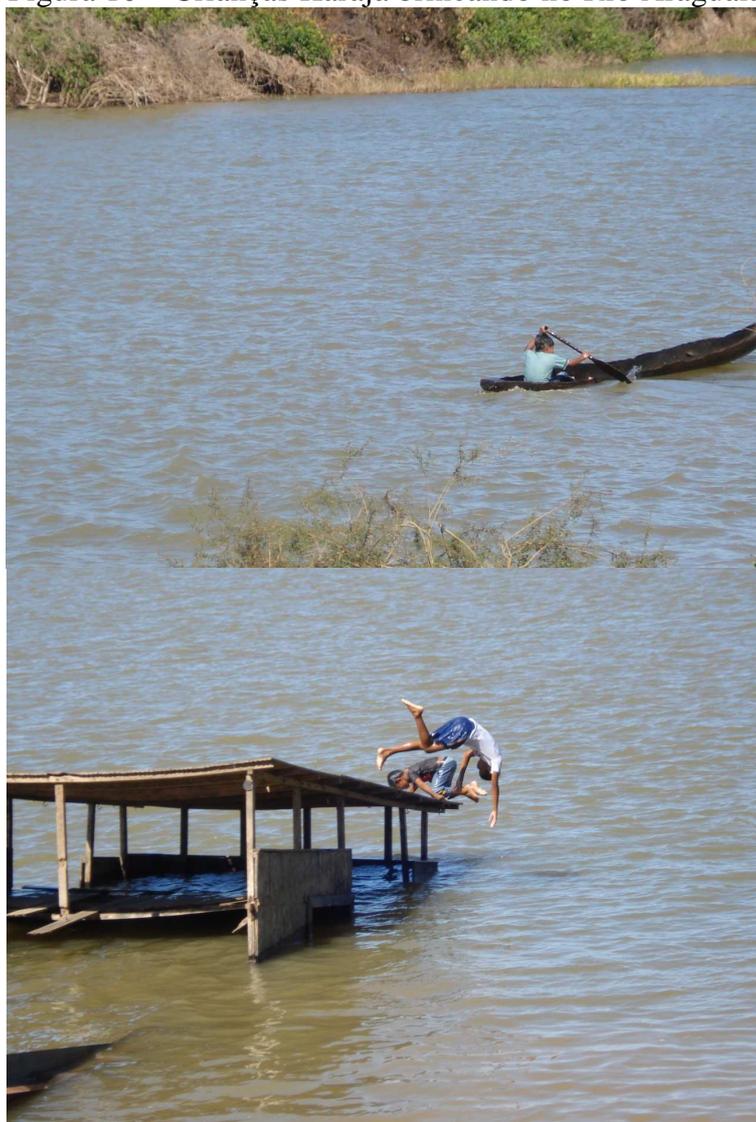
Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figuras 9 – Crianças brincando diante da aldeia de São Domingos



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 10 – Crianças Karajá brincando no Rio Araguaia



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Fato é que a educação está diretamente ligada a um tipo de cultura e os integrantes desta visão de mundo são preparados para dar conta do universo que os envolve e desenvolve, desde as raízes da tradição. Como nos diria Kusch:

[...] una cultura tiene en su esencia su razón de ser en algo que es muy profundo, y que consiste en una estrategia para vivir, que un pueblo esgrime con los signos de su cultura. Cultura es una política para vivir. Todo lo que se da en torno a la cultura, como ser la costumbre, el ritual mágico, la producción literaria, incluso la tecnología o la ciencia tienen que responder a esa estrategia para vivir aquí y ahora. Ahí no valen las universalidades. Es el mundo de lo particular (KUSCH, 2000, p. 155-156, Tomo III).

O que o autor escreve é significativo, uma vez que as estratégias para viver o aqui e o agora da vida Karajá na comunidade de Krehawã (São Domingos), obedece a uma lógica que

lhes é própria. Esta, na sua particularidade, se vê na encruzilhada de distintos modos de conjugar a educação tradicional – onde os Inỹ são mestres - com a educação escolar, que sabemos é engendrada por outra tradição. Longe de querer fazer juízo de valores, compreender os “nós” (embarços) da questão, significa rastrear as diferentes dimensões que isto implica e abarca.

Diante destas circunstâncias contingentes, é imprescindível perceber, ou compreender os sujeitos da cultura Inỹ, ver como estes se instalam na vida. Dito de outra forma, os protagonistas da cultura Karajá estão arraigados ao solo que os sustem. E solo aqui não deve ser entendido só como empírico, que neste caso é o Araguaia e o Povo Inỹ. Daí a importância de compreender a geocultura e a partir dela acessar o todo complexo que implica pensar o significado do tema desta dissertação.

2.1 O universo Inỹ na confluência da cosmologia, mitos e ritos

No quadro do que venho escrevendo, aspectos como a cosmologia, mitos e ritos não foram privilegiados no âmbito desta dissertação. O foco do tema que permeia a discussão, não teve a preocupação de segmentar, títulos e subtítulos, mas nem por isso deixou de adentrarse em aspectos da cultura que se entrelaçam, ajudando a compreender o tema deste trabalho.

E então, é no âmbito deste imbrincado quadro, que somos desafiados a sair da linearidade de nossas visões e, simplesmente sentir a beleza, sutileza e outros tantos adjetivos que compõem o estar sendo da vida, num contexto de alteridade.

Assim, nas linhas que seguem, transcrevo o mito de origem do Povo Karajá e o ritual de passagem do rapaz para a fase adulta (Cerimonial do Heteroky).

2.2 O mito de origem do povo Inỹ

O mito de origem relata que os Inỹ saíram do fundo do rio Araguaia, numa aldeia, onde viviam e formavam a comunidade dos Berahatxi Mahadu, o que significa povo do fundo das águas. Neste local, eram felizes e gordos, mas era um espaço restrito e frio. Num dado dia, um jovem Karajá acompanhou um feixe de luz, encontrando uma passagem (inysedena que é lugar da “mãe da gente na Ilha do Bananal”) e seguiu até a superfície do Berohoky (Araguaia). Fascinado - pelas belezas das praias, riquezas e amplitude de espaço para correr e habitar – este jovem reuniu outros Inỹ e subiram até a superfície. Passado um tempo, conheceram as doenças e a morte e tentaram voltar, mas a passagem estava fechada, onde

uma grande cobra mantinha guarda no local, por ordem de “Koboi” que era o chefe do povo do fundo das águas. Diante da situação, resolveram se espalhar pelo Araguaia, rio acima e rio abaixo. Nesta ocasião, após muitas aventuras, conheceram os peixes e as coisas boas do Berohoky, através de seu herói mitológico (Kynyxiwe), que vivia entre eles. Depois de algum tempo, Kynyxiwe se casou com uma moça Karajá e foi morar no céu. Ali vivia o povo Biu Mahandu, que ensinaram aos Karajá fazerem suas roças.

Esta história dos Karajá, de forma oral, perpassa os tempos. Algumas com versões mais ricas de detalhes do que outras, mas que no seu cerne explica a origem deste povo¹⁰.

2.3 O cerimonial do Hetoroky

Este é o ritual de passagem do rapaz para a fase adulta. Transcreverei o relato do professor Célio Kawiny Karajá, que consta no Projeto Político Pedagógico - Hadori. Segue o relato na sua íntegra, conforme consta no referido documento:

[...] O Cerimonial da festa do Hetohoky é muito importante para os Karajá; e é muito significativo”. Quem faz a festa Hetoroky é um homem trabalhador, têm roça, canoa e outros. Quando a pessoa pensar na festa Hetoroky, faz grandes roças e planta muita mandioca, banana, cará, batata, cana de açúcar, milho e outros.

Ele prepara todas as coisas antes da festa acontecer. A mãe do menino ou avó pede para o chefe da festa Hetohoky para liberar e ainda paga alguma coisa de objeto; pode ser canoa, esteira ou outro, mas só um objeto. A duração da festa é de três meses.

Começa a entrar no espírito de animais no mês de janeiro até acabar todos os espíritos que pertence à festa Hetoroky; por exemplo: Espírito Loko (mosquito), oritxi, orobi, warure, watxa, Ingni, etc. Na festa imita comportamento, Wryxy significa espírito da pessoa, morte que protege as pessoas. Sempre as pessoas pedem para Wryxy para proteger na festa de Hetohoky. No final da festa nos meses de março ou abril depende do dono da festa, no final acontece muita alegria, danças, canta e luta.

Existem duas casas, uma que é grande e outra pequena. A casa grande pertence somente a pessoa Ibóó-mahadu (pessoa do sul). A casa pequena pertence somente a pessoa Iraru-Mahadu (pessoa do norte). Quem faz a casa é aquela pessoa que pertence a casa; mas às vezes pode ajudar, mas não é certo, faz só por gozação.

Quando os homens vão caçar para o Jire, as pessoas desafiam para matar o Porcão ou veado, ou alguma coisa que serve para alimentar; e vão preparar para assar ou cozinhar. Quem não consegue matar o Porcão, morre de gozação, isto é brincadeira.

Quando chegam ao final da festa, os homens e as mulheres se pintam e se preparam para lutar com o seu adversário e puxa tò-ò que significa um pau grande de oito metros de altura., Na parte da tarde aproximadamente às 15h começam a enfeitar com adorno para o rapaz, adolescente e jire. São materiais de: dexi, wadexi, wylairi, deobute, raheto, rurina, oji, dura, wetana, dohorue, nôhôi xiura, myrani e outros. São colocados todos os que servem para dançar, e os homens vão dançando de rua e chamando wryxy, ninguém chama usando o nome próprio, porque é proibido,

¹⁰ Encontrei esta história relatada em várias obras como de André Toral do Amaral (Cosmologia e Sociedade Karajá) e tantos outros como Manuel Ferreira Lima Filho; estes relatos se encontram também no Projeto Político Pedagógico – Escola Hadori e outros trabalhos acadêmicos de estudantes Karajá.

porque está dançando e se transforma em algum espírito. Se alguém chamar e gritar o nome da pessoa, o pajé decidirá se vai morrer ou só ter relação sexual com ela. Se for homem a dizer o nome, o irmão dele irá substituir ou então ele mesmo vai morrer.

Então, os homens dançam e cantam wryxy, logo após aparece o adversário, que veio de outra aldeia para lutar e puxar o tò-ò. Então eles lutam, quem libera a luta é o pai da festa e também quem encerra a luta. A duração é mais ou menos de 15 a 20 minutos. Depois da luta traz comida e o wryxy comer, depois prepara o hojuju para puxar to-ò, para derrubar e o atual sair vitorioso. Agora e antigamente o jure sacrificam io woryxy bate de xâxanão ou cipó. O Wryxy a noite inteira puxando ao tentar derrubar, na madrugada o espírito de macaco vai buscar o jure. Traz, e deixa no local onde vão esperar para receber o espírito de todos que vieram na festa, e dialogando o jure para não usar, mas a brincadeira de sua infância como peteca, pião e outro.

Quando acaba o espírito, o Aruanã vem para esticar o jure para crescer rápido. Depois o jure vai para a Casa Grande, o tio leva na sua cesta e as mulheres também vão correndo e chamando brotyre, rodeando a Casa Grande entre a casa pequena, tem umas mulheres que entram na Casa Grande, têm uns que vão direto para a aldeia e lá os homens atiram de flechinha axiororo e brore.

Quem não acertar sempre ficará azarado, o chefe passa a pena de ave que dá azar. Agora, quem acertar sempre ficará com sorte, o chefe passa pena de aves para dar sorte, quando acaba morrendo Axioro e Brore, o visitante Wryxy vão embora para sua aldeia. E o jure fica na Casa Grande uma semana, porque tem regimento e o pai da festa, libera a caça, quando chega no dia da caçada primeiramente, depois, tori woroxina, depois lynyre, depois ortolo, depois owodio, quando acaba o jure pinta o corpo todo bem pretinho e pode sair do Hetohoky” Mito contado pelo professor. (CÉLIO KAWINA KARAJÁ, 2006, p.51-52).

Ao lermos o relato do Professor Célio, percebemos o conteúdo e a forma como os Inỹ perpetuam sua história, desde as origens primordiais de sua cultura.

O tempo primordial sagrado é recuperado a partir da reatualização dos mitos, o que acontece nos rituais e nos cerimoniais.

Desta forma se traz ao presente, um tempo passado. Um olhar atento para o mundo da vida Karajá, nos permite captar como os mitos tem a função de “guiar” os afazeres cotidianos, como uma espécie de modelo ou padrão que regula as ações e as relações. Dito de outra forma, os ritos e os cerimoniais que “se vê no cotidiano” estão ligados a outras dimensões que não se explicam por elas mesmas, mas estão conectadas e representam a cosmovisão da realidade.

A cultura Karajá é altamente ritualizada. A riqueza de seus mitos conferem sentido e significado a idiosincrasia cultural, conjugando costumes tradicionais com matizes adquiridos no contato com o que vem de fora.

No caso específico das questões colocadas pela pesquisa - que se traduz nestas linhas - a sua compreensão passa também pelos aspectos acima levantados. Sem eles, o tema desta dissertação seria míope.

CAPÍTULO III – DIÁLOGO INTERCULTURAL

3.1 A educação no universo intercultural

No exercício das reflexões sobre o significado da escola Hadori, localizada no território étnico-cultural Karajá e tudo o que isto implica, é imprescindível, a nosso ver trazer para o âmbito da discussão alguns elementos que são fundamentais na tentativa de entender este processo. Aqui os conceitos de cultura, interculturalidade e geocultura se orquestram, para juntos nos ajudarem a compreender o processo de educação evidente na interface de dois mundos culturais. Ao pensar nesta interface, o meu enfoque para o aqui e o agora da pesquisa de campo, me reporta sempre ao olhar de 30 anos atrás, quando fazia o meu primeiro contato com o povo Karajá, onde o olhar e a paisagem eram outros. Não se trata aqui de falar em vantagens ou desvantagens, mas é impossível não levar em consideração as mudanças de tempo e contexto que circunscrevem em diferentes períodos, o foco do olhar. Portanto, no decorrer desta dissertação uma espécie de viagem no tempo acompanhará este diálogo e entre muitos aspectos que apontam para alguma direção, o tempo passado e o tempo presente se entrecruzam. Este diálogo entre muitos aspectos aponta para alguma direção, e ela não é muito clara, há algo no ar, no horizonte!

O tempo passou os Inỹ resolveram algumas questões mais imediatas como a demarcação das terras. Se naquele período eram poucos os Karajá que se serviam da escola no âmbito da cidade, hoje a realidade é outra dentre os desafios que o mundo moderno coloca. A educação escolar desponta como uma das questões desafiadoras para os novos tempos e é disso que trataremos no âmbito de nossas discussões.

Pensar a educação escolar num universo intercultural – a Escola estadual Indígena Hadori – é um exercício complexo, sendo que isto implica levar em conta inúmeras questões que a engendram.

Em primeiro lugar poderíamos nos perguntar, qual a necessidade de uma escola- enquanto espaço específico de aprendizagem da cultura ocidental- no interior de um contexto cultural Karajá, onde seus sujeitos, historicamente, desde tempos imemoriais mantêm vivas as suas formas próprias de educação.

Esta questão nos coloca diante de uma situação no mínimo intrigante, onde a presença de horizontes culturais específicos (con)correm, se friccionan¹¹, interagem, se relacionam,

¹¹ O conceito de fricção interétnica é de Roberto Cardoso de Oliveira.

confluem e até dialogam. No conjunto destas expressões, algumas inquietações se fazem presentes ao tentar compreender como a educação não indígena que chega através da escola e o mundo cultural que ela representa, relaciona-se com a educação étnico-cultural Karajá.

Ao focar a escola no âmbito desta pesquisa e sendo desde esse lugar que estarei discutindo o tema proposto trago aqui a seguinte reflexão:

Sabemos que como educadores, que onde quer que exista escola, ela sempre é parte de um projeto que a transcende. Escolas não são jamais organismos fechados em si mesmos, mas essencialmente fenômenos cujos contornos são definidos por sua relação com a exterioridade. Dito de outra maneira, não há escolas senão como instrumento de produção e reprodução de social. Assim, por exemplo, as escolas tradicionais astecas formavam sacerdotes e guerreiros para o seu funcionamento e sua continuidade. Assim também, nossa escola produz médicos, advogados, técnicos agrícolas etc., porque nossa sociedade depende destes trabalhos. Pensar a escola indígena sem a consideração da relação entre esta instituição e a divisão do trabalho como se define na sociedade em que esta inserida (o seu projeto social) parece ser de uma ingenuidade comprometedora. (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 159).

No que tange as questões colocadas neste enunciado é necessário então tentar trazer a luz qual é o projeto de sociedade que a transcende no, caso específico, da escola Hadori. Qual a relação com a exterioridade? Como ela convive com o contexto do entorno? Que sujeitos ela forma e qual caminhos ela aponta?

Diante destas reflexões, ao passar em revista o olhar para a escola e suas adjacências, rastreando o seu interior, num ir e vir, de dentro para fora, de fora para dentro, procuro corredores de conexões com a vida na comunidade, com a organização do cotidiano, com o tempo e o espaço que configuram a geocultura do povo Iny (Karajá).

A partir da escola, mais especificamente, da sala de aula onde a professora Mahiê ministra suas aulas, com sete alunos inscritos, observo suas aulas. Os primeiros momentos foram bastante formais, crianças sentadas nas classes tentando seguir as orientações. Passados alguns momentos, esboçou-se um ambiente descontraído, crianças pelo chão, uma ou duas penduradas na janela que dá para o fundo da escola, outras mais atentas e concentradas sob o olhar da professora que depois se alternam com os outros colegas; o quadro negro na frente, logo acima o alfabeto da língua portuguesa, o cachorro pequeno passeando no recinto, sendo afagado pelas crianças. Uns flashes de luz entravam pela porta (que estava caída), anunciando o mundo lá fora; algumas crianças se deixavam convidar (e eu as sigo). Ao saírem, percebiam que no horizonte insinuava-se o Araguaia, que com suas águas (período das cheias) ocupavam o território do entorno da aldeia. Entre o rio e a escola, um espaço considerável, que demarca universos simbólicos ímpares, mangueiras frondosas, quase centenárias amenizam o esplendor do sol que se lança sobre este território e o seu entorno, espaço em que se

descortina o mundo Karajá. À direita, ao sair da sala de aula, vemos a comunidade com suas casas. À esquerda, o prédio escolar dispõe de uma varanda, que conduz a duas salas de aula e ao passar em frente a elas, se chega aos dois banheiros que separam a sala da diretora, secretaria e coordenação pedagógica. Ao seu lado a cozinha, onde é preparada a merenda escolar. Em fila, neste lugar os alunos são servidos, e saem pátio a fora para comer. Em seguida vão para o recreio, brincando de voleibol e outras “correrias”. Atrás da cozinha, em um prédio anexo há o laboratório de informática, e ao lado uma construção abandonada, que foi um projeto de uma escola. (segundo me informaram, foi embargada pelos velhos, pois ali se localizava um antigo cemitério Karajá).

Figuras 11 – Crianças na varanda da Escola Hadori e em diferentes momentos de descontração diante da escola



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

No momento em que faço essa pequena descrição, esboço metaforicamente, um pensamento. O que equivale a dizer que os fundos da escola ligaria o povo Karajá ao continente cultural Tori (não índio) enquanto na frente, desponta à imensidão do Berohoky (rio Araguaia) onde os Karajá desde tempos imemoriais, assentam suas raízes, palco e cena de suas vidas. O mito da origem do povo Iny os liga ao solo que os abriga e que os tem gestado ao longo dos tempos, onde cultura e solo se friccionam engendrando os sujeitos Iny.

No entremeio, desta realidade, sujeitos concretos se debatem entre visões de mundo que estão postas. Neste quesito Kusch nos convida a uma reflexão desde o ponto de vista da filosofia antropológica: “Qué pasa en general con el hombre cuando éste se desgarrá entre dos culturas”. (KUSCH, 2000, p. 214, Tomo III).

E a escola neste (con)fundir-se, que papel desempenha, para onde aponta e qual seu significado?

No conjunto destas indagações, Maurício Langon, ao inspirar-se em Kusch, nos traz alguns pontos importantes que nos ajudam a apontar caminhos dizendo:

El punto de vista geocultural remite a sujetos culturales siempre en constitución. Definidos y redefinidos e sus prácticas desde un núcleo geocultural y existencial. Sus “ordenadores seminales” dan sentido a la existencia y orientan la acción en términos éticos, pero no técnicos o estratégicos. De ese modo pueden hacer del mundo diferentes paisajes o “campos escriturales”, pero no “campos de batalla”. El sujeto no pierde nunca su papel de protagónico de tal; el creador es “gestor cultural; el pensador es “intelectual orgánico” de esa comunidad; la propia ciencia “no es algo autónomo” sino “un tipo de gestión cultural”. (LANGON, 2005, [s.p.])¹²

Fato é, que ao longo do contato da sociedade ocidental com os povos originários a ótica monocultural eurocêntrica sempre esteve presente, e as visões de mundo dos povos indígenas foram consideradas como inferiores. A escola nesta relação foi sempre um espaço destinado a trazer “os outros” para dentro dos moldes do colonizador. Neste sentido se olharmos para o retrovisor da história, se andarmos pelos caminhos da América Profunda, pelo interior do Brasil, nas periferias dos grandes centros, ou pelas ruas das capitais, nas adjacências que o nosso olhar alcança, o que de fato se conseguiu? Agora seria diferente? O que nos garante isso?

Aqui não se trata de ser pessimista, mas não podemos ignorar os vestígios de uma caminhada, de um processo histórico, que trazem elementos importantes quando nos propomos a pensar a educação. E, quando se trata da relação com outras culturas nos deixarmos interpelar pelo outro, como oportunidade única de redescobrir dimensões básicas, esquecidas da condição humana, que se mostram valiosas para o ser e o sentido do homem atual, desafiado pelos riscos que ele mesmo construiu.

Vivimos en un mundo cautivo, desarraigado y transformado por el colosal proceso económico y técnico-científico del desarrollo del capitalismo que ha dominado los dos o tres siglos precedentes. Sabemos, o quando menos resulta razonable suponer, que este proceso no se prolongara ad infinitum.[...] No sabemos a donde vamos, sino tan sólo que la historia nos ha llevado a este punto y por qué. Sin embargo una cosa está clara: Si la humanidad ha de tener un futuro, no será prolongando el pasado o el presente. Si intentamos construir el tercer milenio sobre estas bases, fracasaremos. Y el precio del fracaso, esto es la alternativa a una sociedad transformada, es la oscuridad. (HOBBSAWM, 1994, p. 576).

¹² Na citação acima não consta paginação. Disponível em: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/geocultura_1.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2014.

Tomado pela memória, na contra mão desta lógica, reporto-me ao meu primeiro contato com os Karajá, três décadas atrás (dezembro de 1981). Já no primeiro dia é de um significado, de certa forma, indescritível, já que é quase impossível dar conta de tudo que aquela experiência, me proporcionou. Era inverno, na barra do rio Tapirapé, período das chuvas, as águas do Araguaia saiam do seu leito, tomando conta das margens, ilhando a própria aldeia, invadindo a mata, formando o que no Amazonas se chama Igapó. Os peixes alastram seu território, em busca de alimentos (pequenos frutos e raízes), próprios daquela época do ano, enfim era a vida pulsando no Araguaia.

No mesmo dia, recebi um convite para ir pescar, aceitei sem titubear, embarquei numa canoa todo desajeitado, sem equilíbrio, e sob qualquer movimento a água invadia a canoa. Na proa foi um Karajá, remando até chegarmos dentro da mata, quando o Inỹ me fez sinal para ficar em silêncio, apontou para a água querendo compartilhar o evento (eu via tudo e não via nada), pasmado presencio a cena; ele o índio, se colocou de pé e munido de arco e flecha apontou calmamente para o peixe, acertando-o. Acabava de assistir uma cena que jamais pensei poder presenciar. Era demais para alguém que estava chegando de fora, experiência única de alteridade, que estava apenas por começar, selando assim uma oportunidade ímpar na relação com o saber, com outra forma de pensar e organizar a vida, ou seja, outro mundo era possível. Estava ali vivendo o mero “estar indígena”¹³, que Rodolfo Kusch coloca como alternativa ao ser ocidental, representado por mim.

Na confluência de distintas experiências culturais da forma de “ser humano”, com suas respectivas histórias, o Povo Karajá, no interior do Brasil, habita desde tempos imemoriais a Ilha do Bananal e todo o estuário do Araguaia. Na sua relação com a civilização que avança país adentro das mais diferentes formas, se vê interpelado por outro horizonte que caminha a passos largos com seu olhar voraz.

Frente a este avanço, a cultura Karajá, re-existe e vem trilhando um caminho próprio diante da necessidade de comunicação com a sociedade do entorno, diante das novidades, por vezes incompreensíveis, mas que estão postas. No tocante a isto Kusch (2000), diria que aqui está posto um problema de interculturalidade, e Langon bebendo na mesma fonte diz:

[...] Se abre así la posibilidad de pensar el diálogo intercultural como necesidad – ética e teórica – de avanzar a través de los distintos logos; en el espacio donde se ponen en común irreductibles logos y ethos. Ambito que no puede ser pensado en

¹³ Se trata del estar como algo anterior a ser y que tiene como significación profunda el acontecer. En el estar se acontece, porque se está en la expectación de una posibilidad que se da en ambito pré-ôntico, al margen de cualquier necesidad de crear superestructuras a eso que acontece, antes, por lo tanto, de la constitución de objetos.

términos de “mercado” o “contrato” – de acuerdos “formales” – propios de una cultura que, alegando soluciones universales y abstractas, impone sus preferencias culturales. (LANGON, 2005, [s.p.]).¹⁴

No entremeio destes enfoques, a interculturalidade adquire importância ímpar, na medida em que desponta como um instrumento de conhecimento e um guia para determinadas atitudes no contato com a alteridade do outro. Pode significar o início de uma espécie de viagem cultural para uma nova identidade, e uma nova condição estética da ética coletiva da diferença. No exercício do contato intercultural, nossas mentes colonizadas (expressão Kuschiana) encontram uma oportunidade de flexão e reflexão e fundamentalmente uma resposta diante da condição colonial do pensamento, forjando assim alternativas para fundar novas normas de convivência.

3.2 A educação Karajá

Voltar ao espaço étnico cultural Karajá, depois de três décadas, a mudança do cenário é significativo. Hoje a presença da escola, perpassa em grande medida o cotidiano da comunidade, organizando tempos e espaços dos afazeres do mundo da vida, (pre)ocupando os seus sujeitos na interface dos (des)encontros entre horizontes culturais específicos. Nesse processo, nas conversas e observações feitas é notório o interesse pela educação escolar, como porta de acesso ao conhecimento e a ponte de conexão com o mundo não índio. Nesse trânsito no momento em que acessamos a porta da escola, apresenta-se outro universo cultural, e então alguns aspectos entram, outros saem. E neste entrar e sair, as identidades vão se constituindo. Este constituir-se engendra muitas questões, uma vez que no entrelaçamento de educações gestadas em diferentes lógicas culturais, estão os sujeitos. Estes se vêm envolvidos no limiar de culturas que impõem um modelo educativo e cultural coerente com seus próprios universos, com sua compreensão do cosmos e da pessoa que lhe são peculiares.

É possível perceber que diante do desafio do mundo de fora, colocam-se alguns dilemas. O mundo moderno contemporâneo eurocêntrico impõe, e alguma maneira exige respostas. A cultura Karajá esboça-as. Neste processo, o caminho da escola, seja ela no âmbito da aldeia ou fora dela parece significar o passaporte para o acesso ao mundo ocidental. Este acesso se dá das mais diferentes formas e isso salta aos olhos, quando num primeiro

¹⁴ Na citação acima não consta paginação. Disponível em: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/geocultura_1.pdf>. Acesso em 19 jan. 2014.

caminhar e ao passar em revista o aqui e o agora da aldeia de São Domingos, vem à memória -como pano de fundo- o tempo que por lá vivi.

O cenário que se apresenta, numa primeira leitura superficial é significativo. Os bens da sociedade de consumo ocupam as adjacências da escola e das casas. Presença de carros, motos, bicicletas, lanchas, canoas de alumínio, motores de popa, vestígios de produtos industrializados. No interior das casas observa-se: fogão a gás, geladeira, televisão, computadores, brinquedos industrializados, bem como, boa parte da alimentação comprada nos mercados da cidade de Luciara. Esta descrição divide o espaço com objetos típicos da cultura Karajá - ainda que em menor número-, entre os quais as grandes esteiras, artesanatos, galinhas e cachorros pelo pátio, pequenos animais silvestres, o fogo no chão moqueando peixes ou tartarugas assando no próprio casco. No espaço visual da comunidade, consta também um posto de saúde de alvenaria, a escola e uma sala anexa de informática.

Figura 12 – Placa diante do Posto de saúde na aldeia São Domingos



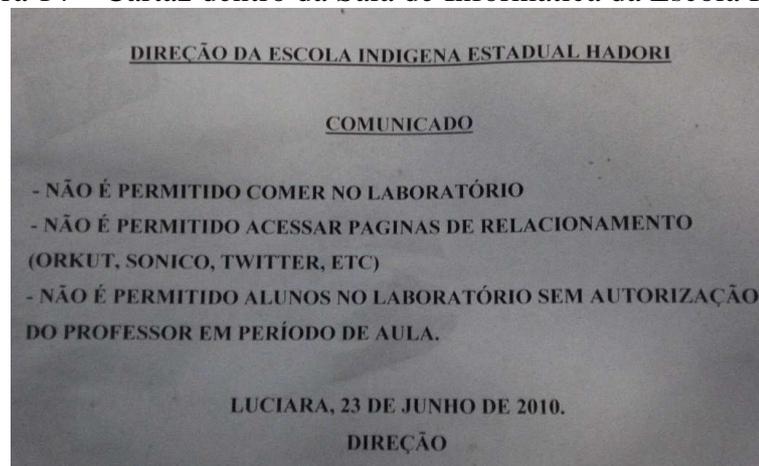
Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 13 – Posto de Saúde na aldeia São Domingos



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 14 – Cartaz dentro da Sala de Informática da Escola Hadori



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 15 – Escola Hadori na aldeia São Domingos



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

No caminho para a cidade é raro não encontrar Karajá, indo ou vindo da cidade de Luciara, (distante três ou quatro km), a pé, de bicicleta ou velozmente com as motocicletas. Neste fluxo, a comunidade não índia de Luciara também frequenta o espaço da comunidade Karajá.

No entorno e adjacências da comunidade alguns roçados, cercados para que o gado das fazendas vizinhas não invadam os cultivos de mandioca, milho, melancia, amendoim.

Hoje as casas são feitas em sua grande maioria de tijolos, cobertas de telhas de amianto, ou palha de piaçaba. Percebe-se também, um ginásio de esportes coberto de zinco com as laterais em tela, além de um campo de futebol grande onde todo o final de tarde é cena típica, o futebol. Essa prática é comum não só dos homens mais adultos, pois as mulheres, junto com crianças de ambos os sexos também praticam este esporte. Destacaria ainda, plantas de urucum pela aldeia, jenipapo, mangueiras frondosas compartilhando o espaço com pias e banheiros abastecidos por água potável.

Figura 16 – Visual da aldeia



Fonte: Nayma S. Rapkiewicz

Esta pequena descrição do cenário, às margens do exuberante rio Araguaia, é parte do desenho visual que se apresenta. Mas a outra parte não se deixa fotografar, está numa outra dimensão, arraigada ao sentido verdadeiro do solo, uma vez que segundo Kusch (2000), por de traz de toda cultura está sempre o solo

[...] que se trata de un lastre en el sentido de tener los pies en el suelo, a modo de un punto de apoyo espiritual. *Y ese suelo así enunciado, que no es ni cosa, ni se toca, pero que pesa*, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener. Es por eso que uno pertenece a una cultura y recurre a ella en los momentos críticos para arraigarse y sentir que está con una parte de su ser prendido al suelo (KUSCH, 2000, p. 110, Tomo III, grifo nosso).

Neste momento paro, e ao refletir, me pergunto: E a escola nisso tudo!? É interessante captar o operar da cultura falando na constituição da pessoa, o sentido e o significado que o horizonte cultural Karajá brinda aos seus atores sociais.

Neste sentido trago aqui a fala do professor Luiz Karajá. Ele nos indica algumas pistas, no tocante a este particular, quando conversávamos sobre sua trajetória de vida atravessada pela escola. Relatou-me o contexto e o significado de sua formatura na

universidade, quando realizou o sonho de formar-se. Concluiu o curso de geografia. Sua formatura se deu em meio a outros trezentos e cinquenta formandos, quando fez questão de comparecer a solenidade com trajes típicos Karajá.

Diante desse relato - se formando a rigor com trajes típicos da cultura – perguntei como se sentia no ato da formatura, ao que respondeu:

[...] Eu senti o momento, eu queria demonstrar pra eles que o nosso momento, a nossa alegria não é só nas festas do Hetohoky, não é só na nossa comunidade, na aldeia. Eu queria demonstrar pra eles que nós nos sentimos índios, em qualquer lugar. Então era essa a nossa demonstração, daquela forma. (Luiz Karajá, depoimento gravado em entrevista, Abril, 2013).

Perguntei também: No momento em que você demarca o território, dentro de você, esse “Luiz Inỹ”, brigou muitas vezes com o “Luiz Tori”, ou você nunca se sentiu um pouco Tori, um pouco Inỹ? Como você transita? Como é isso no mais íntimo, é conflitivo, tranquilo!?

[...] eu me sinto um defensor da nossa língua, dos nossos costumes, principalmente da nossa origem. Então eu me sinto como eu falei alguns dias atrás, mesmo sendo advogado, ou professor formado, com curso superior; sendo médico, ou alguma profissão que seja nós nunca vamos deixar de ser Inỹ. Sempre vamos ser essa nossa aldeia, nesse nosso interior mesmo; ser esse Inỹ daqui. Mesmo numa capital, nós nunca vamos deixar de ser Inỹ, de ser o que somos tanto é que quando a maioria sai, eu mesmo me sinto um peixe fora da água. Quando eu estou em Goiânia, quando estou em outro lugar. Eu me sinto mais confortável, mais tranquilo, na beira do rio, numa mata, ao ar livre. Então nós nunca vamos deixar de ser, então essa coisa que a gente vem fazendo, a gente tem que apreender a conviver, sem entrar em conflito, até mesmo o casamento que vem ocorrendo do índio com o não índio [...]. (Luiz Karajá, depoimento gravado em entrevista, Abril, 2013).

Tomado pelo sentido destes enunciados, quando me proponho a compreender a escola, no seio da cultura Karajá continuo com as colocações de Kusch, pois as mesmas lançam flashes de luz para o que nos propomos tentar compreender.

[...] Uno piensa entonces qué sentido tiene toda esa pretendida universalidad enunciada por los que no entienden el problema. No hay otra universalidad que esta condición de estar caído en el suelo, aunque se trate del altiplano o de la selva. De ahí el arraigo y, peor que eso, la necesidad de ese arraigo, porque, si no, no tiene sentido la vida. Es la gran paradoja de la cultura. Si por un lado es la más cruel de las revoluciones porque nos desnuda totalmente, por el otro, es el definitivo domicilio en el mundo, como que tiene por misión una nueva creación del mundo. Realmente no deberíamos entender las transformaciones, sino en este sentido que brinda la cultura, como algo que apunta nada más que a mi vida aquí y ahora. (KUSCH, 2000, p. 110, Tomo III).

Posto isso me reporto no tempo, pois não são poucas as lembranças de momentos vividos no Araguaia junto aos Karajá, no início da década de oitenta. No meu convívio foi possível participar de cenas diárias das crianças brincando de flechar pequenos peixes nas margens do rio, ou pequenos bichos nas adjacências de suas moradias, navegarem de canoa (são excelentes canoeiros), acompanhar os adultos nas coletas de frutos, na confecção de artesanato. A minha percepção me possibilita constatar que, já muito cedo, as crianças vão desenvolvendo e aprimorando o conhecimento para as habilidades necessárias à vida. Devagar o conhecimento vai se construindo, criando corpo, ampliando como se a sucessão dos dias fosse uma espécie de brinde à vida. Diferentes gerações interagem colocando em evidência o espírito de cooperação numa espécie de coquetel em que ingredientes de sentimento, emoção, espirtuosidade, espiritualidade, exuberância e capacidade de fantasiar, são indispensáveis na formação, que dá conta do ser humano envolvidos pela/na cultura.

Desse modo, é no contexto dessa experiência/vivência que se faz pensar a educação dentro de uma totalidade na sua relação com o contexto cuidando para não divorciar o conhecimento da vida e assim fragmentá-lo.

Nesse sentido transcrevo uma fala de Lewis Mumford, da qual Kusch faz uso para explicitar o quanto o homem ocidental moderno (ser alguien) tem uma concepção diferente do “estar indígena”.

La ciudad, bajo la influencia de un mito capitalista, se concentra en los negocios y en el poder... Cualquier hecho de la vida se subordina al acaparamiento de riquezas y la exhibición de las mismas... Crece el espíritu de empresa agresivo... Se embota el sentido moral”. En el plano cultural aparece “la investigación estéril”, “el alejandrismo” el dominio de la enciclopedia en educación o sea que “el saber se divorcia de la vida” (MUMFORD, *apud* KUSCH, 2000, p. 147, Tomo II).

Nesta linha de raciocínio é importante lembrar que no conjunto do que almejamos trazer para o âmbito destas discussões, não podemos confundir a educação com os sistemas educativos. Assim não corremos o risco de reduzirmos a educação Karajá ao sistema educativo escolar.

Em outras palavras, o sistema educativo, no qual a escola se insere é um tipo de ensino/aprendizagem gerido pelo estado, que habilita com títulos reconhecidos oficialmente, independentemente do nível que se trate, seja ele da escola maternal ao terceiro grau. Por outro lado a educação Karajá obedece outras lógicas que procura dar conta, desde tempos imemoriais dos sujeitos gestados no interior de um horizonte simbólico e cultural próprio, e

que na ótica Kuschiana nossas “mentes colonizadas” não conseguem dar conta de acessar. E porque não conseguimos acessar!?

Penso que, neste quesito Walter Mignolo¹⁵ nos ajuda a refletir quando diz, em outras palavras, que na relação com outras culturas, o meu olhar enquanto pesquisador e o de quem lê estas linhas é perpassado pela lógica cultural ocidental. Esta gesta indivíduos no interior de um contexto onde a região e o corpo político do sentir, do fazer, e do pensar, são marcados geo-historicamente. Não pela geografia, mas por uma geo-história que está marcada pela modernidade e pelo colonialismo. Neste processo “o corpo sente o que a mente pensa”.

Na linha de raciocínio deste mesmo autor, usando o conceito de “*decolonialidad do poder*”, nos convida a pensar na matriz colonial de controle, onde através do panóptico¹⁶, é um bom exemplo para saber como funciona a matriz colonial de poder. Este é um tipo de controle que está baseado sobre a percepção. E a percepção que o ocidente privilegiou foi o olho, sobre todos os outros sentidos, por isso a representação é tão importante e a denotação também. Daí nossa dificuldade entendermos e sentirmos a sensação de um Aymara ou Quechua, que não privilegia só a visão como ponto de referência, porém há outros “sentires en relación” ao mundo que habita a isto que chama “Pachamama” (Mãe Terra).

Embora não seja no âmbito desta dissertação que vamos aprofundar a discussão que nos traz Walter Mignolo, optamos por fazer referência aos aspectos acima. Os mesmos elucidam e nos ajudam a compreender a complexidade do tema aqui em pauta, colaborando assim para que uma conversa no plural nos auxilie a não cairmos num monólogo, e numa visão unilateral do tema que nos ocupamos.

E ao nos ocuparmos deste tema, a busca de diferentes olhares não é mera coincidência. Ela é intencional e deseja se deixar interpelar por pontos de vista de diferentes origens, mas que convergem no sentido de compreender o ser humano na sua especificidade cultural. E aqui é a especificidade do Povo Karajá, onde a sobreposição e a interface de dois estilos de educação que se apresentam. Quase que uma espécie de oposição entre duas culturas e este é um desafio por que elas se relacionam, dialogam e até são complementares. É nos interstícios dessas fricções que os sujeitos Karajá se situam e transitam.

Dito de outra maneira, o estilo Karajá de ser, remete a sujeitos pertencentes a uma cultura; a um grupo social arraigado a um habitat, com um determinado manejo de sua

¹⁵ Evento Académico realizado en noviembre de 2010 en la Facultad de Artes ASAB, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. <http://www.youtube.com/watch?v=ifc8fgMDjzo>.

¹⁶ Panóptico: os indivíduos são vigiados durante o tempo todo, sem que veja o seu observador, nem que saiba em que momento está a ser vigiado. Ai está à finalidade do panóptico. O panoptismo corresponde à observação total integral por parte do poder disciplinador da vida de um indivíduo. Ele é vigiado durante todo o tempo.

ecologia que responde a sua economia. E cujo manejo responde a pautas culturais institucionalizadas por uma forma particular de pensamento regido por um código próprio e um horizonte simbólico que constitui a especificidade da personalidade grupal. E são nos meandros deste universo cultural, no âmago de suas integridades construídas na particularidade de seu processo histórico, que estão subjacentes “*os sentires em relação*” que a educação Karajá brinda aos seus integrantes.

Nesse processo, diante dos desafios que o mundo moderno lhes coloca e traz consigo, as relações Interétnicas com o mundo ocidental traz uma espécie de ofuscamento dos caminhos, ruídos, tensões. Em outras palavras se apresenta a necessidade de um trânsito constante entre diferentes lógicas, onde se estabelece uma tensão inevitável, entre o estar sendo Karajá, e o ser alguém do mundo não índio. Aqui se revela uma situação e contingência de fluxo e refluxo diante do processo aberto, onde se sobrepõem visões de mundo e constantes redefinições dos condicionamentos culturais, sejam eles os herdados pela tradição Inỹ ou os que hora se apresentam oriundos de outra matriz cultural exógena (ocidental).

Na esteira destas explicitações, quando me proponho a rastrear a escola dentro do universo Karajá e a partir dela fazer uma leitura do seu sentido e significado para os sujeitos que a atravessam ou por ela - a escola - são atravessados, é preciso levar em conta que “El hombre es, con seguridad, un ser cultural; está en su cultura como en su situación histórica original, pero esto quiere decir precisamente que el ser humano es a la vez, paciente y agente cultural”. (FONET-BETANCOUT, 2001, p. 198-199).

E na medida em que os Karajá são pacientes e agentes culturais, é interessante observar os movimentos que os mesmos fazem no âmbito da cultura e seu contexto. E o seu atravessar as fronteiras do mundo do entorno, buscando beber nas suas fontes de conhecimento, para no diálogo com o seu mundo originário estar decifrando e interpretando o aqui e o agora que os remetem para o futuro, ancorados nos fios da tradição. Neste diagnóstico constante, a escola situada em seu território é lugar, no mínimo significativo, como pude observar na experiência de campo que realizei junto à comunidade Karajá de São Domingos. Neste sentido quero fazer minha as palavras de Bergamaschi (2005, p. 124-125):

O primeiro entendimento que evidenciam é de escola como sinônimo de letras. Revelam uma compreensão de equivalência entre escola e papel, entre escola e leitura e escrita. Há uma associação direta nas falas, relacionando escola com aprendizagem da leitura e da escrita, bem como da fluência na língua portuguesa, prenúncio de uma situação presente em que optaram por “qualificar” o contato a partir dos parâmetros ocidentais, confeccionando uma possibilidade de diálogos interétnicos: referem-se a esses conhecimentos escolares como porta necessária que abre caminhos para circular no mundo não indígena, o mundo dos brancos. Quando

afirmo que optaram por parâmetros ocidentais, considero-os como o modo de estabelecer relações, os valores que pautam a vida em sociedade, que predominam nas relações interétnicas[...].

Do ponto de vista desta perspectiva, e no tocante a este conjunto de iniciativas, é interessante ressaltar que no cotidiano da aldeia em questão, evidencia-se o quanto a realidade da escola hoje enseja boa parte dos afazeres, sejam das crianças, dos professores e também das gerações mais velhas. O turno da manhã na escola é frequentado pelas crianças menores, divididas em três turmas até o 4ª ano e, sendo que o período da tarde se desenvolve os anos finais do ensino fundamental. O turno da noite, por sua vez é frequentado pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

É importante destacar neste contexto, que dois anciãos que frequentam o turno da noite, durante alguns dias, enquanto nos outros, recebem os professores em casa. Para isso os professores organizaram um horário com escalonamento para atendê-los nos seus domicílios, devido algumas limitações visuais. Segundo o que me foi informado, os mesmos frequentam a escola como forma de incentivar as gerações mais novas. Existem três estudantes que optaram por estudar na cidade (Luciara), por que dizem que o ensino é mais forte. Já outros estudam fora, como em Goiânia, por exemplo. É recorrente nas falas de algumas famílias, o desejo de que seus filhos estudem fora. Nesse sentido, duas famílias me indagaram sobre a possibilidade de eu acolher suas filhas adolescentes. Familiaridade essa, que acredito que tenha se dado pelo fato de terem conhecido minha família.

No que se refere às meninas adolescentes, entendo que é um momento de interrogação, de encruzilhada, pois no ritmo tradicional da cultura, neste período se encaminhariam para o casamento. A alternativa de estudar fora é apenas um exemplo dos tantos momentos onde opções de vida se bifurcam, e que dependendo da decisão, terão seus desdobramentos que conferem um sem fim de interrogações. Estas estão postas e por se fazerem presentes geram inquietudes, conflitos internos, desfechos no trânsito dos sentidos que correm para foz das muitas águas que se incorporarão no percurso, que se voltam para suas nascentes, (con)formando, (re)existindo, (re)nascendo, para o “estar sendo para o fruto” Karajá (usando uma expressão Kuschiana).

Para dar ênfase ao processo descrito acima lanço mão da seguinte colocação:

Un camino que va del orden al caos... Ellos creen en la vigencia de la ira de dios, ésa que se da en los montes, en las selvas y que sospechamos también aquí en la ciudad cuando, por ejemplo, falta el pequeño sueldo, cuando nos abandonan, cuando nos echan, cuando caminamos por las calles a altas horas de la noche, entre esa fila de todos los miedos de todos los hombres, hecho piedras con sus casas y sus gestos y

sus puertas cerradas. La vida es un equilibrio entre orden y caos, entre lo que es y lo que no es, porque no se puede impedir que el opuesto no exista... Es un tránsito de tensión y distensión constante, como si fuéramos todos como una planta, que repite inconscientemente ese ritmo. Es la obsesión de mantener el cosmos entero subordinado, con la flor aquella, hallada en el ayuno. Un ayuno de objetos, de utensilios, a fin de sentir la vida de la especie, su ritmo de sangre implacable y antiguo, que escurre por las laderas y los cerros y los ríos monstruosos. Todo esto supone un mandamiento. [...] No es, entonces un mandamiento moral que separa las cosas de la vida, dejando de un lado la conveniente y del otro lo que no es. [...] Por eso, cuando se toma conciencia de este mandamiento tácito, ya se pasa al plano de la acción, porque entonces, todo esto que estamos pensando – y que es sacado de la sabiduría indígena- irrumpe en nuestra cómoda vida que llevamos en la ciudad, ya sea como folklore, como política o simplemente en forma etnográfica, cuando vemos al mestizo o al indio en las calles de la gran ciudad. Ya en este punto se reanuda la refriega secular de América, porque vuelve a enfrentarse con toda evidencia *estar e ser*, pueblo y minoría, lo pardo y lo blanco. (KUSCH, 2007, p. 249-250-251, Tomo II).

A educação ocidental nos ensina a pensar, empregando um critério de causa e efeito. O autor pergunta se por acaso não existe outro critério? Segundo ele o problema da investigação não consiste tanto em encontrar a racionalidade nos objetos investigados, mas sim perceber até que ponto se logra conseguir uma racionalidade diferente proposta em certa medida pelo objeto.

Na perspectiva do nosso olhar para a escola, queremos sublinhar a importância, do movimento dos professores Iny, junto à comunidade escolar a que pertencem, de revisarem a relação com o sistema escolar desde um reposicionamento intercultural que aos poucos vai criando corpo. Com isto o Povo Karajá vai traçando o seu caminho trançando e destrançando o seu destino, num constante decifrar de desafios que a atualidade lhes coloca. Neste percurso, está sempre pressionado pelas raízes culturais, onde foram gestados, numa relação dialógica com o novo, na certeza que é nos aportes e saberes da tradição que farão frente à globalização que avança.

Nesse processo, a escola e o seu constituir-se ocupa um lugar no universo Karajá, ela marca e demarca a relação entre os tempos e os espaços do horizonte histórico de sentido de seus atores sociais.

A minha trajetória entre os Karajá - como já descrevi em algum momento deste texto - permite dizer que o contato com a cultura ocidental tem acelerado a relação com o tempo e o espaço, configurando diferentes paisagens. Em meio a esta paisagem, a instituição Escola Estadual Indígena Hadori, no seio da comunidade Indígena Karajá de São Domingos, surge como local emblemático dos tempos modernos. Para dentro dela, de segunda à sexta, nos três turnos, significativo números de alunos se dirigem. No seu interior, como local de ensino/aprendizagem preenche parte significativa do cotidiano de seus frequentadores.

E ao preencher parte significativa do cotidiano da comunidade - escola indígena - estabelece-se uma intersecção com a educação tradicional Iny. Confluem diferentes horizontes, que na sua interface eclodem movimentos visíveis, outros nem tanto, pois correm pelas águas profundas. E de alguma forma o olhar monocultural do ocidente tem relegado a um segundo plano o que nas palavras de Kusch (2007, p. 558-559, Tomo II):

[...] es ahí, en ese campo residual, o mejor residualizado por la actitud mental occidental, en donde uno se encuentra con toda la verdad de nuestro existir. Es el estar, que es al fin la tierra virgen sobre la cual he montado mi posibilidad de ser. Ahí se da la seminalidad que orienta mi proyecto para ser y casi siempre con elementos que habían sido descartados por un cultura pública.

Estar atento para o emocional, aliás, campo pouco abordado pelas nossas investigações, e muitas vezes, considerado como irracional, mas que, pode estar aí a vigência energética primordial em tudo que diz respeito à integridade do sujeito e, porque não pensarmos a educação, deixando-nos tocar por estes detalhes. E é nesta integridade que reside aspectos culturais dos quais seus sujeitos não abrem mão, uma vez que “[...] todo lo vinculado con la episteme es considerado desde el ángulo filosófico como algo que hace el hombre en su totalidad. La totalidad la logra el hombre sólo con su cultura [...]” (KUSCH, 2000, p. 143, Tomo III).

Se nos deixarmos impregnar por esta ótica e pensarmos a educação na sua relação com a totalidade cultural, dentro de um horizonte simbólico, nos afazeres que florescem na vida cotidiana, será possível então vislumbrar a intersubjetividade da relação. E neste sentido, compreender a escola e seu significado para a comunidade de São Domingos, na certeza que a cultura não é uma totalidade rígida, e que empreende uma estratégia para viver e neste sentido fazer frente ao mundo do entorno que avança.

E como parte desta estratégia está à escola, que os movimentos sociais indígenas têm percebido, a exemplo dos Karajá, como espaço de alteridade significativo na relação com os saberes do mundo não índio.

Neste sentido, acredito ser interessante trazer para o âmbito deste raciocínio, o que trazem em artigo recente, dizendo que as escolas indígenas:

[...] são sempre tentativas de “aberturas para a alteridade”, e nesse caso, a escola indígena mantém-se sempre como algo estrangeiro, não nativo. A ideia de “escola indígena como fronteira procura abarcar essa dimensão de irredutibilidade entre saberes indígenas e ocidentais que a escola indígena procura articular, uma instituição que nunca deixará de corresponder em alguma medida ao modelo escolar que lhe deu origem, mas que já foi transformado por sua presença num meio indígena. (TASSINARI, 2009, p. 15).

No conjunto destas reflexões, se insere também o movimento que os protagonistas da sociedade Karajá fazem no sentido de tomarem as rédeas do destino da escola inserida em seu meio. Isto acontece, na medida em que grande parte do seu corpo docente e a direção da escola é encampada pelos Inỹ. Tecem um diálogo constante com outros professores não indígenas e a comunidade de São Domingos que caminham no sentido de encontrar na realidade do complexo escolar, um território que:

Se considerarmos a escola na aldeia como encontro, como interface de interação e comunicação entre dois mundos, como região de fronteira, a porta para o mundo não indígena que a escola significa permite o diálogo e a troca, e permite, também, que se conheça e se valorize mais o mundo indígena. Essa porta não contém um filtro que regula o que é bom e o que é ruim. (BERGAMASCHI, 2005, p. 125).

Ao olharmos para a história do contato dos Karajá com o conhecimento ocidental, se percebe que a escola, ocupa um lugar de fronteira ou interface. É um lugar significativo no momento que ela oferece oportunidade da cultura Karajá de adentrar-se no espaço intercultural que desejam cultivar, na relação com o outro ocidental, que chega pelo viés da escola. A ressignificação deste espaço pode funcionar como uma estratégia para galgar (re)conhecimento no mundo exterior à cultura Karajá, como podemos perceber nas palavras do cacique Karajá, da aldeia de Fontoura (Tocantins):

Nós acostumamos, é costume do mundo da civilização. Isto para nós não é muito bom, porque nós queremos continuar como Karajá, conviver como Karajá, para poder mostrar para a sociedade não indígena, que nosso governo era autônomo, tranquilo, então por isso nos queríamos continuar Karajá. Não que nós não podemos estudar ser profissionais de algumas áreas, fazer faculdade de algumas áreas e de algum trabalho de profissional liberal, mas nós nunca esquecemos que é o nós Karajá (KOXIWARI KARAJÁ).¹⁷

Na fala acima é perceptível o lugar de fronteira que a escola representa, podendo ser vista como limite ou como encontro. E viver na fronteira, por vezes atravessado por dois mundos, frequentando seus meandros, os sujeitos buscam (re)conhecimento do mundo não índio.

Percebe-se que a sociedade Inỹ é fortemente marcada por noções de segredo e mistério na relação com o mundo não índio, espaços extremamente significativos, não negociáveis, onde estão as fontes da manutenção de um sistema tradicional de relação com uma

¹⁷ Fala extraída do vídeo “Povo Indígena Karajá WMV V9”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fAuUGtusHGg>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

cosmologia que lhes é própria. Nesses detalhes residem os sinais fundantes do caminhar Karajá.

A este caminhar, se somam outros tantos, Brasil afora. Dentro um contexto mais amplo, os povos indígenas a nível nacional e internacional, buscam ser protagonistas de uma história própria, vislumbrando novos horizontes na relação com o mundo do entorno. E nesta relação, a escola é uma, entre tantas estratégias no sentido de serem reconhecidos, de não se deixarem integrar por suas diferenças, mas sim possibilitar que a diferença siga sendo o que é, e a partir disso constituírem experiências novas.

No que tange as questões educacionais, os movimentos indígenas deram passos importantes no Brasil. Neste sentido tiveram reconhecidos seus direitos culturais que estão estabelecidos na Constituição Federal de 1988, Título VIII, capítulo III, artigo 210, 2º parágrafo, onde reza que às comunidades indígenas tem assegurados à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Após esta conquista, seguiram alguns avanços na legislação e criação de programas de Educação Intercultural Bilíngue.

Sabemos, porém, que não basta introduzir programas que respondam as necessidades específicas de determinados grupos com um tipo especial de pedagogia chamada intercultural. É preciso ir mais além, procurando estar atento, para que a interculturalidade não vire mero discurso oportunista de órgãos estatais ou mesmo organismos internacionais. Neste sentido, a nível local os Karajá se somam as populações ameríndias que ao longo do tempo (re)existem. E fazem ecoar pela América Profunda, ações onde uma reconversão integral da educação e dos sistemas educativos, está em andamento. Portanto, que seja possível criar um tipo de educação que se paute por um mundo liberto do mundo globalizado, de hegemonia cultural de mercado que impõe uma visão pedagógica e cultural de pensamento único. Dito de outra maneira, os sistemas educativos não podem seguir uma dinâmica centrada nos propósitos tradicionais de desenvolvimento de uma modernidade que ostenta neologismos, pretendendo reformas, que na sua essência nada mudam, e realimentam as exclusões inerentes à cultura que a engendra. Nas palavras de Fonet-Betancourt:

Nosotros tenemos hoy nuestra propia “Barbarie”; una “Barbarie” post-civilizatoria que se patentiza en la destrucción de las culturas, en la exclusión de las culturas, en la exclusión social, en la destrucción ecológica, en el racismo, en el reduccionismo de nuestra visión de la creación, en el desequilibrio cósmico que genera el modelo de vida propagado por nuestros medios de publicidad, en el hambre y la desnutrición, etc. (FORNET BETANCOURT, 2001, p. 193).

Em relação a estas questões, lanço mão de dois momentos significativos de duas idas a campo desde a sede da UNEMAT em Cáceres até a aldeia de São Domingos em Luciara (novembro de 2012 e abril de 2013). Nestas ocasiões saí dos bancos da universidade, para a beira da estrada, pedindo carona rumo ao meu campo de pesquisa, mais especificamente rumo ao universo da cultura Karajá. Por mais estranho ou curioso que este relato possa parecer, ao longo destes 1500 km, já se esboçava parte dos caminhos metodológicos de leitura do entorno. Nesta leitura, enquanto passo em revista a paisagem que o avanço do olhar monocultural¹⁸ tem cunhado e ao que a ele corresponde, desenhando a esquerda e a direita do caminho, paisagem digna de indignação. Está posto o visual da civilização, que eu represento, do mundo não índio que avança onde a beleza do cerrado vai sendo deposto, dando lugar à paisagem monótona da soja. No registro perceptivo que neste momento faço, como pano de fundo uma espécie de *videotape* do cenário de três décadas atrás fala alto. É a visão etnocêntrica e etnocida sendo representada na geografia, sintoma e efeito de um modo de ser cultural, onde a compartimentação do saber, aborta a possibilidade de ver o todo, provocando uma ruptura do vínculo com a terra. Derivam então os problemas de alimentação, saúde e por que não dizer extinção genocida!

Enfim, no subir e descer de muitas caronas e conversas com meus interlocutores, chego ao Araguaia. Não obstante toda a agressão, o rio nos dá sinais de vida e na convivência com o povo Karajá, na sua inter-relação com o habitat que os acolhe, manifestando um pensamento situado, culturalmente arraigado. Nas palavras de Kusch (2000) “sufre la gravidez de un suelo”. Ao sofrer esta gravidez, demarca a sua particularidade na fricção entre seu espírito e o solo que lhe serve de suporte e fundamento.

Ao trazer o relato acima, o faço por acreditar na importância de sair dos textos para os contextos, pois os mesmos trazem aspectos de importância quando nos propomos a compreender a educação. Passeando pelos interstícios do sistema capitalista e a realidade que o circunscreve, nos damos conta do mundo em que estamos imersos. Estaremos munidos de informações chave, sobretudo quando lançamos nosso olhar para outra cultura. Aí esta posta uma oportunidade de nos (re)conhecermos melhor e mediante o conhecimento do outro ter a certeza que aqui, reside um sentido forte do diálogo Intercultural. Poderá vir a ser um bom método para nos relacionarmos com a alteridade, criando assim um trânsito entre culturas.

¹⁸ Monocultural – Aqui podemos associar a monocultura dos grandes latifúndios que se estabeleceram na região. Esses vão derrubando a diversidade do ecossistema em nome de um progresso ou desenvolvimento, que na sua visão “mono” perde a noção da riqueza da policultura.

E por falar em trânsito, no meu convívio histórico com o Povo Karajá e mais recentemente na experiência de campo, é interessante observar que os sujeitos Iny transitam pela escola e pelo mundo do seu entorno, munindo-se sempre mais dos conhecimentos externos, para num diálogo com estes, (con)viverem. E nesta convivência, levam em suas bagagens conhecimentos teóricos e práticos cujo exercício vai muito além da tolerância e do respeito, onde a acolhida do outro como sujeito dá a tônica da relação.

Aqui, relato em meu diário de campo, quando estive em São Domingos em fevereiro (2013), para observar o início do ano letivo escolar, momento em que pensei ser significativo observar o cotidiano da aldeia, antes e depois do *tempo/escola*. Neste momento, em que chego, sou agraciado pelo período que estavam vivendo da festa do Heteroky, motivo pelo qual o reinício das aulas foi postergado, sinal forte de que a cultura vai (con)vivendo com o novo, com os rituais tradicionais Karajá.

No tocante aos rituais que aconteciam naqueles dias, no período da noite, enquanto as máscaras (ijasò) cantavam e dançavam com as mulheres, nas trilhas, em frente à casa de Aruanã. Houve um momento em que se acenderam as luzes do pavilhão de esportes, e alguns rapazes mais jovens iniciaram um futebol, o que durou pouco, pois os mais velhos chamaram-lhes a atenção. Isto denota a concorrência entre dois mundos, a sobreposição, a fricção, a interface, o conflito.

O exemplo acima é representativo de como cotidianamente o Povo Karajá se depara pelo caminho, interpelado por um sem número de questões, um trilhar onde ordem e caos se alternam em um trânsito entre tensão e distensões constantes. Em outras palavras, aqui desde o Araguaia, os Karajá caminhando abrem caminho, num constante arriscar-se a viver o que lhes é próprio e pensar o mundo a partir disso.

Segue algumas fotos do que relato e associo nos parágrafos acima.

Figura 17 – Casa de Aruanã (Casa dos Homens)



Fonte: Adriana T. Schonardie.

Figura 18 – Homens nos rituais de dança pela comunidade



Fonte: Adriana T. Schonardie.

CAPÍTULO IV - DIÁLOGO INTERCULTURAL NUMA ESCOLA KARAJÁ

4.1 O horizonte da pesquisa: entre nebulosidades, relâmpagos e trovões

Terça feira 16/04/2013

Agora são em torno de dezesseis horas. Resolvo beber uma cerveja e comer uns peixinhos fritos. Estou sentado de frente para o Araguaia, as flores amarelas flutuantes, as garças, de quando em vez uma voadeira ou motor de popa (rabeta) quebra o silêncio em meio ao som que as gaiivotas emitem.

Voltei a pouco da aldeia, o dia foi curto, mas intenso. Enquanto degusto o peixe e entre um gole e outro de cerveja, trato de relatar um pouco o dia. Fui para a aldeia por volta das nove horas, pois hoje não tinha aula por lá. Pelo caminho encontro Harua, ainda na cidade. Enquanto escrevo estas linhas, no céu, do outro lado da margem, a Ilha do Bananal, o céu escuro, trovões, relâmpagos ilustram meu horizonte. Fico pensando no horizonte do meu trabalho, o que será !?

Hoje, fui para a aldeia, “esquecendo” da minha pesquisa, do método, das pré-ocupações, me deixando conduzir pelo clima do “estar na vida”. Vou até a casa da vó de Harua (Diva), que se encontra sentada na esteira, sua filha está na rede, “à vontade”, além de outras mulheres com seus filhos e um rapaz na esteira. Várias gerações debaixo de uma mangueira frondosa, entre o silêncio alguns sorrisos espontâneos. De repente em meio a conversa, uma delas me pergunta qual o meu nome em Iny? Respondo que não tenho nome Karajá e então a mulher Iny – Abilawahu- de Santa Isabel do Morro me batiza de “Xiwelori”. Ela está sentada a minha frente, com seu filho no colo e então peço para tirar uma foto, querendo registrar este momento. São perto de treze horas, o sol racha, a mangueira abriga a cena que hora vivencio. Com o passar dos dias sinto a receptividade, que lhes é característica, está à flor da pele, ou seja, percebo como minha presença é bem aceita, principalmente nas famílias que rebobinam o passado que estive entre eles. Isso acentua o elo. Enfim é muito legal a sensação do reencontro. Neste meio tempo, Harua pega a minha prancheta e vai para escola, e no caminho recolhe assinaturas para o meu relatório de pesquisa. Fico por aí mais algum tempo, sentado na esteira e chega então Gilberto Karajá com uma penca grande de peixes, entre os quais o Tucunaré. Fotografo os peixes e depois observo Gilberto que troca de roupa e limpa os peixes numa pia ao ar livre. As mulheres que ali estão, continuam nas suas posições, com seus filhos pequenos no colo, e outros maiores no entorno. No tempo que estive no Araguaia, há 30 anos, as funções eram bem demarcadas, ou seja, numa situação destas, o homem chegava, deixava os peixes na canoa, e era a mulher que se dirigia para a beira do rio, para então, aí mesmo limpá-los e logo após prepará-los. [...] (Diário de campo).

Escolhi iniciar este capítulo com o relato acima, pois o vejo bastante significativo, na medida em que ele representa um momento da pesquisa. Transito no limiar, na fronteira dos afazeres do método, entrincheirado pelas falas do contexto, que naquele e neste momento fervilham, quando me debato com o ato da escrita, ao pensar a educação.

Num campo tão problemático e complexo como a educação, me pergunto qual a minha contribuição no olhar em que exercito para o conjunto das observações que estão em gestação no âmbito destas linhas, tentando dialogar com os aportes teóricos que se fazem presentes neste ato.

Na inquietude deste e de outros questionamentos vai se desenhando uma escrita que na procura pelas fontes do saber, encontra na pergunta de Cullen – “Algo nos pasa hoy con el conocimiento: Pedagogia? Dónde habitas?” (CULLEN, 2011, p. 22) - um itinerário. Neste itinerário emergem inquietações, e em meio a elas, me pergunto (no momento em que realizo o diário de campo nas margens do Araguaia) o que se passa com o horizonte do meu trabalho? Nebulosidades! Relâmpagos! Trovões!

Certamente este conjunto de exclamações, se fez e se faz presente na marcha que ora toco em frente, procurando, na mirada da pesquisa não correr o risco da dispersão, fragmentação ou redução que nas palavras de Carlos Cullen:

[...] que ese “algo que nos pasa con el conocimiento” tiene que ver, además e sobre todo, con una profunda crisis histórica, que incluye hasta la misma idea de historia, atravesada hoy por lo que Rodolfo Kusch llama la “geocultura del pensamiento, que no se ve ni se toca, pero pesa”, y por lo que Emanuele Levinas piensa como “el pasado inmemorial” sin representaciones ni identidades, que es la interpelación del otro en cuanto otro. (CULLEN, 2011, p. 22).

Munido por estas questões, ao lançar o meu olhar para a escola Karajá na interface de horizontes culturais específicos, afloram ideias e reflexões. Em outras palavras me coloco a pensar sobre os caminhos até aqui percorridos. Caminhos estes, trilhados e guiados por uma intencionalidade, que acompanharam meus deslocamentos até o Araguaia na intenção de fazer Ciência. E sendo a Ciência um produto geocultural do ocidente, e em parte eu como pesquisador o represento (como porta voz desta ótica cultural) ao ter passado por todo o processo de educação que a engendra.

Em meio a este processo, e ciente que todo ser social é o agente e paciente de sua cultura, soma-se o fato de estar imerso num contexto de alteridade e ser interpelado por este (cultura Karajá). É como se alguma coisa mexesse com a subjetividade ou uma espécie de inquietude batesse a porta. Talvez neste momento ocorra o que aconteceu com Kusch, ou melhor, dizendo, Mauricio Langon, (estudioso deste autor) que profere as seguintes palavras ao descrevê-lo: “No es el sábio europeo que viene a salvar a América , él es el hiro de europeos que nació en esta tierra y viene a escuchar la sabiduria de la tierra y a pensarla para todos.”

Nesta linha de raciocínio quando me proponho a pensar a educação, exercito-me na relação com o contexto Karajá, sabendo que não podemos e não devemos cair na ideia de que a técnica e a ciência ocidental sejam o único caminho para se pensar a realidade.

Ao construirmos rotas de fuga do pensamento monocultural, e neste sentido a experiência de campo tem um pouco desta possibilidade, é a partir dela que propomos dialogar. Então, é imerso na (con)vivência com o Povo Karajá da aldeia Krehawa (São Domingos) que percebo o quanto isto é possível. É no interior da experiência de alteridade - se nos deixarmos estar - que se percebe o que Rodolfo Kusch relata ao longo da sua obra, profundamente arraigada à percepção e à aceitação dos elementos que constituem o saber e o conhecimento dos povos preexistentes a chegada dos colonos.

Toda essa explanação para tentar dizer que o olhar para a interface de dois horizontes leva embutida uma visão exercida por um sujeito observador, que mesmo na condição de investigador, está submetendo a atividade humana e o habitat em questão, a um horizonte simbólico sustentado, neste caso pela ciência.

Kusch em sua obra “Geocultura del hombre americano” diz:

El pensamiento, por su parte, se mueve dentro de un lenguaje y éste implica un horizonte simbólico. El horizonte simbólico se alimenta a su vez de una tradición, funciona dentro de un presente y facilita el proyecto hacia el futuro. [...] [El hombre] contamina con sus símbolos su hábitat, hace que la piedra, el árbol, la casa, el prójimo, tengan sentido. Crea su propia economía, organiza sus instituciones, mantiene su lengua, a los efectos de mantener la constitución de su existir: lo que dijimos, o sea, su domicilio en el mundo. (KUSCH, 2000, p. 210-211, Tomo III).

Como pensar então a educação nestas interfaces de lógicas que respectivamente correspondem diferentes maneiras de instalar-se na vida, de conferir significado a existência no interior de uma cultura compreendida como tendo limites, o solo que os sujeitos pisam e o horizonte simbólico que lhes brindam sentido. Se a etimologia da palavra educação nos remete a pensar em condução, nos resta perguntarmos, entre outras coisas para onde nos conduzimos? E nesta condução, quando se trata da escola, no interior de um contexto que historicamente não a engendrou? É lícito conduzir a roldão os pluriversos culturais do complexo mosaico de visões de mundo que constituem o Brasil Ameríndio?

Eu diria que são muitas perguntas em busca de respostas. E em meio a este conjunto complexo que está dado, ou que vem se dando, o povo Karajá, mais especificamente a comunidade de São Domingos, segue caminhando nas trilhas da tradição, na interface com a alteridade do outro que cotidianamente o interpela.

E este outro que o interpela, embora chegue das mais diferentes formas, neste momento gostaria de me ater ao que chega pelo viés da escola. Esta como *lócus* de entrada do campo da pesquisa, mas que se ramifica pelo contexto do entorno e seus movimentos que lhe conferem significado de ser ou não ser. Nesta arquitetura, o olhar desliza permeado pelas malhas do discurso que a engendram e por vezes se deixa acolher pelo outro enquanto outro, aonde a tensão entre a alteridade e a “*mesmicidade*” (identidade) vai desenhando a silhueta do corpo deste trabalho. Isto se dá sob o efeito de inspirar-se teoricamente nos conhecimentos Kuschianos. Neste sentido, Carlos Cullen, bebendo na mesma fonte nos convida a olharmos a educação dizendo:

[...] pensar la educación es animarse a “estar”, meramente estar, sin pretender ser sin estar. Esto se traduce en la necesaria contextualización de la mirada pedagógica, siempre gravitada por el suelo que habitamos. Es que la mirada pedagógica le subyace siempre el peso del cuerpo, el arraigo, tanto del mirar como de lo mirado, que abre esa “tierra di nadie” que es el espacio intercultural, donde siempre es necesario el tanteo, la pregunta”, la capacidad de traducir y ser traducido. (CULLEN, 2013, p. 25).

Na tentativa de me ater ao que chega pelo viés da escola, penso que seja imprescindível situar, focando a mirada e o que miramos. Para visualizar esta situação contextual e entender a realidade cotidiana em que isto se desenrola, é necessário, trazer para o âmbito desta discussão, o que Kusch salienta. Há uma diferença entre o Ser ou ser alguien - próprio do ser ocidental - que implica em pensar a razão, e o Estar ou Estar aqui como uma modalidade profunda da cultura pré-colombiana, onde vigora um sentir que atende o aqui e o agora; instância que se conecta com o universo integrando-se como parte dele e não como dono.

É preciso registrar, ao longo do contato dos colonizadores com os povos originários, o que pautou as relações – e que de certa forma continua - foi o cuidado em não mesclar a visão eurocêntrica, para não contaminar o ser, que se pensa superior e intocável.

Da perspectiva, do ponto de vista Geocultural a estas diferentes concepções de mundo, correspondem respectivas formas de se instalar na vida. Estas contracenam em um determinado solo, em uma determinada terra, onde acontece a existência cotidiana. Ao conjunto destes aspectos está subjacente uma educação como socialização, mediando o conhecimento válido, desde algum lugar.

E, é aqui, desde o Araguaia ou Beroroky que a cultura Iny se instalou e ecoa para a vida, onde em profunda sintonia com o habitat que os envolve e os acolhe, perpassam desde

tempos imemoriais, nos braços da tradição que lhes brindam as fontes da sabedoria, necessárias a existência.

Mas aos novos tempos, se somam os desafios colocados pelo avanço do mundo globalizado de dominação e hegemonia e com ele a superestrutura de uma cultura que submete o habitat e a vida nele, a um horizonte simbólico, sustentado neste caso pela ciência.

Então, estamos na interface da fronteira, onde por um lado o conceito de conhecimento se origina do campo da ciência e da cultura que a engendra. Por outro lado, o conceito de saber, que tem tudo a ver com outro modo de apreensão da realidade. Baseia-se em outros parâmetros do que constitui o humano, bem diferente da concepção racional. Diante desta situação, o povo Karajá, aqui em questão, se encontra diante de diferentes modos de instalação existencial, que por diversos caminhos, buscam remediar os desafios que a vida cotidiana lhes coloca. E neste itinerário bifurcado se abrem tensões entre sabedoria Iny e Ciência.

De uma perspectiva geocultural, se as diferentes formas de instalação da existência, correspondem distintas formas de educação, como fica a questão da instituição escola, enquanto símbolo emblemático ocidental incrustado num território étnico cultural Iny?

Se o conceito de geocultura remete a uma relação entre a cultura e uma determinada geografia, um lugar, que relação à escola desempenha aqui?

Sabemos que a escola e sua pedagogia são pensadas para dar conta de um tipo específico de indivíduo. Por sua vez deverá corresponder ao conjunto de valores e significados do contexto social em que está inserido, onde o uso dos conhecimentos que são transmitidos deve estar em sintonia com o tipo de ser humano idealizado no interior de uma dada sociedade. Tendo presente isto, e se pensarmos que sempre mais cedo na sociedade ocidental moderna, a escola nos seus moldes atuais, captura o jeito de ser, diluindo tudo numa visão monocultural do mundo da vida, quais seus desdobramentos!?

Fato é que ao longo do tempo que mantenho contato com o povo Karajá, salta aos olhos, as diferenças na paisagem do cotidiano na comunidade, como tenho descrito um pouco no decorrer desta discussão. Entendamos paisagem aqui, no sentido daquilo que o olhar captou da realidade, ou seja, submetido ao meu horizonte simbólico. Então, me ponho a pensar em que medida o que se ensina nos intramuros da escola tem a ver com o que se vive fora dela. Tenho sérias dúvidas a respeito. Já emerge no meu contexto de origem, quando frequentava a escola, e hoje, a trajetória escolar de meus filhos acentuam as dúvidas. E estas, tomam um vulto maior quando a experiência da alteridade entre os Karajá, já muito cedo me

desacomodaram, diante do olhar do outro cultural que interpela e me possibilita pensar o mundo desde outro lugar.

E pensar o mundo e a educação desde este outro lugar é admitir que no contexto específico em questão, existe um jeito singular de aprendizagem e que a ele correspondem outra paisagem que se instala. E esta, se instala mediada por uma polissemia de sentidos que nós, ocidentais, não logramos acessar, pois somos gestados por outra lógica, outra cosmologia. Nesse contato, onde diferentes tipos de educação operam e se relacionam, surgem tensões, que estão colocadas. São visíveis, mas outras tantas estão subjacentes, se apresentam passando por outros canais não tão visíveis, mas que pulsam, e ao pulsarem irrompem como pegadas, dando sinais fundantes das forças culturais que conferem sentido e significado no trânsito para/pela vida.

Neste trânsito para e pela vida “é importante lembrar que o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem somos nós, servindo de fundamento para as identidades” (FRANÇA, 2006, p. 220). Este fundamento implica em raízes culturais, a partir das quais florescem identidades em sintonia com o horizonte simbólico e cultural, uma vez que estes conferem sentidos aos indivíduos nos seus movimentos relacionais no interior da sociedade Karajá, aqui em questão.

Se pensarmos que a escola nos moldes ocidentais no interior do contexto da sociedade Karajá, representa outro *pathos, ethos e logus*, diferente dos que os aportados pela cultura de berço, não resta dúvida, que isto provoca movimentos internos e externos na formação da pessoa Karajá.

Para pensar estes movimentos, trago alguns conhecimentos da psicologia, que nos ajudam a elucidar tensões e distensões que se apresentam na interioridade da formação de indivíduos que se deparam com a interface de dois horizontes. Vejamos:

A partir da conscientização das contradições e desequilíbrios do sistema social, bem como das brechas e das lacunas deste, o indivíduo passa a exercer a liberdade que lhe é pertinente e descobre, cria, novas possibilidades de ação, de atividade que lhe podem descortinar novos caminhos de constituição de si mesmo que permita às pessoas resistirem às atribuições, algumas vezes de forma menos dolorida. A (des)construção de uma dada ordem social, ou a velocidade com que as mudanças são vividas no cotidiano pode ser encarada com estranhamento, uma vez que se torna mais complexo o entendimento da situação, por falta de uma ordenação conhecida. Porém essa mesma situação de desordem ou caos, revela-se como um ordenamento, ainda não conhecido, que necessita ser apreendido para que se torne possível ao indivíduo movimentar-se nesta nova ordem estabelecida. Isso implica a abertura de novas possibilidades. (FRANÇA, 2006, p. 221).

Neste jogo de cena, se nos ativermos ao cenário da vida cotidiana, entre os sinais visíveis, se poderiam citar alguns indícios de que alguma coisa esta fora da ordem. Na medida em que, conforme o tipo de educação há uma determinada forma de ocupar o espaço e de com ele se relacionar. Os tempos são outros, as relações mudam. Por exemplo, se vejo uma criança passar um tempo significativo dentro do espaço escolar, e tendo presente que ali circula um tipo de educação, como ela se relaciona com a vida do entorno? Esta educação prepara os indivíduos para a vida Karajá, ou os torna estrangeiros dentro do próprio universo de relações com a vida cotidiana. Por outro lado, se assistimos as crianças brincando, se ocupando com um determinado tipo de jogos lúdicos, com objetos industrializados, hipnotizadas diante da televisão, estamos preparando-as para qual dos mundos? E se ao invés, assistirmos estas mesmas crianças, ocupando-se de seus tempos, nas franjas das famílias, no contato simbiótico com as atividades culturais, que historicamente os tem capacitado para dar conta de outro tipo de universo. De que educação estamos tratando?

Trago isto, para tentar ilustrar um pouco o que estamos discutindo aqui. Num primeiro momento pode até parecer romântico ou algo do gênero, mas um olhar mais crítico e atento para nosso entorno suscitam inquietações. Entre elas poderíamos nos perguntar, dentro dos ideais e códigos de civilização que pensamos como ideais, onde estão as grandes majorias das culturas e povos que dentro do Brasil Ameríndio, entraram em contato com a sociedade não índia!? Em que condições vivem?

Vejam bem, a pergunta acima é originária do lado de cá - onde normalmente olhamos o outro sob o ponto de vista da falta - mas se olhássemos desde outro lugar, da ótica da alteridade o que ouviríamos, que outros sentidos em relação captaríamos, qual o diagnóstico receberíamos?

Para ilustrar, trago aqui parte de um diálogo, com o ex-cacique da aldeia, um dos mais anciões dos Iny de São Domingos, quando numa conversa informal em sua casa, ocasião em que me falava um pouco da história dos Karajá, me relata o seguinte:

[...] Mostra-se queixoso em relação às gerações mais novas que não querem mais pescar, roçar ou caçar; só querem material de tori; não querem fazer artesanato, nem arco e flecha; mulher só quer ver novela; os meninos querem bicicleta, moto, brinquedo de branco, futebol [...] (Diário de Campo – 09/04/13).

Igualmente significativa, a fala da mesma pessoa em outro momento como relato no diário de campo em 13 de abril de 2013 (sábado), como segue:

São dez horas, estou de bicicleta indo para a aldeia, a maioria dos homens foram para São Félix do Araguaia de micro-ônibus, logo cedo, jogar futebol com o time de lá. No caminho para a aldeia, no mesmo sentido que eu, encontro Paulinho que vai de bicicleta, com algumas compras. Paro, ofereço ajuda e ele diz que acha que esqueceu alguma coisa, mas não voltaria. Seguimos juntos, ele parece que não está afim de muita conversa. Continuamos em silêncio, em tom queixoso, começa a falar que Tori diz que sua vida vai melhorar, que a Funai e também as outras instituições dizem, que agora sim sua vida vai mudar. “Estou velho, passei a vida ouvindo isso e cadê que a vida melhorou! Quem não estudou, não sabe fazer roça, os jovens não querem mais pescar, plantar, só querem coisa de Tori: bicicleta, moto, carro, tecnologia... mas quem não estudou não tem nada. Tem que estudar para ser sabido. Eu mesmo, por causa da bebida, deixei a enfermagem, deixei de estudar, agora estou velho! Karajá aprendeu coisa ruim de tori: álcool, fumo, droga, tá morrendo de suicídio; a vida tá difícil!” (destaque do autor).

No seu discurso o trânsito entre a sociedade não índia e o mundo Karajá se entrelaçam. Depois de falar um pouco parece mais aliviado e seu discurso começa amenizar. Chegamos e ele diz que vai entregar as compras do neto. Sigo aldeia adentro; passo na casa do Kurixama e presencio a sua chegada da roça com um saco de milho seco [...]. (Diário de campo)

No relato acima, se percebe os dilemas do caminhar, e as exigências que a contemporaneidade coloca aos atores da cultura Karajá, neste encontro e seus desencontros, e que desde um ponto de vista intercultural nas palavras de Maurício Langon “la comunicación intercultural es problemática porque podría no haber caminos de encuentro entre las diversas culturas clausuradas en su interioridade”. (LANGON, 1993, p. 9).

Penso que a complexidade do tema é latente e a tentativa de lhe elucidar com tantos olhares é significativo, e neste caso, os apontamentos que Langon faz, lançam sinais de alerta na nossa relação investigador/investigado. Vejamos:

Nuestra investigación se instala en la cuestión de la posibilidad real del diálogo intercultural...El investigador e el investigado son sujetos pensantes, actualizando en el lenguaje de su cultura el horizonte simbólico de determinada tradición que interpreta su pasado, orienta su presente y proyecta su futuro, que da sentido al mundo haciéndolo habitable con la organización de instituciones estructuras y prácticas (económicas, políticas, etc) cuyo objeto es “ mantener la constitución de su existir, o sea su existir, o sea su domicilio en el mundo”. De este modo ambos-nosotros y los mbyá (neste caso leia-se Karaja)- nos encontramos ante lo nuevo o distinto con los instrumentos de interpretación propios de nuestra cultura. Pero - en la situación concreta de una investigación que no acepta reducir al otro a objeto de nuestro conocimiento- renunciando a la utilización de ese instrumental en tanto el mismo implique objetivar y por lo tanto dominar. (LANGON, 2006, p.9-10)¹⁹

Na condição de investigador, penso que o fato de estar trilhando um caminho, que se inicia ancorado em uma tradição e nutrir-me dela é algo intrínseco ao que me proponho no

¹⁹ Não consta edição, pois a fonte é direta do acervo particular do autor, gentilmente cedida em outubro de 2012.

decorrer deste trabalho. Intrínseco também, é que ao ser interpelado pela situação da alteridade da cultura Karajá e tudo o que ela enseja o fato de estar dialogando com a teoria Kuschiana, e autores que também bebem nesta fonte, vai se construindo passo a passo o itinerário da escrita. Assim, vai se delineando um mapa geocultural, que deseja despir-se diante das categorias cristalizadas de pensamento e de qualquer tentativa de congelar e conceituar rigidamente a vida.

É justamente no contato do eu ocidental, ao reencontrar com os Karajá, que os levo em mim na leitura do mundo e na compreensão do outro. Entendo aqui, ser esta uma oportunidade ímpar, no encontro com a diferença, poder perceber passos de (auto) reconhecimento, sinais da existência de um espaço intersubjetivo, como constituição de ser-com humano.

É na complexidade e na esteira destas reflexões e inflexões, que o exercício da compreensão se debate e o que tenta dar sentido ao texto e ao contexto desta dissertação. É justamente na experiência de campo, inserido em uma ética de alteridade, que deponho os instrumentos e técnicas de coletas de dados, para então banhar-me nas águas da alteridade. Para ver o outro e assim ver plenamente a mim mesmo, no sentido que Levinas (1991) coloca dizendo que os caminhos, nesta experiência, são de intercâmbio, isto é, que o eu e o outro representam em última instância o rosto despido do humano, o acesso à subjetividade transcendental.

No emaranhado destas questões os atores culturais Karajá, enquanto sujeitos pensantes, atualizados na linguagem de sua cultura e dentro de um horizonte simbólico, brindado pela tradição, interpretam o passado, orientam o presente e projetam seu futuro. Dando sentido ao mundo fazendo-o habitável com a organização de instituições e estruturas práticas que vão demarcando seu território geocultural na relação com o entorno. Neste complexo jogo, está a Escola Estadual Indígena Hadori e tudo o que isto implica.

4.2 A Escola Estadual Indígena Hadori

Após circular pelos meandros teóricos, da história, minha e dos Karajá, e das muitas interlocuções, se faz necessário aqui à tessitura de algumas linhas que expressem o significado de uma trajetória. E desde a escola se propor a pensar nela e a parir dela no complexo emaranhado que ela comporta e isto implica. Assim, nos parágrafos que seguem, inicio com uma descrição geográfica e paisagística da escola, na tentativa de trazer o leitor para o âmbito da paisagem onde se desenrola parte significativa deste trabalho.

A Escola Estadual Indígena Hadori, está situada nas margens esquerda do rio Araguaia, no município de Luciara, estado do Mato Grosso, região Centro-Oeste. Se estivermos dentro da escola e sairmos de qualquer uma das três salas de aula, da secretaria, da cozinha ou do laboratório de informática, a nossa frente desponha as belezas e exuberância das águas do rio que correm para o norte. E mais na frente se juntam ao rio Javaé, delineando a maior ilha fluvial do mundo (Ilha do Bananal) no estado do Tocantins que leva o mesmo nome do rio em que o Araguaia deságua, no estado do Pará. Se olharmos à esquerda, alguns quilômetros nos separam da sede do município de Luciara, intercalando-se com a paisagem verde do serrado mato-grossense. Já, se dirigirmos nosso olhar à direita temos a configuração das trinta e cinco casas que compõem o cenário da comunidade. Nas costas da escola, intercalada por algumas casas esta o campo de futebol e um posto de saúde. Passando pelo campo de futebol, uma estrada de chão batido que nos conduz até a cidade que dista 1300 quilômetros da capital Cuiabá. Ao passar pelo campo, em direção à cidade, à esquerda, está à casa de Aruanã, à direita a casa de fazer farinha, e se continuarmos, nas duas margens da estrada, se localiza os roçados Karajá.

Se com a descrição acima introduzo o leitor nos aspectos primeiros do contexto o desafio agora é adentrar pelos interiores, e circular pelos meandros dos fios do emaranhado complexo que se constitui tentar compreender o universo em que a escola está inserida. Para adentrar entre os primeiros passos a ser dado é estar ciente, que se por um lado chego com um método e procedimentos pré-estabelecidos, típicos de meu horizonte cultural, o *lócus* da pesquisa implica em um exercício de deslocamento do olhar. Deixando-se assim, capturar pela percepção do outro cultural, que ao se apresentar a mim, me possibilita a leitura de outras dimensões do contexto em questão e tudo que ele implica.

Entre os procedimentos escolhidos a priori para realizar esta pesquisa, pensei em observar a primeira turma que entra na escola, pois acreditei ser interessante observar as crianças nos seus primeiros passos para dentro do espaço escolar (e porque não pensar que estes possam significar os primeiros passos para fora!) uma vez que aqui estariam ocupando seus tempos de forma diferente do que até então faziam, que neste caso foi o período da manhã. Em outras palavras, estas crianças trocam o espaço da sociabilidade das famílias pelo território da escola. Assim, aqui é uma das instâncias em que o trilhar, a meu ver, começa a se bifurcar. Na medida, em que a forma dos sujeitos preencherem o tempo e ocupar o espaço, vai implicar necessariamente, como o pensamento se emaranha no corpo, e tem seus desfechos na constituição da pessoa Karajá. Dito de outra forma, aqui se instala uma situação, no mínimo curiosa, mas não muito tranquila, da necessidade de dar conta de dois mundos, dois

horizontes em interface, onde se dá o contato de diferentes sensibilidades (*diapathos*), valores (*diaethos*), razões e linguagens (diálogos). (LANGON, 2006, p. 97).

Estes aspectos em relação interagem, se ramificam e se manifestam na constituição da pessoa que se vai gestando, nos convidam a pensar e repensar e estarão operando incessantemente na constituição dos sujeitos Karajá, na arquitetura de suas identidades individuais e coletivas.

E ao falarmos em identidade, trago para o âmbito desta discussão o olhar de FRANÇA, que no artigo “Cultura, Linguagem e Identidade: Reflexões Sobre Esse Movimento” nos ajuda refletir dizendo:

O fenômeno da identidade surge a partir desse movimento relacional entre indivíduo e sociedade. Compreender a identidade, por isso, é compreender essa relação, essa dinâmica social. Por um lado, forma-se a partir de processos sociais que são determinados pela estrutura da própria sociedade. Por outro, as identidades reagem sobre a estrutura dada, mantendo ou modificando a mesma (Berger & Luckmann, 1999). Concretiza-se uma visão de mundo, uma ideologia, uma cultura, uma sociedade, que, por sua vez, oferece as diversas possibilidades de singularizações (FRANÇA, 2006, p. 221).

Vejamos então, que no caso específico dos indivíduos Karajá, desde as fontes da tradição, eles tem que dar conta de uma complexa teia de significados que se entrelaçam e laçam seus destinos dentro de um contexto cultural. E eis, que estes mesmos indivíduos se deparam com outro universo exógeno (ocidental) e que queiramos ou não também tem que dar conta para serem (re)conhecidos. Neste entre meio, se desenham labirintos que vão (con)formar seus destinos.

Penso que seja emblemática a seguinte cena presenciada por mim, quando fui iniciado no mundo Karajá, em novembro de 1981, início de 1982, na aldeia Itxalá, na Barra do rio Tapirapé. Em algumas ocasiões, quando os acompanhei, via terrestre, ou pelo rio Araguaia rumo à cidade de Santa Teresinha-MT (distante trinta quilômetros), momentos antes de chegar ao espaço urbano, os Inỹ se trocavam de roupa, e ao retornarem ao espaço de origem, revestiam seus trajes anteriores. Neste fluxo e refluxo, poderíamos nos perguntar, como se dá isto no âmago de suas integridades, este exercício de vestir-se e despir-se diante da alteridade, que constantemente os interpela. Seguindo neste raciocínio:

O universo subjetivo do indivíduo é formado a partir das informações e relações que estabelece com os outros. Valores, sentimentos, maneiras de ser, identificação, diferenciação, maneira de interpretar, visão de mundo são constituídos sempre a partir de uma perspectiva, de um lugar externo pré-determinado de fora que lhe indica uma direção a ser seguida de acordo com as expectativas do grupo ao qual pertence. Essa apropriação dos elementos constituinte de si mesmo é elaborada pela

peessoa. Com esse espaço de liberdade pessoal de elaboração, ressignificação e interpretação de acordo com os vários sentidos e significados em trânsito na sociedade, no grupo social, pode haver um desajuste entre o universo subjetivo do indivíduo e as prescrições sociais imputadas a ele. (BERGER; LUCKMANN, 1999, apud FRANÇA, 2006, p. 221).

As reflexões contidas na citação acima, nos apontam variáveis interessantes, que trazem para o âmbito das nossas reflexões, a necessária flexão do pensamento que ao percorrer este conjunto de aspectos, torna nosso sentir mais flexível na compreensão do outro que se apresenta a nós, incompreensível desde o nosso ponto de vista.

4.3 Olhares de dentro da Escola: algumas reflexões

No âmbito deste capítulo iniciei o mesmo descrevendo um momento de ida a campo em que me permiti “relaxar” com relação aos procedimentos metodológicos. Agora, trarei a descrição do primeiro dia de campo, dando ideia da complexidade do fazer acadêmico, no interior do contexto em que vivi parte significativa, dos caminhos que me prepararam para o ritual de passagem da dissertação de Mestrado. Com isto, não quer dizer que os passos anteriores não convergiram neste sentido, mas sim tentar ampliar o foco, para desde diferentes ângulos, conferir ao tema em discussão, suas mais variadas multifacetadas.

No intuito de trazer em evidência, estes e outros aspectos da etnografia, relato a seguir meu primeiro dia de campo do mês de abril:

Quinta feira, 4 de abril de 2013.

Pela manhã acordei cedo. Meu primeiro dia de aldeia foi intenso, onde muitos diálogos se fizeram presentes. As conversas e as cenas vivenciadas estiveram acompanhadas da preocupação de serem registradas, logo à noite. Num primeiro momento, troquei informações e recolhi as assinaturas necessárias para resolver questões pendentes do comitê de ética, naquilo que tange a minha pesquisa.

Peguei a bicicleta rumo à aldeia de São Domingos. Pelo caminho - de mais ou menos cinco km- encontrei, vindo no sentido contrário, o professor Célio Karajá. Conversamos por uns quinze minutos e ele me falou que estava indo à cidade, na prefeitura, tratar da construção da sede da Associação dos Homens. Mostra-me um pequeno croqui de como seria esta construção. No meio da conversa me informou que os homens tinham voltado da festa do Hetoraky, da aldeia de Santa Isabel do Morro.

Na estrada, encontrei também, Paulo Kuadi com sua bicicleta (um dos mais velhos da aldeia), que pareceu não me reconhecer, seguiu seu rumo. Depois, próximo da aldeia, encontrei Kobererá (outro ancião) empurrando um carrinho de mão, cheio de ramas de mandioca. Trocamos algumas palavras quando então se aproximou Alexandre (também ancião), pai de Samuel que se dirigia à cidade. Ele desceu da bicicleta, dialogamos os três. Kobererá, como lhe é característico, brincou o tempo todo com

muitas piadas. Após alguns minutos, pedi licença e fotografei o carrinho de ramas de Kobererá, e todos seguiram seu destino.

Na comunidade, minutos depois, atravessei o campo de futebol e fui até a casa do cacique Timóteo. Sua mãe, que mora ao lado veio ao meu encontro e disse que ele estava na casa do Kurixama. Num rápido lançar de olhos para o interior de sua casa, eu observei a televisão ligada, um colchão no chão, em meio a tantos utensílios domésticos. Antes de chegar à casa de Kurixama, Bericha, com seus dois netinhos, me chamou no posto de saúde. [...] Ao chegar na casa de Kuri, encontrei-o com outros homens assistindo televisão e conversando. Nesta oportunidade, o cacique me relatou, entre tantos assuntos, os seus dilemas no papel de liderança indígena e o desafio de administrar a comunidade. Em meio à conversa, falei sobre os documentos da pesquisa. Expliquei que precisaria de sua assinatura, no termo de compromisso das instituições envolvidas, na investigação. Enquanto conversávamos, percebi os desafios enfrentados por ele, no que se refere às questões administrativas, como por exemplo, dificuldades de cuidar 230 cabeças de gado da comunidade. A comunidade mantém um vaqueiro (não índio-Tori) que cuida do gado.

Em meio a esta e tantas outras dificuldades me questionei enquanto o escutava “como não se envolver”, com algumas questões pertinentes ao cotidiano que os sujeitos da pesquisa constantemente colocam. Nos diálogos com Timóteo é notório o transitar entre o mundo Karajá e o mundo do entorno, diante dos desafios que a contemporaneidade coloca. São dilemas que me reportam a minha experiência junto a este povo, quando trinta anos atrás, não era pesquisador e sim militante político, companheiro. A diferença em relação agora é quase que incômoda. É difícil não se envolver, estar indiferente e neste processo surgem mil perguntas. Até onde ir? O que fazer? Como se envolver ou como conviver nesta relação intercultural?

Combinamos [eu e Timóteo] uma ida à cidade para olharmos o seu carro batido, pois o havia emprestado para um Tori (colisão ocorrida no mês de janeiro). Interrompi a conversa e fui até a escola para recolher as assinaturas da diretora e coordenadora pedagógica bem como da professora Marie.

Cheguei na escola e passei em frente de três salas de aula, cujas portas ficam de frente para o rio Araguaia. No fim das três salas de aula, separada pelos dois banheiros fica a secretaria onde encontro a diretora Sandra, a coordenadora pedagógica Rosângela e a secretária que no momento me falta o nome. Em meio a conversa, Rosângela (tori) lê atentamente o termo de consentimento livre e esclarecido. Sandra me oferece um café, enquanto de costas, a secretária permaneceu no computador. A diretora então me perguntou se minha companheira, Adriana, e minha filha, não vieram. Relatou que seguidamente fala com Nayma pelo facebook. Rosângela indagou-me por que pesquisar os Karajá de Luciara, uma vez que sou de Porto Alegre - Rio Grande do Sul, tão longe, e Sandra reforçou a pergunta. Respondi que já tinham me questionado a respeito na banca de seleção para o mestrado. Falei que os Karajá fazem parte da minha trajetória de vida.

Rosângela me acompanhou até a sala da professora Mahié (lôcus de minha observação). Relataram que tiveram dificuldade de montar a turma, sendo que dois alunos vinham da aldeia do Teribré onde Samuel é o cacique. Combinamos que quando terminasse as aulas ela me acompanharia até a casa das crianças para falar com seus responsáveis, pois num futuro próximo faríamos as entrevistas com as mesmas.

Saindo da escola, visitei Harua que estava descansando pois acompanhou o grupo que na noite anterior foi à festa do Heteroky, na aldeia de Santa Isabel do Morro. Encontrei-o, todo pintado de urucum e jenipapo. Ele me acompanhou até a casa do

professor Célio que é responsável por uma das crianças de Teribré que estuda na escola, aluno de Marié que será um dos entrevistados. Expliquei para o professor Célio a minha pesquisa, conversamos por um bom tempo a respeito do tema, o mesmo comentou da importância de deixar uma cópia na escola da aldeia quando esta estivesse concluída.

Depois disso Harua me acompanhou na casa de outra criança. A mãe desta criança me falou que lembrava de mim, que era muito pequena em 1982, mas começou a falar para sua filha e para Harua de algumas lembranças que tinha de mim. Ela é casada com tori há 23 anos e enquanto conversávamos seu marido passou na “sala de entrada”, rumo ao seu trabalho na cidade. Comentou comigo se não queria levar sua filha comigo (de 15 anos) para estudar na cidade grande, aliás, das conversas que tive na aldeia é visível o “desejo” dos pais em ver seus filhos estudarem no mundo tori, “ficam sabidos”. Esta senhora tem uma filha que estuda em Goiânia, o curso de medicina, e seu marido trabalha na casa do índio. Na parede ao fundo, observei um quadro com a foto de formatura de uma de suas filhas, do ensino fundamental. A casa onde se desenrolou esta conversa era fresca, piso no chão, coberta de palha, o que deixa um clima muito agradável.

Durante a tarde aconteceu na aldeia, por volta das 16h15min, uma reunião com a comunidade Karajá, no pavilhão de esportes, onde se encontrava o novo prefeito Faustinho, a primeira dama e a secretária de educação do município. A pauta da reunião foi sobre a questão da creche que ainda não estava funcionando. O prefeito perguntou se a instalação da Associação de Mulheres, não poderia servir de local para o funcionamento da creche, o que foi consentido por parte da comunidade. Em troca a prefeitura faria uma reforma e pagaria a luz, bem como uma faxineira para manter o local limpo. Foi solicitado para que fizessem o levantamento de quantas crianças iriam frequentar a creche. Na reunião houve uma discussão para saber quem seriam os funcionários da mesma, pois segundo o que se soube, existiriam dois funcionários tori concursados para o local. A comunidade exigiu que os funcionários fossem Iny. Realizaram uma votação entre os que se candidataram da própria comunidade.

Num primeiro olhar, superficial sobre o cotidiano da aldeia, chamou minha atenção o número de homens que se encontravam em casa. É grande a quantidade de funcionários, bem como professores, enfermeiros, atendentes, vigias da escola e do posto de saúde. Também significativo é o número de casamentos de homens não índios com mulheres Karajá, sendo que o único matrimônio de homem karajá com mulher tori é o do cacique.

Escurecia, eu na companhia de Harua, de bicicleta, nos dirigimos à cidade. O acompanhei até a escola onde estuda na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Fez questão de me apresentar aos colegas, e depois voltei para casa, exausto, uma vez que a jornada foi longa. (Diário de campo).

O relato do diário de campo acima elucida o cenário e os movimentos da vida cotidiana, captados por mim, representando um retrato falado/escrito, de um momento da pesquisa que para dar conta dos itens legais da investigação, frequentei distintos âmbitos do contexto. Trago isto no intuito de colocar em evidência, que diferentes momentos e intencionalidades demarcam, recortam, conduzem o olhar para aspectos da realidade, bem

diversos - mas nem por isso menos importantes - por exemplo, como relatarei mais adiante quando observei uma sala de aula da escola e suas adjacências.

No âmbito destas linhas, mais do que buscar explicações, mostramos um pouco o cotidiano das pessoas em um espaço de alteridade, do olhar que observa e depois transcreve parte significativa do mundo da vida. Em outras palavras, é uma tentativa de abstrair o mínimo os episódios das rotinas diárias das suas fontes de produção, procurando assim não correr o risco de dispersá-la do lugar que lhes conferem sentido e significado. Sabemos o quanto isto é difícil, mas se procurarmos no relato do diário de campo que trago acima é possível focar indícios de que a escola se inscreve na vida da comunidade, quer seja nas falas, nos afazeres, nas pré-ocupações cotidianas. Dito de outra maneira isto nos possibilita imaginar uma espécie de iconografia da trajetória da comunidade que hoje se percebe atravessada pelos movimentos da escola. Este conjunto nos permite captar o emaranhado complexo do significado da escola, no espaço/tempo da comunidade na sua relação com o mundo da tradição e porque não da contradição, para dar ênfase a este “desentranhamento” de um mundo constantemente bifurcado de horizontes interculturais (inter/intra culturais).

No exercício destas linhas que tentam traduzir com fidedignidade esta experiência intercultural corro o risco de abusar da palavra complexidade. Busco sinônimos, mas ela é quem possui no seu significado, o poder de traduzir melhor esta vivência que incursiona pelas concepções acerca do significado da escola, enquanto lócus privilegiado da pesquisa. Por alguma razão, me deixo seduzir pela intuição e então passo a frequentar diferentes espaços no interior da comunidade Inỹ, que refletem a presença da escola. É também a partir do diálogo com estes (espaços) que construo esta dissertação.

Este posicionamento leva embutida a necessidade de pensar a educação escolar sem desconectá-la do seu local de origem, ou seja, de uma ótica cultural ocidental moderna, que assenta suas raízes num mundo longínquo, que se desenvolveu, criou corpo, expandiu-se para outros tantos contextos. E nesta linha histórica, a Escola Estadual Indígena Hadori é um micro espaço simbólico - queremos ou não- da presença desta lógica no coração da comunidade Karajá. Se desconectarmos desta amplitude, a sua compreensão é parcial e capenga, e então corremos o risco de estar fazendo tautologia. Neste sentido é difícil não pensar que a escola, de uma forma ou de outra, não ocidentaliza os sujeitos Karajá com seus ideais de educação.

Neste processo é importante sublinharmos que toda educação tem um profundo sentido local que se manifesta quando se transpõe a cultura que lhe corresponde. Não se educa em geral. Os Inỹ sempre educaram os seus sujeitos para que se adaptassem a sua comunidade

e ao sentido da realidade que lhes é própria. E então há uma educação que é própria da cultura Karajá e outra que é a ocidental.

Em meio a estes pressupostos, debato-me procurando achar as pontas dos fios, que permitiriam desatar os nós deste emaranhado complexo. Significa compreender a escola, e as conexões de saberes que a perpassam e seus respectivos horizontes culturais que (con)fluem, (con)funden, (con)correm. Na interface destes movimentos, se no meu projeto, busco compreender a educação e o diálogo intercultural no espaço/tempo da sala de aula, algo me seduziu fora dela, para perceber o que nas palavras de Bergamaschi “a escola em movimento, não necessariamente tem prédios”²⁰. Com isso não nego seu interior enquanto espaço de pesquisa e observação, mas também não nego os movimentos de fluxo e refluxo de seu entorno que lhe conferem características próprias.

Desde uma perspectiva cultural, o contexto do entorno, anuncia que os Inỹ são mestres em educação, porque historicamente deram conta dos sujeitos gestados na cultura Karajá. Como de igual forma são perspicazes em perceber que a escola, em parte, é uma experiência da colonização, mas que lhes possibilitam acessar outros conhecimentos que estarão dialogando com os advindos da tradição.

Penso, no decurso do que viemos discutindo na edificação da pesquisa, tentamos incursionar por diferentes nuances que caracterizam a presença da escola e o conjunto relacional que ela desenha na cotidianidade do contexto onde ela está inserida. Para tentar “traduzir”, empreendemos uma espécie de diálogo teórico científico com a doxografia Karajá, presente nas cenas cotidianas, por acreditarmos, que em alguma instância é nela que está impregnada parte significativa da vivência do Povo Inỹ. Seus saberes atravessam os tempos e lhes conferem sentido e significado para a sua existência. Assim, até aqui o que esteve presente de forma mais marcante, foram os contornos que o olhar etnográfico abarcou e deu conta de anotar no diário de campo. Conversando com as memórias históricas do autor - que conviveu um período entre os Karajá -, foram emergindo na medida em que a escrita desta dissertação fluía. E neste fluir, ao retornar aos primeiros parágrafos, percebo que venho anunciando a escola, sem que de fato eu “entre” tanto nela, mas então por que a escola? Os Karajá a querem? Sim ou não! Por quê?

De imediato uma resposta objetiva seria impossível, pois para respondê-la só mesmo seus protagonistas, que neste caso são os Inỹ, que as atravessam e por ela são atravessados. Um bom caminho para compreender a escola seria tentar sair do paradigma sujeito/objeto.

²⁰ Fala de Maria Aparecida Bergamaschi no Seminário sobre Educação Indígena no SEMEDU na UFMT em novembro de 2012.

Pensar que o Povo Karajá, a exemplo dos outros povos do Brasil Ameríndio, desde o olhar do colonizador, foi considerado periférico, onde sua arte, seus saberes e conhecimentos não entram. Mas tampouco saem, na medida em que os povos originários desde tempos imemoriais por aqui ancoram suas raízes. E desde este lugar estrategicamente, não obstante os obstáculos estão presentes no complexo mosaico de culturas que constituem a América profunda. Neste contexto se inserem os sujeitos Karajá. Para dar ênfase a estes aspectos, lançamos mão de Kusch (2000), quando diz que desde a época do descobrimento, se insiste em tentar arrastar a América pluricultural para uma lógica universal. Essas intenções, na absurda busca pela homogeneidade, naufragaram. Ele vai mais além dizendo que por mais bem intencionadas que sejam aqui não vingam, pois vigoram outras lógicas e:

Supongamos también que quien diga lo contrario, lo hará porque no conoce a América, y porque la ve como una tierra de nadie donde todo podemos introducir, desde planes de educación hasta programas marxistas, desde máquinas hasta la vestimenta patentada en el extranjero. (KUSCH, 2000, p. 141, Tomo III).

Feita as explicações acima e desde a experiência de campo vamos construindo um curso, que não é unidirecional, tampouco unilinear e sim sinuoso como o Rio Araguaia. Pelo caminho que vai traçando, confluem diferentes afluentes, com águas de diferentes matizes que constituem este imbricado complexo de compreensão da realidade em questão. Neste sentido ao longo deste trabalho, escolhemos como princípio metodológico o conceito de cultura, por acreditarmos que a educação - neste caso a escolar e suas interfaces- só podem ser lida no interior de determinados códigos culturais. Assim, fazemos nossas as palavras Kuschianas (2000) enfatizando que a “América se resiste por motivos culturais cualquier presión de otras culturas, por que tiene implícita una cultura própria (KUSCH, 2000, p. 142, Tomo III). Dito de outra forma, a educação está condicionada pelo horizonte cultural onde ela se produz, e no caso específico dos Karajá, rastreando sua história, na bibliografia brasileira, encontramos o seguinte enunciado:

Como ocorriam com todos os missionários que passavam pela região, os índios pediam escolas e estrategicamente se utilizavam dos bens trazidos pelos viajantes. Em relação a mudanças efetivas em suas práticas religiosas, não havia nenhum sinal de uma influência efetiva que pudesse transformá-los. (PRESTES FILHO, 2006, p. 240).

Observa-se que em diferentes épocas, de distintas maneiras a questão escolar vem fazendo parte da construção dos caminhos do Povo Iny. Neste sentido trago aqui uma descrição significativa e paradoxal, de um momento presenciado por mim quando observava a

aula da professora Mahié em abril de 2013. Enquanto assistia à aula, uma movimentação “estranha” se fazia presente fora da sala com a presença do *Latiní*²¹ que deixava as crianças “em alerta”, conforme destaque, no diário de campo abaixo, num dos meus dias de observação no interior da escola.

Destaco em negrito sem deixar de trazer boa parte do diário de campo, daquele dia, pois assim ampliamos o *zoom* do olhar para captar a amplitude orgânica das ramificações que tecem o “todo complexo” da pesquisa. Vejamos:

[...] hoje me propus a observar mais de perto a sala da Marié, que estava com seis alunos, parte dentro e a outra fora da sala de aula. Quando cheguei era hora do lanche, as crianças comiam farofa de carne moída; estavam espalhadas pelo pátio ou varanda da escola, de frente para o Araguaia. Alguns sentados no chão, outros em pé e outros dentro da sala de aula. Havia um professor comendo na varanda. Fui até a secretaria onde a diretora, Sandra, estava na frente do computador, falando com a SEDUC. Ela me ofereceu a merenda e pediu para que eu fosse até a cozinha ao lado. Percebi que não existia no âmbito da escola um refeitório. Provei uma porção de farofa, por sinal estava gostosa, na presença da cozinheira. Após, me dirigi à sala da Mahié, ainda durante o intervalo e observei muitos pratos vazios pelo pátio, crianças brincando e algumas debaixo das mangueiras.

Entre e me acomodei numa das carteiras. As crianças, em parte, já reentraram do intervalo, outras entram e saem. O ambiente na sala é tranquilo, a professora jamais altera a voz. Há crianças no quadro, deitadas pelo chão, outras junto à professora que passa atividade diretamente no caderno.

²¹ *Latiní: Tendo vivido alguns anos com os índios Karajá e participado de algumas festas de Aruanã, o que aprendi e observei sobre o personagem Latiní foi: Ele sempre está presente do início ao fim da festa de Aruanã. A máscara é bonita, não em termos de decoração como penas etc., mas sólida, feita para durar toda festa. Ele não fala nem canta.*

Penso que ele exerce duas funções principais durante a festa:

1- É o provedor da casa dos homens. Sempre que lá faltar alguma coisa, ele colocará no fundo de uma vasilha um pouco do que eles estão precisando (por exemplo, açúcar). Latiní irá até a porta da casa, colocará a vasilha no chão, se afastará por alguns metros e ficará de cócoras, de costas para a casa. A dona da casa olhará dentro da vasilha e se tiver, colocará sua contribuição. Latiní não ficará sabendo se houve ou quanto foi à doação. Isso se repetirá em todas as casas da aldeia.

A maneira como é feita esta solicitação é muito bonita, pois dá liberdade para a pessoa realizar sua colaboração sem constrangimento.

2- Ele é implacável perseguidor do sexo masculino da aldeia.

Observei que isso atinge alguns objetivos:

- Manter os meninos atentos durante todo o dia; ser “distraído” pode resultar numa boa corrida. Tempo de festa é tempo de atenção.

- Manter os meninos bem distantes da casa dos homens. Sem Latiní poderia haver uma curiosidade que resultaria em prejuízo para a cultura deste povo. Meninos e mulheres não podem chegar perto da casa dos homens.

- Quando algum Karajá resolve “fugir” um pouco de suas obrigações com a festa, Latiní vai procurá-lo e ele ganhará uma boa corrida para a casa dos homens.

Certa vez na aldeia de Ixalá, Latiní correu atrás de um Karajá e ele tomou o rumo do rio, entrando em uma canoa. Latiní entrou em outra canoa e o perseguiu no Araguaia. O Karajá teve que encostar a canoa em outro porto e correr para a casa dos homens. A aldeia toda se divertiu muito apreciando toda a cena.

Pode parecer uma figura “braba”, mas penso ser Latiní muito importante em todo contexto da festa dos karajá. (SILVIA MARIA BONOTTO- voluntária da OPAN que conviveu anos com os Karajá).

A professora me fala do alfabeto, que em Inỹ há duas vogais y, ỹ nasalizado (com til sobre o y). Exemplificando: DA DE DI DO DU DY Dȳ. Disse que as crianças tem muita dificuldade para escrever, então ela desenha as letras de leve no caderno e pede às crianças que contornem por cima mais forte. Depois, pede para que façam desenhos do lado das referidas palavras. A porta da sala estava caída e de repente vejo uma criança um pouco maior, entrar correndo e se esconder no fundo da sala, no ângulo. A professora parece indiferente, por um momento pensei que estava brincando de se esconde. Explicou que um dos alunos tinha ido para sua casa, uma hora antes. Falou de cada um deles dando suas características: uns não se aquietam, outros são mais aplicados. Relatou que alfabetiza há vinte e três anos, se formou no Magistério e gosta de trabalhar com crianças pequenas. Na parte da frente da sala, o quadro negro e logo acima o alfabeto em português. Quando as crianças escrevem errado, ela retoma e apontando para as letras, as crianças acompanham-na em voz alta.

Solicitei que escrevesse o nome de cada aluno em uma folha. Neste momento, são quatro crianças dentro da sala: Waharu, Diakaobiru, Habukoku e Werekoxianaru. Outras circulavam dentro e fora da sala de aula. Passado um tempo, dentro da sala de aula, saí e vi que as crianças estavam agitadas. Sandra me informou que “Latini” esteve na escola - figura mítica - que “vigia” as crianças.

Na conversa, a diretora relatou-me sua trajetória na área da Educação. Estudou os primeiros anos, até a quarta série na aldeia, depois voltou para a cidade de Luciara, onde terminou o Ensino Médio e fez faculdade à distância. Ressaltou a dificuldade de ser diretora e que fazia oito anos que trabalhava com educação. Narrou um pouco de sua vida pessoal [...]. Ela olhou o relógio na parede da secretaria e foi dar o sinal de término das aulas. Voltou para a conversa e começou a fechar a secretaria. Convidou-me para a reunião, na escola, que aconteceria logo mais às treze horas com a comunidade. O motivo do encontro seria para decidir quem iria ficar com a vaga na sala de informática.

Na saída, vi as crianças temerosas de voltar para casa e então me informaram que estavam com medo do Latini. Uma das crianças se aproximou e me pediu uma carona de bicicleta até sua casa. Saltou da mesma logo que saí, pois avistamos o Latini, que se encontrava há uma distância de uns trinta metros. Aproximei-me, ele se encontra parado, diante de minha abordagem, ele não me responde (originalmente ele não fala). As crianças, à distância, riem da situação. Percebi neste momento que minha presença interferia e então segui meu caminho para Luciara.

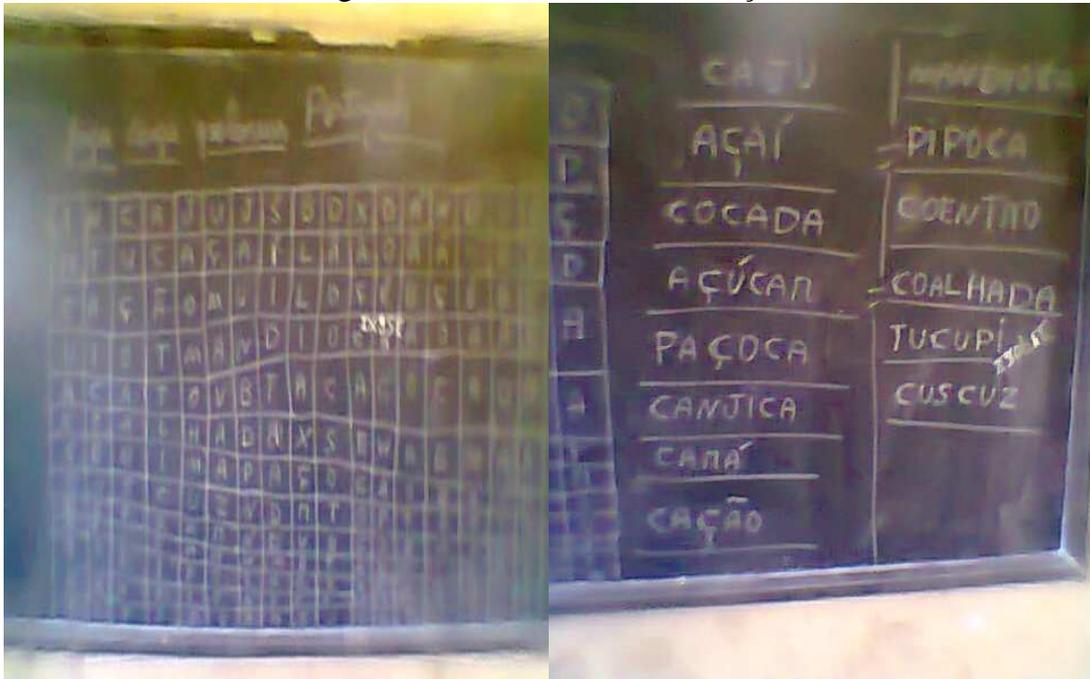
No início da tarde, voltei para a reunião na aldeia. Começou com certo atraso. Notei certa “tensão” quando o assunto é ocupar cargos assalariados. Para esta reunião foram dispensadas as aulas, do período da tarde. Harua, durante a reunião me traduz tudo ao pé do ouvido, o que se falava. O consenso parecia difícil, até que chegou o representante da SEC (Secretaria de Educação e Cultura) de Luciara e ajudou a encaminhar uma solução. No final ficou decidido que Harua ocuparia o lugar, como técnico de informática no laboratório da escola.

Aqui, trago outro momento presenciado por mim, que relato no diário de campo. Desta vez no âmbito de uma casa, quando conversava informalmente. Percebia no pátio a movimentação da criançada brincando de “Latini”.

[...] Na casa do professor Célio, ele me relatou de sua dificuldade de escrever em português, pois traduzir é muito diferente de falar. Aliás, percebe-se que a língua Inỹ é forte, pois todos falam entre si na língua. Neste momento, observei as crianças a nossa volta que brincavam, umas subiam nas árvores e outras brincavam de “Latini”. Colocavam as máscaras feitas com folha de uma palmeira de buriti que representa

esta figura temida pelas crianças. Célio contou-me que antigamente, a figura do “Latini”, era muito poderosa no papel de educar as crianças, pois as mesmas não saiam do entorno de casa [...]. (Diário de campo).

Figuras 19 – Aula de Alfabetização



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

As observações desta manhã de abril dentro e fora da escola ilustram bem o embaralhamento dos mundos, a sobreposição entre horizontes que vão configurando as formas como os sujeitos Karajá se instalam na vida. Conjugando a complexa arte de viver, na linha tênue de entre mundos culturais que ali se ensejam. Nas cenas descritas, a cultura entendida como ação e decisão que se exercem no cotidiano, implica na construção e reconhecimento de uma identidade. Ela está vinculada com a inevitável e permanente intersecção entre o determinado convencionalmente e o indeterminado que se abre para o jogo com o sagrado, com o transcendente. Aqui, destaco sobremaneira a “disputa de espaço” emblemática da presença do “Latini que pede passagem” e a cena que descrevi em algum momento desta dissertação quando acontecia à festa do Heteroky. Naquele momento se acendiam as luzes no pavilhão ao lado, sinalizando momentos de tensão e distensão entre os horizontes culturais.

Penso na profundidade destes dois momentos, como sinais fundantes da delicadeza e profundidade, emergindo nestas circunstâncias em que o aspecto dinâmico da cultura requer uma interação com os símbolos. São eles que mostram através de analogias, sua riqueza ambígua e polissêmica, no dia a dia do âmago dos sujeitos Iny.

Para acessar essa profundidade, Kusch ao longo de sua obra enfatiza que é imprescindível adentrar-se nas dimensões simbólicas, já que a possibilidade de diálogo com os outros está relacionada com a interpretação e compreensão do sentido de seus símbolos, o que compromete uma cultura. O autor sublinha que é no âmbito das dimensões simbólicas que se dá a constante luta para a instauração e atualização do sentido, para lograr - sempre precariamente - o equilíbrio em relação ao absoluto. Isto gera angústia e pressiona o homem.

Um período de convivência com os Karajá possibilita sentir a dimensão simbólica dos rituais, que dão sentido, ordenam e organizam o espaço/tempo comunitário, configurando a identidade do grupo e suas estratégias para habitar o solo, desde a organização ético-política (geocultura).

Na medida, que avanço na tessitura desta escrita, surpreendo-me, como se estivesse numa canoa Karajá, descendo o rio. Sentado na popa com um remo na mão, alternando entre uma remada e outra - à direita e à esquerda - para que a mesma tenha uma direção. Outras vezes, simplesmente me deixo levar à deriva, pelo movimento das águas. Neste meio tempo, há outros sentires que emanam na relação com o entorno, no torno do retorno, nas idas e vindas, nos laços e enlaces dos entre laços do abraço da pesquisa. Estar impregnado pela experiência da alteridade que o Povo Iny me possibilitou sentir que no território Karajá prima à alteridade, a diferença, não a identidade. Dizendo de outra maneira, desde o vale do Araguaia, os Iny tecem um ladrilho do mosaico de culturas que compõem o Brasil Ameríndio.

Nesta tessitura, na relação com os conhecimentos ocidentais, onde a escola aparece como uma ponte que conecta mundos liga horizontes que estão postos, implicando em movimentos. Se por um lado há uma tendência à homogeneização, por outro “ante o avanço unificador de uma determinada cultura, as culturas interiores se fortalecem - não na medida que se entrincheiram em suas tradições, mas na medida em que se “se transculturam sem renunciar à alma” (LA CAMPA, 1995, p. 16-18)²².

Nas idas e vindas do refletir sobre a Escola Estadual Indígena Hadori, aparece como um elo de uma corrente mais ampla. Como viemos enfatizando ao longo deste trabalho, está presente no cotidiano da Comunidade de São Domingos. E por se fazer presente, podemos inferir que ela é uma das instâncias que possui a capacidade de demonstrar a força criadora que anuncia a transitividade entre culturas, mesmo quando se encontram em posições, muitas vezes, antagônicas e diversas.

²² Citado em artigo de Carlos Bonfim, intitulado (Um camaleão diante do Arco-Íris): música popular urbana e identidade cultural na América Latina. IV ENECULT Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura-28 a 30/05/2008. Salvador- BA

Em outras palavras, os Inỹ se apropriam dos instrumentos da escola, tomando suas ferramentas, para extrair dela o que lhe interessa, e o resto “passa adiante”. Na ótica Kuschiana, os Povos Originários fagocitam²³ os conhecimentos ocidentais e que nas palavras de Claudio Ongaro (estudioso da obra de Kusch), significa que:

[...]toma elementos que provienen de Occidente, los hace entrar a la casa, o sea, que los toma del espacio público y los hace pasar por el vestíbulo sería la metáfora (el vestíbulo de una casa es el espacio que conecta el espacio público con el espacio privado, dentro de la casa es el espacio privado, afuera, el espacio público. El vestíbulo de la casa es la conexión entre lo público y lo privado). América latina toma del espacio público los elementos que necesita, los hace entrar a la casa, saca de ello lo que quiere y el resto lo regala al patio. El patio es el interior de la casa, pero al mismo tiempo está al aire libre, ésta es la metáfora que él utiliza de “patio de los objetos”. Porque los hace pasar para poder sacarles el jugo, pero después los deja ahí en el patio; no se los hace propios en el espacio privado [...]. (ONGARO, 2012, p. 4).

O uso da metáfora elucidada, de uma forma figurativa o acontecer da vida cotidiana Karajá, na sua relação com a escola, no seu exercício de interculturalidade com os conhecimentos que esta instituição traz. Nesta relação, algumas coisas ficam outras passam, ou seja, os Karajá fagocitam os conhecimentos ocidentais, tomam o que querem, e o ressignificam desde outro lugar e o restante relegam a outro plano.

Neste processo, um olhar desavisado e superficial concluiria que os Inỹ estão perdendo a cultura. No entanto os quatro séculos de contato com o mundo não índio, mostra o quanto o Povo Karajá (re)existe das mais diferentes formas. Com tensões e distensões, na constante interface dos horizontes, como “Camaleões diante do Arco-Íris” (BONFIM, 2008) perpassam os tempos, ocupam seu espaço, num processo aonde os conhecimentos de fora chegam e se instalam, porém, paralelo a isto, os Inỹ, fazem outra coisa.

²³ Fagocitam: “Se trata de la absorción de las pulcras cosas de occidente por las cosas de América”. (KUSCH, 2000).

CAPÍTULO V - OS HORIZONTES CULTURAIS DO SER E DO ESTAR

No presente capítulo me reporto ao título “Nuances de um olhar para uma escola Karajá na interface de dois Horizontes Culturais”, onde busco trazer as tonalidades que implicam os referidos horizontes.

No decorrer dos capítulos anteriores foi possível observar que a objetividade e linearidade não estiveram contempladas, cedendo lugar a outros enfoques em diálogo, pensando a educação dentro de uma visão mais ampla.

Pensar a educação num contexto mais amplo não significa que seja possível fazê-lo no âmbito deste trabalho, mas almejo como ideal utópico. Neste sentido:

[...] a utopia está no horizonte, eu sei muito bem que não a alcançarei, que se eu caminho dez passos, ela se afasta dez passos. Quanto mais buscá-la, menos eu a encontrarei porque ela vai se afastando à medida que eu me aproximo. Para que serve? A utopia serve para caminhar (FERNANDO BIRRI)²⁴.

Caminhar, escrevendo uma dissertação, faz parte de um dos quesitos de “ser alguém” de uma significativa porcentagem de pessoas que enveredam por este caminho. Dissertar na congruência de vários fatores implica animar-se “a estar, meramente estar, sin pretender ser sin estar” (CULLEN, 2011, p. 25) na confluência da necessária e imprescindível contextualização do olhar do texto que se dirige para o contexto, gravitado pelo solo que o sustem. Nesta visão de conjunto se somam a capacidade de traduzir e ser traduzido, num espaço de alteridade e estranhamento recíproco, para esta “tierra de nadie” que se interpõem entre mundos culturais diferentes. Tateando neste entremeio é onde desejo situar-me, sentindo a gravidez do solo na sua amplitude e plenitude, no pulsar do tempo necessário e implícito nesta gestação que aqui se configura, que no seu tempo, se nutre no cordão umbilical na placenta da vida. Impregnado pelo desejo e pela sedução do instante da circunstância, me deixo estar, e vivo o clímax do que enseja o complexo jogo do existir, enquanto sujeito cultural que arrisca a poligamia com outros sentidos, pulando ou passando por baixo da cerca monogâmica do pensamento único.

Para o além do jogo das palavras, que traduzem em parte este ensaio, almejo na medida do possível fugir das estratégias do colonialismo, que deixa muito claro que se queres entrar na modernidade; se queres entrar no primeiro mundo, então “deixe de estar”.

²⁴ Fernando Birri. Disponível em: <<http://youtu.be/9iqi1oaKvzs>>. Acesso em: 26 dez. 2013. Extraído do vídeo: Para que serve a utopia? Eduardo Galeano.

Com Kusch a América Profunda busca os seus sujeitos, como a cultura Iny busca os seus desde o coração do Brasil, irrigado pelas águas do Araguaia, que no seu transbordar banha suas adjacências, onde me encontro escrevendo esta dissertação. E escrevê-la faz parte de um “ser alguém” que entronca no “estar sendo Karajá” e a partir dele estar interpelado por este outro, enquanto outro.

Já como ponto de partida, pode-se observar que não cabem recortes da realidade, pois esta não se deixa recortar, na medida em que o fazendo, estaríamos restringindo os significados, fragmentando-os, descontextualizando-os, dando as costas para o mundo cultural que as engendrou.

Neste particular vale ressaltar que:

[...] la realidad no es entonces desmontable, sus detalles no se conjugan de acuerdo con el criterio de causa y efecto, sino con el de la gestación orgánica. Una idea, un sueldo, una casa, un libro, una plataforma política, todo se engendra, madura y muere igual que la manzana. (KUSCH, 2007, p. 222, Tomo II).

Diante das reflexões acima, uma primeira leitura, sob o ponto de vista do fazer ciência, pode gerar algumas reticências. No entanto, é interessante na medida em que desloca o nosso olhar. E ao deslocar-lo despertamos para outros aspectos da realidade conferindo ao tema em estudo um adendrar-se na sua complexidade. Então, poderíamos dizer que um olhar é sempre um recorte cultural, engendrado pelo horizonte que o circunscreve. Mas, não obstante a sua circunscrição é imprescindível acuidade nesta hora para que significados chaves não se percam. Assim, no intuito de me aproximar e traduzir com um mínimo de fidedignidade o todo complexo da realidade e traduzi-la nesta dissertação, no corpo deste capítulo, trago para as nossas reflexões, o que caracteriza os horizontes do ser e do estar. Falar destes horizontes é trazer para o desenho desta escrita, as nuances de um olhar para a escola que a transcende, mas que de alguma forma ascende à discussão, para além da fragmentação que muitas vezes vigora quando o assunto é educação escolar. Desta forma é no jogo de aproximações e afastamentos que vamos tendo mais nitidez na imagem de nosso objeto e das relações que estão contidas nele e sua dinâmica.

Se inicialmente anunciava a escola como lócus prioritário da investigação, o desandar da carruagem no contexto da alteridade Iny, foi tomando os rumos do coração, da sedução, do instinto e da intuição, ampliando os horizontes. Bebendo neste coquetel, “meio que” um estado de transe tomou corpo e então o enfoque se espalhou e transpassou espaços determinados previamente. O caminhar se deixou levar por um fluir, incursionando para o

além do que a Ciência, a razão e o pensamento racional delimitam, buscando assim compreender as pessoas e sua dinâmica cultural, para o além do espaço circunscrito pela escola; ou seja, no território da comunidade, em diálogo, com as relações que vão mais além do espaço comunitário, tomando em conta a dinâmica gerada por estas relações sociais, para elucidar o que se passa com as pessoas Inỹ. Salientando aquilo que se passa com as pessoas Inỹ, e aos povos que se instalam dentro de um horizonte do estar, transcende em muito, o olhar que o horizonte do ser detecta ou abarca.

Nos trilhos deste raciocínio se pode detectar, desde a experiência de campo junto aos Inỹ, de que ali opera uma lógica onde:

El saber indígena no es entonces un saber del porqué o causas sino del cómo o modalidades. Tampoco es un saber disponible que pudiera ser encerrado o almacenado, y menos enajenado de un sujeto, sino que exige el compromiso del sujeto que lo manipulea. En el pensamiento indígena existe una estrecha relación entre saber e rito. (KUSCH, 2007, p. 317-318, Tomo II).

Nesta citação, remeto ao capítulo IV (p. 90) quando Latini se aproxima da escola e suas adjacências “lembrando” às crianças de que a cultura Inỹ busca seus sujeitos, que naquele exato momento estão se ocupando nos afazeres da cultura do ser, no âmbito da escola. E no âmbito da cultura do estar Inỹ, pergunto-me onde estariam? Fato é que a simbologia deste momento, anuncia ou denuncia, é de um significado intraduzível.

Figuras 20 – Latini (“buscando” os sujeitos da cultura Karajá); interior da sala de aula da professora Mahié



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Talvez o que trago na reflexão acima “não caiba” no interior destes parágrafos, mas o seu significado pode estar anunciando, ou nos convidando a transitar por outros espaços, onde emanam outros sentidos em relação, que dão um feeling, onde só uma boa dose de sensibilidade pode acessar. Kusch nos diria: “Comprender eso no requiere un saber científico sino un saber emblemático, para el qual no estamos preparados”. (KUSCH, 2007, p. 501 e 502, Tomo II).

No conjunto destes enfoques e no emaranhado complexo de nossas compreensões, em diálogo com os imponderáveis da vida cotidiana que se apresentam (como no exemplo acima), evidenciam a importância de pensar a educação na sua amplitude, sem desconectá-la da vida. E neste sentido, penso que os aportes oriundos do pensamento Kuschiano, nos brindam uma possibilidade ímpar de pensar o tema desta dissertação, enfatizando o abismo existente entre concepções de mundo gestadas no interior de diferentes horizontes culturais.

Na esteira do que estamos discutindo denota a importância de sentir que o “operar” de outra lógica se adentra para outras esferas onde

[...] la noción de espacio estructural, se corresponde con el espacio cotidiano de relaciones parentales, y con los ancestros. Se trata de un ámbito acotado, donde los sucesos del pasado se perpetúan en el paisaje, contando la historia siempre vigente del mito. Pero los espacios sagrados tienen límites, tienen una forma, tienen un diseño, un afuera y un adentro, una estructura y un orden que a su vez regula las actividades sociales dentro y fuera del grupo. La pregunta es ¿cómo piensa la comunidad este territorio?, ¿qué representación le cabe a este espacio comunitario? No olvidemos que aquí la unidad básica del orden social esta dado por el ayllu.^[25] (KUSCH, FLORÊNCIA, 2012,[s.p.]).

Convidar você leitor para adentrar-se “neste passeio” é algo desafiante, pois a teoria Kuschiana significa arriscar-se a pensar o mundo desde outra perspectiva. Situar-se, num mundo moderno e contemporâneo que nos coloca sempre diante de novos desafios, significa nos posicionarmos no sentido de que o “estado atual da questão se reduz a dança própria, ou seja, cometer o ridículo de dar passos inadequados. [...] e nisto está à responsabilidade do pensador, ou seja, o que estamos pensando?” (CULLEN)²⁶.

²⁵ La forma de economía del ayllu estaba basada en la reciprocidad, su práctica se ejecutaba en diferentes niveles: internamente en las relaciones interfamiliares, a nivel de las zonas, entre diferentes ayllus y el propio Estado (nos referimos al Tawantinsuyu). El control de la propiedad territorial estaba en manos de toda la colectividad y bajo la conducción de un gobierno elegido democráticamente por un sistema de rotación de cargos.

²⁶ Fala de Carlos Cullen por ocasião da jornada do pensamento de Rodolfo Kusch (tradução e transcrição minha). Publicado em 10/05/2013. Este vídeo ha sido editado como recurso audiovisual para las clases de Filosofía de la carrera del Profesorado de Enseñanza Primaria del Instituto de Educación Superior N° 4 de la Provincia de Jujuy. El mismo ha tomado como fuente filmica, el material publicado en YouTube por Ariadna García Rivello en julio de 2012 con motivo de la Primera Jornada sobre Rodolfo Kusch organizado por la Universidad Nacional Tres de Febrero.

Tentar responder estes questionamentos no contexto desta investigação, ou seja, no âmbito da realidade Inỹ é desafiante, pois o seu universo cultural, é regido por uma lógica, diferente da ocidental. Nesse sentido Kusch distingue o horizonte ontológico do ser - que corresponde a grande corrente do pensamento ocidental - e o horizonte do estar (que no âmbito deste trabalho é apresentado pelo “estar sendo Karajá”) que é pré-ontológico.

Para este autor o conceito de estar vai permear toda sua obra conceituando como:

Se trata del estar como algo anterior a ser y que tiene como significación profunda el acontecer. En el estar se acontece, porque se está en la expectación de una posibilidad que se da en ambito pré-ôntico, al margen de cualquier necesidad de crear superestructuras a eso que acontece, antes, por lo tanto, de la constitución de objetos.

El estar en este sentido se asocia al vivir, pero en tanto el vivir se vincula, en su acepción más general, al vivir del animal. Es el vivir sin más que se rodea de cultura, entendida ésta como universo simbólico, y que sirve para encontrar el amparo. Por eso es ético e no gnoseológico. (KUSCH, 2000, p. 227, Tomo III).

Kusch, na sua trajetória de vida, vai além do trabalho de gabinete, recolhendo o material vivente pelas andanças nas terras da América, convivendo com sua gente, participando de suas festas e sondando, Tateando nos lugares arqueológicos. Leva em conta também o pensamento que vigora nas ruas e nos bairros das grandes cidades. Este autor vê surgir nas expressões indígenas à categoria do “estar ou estar aqui”, que define como uma modalidade do humano na América, diferente do ser alguém típico da mentalidade moderna europeia. Surge aí a “fagocitación” como processo cultural que vai reduzindo o superficial ao profundo, gerando a preeminência da sabedoria que se faz presente no subsolo social. Por “fagocitación” devemos entender como:

Se trata de la absorción de las pulcras cosas de occidente por las cosas de América, como a modo de equilibrio y reintegración de lo humano en estas tierras.

La fagocitación se da por el hecho mismo de haber calificado como hedientas a las cosas de América. Y eso se debe a una especie de verdad universal que expresa, que, todo lo que se da en estado puro, es falso y debe ser contaminado por su opuesto. Es la razón por la cual la vida termina en muerte, lo blanco en lo negro y el día en la noche. Y eso ya es sabiduría y más aún, sabiduría de América (KUSCH, 2007, p. 18-19, Tomo II).

Segundo Kusch, a lógica de opostos está sempre presente no homem do povo que nas suas palavras “América es um mundo de opuestos rotundo e evidentes”.

E é neste sentido, que os Inỹ, na integridade de sua cultura, no interior do Mato Grosso se inscrevem como parte da América, balizados pelo horizonte do estar sendo Karajá. No interior de sua tradição, em diálogo com o mundo de fora da cultura, na sua intersecção,

cultiva esta “terra de nadie” (que para Kusch é o espaço intercultural). Neste processo, desde suas raízes a ancestralidade Inỹ, laça e enlaça seus sujeitos, e ancorados neste núcleo seminal, do centro, caminham para o encontro “inter” cultural.

Nas palavras de Cullen (na sua ótica Kuschiana) isto caracteriza um movimento centrífugo, ou seja: [...] enquanto “se está” se está buscando ser desde um centro; naturalmente se sai para fora, é como uma expansão natural, que seria a relação com o ambiente e de alguma maneira em relação com as outras culturas”.²⁷

Como exemplo de ilustração, trago aqui fotos dos Karajá de julho de 2011, quando os Karajá – tanto da comunidade de São Domingos, quanto de Fontoura- lotam as praias durante o festival de verão (mês de Julho) as margens do Araguaia.

Figuras 21 – Os Inỹ no Festival de Praia em Luciara



Fonte: Nayma S. Rapkiewicz

Figuras 22 – Futebol masculino e feminino intercultural.



Fonte: Nayma S. Rapkiewicz

²⁷Fala de Carlos Cullen por ocasião da jornada do pensamento de Rodolfo Kusch (tradução e transcrição minha). Publicado em 10/05/2013 – Citado anteriormente.

Esta é apenas uma das circunstâncias de exercício de interculturalidade.

No que tange os movimentos do “ser ou ser alguem”, Carlos Cullen na sua fala no mesmo vídeo citado logo acima, enfatiza as diferenças salientando que:

[...] o movimento centrípeto (do ser) é o inverso. É quando se está desesperado pretendendo ser sem estar; sempre buscando um centro que nunca encontra. É a relação anuladora, dominadora do ser sobre o estar ou querendo mostrar que somos o centro e para isso dominar. [...] No fundo, Kusch esta usando uma linguagem que é típica para fazer uma distinção: o centro e a periferia, o etnocentrismo, e curiosamente chama isto de movimento centrípeto, que não tem um centro e desesperadamente o busca, negando o estar. No entanto “se estamos”, o movimento é naturalmente centrífugo e isto vai ser central nos debates contemporâneos.

No âmbito destes movimentos tem se assistido Brasil afora, ao longo do contato dos povos indígenas com a cultura ocidental que o caminhar em direção ao diálogo é muito mais dos povos originários, na medida em que buscam nos compreender, para poder se relacionar. Poderíamos dizer que a recíproca no caminho contrário é muito tímida ou quase insignificante, porque desde o ser, o estar é incompreensível e na lógica do primeiro o pensamento é monocultural, unidirecional, caminho de mão única.

Neste sentido, nos dias de hoje não nos deixam mentir as manchetes dos meios de comunicação, que cotidianamente informam os conflitos de interesses, onde os Povos Indígenas e seu modo de “estar na realidade/paisagem” não contam. Basta ver os acontecimentos da Hidroelétrica de Belo Monte no Xingu²⁸, e os conflitos de terra que vão de sul a norte do Brasil.

Se nas décadas passadas, os Povos Indígenas evitavam os contatos se deslocando sempre mais para as cabeceiras dos rios, hoje se veem cercados por todos os flancos pelos arames farpados do Latifúndio, ou dos grandes negócios da ideologia neoliberal.

²⁸ A polêmica em torno da construção da usina de Belo Monte na Bacia do Rio Xingu, em sua parte paraense, já dura mais de 20 anos. Entre muitas idas e vindas, a hidrelétrica de Belo Monte, hoje considerada a maior obra do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), do governo federal, vem sendo alvo de intensos debates na região. Desde 2009, quando foi apresentado o novo Estudo de Impacto Ambiental (EIA) intensificando-se a partir de fevereiro de 2010, quando o MMA concedeu a licença ambiental prévia para sua construção. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/esp/bm/index.asp>>. Acesso em: 22 jan. 2014. Resumo dessa história que teve início em fevereiro de 1989, em Altamira, no Pará, com a realização do I Encontro dos Povos Indígenas no Xingu. Realizado entre 20 e 25 de fevereiro de 1989, em Altamira (PA), o I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, reuniu três mil pessoas - 650 eram índios - que bradaram ao Brasil e ao mundo seu descontentamento com a política de construção de barragens no Rio Xingu. A primeira, de um complexo de cinco hidrelétricas planejadas pela Eletronorte, seria Kararaô, mais tarde rebatizada Belo Monte. De acordo com o cacique Paulinho Paiakan, líder kaiapó e organizador do evento ao lado de outras lideranças como Raoni, Ailton Krenak e Marcos Terena, a manifestação pretendia colocar um ponto final às decisões tomadas na Amazônia sem a participação dos índios. Tratava-se de um protesto claro contra a construção de hidrelétricas na região. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/esp/bm/index.asp>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

Diante desta realidade, estes Povos, se obrigaram a mudar as estratégias para fazer frente à ótica do ser (permeada pela filosofia do ter). Neste processo a questão da educação escolar pode ser uma das instâncias que sinalizam algumas iniciativas, mas elas vêm acompanhadas de nebulosidades no horizonte imediato que geram inquietudes, espanto. Nem por isso, os Povos Indígenas desistem e insistem e resistem e persistem, mas neste processo não há dúvidas de que contracenam aqui dois modos de instalar-se na vida e com ela se relacionar.

No existe en América un estilo uniforme de vida. En lo que va del indio hasta el ciudadano acomodado, cada uno juega un estilo de vida impermeable. Por un lado el indio detenta la estructura de un pensamiento de antigüedad milenaria, y por el otro la ciudadanía renueva cada diez años su modo de pensar (KUSCH, 2007, p. 265, Tomo II).

Na contracena dos (des)encontros das culturas, no seu contato, nas palavras de Kusch se estabelece um “vazio intercultural” (KUSCH, 2000, p. 212, Tomo III). Nesta relação se interpõe um vazio no sentido que absorvo o sentido de outra cultura a minha, como uma forma de saltar este vazio intercultural, ou domino, ou ao revés perco o arraigo, me deixo dominar. Para Kusch o diálogo intercultural é uma “terra de nadie” que exige o reconhecimento, que não é meramente “somos diferentes”, mas sim, há uma terra que desde algum lugar – e isto tem a ver com “o estar”- onde podemos gerar algo novo. (Cullen)²⁹.

A partir do momento do encontro das duas culturas, ou dizendo de outra forma desde que a cultura ocidental europeia aportou na América, esta – no seu modo natural de operar-eclipsa as culturas próprias deste solo. Desde então a imponente vivência operativa e ativa do seu jeito de ser na relação com o mundo, o constrói e modifica, segundo as necessidades de sua subjetividade que exhibe demonstrações de poder. De outro lado temos os povos originários, com experiências outras de relação com o mundo, nas quais o homem está vertido nele, por ele afetado, fazendo parte e não dono dele.

Nos des/encontros do velho mundo com o novo mundo, entra em cena o antagonismo de diferentes formas de viver a realidade, respectivamente uma Ocidental e a outra Americana. A estas posturas correspondem formas particulares de leitura da vida, desenhando diferentes paisagens. Neste particular de “ser y no ser del paisaje”, nos diz Kusch:

El paisaje se agiganta en el largo trayecto que va de la palabra a su realidad. La distancia convencional de su objetividad, del simple estar presentes el árbol, la

²⁹Conforme já citado anteriormente na Fala de Carlos Cullen por ocasião da jornada do pensamento de Rodolfo Kusch.

llanura, el río se supera. Detrás de su grafismo, iluminado por rasgos e colores, cierta hondura roza el extremo común a nuestra existencia y el mundo. La realidad pretenciosa y definidora de la palabra y la forma, queda como un balbuceo en labios de paisaje, que, honesto siempre, nunca enuncia: lleva sus formas a la deriva, flotando insignificantes en su nimbo demoníaco.

Es como si la realidad del paisaje no radicara en lo que él muestra, sino en el demonismo que esconde, en un transobjetivo o, más bien, en un inconsciente de sus formas visibles. En él se refugia la posibilidad de toda forma y yace el determinismo mágico, por el que cada árbol lleva el estigma de ser un simple árbol, cuando podría haber sido un pez o un alga. El árbol, simple forma, es el ser: la marioneta fija que brota de la totalidad realiter del paisaje. La definición escualida, creada desde abajo, de la tierra hacia arriba, del demonismo a la fijación de su ser-en-el-paisaje.

[...]El paisaje subvierte así el sentido del ser. Le opone al ser, al espejo cristalino de su mundo ordenado, la sinrazón que lo quiebra por rebeldía y autismo, por una imitatio dei que encierra en su seno los vectores de infinitas posibilidades de existencia. Y esta posibilidad absoluta pone un telón de fondo a la definición del paisaje. (KUSCH, 2007, p. 26-27, Tomo I).

No confluir de horizontes, aparecem na vida cotidiana cenas que trazem a tona, anunciando e denunciando, uma realidade onde os sujeitos se encontram imersos “em el juego de una realidade bifronte”.

No entremeio deste complexo jogo, na concretude do estar sendo, interpelado pelo ser, se estabelece um cenário contraditório, fasto e nefasto, fascinante e terrível. Impregnados pela situação, circunstâncias e contingências se mesclam e irrompem em interrogações que se fazem presentes no seguir adiante, numa constante disputa por opções no aqui e agora da vida cotidiana. Desde o horizonte do ser - que considera a realidade inaceitável e busca refúgio em mundos fictícios (parque dos objetos)³⁰ ou desde o horizonte do estar aceitar a ambivalência do real e amparar-se no seio da cultura. (Leia-se karajá).

Ser a opção enveredar no sentido de buscar nos aspectos exteriores (o mundo sonhado na filosofia do ter, onde rege a sabedoria do individual, sem contato com o real) a paisagem terá um tipo de desdobramento. Neste caminho, que Kusch chama civilizado, se inscreve a ciência, que substitui o mundo por uma convenção, que fixa um eu real por uma convenção imaginária do mundo, que se pretende universal, necessária, racional e clara.

A outra opção, “primitiva”, funda as raízes do pensamento nas puras emoções, não tomando partido entre acontecimentos contraditórios, aceita a complexidade do eu real. Não é uma conotação de ciência, conotação de ser, senão um modo distinto de estar na realidade. Dizendo de outra forma

³⁰ Expressão frequente usada por Kusch para designar a constante necessidade de objetos típicos do mundo do ser.

La mención ...“al modo que se ace” algo y no al hacer mismo, como concepto abstracto, indica un predominio del sentir emocional sobre el ver mismo, de tal modo que ve para sentir, ya es la emoción la que da la tónica a seguir frente la realidad”. [...]El registro que el indígena hace de la realidad es la afección que ésta ejerce sobre él, antes que la simple connotación perceptiva (KUSCH, 2007, p. 279-280, Tomo II).

Para dar maior ênfase o que caracteriza cada um destes horizontes, em um artigo de 1978, Carlos Cullen diz:

Haber ganado el horizonte ontológico es el “mérito” indiscutible del pensamiento y la filosofía griega. La identidad del hombre quedará ligada indisolublemente al principio de no contradicción: ser e pensar son una y la misma cosa[...] lo ontológico no es meramente horizonte, sino también punto de partida y camino. (CULLEN,1978, p. 44).

Um olhar para o retrovisor da trajetória percorrida e apontada pela lógica acima, gera inquietudes na vida cotidiana que ora se desenha no interior dos espaços geoculturais dos povos originários da América, onde a lógica do estar busca os seus sujeitos, gravitados pelo solo. Desde os fatos que emergem de minha memória em diálogo com os acontecimentos mais recentes da vida cotidiana junto ao povo Inỹ, sejam eles os convividos, os observados, ou os obtidos em conversas informais e entrevistas, trazem a tona inúmeros questionamentos, reticências e desafios para os sujeitos Karajá. Isto toma uma amplitude maior se pensarmos que a cultura implica em se deixar estar em um lugar, e que é a partir dele que alguém começa a visualizar o seu horizonte. E este é sempre cultural e simbólico, e na atualidade se surpreende atravessado e embaciado, na encruzilhada do ser ocidental que se apresenta de inúmeras formas quer seja pela presença da escola, televisão, rádio, internet ou o contato frequente com a sociedade envolvente do entorno.

Dito de outra forma, a cultura Karajá, na sua plenitude se vê nas transversais do horizonte do ser e desta forma interpelada pela confluência do encontro que também gera desencontros; ou ainda, no confluir de águas originárias de diferentes caminhos culturais, se desenham na geocultura, nos aspectos visíveis e invisíveis, tensões e distensões na realidade da vida cotidiana. No rebojo deste encontro, certa efervescência se faz presente, convergências e divergências, no seguir adiante acompanhado de um sem fim de interrogações. Neste momento apresentam-se, se põem e se contrapõem os dois horizontes culturais, entrincheirados no interior de universos, onde códigos diferentes de interpretação da atividade humana - em todas suas manifestações - se estruturam desde um núcleo significativo. De um lado o esforço de ser, e de outro aquele que Kusch define como estar.

No revés da trajetória se estende a ponte pênsil ligando e buscando o equilíbrio entre dois mundos, onde a integridade busca seu lugar.

Neste imbricado complexo, e no interior deste quadro, os sujeitos culturais Iny, buscam situar-se na relação com os aportes da tradição, que tem suas exigências que se embatem e debatem com a cultura externa. Na efervescência da situação, fica o dilema que traduziria nas seguintes palavras de Camilo Castelo Branco, Anos de Prosa, p. 22: “esta doença, no começo da vida, deixa achaque para sempre; é como a bala recebida em pleno peito e lá encerrada: o ferido vive; mas, a revezes a dor lhe está lembrando que a bala pesa sobre o derradeiro fio da vida.” (HOLANDA, 1986, p. 1506).

Por outro lado também é verdade que:

Figura 23 – Faixa encontrada na Romaria dos Mártires em Cascalheira-2011



Fonte: Arquivo pessoal do autor (quando me deslocava para o trabalho de campo).

É importante salientar que a busca pela compreensão dos dois horizontes em questão, nos remete a diferentes formas de conceber a vida, o mundo e a relação com ele. Em outras palavras é preciso sair das grandes avenidas do pensamento e percorrer pelas transversais e pelas ruas paralelas e suas adjacências. Não se trata de um caminho unidirecional de pensamento único, em que somos gestados, e sim perceber que o estilo ocidental de ser é um entre tantos outros que atravessam o mapa da existência. Enquanto, paralelo a estes movimentos, outros povos, desde tempos imemoriais escreveram ou oralizaram sua existência no sistema mundo, nos possibilitando variados caminhos trilhados com visões outras.

E essas outras visões, se inserem no panorama das mais de duzentas etnias que pelo interior do Brasil, constitui o complexo mosaico de culturas, com/formando o mapa da ecologia de saberes. Estas oportunizam na sua diferença, referenciais que oxigenam como sopros de vida em meio à avalanche da homogeneização do pensamento único.

Estes Povos Originários, ou como diria Chico Mendes, Povos da Floresta, na sua heterogeneidade, nas diferenças de suas histórias, suas artes, seus saberes e conhecimentos são o que enriquecem os processos de crescimento cultural, balizando as identidades. Na medida em que são as diferenças que garantem o despertar para a vida, do crescimento compartilhado, onde a convivência transcenda os consensos, mas que não os exclui. É na diferença do outro, enquanto outro, que residem indícios de que onde há uma diferença que opera, existe uma retroalimentação.

Na medida em que houver a circulação da diferença, haverá crescimento compartilhado, desenhando no horizonte alento e alternativas, diante do olhar monocultural e unodirecional que avança levando consigo embutida a autoconsumação.

Na esteira destes apontamentos ressalto a importância de:

Una filosofía americana es lo que hace falta para devolver a nuestros pueblos su otrora prestancia. Surge aquí el problema del ser, de lo que se ha de ser o de lo que se ha de dejar de ser. Si non diéramos un paso en sentido de aclarar este planteo que más supone duda, estaríamos dejando abierto el campo para el predominio ideológico de quienes afirman la inexistencia de una viabilidad boliviana.(brasileira, peruana, Karajá e assim por diante) A tiempo de aclarar de dónde venimos y a dónde vamos y qué hemos de ser, estamos pretendiendo afirmar la existencia de un destino. Que ese sea bueno o malo depende únicamente de la concepción filosófica que puedan darse los pueblos americanos.

Hoy, los campesinos, mañana otros grupos sociales de nuestro pueblo, y al fin todos, estamos siempre en busca de algo que nos falta, de algo que haga precisos nuestros pasos, de algo que imprima con fuerza la huella se nuestro andar en este fenómeno vital, amargo o dulce, pero siempre resultante del ingrediente que nuestra actitud pensante le añade” (KUSCH, 2007, p. 327, Tomo IV).

Neste processo, na levitação do pensamento que ora esboçamos em diálogo com os saberes Karajá, divagamos e vagamos em busca dos acertos fundantes que com/ferem sentido e significado a um trilhar onde:

Um Estar así concebido, constituye el verdadero punto de partida para cualquier análisis del existir. Es al fin de cuentas un estar reducido al habitar, aquí y ahora, que se concreta nebulosamente como algo en torno al cual gira todo. Es lo que piensa cuando se reconoce el así de la realidad, cuando conmueve la presencia de ésta. Y esto requiere una plenitud, porque como ocurre con el pacha indígena, se abre al mundo de los innombrables . El estar y el pacha parecieran ser la misma cosa.

El así tiene como concretación conceptual el estar con las simples posibilidades de lo que puedo vivir, del “no más que vivir”, y esto lleva a uno al desgarramiento. Pero ahí uno se siente sin más que está, y además mal porque no hay en la ciudad americana, ni en el mundo moderno un camino público que canalice eso. (KUSCH, 2007, p. 533-534, Tomo II).

No momento em que nos introduzimos no campo da pesquisa, submergimos o olhar de pesquisador na circunstancialidade, do estar sendo Karajá, o que de certa forma, exercitamos

sair do entrincheiramento do método do ser. Em outras palavras vivemos “la encruzilhada de estar no más” (p. 526, Tomo II). Estar na encruzilhada significa um momento de bifurcação de trajetória e não passar imune por ela.

Se enquanto pesquisador e bem anterior a isto, um simples transeunte ocidental, na linearidade do mundo me vejo nesta encruzilhada, qualquer que for a decisão de trilhar caminhos bifurcados, vai suscitar constantemente a interface de horizontes, que permeiam este andar. E o andar, permeado pela lógica do estar sendo Karajá, se apresenta para o aqui e o agora da vida cotidiana, com as suas particularidades que são únicas, que se inscrevem no interior de uma cultura entendida como ação e decisão que se exercem no dia a dia. Isto implica, na construção e reconhecimento de uma identidade vinculada com a inevitável e permanente intersecção entre o determinado convencionalmente e o indeterminado, que se abre para o jogo com o sagrado, com o transcendente.

Neste sentido, chama atenção como os Inỹ, nos seus rituais se conectam...

Figura 24 – Homens preparando-se para os Rituais do Heteroky; desenho em uma sala de aula dos ijasò do Aruanã



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 25 – Pinturas preparatórias para o Aruanã; danças rituais.



Fonte: Adriana T. Schonardie

Neste complexo raciocínio poderíamos nos perguntar: E as pessoas Iny, que transitam nos caminhos do estar, como se dá o viver no momento em que são interpelados pela “encruzilhada do ser ou ser alguém”!?

Quando escolhi o título desta dissertação “nuances de um olhar para uma escola Karajá, na interface de dois Horizontes Culturais”, tive a intenção de tentar rastrear as interfaces de movimentos que os entrecruzamentos destas diferentes perspectivas ensejam. Neste intuito, sempre que possível, deixei-me pautar por uma boa dose de subjetividade, que avalio necessária quando se trata de abordar “o outro”. Nesta abordagem, a tentativa de nos despojarmos da concreta e prática objetividade, em boa medida, nos permitiu embarcarmos em outra lógica, onde escrever desde o ponto de vista da vida e não só da razão, dá outro colorido aos caminhos que vão se abrindo na medida em que no contexto da pesquisa, pautado pelo “mero estar no más”, pulsam outros sentires em relação.

No pulsar de outras relações, e neste caso específico o Povo Karajá, desde muito cedo, ao me acolher na convivência diária no início dos anos oitenta, me possibilitou outras formas de sentir a vida. Forma esta, que se apresentava, nos menores movimentos que se esboçavam com o clarear do dia ao pôr do sol. Era um insinuar-se recíproco entre o humano e os elementos da natureza, que compunham o cenário que cotidianamente se desenhava, onde os imponderáveis da vida cotidiana descortinavam o acontecer de “no más que viver”. Tempo,

vida e espaço se com/fundiam para o gerúndio do que seria o preenchimento daquilo que no livro “O Papalagi”³¹. O chefe da tribo Tiavéa, nos mares do Sul (Samoa) dizia:

[...] Nunca existe mais tempo do que aquele que vai do nascer ao pôr do sol e, isto nunca é suficiente para o Papalagi. [...] nunca está satisfeito com o tempo que tem; e acusa o grande espírito por não lhe ter dado mais. Chega a blasfemar contra Deus, contra a sua grande sabedoria, dividindo e subdividindo em pedaços cada dia que se levanta de acordo com um plano muito exato.

[...] É uma coisa complicada que nunca entendi porque me faz mal estar pensando mais do que é necessário em coisas assim pueris. Mas o Papalagi disse faz uma ciência importante: os homens, as mulheres, até as crianças que mal se tem nas pernas, usam na tanga, presa a correntes grossas de metal, ou pendurada no pescoço, ou atadas com tiras de couro ao pulso, certa pequena máquina, redonda, na qual leem no tempo, leitura que não é fácil, que se ensina as crianças, aproximando-lhes do ouvido a máquina para diverti-las (SCHEURMANN, [s/d], p. 49).

Trazer as lembranças para o âmbito destas escritas, bem como o fragmento acima enriquece e denota o que a pesquisa tenta dizer de diferentes formas. É na sinfonia das diferenças e no âmbito delas que está boa parte da potência da significação, que vai demarcar o estar sendo de uma determinada forma de ser, se relacionar com a vida e nela se instalar. Cenário que vai sofrendo alterações nos dias atuais, forjando o visual emblemático da contemporaneidade, que em grande medida caracteriza o ser alguém da vida moderna.

Negar isto é, no mínimo, fazer vistas grossas diante da realidade que circunscreve o espaço em que vivemos, é sintoma de que alguma coisa está fora da ordem, ou seja, há um descompasso no orquestrar da vida. E, é nesta descrição que o estar adquire maior força em relação ao ser, que tanto Kusch descreve ao longo da sua obra, que no âmbito desta pesquisa, vem delineando o meu olhar e explicitando os horizontes em questão nesta pesquisa.

Se o mundo grego foi quem ganhou ou cunhou o horizonte ontológico do ser para interpretar a atividade humana, este outro horizonte (talvez tão velho como o grego), é o vigente na América Profunda que “está mais aca” de todo o esforço para ser ocidental. O estar que vem lentamente “fagocitando” o esforço de ser, quer dizer, nos ensina a ler os acontecimentos desde o solo, escrever a história no estar, esperar “estando el fruto”. (CULLEN, 1978, p. 50).

E, é neste contexto que o Povo Karajá, no interior do Brasil, mais especificamente no vale do rio Araguaia, resistem e insistem em estar sendo para o fruto, ecoando desde seu lugar no complexo mosaico de culturas que constituem a América. Os Inỹ são o exemplo vivo, como outros tantos povos originários, de que o horizonte do estar desenha no mapa da existência múltiplas possibilidades, onde a diferença insiste, resiste e persiste.

³¹ O homem branco – europeu.

Poderíamos agregar o caráter revolucionário da cultura Karajá, se pensarmos no potencial negador do mundo cultural ontológico – mesmo que isto não seja tão visível a um olhar superficial - uma vez que na história oficial do contato com o mundo dos Tori (não indígena ou homem branco) data de 400 anos.

Se esse atravessamento data de tanto tempo, poderíamos nos perguntar onde reside o âmago da questão, ou seja, qual o segredo deste povo não ter sucumbido diante da avalanche do mundo moderno e nele ter se diluído? Fato é que o Povo Karajá, toma conhecimento das diferenças que se apresentam diante de sua trajetória e com ela convive, sem deixar de estar.

Se conseguirmos desprender-nos de uma leitura técnica poderemos ter outra leitura do que os Karajá, significam e constantemente ressignificam. E, assim ampliarmos o zoom do olhar para nossas existências e sua complexa relação com a ecologia de saberes que os povos originários e suas tradições nos legaram, no contexto conturbado dos horizontes embaciados dos dias atuais.

Uma leitura desavisada - do que no decorrer desta dissertação venho descrevendo - pode parecer romântico, soar superficial, carecer de objetividade. Pode ser verdade, pode ser mentira, mas quem não se deixa seduzir por uma paixão, e correr os riscos que ela enseja tampouco se permite olhar e sentir a si e o mundo que o circunscreve desde outro lugar. E olhar o mundo deste lugar, é transitar nos espaços e tempos da diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirando-me na Antropologia Filosófica de Rodolfo Kusch e na prática do estar sendo Karajá, em diálogo com uma história de vida pessoal, mas também coletiva busquei compreender qual o significado de um espaço educativo, típico da cultura ocidental moderna, no interior de um território étnico cultural Inỹ (Karajá).

Após ter escrito, pensado e refletido sobre a área da educação escolar indígena, os conceitos de cultura, geocultura e interculturalidade, ser e estar subsidiaram-me, “conversando” ou “versando com” suas particularidades. Conceitos esses que nos convidam a criar um espaço de encontro intercultural, onde os interlocutores enclausurados no interior de suas culturas compreendam o “outro” sem prendê-lo, sem agarrá-lo, sem reduzi-lo a sua ótica e visão de mundo. Onde as diferenças falem por si só, construindo a ecologia de saberes que venham a oxigenar o pensamento moderno. Isto adquire maior importância, se pensarmos que através dos tempos tem vigorado uma única matriz educacional que pensa a realidade dentro de uma lógica unívoca. E tudo que foge a “este padrão”, foi rechaçado para os subúrbios da irracionalidade.

Nesse entremeio, depois de ter percorrido o trajeto da pesquisa, a pergunta permanece: Para que educamos?

A pergunta é ampla e muitas vezes corremos o risco de dar respostas estreitas. E isso é arriscado se nossa compreensão se restringir a uma visão etnocêntrica do tema, e é ainda mais preocupante quando o assunto é educação escolar indígena. Diante deste quadro, no horizonte imediato são muitas as inquietações e reticências. Sobretudo se levarmos em consideração, que no largo percurso percorrido pelo ocidente desde o séc. XVI até o início do séc. XXI, e sua respectiva visão de mundo, forjaram e solidificaram determinadas formas de pensar a realidade, chegando ao ponto de confundir a própria realidade, diluindo tudo em uma postura cultural homogênea e hegemônica. E isto, tem impregnado nossos pensamentos, e está vigente, governando nossas mentes e nossos corpos, nos conduzindo em fila como se estivéssemos em um brete cujo destino não ousamos visualizar.

Na contramão dessa lógica os povos originários da América e no âmbito deste trabalho, o povo Karajá, trilham outros horizontes nos sinalizando que outros caminhos são possíveis, nem melhores, nem piores, mas tão somente diferentes. Estes povos, nas suas diferenças surgem como possibilidade de pensarmos a vida desde outro lugar, rompendo com o caminho unívoco da educação que arrasta para a lógica dos resultados imediatos do capital e do consumismo.

A experiência da alteridade e a solidariedade com os Povos indígenas exige que mantenhamos um “estado de alerta”. Por quê?

Parafrazeando Maurício Langon dizendo que hoje, muito perto de nós, nas adjacências se segue alfabetizando em português, crianças de fala Guarani, Xavante, Karajá (e tantos outros povos). E seguimos alfabetizando as diversidades na homogeneidade do pensamento único. E seguimos sem reconhecer as diferenças, homogeneizando-as, “corrigindo” os “erros” da fala popular, e das distintas culturas juvenis que vão se gerando entre nós.

No todo deste trabalho fica a certeza de que não basta que entendamos a diferença é necessário que a diversidade passe a fazer parte de nossa bagagem cultural, questionando nossas afirmações, abrindo novos horizontes. Se assim procedermos estaremos esboçando respostas para o que se deve fazer em educação: abrir as mentes, enriquecer os espíritos e não acostumar-se ao que está estabelecido.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Selvino J. Condição humana contra "natureza": diálogo entre Adriana Cavarero e Judith Butler. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 15, n. 3, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2007000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permanece!: processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

BONFIM, Carlos. Um camaleão diante do Arco-Íris: música popular urbana e identidade cultural na América Latina. In: **IV ENECULT** - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador, Bahia, 28 a 30 de maio de 2008. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14476.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

CAVALCANTI-SCHIEL, Helena Moreira. **O vermelho, o negro e o branco**. Modos de Classificação entre os Karajá do Brasil Central. 2005. 166f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005.

CÉLIO KAWINA KARAJÁ. **Projeto Político Pedagógico** – Hadori, 2006. p. 51-52.

CRUZ, Maria José de Sousa. **Artesanatos Inñ- Karajá**: Revitalização Cultural e Relações de Gêneros em Krehawã. Tesis previa a la obtención del Título de: Licenciado/a em Antropología Aplicada, Universidad Politécnica Salesiana. Facultad de Ciencias Humanas. Carrera: Antropología Aplicada, Quito, 2011.

CULLEN, C. A. **La mirada pedagógica para el siglo XXI**: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro / comp. Flora M. Hillert... [et al.]. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2011.

_____. Ser y estar, dos horizontes para definir la cultura. **Stromata**, San Miguel, ano 34, p. 43-52, 1978.

DAUSTER, Tania. **Etnografia, modo de conhecer** – a Antropologia e a Educação. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/19381/19381.PDFXXvmi=FxmjDKn9rrOaI2iqa2jWMiexpGFAFQQkpeE403esu3Dd5WEg0ZdMhrkHJ0hpR9KinpnntCQZGudMrR3sQgf9JAQtB8TsiFLH695AMWzssMfVFjow>>

BEGkfwPQGJj0p6HvfN62KFvesLa86zGHem3tUSkCDEC3Kjz17F4SkA7OmiWsSEa72dBW7WAKCcNmwmof2szn4Hcq0aUSO51QjDOqApccD0Aam0QpSpNw71Z8bT1103RkGHMh7ZuK06Vn6MNA>. Acesso em: 10 nov. 2013.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e saber intervir**. Brasília: Liberlivro Editora, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FORNET-BETANCOURT, Raul. **Transformación Intercultural de La Filosofía**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2001.

FRANÇA, Cecília de Campos. Cultura, Linguagem e Identidade: Reflexões sobre esse Movimento. **Educere et Educare Revista de Educação**, Unioeste Campus Cascavel, v. I, n. 2, jul./dez. 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação indígena. **Revista Brasileira**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago., 2000.

HOBSBAWM, Eric. **Historia del Siglo XX**. Buenos Aires: Editorial Crítica, 1994.

JANUÁRIO, Elias. Formação de Professores Índios na Universidade: A Experiência do Terceiro Grau Indígena. **Revista da Educação**, n. 2, p. 99, jan./jun. 2004.

_____. Formação de Professores Indígenas em Serviço a Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa-Intermediária. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003.

KUSCH, Rodolfo. **Obras completas: pocket**. 1. ed. Rosário: Fundación A. Ross. Tomo III, 2000.

_____. **Obras completas: pocket**. 1. ed. Rosário: Fundación A. Ross. Tomo I, II, IV, 2007.

KUSCH, María Florencia: Cuerpo y Territorio. **Revista Waykhuli**. 26 sep. 2012. Disponível em: <<http://notaswaykhuli.blogspot.com.br/2012/09/cuerpo-y-territorio-maria-florencia.html>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

LANGON, Mauricio. **Un ensayo de diálogo intercultural con el pensamiento indígena**. 1993. 64 p. (Obra enviada pelo próprio autor em out. 2012).

_____. Geocultura. In: Salas Astrain, R. (dir.): **Pensamiento Crítico Latinoamericano: Conceptos Fundamentales**. Santiago de Chile, U. Católica Silva Henríquez, v. II, 2005. Disponível em: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/geocultura_1.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2014.

_____. **A Puertas Abiertas**. 2006. 211 p. (Obra enviada pelo próprio autor em out. 2012).

LÉVI-STRAUSS, Claude: **Tristes Trópicos**. São Paulo, Perspectivas do Homem / Edições 70 Martins Fontes, 1955. 372 p.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MAPA HIDROGRÁFICO DO RIO ARAGUAIA. **Google imagens**. Google, 2014. Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/-XDR9Nd_8wKQ/T4Wu-Dc4gOI/AAAAAAAAAJHI/ovFid01Cr-s/s1600/nossosrios2.jpg>. Acesso em: 13 jan. 2014.

MARASCHIN, Cleci. Redes de conversação como operadores de mudanças estruturais na convivência. In: PELLANDA, Nilze Maria Campos; SCHLUNZEN, Eliza T. M.; SCHLUNZEN Jr, Klaus. (Orgs.). **Inclusão digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

MAUSS, Marcel. **Ensaio de Sociologia**. 2. ed. Estudos 47. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. As Técnicas Corporais. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. v. II.

ONGARO, Claudio. **Ciencia, produto Geocultural del Occidente**. p. 4. 2012. Disponível em: <<http://www.revista-adn.com.ar/2012/08/ciencia-producto-geocultural-de.html>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

ORR, David W. Lugar e Pedagogia. In: STONE, Michel K.; BARLOW, Zenobia (orgs.). **Alfabetização Ecológica**: A Educação das Crianças para um Mundo Sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

PRESTES FILHO, Ubirajara. **O indígena e a mensagem do Segundo Advento:** Missionários Adventistas e Povos Indígenas na Primeira Metade do Século XX. 2006. 375f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

SAID, Edward. **Orientalismo:** O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

SCHEURMANN, Erich. **O PAPALAGUI.** Comentários de Tuiáuii, chefe da tribo Tiavéa, nos mares do Sul. Rio de Janeiro: Marco Zero, [s/d.].

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores da 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TASSINARI, Antonella M. Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org). **Antropologia, História e Educação.** 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TORAL, André Amaral de. **Cosmologia e Sociedade Karajá.** 1992. 414f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1992.

VICTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa Qualitativa em Saúde:** uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.