

Escola, cultura e identidade: Pedagogia da Ancestralidade como possibilidade para a educação escolar do povo Karajá-Xambioá/TO

School, culture and identity: Pedagogy of Ancestrality as a possibility for school education of the Karajá-Xambioá/TO people

Eugislane Moreira Lima
Héber Rogério Grácio
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Palmas/TO-Brasil

Resumo

Este artigo propõe discussão acerca da Pedagogia da Ancestralidade como possibilidade de ferramenta epistemológica para a educação escolar do povo Karajá-Xambioá/TO. Tais apontamentos são apresentados com base em análise dos principais aspectos culturais desenvolvidos nas aulas práticas de saberes indígenas e de anseios e expectativas da comunidade para a educação escolar indígena do futuro. A proposta se enquadra no rompimento dos paradigmas educacionais ocidentais impostos ao grupo. Para tanto, utilizaram-se fontes bibliografias e documentos históricos sobre o tema e pesquisa *in loco* com o povo Karajá-Xambioá, realizada entre 2018 e 2021. Por ser uma pesquisa essencialmente social, usamos como método de pesquisa o Discurso do Sujeito Coletivo. O resultado foi a reconstituição discursiva da representação social do povo Karajá-Xambioá sobre a perspectiva para educação escolar do futuro.

Palavras-chave: Educação escolar; Karajá-Xambioá; Pedagogia da Ancestralidade.

Abstract

This article proposes a discussion about the Pedagogy of Ancestry as a possibility of an epistemological tool for the school education of the Karajá-Xambioá/TO people. These notes are presented based on an analysis of the main cultural aspects developed in practical classes of indigenous knowledge and the community's aspirations and expectations for the indigenous school education of the future. The proposal is part of a disruption of Western educational paradigms, imposed on the group. For this, bibliographies and historical documents on the subject were used as sources, as well as on-site research with the Karajá-Xambioá people, carried out between 2018 and 2021. As it is an essentially social research, we used the Collective Subject Discourse as a research method. The result was the discursive reconstitution of the social representation of the Karajá-Xambioá people about the perspective of future school education.

Key-words: School education; Karajá-Xambioá; Pedagogy of Ancestry.

Introdução

O conhecimento que nós tem é a história do nosso povo antigo. Quando a gente conta as histórias que o povo antigo contava, é como se eles ainda tivesse a sua memória viva [...] essas histórias precisam ser ensinada lá na escola. As crianças precisam aprender a origem do nosso povo, de onde nós veio [...]. Os velhos gostam de contar essas histórias, eles são verdadeiros professores da nossa cultura [...]. Os jovens de hoje precisam ser como a gente, lá no futuro (JOSUÉ BORORI - Ancião e cacique. Entrevista concedida na aldeia Hawa-tymara, 2020).

Pensar os processos educativos dos povos indígenas, ao longo da história de ocupação do território brasileiro, é reviver períodos de desrespeito, imposições, massacres e até mesmo extermínios de grupos e culturas indígenas. É pensar em períodos em que os conhecimentos ancestrais eram marginalizados ou até mesmo proibidos. Mudavam-se os nomes, impedia-se de falar as suas línguas, separava-se de seu seio familiar. Assim, o processo de exclusão dos conhecimentos ancestrais acompanhou a história da educação escolar indígena por longos séculos.

Após a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a educação escolar indígena ganhou uma nova roupagem, revestida por um sentimento de reafirmação de suas identidades étnicas, passou a ser categorizada como educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Dessa maneira, abriu-se espaço na educação escolar indígena para o protagonismo dos conhecimentos ancestrais dos povos indígenas.

A educação ancestral dos povos indígenas é um fenômeno que ocorre a todo momento e em qualquer lugar. Conforme Maher (2006, p. 17), “nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade”. Por isso, a educação ancestral, compreendida como educação indígena, contempla-se e ocorre também na educação escolar indígena.

Partindo desse contexto, compreende-se que a educação escolar indígena é específica, diferenciada, intercultural e bilíngue para atender a diversos povos, com costumes, tradições, culturas e línguas diferentes, e isso a distingue da educação escolar fora da aldeia. Dessa forma, ao tratar dos processos pedagógicos e de ensino-aprendizagem da educação escolar indígena, não se deve denominá-la tão somente de pedagogia. Torna-

se necessário uma pedagogia que alcance a complexidade do ensinar e do aprender que se emprega no universo das sociedades indígenas.

Assim, este artigo busca compreender como a educação escolar indígena é praticada pelo povo Karajá-Xambioá/TO, bem como suas perspectivas para a educação do futuro e propõe, como objetivo central, uma discussão sobre a Pedagogia da Ancestralidade como possibilidade epistemológica para a educação escolar produzida por esse grupo.

O povo Karajá-Xambioá é um subgrupo dos Karajá, pertencente ao tronco linguístico Macro-jê. Habita, tradicionalmente, ao norte no estado do Tocantins. Atualmente, localiza-se às margens direita do rio Araguaia, no município de Santa-fé do Araguaia/TO. A Terra Indígena Xambioá (TI Xambioá), homologada pelo Decreto s/n, de 3 de novembro de 1997, situa-se no bioma de transição Amazônia/Cerrado, onde existem cinco aldeias: Xambioá, Kurehê, Wary-Lytý, Hawa-tymara e Manoel Achurê, com uma população de, aproximadamente, 420 indígenasⁱ residentes na TI, conforme dados do Distrito Sanitário Especial Indígena no Tocantins - DSEI/TO (BRASIL, 2021).

Os apontamentos destacados no artigo surgem a partir da investigação em campo com o povo Karajá-Xambioá/TO, ocorrida entre 2018 e 2021, como recorte da proposta de tese do doutoramento da autoraⁱⁱ. Para a realização da pesquisa, utilizamos como método de pesquisa o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), baseado em Lefèvre e Lefèvre (2005).

Após visitas *in loco*, os discursos dos Karajá-Xambioá sobre a educação escolar indígena foram submetidos a um trabalho analítico inicial de decomposição. Fez-se a seleção das principais ideias em cada um dos discursos individuais e em todos eles reunidos. O resultado foi a reconstituição discursiva da representação do povo Karajá-Xambioá para o futuro da educação escolar indígena, que valorize os saberes locais/tradicionais, rompendo, assim, com paradigmas ocidentais de educação.

Tessituras para à Pedagogia da Ancestralidade

Para atender à demanda supracitada, tomamos emprestado o termo *Pedagogia da Ancestralidade*, cunhado por Kiusam de Oliveiraⁱⁱⁱ, que o designou para sistematizar a episteme das populações negras e como processo necessário para o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Aqui o termo será adaptado para a realidade da educação escolar indígena como processo pedagógico de ensino-aprendizagem, por se tratar de uma conceituação que leva em consideração o respeito às

relações étnico-raciais e por considerar os conhecimentos ancestrais como fundamentos para qualquer tipo de aprendizagem.

Dessa forma, torna-se necessário apropriar-se da conceitualização designada ao termo “Pedagogia da Ancestralidade” desenvolvida por Oliveira (2019, p. 16):

A Pedagogia da Ancestralidade é, antes de tudo, um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não branco é o desvio. É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, que continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas.

Nessa direção, buscam-se caminhos que permeiem a construção de possibilidades que se baseiem em outras formas de concepções política, econômica, social, cultural e epistemológica e que apontem para direções diferentes das preconizadas pelos paradigmas europeus. No âmbito das políticas educacionais, Gonzaga e Silva (2019, p. 41) esclarecem os auspícios de uma pedagogia ancorada na descolonialidade do saber em que se procura

[...] compreender como políticas educacionais podem ser articuladas a outras possibilidades de construção do conhecimento, por intermédio dos processos de aprendizagem, sob a égide dos conceitos de Modernidade/Colonialidade a partir de outra ética do saber e do poder fundamentado no processo Colonialidade/Descolonialidade.

Por isso a Pedagogia da Ancestralidade tornou-se uma possibilidade para denominar os processos pedagógicos da educação escolar indígena, pois “considera os conhecimentos ancestrais como elementos-chave para qualquer tipo de aprendizagem, que podem ser encontrados em plataformas diversas”, como histórias de vida, memórias, lendas, mitos, músicas, literaturas, danças, festas culturais, caça, pesca, gestualidades, território (OLIVEIRA, 2020, p. 5).

Dessa maneira, para propor a Pedagogia da Ancestralidade como possibilidade latente para a educação escolar indígena, é necessário lançarmos mão dos fundamentos/princípios^{iv} de tal pedagogia, propostos por Oliveira (2019), sendo eles: 1) consciência de que existe a colonialidade no e do poder; 2) necessidade da emancipação epistêmica; 3) luta por uma educação antirracista; 4) entendimento da importância da formação para a educação das relações étnico-raciais; e 5) compreensão de que o conhecimento se desenvolve no coletivo.

Além da apropriação do termo da Pedagogia da Ancestralidade, é fulcral conhecermos as principais características escolares do grupo foco do estudo.

A escola atual dos Karajá-Xambioá

A TI Xambioá dispõe de três escolas de Ensino Fundamental e suas extensões e um Centro de Ensino Médio Indígena, regidas pelo sistema estadual de ensino do estado do Tocantins (Seduc/TO), sendo elas: Escola Estadual Indígena Manoel Achurê, a primeira escola da TI Xambioá, na aldeia Xambioá; a Escola Estadual Indígena Waxihô Bedú, localizada na aldeia Kurehê, a segunda escola construída na TI Xambioá; Escola Estadual Indígena Taina Hackỹ, localizada na aldeia Wary-Lytỹ, foi construída em 2008 como extensão da Waxiho Bedú, mas somente em 2010 passou ao status de escola no sistema da Seduc/TO; e, por fim, o Centro de Ensino Médio Karajá-Xambioá (Cemi Karajá-Xambioá), que foi construído em 2006 e passou a funcionar em 2007. Conforme dados da Seduc/TO, a população estudantil, em 2021, é de 142 alunos.

Ao adentrarmos às aldeias do povo Karajá-Xambioá, verifica-se que as escolas instaladas na TI refletem um modelo de escola nos moldes urbanos, são prédios com características típicas dos colégios estaduais do Tocantins. Essa semelhança não fica só nas precárias estruturas físicas, mas também nos calendários escolares, nos livros didáticos, no currículo e em outros detalhes.

Apesar de possuir características físicas, conceituais e curriculares da educação escolar ocidental, as escolas Karajá-Xambioá não abandonaram seus conhecimentos e ensinamentos tradicionais. Dessa forma, a escola, por meio da ação prática e autônoma dos professores indígenas, tem servido como lugar de reafirmação da identidade da cultura Karajá-Xambioá.

A escola como caminho para um reafirmação cultural e ancestral

Conforme Lima (2021), a educação escolar indígena foi, historicamente, uma imposição ao povo Karajá-Xambioá. Quando a escola chegou, onde hoje está localizada a TI, na década de 1940, foi estabelecida pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) como ferramenta aliada à política de integração do indígena à sociedade e ao mundo do trabalho. Em seguida, sua manutenção deu-se por meio da Funai, que também não fugia muito da proposta do SPI, entretanto caracterizava-se com ensino bilíngue, maquiava-se por trás de um bilinguismo de transição do indígena para a sociedade externa, com astúcia de melhor forma para dominá-lo. Atualmente, os estados herdaram a tarefa de proporcionar uma

Escola, cultura e identidade: Pedagogia da Ancestralidade como possibilidade para a educação escolar do povo Karajá-Xambioá/TO

educação escolar aos povos indígenas a partir de diretrizes do Ministério da Educação (Mec), mas que, ao final, cada um faz à sua maneira.

Antigamente, a escola era temida pelo povo Karajá-Xambioá, porque de alguma forma o indígena sabia que ali era um lugar de extermínio do ser indígena em suas diversas facetas. Atualmente, a escola é uma instituição bem aceita na comunidade. É perceptível a afeição que os indígenas possuem pela escola, e isso se dá, principalmente, em virtude de os filhos não mais precisarem sair da TI para estudar na cidade.

Porém, para os Karajá-Xambioá, a forma como a educação escolar indígena é desenvolvida na TI não se difere em muito da educação do *tori*^v. Os traços de educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, garantidos por lei, ainda estão distantes da realidade. Para o cacique Paulo Karajá, o que “*o estado propõe é uma educação igual a lá de fora, é uma educação no geral*”.

O povo Karajá-Xambioá possui hoje consciência de seus processos formativos, e a escola imposta no passado, que serviu como meio para integração do indígena à sociedade e massacre cultural sofrido por esse povo, tem funcionado como uma aliada no processo de retomada da autonomia do grupo.

Para o povo Karajá-Xambioá, a escola de hoje tem potencial para expressar os desejos e as necessidades da comunidade. Acredita-se que a escola é um dos principais meios para se reafirmar a cultura e os conhecimentos ancestrais Karajá-Xambioás. Vejamos como o professor e cacique Paulo Karajá categoriza a escola:

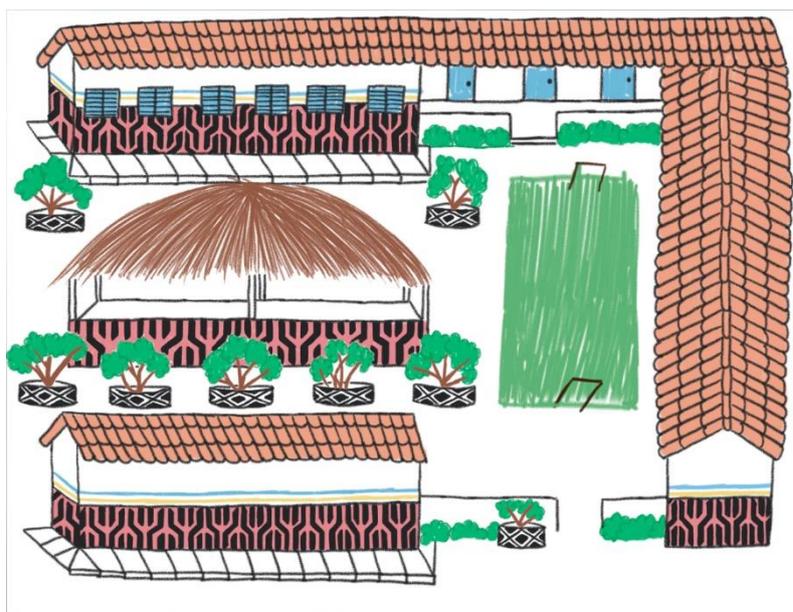
A forma de ensino nossa é diferenciada [...] mas a nossa educação, em vez de ser diferenciada, ela está sendo generalizada [...]. A escola é importante pra nós porque ela fortalece a nossa cultura, se ela só trabalhar as coisas do tori, ele vai aprender a valorizar só a cultura ocidental, e aqui, na nossa escola, ele aprende a valorizar a nossa cultura [...] (PAULO KARAJÁ – Cacique e professor. Entrevista concedida na aldeia Xambioá em 2020).

O que se busca, inclusive com esse trabalho, é dar visibilidade às necessidades da comunidade e às perspectivas do povo Karajá-Xambioá e servir como fundamento para mudanças na proposta de educação para as escolas locais por meio da Seduc/TO. A intenção não é isolá-lo em suas formas de conhecimentos, até porque a comunidade tem consciência de que vive em um mundo globalizado e que os conhecimentos se interligam, porém a ideia é trabalhar de forma colaborativa com os conhecimentos do *tori*.

Escola física com identidade étnica

Os ideais mais latentes entre os Karajá-Xambioá para a educação escolar indígena estão envoltos na estrutura física da escola, na cultura e na língua. O modelo de escola concebido pelos Karajá-Xambioá possui uma estrutura física com paredes, telhados, janelas, portas, banheiros. Esses aspectos são herança da inserção da escola estabelecida pelo SPI em 1942 na TI e transpassada para a Seduc/TO. Para a comunidade, esse modelo de escola estabelecida na atualidade não contempla suas reais necessidades. Para o grupo, a escola precisa ter a identidade Karajá-Xambioá, desde as cores até um espaço de socialização da cultura e de práticas de esporte. A Figura 1 expõe a representação de uma escola Karajá-Xambioá que contemple seus aspectos culturais.

Figura 1 – Escola com a identidade cultural do povo Karajá-Xambioá



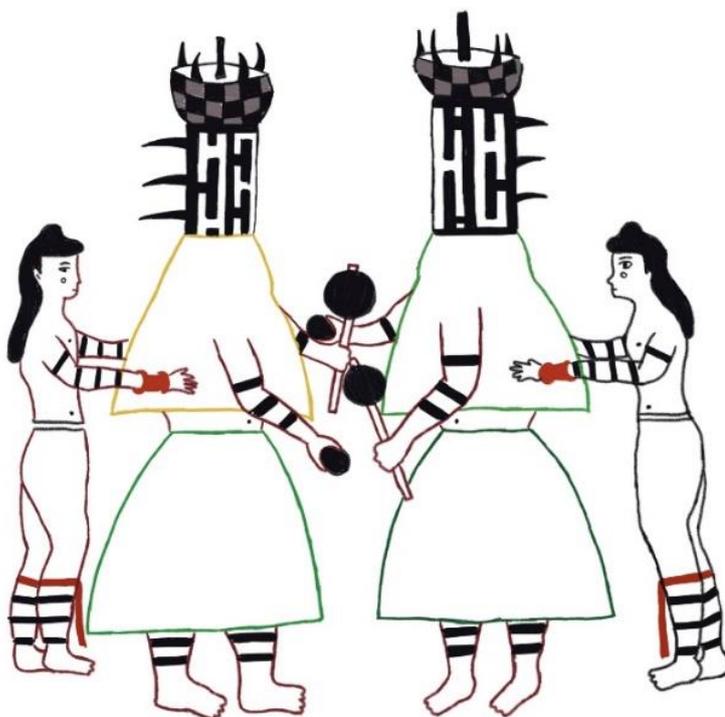
Fonte: Kariny Karajá (2021).

A representação exprime o desejo da comunidade, manifestado por meio de conversas, entrevistas e desenhos. Traduz, de forma coletiva, quais elementos estruturais e físicos são importantes que estivessem nas escolas na TI do Karajá-Xambioá. Apesar de manter a estrutura física, concebe, em sua essência, a identidade do povo.

A cultura Karajá-Xambioá e a disciplina de saberes indígenas

Para a comunidade Karajá-Xambioá, as práticas culturais precisam permear todo o currículo da escola, todas as disciplinas, não só na prática autônoma de professores indígenas como ocorre hoje, mas como proposta no currículo das escolas. Para ela, a escola já faz parte da comunidade e precisa representar seus propósitos e seus anseios. Aulas práticas da disciplina de saberes indígenas, desenvolvidas na escola Cemi Karajá-Xambioá, já demonstram o sentimento de pertencimento étnico e cultural de jovens indígenas, como apresentado nas Figuras 2 e 3.

Figura 2 – Dança Karajá-Xambioá



Fonte: Jovens Karajá-Xambioá (2018).

Figura 3 – Karalahu



Fonte: Jovens Karajá-Xambioá (2018).

Observa-se que os desenhos desenvolvidos por jovens indígenas na escola Cemi Karajá-Xambioá exprimem um sentimento de pertencimento à cultura Karajá-Xambioá, trazendo, em seus traçados, aspectos de uma cultura ancestral dos Karajá-Xambioás, com adornos, danças e práticas culturais. A Figura 4 apresenta os achados históricos de Castelnau (1853).

Figura 4 – Representação das máscaras de boné Chambioás^{vi} – Castelnau (1853) – atualmente os *Karalahu*

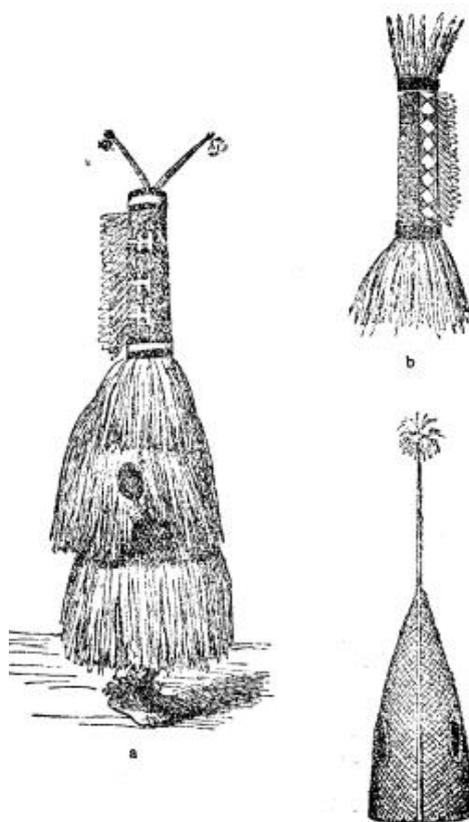
Escola, cultura e identidade: Pedagogia da Ancestralidade como possibilidade para a educação escolar do povo Karajá-Xambioá/TO



Fonte: Castelnau (1853).

Em 1842, Francis Castelnau visitou os Chambioás, único povo do grupo Karajá a ser conhecido por ele. Em sua estadia junto ao grupo, pôde descrever com riqueza de detalhes como era a cultura ancestral dos Chambioás. Esses registros históricos, publicados na França em 1853, demonstram, com desenhos e relatos, como eram os adornos, as danças, as pinturas, as moradias, as comidas. Essas fontes são de extrema relevância para a historicidade do grupo, que mantém vivas até os dias atuais muitas práticas descritas por Castelnau (1853) e Ehrenreich (1948).

Achados etnográficos de Ehrenreich (1948) também ilustram essas manifestações culturais (Figura 5).

Figura 5 – Representação do peixe Pacu – Atualmente conhecida como *Karalahu*

Fonte: Ehrenreich (1948, p. 56).

O autor também descreve como eram essas festividades culturais entres os Sambioas^{vii}:

Havendo grande abundância de gêneros alimentícios depois de caçadas e pescas felizes, o chefe manda fazer uma festa de danças [...] os homens, na medida em que não estão mais ocupados com a caça, tratam da confecção dos costumes de dança. Cada um das danças é conhecida somente a determinadas pessoas. As canções que as acompanham, e que se transmitem hereditariamente pai a filho, dizem ser composta em linguagem arcaica e incompreensível ao comum da população [...] Abre-se a festa com um desfile das máscaras pela aldeia. Os participantes vestem-se na mata, donde surgem gritando me voz alta: Hang hm hang. Tôda a gente exclama então: nakunerare! Aí vem eles! (EHREREICH, 1948, p. 76).

A partir da investigação em campo, junto ao povo Karajá-Xambioá, foi possível observar que, para o grupo, é essencial o ensino da própria história e da cultura no ambiente escolar, por meio de aulas práticas. A comunidade quer que seus filhos aprendam como funciona o mundo do branco, mas quer que eles conheçam a sua cultura e tenham orgulho dela. Nesse processo, a escola funciona como local de reafirmação das práticas culturais ensinadas pela família, na própria educação indígena. A professora Imahiki Karajá esclarece que, em suas aulas, na disciplina de saberes indígenas, a premissa é o ensino da cultura e do

conhecimento Karajá-Xambioá na prática. A Figura 6 expõe a confecção de artesanatos plumários, brincos e colares.

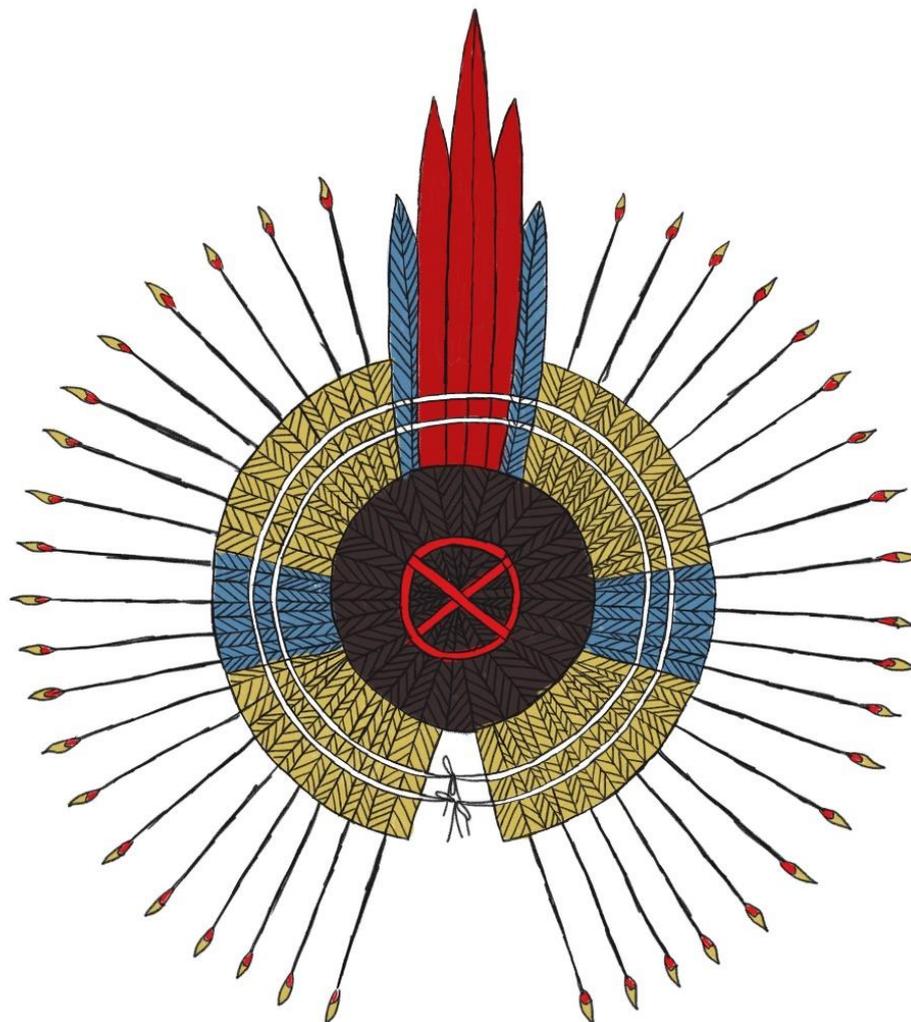
Figura 6 – Confecção de artesanato – artes plumárias



Fonte: Imahiki Karajá (2021).

Nesse contexto, as representações de como os jovens se veem também fazem parte do imaginário dos jovens Karajá-Xambioá e das aulas de saberes indígenas. Na escola, essas autoafirmações são postas em prática por meio de desenhos e pinturas. Na cultura Karajá-Xambioá, os adornos plumários são muito apreciados pelos jovens. O *haretô* é o adereço masculino mais importante e muito utilizado entre os adultos e os jovens. É confeccionado a partir da tala de buriti, coberto com algodão, com penas de arara, urubu e jaburu. É ensinado desde cedo aos jovens, e sua representação sempre se encontra nas atividades escolares.

Figura 7 – Representação do haretô



Fonte: Jovens Karajá-Xambioá (2018).

Tantos as pinturas, como os adornos plumários e demais enfeites culturais dos Karajá-Xambioá podem ser observados na representação feita pela jovem indígena Kariny Karajá, estudante do Ensino Médio do Cemi Karajá-Xambioá, na Figura 8.

Figura 8 – Representação de homem e mulher Karajá-Xambioá com pintura e adornos



Fonte: Kariny Karajá (2021).

Entre as mulheres, os *adereços* mais utilizados são os brincos de penas, os colares e o *lorilorí*, adorno que cobre a cabeça e é feito com pena de arara. Esses adereços são muito bem recebidos e fazem parte da rotina das festas tradicionais entre as mulheres.

Nesse contexto, observa-se, pelos resultados encontrados a partir das aulas de saberes indígenas, que os jovens estudantes das escolas Karajá-Xambioá possuem muito apreço e respeito por sua cultura. Sempre manifestam seu imaginário a partir da realidade local, dando ênfase ao que para eles é mais importante.

O futuro dos estudantes Karajá-Xambioá pela ótica dos pais e dos jovens

Para os pais, os jovens alunos indígenas precisam conhecer o mundo do *tori* na escola, mas necessitam, primeiramente, conhecer a sua cultura para aprender a valorizá-la. Muitos pais possuem o desejo de ver o filho ingressar na faculdade, mas, quanto a sobreviver na cidade, todos têm a mesma resposta: “eles vão estudar, se formar e depois voltar para trabalhar aqui”. Não há um desejo de migração para a cidade por parte dos pais, porém de qualificação para atuar na comunidade.

Já os jovens indígenas, estudantes do Ensino Médio, possuem aspirações das mais diversas, há os que querem ingressar na faculdade e retornar para a comunidade, há os que não querem voltar, e há os que nem querem sair. Pensando nessas mesclagens de aspirações, a comunidade concebe o desejo de ter um Ensino Médio compatível com as necessidades dos alunos. Assim, busca-se um ensino por eixos de aprendizagem, de acordo com o interesse do estudante. Aos que querem ingressar na faculdade, a ênfase seria nas áreas de interesse de cada um, dessa forma, teriam mais facilidade ao prestar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Aos que não querem sair da TI, essa formação seria com vistas à aplicação do conhecimento produzido em ações de gestão ambiental, produção alternativa e valorização dos costumes e da língua local.

O ensino do *Iny rybé*

Outro fator relevante para a comunidade é a questão do ensino do *iny rybé*, língua materna do povo Karajá-Xambioá. O grupo, após intensos contatos e casamentos interétnicos, viu seu dialeto ser substituído gradativamente pelo português, tornando-se não falantes do *iny rybé*. Atualmente, uma das maiores preocupações da comunidade é em restabelecer a prática do *iny rybé*. Dessa forma, a comunidade anseia por um ensino da língua que permeie todo o currículo da escola, de forma prática e interdisciplinar.

Para o professor e cacique Tevaldo Karajá, “o processo de ensino da língua deveria começar na alfabetização, que nós não temos”. As falas dos professores apontam para uma necessidade de alfabetização no *iny rybé*. Para eles, os Karajá-Xambioá deveriam ser alfabetizados, primeiro na língua materna, e só depois no português. Para a professora e coordenadora Selma Karajá, “outros povos dão muito valor para a língua, e as crianças são alfabetizadas primeiro na sua língua para só depois irem para escola aprender o português”. Já para o professor e cacique Paulo Karajá, “o ensino da língua é muito devagar, precisa alfabetizar as crianças para eles iniciarem nesse processo”. Dessa forma, concebe-se a ideia de que alfabetização primária no *iny rybé* ajudaria no processo de revitalização da língua entre o povo.

Sobre o ensino da língua materna, foi diagnosticada junto à comunidade a necessidade de intercâmbios entre os grupos do povo Karajá. Atualmente, o ensino da língua funciona como disciplina na escola, ministrada por professores indígenas, oriundos da Ilha do Bananal. Para os Karajá-Xambioá, esse ensino fica restrito à escola, não sai para fora

Escola, cultura e identidade: Pedagogia da Ancestralidade como possibilidade para a educação escolar do povo Karajá-Xambioá/TO

das paredes escolares. Dessa forma, a comunidade acredita que a forma que vivia antigamente pode ajudar nesse processo por meio de intercâmbios entre os grupos indígenas, em especial com os parentes da Ilha do Bananal:

[...] o ensino da nossa língua está muito defasado, a gente traz os professores bilíngues, mas eles podem se matar em sala de aula, que não sai um aproveitamento do que é ensinado de forma adequada [...] o que é ensinado lá na escola as crianças não pratica em casa, então fica perdido [...]. A nossa pretensão seria de mobilizar famílias de outras aldeias do nosso povo para que pudesse conduzir aulas práticas dentro da sala de aula e na comunidade [...] porque do contrário esse ensino de hoje vai ficar sem validade nenhuma [...] (TEVALDO KARAJÁ – cacique. Entrevista concedida na aldeia Kurehê, 2020).

[...] nós precisa de mais gente falando a língua nossa, quanto mais se falar, mais vão aprender. Antigamente a gente só falava na língua, hoje esses jovens não querem falar [...] a escola ensina, mas eles não falam com os pais, porque os pais também não fala mais [...]. Se a gente trazer mais índio de lá (da Ilha do Bananal), mais gente vai aprender, e não precisa ser só lá dentro da escola, pode ser fora também para os pais [...] (SIMÃO/KABI – cacique. Entrevista concedida na aldeia Wary-Lytỹ, 2020).

[...] a língua aqui é algo muito complicado, precisa melhorar se não vai se perder de vez [...] aqui só a minha mãe fala na língua, mas ela fala pouco porque os mais novos não fala [...]. Ela tem muita vergonha de ir na escola ensinar eles a falar [...]. Desde que começou esse projeto de ensinar a língua, todos os professores são da Ilha (do Bananal) [...]. Precisar criar uma forma de avançar na língua, a comunidade precisa manter sua identidade com a língua [...] (PAULO KARAJÁ – cacique. Entrevista concedida na aldeia Xambioá, 2020).

[...] de primeiro a gente ia pra lá (Ilha do Bananal) e eles vinham pra cá [...] nós misturava tudo, era um só [...] depois foi mudando tudo. Hoje eles vive lá e nós aqui [...] mas aqui nós vê mais o tori, fala mais com ele [...]. Depois de muito tempo nós parou de falar o iny, hoje todo mundo fala mesmo é o português [...] isso ajuda muito [...] mas o índio precisa ter a sua língua. Lá na escola eles tem que ensinar forte mesmo [...] mais os pais e os parente também tem que falar [...] (JOSUÉ BORORI – cacique. Entrevista concedida na aldeia Hawa-tymara, 2020).

Vale um adendo sobre a questão de diferença do dialeto entre os Karajá-Xambioá e os Karajá da Ilha do Bananal. Tal diferença já foi documentada em 1888, no artigo “O Far-West do Brazil”, pelo jornal Goyaz, por Baggi de Araújo em um estudo etnográfico realizado em viagens pelo Araguaia:

[...] conluo que o diálogo dos Carajás da parte não encachoeirada do Araguaya, por onde transitamos, já se diversificou um tanto da dos carajás chambioás moradores da secção encachoeirada do rio, onde parece ter sido tomado o outro vocabulário [...] (ARAÚJO, 1888, p. 2).

Destaca-se também que há, em ambos os dialetos, uma diferenciação nas pronúncias dos homens e das mulheres desses grupos. Tais diferenças foram registradas por Ehrenreich (1948, p. 29): “a particularidade mais notável é a existência de uma língua especial para homens e outra para mulheres [...] todavia são poucas as palavras de todo diferentes, na maioria se notam apenas ligeiras modificações de forma”.

Essas diferenças são apresentadas também pelo cacique Paulo Karajá:

Hoje nós estamos tendo uma dificuldade na língua materna nossa, porque nós somos um povo iny, um grupo aonde fala os Karajá, os Javaé, os Xambioás. Só que esses três povos, que é o povo iny, tem um dialeto diferente, um sotaque diferente, e os professores que tá vindo são tudo da Ilha do Bananal. Temos três professores bilíngues e todos são de lá [...]. Quando a gente pega a fala do Xambioá, dos mais velhos, dá para perceber que tem uma diferença no sotaque e dialeto mesmo [...]. Um exemplo é a palavra sentar, nós fala aqui no Xambioá, a gente fala Budunake, e eles já falam Budunakre. Aí tem essas diferenças [...]. E também tem a diferença do homem e da mulher, e nós não temos uma professora aqui [...]. As meninas aqui estão aprendendo o jeito do homem falar sem nem perceber [...]. Aqui mesmo na aldeia Xambioá só quem fala é a mãe (anciã local) (PAULO KARAJÁ – cacique. Entrevista concedida na aldeia Xambioá, 2020).

Apesar das diferenças nos dialetos, um projeto de intercâmbio entre os parentes da Ilha do Bananal é um desejo da comunidade e a possibilidade mais próxima de se reintroduzir a língua *iny rybé* junto aos Karajá-Xambioá. Atualmente, a língua só é falada pelos poucos anciões ainda vivos, as “bibliotecas ambulantes”, mas ela está morrendo com eles, e o desejo da comunidade é que a língua resista e permaneça.

Assim, torna-se evidente o anseio do povo Karajá-Xambioá pela reafirmação de sua identidade étnica por meio da língua e da cultura em seus aspectos próprios. Nesse sentido, o intercâmbio interétnico seria plausível. Partindo dessa compreensão, concebe-se que a escola pode e deve contribuir nesse processo de reflexão sobre a identidade da comunidade na qual está inserida, reafirmando suas principais características, nesse caso, o ensino da língua materna.

Considerações finais

Em suma, o que se evidenciou como perspectiva para uma educação escolar futura para os Karajá-Xambioá é: 1) uma escola que contemple, em sua estrutura física, a identidade cultural do povo Karajá-Xambioá; 2) carga horária com aulas práticas com o ensino da cultura Karajá-Xambioá em todas as disciplinas do currículo; 3) um Ensino Médio que trabalhe por eixos temáticos, de acordo com interesse de cada aluno indígena; 4)

alfabetização em *iny rybé* para crianças pequenas; e 5) intercâmbio com famílias da Ilha do Bananal para o ensino da língua materna tanto na escola, quanto na comunidade.

A partir do contexto, observa-se que todos os quesitos apontados pelo povo Karajá-Xambioá, para uma educação futura, apontam para a necessidade de se aportar os conhecimentos ancestrais no cerne da aprendizagem. É colocá-los em um patamar de prioridade e que, a partir deles, os demais conhecimentos se formem. É romper com a fronteira das disciplinas das salas de aulas e inserir a transdisciplinaridade como meio para esse processo. E isso aponta para a consciência de que, mesmo existindo uma colonialidade do poder e do saber, se transcendeu para o descolonialidade do conhecimento, buscando, assim, autonomia sistêmica do conhecimento tradicional e da cultura. O conhecimento do *tori* não é visto como mais importante do que o conhecimento do povo Karajá-Xambioá e é por meio das relações sociais, do coletivo que o conhecimento tradicional e cultural do povo se desenvolve, se transforma e resiste. Todos esses aspectos apontam para um novo olhar sobre a educação escolar indígena Karajá-Xambioá, para a Pedagogia da Ancestralidade.

Nesse sentido, a escola é aspecto fundamental no processo, que funciona como ambiente para o desenvolvimento da aprendizagem, reforçando os aspectos culturais dos Karajá-Xambioá. Por não estar isolada, mas conectada com um mundo interno e externo, compartilhará também os conhecimentos ocidentais necessários, porém exprimirá, em primeiro lugar, a identidade étnica e cultural dos Karajá-Xambioá.

Dessa forma, o propósito deste trabalho foi, diante dos fundamentos e das perspectivas para a educação escolar indígena apontados pelo povo Karajá-Xambioá, apresentá-los como possibilidades imersas e compatíveis com a Pedagogia da Ancestralidade. Refuta-se, assim, a educação escolar colocada como uma fatalidade inelutável, no entanto busca-se autonomia nos processos formativos dos indígenas.

A busca por uma autonomia indígena não significa isolamento social, espacial, cognitivo e tecnológico, mas está pautada em uma relação colaborativa entre comunidade e Seduc/TO e de apropriação do conhecimento proporcionado no espaço educativo formal pelos indígenas. Nesse sentido, a escola pode representar para os Karajá-Xambioá uma maneira de garantir algum controle sobre o curso de sua própria história.

Conforme Lasmar (2005), a apropriação do conhecimento escolar teria por intuito o reequilíbrio de uma relação que se desenhou sob os aspectos assimétricos da economia e da

política. Para o autor, do ponto de vista individual, garante acesso mais fácil ao mercado de trabalho, portanto, a formação escolar permitiria ao indivíduo incrementar sua autonomia em relação aos não indígenas e propiciaria a seus parentes condições para isso. Já a apropriação dos princípios e dos regramentos que regem o mundo dos *tori* possibilitaria aos indígenas a defesa de seus interesses coletivos.

Portanto, a partir de todo o contexto desenvolvido neste trabalho, conclui-se que a educação escolar indígena no povo Karajá-Xambioá poderá assumir um caráter participativo e significativo na construção da história e da identidade do povo, bem como contribuir para a constituição de um futuro mais autônomo, desde que ultrapasse as barreiras impostas por um sistema de ensino disciplinar posto pelo estado. Para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário que os órgãos responsáveis pela proposição e pela execução da educação escolar indígena assumam um papel dialógico e transdisciplinar no pensar a educação escolar indígena, respeitando e incluindo a cultura, os valores e o pensar complexo dessa comunidade no currículo da escola.

Referências

ARAÚJO, Baggio de. O Far-West do Brazil. **Jornal Goyaz**, Ano III, n. 199, 9 de março de 1888. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=246590&Pesq=caraja&pagfis=480>. Acesso em: 24 de ago. 2021.

ARAUJO, Joze de Souza Azevedo Pizarro. Goiás. In: **Memórias Históricas do Rio de Janeiro e das Províncias Annexas A'jurisdição do Vice-Rei do Estado do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1822. 461p. Tomo (Livro) IX, Capítulo III.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Planalto, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena. Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI/Tocantins. **Ofício nº 332/2021/TO/DIASI/TO/DSEI/SESAI/MS**. 22 set. 2021.

CASTELNAU, Francis. **Expédition dans Les Parties Centrales de Lamérique du Sud, de Rio de Janeiro a Lima, Et de Lima au Para**. Vues et Scènes. Les Planches Lithographiées par Champin. Paris, França. 1853. Disponível em: <https://www.biodiversitylibrary.org/item/125007#page/5/mode/1up>. Acesso em: 4 out. 2021.

CUNHA MATTOS, Raymundo José da. Chorographia Historica da Provincia de Goyaz. Arraial de Trahiras, 31 de dezembro 1824. **RIHGB**, Rio de Janeiro, Tomo XXXVII, Parte Primeira, p. 363, 2º Trim. 1874. Disponível em:

Escola, cultura e identidade: Pedagogia da Ancestralidade como possibilidade para a educação escolar do povo Karajá-Xambioá/TO

https://drive.google.com/file/d/oB_G9pg7CxKSsSVNsSzY3NGtfQVk/view?resourcekey=o-mtsehGjsEExwB3L4oBhHA. Acesso em: 5 out. 2021

EHRENREICH, Paul Max Alexander. **Beiträge Zur Völkerkunde Brasiliens**. Berlin, W. Spemann, 1891. Cornell University Library. Disponível em: *Beiträge zur Völkerkunde Brasiliens, von dr. P. Ehrenreich. Mit 15 lichtdrucktafeln und einer Farbenskizze.* (wdfiles.com). Acesso em: 4 out. 2021.

EHRENREICH, Paul Max Alexander. Divisão e distribuição das tribos do Brasil segundo actual dos nossos conhecimentos. 1892. Traduzido por João Capistrano Honório de Abreu. **Revista da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro**. Tomo VIII. 1º Boletim. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=181897&Pesq=caraja&pagfis=2420> Acesso em: 06 out.2021.

EHRENREICH, Paul Max Alexander. Contribuições para a etnologia do Brasil. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú, 1891. Traduzido por Egon Schaden. **Revista do Museu Paulista**, N. S., v. 2, p. 7-135, 1948. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local-files/biblio%3Aehrenreich-1948-contribuicoes/ehrenreich_1948_contribuicoes.pdf. Acesso em: 23 de ago. 2021.

GONZAGA, Jorge Luiz Ayres; SILVA, Gilberto Ferreira. Conhecimento, saber e poder: uma perspectiva descolonial no Ensino Médio Politécnico?. **Revista Ciência em Movimento**, Educação e Direitos Humanos, v. 21, n. 42, dez. 2019.

JOVENS KARAJÁ-XAMBIOÁ. **Desenhos à mão livre**, 2018. Vetorizados por SCHRICKTE, Bruna, 2021.

KARAJÁ, Imahiki. **Fotos do arquivo pessoal**. Aldeia Wary Lytỹ, TO, 2021.

KARAJÁ, Kariny Txebuare Taveira. **Desenhos à mão livre**, 2021. Vetorizados por SCHRICKTE, Bruna, 2021.

LASMAR, Cristiane. **De volta ao Lago de Leite: gênero e transformação no alto rio Negro**. São Paulo: Unesp-ISA, 2005.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

LIMA, Eugislane Moreira. **Teorização para um paradigma da educação escolar indígena emergente, sob a perspectiva do povo Karajá-Xambioá: o pensar complexo à Pedagogia da Ancestralidade**. 2021. 260f. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2021.

MAHER, Terezinha. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, 2006. (Coleção Educação para todos).

OLIVEIRA, Kiusam Regina. Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil. **Abatirá: Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, Universidade do Estado da Bahia, Ano XVIII, v. 1, n. 1, jan./jun. 2020.

OLIVEIRA, Kiusam Regina. **Pedagogia da Ancestralidade e práticas ancestrais femininas: estratégias de Ewá, Obá e Olocum para empoderar as mulheres pretas contemporâneas**. 2019. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/noco1vv>. Acesso em: 23 ago. 2021.

Fontes orais

Tevaldo Moreira Karajá
Simão Kabi Karajá
Paulo Krumaré Karajá
Josué Borori Txebuare Karajá
Selma Karajá
Patrícia Imahiki Karajá

Notas

ⁱ O quantitativo de indígenas Karajá-Xambioá, apresentado pelo DSEI, não leva em consideração os indígenas em situação de residência flutuante, por exemplo, os estudantes universitários, que vivem parte do tempo na cidade e outra parte na TI Xambioá.

ⁱⁱ Trata-se de um recorte da proposta de tese em Ciência do Ambiente para o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

ⁱⁱⁱ Doutora em Educação e Mestre em Psicologia/USP. Autora dos livros altamente premiados: *Omo-Oba: Histórias de Princesas* (Mazza, 2009), *O mundo no black power de Tayó* (Peirópolis, 2013), *O mar que banha a Ilha de Goré* (Peirópolis, 2015). Bailarina e Coreógrafa. Especialista na temática das relações étnico-raciais. Lançamento *on-line* em maio do livro *O black power de Akin* (Editora de Cultura, 2020).

^{iv} Os princípios da Pedagogia da Ancestralidade são pautados nos princípios cunhados por Oliveira (2019) e adaptados para este trabalho.

^v *Tori*, na língua indígena *iny rybé*, significa homem branco.

^{vi} A denominação sofreu alterações ao longo dos séculos. Pizarro (ARAUJO, 1822, p. 363), de Chimbioás; (Cunhas Mattos, 1824. p. 362) e de Xambioas (p. 363); Castelnau (1853, p. 6), de Chambioas; Baggi de Araújo (ARAÚJO, 1888, p. 2), de Carajás-Chambioás; Ehrenreich (1891, p. 7), de Sambioás; Ehrenreich (1892, p. 52) de Xambioás. Atualmente, denominam-se Karajá-Xambioá ou Yxybiowa.

^{vii} Transcrito literal da obra original de Ehrenreich (1891, p. 7), *Beiträge Zur Völkerkunde Brasiliens*.

Sobre os autores

Eugislane Moreira Lima

Doutoranda em Ciências do Ambiente (UFT), Mestre em Ciências do Ambiente (UFT), Pedagoga (UFT). E-mail: Eugislane@uft.edu.br. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/8002223380456814> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8409-5670>

Héber Rogério Grácio

Doutor e mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade de Brasília (UnB). Professor associado da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: hgracio@gmail.com Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/0528537500554210> Ordic: <https://orcid.org/0000-0001-5380-2486>

Recebido em: 31/08/2021

Aceito para publicação em: 17/09/2021