

**PROMEP**  
Mestrado Profissional  
em Estudos Culturais  
Memória e Patrimônio

Câmpus  
Cora Coralina



**Universidade  
Estadual de Goiás**



**ESTADO  
DE GOIÁS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ESTUDOS CULTURAIS, MEMÓRIA E  
PATRIMÔNIO  
CAMPUS CORA CORALINA

**EDILSON PEREIRA SANTOS**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PATRIMÔNIO CULTURAL DA  
COMUNIDADE HERYRI HÃWA - POVO INY/KARAJÁ: DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

**CIDADE DE GOIÁS – GO**

**2021**

EDILSON PEREIRA SANTOS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PATRIMÔNIO CULTURAL DA  
COMUNIDADE HERYRI HĀWA - POVO INY/KARAJÁ: DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

Relatório técnico para apresentação à banca do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio, Mestrado Profissional, da Universidade Estadual de Goiás - Campus Cora Coralina (PROMEP/UEG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros.

**CIDADE DE GOIÁS – GO**

**2021**



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data<sup>1</sup>. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

### Dados do autor (a)

Nome completo: Edilson Pereira Santos

Email: edilsonwaxure@hotmail.com

### Dados do trabalho

Título: *Educação Escolar Indígena e Patrimônio Cultural da Comunidade Heryri Hãwa – Povo Iny/Karajá: diálogos possíveis*

Tipo:

Tese  Dissertação  Relatório Técnico e Produto

Curso/Programa: PROMEP - Mestrado Profissional em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio.

Concorda com a liberação documento

SIM  NÃO

<sup>1</sup>Período de embargo é de até um ano a partir da data de defesa.

Goiás, 29 de novembro de 2021.

Assinatura do autor

Assinatura do orientador

## **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE**

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

S237e Santos, Edilson Pereira.

Educação escolar indígena e patrimônio cultural da comunidade Heryri Hãwa - povo Iny/Karajá : diálogos possíveis [manuscrito] / Edilson Pereira Santos. – Goiás, GO, 2021.

118f. ; il.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros.  
Relatório Técnico (Mestrado em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2021.

1. Patrimônio cultural indígena. 1.2. Educação escolar indígena. 1.3. Povo Iny/Karajá. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 376.7-053.2(1-82)

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

EDILSON PEREIRA SANTOS

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PATRIMÔNIO CULTURAL DA  
COMUNIDADE HERYRI HÃWA - POVO INY/KARAJÁ: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Relatório Técnico submetido ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio (PROMEP/UEG), Mestrado Profissional, para fins de Defesa como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História. Aprovado em 12 de agosto de 2021, pela Banca Examinadora composta pelos seguintes docentes:

---

Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros - (UEG)  
Orientador

---

Profa. Dra. Gislaíne Valério de Lima Tedesco - (UEG)  
Membro titular interno

---

Profa. Dra. Rosani Moreira Leitão - (UFG)  
Membro titular externo

---

Profa. Dra. Luana Nunes Martins de Lima - (UEG)  
Suplente interno

---

Profa. Dra. Ana Celuta Fulgêncio Taveira – (PUC-GO)  
Suplente externo

Goiás, 12 de agosto de 2021.

Ao Davi (Waijore), meu neto.  
Inspiração maior para continuar lutando  
por uma sociedade mais justa e humana.

À memória de Pedro Tewaribu Karajá,  
mestre da arte e da cultura Iny.

À memória de Maria do Socorro Pimentel  
da Silva, por sua luta incansável em  
defesa dos povos indígenas.

## AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma tarefa tanto árdua quanto prazerosa. Olhando pelas “frestas do tempo”, vejo caminhos pelos quais passei, tecidos no vai e vem desse meu “triá”. Nessa vida de andanças, pessoas marcaram e marcam a minha vida, com as quais constituímos momentos de trocas e saberes, de experiências vividas e amizades sinceras.

Com o olhar firme no horizonte, sigo “triando”, na companhia das comunidades com as quais convivo: Heryri Hãwa (Macaúba), Ibutuna, Utaria, Itxala, Hawalòra, Krehãwa (São Domingos), Btõiry (Fontoura), Hãwalò (Santa Isabel do Morro) e outras comunidades Karajá.

Assim, sou grato ao PROMEP/UEG Campus Cora Coralina (Mestrado Profissional em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio) por proporcionar-me debater na seara dos conhecimentos indígenas.

Ao meu orientador Eduardo Gusmão de Quadros, por ter aceitado o desafio de “triá” nos caminhos da educação escolar indígena e do patrimônio cultural Iny/Karajá. Agradeço-lhe também pelos incentivos e orientações, sempre muito tranquilo e sereno nas ponderações, concedendo-me total liberdade e assentando-me toda a confiança para que eu pudesse desenvolver a narrativa nesse ritmar com os “pés descalços ao som dos maracás”.

À minha amiga Ádria Borges Figueira Cerqueira, por gentilmente conceder-me um cantinho em sua casa, na Cidade de Goiás, para que eu pudesse ficar durante as aulas do mestrado. Por sua companhia amigável e o bate-papo sempre enriquecedor, cheio de “orientações” e quantidade significativa de materiais repassados a mim sobre a temática indígena.

Ao meu amigo Renato Pontes Costa pela leitura atenta e contribuições ao texto.

Ao Gilson Moraes da Costa, à Clea Torres Guedes e ao João Paulo Fernandes Rocha pelas contribuições na produção do audiovisual, como resultado do Produto Final da pesquisa.

Ao Gilmar Villa (in memoriam), amigo e companheiro de profissão, que por várias vezes me recebeu em sua casa, em Santa Terezinha-MT, quando em minhas viagens para as aulas de campo na comunidade Heryri Hãwa.

Ao professor José Uriawa Karajá, à sua esposa Raquel Noekiru Karajá, e seus filhos Ijani Karajá e Lubederu Karajá, que me acolheram em sua casa, na comunidade Macaúba, durante a realização da pesquisa.

Agradeço especialmente ao povo Iny, pelo acolhimento, pela sabedoria, por me receber em “seu espaço de viver” e permitir-me Estar junto e fazer parte de sua vida, de sua história. Em proporcionar-me momentos inesquecíveis, participando ativamente da sua cultura; me comportando como um dos seus, “um verdadeiro Iny”: caçando, pescando, brincando, cantando, festando, ouvindo histórias e dançando ao som dos maracás.

À minha família, que sempre esteve comigo dando o suporte necessário. De tantas partidas e chegadas, com as minhas expressões de *awire* e *torí*, meus irmãos quase não me chamam pelo nome, mas, carinhosamente de *Awire* e *Torí*. Com expressões do tipo: “e *ái Awire*, tudo bem? Ou, como vai *Torí*? ”.

Aos meus filhos Laylanne, Renata e Ricardo que sempre tiveram boa convivência com os Iny: brincando, pescando, dançando, banhando... vivendo no Araguaia.

À minha esposa, companheira e amiga Deijalsina, por compartilhar momentos de angústias e alegrias, dando-me o suporte necessário. Aliás, ela é a pessoa responsável pelo belo acervo de fotografias e vídeos Iny, do qual lancei mão para a produção do audiovisual e para compor parte deste relatório.

À minha irmã Juracy e aos meus irmãos: Ari, Evilson, Edimilson, Valdomiro, Valdiro, Valdeci, Joel e Josemir, amigos e companheiros, sempre ao meu lado nessa jornada.

À minha mãe Adália, guiando-me com suas orações, dando-me proteção, afeto e amor.

À memória de meu pai João Martins dos Santos, homem da roça, fazedô de colher de pau e aboiadô de carro-de-boi nas “veredas” do sertão. Um admirável contador de histórias. Um cantador das “bravuras do norte”, como bem dizia. Pessoa que conhecia o rio Araguaia assim como os Karajá o conhecem, com seus encantos e mistérios.

Tiòtòètukè!

Obrigado!

## AO SOM DOS MARACÁS<sup>1</sup>

Misturas de várias cores

Com cantos de amores

À luz do luar

Pés descalços no chão duro

Gingando na dança

Ao som dos maracás

Traz no corpo tatuado

Carvão, jenipapo,

O vermelho-urucum

No rosto, a marca, identidade

No cabelo, o brilho,

Óleo de tucum

**Mulheres e homens guerreiros**

**Que dançam a vida**

**Recanto de paz**

**Entoam cantos de alegria**

**Gingando na dança**

**Ao som dos maracás**

São pescadores, artesãos

Carregam na sina

A dor do preconceito

De uma sociedade clara:

Negra, parda, branca,

Cheia de defeitos

Da pesca, da arte, da terra,

Tiram o sustento na lida diária

No terreiro a grande roda

Contando histórias de seus ancestrais

**Ijasò que nasce nas águas**

**Cantando, dançando aos pares**

**Com ritmos e cores**

**Ao som dos maracás**

**Ijasò que nasce das águas**

**Cantando, dançando aos pares**

**Com cantos de amores**

**Ao som dos maracás**

---

<sup>1</sup> Letra e música de Edilson Pereira Santos. Música inspirada na dança de Aruanã dos Iny/Karajá, o povo das águas do Araguaia.

## RESUMO

O presente trabalho é resultado de um estudo que versa sobre Educação Escolar Indígena e o Patrimônio Cultural Iny (Karajá) da comunidade Heryri Hãwa (comunidade Macaúba), localizada na Ilha do Bananal, no município de Lagoa da Confusão – TO. Temos os seguintes objetivos: a) identificar aspectos do patrimônio cultural a partir das manifestações culturais Iny; b) compreender os movimentos de educação escolar indígena e de educação cultural Karajá; c) analisar as representações do patrimônio cultural Karajá a partir dos rituais de iniciação masculina - Hetohokỹ (Casa Grande) e do ritual de iniciação feminina – menarca – harubèdè. Metodologicamente, o trabalho está subsidiado pelos debates na perspectiva decolonial, investigando as representações do universo cultural Iny, seguida de uma abordagem etnográfica, concretizada numa observação participante na comunidade. Como resultado desse trabalho de investigação, conseguiu-se desenvolver ações com o envolvimento da comunidade, bem como, diagnosticar algumas demandas culturais, que resultaram na produção de um audiovisual sobre o Patrimônio Cultural Karajá e Educação Escolar Indígena. Todo o processo, inclusive, envolvendo a produção do audiovisual, contribui para a autonomia e a autoestima da comunidade, como lugar de resistência étnica e de preservação cultural.

**Palavras-chave:** Patrimônio cultural, Educação Escolar Indígena, Material Audiovisual.

## ABSTRACT

The present work is result of a study what is it about Indigenous School Education and Iny Cultural Heritage (Karajá) of the Heryri Hãwa community, located in Bananal Island, in the municipality of Lagoa da Confusão – TO. We have the following purposes: a) Identify aspects of the cultural heritage from the Iny cultural manifestations; b) Understand the movements of indigenous school education and Karajá cultural education; c) Analyze the representations of the Karajá cultural heritage from the male initiation rituals – Hetohokỹ (Casa Grande, en: Big House) and the female initiation ritual – menarche – harubèdè. Methodologically, the work is subsidized by debates in the decolonial perspective, researching the representations of the Iny cultural universe, followed of an ethnographic approach, realized in a participant observation in the community. As a result of this research work, it was possible to develop actions to involve the community, as well as to diagnose some cultural demands, that resulted in production of an audiovisual material about the Karajá cultural heritage and Indigenous School Education. The entire process, including the production of audiovisual material, contributes to the autonomy and self-esteem of the community, as a place of ethnic resistance and cultural preservation.

**Keywords:** Cultural heritage, Indigenous School Education, Audiovisual material.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ANSA – Associação de Educação e Assistência Social Nossa Senhora da Assunção  
AXA – Articulação Xingu Araguaia  
CAPS – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CESE – Coordenadoria Ecumênica de Serviço  
CF – Constituição Federal  
CIMI – Conselho Indigenista Missionário  
DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena  
EEI – Educação Escolar Indígena  
FUNAI/CTL – Fundação Nacional do Índio / Coordenação Técnica Local  
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde  
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
IF’S – Institutos Federais  
ISA – Instituto Socioambiental  
MT – Estado de Mato Grosso  
ONG’s – Organizações Não Governamentais  
PNPI – Programa Nacional do Patrimônio Imaterial  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROMEP – Programa Mestrado Profissional  
SEDUC-MT – Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso  
SEDUC-PA – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará  
SEDUC-TO – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins  
SIL – Sociedade Internacional de Linguística  
TC – Tema Contextual  
TI – Terra Indígena  
TO – Estado do Tocantins  
UEG – Universidade Estadual de Goiás  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFT – Universidade Federal do Tocantins  
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

### Quadros:

Quadro 1: Árvores da Ilha do Bananal.....	39
Quadro 2: Distribuição de material audiovisual.....	97

### Tabelas:

Tabela 1: Escolas da Área Karajá atendidas pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins.....	99, 100
Tabela 2: EE Indígenas Karajá – Atendidas pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso.....	100
Tabela 3: EE Indígenas de outros povos indígenas da região do Araguaia atendidas pela SEDUC-MT.....	100
Tabela 4: Escolas Estaduais não indígenas do município de Santa Terezinha-MT.....	100, 101
Tabela 5: Escolas Municipais não indígenas do município de Santa Terezinha-MT.....	101
Tabela 6: Escolas não indígenas do município de Lagoa da Confusão –TO.....	101, 102
Tabela 7: Escolas Indígenas no município de Lagoa da Confusão –TO.....	102

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Ilha do Bananal - localização da comunidade Macaúba. ....	18
Figura 2 - Utura-ni. ....	43,44
Figura 3 - Òwòru. ....	44
Figura 4 - Capa do livro Iny Rybè Bèdèèryna.....	47
Figura 5 - Atividades pedagógicas que compõem o livro Iny Rybè Bèdèèryna.....	48
Figura 6 - Matriz Epistêmica - Projetos Escolares .....	52
Figura 7 - Matriz Epistêmica - Projetos Extraescolares.....	53
Figura 8 - Matriz Epistêmica – Retomada de Saberes Ancestrais. ....	54

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Comunidade Heryri Hãwa/Macaúba. Vista de chegada à comunidade pelo rio Araguaia.....	21
Foto 2 - Alunos pintando a arte Karajá na parede da escola Heryri Hãwa.....	37
Foto 3 - Bonecas Karajá = Ritxòò/Ritxòkò feitas de argila. ....	60
Foto 4 - Bonecas Karajá = awa awa feitas de madeira. ....	60
Foto 5 - Mulheres Karajá (mãe e filha) confeccionando artesanato com palhas de buriti. ....	65
Foto 6: Hetohokỹ (Casa Grande) e jovens Karajá (Weriribò). ....	72
Foto 7- Homens Karajá chegando de outras aldeias para a festa de hetohokỹ em Macaúba.....	73
Foto 8 - Comunidade Heryri Hãwa, em cantoria, recebendo os parentes Karajá de outras comunidades para a festa de hetohokỹ.....	74
Foto 9 - Ijèsu – luta corporal.....	75
Foto 10 - Crianças Karajá imitando Ijèsu – luta corporal.....	76
Foto 11 - Ijasòs (aruanãs) levantando crianças pelos braços. ....	76
Foto 12 - Ijasòs (aruanãs). ....	77
Foto 13 - Meninos Karajá (Jyrè) dentro do hetohokỹ (Casa Grande).....	83
Foto 14 - Homens Karajá no ritual de iwèru beurà em frente à casa do chefe da cultura. ....	85
Foto 15 - Brincadeira de òhura.....	86
Foto 16 - Espíritos de wèhõ se despedindo da comunidade.....	87
Foto 17 - Ritual de iniciação feminina - Moça Karajá (Ijadòòma). ....	90
Foto 18 - Moças Karajá (Ijadòòma) dançando aruanã. ....	91
Foto 19 - Meninos e meninas Karajá imitando os adultos na dança de aruanã. ....	92

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>1.1 Os Iny/Karajá</b> .....	<b>19</b>
<b>2 PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL</b>	<b>22</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PRESERVAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DA COMUNIDADE HERYRI HĀWA</b> .....	<b>31</b>
<b>3.1 Matrizes Epistêmicas Contextuais</b> .....	<b>54</b>
<b>3.2 Dinâmicas de preservação cultural da comunidade Heryri Hāwa</b> .....	<b>58</b>
<b>3.3 O mito de origem do povo Iny – Iny òlona-my ijyy – Woubèdu</b> .....	<b>69</b>
<b>3.4 Hetohokỹ (Casa Grande) – ritual de iniciação masculina</b> .....	<b>70</b>
3.4.1. Jyrè.....	82
3.4.2. Iwèru beura .....	84
3.4.3. Òhura .....	86
3.4.4. Wèhõ .....	87
<b>3.5 Harubèdè – ritual de iniciação feminina</b> .....	<b>88</b>
<b>4 PATRIMÔNIO CULTURAL KARAJÁ – INY HÕRÕTYHY</b> .....	<b>95</b>
<b>4.1 Formato definido</b> .....	<b>97</b>
<b>4.2 Público participante</b> .....	<b>99</b>
<b>4.3 O impacto esperado</b> .....	<b>100</b>
<b>5 INY HÕRÕTYHY NO FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE HERYRI HĀWA</b> .....	<b>100</b>
<b>5.1 Manual Iny Hõrõtyhy</b> .....	<b>104</b>
<b>5.2 Devolutiva para comunidade</b> .....	<b>105</b>
<b>5.3 Os resultados alcançados</b> .....	<b>105</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>108</b>
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	<b>113</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como intuito analisar a inserção e o lugar da Educação Escolar Indígena (EEI) no processo de preservação e valorização do patrimônio cultural da comunidade Heryri Hãwa (Comunidade Macaúba), do povo Iny/Karajá, localizada na Ilha do Bananal, à margem direita do Berohokỹ (Rio Araguaia). A comunidade está situada à jusante das águas dos rios Araguaia e Javaé, tendo como vizinha a cidade de Santa Terezinha - MT, que fica no lado esquerdo do rio Araguaia, no Estado do Mato Grosso. A pesquisa aqui apresentada tem a intenção central de perceber como a comunidade se articula junto à educação escolar indígena para a preservação do seu patrimônio cultural, assim como, compreender os movimentos de educação cultural Karajá para a manutenção e a valorização do seu patrimônio, a partir dos rituais de iniciação masculina - *hetohokỹ* (casa grande) e feminina – *harubèdè* (menarca), e do audiovisual Iny Hõrõtyhy - Patrimônio Cultural Karajá, com enfoque no mito de origem do povo Karajá e nos processos de educação cultural Iny.

As motivações para a pesquisa se deram a partir das minhas percepções sobre a cultura Iny, principalmente, no período de 2001 a 2010, ocasião em que atuei como professor na educação escolar indígena na comunidade Heryri Hãwa. Nesse período de convivência com o povo Karajá, participei ativamente de suas festas, das brincadeiras, das danças, dos rituais, das pescarias, das caçadas etc. Na educação escolar, contribuí com o processo de transição da EEI que deixava de ser responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e passava ao poder das esferas estaduais. Nesse caso, passou ao Estado do Tocantins, colaborando na proposta de uma “nova educação”, em uma concepção de educação escolar indígena específica e diferenciada.

A escolha do tema se deu a partir do momento em que percebemos a importância da educação escolar indígena para a preservação e a valorização do patrimônio cultural Iny, visto que a comunidade Macaúba desenvolve dinâmicas culturais, coloca em prática ações junto à escola para o fortalecimento de sua cultura e do seu patrimônio cultural. A problemática permeou pelo âmbito do papel da educação escolar indígena na preservação e valorização do patrimônio cultural da comunidade Heryri Hãwa. A importância desse estudo se dá pelo fato de o mesmo

possibilitar uma contribuição acerca de debates sobre educação escolar indígena e patrimônio cultural no sentido de construir conhecimentos junto à comunidade escolar e ao povo Iny.

A pesquisa se justifica ao observarmos que na comunidade e na educação escolar indígena – Escola Estadual Indígena Heryri Hãwa - objetos desse estudo, as questões voltadas à preservação cultural ainda precisam ser amplamente debatidas e difundidas na própria comunidade e no povo Karajá, assim como, junto à sociedade nacional majoritária.

O relatório aqui apresentado está dividido em quatro tópicos: o primeiro discute sobre educação escolar indígena e patrimônio cultural, com uma abordagem sobre fatores legais do patrimônio cultural e a trajetória da EEI no Brasil. O tópico dois elucida o papel da EEI para a proteção e a valorização do patrimônio cultural da comunidade Heryri Hãwa, dando ênfase às dinâmicas de preservação cultural, considerando os espaços de produção de saberes, a festa de *hetohokỹ* (casa grande) - ritual de iniciação masculina; e o *harubèdè* - ritual de iniciação feminina.

No tópico terceiro, denominado Patrimônio Cultural Karajá – Iny Hõrõtyhy, abordamos sobre o Audiovisual elaborado como Produto Final da pesquisa, enfocando a origem do povo Iny, a educação cultural de jovens e crianças, as atividades das meninas e mulheres adultas e dos anciãos com seus saberes ancestrais.

O tópico quarto - Iny Hõrõtyhy no fortalecimento da comunidade Heryri Hãwa – é destinado ao Manual de uso do Produto e a proposta de aplicação na comunidade escolar, contribuindo para a edificação patrimonial.

Concluimos ao apresentar, com base nos dados analisados, nossas impressões em relação ao papel da educação escolar indígena para a preservação e a valorização do patrimônio cultural da comunidade Heryri Hãwa. Sugerimos suscitar um debate acerca da educação escolar indígena e do patrimônio cultural Karajá, no sentido de ampliar as discussões na comunidade escolar e no povo Iny. A nosso ver, essas ações contribuiriam significativamente para que os membros da comunidade fortaleçam o sentimento de pertencimento, de manutenção dos conhecimentos tradicionais e de valorização étnica e cultural do seu povo, bem como, possam continuar na luta em prol de uma educação escolar indígena, específica, diferenciada e intercultural.

## 1.1 Os Iny/Karajá

O povo Iny vive atualmente, em pequenas e médias comunidades indígenas situadas ao longo das margens dos rios Araguaia e Javaé, nos estados de Goiás, Tocantins, Pará e Mato Grosso. Pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, subdivididos em três grupos: Karajá, Javaé e Xambioá, falantes de uma mesma família linguística. De acordo com os dados do Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena (Siasi/Sesai<sup>2</sup> – 2014), a população Karajá e Javaé totaliza 5539 pessoas com uma população de 3768 Karajá, 1484 Javaé e 287 Karajás-Xambioá.

O povo Karajá está organizado por grupos de famílias extensas, ou seja, famílias formadas pelos avós maternos e pelas novas famílias surgidas com o casamento das filhas, por tios e tias maternas. No entanto, constitui uma sociedade matrilocal (TORAL, 1992, p.73)<sup>3</sup>. Isso significa dizer que é na casa da mãe que residem as filhas casadas com seus maridos e filhos.

A subsistência do Povo Iny se baseia na pesca, na roça, no artesanato que é vendido nas cidades para moradores e turistas nas temporadas de praia; na aposentadoria dos mais velhos, no salário de funcionários públicos: professores/as, agentes de saúde, agentes de limpeza, vigilantes; e na renda do aluguel de pasto nativo para o gado de retireiros<sup>4</sup>.

A comunidade Heryri Hãwa/Macaúba, objeto desse estudo, localiza-se à jusante dos rios Araguaia e Javaé, na Ilha do Bananal, na margem direita do *berohokỹ* (rio Araguaia). Figura 1 com o mapa da localização da comunidade Macaúba.

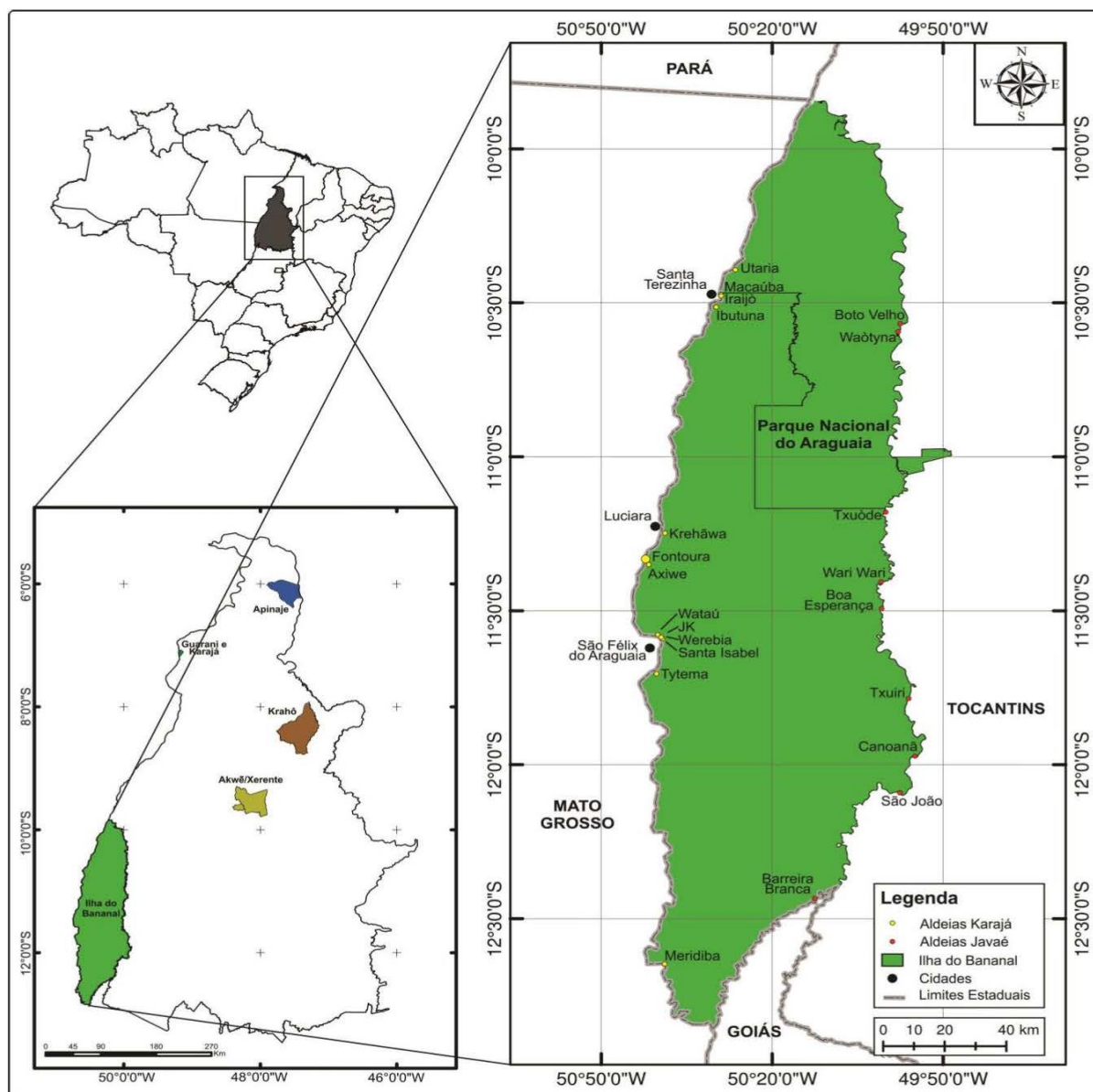
---

<sup>2</sup> Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro\\_Geral\\_dos\\_Povos](https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos)>. Acesso em: 03 jun 2021.

<sup>3</sup> De acordo com Toral, uma família extensa Karajá é formada por um casal, alguns de seus pais, filhos solteiros e o genro(s), casado com a filha.

<sup>4</sup> São pequenos e médios fazendeiros/pecuaristas que no período de seca alugam os pastos na Ilha do Bananal e atravessam o gado para comerem gramínea natural.

Figura 1 - Mapa da Ilha do Bananal - localização da comunidade Macaúba.



Fonte: Biblioteca Digital Curt Nimuendajú. Disponível em: <<https://twitter.com/nimuendaju/status/1238949579728596994/photo/1>>. Acesso em: 25 mai. 2021.

Atualmente, a comunidade tem quatrocentos e oitenta (480) habitantes<sup>5</sup>, sendo duzentas e trinta e quatro (234) pessoas do sexo masculino e duzentas e quarenta e seis (246) pessoas do sexo feminino, morando em setenta e cinco (75) casas 'heto'. Além das residências, na comunidade existem dois (02) prédios: o posto de saúde e a escola, que tem o mesmo nome da comunidade 'Heryri Hãwa'. Comunidade Heryri Hãwa/Macaúba na foto 1.

<sup>5</sup> Fonte: DSEI Araguaia – 2019. Polo de Santa Terezinha – MT.

**Foto 1 - Comunidade Heryri Hãwa/Macaúba. Vista de chegada à comunidade pelo rio Araguaia**



Fonte: (Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2017).

A escola tem no seu quadro dezoito (18) profissionais: diretor, coordenador pedagógico, professores, técnico administrativo educacional (secretário escolar) e apoios administrativos educacionais (vigilantes, merendeiras e serviços gerais). Com oito (8) turmas do Ensino Fundamental e três (3) turmas do Ensino Médio, totalizando cento e cinquenta e quatro (154) alunos.<sup>6</sup>

A comunidade Heryri Hãwa vive um momento de intenso vigor cultural, mantendo suas tradições, realizando as festas culturais, a dança de aruanã e a festa de hetohokỹ (casa grande); confeccionando artesanatos, cultivando roças, pescando, caçando; repassando saberes da cultura que tem conexão com os mitos, as histórias, as plantas, os trabalhos da roça e outros ensinamentos tradicionais repassados aos aprendizes por seus familiares e pela comunidade.

---

<sup>6</sup> Fonte: José Uriawa Karajá, diretor da Escola Estadual Indígena Heryri Hãwa, em 19 de outubro de 2020.

## 2 PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Por um lado, o estudo é bom, porque ele faz a gente lutar pelos nossos direitos, mas por outro lado, o estudo enfraquece a cultura<sup>7</sup>  
(Sarikina Karajá)

A discussão a respeito do patrimônio cultural e da educação escolar indígena tem como objetivo suscitar o debate em torno dessa temática e, ao mesmo tempo, possibilitar sua visibilidade nos meios majoritários, para que os povos indígenas e, sobretudo, o povo Karajá, especificamente, a comunidade Heryri Hãwa, ganhe força na luta e na reivindicação de seus direitos. Pretende-se mostrar à sociedade não indígena, a sua organização e o seu valor cultural, bem como, sua enorme contribuição para a preservação da natureza e da vida no planeta.

O patrimônio cultural brasileiro é um dos mais ricos do mundo com sua diversidade étnica, mitológica, arqueológica, artística e cultural. Nesse rol de riquezas culturais, o Brasil contém mais de trezentos povos indígenas, falantes de mais de duzentas e setenta línguas (IBGE, 2010). Dentre eles estão os povos Xavante, Ikpeng, Bororo, Tapirapé e Karajá, este último, objeto desta pesquisa, será mencionado de maneira mais específica, ressaltando a sua organização em torno da cultura e sua contribuição em defesa da educação escolar indígena específica e diferenciada e da preservação e valorização do patrimônio cultural Karajá.

A preocupação com a proteção e a valorização do patrimônio no Brasil, inicia-se com os intelectuais modernistas, do movimento cultural conhecido como a “Semana de Arte Moderna”. Nesse movimento tiveram destaque Mário de Andrade e Lúcio Costa<sup>8</sup>, que viriam a exercer papel determinante na criação e funcionamento da Agência Nacional de Proteção ao Patrimônio, que mais tarde deu origem ao IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico Nacional), criado em 1937. Embora,

---

<sup>7</sup> Frase utilizada por Josué Sarikina Karajá - “Assara” (como é conhecido na comunidade), durante a Etapa de Estudos em Terras Indígenas Karajá – Polo Itxala, em setembro de 2019.

<sup>8</sup> Importante destacar que junto com Mário de Andrade e Lúcio Costa, estavam intelectuais como: Menotti del Picchia, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti e outros artistas e intelectuais do movimento cultural da “Semana de 22”.

buscassem novos parâmetros para a cultura brasileira, elegeram como patrimônio cultural a ser protegido somente as edificações e monumentos de pedra e cal.

Essa concepção de patrimônio advinda da “herança” do Brasil colonial, alimentada pelo senso comum, que costuma associar patrimônio apenas às belas artes e aos belos prédios. Isso levava a escolha de apenas os sítios e monumentos setecentistas como símbolo das raízes sócio - culturais, significando o lastro de identidade nacional, continuou sendo alimentada pelo senso comum, calcado numa visão elitista e simplista sobre patrimônio, contida na legislação de 1937, que regulamentou a preservação do patrimônio.

De acordo com Marcela Stockler Coelho de Souza (2010), a concepção de patrimônio cultural baseada nos ideais colonizadores, atuava privilegiando a proteção das

[...] igrejas, palácios e casas-grandes tão caras às “elites europeizadas” e à sua concepção da cultura como “alta Cultura”, foi a que se impôs e permaneceu dominante todos esses anos (até o decreto), isto se deu porque o projeto modernista de Mário [Mário de Andrade, grifo nosso] estava — não poderia deixar de estar — à frente de seu tempo. Mas agora estaríamos diante da possibilidade, e mesmo da obrigação, de recuperar aquela inspiração inicial para ampliar nossa visão do patrimônio cultural, e incluir os excluídos na cultura oficial do país. (SOUZA, 2010, p. 149).

Importante frisar que, fruto dos movimentos de educação e de conscientização das comunidades, de uns tempos pra cá, a política de preservação do patrimônio cultural no Brasil tem crescido e assumido um caráter integrador das iniciativas públicas e particulares, tendo visão diferenciada sobre patrimônio cultural, flexibilizando a concepção “fechada” de patrimônio e abrindo para o debate, possibilitando outras formas de conceber o patrimônio cultural.

Isso ganhou força com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, considerada marco importante no processo de democratização da sociedade brasileira. Foi a partir da CF - 88 que o conceito de patrimônio tomou outra dimensão e passou a constituir-se, do ponto de vista legal, dos bens de natureza material e imaterial, relativos à identidade e à memória dos diferentes e diversos grupos da sociedade brasileira. O conceito de patrimônio cultural, então, passou a incluir outros aspectos culturais como as expressões de religiões não católicas (terreiros de candomblé, por exemplo); senzalas remanescentes do período escravista; outros

tombamentos dão maior amplitude à diversidade cultural, trazem a valorização e a construção de identidades culturais plurais no Brasil.

Embora, a cultura imaterial, enquanto patrimônio, não seja algo “palpável”, como os bens tangíveis, no entanto, ela expressa a diversidade cultural de diferentes grupos com suas memórias e identidades coletivas. “Um bem cultural é todo aquele vestígio da ação humana que possui uma significação cultural” (MACHADO, 2004, p. 14 apud CERQUEIRA, 2005, p. 95). Portanto, o bem cultural de um povo, depende, necessariamente, de seu conhecimento sobre a sua cultura e de suas formas de preservação, afirmando sua identidade, como base de pertencimento cultural e de fortalecimento étnico. E esse fortalecimento do patrimônio cultural acontece mediante a organização das comunidades e dos movimentos em defesa de seus bens culturais. “Defender, preservar e lutar pelo reconhecimento público desse patrimônio significa lutar pela própria existência e permanência social e cultural do grupo”. (GONÇALVES, 2015, p. 213).

Nesse sentido, Teixeira (2014, p. 10) aponta que “se pensarmos, então, na expressão patrimônio cultural, acrescentamos uma especificidade ao conceito de patrimônio, que inclui a ideia de cultura como um bem valioso a ser transmitido às futuras gerações”. Por isso, é imprescindível uma política pública claramente voltada para a promoção e defesa do patrimônio cultural brasileiro, incluindo a regulamentação, mediante instrumentos específicos para gestão do patrimônio.

Importante frisar, que a concepção de patrimônio cultural tangível (material) e intangível (imaterial) para identificar/classificar os tipos de patrimônios culturais, isso conota certo preconceito para com as culturas populares e indígenas:

Esse acoplamento da Cultura das elites ao material, ou tangível, e das culturas do(s) povo(s) ao imaterial, ou intangível, merece reflexão, porque está longe de ser autoevidente. Pois o que é evidente é que tanto a Cultura das elites quanto as culturas populares, indígenas, tradicionais, ou o que seja, têm dimensões materiais e imateriais, tangíveis e intangíveis — e que a “pobreza material” das segundas é um preconceito ancorado em uma muito peculiar valoração de certos tipos de materialidade — aquela que *dura* (“pedra e cal”, e não palha e penas, por exemplo). Que *esta* materialidade não é o aspecto realmente definidor do “patrimônio” que o Decreto visa proteger (ou *criar*) fica igualmente evidente em diversas apresentações e comentários de suas disposições e instrumentos. (SOUZA, 2010, p. 149).

De acordo com a autora, é necessário que se amplie a concepção de patrimônio para apartar-se da ideia conservadora de patrimônio cultural, uma vez que as culturas populares, indígenas e outras carregam consigo elementos de ambos os patrimônios, materiais e imateriais:

[...] Proclama-se, assim, “uma concepção mais ampla de patrimônio”, “para além da ‘pedra e cal’, que transcenda as dicotomias produção/preservação, presente/passado, processo/produto, popular/erudito, e seja capaz de “estender a grupos e nações de tradições não-europeias as políticas do patrimônio cultural” (Londres. 2001a, 2001b). Advoga-se uma “compreensão mais integrada e menos reificadora do patrimônio” que, tomando-o como “referência de identidades sociais”, e entendendo essas referências enquanto “as práticas e os objetos por meio dos quais os grupos representam, realimentam e modificam a sua identidade e localizam a sua territorialidade” (Arantes, 2001:130-131), possa orientar uma política cultural mais democrática, que contemple a pluralidade étnica e social do país. E enfatizam-se, correspondentemente, os aspectos processuais, dinâmicos, criativos, mutáveis — incluindo sua inextrincável conexão à *vida* das pessoas que os produzem e usam — dos “bens” que se deseja proteger. Os instrumentos imaginados para essa proteção, portanto, o são tendo em vista esse projeto mesmo, que é o de “superar” a própria dicotomia entre o material e o imaterial (Oliveira, 2005:29). (Ibid., p. 150).

Observa-se que foi a partir do ano 2000, com a criação do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI), que os bens culturais indígenas tem sido objeto de inventários e registros patrimoniais e as culturas indígenas tem sido reconhecidas como parte do patrimônio cultural nacional, o que tem, de certa forma, dado visibilidade as culturas dos povos indígenas. Eis alguns bens culturais indígenas patrimonializados:

[...] a Arte Kusiwa, dos Wajãpi; o Modo de Fazer Bonecas Karajá, a Ritxôkô, enquanto Expressão Artística e Cosmológica do Povo Karajá; o Ritual Yaokwa, do povo Enawene Nawe, no Noroeste do Mato Grosso; e a Tava, lugar de referência para o povo Guarani-Mbyá, são referências para um único povo. (SALLES, FEITOSA, LACERDA, 2019, p. 10).

Assim como a discussão e as práticas sobre a “legalização” do patrimônio cultural, que inicialmente, não considerou os patrimônios culturais indígenas, colocando-os como subalternos em relação aos patrimônios setecentistas. A educação escolar chegou aos povos indígenas brasileiros também de forma bastante violenta e contundente, processo imposto através de uma política de retrocessos aos direitos indígenas, valendo-se de práticas catequizadoras e

escolares para civiliza-los integrando-os à sociedade nacional. Educação escolar pautada no bilinguismo de transição<sup>9</sup> com ênfase nos conhecimentos ocidentais, desvalorizando as línguas e as culturas indígenas.

Vale ressaltar que, quando houve o “Encobrimento do Brasil”<sup>10</sup> pelos invasores europeus a partir de 1500, os povos que aqui viviam cultivavam suas línguas e seus jeitos próprios de viver sua cultura, protegendo a natureza. Logo, os colonizadores, a serviço da Coroa Portuguesa, iniciaram um processo de verdadeiro extermínio das línguas e das culturas indígenas, como pode ser observado por PELEGRINI (2007):

[...] as bases históricas da colonização e dos processos de evangelização embasaram-se na “inculcação de padrões universalizantes e de modelos ocidentais de organizações societárias”. O etnocentrismo europeu estimulou uma cisão imaginária entre os povos “desenvolvidos” e os “subdesenvolvidos”, reforçada pela noção de modernidade, considerada “triumfo da razão” e responsável pelo aniquilamento de identidades e tradições distintas das práticas ocidentais, o colonialismo europeu, para legitimar suas formas de poder sob os povos colonizados, principalmente na América, na Ásia e na África, utilizou “artifícios” abalizados por construções discursivas que “permitissem ‘fabricar’ peça a peça a inferioridade de suas vítimas” e de suas respectivas culturas (PELEGRINI, 2007, p.1-2).

Mesmo com todo o tipo de perseguição aos indígenas, muitos povos têm permanecido na resistência e na luta pelo o direito de viver, de manter viva suas línguas e suas tradições culturais.

No Brasil, muitos povos indígenas têm resistido às pressões externas, outros, não. Muitas línguas foram extintas desde o período da colonização, período em que essas línguas representaram um empecilho para o europeu, empenhado na conquista do Brasil. As altas esferas religiosas e governamentais adotaram medidas visando à extinção dessas línguas. A educação foi um dos segmentos utilizados para desvalorização das línguas nativas. Primeiramente, foi adotado um sistema de ensino monolíngue civilizador, o que durou até meados do século XX. (PROJETO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA MAUREHI, 2004, n.p.)

---

<sup>9</sup> O bilinguismo de transição está relacionado à língua minoritária (Língua Materna), quando esta é usada apenas inicialmente para depois ser completamente substituída pela língua majoritária (Língua Portuguesa).

<sup>10</sup> Termo utilizado pelo historiador Paulo Miceli no livro “História, Histórias, o Jogo dos Jogos”. Editora IFCH, Unicamp, 1996.

A visão colonizadora em relação às populações indígenas continuou mesmo com a criação do Estatuto do Índio no início dos anos 1970, em que regulamentou a educação escolar indígena brasileira. No Artigo 1º do Estatuto diz que, “Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional”. (Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973). “Integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” era a ordem dada, que na prática, forçavam os indígenas a irem gradativamente perdendo suas línguas, e conseqüentemente, sua cultura.

Dentro dessa visão colonizadora, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão do Governo Federal responsável por coordenar e executar as políticas indigenistas, convidou a instituição missionária Norte Americana Summer Institute of Linguistics - SIL (Instituto de Verão) fundada pela Igreja Batista, para ensinar a língua portuguesa aos indígenas. O SIL, no entanto, tinha como objetivo catequizar os indígenas através da conversão ao evangelismo, pois se tratava de uma instituição de cunho religioso.

A partir do Estatuto do Índio, em 1973 — Lei 6001—, foi introduzido o ensino bilíngüe civilizador de cunho integracionista. Neste tipo de ensino, as línguas indígenas tornaram-se instrumentos de sua própria extinção. Eram usadas apenas na introdução do sistema do ensino, realizado nas aldeias indígenas, de forma acrítica e alienante. Felizmente, a Constituição de 1988 muda esse enfoque, passando a garantir aos índios um ensino pautado em uma política de valorização das línguas indígenas. Nesse novo enfoque educacional, as línguas portuguesa e indígenas devem receber, no contexto escolar, o mesmo prestígio. (PROJETO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA MAUREHI, 2004, n.p.)

Na comunidade Macaúba, no início da década de 1960, as missionárias Wanda Elizabeth Aren e Almerinda Pereira dos Santos, da Missão Novas Tribos do Brasil, ministravam aulas de alfabetização para uma classe mista de crianças Karajá e filhos de sertanejos da região. As missionárias atuavam na educação e realizavam ações na área da saúde, como podemos perceber no relato a seguir.

Nesta época não havia professores nem enfermeiros. Davam aulas pela manhã para crianças e adolescentes num total de quatro turmas, uma saía e a outra entrava. A tarde as duas saíam visitando as famílias levando medicamentos às pessoas que estavam com malária. (Biografia de Wanda Elizabeth Aren. Missão Novas Tribos do Brasil, 2012, p. 1).

As missionárias “apresentavam a cultura cristã levando a palavra de Deus aos indígenas,” e isso ocorria com mais frequência durante as aulas, conforme pode ser observado no depoimento a seguir:

As missionárias levavam também um gravador com mensagem de salvação na língua karajá. Alguns indígenas entenderam e foram salvos por Cristo. Depois de tudo, ministravam aulas noturnas para os adultos, com isso não lhes sobrava tempo para o estudo da língua como desejavam. Foram cinco anos de muito trabalho, mas fizeram boas amizades. (Ibid.).

Embora a Missão Novas Tribos tivesse como objetivo difundir a sua ideologia, procurando converter os indígenas à fé cristã, é importante dizer que, devido à ausência do Estado para o cuidado com a saúde nas comunidades indígenas, a Missão teve papel importante na área da saúde indígena, cuidando de pessoas enfermas, prevenindo doenças e salvando vidas.

Foi só a partir da promulgação da CF-1988, considerada marco importante no processo democrático brasileiro, que houve contribuição significativa para a democratização da educação escolar indígena, e um forte debate acerca da EEI, onde essa passaria a ter um novo olhar. Os povos indígenas teriam então a “garantia” de um ensino pautado em uma política de valorização das línguas indígenas de forma específica e diferenciada. Todavia, as línguas portuguesa e indígena deveriam receber, no contexto escolar, o mesmo prestígio.

Contudo, a CF-88 e outras leis, por si só, não garantem a sobrevivência dos povos indígenas e suas maneiras próprias de viver e de conceber o mundo. É evidente que para continuar colocando em prática seus costumes e tradições, assim como uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, exige dos povos indígenas um processo de organização, de luta e de resistência.

Para que isso aconteça, é necessário que os povos indígenas rompam com esse modelo ocidental/colonizador de educação escolar indígena. Para este propósito, PIMENTEL DA SILVA (2013) diz que:

O ponto de partida é a descolonização da escola indígena; a valorização do conhecimento construído no estágio, que rompeu por meio de práticas pedagógicas emancipatórias com o bilinguismo de transição ou civilizatório. Introduzindo outra noção de bilinguismo, a que estou denominando de bilinguismo de conhecimento, que se realiza por meio de Temas Contextuais, que convocam os usos das

línguas maternas, portuguesa, e, em muitos momentos, a mistura das duas no debate em sala de aula. Essa atitude linguística rompe com os modelos do bilinguismo colonizador, criado para atender aos interesses coloniais. (PIMENTEL DA SILVA, 2013, p. 63-64).

Para que o processo de descolonização da educação escolar indígena ganhe força, é importante que profissionais da educação escolar indígena continuem se apropriando dos conhecimentos, de suas lutas e conquistas, apossando-se de leituras e de conhecimentos sobre as leis que regem a educação indígena. Ressaltamos, sobretudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, onde está dito que:

[...] as escolas indígenas, por conseguinte, deverão ser específicas e diferenciadas, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e co-autores de todo o processo” (BRASIL 1994, p. 11).

Destaca-se que muitos avanços ocorreram no processo de descolonização, sobretudo, através da luta dos povos indígenas, de suas organizações e movimentos, principalmente para o reconhecimento a uma educação escolar indígena específica e diferenciada, comprometida com as causas e anseios dos povos indígenas. Passou-se a valorizar o conhecimento e a sabedoria das crianças, das mulheres, dos jovens, dos mais velhos, inseridos em um processo de educação intercultural e transdisciplinar, em sintonia com a natureza, com as aves, com os rios, com as matas, com os espíritos, enfim, com o bem viver<sup>11</sup>.

É nesse contexto de educação libertadora que os profissionais da educação e membros da comunidade deverão buscar construir outros conhecimentos que interligam os diversos saberes, com o objetivo de fundamentar suas práticas pedagógicas, e conseqüentemente, proporcionar melhores condições de vida para o seu povo.

Nesse ponto de vista, a formação política é imprescindível para que tenham conhecimentos, e com isso, sejam capazes de problematizar a história da colonização e da “colonialidade do poder e do saber” (MIGNOLO, 2003). Problematizar é entender a conquista de uma educação específica e diferenciada, e

---

<sup>11</sup> Para saber mais, ver: QUIJANO, Aníbal. “Bien Vivir”: Entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. In: QUIJANO, Aníbal. Cuestiones y Horizontes. De la Dependencia Histórico Estructural a la Colonialidad/ Descolonialidad del Poder. Buenos Aires: Clacso, 2014, pp.847-859.

o que isso significa para os povos indígenas. O que significa para o fortalecimento da identidade do povo através dos conhecimentos historicamente preservados e repassados aos mais jovens e às gerações futuras, isso encoraja e dá segurança às comunidades indígenas perante a sociedade envolvente. Mas devido a contatos constantes com outras culturas essas identidades vão enfraquecendo, e nesse ponto de vista, Stuart Hall (2006) nos apresenta a seguinte concepção:

[...] À medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas à influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural (HALL, 2006, p. 74).

Contudo, tanto profissionais da educação quanto membros da comunidade Heryri Hãwa poderão desenvolver habilidades para o conhecimento da preservação do seu patrimônio cultural, assim como, implementar uma educação escolar indígena voltada à compreensão e valorização das riquezas culturais Iny.

Nesta perspectiva, é que esta investigação pretende sensibilizar a comunidade de Macaúba sobre a importância do reconhecimento de sua cultura e do papel da educação escolar indígena na valorização do seu patrimônio cultural, para que as futuras gerações saibam identificar os laços que os identificam e possam estabelecer novas estratégias de reconhecimento de suas características culturais, de preservação e de valorização do seu patrimônio cultural, isso porque em Macaúba, o interesse é por uma educação escolar indígena que vitalize sua cultura com as marcas de sua identidade e de sua história.

Nosso objetivo com a pesquisa é suscitar o debate em torno do papel da educação escolar indígena no sentido de contribuir com a preservação e a valorização do patrimônio cultural Karajá da comunidade Heryri Hãwa, bem como, a preservação da consciência histórica que permite promover a sustentabilidade cultural e o fortalecimento étnico.

### 3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PRESERVAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DA COMUNIDADE HERYRI HĀWA

Mas a educação escolar também ajuda, complementa o que falta, o que tá enfraquecendo. A educação escolar está buscando e aplicando aos alunos, às crianças. Tem algumas atividades, cerimônias que já estão enfraquecendo, mas a educação escolar está buscando. Por isso que é bom a educação escolar. Está ajudando muito a comunidade indígena.

(José Uriawa Karajá)

Neste tópico, abordaremos a educação escolar indígena na perspectiva da preservação e da valorização do patrimônio cultural da comunidade Heryri Hāwa, considerando as várias dinâmicas de preservação cultural da comunidade, com enfoque na festa de *Hetohokỹ* - Casa Grande = ritual de iniciação masculina, onde os meninos ‘*jyrè*’ recebem educação para o convívio no mundo dos homens. Sendo que durante o período da festa acontecem diversas brincadeiras culturais, como *òhura* e vários rituais, dentre eles: *iwèru beura*, e *wèhõ*. Destacamos, ainda, o *harubèdè* = ritual de iniciação feminina, que começa por circunstância da primeira menstruação da menina Karajá, quando é “chegado o tempo” em que a menina ‘*hirari*’ se torna moça = *ijadòòma/ijadòkòma*<sup>12</sup>, e recebe novos ensinamentos para a vida adulta, principalmente da mãe, das tias e das avós.

Com o intuito de enfatizar os principais rituais Iny, na concepção do patrimônio cultural, interligado com a educação escolar indígena, foram realizados como procedimentos de pesquisa: observação participante, sobretudo nos momentos de rituais de iniciação masculina e feminina, no ritual de *iwèru bèura* - “renovação dos espíritos”, na casa dos homens e no cotidiano da comunidade, participando dos diálogos e das rodas de conversas nas casas com as famílias e com os profissionais da educação; e entrevistas com professores, alunos, lideranças jovens e adultas, anciãos/anciãs da comunidade Macaúba.

A escolha dos entrevistados foi feita de forma relativamente aleatória, pois não se estabeleceu nenhum critério específico de seleção, a não ser a boa vontade.

---

<sup>12</sup> Na língua materna Karajá existe a fala masculina e feminina. Nesse caso, o homem fala *ijadòòma* e a mulher pronuncia *ijadòkòma*.

O pesquisador procurou tanto professores indígenas, quanto alunos, lideranças e anciãos da referida comunidade, e apresentou sua intenção de pesquisa pedindo a colaboração no sentido de participar de uma entrevista sobre o papel da educação escolar indígena para a preservação e a valorização do patrimônio cultural da comunidade Heryri Hãwa. A entrevista foi guiada por questões abertas e diferenciadas, por se tratar de segmentos distintos, ou seja, professores, alunos, lideranças e anciãos. A opção em trabalhar com a técnica da entrevista foi por entender que

[...] na entrevista a relação que se cria é a de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida e que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE & MENGA, 1986, pp. 33,34).

Nesse estudo, o pesquisador ao se utilizar da técnica da entrevista não estruturada procurou interagir com os entrevistados de maneira que essa postura possibilitasse a coleta de informações com maior consistência e veracidade, o que é imprescindível na construção do saber científico.

O enfoque metodológico do trabalho foi com ênfase na pesquisa qualitativa, que segundo Teixeira (2005, p.137), seria uma vertente onde “o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contato e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação”. Nessa perspectiva, Roberto Cardoso de Oliveira (1996, p. 31), ressalta que o pesquisador no ato de Olhar e Ouvir constitui relação de uma verdadeira interação com o entrevistado e as fontes:

Tal interação na realização de uma etnografia, envolve, em regra, aquilo que os antropólogos chamam de "observação participante", o que significa dizer que o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelos membros daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação [...]. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p. 21)

Pois “estando lá”, olhando, ouvindo e convivendo com as fontes, participando da cultura do Outro, em tese, “facilitaria” na interpretação e análise dos dados, e conseqüentemente, na elaboração do texto escrito.

[...] Nesse sentido, os atos de Olhar e de Ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar (i.e., peculiar à antropologia), por meio da qual o pesquisador busca interpretar (melhor dizendo: compreender) a sociedade e a cultura do Outro "de dentro", em sua verdadeira interioridade. Tentando penetrar nas formas de vida que lhe são estranhas, a vivência que delas passa a ter cumpre uma função estratégica no ato de elaboração do texto, uma vez que essa vivência - só assegurada pela observação participante "estando lá" [...]. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p. 31).

Dessa forma, na realização desse trabalho foi necessário compreender as teorias para depois correlacioná-las com as informações coletadas, realizando uma análise com consistência teórica.

Também trabalhamos com a pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou a discussão sobre o papel da educação escolar indígena na preservação e na valorização do patrimônio cultural Iny. Na vertente da pesquisa bibliográfica, Preti (2005, p. 38) diz que essa “constitui o primeiro passo de qualquer pesquisa científica onde ela nos aproxima do objeto de estudo levando a compreender melhor a qualidade do assunto estudado”. Assim, recorreremos a autores como forma de balizar os diálogos a respeito da educação escolar indígena e do patrimônio cultural: TORAL (1992), OLIVIERA (1996), LARAIA (2001), MIGNOLO (2003 – 2008), MACHADO (2004), HALL (2006), PELLEGRINI (2007), PIMENTEL DA SILVA (2008 – 2020), WALSH (2009), BRANDÃO (2010), SOUZA (2010), QUIJANO (2014), TEIXEIRA (2014), GONÇALVES (2015), HANI KARAJÁ (2015), LARIWANA KARAJÁ (2016), SANTOS (2020), URIAWA KARAJÁ (2016), WAHUKA KARAJÁ (2016), entre outros, cujos diálogos serão apresentados ao longo do relatório.

Importante destacar que, no decorrer deste trabalho, apresentamos um pouco de nossa experiência de vida durante os dez anos de convivência com os Karajá da comunidade Macaúba, bem como, nossas percepções e “descobertas” enquanto professor da EEI na referida comunidade. Acreditamos que desenvolver uma narrativa sobre o papel da educação escolar indígena na preservação e na valorização do patrimônio cultural do povo Karajá, a partir da comunidade Heryri Hãwa, proporciona ao povo Iny, mais um instrumento de valorização do seu

patrimônio e de enfrentamento na luta em defesa dos povos indígenas.

Foi justamente no Estar<sup>13</sup> com os Karajá, aprendendo e vivendo a sua cultura, que atuei na comunidade Heryri Hãwa como professor na educação escolar indígena, com turmas da segunda fase do ensino fundamental ao ensino médio. Foi uma das mais ricas experiências vividas por mim ao longo da minha vida e representou uma convivência que sempre foi cheia de aprendizados, de trocas de saberes e de amizades sinceras. Nessa convivência, aprendi a saber com os outros, procurando seguir sempre aprendendo. Como bem afirma BRANDÃO (2010):

O aprender é, [...] uma atividade inerente a tudo o que é vivo e que responde pela totalização do ser de cada pessoa e pela realização de cada cultura. E o trabalho da pessoa que educa ganha a dimensão de um verdadeiro agente do processo mais importante de toda a vida: aprender a saber, e saber para seguir sempre aprendendo e compartilhando com os outros o saber, o sentido e a sabedoria (BRANDÃO, 2010, p. 113).

Considerando que não aprendemos uma cultura na sua totalidade, pois “a participação do indivíduo em sua cultura é sempre limitada; nenhuma pessoa é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura”. (LARAIA, 2001, p. 42). Imagine então o quão complexo é apropriar-se da cultura de outro, de um povo indígena. Ainda de acordo com Brandão (2010), todos nós somos aprendentes:

Cada pessoa aprendente é um arquiteto de seu próprio conhecimento. E é um alguém que, a um passo além, partilha com outros o poder saber de que participa. Em uma dimensão ou na outra, é alguém cujo saber “se constrói” quando em relação com os outros e para recriar esferas cada vez mais interativamente livres e compartilhadas intersubjetivamente. (Ibidem, p. 100).

O Estar na cultura Iny foi justamente nessa dimensão do “saber e aprender a saber, para tornar o meu diálogo, a minha conversa, a minha aula, até mesmo a minha ‘prosa’, algo mais pessoalmente bom, belo e verdadeiro” (Ibidem, 110-111). Também para que a minha atuação como professor na EEI fizesse sentido, não somente a mim, mas sobretudo, aos alunos e à comunidade, essa imersão era necessária. Até mesmo, porque dificilmente ensinamos alguém se não aprendemos com essa pessoa.

---

<sup>13</sup> Termo utilizado por Rodolfo Kusch. El Pensamiento indígena y popular en América. In: Obras Completas – Tomo II, pp. 255-546. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2007.

Lembro-me do primeiro dia que chegamos à comunidade Macaúba, eu e Deijalsina (minha esposa), acompanhados pelo cacique Malua. Este líder havia atravessado o rio Araguaia para nos buscar na cidade de Santa Terezinha-MT, e gentilmente, nos apresentou à sua comunidade. Foi um momento de emoção e apreensão ao mesmo tempo, ser apresentado aos professores, aos jovens e às crianças com as quais iríamos trabalhar, assim como à toda a comunidade com a qual passaríamos a ter um longo período de convivência. A inquietação naquele momento, era por não compreender a língua Karajá (Iny Rybè), e não entender o que estavam falando a nosso respeito. Embora, soubéssemos que diziam coisas boas: de alegria, de confiança e de boas-vindas, pois fomos bem recebidos pela comunidade.

Nesse período, aprendi com os/as mestres/as anciãos/ãs de sabedorias imensuráveis, a ver e compreender o mundo com outro olhar, com o “olhar da natureza – dos pássaros, dos animais, das árvores, das águas, dos peixes, do vento, das estrelas, da lua, dos espíritos”. Com as crianças, aprendi que viver intensamente, é correr, brincar, jogar, festar, imitar os animais, os pássaros, banhar no rio Araguaia, respeitar as pessoas, sobretudo os mais velhos, e viver culturalmente. No entanto, o significado das coisas para mim, passou a ter maior sentido de contexto, de complementaridade, de respeito e amor pela natureza e pelo universo. Nesse aprender juntos, participei da dança de aruanã<sup>14</sup>, confeccionei artesanato, cacei e acampeei na Ilha do Bananal, pesquei no rio Araguaia e realizei outras atividades culturais. Mensurar todo esse aprendizado, bem como todo esse prazer, é algo impossível e indescritível. Somente sentindo, conhecendo e vivendo para tentar descrevê-lo de forma tão presente e viva.

Durante o Estar na comunidade, sempre convivi nos “dois mundos”, ou seja, tanto no espaço da educação escolar indígena, quanto no espaço da educação cultural Iny. Estar nesses “mundos” fez com que eu compreendesse melhor a relação que existe entre os vários tipos de educação na comunidade, onde elas se complementam. Há uma relação de respeito e de valorização, sem sobreposição de conhecimentos, mas de diálogos onde os conhecimentos culturais originários são tão importantes quanto os conhecimentos ocidentais.

---

<sup>14</sup> Aruanã é a dança realizada por seres mitológicos (os ijasôs) que usam “máscaras” e “indumentárias de palhas de buriti”. Os aruanãs chegam à comunidade surgindo das águas, da terra/matras e do ar.

Vale ressaltar, que antes da educação escolar indígena chegar à comunidade, a educação em Macaúba se dava apenas no âmbito da cultura, através da oralidade. Os mais velhos ensinavam aos mais novos conforme os padrões culturais do povo Iny, por meio de histórias contadas, narração de mitos e diálogos ocorridos nos espaços de produção de conhecimentos na comunidade.

[...] É na oralidade e maximamente por meio de narrativas que as pessoas ensinam, aconselham, constroem e conservam valores e regras de convivência e de sobrevivência. [...] Para eles, as narrativas orais tradicionais de suas culturas, socializadas em suas línguas indígenas, é u de seus patrimônios mais valiosos. (REZENDE, 2013, p. 182.)

As crianças de ambos os sexos eram monolíngues, falavam e compreendiam somente na língua materna, assim como a maioria das mulheres que só se comunicava em Iny Rybè. Atualmente, na comunidade Heryri Hāwa, a maioria das mulheres Karajá continua monolíngue na língua materna e as crianças falam e entendem somente em Iny Rybè. De acordo com José Hani Karajá (2015):

O povo Iny sempre tem educação tradicional que foi herdada dos nossos ancestrais e continuamos ensinando nossos (as) filhos (as), netos (as) desde crianças mostrando o caminho pra eles(as), contando as histórias conforme os nossos costumes, sentado na esteira, o que pode fazer ou o que não deve fazer, quando crescesse na vida adulta (HANI KARAJÁ, 2015, p. 25).

Os homens Karajá aprendiam a língua portuguesa (torí rybè) através do contato com o não indígena (torí) das cidades mais próximas à comunidade: Santa Terezinha, Luciara, São Félix do Araguaia, Lagoa da Confusão e outras. O contato se dava, principalmente em função da comercialização de peixes e artesanatos que serviam como fonte de renda para a subsistência da comunidade, assim como, estratégia de luta em defesa de seus direitos de cidadãos Karajá e pelo direito ao seu território, tanto quanto, pela manutenção de sua cultura. Hoje em dia, o contato com a sociedade dominante tem se intensificado, e com ele o aumento do índice de alcoolismo, do lixo na comunidade, da alimentação industrializada etc., também doenças sexualmente transmissíveis e algum tipo de droga que atinge, principalmente, os mais jovens.

Assim que começamos a trabalhar na escola e visitamos as famílias de alunos, observamos que alguns anciãos gostariam que na escola ensinasse mais sobre a língua portuguesa, pois consideravam que os ensinamentos em língua

materna já ocorriam através dos rituais, das cerimônias, no cotidiano da comunidade. Mas o que se observou, no entanto, é que os professores indígenas, comprometidos em fortalecer a língua Iny Rybè, e conseqüentemente, a cultura Iny, fomentavam os saberes culturais em sala de aula, colocando em prática uma concepção de educação que valorizasse os saberes culturais tradicionais. Isso fez com que os membros da comunidade mantivessem viva a sua cultura, sua identidade étnica e a preservação do seu patrimônio cultural. Exemplo dessa prática na foto 2.

**Foto 2 - Alunos pintando a arte Karajá na parede da escola Heryri Hãwa.**



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2007.

Essa preocupação dos profissionais da escola tinha razão muito especial, pois algumas comunidades Karajá haviam perdido completamente a sua língua materna e, conseqüentemente, parte de sua cultura e de sua identidade. Era o caso dos Karajá-Xambioá que importaram especialistas da língua Iny Rybè da comunidade Macaúba e de outras comunidades Karajá para contribuírem no

processo de revitalização da língua materna naquelas comunidades. O depoimento a seguir reforça o ocorrido em aldeias de Xambioá e de Aruanã:

A longa história do contato com a sociedade não indígena, jamais impediu de manter os costumes tradicionais do povo Iny, como: a língua, os rituais (Hetohoky, Aruanã), artesanatos (cerâmica-Ritxoko que é patrimônio nacional). Apesar de que ao longo desta trajetória, duas aldeias deixaram de falar sua língua materna, devido a influência da língua portuguesa no meio desse povo, principalmente o Iny (Karajá) do norte e do sul. Por isso, é muito importante buscar nossa forma tradicional de viver, para preservar e ao mesmo tempo para valorizar a tradição herdada de nossos ancestrais. (HANI KARAJÁ, 2015, p. 23).

Hani Karajá continua afirmando que,

Os Iny de Ix̄ybiòwa (Xambioá) perderam sua língua materna, e atualmente falam exclusivamente em Português. Nós nos comunicamos com eles somente através da língua portuguesa, como se fosse de outras etnias. Mesmo que a aldeia esteja bem distante da cidade, houve mais invasores e acabou acontecendo o casamento com os outros povos diferentes, com nascimento de mestiço. Principalmente o casamento que houve lá não foi entre membros da mesma etnia e a maioria foi com o tori, levando a nascer crianças mestiços. Com tempo, passaram a falar somente com a língua portuguesa. E hoje falamos ou conversamos somente através tori rybe. É a mesma com os outros povos que a gente se comunica somente com a língua portuguesa. E também, outros parentes indígenas, alguns perderam sua língua materna, principalmente as etnias do litoral. (Ibidem, p. 71).

Entre os primeiros especialistas de língua Iny Rybè a contribuir com a revitalização da língua materna em comunidades Karajá-Xambioá, estava o professor Kurikala Karajá<sup>15</sup>, da comunidade Macaúba, e depois, através de um plano de revitalização de língua Iny Rybè, coordenado pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva - Departamento de Linguística e Núcleo Takinahakỹ/UFG, e vários especialistas da língua karajá de outras comunidades que contribuíram nesse processo: Santa Izabel do Morro (Hāwalò), Fontoura (Btōiry) e São Domingos (Krehāwa). Dentre eles, os narradores de mitos, artesãos, contadores de histórias e outros. Hoje os Karajá-Xambioá, aos poucos, estão retomando a comunicação em Iny Rybè, assim como a realização de momentos festivos culturais, procurando narrar seus mitos e contar as histórias de seus antepassados.

---

<sup>15</sup> Luiz Pereira Kurikala Karajá é Licenciado em Ciências da Linguagem pelo Curso de Licenciatura Intercultural da UFG, turma 2012. Atualmente, é professor na comunidade Wari-Iytỹ, na TI Xambioá.

O mesmo tem acontecido com a comunidade Karajá de Buridina que situa na zona urbana da cidade de Aruanã, no Estado de Goiás, que ao longo do contato com os não indígenas foi perdendo o uso da língua e da cultura.

O grupo Iny de Buridina (Aruanã de Goiás) mesmo que sua aldeia fica no centro da cidade, lutam pela preservação da sua língua materna, dos costumes e das tradições. A cidade tomou conta do meu povo de lá. Sempre ocorre aprendizagem da língua portuguesa através da convivência e a aproximação da amizade com tori. Enquanto sua história, suas perspectivas políticas de autonomia e de continuidade cultural permanecem fortes e muito mais com o projeto de revitalização, isso ajudou muito a fortalecer os laços culturais desse povo e resgataram as confecções dos artesanatos e das pinturas corporais do nosso povo. (HANI KARAJÁ, 2015, p. 71-72).

Através do projeto de revitalização com a parceria de pesquisadores universitários, pesquisadores Iny e de lideranças indígenas, com o objetivo de contribuir com a organização do povo Karajá, aos poucos, essas comunidades estão retomando sua cultura e sua identidade. Nesse sentido, a educação escolar indígena tem papel vital para o processo de retomada cultural, assim como, contribuir na preservação e na valorização do patrimônio cultural dessas comunidades.

No caso de Buridina, o processo de revitalização da língua Iny Rybè se deu através do projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, coordenado pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva - Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena / Faculdade de Letras-UFG. As discussões em torno da implantação do projeto iniciaram em 1993 e se desenvolveu desde 1994. O projeto que está ancorado em uma concepção descolonizadora da escola indígena. Ele:

é resultado de um esforço inter-institucional, envolvendo a Universidade Federal de Goiás, a Fundação Nacional do Índio, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Recebe apoio financeiro do Ministério da Educação, da FUNAI, da CAPES/Observatório, e da Secretaria de Estado da Educação, e conta com a nossa assessoria lingüística e de outros pesquisadores. Participam também deste trabalho alunos voluntários da graduação e da pós-graduação da UFG. (PROJETO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA MAUREHI, 2004, n.p.)

Cabe destacar que o desenvolvimento do Projeto Maurehi, não apenas constituiu ações voltadas para a sustentabilidade social e lingüística da comunidade, e o significativo de falantes da língua Karajá em Buridina, como também o

surgimento de novos especialistas Karajá: artesãos, artesãs, cantores, narradores de mitos etc. São esses profissionais que garantem a sustentabilidade cultural e econômica da comunidade, pois os Karajá vivem, também, da venda de artesanatos, e o aumento de artesãos e de artesãs viabiliza a melhoria de vida na comunidade.

Para alcançar essa meta é necessário realizar encontros de educadores especialistas em tipos de artesanato que os de Buridina ainda não confeccionam. A inclusão de mais aspectos culturais dá visibilidade à política de valorização da língua na comunidade. Nesse sentido, a cultura é muito mais do que um conteúdo a ser explorado; ela é o aspecto fundador na política educacional de revitalização da língua étnica. Assume seu lugar no centro da experiência da revitalização cultural da língua na comunidade. (PROJETO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA MAUREHI, 2004, n.p.)

Os encontros de educadores Karajá reúnem especialistas de várias comunidades indígenas, sendo que cada um se especializou naquilo que lhe dá mais prazer, pois a oportunidade é igual para todos, não havendo “áreas específicas”, compartimentalização do conhecimento para o aprender cultural.

Encontros de Educadores Karajá, que se realizam anualmente em Buridina. Já foram realizados seis encontros. Participam desses eventos professores, artesãos, artesãs, contadores tradicionais de histórias, dançadores e cantores representantes de todas as aldeias Karajá. A participação desses especialistas deve-se ao fato de eles fazerem parte de espaços de produção especializada da cultura e de usos específicos da língua Karajá, tais como lugares onde se confeccionam peças de artesanato, narram-se mitos, realizam-se rituais, referências importantes para a reconstituição desses espaços em Buridina. (PROJETO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA MAUREHI, 2004, n.p.)

No início de 2001, período que chegamos à comunidade Heryri Hãwa, momento que a educação escolar indígena passava pelo processo de transição, onde a FUNAI transferia a responsabilidade da EEI aos Estados, contribuímos para a implantação de um “novo modelo de educação escolar” na comunidade. Foi uma rica experiência construir junto com os profissionais da escola, os seus projetos escolares-comunitários; pensar um currículo voltado para a realidade e os anseios da comunidade, com o objetivo de fortalecer a educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural.

Para a construção dessa “nova educação”, desenvolveram-se pesquisas de campo com os profissionais da escola, alunos e anciãos, onde foram catalogadas várias espécies animais e vegetais existentes na Ilha do Bananal; espécies de

peixes do rio Araguaia e de rios e lagos do interior da Ilha do Bananal; de insetos, abelhas, besouros, anfíbios e outras. Também foram realizadas classificações dos tipos de artesanatos Karajá produzidos na comunidade - os que são confeccionados pelas mulheres e os confeccionados somente pelos homens. Além de registros das histórias, dos mitos de origem e outros, que aproximaram muito mais a comunidade à escola e a escola à comunidade.

Exemplo de atividade de pesquisa extraescolar desenvolvida na Escola Estadual Indígena Heryri Hãwa, com alunos do ensino fundamental e médio. Aqui está um esboço das atividades no quadro 1:

### Quadro 1 - Árvores da Ilha do Bananal

#### Preservação ambiental

<b>Nome em Iny Rybè = Língua Materna</b>	<b>Nome em Torí Rybè = Língua Portuguesa</b>	<b>Onde se desenvolve (cerrado, varjão, mata...)</b>	<b>O que produz (Fruto, remédio, lenha...)</b>
Urà	Mangaba	No cerrado	Fruto
Tèriò	Landi	Na mata	Lenha, fabricação de canoa
Rmã	Pequi	No cerrado e no varjão	Fruto
Õwòrusò	Pau-brasil	Na mata	Remédio, artesanato, casas
Eleò	Carvoeiro	Na mata e no cerrado	Lenha, casas
Ywa	Jatobá	No cerrado e na mata	Fruto, lenha, casas
Hadoròò	Murici	No varjão	Fruto, lenha, remédio
Narihi	Tarumã	No cerrado e na mata	Remo, artesanato
Samõ	Oiti	No varjão	Fruto
Adina	Cega- machado	No cerrado e na mata	Construção de casas
Hautè	Sarã	Na margem do rio e nos lagos	Frutos que alimentam peixes, lenha, artesanato

Fonte: Escola Estadual Heryri Hãwa, 2009.

Os estudantes organizados por turmas, sob a orientação e acompanhamento de professores e anciãos, coletaram sementes, raízes e cascas de árvores, flores, folhas e frutos no sentido de saber suas utilidades para a medicina tradicional e repassar conhecimentos aos estudantes. Foram feitas, concomitante, pinturas corporais, de artesanatos e outras. Após o trabalho de campo, realizamos na escola

a classificação e análise dos produtos coletados dando nomes em Iny Rybè e na Língua Portuguesa, também trabalhamos os nomes populares e científicos, bem como, suas funções ecológicas e a importância para a natureza. Em seguida, realizamos a dispersão de sementes em áreas que haviam sido desmatadas pela ação do fogo.

Como a comunidade utiliza bastante, tanto a seda quanto a palha do buriti, realizamos uma atividade específica para a coleta de frutos e mudas de buriti. Logo após, realizamos o plantio em uma área de baixada (área de brejo) próxima à comunidade. Nessa ação, toda a comunidade participou, ora plantando mudas, ora dispersando sementes, e ao mesmo tempo, os anciãos explicavam aos alunos e aos membros da comunidade, a importância do buriti para a sustentabilidade da comunidade e do povo Iny.

Notou-se o quanto os alunos indígenas sabem os “nomes das coisas” de sua comunidade. Praticamente sabem todos os nomes de plantas, aves, peixes, insetos, animais etc. Diferentemente da maioria de estudantes não indígenas, com os quais realizei atividade semelhante, pois trabalhei como professor da Educação Básica em escolas não indígenas. Observou-se, no entanto, que esses alunos sabem muito pouco e não conseguem (porque não conhecem) nomear várias espécies animais e vegetais de sua região.

Todas as atividades de pesquisa escolares e extraescolares desenvolvidas foram trabalhadas em sua contextualização, no paradigma da natureza e do patrimônio cultural. Para os estudantes esses paradigmas não se separam, entendem de modo conectado. Para eles “se os rios e as matas desaparecem, o patrimônio cultural também acaba”. Um entendimento de que tudo no planeta Terra está conectado, como afirmou o Chefe Seattle: “O que ocorrer com a terra, recairá sobre os filhos da terra. Há uma ligação em tudo. O homem não tramou o tecido da vida; ele é simplesmente um de seus fios. Tudo o que fizer ao tecido, fará a si mesmo”.

A escola indígena, portanto, tem esse papel de fazer a conexão/contextualização desses saberes, valorizando os conhecimentos indígenas, tradicionais em diálogo com os conhecimentos ocidentais, como bem afirma Sinvaldo Wahuka Karajá:

[...] a escola tem essa potencialidade de registrar os saberes, mas precisa haver o diálogo, precisa da oralidade. [...] A oralidade é que

faz tudo movimentar. Dentro da aldeia existem muitos saberes e nós estamos aprendendo com a pesquisa. A língua portuguesa é poderosa, então é por isso que os pais, não todos, desvalorizam sua própria cultura. “Se a nossa cultura não for mantida na escola, ela vai acabar. A minha preocupação é de manter a nossa cultura, não apenas registrar e guardar na gaveta, mas fazer, fazer com que haja seu movimento. [...] (Relatório ASIE, 2015, p. 8).

Naquele tempo que a energia elétrica ainda não havia chegado à comunidade, era muito bom ficar ouvindo as longas histórias sobre a cultura Iny. Lembro-me dos vários momentos em noites de luar com a família toda reunida, na aldeia, sob a esteira, no terreiro da casa, quando os/as anciãos/ãs contavam histórias de seus antepassados. O silêncio era total e a atenção redobrada para não perder o fio da história. Saberes que repassados e apreendidos serviriam como base para as práticas pedagógicas dos professores na escola para ensinamentos aos mais jovens.

[...] quando não tinha energia elétrica, nossa avó costumava juntar todas as suas netas e netos na esteira, logo que a noite caía, após suas batalhas do dia das mulheres, contava história do iny, aconselhava a criançada. Ensinava as leis sociais, assim, as crianças desde cedo aprendiam a conviver no seu meio social, pois existem as crianças que não podem entrar na casa de Aruanã, menino não pode ficar no meio das meninas ou vice-versa. (MANAIJÉ, 2016, p. 93-94).

Observa-se que a prática de contar histórias pelos mais velhos, era algo rotineiro na comunidade, mas com a chegada da tecnologia: rádio, televisão, celular e internet, as histórias dos ancestrais foram ficando, cada vez mais no esquecimento e passaram a ser contadas somente em momentos específicos, de festas, rituais na comunidade. A escola, ao registrar as histórias da cultura, seja através de pesquisas escolares e extraescolares, seja por intermédio de narrativas e entrevistas, possibilita que muitas delas sejam recontadas, revividas e “incorporadas” à comunidade mediadas pelos estudantes e pelos profissionais da educação. Sobre esse assunto, Pimentel da Silva (2020), relata que:

Uma vez, um aluno Karajá pegou um livro que foi publicado por nós (docentes do Núcleo Takinahakỹ, grifo nosso), leu uma história e me pediu aquele livro. É um livro escrito em Karajá, nas falas masculina e feminina, e em português. Ele leu aquela história para sua avó, na aldeia, e sua avó começou a lembrar daquela história e a contá-la. [...] E contou para seus filhos, lendo o livro, e as crianças dormiram muito felizes. (PIMENTEL DA SILVA, 2020, p. 316).

É importante reforçar aqui, a função social da escola, que é dar voz aos saberes produzidos na comunidade, reproduzindo as histórias antigas, os mitos, as crenças. É uma maneira de lembrar, de recordar e fixar na memória individual e coletiva para que os membros da comunidade se sintam pertencentes à sua cultura e ao seu povo. Nessa perspectiva, Hani Karajá, nos apresenta a seguinte compreensão sobre o registro das histórias que estão “guardadas” na memória Iny.

Essa história é muito antiga. Alguns a chamam de mito, e é sempre lembrado por nós, estando sedimentada em nossa memória. Mesmo que não esteja registrado através da escrita, está sempre guardado na memória dos anciãos e passando às novas gerações para que não caia no esquecimento. A memória continua viva. Neste sentido, o povo Iny valoriza muito as histórias antigas que vem da sabedoria dos velhos, que nos ensinam o mérito da sua importância na nossa vida, as quais precisam sempre ser contadas para sempre serem lembradas. (HANI KARAJÁ, 2015, p. 17).

Foi justamente com essa concepção de valorizar os conhecimentos tradicionais, que contribuimos com a nova estrutura pedagógica da escola Heryri Hãwa. Assim, no período de 2003 a 2006, no Morro de Areia<sup>16</sup> e na comunidade Macaúba realizamos algumas oficinas de produção de material didático-pedagógico em Torí Rybè e Iny Rybè. As oficinas aconteceram sob a coordenação da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva - Universidade Federal de Goiás/UFG - Núcleo Takinahakỹ, com as parcerias do Conselho Indigenista Missionário – CIMI da Prelazia de São Félix do Araguaia - Equipe Tapirapé/Karajá de Santa Terezinha, Coordenadoria Ecumênica de Serviço - CESE, Fundação Nacional do Índio - FUNAI, Fundação Nacional de Saúde - FUNASA e Secretaria Estadual de Educação - SEDUC (Tocantins e Mato Grosso), de anciãos da comunidade, professores e professoras indígenas e de especialistas em língua Iny Rybè de outras comunidades Karajá.

As oficinas tinham como objetivo o fortalecimento da língua materna, e, conseqüentemente, a valorização da cultura Iny, pois naquele momento a comunidade passava por um período de baixa autoestima, com a presença forte de alcoolismo, principalmente, entre os mais jovens e adolescentes, e que havia ceifado algumas vidas por afogamentos e suicídios. Com a realização das oficinas, elevou-

---

<sup>16</sup> Espaço da Prelazia de São Félix do Araguaia, que fica à margem do rio Araguaia em Santa Terezinha, reservado a encontros e reuniões.

se a autoestima, sobretudo dos profissionais da escola, o que causou efeito positivo na comunidade. Os professores trabalharam mais intensamente os aspectos culturais na escola, realizando pesquisas com os alunos, resgatando cantos e danças antigas, promovendo oficinas de pinturas, integrando ainda mais escola e comunidade.

Durante as oficinas de produção de material didático “Iny Bededyynana”, foram elaborados materiais a partir da realidade sociocultural e linguística da comunidade. Material que fizesse sentido e significado para as crianças, como podemos observar no depoimento a seguir que fala justamente dessa contribuição em relação ao processo de alfabetização tanto na Língua Portuguesa, quanto na Língua Materna:

Não é a palavra que está na cartilha que a criança tem que decorar, mas sim palavras que tenham significados para ela, que estejam relacionadas com o cotidiano da vida delas, ou seja, a palavra deve fazer parte o contexto das crianças. Assim será muito mais significativo e produtivo o processo de alfabetização na Língua. A ideia de como vai se organizar o material didático que vai sendo produzido pelos alunos é importante para o processo de ensino da Língua escrita. A preocupação não deve ser se está certo ou se está errado, mas que se incentive a escrever. O importante é escrever. (LUIZ GOUVEIA, agente do CIMI, 2005).

São esses parâmetros que vão contribuir para a produção de um material didático diferenciado que dialogue com a realidade sociocultural do estudante. Esses fundamentos interligados é que vão dar o valor da contextualidade, que ajudam a produzir e refletir no tipo de atividade que será desenvolvida em sala de aula, na coparticipação e na busca da autonomia. Algumas atividades desenvolvidas durante as oficinas de produção de material didático “Iny Bededyynana, como se vê a seguir na figura 2 e 3:

### **Figura 2 - Utura-ni.**

Atividades de escrita: Palavras Cruzadas  
RYBE-TXI JARA – palavras caçadas

#### **UTURA-NI**

H	J	D	K	T	B	H	J	W	M	B	W
E	N	H	Y	K	J	A	N	D	J	E	E

M B U H A D R Y R I N W  
 D A D Y M N I Y M B Õ B  
 E J Y J B H W M Y U R Y  
 D B H A T A A J R J A A  
 E D U J U D K Y I M N Õ  
 S O I H R J B W W H D K  
 I M Y A E H Y B E R Y R

Palavras: *buha, dedesi, hui, ehy, bery, myriwe, ture, hariwa, benõra, yhyja e ryri.*  
 Elaborado por: Werehabu, Waxià e Hawykytuhe.

Fonte: Relatório do III Encontro de Língua Karajá – usos e funções, 2005.

**Figura 3 - Òwòru.**

### ÒWÒRU

A S D T R À X Ò T S H  
 S Ù O X E H S W X S O  
 I L R H I E X I O A R  
 D D E A O W O R U S Ò  
 E O Ò S Y Y A A J U T  
 R T M U N W K M E Ò O  
 I U N R R A K A N I Ò  
 Ò Ò Y A U Ò X Ò T H T

Palavras: *asideri-ò, otu-ò, dore-ò, asura, ywa-ò, òworusò, rama-ò, asu-ò, hòròtò.*  
 Elaborado por: Belehiru, Wanahua e Beinare.

Fonte: Relatório do III Encontro de Língua Karajá – usos e funções, 2005.

No final das etapas de elaboração de material didático, os participantes sentaram durante a noite, junto com a assessora, para selecionar algumas produções realizadas nos encontros anteriores e também as produções de alunos que os professores trouxeram das salas de aula, para a produção do livro como produto final dos encontros. Para isto, a professora fez algumas considerações a respeito da produção do material:

Não basta saber escrever na Língua. É necessário conhecimento para isso, orientação através de conceitos. O conhecimento pode ser

produzido por cada pessoa (Iny ou torí). A pesquisa nos ajuda a construir este conhecimento. Discutir a Língua é discutir saber. É preciso discutir o ensino bilíngüe, concepção de linguagem (Língua, pintura, arte, etc), qual é a minha concepção de linguagem? Isso tudo é necessário para ser pensado antes da produção de um material didático (RELATÓRIO DO III ENCONTRO DE LÍNGUA KARAJÁ - Usos e Funções, 2005, p. 8).

Algumas questões foram elaboradas, como propostas para a elaboração do livro:

- Para quem estamos elaborando o livro?
- Qual o objetivo da produção do livro?
- Quais atividades de pesquisa?
- Serão trabalhadas as funções da Língua Karajá?
- Serão trabalhadas palavras contextualizadas por meio de jogos?

Tópicos para a elaboração do livro:

- Diversidade de usos da Língua karajá;
- Cumprimentos;
- Origem do povo Karajá;
- Cantos Iny: cantos de pescaria, cantos de alegria e outros;
- Classificação das abelhas;
- Pequenos textos do cotidiano;
- Textos dos rituais;
- Medicina tradicional;
- Jogos;
- Comidas;
- Comparação entre as palavras novas e antigas.

Outras pesquisas que foram realizadas nas comunidades com o propósito de produzir o livro didático:

- Ibyruhuky, Maraasi; - *“comemoração da rapaziada”*.
- Wii, Rybehuòte; - *“cantos emprestados”*.
- Rybe ihetxina, luahi; - *“palavras antigas, remédio”*.

- Ijỹỹ, hetohokỹ, anarỹỹ; - *“História serimonial de hetohokỹ”*.
- Lahi ijỹỹ; - *“Histórias de antigamente”*.
- Bero; - *“estação do verão”*.
- Aõnaõna Itõmora-my rohonymyhỹre-ni – *“o nome das coisas novas”*.
- Txuu. – *“sol”*.

Vale ressaltar que durante as oficinas, o debate foi bastante profícuo, sobretudo, quando o tema tratado foi sobre contextualidade. Registro aqui um pequeno trecho do que foi discutido, onde diz que, as palavras contextualizadas fazem parte do texto. Os sentidos do texto não estão no texto em si, mas dependem de fatores: linguísticos, socioculturais, interacionais e cognitivos. A textualidade é aquilo que faz de uma sequência linguística um texto. Sendo que:

- a) O fator linguístico é o sistema da língua, as regras da língua, a gramática da Língua;
- b) Fatores socioculturais são os conhecimentos do mundo, a cultura, os estudos, as experiências, etc.;
- c) Fatores interacionais são as relações entre as pessoas;
- d) Fatores cognitivos são as emoções, os sentimentos, a motivação, os interesses.

Todos esses fatores estudados e debatidos são relevantes na hora de produzir um material didático ou simplesmente uma atividade para os alunos.

O contexto é o lugar onde se está quando se conversa. Faz parte da contextualidade: o lugar, as pessoas, os assuntos conversados, as línguas utilizadas, os objetivos. Contextualidade é então a situação da fala, do pensamento, as minhas intenções quando falo. Enfim, os diferentes usos da Língua pertencem aos contextos nos quais ela é usada. Uma conversa entre pai e filho em casa, ou em uma pescaria, etc. Há também a diversidade de falas, pois em uma comunidade Karajá pode haver falas diferentes de outras comunidades.

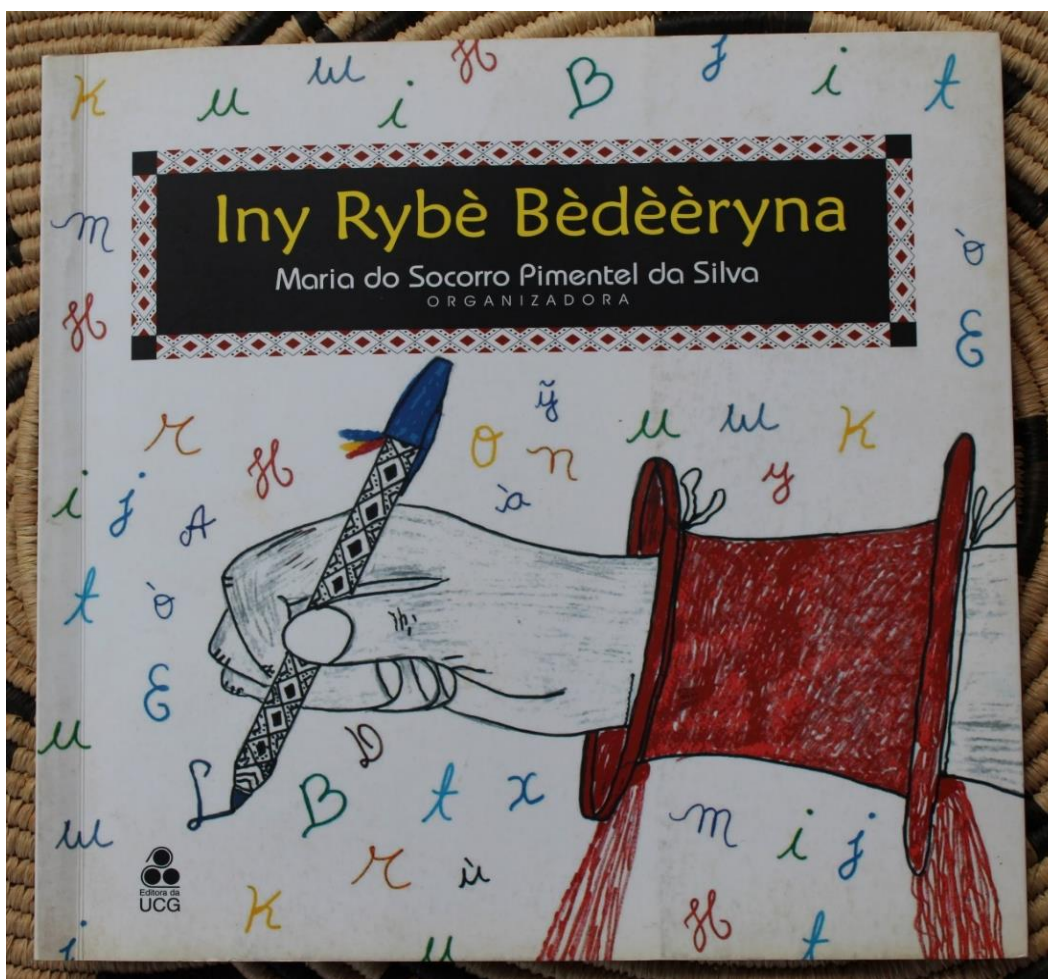
Nessa perspectiva, o professor Cleber Waxià Karajá ressaltou, que a contextualização é importante para situar o aluno sobre a atividade que ele está realizando ou irá realizar. É a contextualização que deixa claro para o aluno que o saber é sempre mais amplo, mais espalhado, gerando articulações de saberes. O professor lembrou ainda, que é preciso estudar e pesquisar mais sobre as línguas

materna e portuguesa, para que os professores possam ensinar de forma correta aos alunos, pois “Se a gente for construir um material didático, a gente tem que se preocupar com as palavras escritas de forma certa, com os acentos certos, porque senão vai ser o nosso erro”.

Os participantes, em grupos de três ou quatro, observaram/ anotaram/registraram as atividades realizadas pelos alunos em suas comunidades no período intermediário dos encontros e também das atividades realizadas nos próprios encontros. Eles compartilharam suas experiências durante as pesquisas, pois “é importante falar das experiências para refletir as práticas. A pesquisa nos ajuda a ampliar os conhecimentos e o professor curioso é um professor competente” (PIMENTEL DA SILVA, 2005, p. 16).

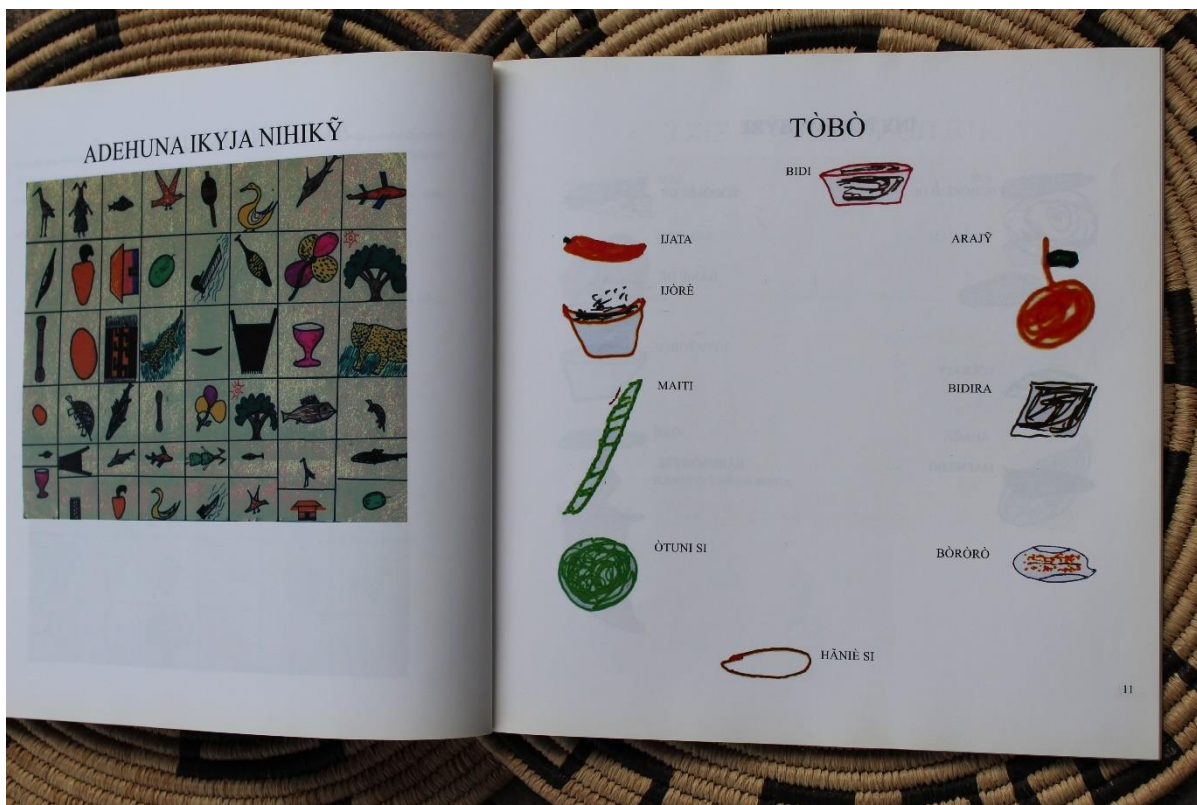
No final, o livro *Iny Rybè Bèdèèryna* ficou pronto para ser trabalhado nas unidades escolares, capa e atividades do livro na figura 4 e 5.

**Figura 4 - Capa do livro *Iny Rybè Bèdèèryna*.**



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2021.

Figura 5 - Atividades pedagógicas que compõem o livro Iny Rybè Bèdèèryna.



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2021.

A produção do livro Karajá é a busca da autonomia da escola indígena e da comunidade, pois o que se observa é que as comunidades indígenas recebem materiais didáticos totalmente fora da realidade dos conhecimentos indígenas. De acordo com Reginaldo Tapirapé:

O material didático que vai para as escolas está fora do contexto indígena. O Conselho Estadual de Educação discute tudo sobre a educação, mas na hora que as práticas culturais acontecem dentro da escola, o Estado não as reconhece, embora a escola esteja na aldeia. A escola precisa se adaptar a realidade indígena. (RELATÓRIO DO SEMINÁRIO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO INDÍGENA DA UFG, 2014, n.p.)

A elaboração coletiva dos textos para o livro propiciou uma discussão bastante “calorosa” entre os participantes sobre a grafia Iny, que levou a decisão de que é preciso estudar e retomar alguns pontos tidos como “correto” na escrita da Língua Iny. Já há muito tempo não se discute as regras impostas por estudiosos não indígenas. No entanto, esse assunto em torno da análise da grafia Iny, foi retomado nos encontros posteriores, depois aprofundados nas formações acadêmicas no

Curso de Formação Superior Indígena da UFG/Núcleo Takinahaky e no Terceiro Grau Indígena da UNEMAT/Campus Barra do Bugres.

No final das oficinas de formação os professores e professoras Iny avaliaram o quanto foram positivos os momentos formativos. Algumas falas dos/as professores/as destacam essa importância:

“Cada vez eu vou aprendendo mais e nós vamos contribuindo com a comunidade”;

“O encontro está me ajudando muito, tanto em Karajá quanto em Português”;

“Nós estamos levando o conhecimento daqui para os nossos alunos e trocando ideias com os outros professores”;

“Este encontro está ajudando muito a nossa comunidade e a nossa escola”.

Como pode ser observado nos relatos dos participantes, as discussões e as atividades realizadas nos encontros repercutiram positivamente nas comunidades indígenas, seja no questionamento das formas de uso atual de alguns termos da Língua Materna (influenciada pelo contato com o não indígena), seja na aplicação de atividades em salas de aulas.

A partir de então, as pesquisas escolares e extraescolares passaram a ser atividades constantes na comunidade. As crianças passaram a desenhar, escrever e falar mais sobre a sua própria cultura. Os jovens e adultos, principalmente do ensino médio, começaram a registrar os mitos e as histórias levando para a sala de aula os resultados das pesquisas realizadas com os anciãos da comunidade.

No ano de 2005, durante as aulas de história com estudantes do ensino médio, na companhia de Kosi Karajá<sup>17</sup> e de professores indígenas, fomos até o buraco “*inysyduna*”, que está localizado próximo a comunidade Macaúba. Lá, a anciã contou aos estudantes que foi daquele buraco que os primeiros Iny saíram do fundo do rio Araguaia e vieram morar no mundo da terra.

A aula de campo com os estudantes do ensino médio é a demonstração de como a educação cultural interpela a educação escolar e como elas se complementam. É a valorização dos conhecimentos tradicionais pela escola, e ao

---

<sup>17</sup> Kosi Karajá, atualmente mora na comunidade Ibutuna, próximo a Macaúba e tem 86 anos.

mesmo tempo, a importância da educação escolar para a valorização do patrimônio cultural Iny.

Porque ali na escola a gente ensina, igual eu falei, vem ensinar nossa cultura como a história, a dança e o hetohokỹ, os professores sempre falam na sala de aula. Por isso a nossa escola é muito importante para comunidade, porque está fortalecendo nossa cultura. Os alunos que não sabe quando a mãe e o pai não falam da nossa cultura, eles aprende na escola. Porque nós temos professores indígenas que ensinam nossa língua e a nossa cultura. Então é muito importante para nossa comunidade e para os jovens. Está fortalecendo a nossa cultura através da escola também (professor D).

A escola assume um papel importantíssimo que é de fortalecer a cultura através das histórias, das leituras e escritas de contos em Iny Rybè e língua portuguesa, com isso, vão surgindo novos Ijydu (historiadores). O professor acrescenta ainda que, “a escola é muito importante para a nossa comunidade, por que a escola indígena é diferenciada.

[...] A nossa escola tem português e educação cultural”. Percebe-se que a escola, realmente, deve ser essa conectividade entre os diversos conhecimentos, com práticas contextualizadas/horizontalizadas e não disciplinarizadas/verticalizadas, como advoga o pensamento ocidental. Escola com “feições de afeto, de aproximação, de alegria (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 209).

Sendo capaz de despertar o interesse e a vontade de aprender sobre a sua cultura, com o envolvimento das crianças, dos jovens e de todos da comunidade.

As pesquisas extraescolares são registros das riquezas vivas das sabedorias indígenas, dos modos de sentir, de viver, do fazer, do falar, e de guardar na memória coletiva e individual, e nessa dinâmica, novos conhecimentos são produzidos e repassados.

[...] Quando um estudante está pesquisando com os mais velhos, documentando aquele conhecimento através da escrita ou da oralidade, está ocorrendo não somente um processo de reflexão sobre o conhecimento, mas a própria produção de conhecimentos outros que não são mais conhecimentos tradicionais indígenas, mas que são conhecimentos os quais estou chamando de epistemologias interculturais, ou de coteorização, pois criam novos referenciais. Por exemplo, a retomada de saberes surge nesse contexto (PIMENTEL DA SILVA, 2020, p. 313).

Nesse sentido, José Uriawa Karajá (2016), acrescenta que:

Trabalhar com as crianças na escola e na comunidade os conhecimentos Iny é muito importante, porque alguns aspectos da nossa cultura estão enfraquecidos ou desaparecendo completamente. Desse modo, o incentivo da educação escolar é manter a cultura sempre viva e fortemente. (URIAWA KARAJÁ, 2016, p. 131)

Aprender a ler por meio da pesquisa para escrever o mundo local e entender o mundo maior é despertar na criança a importância da leitura. Promover atividades de pesquisa com os alunos sobre o conhecimento que elas possuem da natureza e escrever esse mundo, dialogando, trocando saberes.

No entanto, a pesquisa exige planejamento, que é para contribuir com o potencial do professor e do aluno. O planejamento deve ser baseado no diagnóstico, na pesquisa com a comunidade, visando construir disciplinas interligadas, tendo como eixo a língua materna. Se não tem pesquisa nem planejamento, não tem nenhum parâmetro para avaliar o trabalho do professor, assim como o desempenho dos estudantes. A pesquisa tem um valor fundamental para que um planejamento não se torne vazio. E quando se trabalha com a língua contextualizada, o próprio trabalho conduz a pesquisar.

Nesse sentido, é interessante pensar a educação escolar indígena como uma teia de saberes interligados numa espécie de geopolítica do conhecimento que articula os conhecimentos ancestrais Iny com os conhecimentos ocidentais, formando uma geografia epistêmica<sup>18</sup> capaz de construir novos conhecimentos que tenham conexão com os anseios e desejos da comunidade e com o universo Iny.

Para ilustrar essa forma de contextualizar os conhecimentos, apresentamos, a seguir, algumas matrizes epistêmicas contextuais, elaboradas durante as atividades do Curso de Licenciatura Intercultural da UFG - etapa de Estudos em Terras Indígenas (TI) Karajá, nas comunidades: Itxala, no município de Santa Terezinha - MT; Macaúba (Heyri Hāwa), na Ilha do Bananal, município de Lagoa da Confusão - TO, e Buridina, município de Aruanã - GO, no período de 16 a 26 de setembro de 2019.

---

<sup>18</sup> MIGNOLO, Walter (2003a), "Os esplendores e as misérias da 'ciência': Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica". In: Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências*' revistado. Porto: Edições Afrontamento.

### 3.1 Matrizes Epistêmicas Contextuais

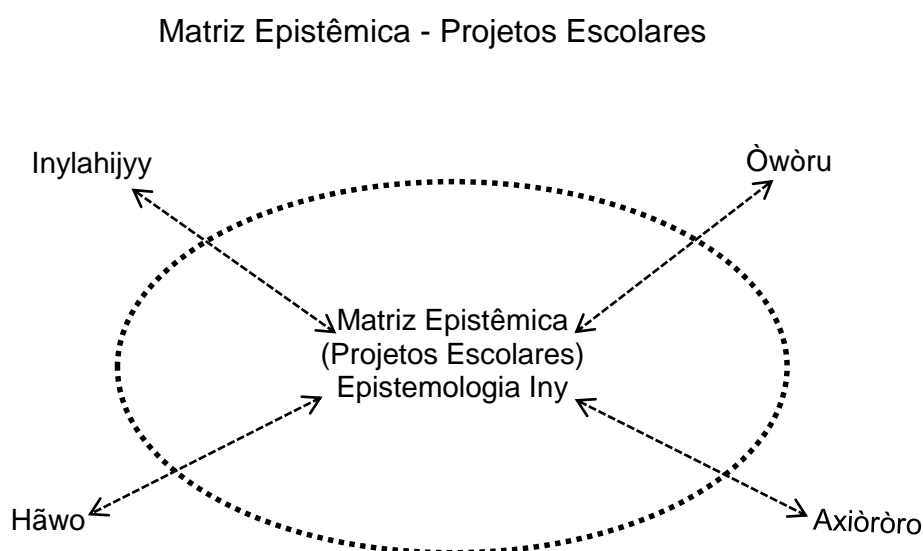
Matrizes epistêmicas contextuais são aportes teórico-metodológicos que se desencadeiam em Temas Contextuais (TC). É uma metodologia pedagógica baseada na pedagogia da contextualização (Paulo Freire), a qual visa trabalhar o conhecimento por meio de temas contextuais. Essa metodologia requer uma política linguística epistêmica orientada não apenas por um bi/trilinguismo de línguas, mas por uma política pedagógica da complexidade e da complementaridade do saber.

Portanto,

[...] os temas contextuais rompem com a tendência disciplinar de lidar com os conhecimentos. Desse modo, os saberes indígenas entram na escola não pelos cânones hegemônicos da cientificidade tradicional, mas pela liberdade de se produzir outras contextualidades epistêmicas. (PIMENTEL DA SILVA & HERBETTA, 2017, p. 122).

Matriz epistêmica na figura 6:

**Figura 6 - Matriz Epistêmica Projetos Escolares.**



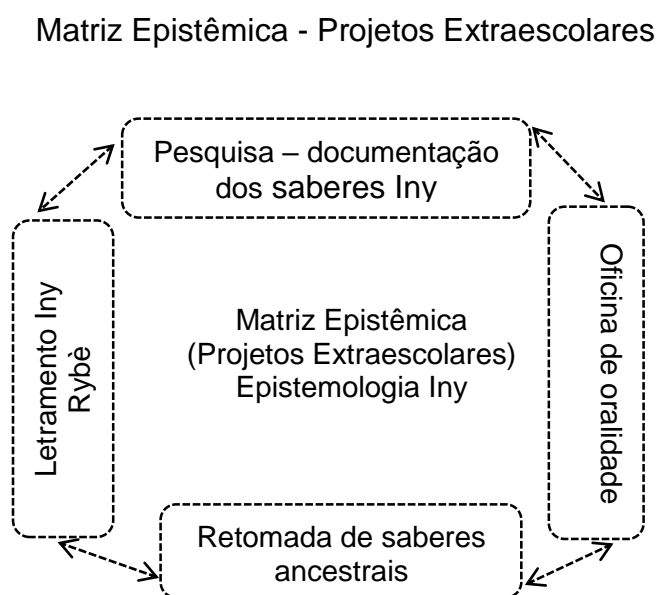
Fonte: Universitários e egressos do Polo Itxala, 2019.

Nessa configuração, a Matriz Epistêmica Projetos Escolares apresenta algumas atividades de pesquisas que foram realizadas pelos professores universitários em sala de aulas com alunos do ensino fundamental. São trabalhos

que tem envolvimento direto não só de professores e alunos, mas também de pais, mães, parentes, membros da comunidade, pois a escola não é separada da aldeia, pelo contrário, ela faz parte da comunidade e conecta/interliga os conhecimentos da cultura Iny.

*Òwòru òwòru*, que está ligado ao conhecimento das árvores, está diretamente relacionado com *axiòròro* (brincadeira de arco e flecha realizada pelas crianças), que tem conexão com *hãwò* (canoa) utilizada como meio de transporte e ferramenta de trabalho; que tem a ver com *inylahijyy* (conhecimento antigo, “história da nossa avó”). Todos esses temas trabalhados na escola e na comunidade produzem outros conhecimentos formando uma teia epistêmica que envolve conhecimentos Iny com conhecimentos ocidentais. Matriz epistêmica na figura 7:

**Figura 7 - Matriz Epistêmica Projetos Extraescolares**



Fonte: Universitários e egressos do Polo Itxala, 2019.

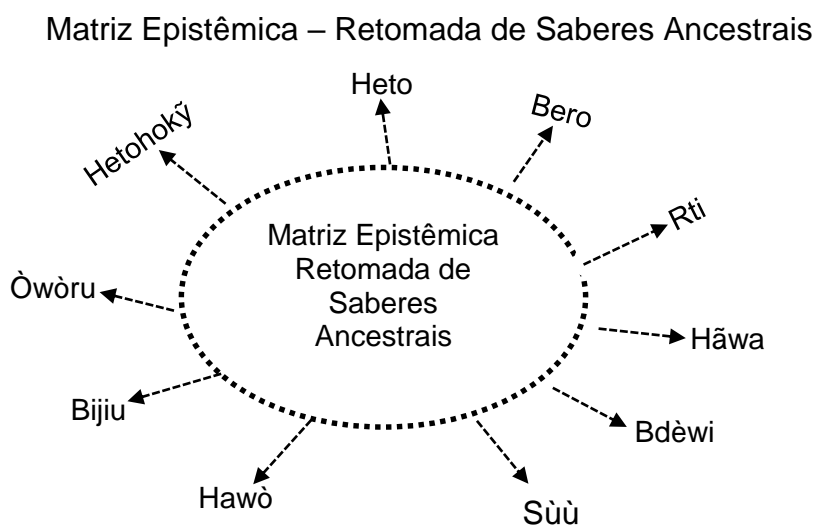
A Matriz Epistêmica – Projetos Extraescolares traz como exemplos atividades de pesquisa que estão sendo desenvolvidas na comunidade, como a Retomada de Saberes Ancestrais, Letramento Iny Rybè, Oficina de Oralidade e Documentação dos Saberes Iny. Todas essas pesquisas têm como objetivo, repassar conhecimentos aos mais jovens para que conheçam ainda mais sobre o seu povo e preservem a cultura tradicional.

Com a retomada desses saberes, se pretendia criar novos conhecimentos a partir do olhar do outro, não do olhar do colonizador. Criar projetos com outros temas interligados à convivência intercultural a partir de novos enfoques pedagógicos que assegure a participação comunitária de forma contextualizada, não baseada na estrutura disciplinar do conhecimento, como advoga o pensamento colonizador. Diante dessa compreensão, Pimentel da Silva (2013, p. 65-66), acrescenta que:

As disciplinas representam uma divisão de saberes, uma estrutura organizativa que procura: ordenar o campo do saber, promover as desigualdades entre conhecimentos, criar formas de opressão, subalternidade, e apagamento de muitas sabedorias, desperdícios de muitas experiências, consideradas, na maioria das vezes, não relevantes de ser e estar no mundo; condenadas a um esquecimento, como tem acontecido e continua acontecendo com as sabedorias dos povos indígenas brasileiros. A arrogância desse pensamento disciplinar, construído ao longo da modernidade, no qual a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, impediu a emergência de outras formas de saber. (PIMENTEL DA SILVA, 2013, p. 65-66).

Os temas contextuais (tc) rompem com essa forma disciplinar do conhecimento, rompendo o colonialismo da escola, abrindo outras possibilidades de como fazer educação baseada na autonomia e na emancipação da diversidade e nos princípios interculturais decoloniais, matriz epistêmica na figura 8.

**Figura 8 - Matriz Epistêmica – Retomada de Saberes Ancestrais.**



Fonte: Universitários e egressos do Polo Itxala, 2019.

A Matriz Epistêmica Contextual Retomada de Saberes Ancestrais<sup>19</sup> está pautada no paradigma da retomada dos saberes com o objetivo de lutar para a manutenção da língua materna e da cultura Iny. Os temas contextuais que compõem essa matriz dialogam entre si e com outros conhecimentos, para a retomada de palavras em desuso, jeitos de confeccionar peças de artesanatos, de fabricar remo e canoa, e outros saberes que os mais experientes da comunidade guardam na prática e na memória.

A pesquisa voltada para essa realidade cultural tem valor importantíssimo para que a escola seja um espaço de vivências e de encontros, capaz de desenvolver um elo entre as formas tradicionais de vida e as formas contemporâneas, com projetos constituídos de especificidades.

O tema contextual “*heto*”, que quer dizer “casa”, é um fazer que os mais velhos têm na habilidade para construir (sabem a fase certa da lua para tirar a palha, a madeira, o cipó). Sabedoria que o *matuari* = velho e a *senadu* = velha, aprenderam com os seus pais e avós no tempo que a construção de casas na comunidade era feita somente de palha e madeira. Assim como o tema contextual *hawò* = canoa, que pertence a sabedoria/experiência dos velhos. Esse tema contextual “puxa” outros temas contextuais (*xiwahate* = arco; *wyhy* = flecha e *narihi* = remo e outros. Assim, como vários outros saberes: tc *òwòru* / *rubrèè* / *maki* / *tòèra*; tc *bero* / *teñnyra* / *nawii* / *utura* / *òtuni* / *axi*.

Os temas contextuais estão alicerçados no paradigma da interculturalidade crítica<sup>20</sup>, que valoriza os processos de luta e resistências visando outro mundo possível, para novos modos de ser, saber e viver. Ela abre novas perspectivas epistemológicas para a promoção das relações interculturais. Ao mesmo tempo, em que colabora no questionamento e desconstrução da ideia de estrutura de poder hegemônico que impõe a noção de saber superior. Ela está no campo da convivência, no campo das ideias, no campo das trocas de experiências, no embate,

---

<sup>19</sup> Saber mais em: PIMENTEL DA SILVA, M. do S. Pedagogia da retomada: descolonização do saber. Revista Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, UFG, v. 2, 2017.

<sup>20</sup> Ver mais em: WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <<http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-ntercultural.html>>. Acesso em: 17 janeiro de 2020.

na emancipação. Interculturalidade crítica coloca as ideias em movimento. Quando se está pensando num projeto, está no contexto intercultural.

Assim como a transdisciplinaridade que rompe com as barreiras da divisão do conhecimento em disciplinas, por isso, o trabalho com temas contextuais, que respeita a diversidade, o modo de produção e a organização do conhecimento Iny. Quando a educação está baseada apenas nos livros, ela vira as costas para a comunidade, para o povo. A interculturalidade e a transdisciplinaridade devem fazer parte do projeto pedagógico decolonial da escola, para que esta assuma o seu papel de protagonista do conhecimento, capaz de problematizar a realidade social para pensar e refletir sobre as condições da comunidade.

Para uma educação escolar indígena diferenciada, é necessária a disponibilidade da contextualização de saberes da própria natureza, das plantas, dos animais, dos rios, das florestas, dos morros, das vazantes, dos cerrados, pois tudo isso faz parte de um conjunto de saberes. Todo esse conhecimento contextualizado é de dever da escola aprofundar, resgatar e passar para as crianças e jovens. “Ou seja, uma escola intercultural precisa ser fundamentada nas epistemologias Iny, referências necessárias à implantação da pedagogia da complementaridade”<sup>21</sup>.

### **3.2 Dinâmicas de preservação cultural da comunidade Heryri Hãwa**

Os Karajá desde tempos imemoriais realizam seus rituais, cultivam seus costumes, suas tradições, mantendo viva sua cultura, com a realização de festas e danças. Dentre elas, a dança de *aruanã* e a festa de *hetohokỹ*. Todos esses saberes de produção cultural e de organização comunitária, têm relação com as crenças, as plantas, as pescarias, os trabalhos na roça, a confecção de artesanatos etc., são repassados aos aprendizes por seus familiares e pela comunidade, formando uma teia de organização conectada com a vida e com a natureza, fortalecendo a identidade cultural do povo Iny.

Ao assumir esse caráter de emancipação e de afirmação da identidade, e ao mesmo tempo, atuando como estratégia de luta e de resistência, na preservação do seu bem cultural, o povo Karajá se organiza em torno de sua cultura, contrapondo-

---

<sup>21</sup> Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEI Heryri Hãwa, 2012, p. 21).

se às diversas formas de tentativas de dominação por outras culturas majoritárias. Como bem afirma Stuart Hall, “O fortalecimento de identidades locais pode ser visto na forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas” (HALL, 2006, p. 85).

Ao desenvolver sua cultura, os Iny da comunidade Macaúba confeccionam diversos tipos de artesanatos, dentre eles as bonecas karajá (*ritxòkò*)<sup>22</sup>, que em 2012 foram declaradas patrimônio cultural do Brasil, inscritas pelo Iphan no Livro de Registro dos Saberes, como “patrimônio imaterial cultural do Brasil” (IPHAN, 2020). “As *ritxòkò* são consideradas representações culturais que comportam significados sociais profundos, reproduzindo o ordenamento sociocultural e familiar dos Karajá”. Embora, a *ritxòkò* feita com argila não seja uma especialidade da comunidade Heryri Hãwa, pois esta é uma habilidade, sobretudo das mulheres Karajá de Santa Izabel do Morro (Hãwalò) e de Buridina (Aruanã), mesmo assim, esse tipo de boneca é produzido na comunidade, a partir da madeira (*sarã*)<sup>23</sup> e recebe o nome de *awa awa*. Assim como as bonecas de argila, as *ritxòkò* de madeira, tem como objetivo, vender aos turistas em temporada de praia e aos centros de comercialização de artesanatos indígenas em várias cidades e capitais do Brasil. Bonecas karajá (*ritxòkò*) e *Bonecas Karajá = awa awa* nas fotos 3 e 4

---

<sup>22</sup> Bonecas Karajá (*ritxòkò*): **Arte, Memória e Identidade Indígena no Araguaia, os saberes e práticas associados ao modo de fazer bonecas Karajá - patrimônio imaterial cultural do Brasil**, inscrito pelo Iphan, em 2012, no Livro de Registro dos Saberes. As *ritxòkò* são consideradas representações culturais que comportam significados sociais profundos, reproduzindo o ordenamento sociocultural e familiar dos Karajá. Fonte: <[portal.iphan.gov.br](http://portal.iphan.gov.br)> *noticias* › *detalhes* › *bonecas-karaja-novo-patri...*>. Acesso em: 10 nov. 2020.

<sup>23</sup> Sarã (*Sapium obovatum*), árvore encontrada na mata ciliar alagável, em ilhas, trechos de beira de rio e corixos no Pantanal de Mato Grosso, apresenta copa densa verde-escura, flor e fruto na estação chuvosa, é dispersa por aves e é apícola, o fruto também é comido por peixes ao cair na água, (Pott; Pott, 1994).

**Foto 3 - Bonecas Karajá = Ritxòò/Ritxòkò feitas de argila.**



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2019.

**Foto 4 - Bonecas Karajá = awa awa feitas de madeira.**



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2021.

Assim como o remo (*narihi*), a canoa (*hãwò*), as pinturas corporais, as pinturas em artesanatos, a confecção de cestarias, os cantos rituais, os cantos de aruanã e outros, que fazem parte dos ensinamentos culturais, e que estão diretamente conectados com a educação escolar indígena, possibilitam pensar/lutar pela manutenção do patrimônio cultural Iny, e por uma educação escolar indígena específica e diferenciada. No entanto, essa integração entre educação escolar indígena e educação cultural, potencializa as ações culturais e escolares da comunidade.

Contudo, os ensinamentos sobre a cultura ocorrem em todos os espaços sociais de convivência dos indígenas na comunidade, sejam eles espaços cotidianos ou espaços especializados. Os espaços cotidianos estão relacionados aos contextos da casa = *hetou*; lugar de pescaria com anzol = *waxina* e com flecha = *wyhyna*; lugar de caçar = *riuna*; lugar da roça = *oworu* etc. Os espaços especializados estão ligados ao espaço em frente à casa dos narradores = *ubè*. É nesse espaço que os mitos são narrados por homens e mulheres, normalmente pelos avós ou pais. Lugar onde faz artesanato = *aõriti widỹỹna*. “O artesanato é o registro vivo da cultura Karajá. Por meio deles, os indígenas expressam seus sentimentos, vitalizam sua memória, ensinam seus filhos, transmitem o saber de seus antepassados e o atualizam no presente” (PIMENTEL DA SILVA, 2009, p. 63).

São nesses espaços que a língua é usada:

no cotidiano, na comunicação familiar, na educação dos filhos, no trabalho, nos rituais, nas brincadeiras, no lazer, nas brigas etc. é a língua do mito, das canções, da religião tradicional, da música etc. É a língua preferida para a comunicação em quaisquer contextos, mesmo fora da aldeia, no território do não-índio. (PIMENTEL DA SILVA, 2009, p. 60)

São esses espaços que dão a dinâmica social da vida na comunidade. Sendo que, alguns funcionam como espaços formais e informais, é o caso de *Ijoina*, a casa dos homens. “[...] O *ijoina* é, além de centro da vida cerimonial, centro da vida política da aldeia. No seu pátio são feitas consultas informais e as reuniões formais para discussão de assuntos que digam respeito a toda comunidade”. (TORAL, 1992, p. 66).

As mulheres Karajá tem o seu espaço próprio, denominado *hirarina*, é onde elas se reúnem para assuntos diversos. Esse espaço não conta apenas com a participação das mulheres da comunidade:

O *hirarina* é o pátio cerimonial feminino, ponto de reunião das mulheres, meninas e meninos não iniciados, quando os *ijasò* visitam a aldeia e especificamente as casas que os recebem como veremos adiante. O *hirarina* fica voltado ao *bàdebrò*. É lá que os *ijasò*, os *aõniaõni* e outros seres serão alimentados. De lá também saem as mulheres para dançar com os *ijasò*. É lá também que se reunirão as mulheres e homens quando algumas das famílias da vizinhança resolvam fazer algum evento que não necessariamente pressuponha relação com outros níveis cosmológicos. (TORAL, 1992, p. 67).

Enquanto as mulheres se reúnem esporadicamente no seu espaço de saberes, os homens por sua vez, reúnem todos os dias na casa de aruanã. “[...] O encontro das mulheres no *hirarina*, no entanto, se restringe à ocasiões especiais ou cerimônias, ao passo que a dos homens no *ijoina*, são cotidianas. Ao final da tarde, o local dos homens na aldeia é o *ijoina*”. (Ibidem, p. 68).

A divisão dos espaços entre homens e mulheres tem relação com as formas de educação cultural existentes na comunidade, e sobretudo, com os segredos “do mundo dos homens – segredo dos *ijasòs*”.

As mulheres não devem se aproximar do *ijasoheto*, nem utilizarem-se das *dirasòube* a não ser acompanhando os *ijasò* como dançarinas. Sua movimentação limita-se ao arruado e à mata que atingem por outros caminhos. Como numa aldeia em condições normais de existência praticamente todo dia acontece alguma atividade cerimonial, essa divisão do espaço, que se torna mais aguda durante a ação ritual, está bem mais presente do que faz supor a diferenciação de momentos e espaços “profanos” e “sagrados”. (Ibidem, p. 68).

De acordo com André Toral,

Essa divisão do espaço da aldeia entre “homens” e “mulheres” (onde se incluem as crianças de ambos os sexos) opera também no dia a dia, uma vez que a interdição dos caminhos e locais “masculinos” permanece para as mulheres. Como sua movimentação sofre restrições, as mulheres tem que usar uma série de manobras para entrar em contato com homens que estão em áreas que lhes são interdidas. Se uma delas, por exemplo, quer chamar um homem que está no *ijoina*, dirige-se à extremidade da *dirasò ube*, e de lá grita a mensagem, que é invariavelmente comentada e parodiada em tom bem humorado pelos componentes do *ijoi*. Para se evitar uma tal indignidade mulheres casadas mandam, de suas casas, meninos ou

meninas gritarem a mensagem. Como sua compreensão é ainda mais difícil, os homens divertem-se ainda mais. Da mesma forma, quando uma mulher deseja enviar comida ao *ijoi* deve avisar os homens, que enviam um rapaz apanhar a comida no *hirarina*. (TORAL, 1992, p. 68).

Importante diferenciar esses espaços porque se “o indígena falasse sua língua somente em espaços cotidianos, ele perderia a conexão com a ancestralidade, a espiritualidade” (SANTOS, 2020, p. 316). Através desses espaços, há maior relação e interação com os conhecimentos tradicionais, buscando promover atividades na comunidade, a fim de possibilitar a manutenção das esferas tradicionais de uso da língua e de manutenção da cultura e da arte Iny.

Esses espaços que (re) ligam saberes, são “ministrados” por intelectuais indígenas colocando em prática os saberes no dia-a-dia da comunidade. Nesse sentido, ROCHA e BORGES (2013), ao se referirem aos intelectuais nas sociedades indígenas, ressaltam que:

Os alunos apontaram como intelectuais em suas sociedades os pajés, os caçadores, os pescadores, os cantores, os compositores de músicas, os caciques, os vice-caciques, as raizeiras, os plantadores de roça, as parteiras, os artesãos, as lideranças, os anciãos, os nomeadores, os mensageiros das festas, os narradores de mitos, as benzedeiras e os curandeiros, os guerreiros, os mestres de luta, os pais e as mães, os tios e as tias, os avôs e as avós e os bisavós. Eles explicaram também como são formados esses intelectuais indígenas, ressaltando quão importantes são os conhecimentos repassados pelos anciãos, através da oralidade (ROCHA & BORGES, 2013, p. 142-143)

A pesca praticada por homens e mulheres, por exemplo, é uma das atividades que faz parte desse universo de educação cultural Iny. Tanto os jovens, quanto as crianças maiores acompanham seus parentes nas pescarias, e nessas ações, recebem os ensinamentos relacionados a essa atividade pesqueira. Aprendem desde as técnicas utilizadas no manejo de flechas, redes de pesca, timbó<sup>24</sup> e outras, quanto às fases da lua boa para pescar, aos tipos de peixes que são consumidos pela comunidade e os que são vendidos para os não índios (torí), atividade essa que é a base para o sustento de seus familiares e para a subsistência da comunidade.

---

<sup>24</sup> Planta tóxica que serve para capturar peixes por asfixia.

Nesse contexto de ensinamentos culturais, observa-se que alguns tipos de peixes não podem ser consumidos por crianças, ou mesmo por pessoas adultas:

Por exemplo, *haretu* (peixe pintado), o menino só pode comer a parte do meio. Alguns tipos de peixes não pode nem comer: cará-pirosca, mariana = “sabona”). *Wahytè* (peixe parecido com a bicuda), esse peixe não pode comer porque dá dor de barriga e prejudica o fígado (tanto menino quanto menina não pode comer). O peixe cascudo-preto não pode comer porque prejudica a voz, mas quando a pessoa está velha, aí pode comer. (URIAWA KARAJÁ, 2020, n.p.)

Com isso, crianças e adultos vivem momentos reais de trocas de saberes e de vivência cultural, fortalecendo o seu patrimônio cultural em contextos profundamente relacionados com suas maneiras de perceber o mundo, por exemplo, nos lugares onde confeccionam cestos (*behyra*), pulseiras (*dèxi*), remos (*narihi*), bonecas (*ritxòkò*), onde os anciãos narram mitos, são lugares sociais de produção da língua e da cultura. Ali, anciãos e adultos experientes repassam ensinamentos culturais que vão além da técnica de ensinar a confeccionar algum tipo de artesanato, mas o ensinamento para a vida, na valorização do outro, no respeito às tradições culturais, no processo de aprender juntos em relações mútuas, fortemente sedimentadas pelo viver cultural em sintonia com a natureza e o universo.

Nessa perspectiva, Brandão (2010) diz que:

O que ocorre é um momento de um processo de ensinar-e-aprender, uma e as outras pessoas estão situadas no interior e nos limites de situações e de contextos interativos de trocas. Estão em pontos equivalentes, portanto não desiguais, embora diferentes relações interativas de intercâmbio de e entre saberes, sentidos e significados situados nunca em uma “pessoa que sabe”, mas justamente no intervalo das fronteiras dos diferentes participantes ensinantes-aprendentes de saberes. (BRANDÃO, 2010, p. 99-100).

Continua o autor:

Assim, o saber de que participamos sem possuir, existe em um sempre “entre-nós” como algo que está a todo momento presente em movimento: a) no mundo interior de cada uma pessoa envolvida em uma relação de ensino-aprendizagem; b) no interior do sistema interativo realizado naquele momento entre elas; c) no interior de um sistema igualmente presente e interativo, entre elas e o entorno natural e social do lugar e do momento cultural que compartilham. (Ibidem, p. 99-100).

Dessa maneira, o saber, ao mesmo tempo que está “em mim”, ele também está em “nós”, fazendo parte do movimento coletivo de trocas de experiências diversas. Assim, o conhecimento não fica guardado, como se fosse algo particular e intransferível, disciplinado. Na convivência e na interação, ele toma corpo e movimento para servir aos anseios e expectativas daqueles/as que querem e lutam para que os saberes sejam compartilhados, apreendidos e praticados. Na foto 5 Mulheres Karajá confeccionam artesanato de palha de buriti:

**Foto 5 - Mulheres Karajá (mãe e filha) confeccionando artesanato com palhas de buriti.**



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2009.

Observa-se que as crianças Iny aprendem em processos de observação e interatividade, onde os caminhos percorridos obedecem a regras próprias da cultura, considerando o tempo de aprendizagem de cada uma. As peças de artesanatos simbolizam cenas mitológicas, de rituais, cenas do cotidiano, e, assim, quando crianças, jovens e adultos estão confeccionando artesanatos, ao mesmo tempo,

adquirem e repassam conhecimentos sobre a cultura e os usos da língua materna ligados a esse fazer cultural. Crianças e jovens junto com os mais velhos compartilham do mesmo espaço de produção cultural em sua comunidade, fortalecendo, assim, os laços culturais e étnicos. Conforme Rosani Moreira Leitão (1997),

É observando o trabalho dos adultos que meninos e meninas adquirem gradualmente as técnicas que os possibilitarão confeccionar, na idade adulta, artefatos para o uso e para a venda e a contar, para as novas gerações, as histórias do passado. A ideia de que os processos tradicionais de socialização das gerações mais jovens e a transmissão da memória e da cultura, através da oralidade, convivem paralelamente com o processo escolar de ensino [...]. (LEITÃO, 1997, p. 210).

Em uma relação dialógica, respeitando a sabedoria dos mais velhos, o aprender assume caráter que transcende a formalidade e passa a ter conexão espiritual, cosmológica e de valorização da vida. Nesse sentido, a relação com a natureza e com os espíritos convergem para o diálogo permanente com os seres vivos e os seus antepassados.

[...] Não seria uma metáfora fantástica imaginar que um pensamento carregado de sentido voa de seu aqui-e-agora, de seu lugar de origem, de seu momento de gesto nascido, para a imensidão dos espaços culturais de partilha de sentido onde haverão de estar os pensamentos que o acolhem. (BRANDÃO, 2010, p. 108-109).

Essa forma de fazer educação, com outras concepções de ensino e de mundo, incorporam e articulam diferentes maneiras de pensar, sentir e agir em contextos complexos, que produzem significados múltiplos e específicos, concebendo outras leituras de mundo, outros modos de ensinar, outros modos de viver e outras formas de colocar a escola em funcionamento, para que atendam as demandas da comunidade, os seus projetos sociais e comunitários, e nessa articulação, valorizar tanto os espaços de educação própria do povo, como os espaços de educação própria escolar.

Importante ressaltar, que o entendimento Iny em relação aos espaços escolares, transcendem os “muros da escola” e a visão integracionista de espaço escolar convencional. Nesse sentido, o espaço está relacionado “à leitura das paisagens, que são caminhos que integram com o olhar do ser humano e suas compreensões de mundo” (BESSE, 2006, n.p.). Espaço que “permite observar uma

representação através dos sentimentos que os lugares e as cenas são produzidas pela relação íntima do homem com o mundo. (COSTA, 2014, p. 35).

Nesse sentido, a educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural tem importância capital no processo de valorização desses espaços culturais e no fortalecimento da memória e da identidade Iny, bem como na retomada de saberes ancestrais<sup>25</sup> e de outros conhecimentos indígenas que tem como preocupação maior, manter viva a cultura e a língua materna.

Quando a língua materna vai se perdendo, conseqüentemente, a cultura também enfraquece. Por isso, a importância desse movimento de retomada de saberes ancestrais, da cultura, como forma de resistência e de luta. A luta por direito aos conhecimentos epistêmicos, como bem afirma Mignolo, quando diz que, “Hoje em dia, e num futuro previsível, a luta é para a obtenção de direitos epistêmicos, a luta pelos princípios em que a economia, a política e a educação estarão organizadas, deliberadas e promulgadas”. (MIGNOLO 2008, p. 321).

A retomada de saberes possibilita criar novos conhecimentos a partir do olhar do outro e não do olhar do colonizador. Traz para o interior da comunidade, a experiência da sabedoria dos mais velhos, onde os mais novos aprendem a partir de narrativas que só os anciãos sabem falar. Pois quando o professor, ou até mesmo o mais jovem narra, é diferente, pois ele é de outra geração, ou seja, a palavra já está influenciada pelo conhecimento ocidental. A narrativa do ancião tem outra força e outra amplitude, pois é “uma palavra mais sadia”, livre da influência da língua portuguesa, mas sedimentada na língua e nos conhecimentos maternos. De acordo com essa linha de raciocínio, Pimentel da Silva (2008), afirma que:

o reconhecimento da cultura e da língua materna, bem como da realidade intercultural em que se inserem os indígenas, requer que a educação seja capaz de atender a esse desafio entendendo a cultura cotidiana como o ponto de partida para a compreensão de novos conhecimentos e de novas metodologias”. (PIMENTEL DA SILVA, 2010, p. 16).

E acrescenta:

---

<sup>25</sup> Ver sobre esse assunto em: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro, e HERBETTA, Alexandre. Diálogos pedagógicos interculturais em contextos de construção de pedagogias decoloniais. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro e SOUZA, Lorenna Isabella Pereira (Orgs). Diálogos Interculturais: reflexões docentes. Goiânia: Imprensa Universitária, 2018.

nesse sentido, não só se valoriza o conhecimento próprio, mas também se sistematiza utilizando propositivamente a cultura materna para se aprender acerca de outras culturas, conhecimentos, apropriando-se dos elementos considerados necessários para a melhoria da qualidade de vida do povo”. (PIMENTEL DA SILVA, 2010, p. 16).

Os saberes ancestrais consideram os conhecimentos da medicina tradicional, da medicina sagrada, da coleta de raízes, das cascas de árvores, das plantas, dos cipós e outras, bem como, a confecção de artesanatos antigos e o uso de palavras que com o passar dos anos ficaram em desuso na comunidade. Tudo isso, voltado para a realidade cultural, trazendo para dentro da educação escolar indígena esses valores, para que a escola seja um espaço de vivência e de encontro, capaz de desenvolver um elo entre as formas tradicionais de vida e as formas contemporâneas, com projetos constituídos de especificidades. São conhecimentos “alicerçados em paradigmas de retomada de saberes, não como simples volta ao passado, mas como força para viver sua cultura no pluralismo do mundo atual” (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 180).

Tanto a educação escolar quanto a educação cultural nesse movimento de valorização dos saberes, ampliam o valor da educação intercultural e da autonomia pedagógica, e nascem daí, novos paradigmas pedagógicos, acordados e articulados com diferentes saberes, em um processo de coteorização<sup>26</sup>, que cria outra perspectiva epistemológica, pautada na resistência política de implementação de outras formas de viver em relações interculturais.

Portanto, a comunidade desenvolve o seu jeito próprio de ensinar, a partir de sua concepção de currículo e de ensino. A escola indígena tem o papel de fortalecer esses conhecimentos.

É no âmbito desta concepção do saber, que nos desafia a fugir da linearidade do conhecimento, nos remetendo a visões múltiplas em um contexto de alteridade, que transcrevo, nas linhas que seguem, o mito de origem do Povo Iny. Nos tópicos seguintes relatamos a respeito do ritual de passagem do menino para a fase adulta (Cerimonial do Heterokỹ) e do ritual de passagem da menina para a fase de *ijadòoma* = moça Karajá (Cerimonial de Harubèdè).

---

<sup>26</sup> Saber mais em: HERBETTA, A. Considerações sobre processos colaborativos de coteorização: diálogos entre o projeto Milpas Educativas e o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena. Revista Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, UFG, v. 4, 2019.

### 3.3 O mito de origem do povo Iny – Iny òlòna-my ijyy – Woubèdu<sup>27</sup>

O mito retrata a integração do mundo físico com o mundo metafísico Karajá, no movimento que interliga a visão de mundo e de vivência com a natureza, fortalecendo a cultura Iny, em um processo de horizontalidade dos saberes que são repassados de geração em geração; na valorização do patrimônio cultural e na afirmação de sua identidade étnica.

“Woubèdu e sua mulher tiveram um bebê, o nome de sua mulher era Koixaru e o de sua filha era Ijariru. A primeira alimentação que se dava era mel, por isso Woubèdu havia ido à procura do mel.

Ele saiu procurando e de repente se perdeu, olhava pelo chão, mas não achava, aí olhou para cima, lá no alto viu num galho de árvore. Ao procurar o mel viu também muitas frutas diferentes que ele nunca tinha visto antes.

Quando ele voltou para a sua casa levou todo tipo de frutas que conseguiu encontrar para a sua mulher ver. Quando chegou disse para ela: “Koixaru, olha só o que eu encontrei! Eu saí fora da água! Na terra, as coisas são lindas! Lá fora eu achei maravilhoso! Koixaru, vamos levar para a nossa filha!”

Com isso, as pessoas ficaram sabendo que o Woubèdu saíra fora do seu lugar de moradia e gostara dali e iria mudar para lá. As pessoas começaram a se preparar: “Vamos pessoal! Foi descoberto o mundo da terra!” As pessoas do ahuriè, do aniahuru, do wèrè, do Krèluku ranõrahakỹ, do ixỹhỹkỹ, do mnahakỹ e do txudà wetxu tyby riòrè se preparava para sair. Quando iam saindo da água os ahuriè falavam: - “ahu, ahu.. .” os wèrè diziam: “were, were”, os krèluku ranõrahakỹ falavam: “krè, krè.. .”, os Ixỹhỹkỹ diziam: “ixỹ, ixỹ.. .”, os Mnahakỹ falavam: “mna, mna.. .” Mas os txudà wetxu tyby riòrè não falavam nada, pois o dente estava doendo. Eles chegaram e iam fincando os seus marcos onde iriam morar.

Então, o Umya veio bem rápido e arrancou os marcos fincados e os jogou fora, logo começou a briga com o Woubèdu, porque ele tentou impedir arrancar os mastros.

O Woubèdu foi para casa e disse: “Minha irmã não quero que você xingue e nem saia da casa. Você também Koixaru, não xingue”. Mas, assim mesmo a moça saiu adornada com o seu colar e começou a xingar.

---

<sup>27</sup> Mito de origem do povo Iny/Karajá, relatado por Sinvaldo Oliveira Wahuka Karajá. O mito completo encontra-se no livro “Epistemologia Iny”. Maria do Socorro Pimentel da Silva (organizadora). 1ª ed. Goiânia; Editora Espaço Acadêmico, 2015. (p. 245 a 249).

Woubèdu e o Umya começaram a lutar e em meio as lutas o Umya começou a dizer: “Kurè rohola, kurè rohola.. ., me solta”. E imediatamente o Woubèdu soltou acabando com a briga.

E assim, muita gente ficou morando ali. Os últimos a chegar foram os rarajutàs. E uma mulher que vinha na frente disse: “Ih! Aqui tem morte! Meus irmãos, vejam algumas árvores caídas secas, mortas! O pé de jatobá morto, o pé de pequi morto e outras árvores mortas. Aqui fora tem morte. Vamos voltar e ir embora”. E assim eles voltaram e voltaram cantando. E ela disse: “Para ninguém voltar, ou de ficar entrando e saindo, vou deixar um bicho aqui na entrada, o uòruni, ele vai dar choque nas pessoas”.

E assim surgiu os Iny, a primeira aldeia foi na Inysèduna. Depois, o Woubèdu saiu dessa aldeia e fundou outra aldeia, Hãwarahedà juntamente com o seu grupo, o Woubèdu era um certo rei, “iòlò”, chefe de um grupo”.

Dessa forma, os Iny, que no tempo dos antepassados eram peixes aruanãs (ijasòs), e que viviam no fundo das águas do Araguaia, e eram imortais, saíram pelo buraco (inysedyna) e começaram a povoar a Ilha do Bananal, ao longo do rio Araguaia.

### **3.4 Hetohokỹ (Casa Grande) – ritual de iniciação masculina**

Os Karajá têm vários momentos culturais festivos durante o ano em suas comunidades, mas o principal deles é a preparação para a festa de *hetohokỹ*, também conhecida como *Casa Grande*, que marca a fase de iniciação dos meninos Karajá para a vida adulta, ou seja, para a convivência no mundo dos homens, no *ijoina* ou *hetokre* = casa de aruanã, também conhecida como a casa dos homens.

Durante o período de convivência com os Karajá da comunidade Macaúba, participei de várias festas de *hetohokỹ*, dentre elas, o *hetohokỹ* de 2020 (devido a pandemia da covid-19, não foi possível participar em março de 2021), já com o olhar de pesquisador, para compor esta pesquisa. Cheguei à comunidade alguns dias antes e saí dias depois.

Era uma manhã de quinta-feira quando o diretor da Escola Estadual Indígena Heryri Hãwa, o professor José Uriawa Karajá, no seu rabeta<sup>28</sup>, foi me buscar na

---

<sup>28</sup> É um tipo de barco pequeno com motor movido a gasolina, adaptado a uma canoa de madeira ou de zinco, com pouca velocidade.

beira do cais, à margem do rio Araguaia, em Santa Terezinha-MT. Em seguida, fomos ao supermercado comprar alimentos para a minha estadia em sua casa e também para contribuir com a festa na comunidade. Compramos o básico: arroz feijão, óleo, açúcar, farinha, sal, etc. Também levei um pouco de dinheiro para comprar peixe e pagar algum *bròtyrè*<sup>29</sup>. Nesse período de cheia tem bastante peixe no rio Araguaia e os Karajá aproveitam para pescar e vender aos torí (não indígenas) como fonte de renda para a subsistência das famílias.

A travessia no Araguaia até chegar à aldeia durou cerca de quinze minutos, pois nessa época do ano, com o rio cheio, é possível fazer atalhos e encurtar o caminho até a comunidade, passando pelo furo (vazante), atravessando a “Ilha de Izabel”, como é conhecida a faixa de terra que separa a comunidade da cidade. No período de seca (quando o rio está baixo) é necessário dar uma volta para chegar até a comunidade, e isso demora em torno de uma hora e meia de viagem.

O caminho até a comunidade é uma viagem prazerosa, deslumbrante. São botos que surgem arfando suas belezas e “sonhos”, peixes saltitando, pássaros revoando, macacos, camaleões (iguanas), borboletas, abelhas... É bonito de ver e apreciar.

Chegar à comunidade, já em festa, e ser recebido com a alegria própria do povo Iny, é algo indescritível. Imediatamente fui para o *heto* (casa) de *Wèdèsi* (irmã do Uriawa) para que pintasse<sup>30</sup> o meu corpo com tinta feita à base de jenipapo e carvão para que eu ficasse pronto para a festa. Depois fui visitar as famílias para interagir com a comunidade, rever os amigos e amigas, matar a saudade e entrar no clima da festa de *hetohokỹ*. Observei ainda, os preparativos dos *jyrè* (meninos iniciantes) com os seus *dèxi*, *deòbutè*, *latenira*, *wararu*, cuidadosamente confeccionados e organizados por suas famílias.

Particpei diretamente de vários momentos culturais, dentre eles, a dança de *iwèru beura* = *worysỹ irà* ou *worysỹ rybè*. Depois, estive participando normalmente das atividades que davam continuidade ao *hetohokỹ*: *òhura*, *anarãã*, *tùdù*, *wèhõ*,

---

<sup>29</sup> *Bròtyrè* é o presente que alguém pede para você. Como eu iria pintar o meu corpo por inteiro, imaginava que iam me pedir *bròtyrè*, no entanto, a pessoa que me pintou pediu uma rede de pano.

<sup>30</sup> No momento em que pintavam o meu corpo, aproveitaram para fazer *bròtyrè* (presente), ou seja, quem está pintando pede presente. Também tem direito ao *bròtyrè* algumas pessoas da família. *Bròtyrè* pode ser de coisas não muito caras, como: pacote de biscoito, arroz, feijão, refrigerante, e até mesmo coisas mais caras, como: rede de dormir, rede de pescar, bolsa de viagem etc.

*wèriri*, *òhòri*. As três últimas marcam a saída dos espíritos que se despedem da comunidade para voltarem no ano seguinte, no próximo *hetohokỹ*.

A festa de *hetohokỹ*, geralmente, termina na primeira quinzena de março, nesse período, os homens saem para caçar porcão, caititu, tatu, quati, mutum e outros animais. Os caçadores são chamados de *worysỹs* = espíritos. Normalmente saem de madrugada e chegam ao final da tarde ou à noite, com as caças, e as levam diretamente para o *ijòina* (casa de aruanã = casa dos homens), onde preparam as refeições. São três grupos que participam diretamente da caçada: *toriwani* = *ijòina*, *mahãdu*, *hirètu* e *saura* = *ijòihikỹ*.

Durante o *hetohokỹ* registrei vários momentos, anotando e fotografando (onde era permitido fotografar), momentos antes, durante e depois da festa. Registros de rituais e brincadeiras da cultura, do cotidiano da comunidade, de crianças imitando os adultos (dançando aruanã), do rio Araguaia, da caçada na Ilha do Bananal e outras. Tudo isso, com total interação com os membros da comunidade, no sentido de viver os momentos junto à comunidade.

O auge da festa de *hetohokỹ* (no ano de 2020), aconteceu durante os dias quatorze e quinze de março. É nesse momento que recebem os parentes Iny de outras comunidades que chegam à Macaúba especialmente para participar da festa, onde são recebidos à margem do rio Araguaia, com cantos de alegria e de saudação. Tanto os adultos, quanto as crianças (homens e mulheres) e toda a comunidade, vão à beira do rio, enfeitados com adereços próprios da cultura Iny, com os corpos pintados com tintura à base de jenipapo e carvão, com colares de miçangas, de sementes; penas de araras e outros pássaros; dentes de porcão, de caititu, de macaco; palhas de buriti e outras.

**Foto 6: Hetohokỹ (Casa Grande) e jovens Karajá (Weriribò).**



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2018.

Nessa foto 6, os jovens solteiros (*wèriribò*), que tem entre 15 e 16 anos de idade, estão participando da festa de *Hetohokỹ* (Casa Grande). Esses jovens depois que casam, não podem mais usar o cocá (*raheto*). Cantando e dançando aos pares, saem pela comunidade e vão até às casas dos *jyrè* (meninos em iniciação) e lá cantam e dançam para alegrar os *jyrè* e suas famílias. Cantam e dançam invocando os espíritos, dentre eles, o espírito de *õriti* (espírito do pássaro mutum) para que deem força, saúde e paz às famílias dos meninos iniciantes. Quando os visitantes de outras comunidades Karajá chegam para participar do *hetohokỹ*, todos os *wèriribò* cantam juntos para alegrar a festa e animar a luta corporal (*ijèsu*)<sup>31</sup>, visitantes de outras aldeias na foto 7. Na véspera do encerramento do *hetohokỹ*, todos os jovens reunidos, em torno de 20 a 30 pessoas, mais uma vez, cantam para alegrar o encerramento da festa.

**Foto 7- Homens Karajá chegando de outras aldeias para a festa de hetohokỹ em Macaúba.**



Fonte: Foto de Dejalsina Gonçalves da Silva, 2007.

---

<sup>31</sup> Ijèsu é uma luta corporal realizada pelos homens Karajá.

Os Karajá chegam de barco, de voadeira e até mesmo de canoa para participar da festa de hetohokỹ. A foto 7 mostra os *worysỹs* (Karajá de outras comunidades) chegando de barco para participar do hetohokỹ em Macaúba. Chegam alegres, cantando, entoando os cantos de aruanã, numa verdadeira demonstração de paz e de vivência cultural.

Quando acontece a visita de outras aldeias, significa que terão muitas brincadeiras, luta corporal (*ijèsu*), várias atividades culturais e bastante cantoria. O encontro entre as comunidades é a oportunidade de aprender novos cantos e danças, pois cada comunidade Iny tem suas formas de expressar os cantos e danças, como na foto 8.

**Foto 8 - Comunidade Heryri Hãwa, em cantoria, recebendo os parentes Karajá de outras comunidades para a festa de hetohokỹ.**



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2007.

Nesta cena da foto 8, os *Iny* de Macaúba, em cantoria, estão recepcionando os visitantes (parentes Karajá) da comunidade Hãwalò (Santa Izabel do Morro). Em

seguida, deslocam-se ao centro da comunidade para a realização da luta corporal (*ijèsu*), exemplo na foto 9. Antes, porém, os visitantes mostram suas danças e seus cantos, depois, é a vez da anfitriã (comunidade Macaúba) repetir o mesmo gesto, de receptividade e agradecimento.

Tudo isso ocorre de maneira amistosa e responsável, sem atritos ou desavenças. A festa continua durante a noite toda, com os *ijasòs* (aruanãs) dançando e festejando com a chegada dos *worysỹs*<sup>32</sup>.

**Foto 9 - Ijèsu – luta corporal.**



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2009.

Cada comunidade tem o seu representante, o seu campeão para a luta corporal. Nessa luta os guerreiros mostram suas habilidades e destrezas que aprenderam ainda quando mais jovens, se preparando, passando *latxi* (riscando as

---

<sup>32</sup> Worysỹs são espíritos que no período do *hetohokỹ* chegam para festejar na comunidade.

pernas com dentes do peixe-caxórra), fazendo uso de pimenta malagueta e outros preparativos para se tornarem grandes lutadores.

**Foto 10 - Crianças Karajá imitando Ijèsu – luta corporal.**



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2011.

Ao imitar os adultos, as crianças Karajá aprendem descontraidamente sobre sua cultura, ao mesmo tempo que estão se preparando para tornarem grandes lutadores (*ijèsudu*).

**Foto 11 - Ijasòs (aruanãs) levantando crianças pelos braços.**



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2009.

Antes dos meninos entrarem na fase de *jyrè* (iniciação masculina), o pajé leva-os até os aruanãs (*ijasòs*), foto 11, para que os mesmos levantem-nos pelos braços. Isso acontece para que os meninos cresçam mais rápido e se tornem rapazes altos. Esse ritual é realizado também com os *jyrè* (meninos já iniciados) antes deles entrarem na Casa Grande (*hetohokỹ*) e na casa dos homens (casa de aruanã). Não é qualquer *ijasò*, que pode levantar as crianças, somente os *ijasòs* mais altos, os originais, como *Iraòrèà*, *Hãbuseweria* e *Wèrude*. Atualmente, outros *ijasòs* também realizam essa atividade: *Txaõhi*, *Ijareheni*, *Irahakỹ*.

**Foto 12 - Ijasòs (aruanãs).**



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2009.

*Kuaheta*, demonstrada na foto 12, é uma “brincadeira” cultural que as mulheres podem participar acompanhando os *ijasòs*. Todos os aruanãs (*ijasòs*) participam: *latèni*, *txireheni*, *txaõhi*, *iraburè*, *hãbuseweria*, *ijareheni*, *wèru* entre outros.

Na perspectiva de melhor conhecer estes e outros momentos culturais, realizamos entrevistas com membros da comunidade Heryri Hāwa e uma posterior análise dos dados e das informações obtidas através de questões pré-formuladas, sendo que foi perguntado a seguinte questão: qual a importância da festa *hetohokỹ*?

Logo, obtivemos as seguintes respostas:

É uma cerimônia muito importante porque é através dela que os Iny recebem toda a cantoria e a dança. É o espaço de educar a criança, o jovem e o adulto. Quando a criança sai de *jyrè*, o tio pede para alguma pessoa aconselhar a criança. É um braço direito, porque se não acontecer *hetohokỹ* enfraquece a cultura. Quando acontece, a cultura fica forte. O não indígena respeita os Karajá porque sabe que o Iny tem a cultura através da festa. Embora o alimento vem do mercado, mas a cultura é tradicional. (ancião B).

Observa-se no depoimento do ancião o quanto é importante a festa de *hetohokỹ* para a comunidade, pois é através dela que tanto as crianças, quanto os jovens e adultos recebem educação cultural, sobretudo, a partir da sabedoria dos mais velhos. O *hetohokỹ* é vital para o fortalecimento da cultura Iny, pois a “a cultura fica forte”. Também porque “o não indígena respeita os Karajá” sabendo que os mesmos realizam esse ritual, que é força na organização como estratégia de luta na defesa de seu patrimônio e de seu território.

O *hetohokỹ* começa no mês de setembro. Quando chega no final de fevereiro, é mais forte. No mês de março, finaliza a festa. Durante o *hetohokỹ* o coordenador cultural deixa uma brecha para as mulheres irem andar no mato, pegar lenha, tirar cascas, folhas e raízes para fazer remédio. Mas quando *aõni-aõni* tá chegando, aí as mulheres não podem mais andar. (ancião C).

O relato diz respeito a festa de *hetohokỹ* aproximando do seu pico máximo, pois é no mês de setembro que os espíritos chegam à comunidade para “conduzirem a festa”, sendo que em fevereiro, intensificam-se as danças de aruanã e a preparação dos/das jovens para participarem da festa, bem como, a compra de alimentos para receber os parentes de outras comunidades. Normalmente no final da primeira quinzena de março finaliza a festa de *hetohokỹ*, com diversas brincadeiras culturais, dentre elas, a luta corporal (*ijèsu*) realizada somente pelos homens guerreiros. A partir desse momento, os *jyrè* poderão participar ativamente do “mundo dos homens”, convivendo na casa de aruanã, recebendo todos os ensinamentos culturais para essa nova fase da vida.

Importante frisar que as mulheres karajá tem papel primordial em toda organização do *hetohokỹ*, desde a preparação inicial até o final da festa, porém, durante a realização do *hetohokỹ*, elas são proibidas de andarem por determinados lugares (caminhos) por onde passam os espíritos = *aõni-aõni*. Por isso, o chefe da cultura “deixa uma brecha” para as mulheres passarem e irem buscar lenha, plantas, raízes medicinais etc.

Aruanã tem quatro fases: a primeira fase é *itboriore* (calugi pequeno); a segunda é *idòriore* (só coisa de carne = peixe, carne); a terceira, vem *itobohokỹ* (calugi grande) e a quarta é *idohokỹ* (esse demora mais tempo, mais ou menos duas semanas, depende do *hàri* = pajé). Dança uma semana e descansa outra semana ou mais. . (ancião A).

Observa-se que o *hàri* (pajé) é quem dita o tempo de duração de cada fase da dança de aruanã. Importante dizer, que aruanã é tanto a dança, quanto os seres mitológicos, que tem vários nomes com os seus significados e suas especificidades. Por exemplo, *Ijareheni*, *Irabure*, *Txaõhi*, *Wèru*, *Txureheni*, *Lateni*. Sendo que cada *ijasò* tem seu tipos de cantos/músicas. O pajé é quem escolhe o dono de aruanã, que nesse caso, são os pais do futuro *jyrè*. No entanto, o pajé, em um ato simbólico, leva o aruanã para os parentes do menino iniciante.

Para uma melhor compreensão em relação aos tipos de educação existentes na comunidade, perguntamos como acontece a educação escolar e educação cultural na comunidade, no sentido de contribuir com a preservação e a valorização do patrimônio cultural Karajá, assim como, para a efetivação de uma EEI específica e diferenciada.

Obtivemos a seguinte resposta:

A educação escolar só complementa. A educação cultural vem de dentro da casa. Se a criança não aprendeu em casa, a escola ajuda. A forma de ensinar na escola é diferente, porque na sala de aula, é através da fala e da escrita. Em casa, na comunidade, é através do exemplo, da observação, dos ensinamentos. (professor A).

O relato demonstra a realidade vivida na comunidade, de uma educação que é trabalhada na escola e na família, que possibilita a aquisição de conhecimentos ocidentais e indígenas, respeitando suas especificidades. Ao mesmo tempo, que esses tipos de educação se integram e se complementam para a aprendizagem dos estudantes e dos membros da comunidade. O professor continua sua fala acrescentando que:

como elas estão interligadas e se complementam, convidamos anciãos e anciãs para irem à escola contribuir com os ensinamentos. Os alunos fazem pesquisas na aldeia. (professor A).

Quando o professor diz que elas estão interligadas e que se complementam, com a presença de anciãos na escola e com os alunos realizando pesquisas na comunidade, significa dizer, que os Iny valorizam tanto a educação escolar indígena, quanto a educação cultural e, que juntas, contribuem para a preservação do seu patrimônio.

Perguntamos também como acontecem os ensinamentos das crianças Karajá na comunidade. Seguem os depoimentos:

As crianças aprendem através dos pais e da família. Tem uma educação dentro da casa e outra fora (ijoina e hirarina). Quando não tem ijoina (dança de aruanã, hetohoky e outras atividades de aruanã), conta muitas coisas, muitas histórias para as crianças. E quando os homens se reúnem (ijoi rajoinanykre) para dialogar em qualquer outro lugar que não seja na casa de aruanã, pode ser na praia, no mato, também conta muitas histórias. (professor B).

Hirarina é qualquer lugar na comunidade onde as mulheres se juntam e contam histórias. Falam sobre educação, trabalho, histórias, artesanato, comida... assunto de toda a comunidade. Convida uma anciã para contar histórias. Geralmente acontece a noite. Todo mundo reunido, crianças, jovens, adultos, idosos, com a lua bonita (lua cheia). Isso acontecia antigamente. Às vezes, ia a noite toda. Fazia fogueira, assava peixe, tartaruga, fazia café, calugi. Acontecia no terreiro. (professor C).

Como podemos perceber, a educação está presente em todos os momentos, seja na escola, seja nos momentos de festa, ou no cotidiano da comunidade. Sendo que os pais, a família e os parentes são os principais responsáveis pela educação das crianças. Para isso, lançam mão de suas histórias, de suas danças e festas para o repasse desses saberes milenares. Visto que os espaços de aprendizagem, não necessariamente, têm que ser dentro de casa ou da escola, mas em espaços que tem total ligação com suas práticas cotidianas, com suas vivências. E que pode ser na beira do rio, na praia, na mata, no terreiro da casa.

Mediante a isso, é que nos reportamos a Pimentel da Silva (2017, p. 208), “o aprendizado é um processo contínuo no vivido. É assim que surgem sujeitos novos, em práticas tradicionais, como, por exemplo, o “cacique da cultura”, uma função criada pelos Karajá de algumas comunidades, para movimentar as tradições culturais”.

Continuando com as questões, foi perguntado sobre quais atividades os meninos aprendem com os mais velhos:

Quando vai pescar tucunaré, a gente ensina que tem que pescar na beira do lago, rodeando o lago com a canoa. Ensina que o menino mais novo fica no piloto remando e o menino mais velho vai na frente pescando. Depois que aprende, ele vai pescar sozinho. Pescar ôtuni (tartaruga), é quase a mesma coisa. Só que pra pegar tartaruga é mais difícil um pouco. Aí ensina é assim: quando pesca de anzol, coloca como isca o palmito, joga e puxa um pouco. A chumbada vai pesar um pouco, aí tem que esperar a hora que a tartaruga chega na isca (no anzol), aí puxa só um pouco, quando ela trisca na isca a gente sabe, aí é só puxar bem devagar. (liderança A).

Ensina a criança a lutar ijèsu (luta corporal). Que depois ela vai se tornar jyrè, e quando ficar rapaz vai tomar remédio (remédio caseiro), fazer latxi (riscar as pernas com dentes do peixe-caxorra) pra ficar forte e bom de luta. (liderança B).

Com base nos depoimentos acima pode-se observar que o cuidado com a educação das crianças é amplo e contextualizado, onde os mais velhos, sobretudo os pais, tios e avós se dedicam para o repasse de saberes, onde os elementos da natureza são peça-chave para a compreensão desses conhecimentos e para a manutenção da cultura. Dentre outros ensinamentos, estão as atividades que interligam mais diretamente ao universo cultural dos meninos, por exemplo a confecção de arco e flecha para a pesca (principalmente a pesca com *axi* = timbó) e aprender os cantos de aruanã.

Concernente com os relatos dos professores e das lideranças indígenas, mas com o foco na aprendizagem das meninas Karajá, logramos os seguintes depoimentos:

as meninas aprendem mais é com a mãe, a tia e a avó. Aprendem a fazer artesanatos: cestarias (*wèriri*), esteira (*byyrè*), pulseira, *dèxi*, *deobutè*, *hatyysi* (colar de miçangas e penas), brinco (*uè*), bonequinha (*ritxòkò*). As mães ensinam a filha a cozinhar, lavar vasilhas, limpar a casa, arrumar as coisas da casa. Ensina também o *ibrohoky* (um tipo de choro, que pode ser de alegria ou de tristeza). Quando a menina menstrua, faz *ibrohoky*. (liderança A).

Durante os rituais, as crianças ficam imitando os aruanãs em tons de brincadeira. Essa 'brincadeira' é um aprendizado?

Sim. Porque eles estão aprendendo sobre a cultura. É uma novidade para eles. Imitam tudo o que acontece durante a festa (dança, comida,

as visitas). Quando os adultos vão buscar palha de buriti, aproveitam e traz para as crianças fazerem a festinha delas. Imitam *wou*, *òrèra* (jacaré), *tori òni* (espírito de torí – veste com saco, usa botina, espingarda, chapéu). (liderança C).

Por várias vezes observei e registrei com fotografias e vídeos, crianças imitando os adultos. Quando os pais vão buscar palhas de buriti para a confecção das indumentárias dos aruanãs (*ijasòs*), trazem palhas, embiras, para as crianças confeccionarem suas próprias vestimentas, e assim, realizarem os seus “rituaizinhos”. Um desses “rituais”, a comunidade denomina de *wèriri ijasò* ou aruanãzinho (*ijasòzinho*), ocasião em que as crianças imitam os adultos na dança de aruanã.

#### 3.4.1. *Jyrè*

As crianças da comunidade levam uma vida repleta de brincadeiras e aventuras, tem o seu tempo livre para brincar, jogar, banhar no rio Araguaia, mas também destinam parte desse tempo para estudar na escola. Os meninos quando chegam na fase de 10 a 11 onze anos de idade, começam a receber novos ensinamentos para o convívio no mundo dos homens adultos. São chamados de *jyrè* (meninos iniciantes). De acordo com Lahiri Karajá (2016), o menino nessa fase “deixa a liberdade de ser criança (*weryry*), a liberdade será no meio do adulto. Também não será falado o segredo dos homens, o que faz e o que acontece” na casa dos homens (casa de aruanã).

A passagem de fase do menino (*weryry*) para o mundo dos homens, é considerado como o segundo nascimento, o nascimento social, do mundo espiritual, onde aprende sobre as crenças e outros conhecimentos que são adquiridos na sua convivência na casa específica ao aprendiz, como bem contextualiza Leandro Lariwana Karajá.

Em torno de 11/12 anos, se for menino, o pai pede ao chefe cultural para realizar o ritual de *Hetohoky*, que dura quase o ano para terminar. No final a criança é levada para dentro do *Hetohoky*, para receber outro tipo de educação, a do mundo espiritual. Neste período, os meninos deixam de ser criança e se tornam *jyrè*. Este se torna o correio dos homens. Tudo que os homens pedirem ao menino, ele fará sem reclamar. Assim mostra que ele respeita as pessoas e que é capaz de realizar o trabalho solicitado. Quando se torna *jyrè*, o menino é pintado com a tinta preta, indicando o novo

nascimento, o nascimento social, e a cabeça é raspada. (LARIWANA KARAJÁ, 2016, p. 100 - 101).

Vale ressaltar, que a primeira fase de vida da criança Karajá, diz respeito ao nascimento biológico. De acordo com Sinvaldo Wahuka (2016), “quando a criança nasce, a parteira, que é uma das tias ou a avó, corta o cordão umbilical, e dá banho no recém-nascido e passa a tinta vermelha do urucum[...]”. É uma forma de prevenir infecções na pele do recém-nascido, como por exemplo, alergias, assaduras etc. Lariwana (2016), reforça que:

O nascimento biológico tem a ver com os recém nascidos que geralmente são pintados com a tinta vermelha de urucum, da cabeça aos pés, de ambos os sexos. Isso simboliza o nascimento biológico. Nessa fase da vida, a criança já começa a ter a primeira educação, que seria o amor e o cuidado da família. Nos primeiros meses, mais ou menos até seis meses de idade, a criança não recebe nenhum tipo de alimento a não ser o leite materno. Depois que completa seis meses a família faz uma pequena cerimônia para ensinar a criança a comer outros tipos de alimentos. Aqui entra a educação alimentar e os princípios higiênicos que seguem a vida da criança, do nascimento e para todo o sempre. (LARIWANA KARAJÁ, 2016, p. 100).

**Foto 13 - Meninos Karajá (Jyrè) dentro do hetohokÿ (Casa Grande).**



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2007.

É a primeira vez que esses meninos “*jyrè*” entram na Casa Grande, foto 13. Estão se apresentando, recebendo ensinamentos das lideranças e dos anciãos, se preparando antes de irem frequentar a casa de aruanã (casa dos homens). O corpo pintado de preto representa a ariranha<sup>33</sup>, que na língua materna significa “*jyrè*”. A ariranha é um animal ágil, veloz, com grande habilidade para se movimentar tanto na água, quanto na terra. Os *jyrè*, no entanto, procuram ser hábeis, capazes de realizar atividades solicitadas pelos mais velhos de forma rápida e alegre. O corte do cabelo simboliza a passagem de *uladu* (menino) para *jyrè*. Na Casa Grande é servido o *xiwè* (comida, que pode ser beiju, pão, inhame, calugi, batata, carne de caça e peixe). Depois os *jyrè* vão para a casa dos homens, onde receberão conselhos dos mais velhos e aprendem sobre os segredos de aruanã.

#### 3.4.2. *Iwèru beura*

O ritual de *Iwèru beura* só acontece durante a festa de *hetohokỹ*. Os donos de aruanã (pais que tem filhos *jyré*) preparam o *iwèru beura* (calugi branco) e levam para o chefe do *hetohokỹ* e colocam no terreiro, em frente à sua casa, foto 14. Em seguida, os *wyrysỹs irà* ou *wyrysỹs rybè* (espíritos da alma) saem da Casa Grande dançando e cantando<sup>34</sup> em direção à casa do chefe e ali se banham com o calugi branco, afugentando os espíritos ruins para que saiam da comunidade e fiquem só os espíritos bons. Importante frisar que nesse ritual, tanto os *jyrè* (meninos iniciantes), quanto os *wèriribò* (jovens que ainda não casaram), não participam.

---

<sup>33</sup> Ariranha, também conhecida como lontra-gigante, é um animal que habita ambientes de água doce.

<sup>34</sup> Esse ritual tem o canto alegre (um grito cantado) “dizendo que as famílias estão bem (awire), ou seja, pedindo mais alegria, mais vida para as famílias iny. Participam desse ritual somente os homens que estão alegres, ou seja, que não perderam alguém da família recentemente.

Foto 14 - Homens Karajá no ritual de *iwèru beurà* em frente à casa do chefe da cultura.



Fonte: Foto de Gilson Tokoreyma Karajá, 2020.

As pessoas que participam desse ritual, são chamadas de *worysỹs* (espíritos), nesse momento, deixam de ser pessoas comuns e incorporam os espíritos de *worysỹs*, e no terreiro da casa do cacique geral da cultura (chefe do *hetohokỹ*), passam o *iwèru beurà* (calugi branco, que pode ser a base de arroz, de milho ou de mandioca) no corpo, num ato simbólico de afugentar os maus espíritos, ao mesmo tempo, que convocam os espíritos bons (renovação dos espíritos). O ritual é realizado com os *worysỹs* voltados em direção ao leste (nascente do sol), pois acredita-se que o *txuu* (sol) é a energia que renova o espírito e a alma. Ao tocar o calugi com as mãos, os *worysỹs* pulam olhando para o céu agradecendo o dia e o fim da festa de *hetohokỹ*.

Particpei intensamente desse momento ritual. Estar entre os *worysỹs* é algo memorável, sentir-se um espírito em movimento que se despe totalmente para renovar-se e seguir cantando, dançando e praticando o bem. É realmente, estar em outro plano, em outra dimensão de contato e agradecimento à natureza, ao cosmos, à vida. Realmente é indescritível.

### 3.4.3. Òhura

A “brincadeira” de òhura, como na foto 15, acontece pela manhã, assim que termina o auge da festa de *hetohokỹ*. São dois grupos, um tentando acertar o outro com uma flecha. De acordo com o chefe da cultura, Carlos Kobi Karajá, “antigamente, para brincar de òhura tinha que estar preparado, tomava remédio de raiz, riscava o corpo com dente de *latè* (peixe-caxorra) e usava a pimenta malagueta no *hiti* (ânus)”<sup>35</sup>. Ele lembra ainda, que os seus pais lhe contavam que na ponta da flecha “usava a escama de piroasca (peixe pirarucu). Era perigoso, por isso não podia ser qualquer pessoa para brincar, tinha que ser rápido, esperto, para não ser acertado”. O que se utiliza hoje na ponta da flecha, é a cera de abelha para não machucar quem está participando da brincadeira.

**Foto 15 - Brincadeira de òhura.**



Fonte: Foto de Edilson Pereira Santos, 2020.

Essa brincadeira tem um objetivo educacional bastante significativo. Através dela os jovens buscam não somente interagir em torno da diversão, mas colocar em prática os ensinamentos de seus antepassados, pois é preciso ter destreza para se safar da flecha jogada em sua direção. Por isso, os jovens que participam como lançadores de flechas deveriam passar por um período de preparação para manter o

<sup>35</sup> Entrevista realizada na Aldeia Macaúba, no dia 18 de março de 2020.

vigor físico e aprender mais sobre a sua cultura.

#### 3.4.4. *Wèhõ*

O ritual de *wehõ* acontece durante a festa de *hetohokỹ*. Os espíritos que chegaram meses antes para o início da festa, agora vão embora, se despedem da comunidade, como na foto 16, para voltarem no próximo *hetohokỹ*. Antes de se despedirem, realizam a última visita à comunidade. Caracterizados com palhas de buriti, os espíritos saem em fila dançando e cantando pela comunidade, passando em frente as casas dos donos de aruanã, e no terreiro, recebem alguns alimentos (oferendas = *xiwè*): bolo, bolacha, pirulito, balinha, pães.

**Foto 16 - Espíritos de *wèhõ* se despedindo da comunidade.**



Fonte: Foto de Edilson Pereira Santos, 2020.

Importante registrar, que não faz muito tempo, as oferendas aos espíritos não continham alimentos industrializados. Os alimentos eram da própria comunidade, aqueles que eram consumidos no dia a dia, como peixe assado, batata assada, milho cozido e outros.

Terminada a “visita” às casas, cantando e dançando, os *worysỹs* adentram o mato e vão embora. Alguns espíritos não retornarão no ano seguinte, pois vai depender justamente da convocação dos novos espíritos pelo *hàri* (pajé) assim que iniciarem os preparativos para a realização do novo *hetohokỹ*.

### 3.5 Harubèdè – ritual de iniciação feminina

Na casa de Ahuanaru Karajá, participei do ritual de iniciação feminina = *harubèdè*, que acontece em função da menarca (primeira menstruação). A partir desse momento, a menina passa por um período de reclusão<sup>36</sup> e é alimentada com *calugi* (alimento fermentado, que pode ser à base de arroz, milho, amendoim, mandioca e outros). Então é considerada moça = *ijadòoma*, ficando sob os cuidados intensos da família, da mãe, das tias e, principalmente da *ilahi* = avó materna. São elas que dão conselhos e ensinam como a moça deve se comportar como mulher *iny*.

A moça não pode ficar andando sozinha pela comunidade; quando vai banhar no rio deve estar sempre acompanhada da mãe, das tias ou da avó; não deve comer qualquer tipo de alimento, além de ter outros cuidados. A menina é proibida de comer carne de animais, de aves e de peixes. Esse tipo de alimento só pode ser consumido assim que acaba a menstruação. A comida principal é o *iwèru* (*calugi*) de arroz. De acordo com uma anciã Karajá: antigamente, comia dois tipos de *calugi*, o de mandioca e o de milho. Não bebia *bèè* (água) e ainda amarrava um pano na “boca do estômago”.

Nesse período, a menina fica a maior parte do tempo brincando com as *ritxòkò* (bonecas karajá) aprendendo a confeccionar artesanatos: *bỹỹrè* (esteira), *dèxi*, *dèòbutè*, cestinha, tudo ensinado, principalmente, pela a avó materna.

A anciã, lembra que no seu tempo era assim: “quando menstruava pela primeira vez, a moça ficava escondida no quarto para ninguém olhar para ela. A avó, a mãe, as tias e pessoas da família pediam *bròtyrè* (presentes) para não deixar

---

<sup>36</sup> Antigamente, a *ijadòoma* ficava em reclusão por um ano, sem ter contato com pessoas que não fossem de sua família, bem como não podia sair para brincar com outras crianças. Atualmente, a reclusão acontece durante algumas semanas.

ninguém entrar no quarto”. “Minha filha só saía para ir à escola para estudar”, acrescenta a anciã. Ou seja, mesmo a moça estando em reclusão, a mãe considerava importante não faltar as aulas escolares. Para essa mãe, a escola indígena é um espaço de aprendizagem significativo.

Observa-se, que atualmente, a moça não fica muito tempo em reclusão aprendendo a confeccionar artesanatos próprios do ofício feminino. “Hoje, a moça fica mais é parada, sentada. Hoje é mais diferente”, relatou a anciã.

De acordo com Sinvaldo Wahuka Karajá, a *ijadòoma*:

Nesse período, ela fica no quarto, isolada, alimentando-se de apenas líquidos, principalmente de caluji (canjica feita de arroz ou milho) e recebendo todas as orientações necessárias para ter conhecimento correspondente a esse ciclo de vida. Ela é ensinada a viver bem, cuidar das futuras gerações. Ela fica isolada de 08 a 10 dias. Terminando o período de isolamento, o pai e os tios saem para pescar, para fazer a festa da alimentação da moça pós o isolamento. Quando sai do quarto de isolamento, ela come somente peixe tucunaré, fica adornada, enfeitada com a pintura corporal de acordo com o seu ciclo de vida, usando colares de miçangas e outros adereços feitos especialmente para esse ritual. Os pais ficam felizes ao vê-la passando de um ciclo a outro denominado de *ijadòma/ijadòkòma*. E a partir da cerimônia realizada ela está apta para dançar com os *ijasò* (aruanã) e já recebe de suas tias, avós e de sua mãe, a orientação sobre o casamento e orientação sexual. (WAHUKA, 2016, p. 110)

Quando a moça fica em reclusão e passa a não ser vista pela comunidade por um certo período, é porque a mãe da menina tem a responsabilidade pela a educação de sua filha, e esse, é um momento total de dedicação exclusiva para repassar todos os ensinamentos necessários à *ijadòoma*, pois esta, a partir de agora, estará preparada para viver uma nova fase de sua vida. Os cuidados dos parentes mais próximos, sobretudo das mulheres, é a demonstração do papel e da força da educação cultural, mantendo as tradições e os costumes Iny. A mãe e avó, assim como as tias, ao aconselhar, orientar e ensinar a fazer enfeites e artesanatos da cultura, elas não só estão repassando saberes milenares aos seus descendentes, através de experiências acumuladas, como também, a interpretação de um mundo sociocultural, cosmológico e espiritual para a preservação do patrimônio cultural Karajá.

Foto 17 - Ritual de iniciação feminina - Moça Karajá (Ijadòòma).



Fonte: Foto de Edilson Pereira Santos, 2020.

À esquerda, foto 17, está a *ijadòòma* lindamente enfeitada, sendo conduzida até o terreiro para sentar-se à esteira (*bỹĩrè*) e participar da “festa ritual” preparada especialmente a ela, que se tornou moça. A comida é diversa e farta, símbolo de abundância e de partilha.

Quando termina o período da menstruação, os parentes mais próximos: a mãe, a tia, ou a avó, pedem para um *hãbu* (homem) da família ir pescar e trazer peixes para a *ijadòòma* comer. Moças *Karajá* (*Ijadòòma*) na foto 18. A primeira comida, que geralmente é um pedaço de peixe, é dada na boca da menina por uma mulher adulta da comunidade. Essa pessoa deve ser alguém que tem prestígio e respeito na comunidade devido aos seus bons exemplos e ações.

Foto 18 - Moças Karajá (Ijadòòma) dançando aruanã.



Fonte:Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2009.

Após sua aparição em público enfeitada com pinturas corporais e enfeites plumários, a moça está preparada para participar da dança com os Ijasòs (aruanãs), pois já recebeu os ensinamentos necessários e sabe se comportar perante as regras culturais Iny. Com isso, ela é muito prestigiada por toda a comunidade.

*Wèriri ijasò* (ijasò das crianças), é uma “brincadeira” que acontece praticamente em todas as comunidades Iny. Durante a festa de aruanã e hetohokỹ as crianças ficam prestando atenção nos cantos e nos gestos dos adultos (tambem os tios, pais e avós ensinam a elas os cantos de aruanã) para depois reproduzirem no *wèriri ijasò*, como na foto 19.

**Foto 19 - Meninos e meninas Karajá imitando os adultos na dança de aruanã.**



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2009.

Perguntamos sobre as atividades das meninas na comunidade. O que aprendem com as mães, tias e avós? Obtivemos as seguintes respostas:

Artesanatos – cestarias (wèriri), esteira (bỹrè), pulseira, dèxi, deòbutè, hatysi (colar de miçangas e penas), brinco (uè). Alimentos – Tem alimento específico para hawyy (menina) e hãbu (menino). A mãe ensina a filha a cozinhar, lavar vasilhas, limpar a casa, arrumar as coisas da casa. (Liderança C).

O papel das mulheres Karajá, sobretudo das mães, das tias e das avós, é imprescindível no processo educacional, tanto dos meninos, quanto das meninas Iny. São elas as principais responsáveis pela educação dos filhos, mas os pais também os são. Elas são responsáveis por repassar os conhecimentos relativos ao comportamento das meninas no convívio na comunidade.

A menina, como qualquer outra criança Karajá, tem o tempo livre para brincar com as demais crianças da comunidade, porém, quando menstrua pela primeira vez, o seu comportamento muda completamente perante a comunidade. Ela passa a ter uma vida mais orientada e “vigjada” pela mãe, tias e avós. A menina agora passa a aprender com mais dedicação aos ofícios das mulheres, ou seja, fazer artesanatos específicos da

prática feminina e ajudar a cuidar da casa. Elas são educadas para os afazeres domésticos, como cuidar da família; quando já casadas cuidam do casamento e dos filhos, cuidam da confecção das bonecas de cerâmica, quando são ceramistas, de obras artísticas, muitas sabem fazer pinturas nos artesanatos e também sabem cuidar da ornamentação das crianças, das moças e dos homens para os rituais do grupo.

A mãe ensina *ibrohokỹ* (um tipo de choro, que pode ser de alegria ou de tristeza). Quando a menina menstrua, faz *ibrohokỹ* (choro de alegria). A tia, mãe e avó ensinam a fazer bonequinha *ritxoo/ritxòkò*. (Anciã A)

Importante destacar que, no plano ritual, as mulheres são as responsáveis pelo preparo dos alimentos das principais festas e pela memória afetiva da comunidade, que é expressa por meio de choros rituais, de modo especial quando alguém fica doente ou morre. É o caso do choro ritual *ibrohokỹ*, que tanto as mulheres quanto os homens praticam-no. Normalmente ele acontece, quando a menina menstrua pela primeira vez e quando o menino sai de *jyrè* (choro de alegria). Mas pode ser choro de tristeza quando alguém fica doente ou quando acontece uma morte na família. Ao repassar esse conhecimento, as mães compartilham com suas filhas momentos de inteira relação afetiva e amorosa, pois o choro ritual requer toda a intimidade possível para que o mesmo seja aprendido com todos os detalhes que lhe são próprios. É preciso “chorar da maneira correta”.

Nota-se que na concepção dos entrevistados e entrevistadas da comunidade a educação cultural e educação escolar estão diretamente conectadas aos processos de aprendizagens/saberes *Iny*. Cada fase de vida tem seus momentos específicos e espaços próprios para o aprender-ensinar-aprender. Meninos e meninas da comunidade em determinada faixa etária, recebem ensinamentos distintos, no caso dos meninos que passam a conviver no mundo dos homens, recebendo os ensinamentos em relação as regras e aos segredos do “mundo dos homens”, e as meninas inseridas no “mundo feminino”, fabricando artesanatos, cuidando dos afazeres domésticos, ou seja, vivem em mundos, aparentemente “separados”, mas convivendo no mesmo mundo social, cultural e espiritual.

Portanto, a educação cultural interligada com a educação escolar forma a base que estrutura os conhecimentos advindos dos saberes milenares em correlação com os conhecimentos ocidentais. A educação escolar nesse sentido,

contribui significativamente com a educação cultural, atendendo as demandas da comunidade, procurando intercalar com os espaços de produção de saberes existentes na comunidade. As crianças, sobretudo, ora observando/vivenciando, ora reproduzindo movimentos dos adultos, estão em processos contínuos de aprendizagem, ao mesmo tempo que garantem a manutenção da cultura tradicional e de sua identidade enquanto povo Iny.

Todas essas referências são essenciais na fundamentação de um projeto de educação específico que considera o contexto da comunidade a que ele vai servir, os sujeitos participantes, os aprendizes, as histórias, os desejos, os anseios, demandas sociais e leituras de mundo. Nessa perspectiva, busca-se pensar o ato educativo tendo como fundamental a contextualização. Isso significa enfrentar os desafios de construir um equilíbrio, no âmbito educativo-cultural, entre o intra e o intercultural; no âmbito epistemológico, entre os saberes das ciências não indígenas e dos Iny, e, âmbito pedagógico, entre quantidade e qualidade. (PPP DA EE INDÍGENA HERYRI HÁWA, 2012, p. 7).

Para manter essa dinâmica de organização sociocultural e socioeducativa, é primordial o investimento na formação das crianças. De acordo com Marcelo Kawina Karajá: “São as crianças que vão nos defender, defender os indígenas, a natureza, o nosso território”. As crianças através dos ensinamentos e da formação, continuarão a romper com o projeto da colonialidade do saber, que homogeneizou o mundo, anulando as diversidades culturais. São elas que vão continuar defendendo a educação escolar indígena específica e diferenciada, o patrimônio cultural e o fortalecimento étnico. “A nossa luta passa pela educação. A defesa do nosso povo e de nossa história depende de como vamos educar nossos filhos e filhas e de como vamos cuidar do nosso povo”, acrescentou Kawina<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Frases ditas Por Marcelo Kawina Karajá, aluno egresso da Licenciatura Intercultural/Núcleo Takinahaky – UFG, durante a Etapa de Estudos em Terras Indígenas Karajá, Pólo Itxala, em setembro de 2019.

#### 4 PATRIMÔNIO CULTURAL KARAJÁ – INY HÕRÕTYHY

Não ter pressa, filmar o tempo que passa, os silêncios, os vazios, os tempos mortos, filmar algumas coisas, acompanhar, seguir, fazer companhia, ficar com alguém, ocupar-se do que está vivo.

(Jean-Louis Comolli)

Neste tópico trataremos do processo de produção do audiovisual (Produto Final), o qual foi composto com imagens do rio Araguaia, de canoa em movimento, simbolizando a chegada dos Iny no mundo da Terra; de lutas corporais (ijèsu); de crianças reproduzindo comportamentos dos adultos; de cenas em que homens e mulheres estão confeccionando peças de artesanato e à observação dos ensinamentos/saberes Karajá, repassados principalmente aos mais jovens, de pesca, dança de aruanã, mraasi, preparando alimentos para os rituais, ensinando crianças, preparando adornos (deòbutè, kuè, marani e tùù), de pinturas em artesanatos e pinturas corporais em crianças e adultos.

Da mesma maneira, imagens e vídeos dos principais rituais Karajá: o *hetohokỹ* – ritual masculino, que simboliza a passagem do menino para o mundo dos homens adultos, com a chegada de Karajá de outras comunidades para participarem da festa; e o ritual feminino - *harubèdè* (menarca) – cerimônia que acontece quando a menina se torna moça em função de sua primeira menstruação. E por fim, cenas do ritual de renovação dos espíritos e dos ensinamentos culturais repassados pelo ancião Pedro Tewaribu Karajá, às crianças e aos jovens da comunidade, além de outras imagens, constituindo um verdadeiro mosaico de cores, saberes e sabores.

Para tanto, adotamos o paradigma metodológico do tipo interpretativo, pois uma das características desse tipo de pesquisa é à busca da “naturalidade” na coleta dos dados, ou seja, a preocupação é com o entendimento dos atores sociais. Nesse caso, os participantes da pesquisa (incluindo o pesquisador) fazem parte do contexto socio-histórico estudado. Segundo Moita Lopes (1994, 1996), “a pesquisa interpretativista é de base etnográfica e introspectiva”. No entanto, o fator que mais interessa neste tipo de pesquisa, é o qualitativo. Portanto, estruturamos o roteiro do documentário a partir de algumas questões abertas, tendo por referência a teoria adotada e os objetivos propostos, que serviram de base no momento de fotografar e realizar as gravações que compõem o audiovisual.

As questões não foram aplicadas numa relação direta perguntas/respostas; mas apenas serviram de orientação de trabalho. Para a seleção dos entrevistados não levou-se em consideração hierarquias ou graus de escolaridade, mas sim, o envolvimento das pessoas com a cultura Iny e com a educação escolar indígena. Essas pessoas são as detentoras de saber e das experiências que contribuem para o fortalecimento da educação escolar indígena e do patrimônio cultural Karajá.

Procuramos participar de situações de relacionamento na comunidade em vários espaços sociais, formais e informais. Dos formais, participamos de espaços ligados ao saber especializado, tais como: locais onde se confeccionam diferentes tipos de artesanato (os feitos por homens e os feitos por mulheres); na escola, *etc.* Dos espaços informais, participamos da casa, da pescaria, do pátio *etc.*

O documentário produzido traz a vivência e a cultura do povo Karajá da comunidade Macaúba, retratando seus principais rituais, as atividades cotidianas e especializadas; trazendo a educação cultural e escolar indígena como fios condutores, onde apresenta-se a educação tradicional e a EEI como complemento e não como antagonistas. Pois a escola está presente na educação tradicional, nos rituais, nas histórias, na língua *etc.*, assim como a educação cultural se faz presente na escola, através de contos, mitos, desenhos, cantos e outros.

As entrevistas, as gravações, e as filmagens buscaram fazer uma conexão com o tempo dos antepassados aos dias atuais. São retratos da história Iny intrínsecos à sua realidade, ao seu cotidiano. Tudo isso, sem a preocupação com roteiros fechados e definidos. Como bem observa RUARO (2007, p. 4), “um documentário é construído ao longo do processo de sua produção. Mesmo existindo um roteiro, o formato final somente se define após as filmagens, e a conclusão dos processos de edição e montagem”. Para Manuela Penafria (2001), a principal função do gênero audiovisual é:

Incentivar o diálogo sobre diferentes experiências, sentidas com maior ou menor intensidade. Apresentar novos modos de ver o mundo ou de mostrar aquilo que, por qualquer dificuldade ou condicionalismos diversos, muitos não vêem ou lhes escapa. (PENAFRIA 2001, p.5 Apud ZANDONADE & FAGUNDES, 2003, p. 16-17).

Nessa perspectiva, Eduardo Coutinho (1997) apud Modena (2009, p. 15), importante documentarista brasileiro, afirma sobre a importância da oralidade em suas obras: “para mim, contudo, fazer um documentário é provocar a fala. O ato de

falar é extraordinário porque é, sobretudo, um ato da palavra. O que valorizo é essa palavra que são produzidas como imagens” ou seja, o autor nos chama a atenção para o aspecto principal desse gênero que não é sua objetividade e pontos finais, mas sim a disposição de comunicar ao público, de maneira ampla e aprofundada, sobre um fenômeno e deixando ao espectador espaço para as próprias conclusões, respeitando os costumes e a cultura do povo retratado.

O audiovisual narra ainda, o mito de origem do povo Karajá, versão contada por José Uriawa Karajá, professor e diretor da escola Heryri Hãwa. Uriawa também escreveu um livro sobre o referido mito, intitulado “Iny òlòna-my ijyy - A origem do povo Karajá”, inclusive, várias cenas que aparecem como imagens no documentário, foram extraídas do livro supracitado.

Também, perguntamos ao professor Uriawa como o seu livro é utilizado na escola. O mesmo explicou que, os professores que trabalham a disciplina de Iny Rybè, contam e trabalham a história que está no livro, encaminham trabalhos de pesquisa extraclasse aos alunos, “mas cada professor planeja a aula do seu jeito”. Relatou ainda que aprendeu a contar história com a família, com os avós e anciãos da comunidade, e que agora está repassando esses conhecimentos aos mais jovens, trabalhando tanto na comunidade, quanto na escola, e que o seu livro foi distribuído em várias comunidades Karajá: Ibutuna, Utaria, Otxiri e na própria comunidade de Macaúba, a fim de contribuir com a aprendizagem dos alunos.

#### **4.1 Formato definido**

Quando estive na comunidade Heryri Hãwa, em março de 2020, para participar da festa de *hetohokỹ*, aproveitei a oportunidade para decidir junto com a comunidade sobre a produção do Audiovisual. No entanto, apresentei a proposta do mestrado profissional que é produzir um trabalho (Produto Final) como resultado final da pesquisa, ou seja, algo que pudesse servir de suporte didático-pedagógico para os educadores indígenas, bem como, para outras comunidades indígenas e não indígenas. No primeiro momento, não houve decisão sobre qual tipo de Produto seria elaborado, mas houve intenso debate sobre o assunto, e passados alguns dias, ficou decidido em reuniões na casa de Aruanã (casa dos homens), a produção de material audiovisual com o intuito de fortalecer a cultura Karajá.

Vale ressaltar que a proposta de audiovisual foi uma solicitação dos próprios indígenas da comunidade Macaúba. Para eles é fundamental ter um produto que traga a oralidade presente no dia-dia, e que possa servir de ferramenta pedagógica para a educação, principalmente de crianças e jovens. Visto que, uma das preocupações de lideranças da comunidade, é justamente fazer com que os mais novos se interessem mais pela sua própria cultura.

A ideia era produzir um audiovisual a partir de foto-voz e vídeos participativos que evidenciasse o patrimônio cultural Karajá bem como o processo de EEI, a partir da visão dos próprios indígenas. Que a criação/elaboração do audiovisual acontecesse na própria comunidade, num processo de apropriação dos meios tecnológicos à serviço do povo Iny, com o envolvimento dos atores sociais indígenas da comunidade Heryri Hãwa. Porém, devido a pandemia do novo coronavírus (Covid-19), não foi possível realizar todo o trabalho na comunidade. No entanto, lançou-se mão de fotos e vídeos de acervos pessoais de minha esposa Deijalsina Gonçalves da Silva. Acervo que contém inúmeras fotos e uma quantidade significativa de vídeos. Por isso mesmo, confesso que foi uma tarefa árdua selecionar algumas fotos e vídeos para compor o audiovisual. Talvez, esse processo tenha sido mais difícil e demorado, porque olhar fotos e vídeos é um momento prazeroso de lembrar, rememorar, reviver...

A obra é uma peça audiovisual de dez minutos e trinta e dois segundos em formato digital. Procurou-se nesse trabalho contemplar os vários momentos de práticas culturais e processos educativos, tanto na educação cultural, quanto na EEI. Não há um recorte temporal definido. As imagens (fotos e vídeos) utilizados no audiovisual, são de registros realizados na comunidade desde o ano de 2001, data que chegamos à comunidade para trabalharmos como professores da Educação Básica. Evidentemente que, se tratando de patrimônio cultural, procurou-se não se ater ao tempo cronológico, mas aos movimentos culturais do povo Iny.

Abaixo segue o quadro 2 especificando os investimentos com a edição e a distribuição do material produzido.

**Quadro 2 - Distribuição de material audiovisual.**

Descrição	Quant.	V. Unit. R\$	V. Total R\$
Montagem, edição e publicação no Youtube	1 profissional	4.000,00	4.000,00
Distribuição em escolas públicas de Lagoa da Confusão-T0 e Santa Terezinha-MT.	20	10,00	200,00
Distribuição para as fontes do documentário.	10	10,00	100,00
Distribuição para escolas Karajá.	30	10,00	300,00
Distribuição para escolas de outros povos indígenas da região do Araguaia.	20	10,00	
Distribuição para ONGs e outras instituições.	30	10,00	300,00
Total			4.900,00

Fonte: elaborado pelo autor.

Observação: O material será distribuído através de mídia física DVD.

#### 4.2 Público participante

Esta obra é destinada, principalmente, para a comunidade Macaúba. Porém, será distribuída em escolas públicas dos municípios Lagoa da Confusão - TO e Santa Terezinha - MT, para que estudantes não indígenas conheçam um pouco mais sobre a cultura Karajá, e possam imprimir respeito pela cultura do outro, bem como, valorizar o aprender e o conviver com a diversidade.

Cópias do audiovisual também serão distribuídas em instituições que atuam diretamente com os povos indígenas e que poderão utilizá-las como fonte de pesquisa e de suporte didático-pedagógico para as formações grupais, rodas de conversas e outras. Dentre elas: Secretarias Municipais e Secretarias Estaduais de Educação dos Estados de Mato Grosso, Tocantins, Pará e Goiás; Conselho Indigenista Missionário (CIMI); Associação de Educação e Assistência Social Nossa

Senhora da Assunção (ANSA); Articulação Xingu Araguaia (AXA); Instituto Socioambiental (ISA) e outras.

### 4.3 O impacto esperado

Acredita-se que este documentário será uma grande contribuição para o fortalecimento da cultura e do povo Karajá. Através dele, alguns ensinamentos, inclusive de pessoas que já faleceram, poderão ser revistos pela comunidade, como é o caso do ancião Pedro Tewaribu Karajá, um mestre da sabedoria Iny ensinando as danças de *mraasi* e *anaraã*. Assim como outros ensinamentos de pessoas que hoje são lideranças na comunidade, como do chefe da cultura, do cacique, dos pesquisadores e jovens indígenas, para que suas vozes continuem ecoando em prol da cultura Iny.

Espera-se ainda, que esse trabalho possa fortalecer a prática cultural na comunidade Heryri Hãwa, assim como, suscitar o debate acerca da cultura Iny, e que possa contribuir no processo de retomada cultural junto a outras comunidades Karajá, como é o caso da comunidade Itxala, que depois de muitos anos realizou a festa de *hetohokỹ* em sua comunidade.

## 5 INY HÖRÖTYHY NO FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE HERYRI HÃWA

Eu acredito profundamente na força dos verdadeiros encontros, acredito na complementariedade das relações, no espírito de cooperação, na riqueza das trocas entre culturas, entre gerações, entre categorias sociais diferentes. Nessa perspectiva, acredito em todos os esforços que possam favorecer o diálogo, a partilha e a circulação dos saberes.

(Henryane de Chaponay).

A versão final do documentário será distribuída em escolas públicas dos municípios de Lagoa da Confusão -TO e de Santa Terezinha-MT. No entanto, sugerimos que este documentário seja passado em uma sessão cineclubista em

cada escola. E para ampliar o debate e o conhecimento em torno do patrimônio cultural Karajá e Educação Escolar Indígena, poderá ser convidado uma fonte deste documentário ou estudantes Iny, especialmente da comunidade Heryri Hãwa, que poderão trazer outros pontos que não foram abordados no audiovisual, tirar dúvidas e principalmente exercerem o lugar de fala. Caso a escola não tenha estrutura ou equipamentos necessários, poderá restringir a exibição em salas de aulas específicas.

O audiovisual também poderá ser distribuído pela própria comunidade através de parcerias com as secretarias estaduais de educação de Mato Grosso, Tocantins, Pará e Goiás, e ainda, com as secretarias municipais de educação de municípios circunvizinhos às terras indígenas Karajá.

A comunidade deverá ainda, distribuir o audiovisual junto às instituições de ensino superior: Universidade Estadual de Goiás (UEG) Campus Cora Coralina, Universidade Federal de Goiás (UFG) - Núcleo Takinahakỹ, Universidade do Estado de Mato Grosso (UFMT) - 3º Grau Indígena, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Pará (UFPA), Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) dos estados supracitados, e que disponibilizem em suas plataformas digitais: sites, blogs e outros meios tecnológicos, para que sejam utilizados como suporte didático-pedagógico e na divulgação do patrimônio cultural Iny.

Igualmente, a comunidade Heryri Hãwa, em parceria com organizações não governamentais (ONG's) poderá fazer circular esse material organizando rodas de conversas, palestras e outras ações de formação, a fim de suscitar o debate acerca do patrimônio cultural Iny e da educação escolar indígena.

Abaixo seguem as tabelas 1, 2, 3, 5, 6 e 7 das escolas indígenas Karajá e das escolas públicas não indígenas dos municípios de Santa Terezinha-MT e de Lagoa da Confusão-TO, onde o documentário será distribuído. Em anexo encontram-se os ofícios encaminhados.

**Tabela 1 - Escolas da Área Karajá atendidas pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins.**

<b>ALDEIA</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>
Fontoura	EE Indígena Kumana	Weura Karaja Diretor
Santa Isabel	EE Indígena Maluá	Woubedu Karaja

do Morro		Diretor
JK	EE Indígena Krumare	Leandro Lariwana - Professor
Tytema	EE Indígena Ereheni	Adão Uraha Karaja Professor
Macaúba	EE Indígena Heryri Hawã	José Uriawa Karaja Diretor
Ibutuna	EE Indígena Weheria Karajá	Paula de Cássia Strutz Coord. Ped.

Fonte: Delegacia Regional de Ensino de Paraíso/DRE – TO.

**Tabela 2 - EE Indígenas Karajá – Atendidas pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso.**

ALDEIA	ESCOLA	RESPONSÁVEL	E-MAIL
Itxala	EE Indígena Itxala	Domingos Maurehi Karajá – Diretor	STT.EEI.Itxala@educacao.mt.gov.br
Hãwalòra	EE Indígena Hãwâlòra	Clebi Kaxiwera Karajá – Diretor	Stt.eeieb.hawalora@educacao.mt.gov

Fonte: elaborada pelo autor.

**Tabela 3 - EE Indígenas de outros povos indígenas da região do Araguaia atendidas pela SEDUC-MT.**

ALDEIA	ESCOLA	RESPONSÁVEL	E-MAIL
Majtyritãwã	EE Indígena Majtyritãwã	Rael Xakoipari Tapirapé - Diretor	stt.eei.tapirape@educacao.mt.gov
Tapi'itãwã	EE Indígena Tapi'itãwã	Josimar Xawapare'ymi Tapirapé - Diretor	sfc.eei.tapi.itawa@educacao.mt.gov.br
Tapiraka/Kanela	EE Indígena Tapiraka	Neusivânia Souza Luz - Diretora Wilmar Kanela - Cacique	stt.ee.robervalc.reis@educacao.mt.gov

Fonte: elaborada pelo autor.

**Tabela 4 - Escolas Estaduais não indígenas do município de Santa Terezinha-MT.**

ESCOLA	ENDEREÇO	RESPONSÁVEL	E-MAIL
EE Santa Terezinha	Rua do Comércio, 240 - Centro	Maurício Ribeiro Diretor	STT.EE.Santa.Terezinha@educacao.mt.gov. br
EE	Rua 03, s/n	Rosane P. M.	STT.EE.MartinianoC.Pereira@educacao.mt.

Martiniano C. Pereira	- Centro	Barros Diretora	gov.br
EE Roberval Costa Reis	P.A. Porto Velho	Neusivânia Souza Luz - Diretora	stt.ee.robervalc.reis@educacao.mt.gov

Fonte: elaborada pelo autor.

**Tabela 5 - Escolas Municipais não indígenas do município de Santa Terezinha-MT.**

ESCOLA	ENDEREÇO	RESPONSÁVEL	E-MAIL
EMEF São João	P.A. Presidente	SEMEC de Santa Terezinha	<a href="mailto:smec.stz@hotmail.com">smec.stz@hotmail.com</a>
EMEF Antônio Rosa	P.A. Presidente	SEMEC de Santa Terezinha	<a href="mailto:smec.stz@hotmail.com">smec.stz@hotmail.com</a>
EMEF Lago Grande	Distrito de Lago Grande	SEMEC de Santa Terezinha	<a href="mailto:smec.stz@hotmail.com">smec.stz@hotmail.com</a>
EMEF Bom Jesus	P. A. Bom Jesus	SEMEC de Santa Terezinha	<a href="mailto:smec.stz@hotmail.com">smec.stz@hotmail.com</a>
EMEF Dagmar Bastos de Seixas	Vila Paulista do Araguaia (Torre)	SEMEC de Santa Terezinha	<a href="mailto:smec.stz@hotmail.com">smec.stz@hotmail.com</a>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Santa Terezinha-MT.

**Tabela 6 - Escolas não indígenas do município de Lagoa da Confusão -TO.**

ESCOLA	ENDEREÇO	RESPONSÁVEL	E-MAIL
Col. Est. Lagoa da Confusão	Av. Vicente Barbosa, 1025 - Centro	Maria do Socorro G. da Cruz – Secretária Mun. de Educação	<a href="mailto:semed@hotmail.com">semed@hotmail.com</a>
Escola Municipal Dona Julia Pelegrini	Av. Antonio Alves Duarte, s/n.º campo de futebol - Setor Praia Alta	Maria do Socorro G. da Cruz – Secretária Mun. de Educação	<a href="mailto:semed@hotmail.com">semed@hotmail.com</a>
Esc. Mul. Pedro Guerra	Rua Joao Maximino, s/n. Perto da beira da lagoa - Centro	Maria do Socorro G. da Cruz – Secretária Mun. de Educação	<a href="mailto:semed@hotmail.com">semed@hotmail.com</a>
Esc. Mul. Emilia Araújo	Faz. Ilha do Bananal	Maria do Socorro G. da Cruz – Secretária Mun. de Educação	<a href="mailto:semed@hotmail.com">semed@hotmail.com</a>
Esc. Mun. Rural Lagoão	Faz. Ilha do Bananal, - Zona Rural	Maria do Socorro G. da Cruz – Secretária Mun. de Educação	<a href="mailto:semed@hotmail.com">semed@hotmail.com</a>
Esc. Mul. Urbana Boa Vista	Av. Pra, Qd. 01, Lt. 49, - Boa Vista	Maria do Socorro G. da Cruz –	<a href="mailto:semed@hotmail.com">semed@hotmail.com</a>

		Secretária Mun. de Educação	
Esc. Mul. Tancredo Neves	Faz. Sonho Meu	Maria do Socorro G. da Cruz – Secretária Mun. de Educação	<a href="mailto:semed@hotmail.com">semed@hotmail.com</a>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Lagoa da Confusão –TO.

**Tabela 7 - Escolas Indígenas no município de Lagoa da Confusão -TO.**

ESCOLA	ENDEREÇO	RESPONSÁVEL	E-MAIL
Escola Indígena Iny Webohona	Aldeia Boto Velho	Maria do Socorro G. da Cruz – Secretária Mun. de Educação	<a href="mailto:semed@hotmail.com">semed@hotmail.com</a>
Escola Estadual Indígena Wyapri	Aldeia Lankrare	Maria do Socorro G. da Cruz – Secretária Mun. de Educação	<a href="mailto:semed@hotmail.com">semed@hotmail.com</a>
Escola Indígena Tewadure	Aldeia Txuode	Maria do Socorro G. da Cruz – Secretária Mun. de Educação	<a href="mailto:semed@hotmail.com">semed@hotmail.com</a>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Lagoa da Confusão –TO.

### 5.1 Manual Iny Hõrõtyhy

1. Este DVD deverá ser reproduzido em equipamento compatível. Ex: computador e DVD player;
2. Guarde-o em local seco, longe do sol e de fácil acesso;
3. Para reproduzir a imagem em uma sessão cineclubista, utilize um projetor, uma caixa de som e uma tela branca de projeção (caso não tenha este equipamento, procure por uma parede branca e lisa). Se tiver interferência do sol utilize panos para cobrir, assim você terá um ambiente escuro, semelhante à uma sala de cinema;
4. Em uma exibição na sala de aula poderá ser utilizado o aparelho de televisão.

## **5.2 Devolutiva para comunidade**

O Audiovisual será socializado com todos os participantes da pesquisa, também com a FUNAI/CTL Santa Terezinha-MT, com as lideranças indígenas e a comunidade Heryri Hãwa. Faremos uma reunião com toda a comunidade no barracão de encontros/reuniões no centro de Macaúba, com sessões de apresentações aos moradores, para que conheçam a obra e possam dialogar sobre a produção do audiovisual e, conseqüentemente, debater a respeito do patrimônio cultural Karajá, também para que atores e responsáveis que atuaram diretamente no processo de produção do audiovisual relatem suas experiências, e possam falar da importância desse trabalho para a valorização e proteção do patrimônio cultural Karajá e da Educação Escolar Indígena na comunidade.

Outro momento como esse será realizado na Escola Estadual Indígena Heryri Hãwa, com a presença de alunos, professores e funcionários da escola. Durante a realização desses dois momentos, haverá uma exposição com fotos e imagens que fizeram parte da produção do Produto Final.

Por fim, será entregue uma versão para cada fonte do documentário, para assistirem em suas casas, junto aos seus parentes e compartilhem com outras pessoas. Uma cópia máster ficará disponível na escola para fins didáticos e para que sejam realizadas mais cópias, que poderão ser distribuídas aos demais educadores indígenas de outras escolas Karajá.

## **5.3 Os resultados alcançados**

Através desse trabalho foi possível diagnosticar demandas culturais da comunidade, e a partir de então, pensar junto com a mesma, projetos referentes a registros da cultura, como a produção de material audiovisual (Produto Final), com a participação efetiva de membros da comunidade, dentre eles, profissionais da escola, anciãos, lideranças comunitárias, jovens e crianças, com as quais houve a realização de um trabalho colaborativo-participativo, com reuniões na casa dos homens (casa de Aruanã) e em outros espaços na comunidade, num processo de discussão e planejamento das ações para o desenvolvimento do projeto.

Observou-se também que os envolvidos no processo de produção do audiovisual, tiveram total compreensão sobre a importância do Produto Final para a comunidade, participando de todas as etapas, desde o planejamento à execução. Sendo que o cacique, o mestre da cultura e o diretor juntamente com os professores e funcionários da Escola Estadual Indígena Heryri Hãwa tiveram papel efetivo nas atividades para a produção do audiovisual.

Todo o processo de produção do audiovisual foi de suma importância para a autonomia e a autoestima da comunidade. Dessa forma, foi possível perceber o quanto a comunidade se envolve em projetos que vão ao encontro com os seus anseios e realidade. Em virtude disso, o povo Iny fortalece a sua cultura e a sua memória valorizando o seu patrimônio cultural.

Reconhecer esses espaços de produção de saberes como espaços de valorização cultural e de afirmação da identidade étnica, onde todos aprendem em processos de trocas, sem hierarquias do saber, é oportunizar aos membros da comunidade, maior aproximação dos conhecimentos ocidentais e indígenas, com o envolvimento de todos, garantindo a representatividade, a legitimidade e a sustentabilidade do projeto coletivo, de tal modo, que não exista sobreposição de conhecimentos, mas a interação entre eles, de maneira intercultural e contextualizada.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste trabalho, buscamos entender a inserção e o lugar da educação escolar indígena na preservação e valorização do patrimônio cultural da comunidade Heryri Hãwa/Macaúba, do povo Iny/Karajá, na concepção de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural. Para isso, foi necessário aprofundar sobre o papel da escola nos projetos culturais da comunidade e na atuação de seus membros.

Faz-se importante registrar que, na verdade, esta pesquisa teve início no ano 2000, com a minha chegada em Macaúba para atuar como docente na educação escolar indígena na comunidade. Assim como, no convívio, principalmente, com os Iny das comunidades Heryri Hãwa, Utaria, Itxalá e Hãwalòra. Sendo que o mito de origem do povo Iny trazendo elementos da cosmologia, as práticas culturais e as

reflexões em torno da educação escolar indígena, foram os fios condutores que me permitiram estabelecer diálogos, trocas de saberes e aprendizados com a cultura Karajá.

Notamos, ao analisar o papel da EEI, o quanto a educação cultural interpela a educação escolar, ao mesmo tempo que se complementam. Que os/as profissionais da educação valorizam os vários tipos de educação existentes na comunidade, possibilitando maior relação entre escola e comunidade, colocando em prática demandas comunitárias, que exigem dos profissionais da educação e lideranças indígenas a compreensão dessa diversidade para a proteção e a salvaguarda do seu patrimônio cultural. A língua materna (Iny Rybè), nesse aspecto, tem importância capital no processo de aprendizagem tanto escolar quanto cultural. É através da língua materna que o/a estudante é capaz de interpretar o mundo real e fazer conexão com o mundo ancestral e espiritual.

Observamos que a narrativa do ancião tem força e amplitude, pois é uma palavra “que está livre da influência da língua portuguesa”, mas sedimentada na língua e nos conhecimentos maternos. Que a escola, ao registrar e recontar as histórias da cultura através das pesquisas escolares e extraescolares, de narrativas e entrevistas, apenas atua como complemento para o fortalecimento dos conhecimentos Iny.

Percebemos, que o povo Iny de Macaúba, ao se organizar em torno da cultura, faz movimentar saberes ancestrais através da realização de seus rituais, sobretudo os rituais de iniciação masculina “hetohoky” (casa grande) e de iniciação feminina “harubèdè = ijadòdòma (moça Karajá). Também com a confecção de artesanatos colocando em prática seus costumes tradicionais, o repasse de saberes e o uso dos recursos naturais de forma sustentável.

Com a produção do audiovisual – Iny Hõrõtyhy - Produto Final da pesquisa, percebemos o quanto a comunidade se envolve nas ações voltadas às práticas culturais e a conexão com a educação escolar. O documentário, ao registrar a cultura da comunidade, com registros de danças, confecção de artesanatos, de rituais e ensinamentos de lideranças e anciãos/ãs, consideradas “bibliotecas vivas”, trará grande contribuição para a autoestima e a autonomia da comunidade, fortalecendo a cultura e o patrimônio Iny.

No entanto, foi possível identificar que na comunidade pesquisada faz-se necessário ampliar o debate voltado às questões da educação escolar e do

patrimônio cultural. Logo, cabe às instituições de ensino superior, aos órgãos governamentais, às organizações indígenas e à própria comunidade, suscitar o debate sobre essas políticas no sentido de construir conhecimento junto às comunidades indígenas, e conseguinte, a sociedade de forma geral.

Esperamos ter contribuído com as discussões e debates em torno do papel da EEI para a preservação e valorização do patrimônio cultural Iny da comunidade Heryri Hãwa, no sentido de fomentar outras discussões, subsidiadas pelos registros, observações e falas de crianças, jovens, lideranças e dos mais velhos, para que a comunidade continue o seu “avivamento cultural”, resguardando e fortalecendo o seu patrimônio cultural.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Saber para si, saber com os outros. In.: “... e uma **Educação pro povo, tem?** 2. Ed. – Renato Pontes Costa, Socorro Calhau (orgs.). – Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010. (Seminário NEAd; v.1).

BRASIL. **Decreto-Lei 3.551/2000**. Disponível em: <http://www.iphan.gov.br/>. Acesso em: 26 Marc. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases, n. 9394**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [file:///D:/Documents/Downloads/lei9394\\_ldbn1.pdf](file:///D:/Documents/Downloads/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 11 nov. 2020.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 1996, v. 39, nº 1.

COSTA, Kênia Gonçalves. **A Ilha do Bananal, o povo Iny e suas representações cartográficas: dinâmicas goambientais, territoriais e étnicas**. Tese de doutorado. UFG, Goiânia, 2014.

COUTINHO, Eduardo. **O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade**. Ética e História Oral – Projeto História. Revista da Pós – PUC/SP, São Paulo: Educ, n. 15, p. 165-171, 1987.

GOLDSTEIN, Ilana Seltzer. Reflexões sobre a arte “primitiva”: o caso do MuséeBranly. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, jun. 2008. Disponível em: Acesso em: 1 dez. 2013.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 28, no 55, p. 211-228, janeiro-junho 2015.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. As transformações do patrimônio: da retórica da perda à reconstrução permanente. In: TAMASO, Isabel; LIMA FILHO, Manuel Ferreira. **Antropologia e patrimônio cultural: trajetórias e conceitos**. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (11ª edição, tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANI KARAJÁ, José. **As madeiras e seus usos no universo sócio-cultural do povo Iny**. Dissertação de mestrado. UFT, Palmas-TO, 2015.

HERBETTA, Alexandre. Considerações sobre processos colaborativos de coteorização: diálogos entre o projeto Milpas Educativas e o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena. **Revista Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, UFG, v. 4, 2019.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Arte Kusiwa – Pintura corporal e arte gráfica Wajãpi**. Portal do IPHAN, 2002. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/54>. Acesso em: 12 jun. 2021.

IPHAN. Fonte: *portal.iphan.gov.br > noticias > detalhes > bonecas-karaja-novo-patri....* Acesso em: 10 nov. 2020.

KUSCH, Rodolfo. El Pensamiento indígena y popular en América. In: **Obras Completas – Tomo II**, pp. 255-546. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2007.

LAHIRI KARAJÁ, Uziel. Ciclo de vida Iny. In: **REVISTA ARTICULANDO SABERES**. Universidade Federal de Goiás. Vol. 1, nº 1 (2016). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LARIWANA KARAJÁ, Leandro. Ciclo da vida Iny (Karajá). In: **REVISTA ARTICULANDO SABERES**. Universidade Federal de Goiás. Vol. 1, nº 1 (2016). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

LEITÃO, R. M. **Educação e Tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Izabel do Morro, Ilha do Bananal-TO**. (Dissertação). Goiânia: UFG, 1997.

LÜDKE, MENGA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. Educação patrimonial. Orientações para os professores do ensino fundamental e médio. Caxias do Sul: Maneco Liv. & Ed.,

2004, 72p. In.: CERQUEIRA, Fábio Vergara. Patrimônio cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 91-109, 2005.

MANAIJE KARAJÁ. Saberes Iny em cada ciclo da vida. In: **REVISTA ARTICULANDO SABERES**. Universidade Federal de Goiás. Vol. 1, nº 1 (2016). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

MICELI, Paulo. **História, Histórias, o Jogo dos Jogos**. Editora IFCH, Unicamp, 1996.

MIGNOLO, Walter D.; Traduzido por: Norte, Ângela Lopes. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

MIGNOLO, Walter D. (2003a). “Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica”. In: Boaventura de Sousa Santos (org.), **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências’ revistado**. Porto: Edições Afrontamento. MISSÃO NOVAS TRIBOS DO BRASIL. **Biografia de Wanda Elizabeth Aren**, 2012. Disponível em: [www.novastribosdobrasil.org.br/biografia-de-wanda-elizabeth-aren/](http://www.novastribosdobrasil.org.br/biografia-de-wanda-elizabeth-aren/). Acesso em: 05 jul. 2019.

MODENA, Maria Estela Maiello. **As faces do Edifício Master: um estudo sobre as faces em entrevistas de cinema documentário**. Dissertação de mestrado (pdf). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP. São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

PELEGRINI, Sandra. O Patrimônio Artístico e as Representações Discursivas e Estéticas do Sagrado e do Fantástico em Obras Sacras. **Revista Brasileira de História das Religiões** – Ano I, nº. 1 – Dossiê Identidades Religiosas e História. 2008.

PIMENTEL DA SILVA. Maria do Socorro. **A pedagogia da retomada**. Articul. constr. saber. Goiânia, v.2, n.1, p. 209-216, 2017.

PIMENTEL DA SILVA. Maria do Socorro. **Reflexões sociolinguísticas: sobre línguas indígenas ameaçadas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

PIMENTEL DA SILVA. Maria do Socorro. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural. In: PIMENTEL DA SILVA. Maria do Socorro (Org). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro, e HERBETTA, Alexandre. Diálogos pedagógicos interculturais em contextos de construção de pedagogias decoloniais. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro e SOUZA, Lorena Isabella Pereira (Orgs). **Diálogos Interculturais: reflexões docentes**. Goiânia: Imprensa Universitária, 2018.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/karaja/364>. Acesso em: 11 nov. 2020.

PROJETO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA MAUREHI, 2004, n.p.

PROJETO INY BEDEDYNNANA. **Relatório do III Encontro de Língua Karajá: usos e funções**. Morro de Areia – Santa Terezinha - MT. 23 a 28 de maio de 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola Estadual Indígena Heryri Hãwa/Macaúba – 2016.

QUIJANO, Aníbal. “Bien Vivir”: Entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. In: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y Horizontes. De la Dependencia HistóricoEstructural a la Colonialidad/ Descolonialidad del Poder**. Buenos Aires: Clacso, 2014, pp.847-859.

RELATÓRIO DO SEMINÁRIO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas/UFG, Goiânia, 2014.

REVISTA ARTICULANDO SABERES. Universidade Federal de Goiás. Vol. 1, Nº 1. Editora Espaço Acadêmico, 2016.

ROCHA, Leandro Mendes. BORGES, Mônica Veloso. A elaboração de projetos de pesquisa e dos projetos extraescolares numa perspectiva intercultural: desafiando o pensamento abissal. In.: **Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos**. Maria do Socorro Pimentel da Silva e Mônica Veloso Borges (Organizadoras). Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

RUARO, Giovana Bigarella. **SADE**. Trabalho de Conclusão de Curso (pdf). Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2007. Disponível em: [https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53249/TCC\\_Giovana\\_Bigarella\\_Ruaro.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53249/TCC_Giovana_Bigarella_Ruaro.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 27 mai. 2021.

SALLES, Sandro Guimarães de. FEITOSA, Saulo Ferreira. LACERDA, Rosane Freire. **Patrimônio cultural indígena: desafios para uma educação patrimonial decolonial**. Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2019. Artigo. Fonte: <https://doi.org/10.18593/r.v44i2.17415>. Acesso em: 02 mai. 2021.

SANTOS, Lilian Abram dos. **Pedagogia da contextualização e interculturalidade na formação de professores indígenas: entrevista com Maria do Socorro Pimentel da Silva**. Tellus, Campo Grande, MS, ano 20, n. 42, p. 305-322, maio/ago. 2020.

SOUZA, Marcela Stockler Coelho de. A pintura esquecida e o desenho roubado: contrato, troca e criatividade entre os Ksêdjê. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 55, n. 1, 2012.

TEIXEIRA, Luciano dos Santos. O Patrimônio Cultural: memórias e identidades. In: LEAL, Cláudia Baeta. TEIXEIRA, Luciano dos Santos. CHUVA, Márcia. (orgs). **Patrimônio Cultural**. V. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2014.

TORAL, André Amaral de. **Cosmologia e Sociedade Karajá**. Dissertação de Mestrado. UFRJ. RJ, 1992.

URIAWA KARAJÁ, José. **Iny òlòna-my – a origem do povo Karajá**. Historiadora: Myriwebu Karajá. Goiânia: Gráfica UFG, 2014.

URIAWA KARAJÁ, José. Ciclo da vida Iny. In: **REVISTA ARTICULANDO SABERES**. Universidade Federal de Goiás. Vol. 1, nº 1 (2016). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

WAHUKA KARAJÁ, Sinvaldo de Oliveira. Saberes Indígenas na Escola. In: **REVISTA ARTICULANDO SABERES**. Universidade Federal de Goiás. Vol. 1, nº 1 (2016). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009. (**Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz**). Disponível em: <<http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>>. Acesso em: 17 janeiro de 2020.

ZANDONADE, Vanessa. FAGUNDES, Maria Cristina de Jesus. **O vídeo documentário como instrumento de mobilização social**. Monografia (pdf). Assis – SP, 2003. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/zandonade-vanessa-video-documentario.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

## GLOSSÁRIO

- Anaraã – Dança ritual Karajá.  
 Aõniaõni – Espírito Karajá.  
 Awa awa – Boneca Karajá de madeira.  
 Axi – Timbó.  
 Axiòròro - Brincadeira de arco e flecha realizada pelas crianças.  
 Bàdebrò – ao Leste.  
 Bdèwi – Solo bom.  
 Bèè – Água.  
 Behyra – Cesto.  
 Bero – Rio.  
 Bijiu – Mata.  
 Bròtyrè - Presente.  
 Btõiry - Aldeia Fontoura.  
 Bÿÿrè - Esteira.  
 Deòbutè – Adereço Karajá que fica na parte inferior da perna.  
 Dèxi – Pulseira.  
 Hãbu - Homem.  
 Hãbuseweria – Tipo de aruanã.  
 Harubèdè - Ritual de iniciação feminina.  
 Hãwalò - Aldeia Santa Izabel do Morro.  
 Hãwò – Canoa.  
 Heryri Hãwa - Aldeia Macaúba.  
 Heto – Casa.  
 Hetohokÿ - Casa Grande.  
 Hirari - Menina Karajá.  
 Hirarina – Espaço específico das mulheres Karajá.  
 Ibrohokÿ - Choro ritual Karajá.  
 Ijadòòma/ijadòkòma - Moça Karajá.  
 Ijareheni - Tipo de aruanã.  
 Ijasò – Aruanã.  
 Ijasoheto – Casa de aruanã.  
 Ijèsu – Luta corporal Karajá.  
 Ijèsudu - Grande lutador.  
 Ijoi – Grupo dos homens.  
 Ijòina - Casa de aruanã = casa dos homens.  
 Ilahi – Avó dele/dela.  
 Iny – Karajá.  
 Iny Rybè - Língua Karajá  
 Inylahijyy - Conhecimento antigo, “história da nossa avó”.  
 Iraburè - Tipo de aruanã.  
 Irahakÿ - Tipo de aruanã.  
 Iraòrèa - Tipo de aruanã.  
 Iwèru beura - Calugi branco.  
 Jyrè - Menino Karajá em iniciação.  
 Krehãwa - Aldeia São Domingos.  
 Kuaheta – Ritual Karajá.

Kuè – Brinco.  
 Latèni - Tipo de aruanã.  
 Latenira – “Capacete artesanal” para criança.  
 Latxi – Dente do peixe caxórra.  
 Maki – Milho.  
 Matuari - Homem velho.  
 Mraasi – Dança ritual Karajá.  
 Narihi – Remo.  
 Nawii – Pássaro.  
 Òhura – “Brincadeira ritual” Karajá.  
 Òritxi – Mutum.  
 Òtuni – Tartaruga.  
 Òwòru – Árvore.  
 Raheto - Cocá.  
 Ritxòò/Ritxòkò - Boneca Karajá  
 Rti – Pintura.  
 Rubrèè – Melancia.  
 Senadu - Mulher velha.  
 Sùù – Solo.  
 Takinahakỹ - Estrela grande.  
 Tòèra – Abóbora.  
 Torí - Pessoa não indígena  
 Torí Rybè - Língua Portuguesa  
 Tùdù – Ritual Karajá.  
 Tùù – Tampa sexo.  
 Txaõhi - Tipo de aruanã.  
 Txureheni - Tipo de aruanã.  
 Txuu - Sol.  
 Uladu - Menino.  
 Utura – Peixe.  
 Wararu – Pé.  
 Wèhõ - Ritual Karajá. Wèriri -  
 Wèriribò - Jovens solteiros.  
 Wèru – Maracá.  
 Worysỹ - Espírito.  
 Wyhy – Flecha.  
 Worysỹs irà ou worysỹs rybè - Espíritos da alma.  
 Xiwahatè – Arco.  
 Xiwè - Oferenda aos espíritos.

## ANEXOS

PROMEPE  
Mestrado Profissional  
em Estudos Culturais  
Memória e Patrimônio

Câmpus  
Cora Coralina



Universidade  
Estadual de Goiás



ESTADO  
DE GOIÁS

Of. 02/UEG/Câmpus Cora Coralina/2021

Para: Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha – MT.  
Ilm<sup>ª</sup> Sr<sup>ª</sup>. Nilza Alves Santos Rodrigues  
Secretária Municipal de Educação

Prezada Secretária:

Solicitamos, por gentileza, o preenchimento e atualização da tabela (em anexo) com informações referentes as Escolas Municipais de Santa Terezinha. As informações são para compor os dados de minha pesquisa de Mestrado - **Educação Escolar Indígena e Patrimônio Cultural da Comunidade Heryri Hãwa/Macaúba – Povo Iny/Karajá: diálogos possíveis**. Informamos ainda que, como resultado final da pesquisa, estamos produzindo um audiovisual – **Iny Hörötyhy (Patrimônio Cultural Karajá)**, que posteriormente será distribuído para todas as escolas municipais de Santa Terezinha, no intuito de divulgar o patrimônio cultural Iny.

Na certeza de contarmos com o vosso apoio, agradecemos.

Cidade de Goiás-GO 27 de junho de 2021.

Atenciosamente,

Edilson Pereira Santos  
Mestrando do PROMEP UEG/CÂMPUS CORA CORALINA



ESTADO DE MATO GROSSO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA TEREZINHA CNPJ nº 15.031.669/0001-18  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Ofício 034/2021

Santa Terezinha-MT, 01 de julho de 2021

Ao Professor:  
Edilson Pereira Santos

Em resposta ao ofício nº 02 de 27 de junho de 2021, estamos cordialmente atendendo vossa solicitação, sobre o preenchimento e atualização da tabela com informações referentes às Escolas Municipais de Santa Terezinha, estamos encaminhando em anexo a tabela com as informações solicitadas. Na oportunidade, ressaltamos a importância do trabalho de pesquisa Educação Escolar Indígena e Patrimônio Cultural da Comunidade Heryñ Híwa/Macaba – Povo Iny/Kanajé: diálogos possíveis para as escolas das comunidades indígenas e da Rede Municipal de Ensino de Santa Terezinha, uma vez que a cultura do povo Kanajé foi objeto de pesquisa e certamente trará benefícios para as escolas da Rede Municipal e para as Escolas Estaduais Indígenas, onde atenderemos salas anexas da Educação Infantil nas comunidades indígenas Mājety, Itsaú e Hawaítora.

Colocamo-nos a disposição para atender naquilo que está ao nosso alcance.

Atenciosamente,

Estado de Mato Grosso  
Prefeitura Municipal de Santa Terezinha  
CNPJ: 15.031.669/0001-18  
Secretaria Municipal de Educação e Cultura

  
Nilza Alves Santos Rodrigues  
Sec. Mun./De Ed e Cultura Port. 006/2021/GP

Nilza Alves dos Santos Rodrigues  
Sec. Mun. de Educação e  
Cultura  
Portaria nº 006/2021-GP  
Mat. 142



Estado de Mato Grosso  
Prefeitura Municipal de Santa Terezinha CNPJ nº 15.031.669/0001-18  
Secretaria Municipal de Educação e Cultura  
Rua Elvira Castro - 75.600-000 - Santa Terezinha - MT  
E-mail: de@pmmt.com.br  
☎ 066 3280-1011 | 3280-1006

PROMEP  
Mestrado Profissional  
em Estudos Culturais  
Memória e Patrimônio

Câmpus  
Cora Coralina



Universidade  
Estadual de Goiás



ESTADO  
DE GOIÁS

Of. 01/UEG/Câmpus Cora Coralina/2021

Para: Secretaria Municipal de Educação de Lagoa da Confusão – TO.  
Ilm<sup>ª</sup> Sr<sup>ª</sup>. Maria do Socorro Gonçalves da Cruz

Prezada Secretária:

Solicitamos, por gentileza, o preenchimento das tabelas (em anexo) com informações referentes as Escolas Municipais não-indígenas do Município de Lagoa da Confusão. As informações são para compor os dados de minha pesquisa de Mestrado - **Educação Escolar Indígena e Patrimônio Cultural da Comunidade Heryri Hāwa/Macaúba – Povo Iny/Karajá: diálogos possíveis**. Informamos ainda que, como resultado final da pesquisa, estamos produzindo um audiovisual – **Iny Hōrōtyhy (Patrimônio Cultural Karajá)**, que posteriormente será distribuído para todas as escolas não-indígenas do município de Lagoa da Confusão, no intuito de divulgar o patrimônio cultural Iny.

Na certeza de contarmos com o vosso apoio, agradecemos.

Cidade de Goiás-GO, 06 de julho de 2021.

Atenciosamente,

Edilson Pereira Santos  
Mestrando do PROMEP UEG / Câmpus Cora Coralina

PROMEP  
Mestrado Profissional  
em Estudos Culturais,  
Memória e Patrimônio

Câmpus  
Cora Coralina



Universidade  
Estadual de Goiás



ESTADO  
DE GOIÁS

Of. 03/UEG/Câmpus Cora Coralina/2021

Para: Delegacia Regional de Ensino de Paraíso – TO.

Ilm<sup>o</sup> Sr<sup>o</sup>. Vilma Lopes

Prezada Senhora:

Solicitamos, por gentileza, a atualização da tabela (em anexo) com informações referentes as Escolas Estaduais Indígenas da Área Karajá atendidas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins. As informações são para compor os dados de minha pesquisa de Mestrado - **Educação Escolar Indígena e Patrimônio Cultural da Comunidade Heryri Hãwa/Macaúba – Povo Iny/Karajá: diálogos possíveis**. Informamos ainda que, como resultado final da pesquisa, estamos produzindo um audiovisual – **Iny Hörötyhy (Patrimônio Cultural Karajá)**, que posteriormente será distribuído para todas as escolas indígenas das Área Karajá e Javaé, no intuito de divulgar o patrimônio cultural Iny.

Na certeza de contarmos com o vosso apoio, agradecemos.

Cidade de Goiás-GO, 05 de julho de 2021.

Atenciosamente,

Edilson Pereira Santos

Mestrando do PROMEP UEG / CÂMPUS CORA CORALINA