



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília



RILANE SILVA REVERDITO GEMINIANO

**NARRATIVAS NAMBIKWARA KATITAURLU:
VIVÊNCIAS TRANSFORMADORAS**

MARÍLIA

2019

RILANE SILVA REVERDITO GEMINIANO

**NARRATIVAS NAMBIKWARA KATITAURLU:
VIVÊNCIAS TRANSFORMADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, câmpus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

Área de concentração: Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da Costa.

MARÍLIA

2019

G322n Geminiano, Rilane Silva Reverdito
Narrativas Nambikwara Katitauru : vivências transformadoras /
Rilane Silva Reverdito Geminiano. -- Marília, 2020
197 f. : il., fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Marcelo Augusto Totti

1. Índios. 2. Nambikwara Katitauru. 3. Educação indígena. 4.
Narrativa (Retórica). 5. Etnologia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RILANE SILVA REVERDITO GEMINIANO

**NARRATIVAS NAMBIKWARA KATITAURLU:
VIVÊNCIAS TRANSFORMADORAS**

Dissertação para
obtenção do título de Mestre em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), da
Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP –
Campus de Marília.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e
Ciências - Campus de Marília

Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e
Ciências - Campus de Marília

Profa. Dra. Noêmia dos Santos Pereira Moura
Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Ciências Humanas -
Campus de Dourados

Marília, 19 de dezembro de 2019.

A todos os amigos para sempre, Katitauru.

Aos kayadxisu¹.

Venha conhecer nossa cultura que está na memória do ancião, nossa biblioteca.

Professor indígena Reginaldo Katitauru

¹ *Kayadxisu*, o não indígena. Conversa com o Professor indígena Reginaldo Katitauru no dia 11 de dezembro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Nutantesu, antigamente...nu, macaco – macaco gigante... de noite mataram muita gente e comeram, muitas aldeias...ta, significa taquara...aí é o nome da aldeia muitos anos atrás, antigamente, Nutantesu.

Prof. Reginaldo Katitauru

Ao povo Katitauru, *Katintãunhlu*, *ãnu*, *Nutantesu*, e, por fim a forma como desejam que eu escreva nesse presente estudo, povo Nambikwara Katitauru. Gratidão pela vida de cada Katitauru por permitir andar, ver, ouvir, sentir e até mesmo xeretar seu habitat, suas casas, seus costumes, seus sentimentos, seus conhecimentos, seus saberes... Aos amigos para sempre, amigo duro, Américo Katitauru, Pedro Katitauru, Moisés Katitauru e Armando Katitauru juntamente com seus familiares aos quais muito devo pelo aprendizado de vida e pelas vivências transformadoras. Aos jovens escolares Nambikwara Katitauru, meu agradecimento carinhoso, por apoiarem de longe e de perto. De longe, utilizando o aplicativo *WhatsApp* e de perto, no campo, durante o princípio e o fim da pesquisa. Agradeço a Rute K., Tatiane K., Ângela K., Jurandir K., Raquechia K., Lourenço K., Eliete K., Estela K., Késia K., obrigada pela memória coletiva e individual que permitiram a escrita desta pesquisa.

As crianças Katitauru que de forma peculiar, hospitaleira e amorosa cuidaram, protegeram, presentearam, informaram... rrsr *“quase toda essa aldeia é filha de Américo!”* Em nome de Elenice Katitauru, amiga de Amanda e em nome de Vitória Katitauru minha gratidão eterna a todas as crianças da Terra Indígena Sararé, pelo carinho, cuidado, confiança e aconchego familiar. De mãos dadas quero estar no caminho com vocês...

Ao meu orientador Professor Doutor Marcelo Augusto Totti pela rica oportunidade, orientação, compreensão, paciência e uma forma peculiar de motivar ao caminho da pesquisa, respeitando a grandeza de ser de cada pessoa. Sentirei saudades e lembrarei sempre de suas palavras: *“Calma Rilane!”*

À Professora Doutora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), Sueli Guadalupe de Lima Mendonça. Mãe, professora e amiga admirável. Agradeço por ter ouvido tantas e tantas

histórias sobre os Katitauru, transformando meus pensamentos e rascunhos em uma arte. Suas aulas, idas para congressos e cuja amizade e confiança com que pude contar e vivenciar. Seu ato de humanidade é tão raro nas pessoas...

À minha coorientadora Professora Doutora Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da Costa pelo apoio e carinhos... prestados durante todo o período desta pesquisa. Foram momentos significativos que levarei para a vida. Eu também, *“nunca te vi, sempre te amei”*.

Aos membros da banca de qualificação Professora Doutora Stella Miller, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e defesa Noêmia dos Santos Pereira Moura, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e ao meu orientador Professor Doutor Marcelo Augusto Totti, que muito contribuíram para a culminância da pesquisa.

Agradeço à família Beck, representados por Rita e Sérgio Beck, e a todos os amigos do município de Conquista D'Oeste, professora Leidmar Gervasio Mendes que de forma carinhosa mostrou-me o caminho correto a trilhar. Sérgio Beck por levar-me até ao povo Nambikwara Katitauru, amigos para sempre. Com a mesma intensidade, gratidão aos amigos que harmonizaram esta escrita: As professoras não indígenas nas salas de aulas anexas da rede estadual na aldeia Central, Aline Pinheiro de Lima, Vânia Pereira e Luzia Doroteia de Carvalho e a professora Jéssica Santiago Souza da rede municipal. Ao professor Indígena Reginaldo Katitauru pelas infinitas histórias e saberes que estão na memória dos Katitauru. Aos amigos Saulo Katitauru, Roberto Katitauru, Carlinhos Katitauru, Danilo Katitauru, Tatucanaci Katitauru, Danielsu Katitauru, Americano Katitauru, agradeço o apoio recebido de perto e de longe. De longe, pelo aplicativo, *WhatsApp*, Saulo Katitauru iniciava a conversa da seguinte forma – *onde está minha sobrinha, Amanda? Quero falar com minha sobrinha...* eternamente grata pelo carinho. Agradeço também as amigas Katitauru, Judite K., Rita K., Linda K., Taína K., Renata K., Rosa Maria K., Ariana K., Ninita K., Itamaraci K., Márcia K., Elisabete K., Dayani K., Cecília K., todos os indígenas da Terra Indígena Sararé, foram muito importantes na desconstrução do “índio de papel²”. Gratidão eterna por possibilitar vivências transformadoras.

À professora não indígena Sara Barros do Nascimento, agradeço por todas as contribuições, informações, bate-papo com os professores e funcionários da escola na aldeia Central e Serra da Borda, rede municipal e estadual de Conquista

² Termo versado por José Bessa em entrevista.

D'Oeste. Agradeço aos amigos Paulo, Bia e família pela maravilhosa presença no povo Katitauru e povo Paresi. Paulinho, meu orientador perguntou: *Belas fotos! Quem tirou para você?* E logo respondi: *Foram meus amigos, Paulo e Bia.* Gratidão eterna por proporcionar tudo isso. A amiga Silvana Paulo Socorro Martins que com suas leituras cuidadosas contribuíram na revisão deste texto. A amiga Miriam Vieira que, mesmo distante, não deixou de proporcionar informações em tempo hábil.

Ao senhor River Reverdito, como gosta de ser chamado, meu pai, e minha mãe Lúcia Silva Reverdito que, mesmo distante apoiaram, cuidaram, contribuíram de modo a não permitir que faltasse nada, enquanto eu mergulhava na oportunidade deste estudo. Ao Didi, sinto saudades... meu mano incrível! Hoje conhecido como o senhor casado com Leilane Alves de Lima, professor Riller Silva Reverdito, que, sempre deixou claro que era possível retomar os estudos.

Família Pereira-Maria-Geminiano. Amada sogra, sou grata por suas orações a Deus. Como encontrar palavras para agradecer a aqueles que deixam de viver seus sonhos para viver o sonho do outro? Família, o bem maior de minha vida. Meu amado esposo, Derly Geminiano Reverdito, companheiro, amigo, pai sempre presente. Meu amor, você me fez acreditar que era possível fazer uma Pós-graduação com 1, 2 e até 3 filhos. Quantos desafios passamos juntos nesse tempo! Obrigada por compreender ainda que não tivéssemos respostas para momentos tão difíceis. Você me fez acreditar que iríamos vencer essa etapa significativa para a vida. E aqui estamos, vivos e prontos para mais uma etapa. Somente vivendo teremos o privilégio de conhecer o novo.

Meu momento para as pausas longas... Pedro, meu filhinho! Você chegou na hora certa. Com todas essas pausas proporcionadas por você, para rememorar as vivências transformadoras no momento da amamentação e nos momentos de cuidados que um recém-nascido recebe. Foi possível refletir sobre o valor da vida, da família em seu sorriso, seus dedinhos, seu rosto, sua essência. Davi, o meu príncipe! Você meu filho, deixou tudo, como sempre fala, deixei a melhor cidade do mundo. Obrigada filho por segurar minha mão, se não fosse assim não teria chegado ao final. Amanda, minha menina moça. O que seria da minha vida sem a sua presença? Não consigo imaginar... sabe filha amada, faltam palavras para expressar minha gratidão por tudo que fez e deseja fazer pela mamãe. Sua doce companhia, sua sabedoria, dentre outras virtudes são únicas e é a razão de mamãe e papai viver tão intensamente.

Aquele que permite trazer na memória a esperança, Deus.

A educação é só um atributo distintivo do homem; em troca, o ensino não é de todo alheio a outros seres.

Gregori Vinski, 1914.

RESUMO

O estudo busca conhecer as narrativas da comunidade indígena Nambikwara Katitauru no estado do Mato Grosso, local onde se faz presente uma escola em seu território imemorial. Essa escola foi conquistada por meio da luta do povo indígena, que conseguiu a implementação de três salas de aulas anexas da rede estadual na área Vale do Guaporé, Terra Indígena Sararé, aldeia Central. A ideia desse trabalho é conhecer as narrativas e propor métodos e técnicas de aprendizagem e ensino a partir do conhecimento das necessidades dos escolares bem como da comunidade, dialogando, assim, os conhecimentos científicos que fazem parte da vida cotidiana da comunidade ao qual essa etnia está inserida. Os primeiros resultados possibilitaram observar que o processo de educação escolar indígena ainda pouco pesquisado, considera a realidade sociocultural dos indígenas, a falta de conhecimento das narrativas, a utilização do livro didático em escolas e salas de aulas indígenas denota esse processo de distanciamento da cultura escolar das necessidades da comunidade. O percurso metodológico se sustenta em Willis (1991) que buscou atrelar os conhecimentos científicos à realidade social e cultural dos escolares. Desse modo, tendo como ferramentas a análise documental, levantamento bibliográfico, etnografia e as narrativas, faremos um mapeamento que permita compreender a cultura, isso possibilita que os alunos indígenas reconheçam suas realizações pela interação dos conhecimentos da sua história, aos quais perpassam pela escola indígena e assim, vão compreendendo a estreita relação desses conhecimentos com sua vida cotidiana que ultrapassa a mera aquisição formal do letramento, pois tem significado e sentido o que constrói um sentimento de partícipe, de autoestima e de sujeito, possibilitando ações concretas do desenvolvimento superior do psíquico humano.

Palavras-chave: Nambikwara Katitauru. Narrativas. Escola.

ABSTRACT

The study seeks to know the narratives of the Nambikwara Katitauru indigenous community in the state of Mato Grosso, where a school is present in its immemorial territory. This school was conquered through the struggle of the indigenous people, who managed to implement three attached classrooms of the state network in the area of the Guaporé Valley, Sararé Indigenous Land, Central village. The idea of this work is to know the narratives and to propose learning and teaching methods and techniques from the knowledge of the needs of the students as well as the community, adapting, therefore, the scientific knowledge that is part of the daily life of the community to which this ethnicity is inserted. The first results made it possible to observe that the process of indigenous school education still little researched, considers the socio-cultural reality of the indigenous, the lack of knowledge of the narratives, the use of the textbook in indigenous schools and classrooms denotes this process of distancing from the school culture. of community needs. The methodological path is supported by Willis (1991) who sought to link scientific knowledge to the social and cultural reality of students. Thus, having as tools documentary analysis, bibliographic survey, ethnography and narratives, we will make a mapping that allows understanding the culture, this enables the indigenous students to recognize their achievements through the interaction of knowledge of their history, which they pass through the indigenous school and thus, they come to understand the close relationship of this knowledge with their daily life that goes beyond the mere formal acquisition of literacy, because it has meaning and meaning which builds a feeling of participant, self-esteem and subject, enabling concrete actions of the superior development of the psychic. human.

Keywords: Nambikwara Katitauru. Narratives. School.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	REMEMORANDO O POVO NAMBIKWARA KATITAURLU.....	23
2.1	Como tudo começou.....	23
2.2	O povo Nambikwara Katitauru hoje.....	25
2.3	O chão, o fogo, a cinza e a música.....	30
2.4	O <i>hatisu</i>	33
2.5	A escola é tudo? Povo Nambikwara Katitauru, vivência na luta pela educação escolar em seu território.....	39
2.6	Relato de experiência: implementação das salas de aulas anexas na comunidade Nambikwara Katitauru.....	44
2.7	Diferentes dimensões e limites da educação escolar indígena Katitauru.....	47
3	NARRATIVAS NAMBIKWARA KATITAURLU: POSSIBILIDADES DE ATIVIDADE DE ESTUDO, EXPRESSÃO DAS NECESSIDADES NA ESCOLA.....	54
3.1	O Povo da cinza.....	54
3.2	Etnografia Nambikwara Katitauru: memórias, significado e sentido na educação escolar indígena.....	63
4	NARRATIVAS KATITAURLU: UMA PROPOSTA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	77
4.1	Etnografia escolar: conhecendo as narrativas do sistema educacional na aldeia.....	93
4.2	Contribuição da Sociologia para o sistema educacional na aldeia.....	94
4.3	Possibilidades com a Atividade de Estudo.....	97
4.4	Descrição da Atividade de Estudo.....	105
4.5	Situação problema.....	106
4.6	Objetivo geral.....	107
4.7	Avaliação diagnóstica.....	107
5	PROPOSTA DE ATIVIDADE DE ESTUDO PARA ESCOLARES INDÍGENAS KATITAURLU.....	113
5.1	Aula 1 – Necessidades.....	113
5.1.1	Acolhimento.....	115

5.1.2	Satisfação de necessidades. Gosto da natureza!.....	116
5.1.3	A imaginação e criação indígena, música Katitauru.....	119
5.2	Aula 2 – Motivo.....	123
5.2.1	Acolhimento.....	123
5.2.2	Socializando conhecimento: terra, <i>kxenunsu</i> é vida.....	125
5.2.3	O Cru e o cozido.....	126
5.2.4	Vocabulário da língua materna.....	126
5.2.5	A questão da terra.....	128
5.3	Aula 3 Ação.....	136
5.3.1	A relação de poder.....	136
5.3.2	Sangue de índio.....	142
5.3.3	Histórias de violência: senhores da memória.....	143
5.4	Aula 4 – Operações.....	144
5.5	Aula 5 – Comunicação.....	145
5.5.1	Exposição na escola indígena <i>Kalikatisu</i> ³ , aldeia Central, escola Indígena <i>Walokayensu</i> , aldeia Serra da Borda e na escola Estadual Conquista D'Oeste na zona urbana.....	145
5.5.2	Culminância da atividade.....	146
5.5.3	Avaliação Final.....	146
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICE.....	160

1 INTRODUÇÃO

Desde a minha infância, no município de Pontes e Lacerda, Mato Grosso, ouvia histórias sobre as comunidades indígenas vizinhas contadas por minha avó, meus pais, tios, amigos, fazendeiros e missionários na região do oeste mato-grossense. Normalmente eram relatos de lembranças de violência, homicídio, medo, doenças infectocontagiosas, disputa de terras, de poder, dentre outras situações conflituosas nas terras localizadas nos municípios de Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade, no estado do Mato Grosso. Essas informações eram especificamente sobre a etnia Nambiquara, dos indígenas pertencentes à área Vale do Guaporé, grupo Nambikwara Katitauru, da Terra Indígena Sararé.

A historiadora Anna Maria Ribeiro F. M. Costa em seu livro *Desidério Aytai e a Etnografia Nambiquara* (COSTA, 2011) e os estudos do antropólogo Lévi-Strauss (1996) em *Tristes Trópicos* demonstram que a sociedade Nambiquara começa a ser construída muito antes de sua emancipação política e remonta dos seus primeiros habitantes, os Nambiquara. Nesse contexto, citamos Costa (2009, p. 13-14).

Em Mato Grosso e Rondônia, em decorrência das ações demarcatórias efetuadas pela FUNAI nas décadas de 1960 a 1990, as imensas terras ocupadas pelos grupos que compõem a sociedade Nambiquara se fragmentaram. Diversas delas foram destinadas aos grupos Nambiquara, localizadas em três ecossistemas: Serra do Norte, Vale do Guaporé e Chapada dos Parecis. Na área do Vale do Guaporé encontram-se a Terra indígena Sararé [...].

No início de 2015, no município de Conquista D'Oeste, trabalhava como professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso (SEDUC), lotada na escola que leva o mesmo nome do município, na função de coordenadora pedagógica do Programa Nacional Novo Mais Educação³ do Ministério da Educação (MEC). Ainda no mesmo ano, no mês de dezembro, fui eleita diretora para o biênio 2016-2017, biênio que foi prorrogado o mandato de diretor escolar para o ano letivo de 2018. Como gestora atuei na Escola Estadual Conquista D'Oeste, na zona urbana, que atendia aos povos indígenas da Terra Indígena Sararé, os Nambikwara Katitauru, e outros alunos indígenas, os

³ O Programa Novo Mais Educação foi criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, é regido pela Resolução FNDE nº 17/2017.

Paresis de lugares longínquos que se deslocam das aldeias por meio de transporte escolar e, na falta deste, com carro e moto até chegar à escola na cidade. Como dizem Petersen, Bergamaschi e Santos (2012, p. 192):

Os povos indígenas, inseridos num mundo povoado por instituições burocratizadas, onde predomina a cultura escrita, explicitam a necessidade de conhecer as ferramentas da sociedade ocidental, especialmente a língua portuguesa que, apesar da pluralidade linguística que de fato vigora no Brasil, ainda é considerada língua única e oficial, exigida nas interações e incursões que empreendem na sociedade nacional. A escrita é outra ferramenta necessária para os povos indígenas dialogarem com as instituições, assim como os conhecimentos do sistema monetário e o próprio modo de vida que predomina na sociedade ocidental. Por isso, os povos indígenas querem escola e lutam por uma escola específica e diferenciada que reconheça as diferenças e, especialmente, a cosmologia de cada povo.

A minha convivência com o povo indígena Nambikwara Katitauru possibilitou um salto qualitativo em minha formação, como compreender e admirar a cultura indígena e dialogar respeitosamente com as pessoas, sobre suas necessidades educacionais e de cidadania. Tal vivência com o povo Katitauru, da aldeia Central, propiciou conhecer a realidade do outro, o desejo de lutar pela garantia de seus direitos como cidadãos brasileiros indígenas. De acordo com Paulo Freire (2015), conforme um sujeito vai conhecendo a realidade do outro, maior será o desejo e o poder de transformar sua realidade.

Por essa razão, queremos expressar a necessidade da pesquisa com o povo Nambikwara Katitauru, localizado na Terra Indígena Sararé, aldeia Central, com eficácia e eficiência, de forma consciente acerca de seus conhecimentos, das diferenças, dos sentimentos, da cultura, dos seus valores, da história de vida, da memória e de suas necessidades, sabendo que cada povo possui seu modo particular de viver, “[...] que mantém sua língua, a tradição oral, seu modo de viver [...] que expressam suas concepções de mundo, inspiradas na ancestralidade e reatualizadas no presente.” (PETERSEN; BERGAMASCHI; SANTOS, 2012, p. 190-191).

É importante destacar, ainda, sobre o que diz Freire (2015, p. 32): a “[...] conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação.”. A esse respeito, especificamente, da luta pela oferta da Educação Básica nos anos finais na escola

localizada na Terra Indígena Sararé, aldeia Central, a comunidade indígena procurou a gestão pedagógica no início do ano letivo de 2016 para uma reunião em caráter de urgência e apresentou as necessidades de oferta da educação escolar indígena para seu povo em seu território imemorial.

Ainda em reunião, o líder Saulo Katitauru, externou que, naquele ano letivo, os alunos indígenas que já estavam matriculados na escola da zona urbana da rede estadual não estudariam mais na escola do não indígena. Tratava, pois, de uma afirmação e uma concepção de luta pela garantia dos direitos educacionais de sua gente. De acordo com Bonin (2012, p. 35):

Para assegurar que a instituição escolar efetivamente responda aos diferentes objetivos estabelecidos pelos povos indígenas, tornou-se imprescindível lutar, no plano legislativo, pela garantia de uma atenção específica, respaldada nas diferentes culturas, e isso vem acontecendo, com variadas ênfases e intensidades, há mais de vinte anos. As leis que resguardam o direito a um tratamento diferenciado nos processos de escolarização, resultam de luta, travada pelos povos indígenas e por uma rede de aliados.

Por essa razão, Saulo Katitauru e lideranças indígenas solicitaram aos órgãos governamentais responsáveis pela oferta do ensino, Ministério da Educação (MEC), e proteção de seu povo, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que eles deveriam assegurar a escola indígena em seu território, como nos mostram as palavras do líder Saulo Katitauru, em conversa individual no ano de 2018, quando argumenta sobre a implementação da escola na aldeia Central: “[...] *que há muito tempo, desde 1999. Naquela época era município de Pontes e Lacerda* [...]” solicitava o ensino em sua territorialidade imemorial. O desafio seria a oferta do ensino nos anos finais, de acordo com o levantamento de demanda na comunidade Nambikwara Katitauru.

Percebe-se que, ao longo dos anos, a população da Terra Indígena Sararé, povo Nambikwara Katitauru, em especial os indígenas na aldeia Central — onde hoje há a Educação Básica⁴ completa, Ensino Fundamental, pela rede municipal de ensino e pela rede estadual Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos

⁴ No ano letivo de 2019, ocorreu a oferta da Educação Básica por meio das 3 salas de aulas anexas da rede estadual de ensino dos anos finais para a juventude indígena, que ocupa o espaço da escola municipal em duas aldeias, aldeia Central e aldeia Serra da Borda na Terra Indígena Sararé com o povo Nambikwara Katitauru.

(EJA) e o Ensino Médio Educação Indígena multi (1º, 2º, 3º anos na mesma sala de aula) por meio de reivindicação da comunidade indígena vem sofrendo um processo de transformação cultural e de valores pelo acesso à internet, televisão e outros componentes da sociedade não indígena que influenciam o universo Nambiquara e que necessitam ser mediados na escola (COSTA, 2009). Sobre as mudanças culturais, o indígena e pesquisador Mutuá Mehinaku (2014, p. 415) versa em seu artigo, *Kagaiha akisü etibepügü – A chegada da língua dos brancos*, da seguinte maneira:

Meu avô Nahu já se preocupava com as mudanças culturais e linguísticas. [...] Dizia que um dia “não teria mais cultura”. Hoje, pensando sobre os discursos de Nahu, posso afirmar que a cada ano que passa, a nossa vida cultural e linguística sofre transformações inevitáveis.

É importante destacar os vários motivos apresentados pela liderança e comunidade escolar sobre a solicitação da escola na aldeia. Alguns depoimentos apresentados aqui foram coletados na aldeia e na escola da zona urbana por meio das rodas de conversas, entrevistas, pesquisa etnográfica, registros das observações, reuniões pedagógicas, e as narrativas que foram amparadas na fundamentação teórica de Willis (1991), que procura conhecer as necessidades dos escolares.

Membros da comunidade escolar indígena Nambikwara Katitauru relatam que um dos desafios encontrados na escola do não indígena é a diferença de pensamento entre o índio e o não índio. Afirmam que existe um forte distanciamento entre a escola do não indígena e a escola do indígena. Conforme Bonin (2012, p. 33-34):

Em diversos momentos coletivos de reflexão, os povos indígenas têm afirmado que assumir a educação escolar é um grande desafio, e a razão principal não é o desconhecimento de procedimentos didáticos ou de conteúdos curriculares, mas o fato de serem lógicas distintas as que fundamentam a organização da escola e a vida em suas comunidades. É desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalistas-individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre os sujeitos – e torná-la adequada a culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades.

Outro desafio seria a relevância da organização dos currículos escolares. Para os indígenas, algumas disciplinas são essenciais, enquanto para os não indígenas não têm significado, são valores atribuídos de forma distinta. Bonin (2012, p. 34) trata a organização curricular da seguinte maneira: “[...] A ordem das disciplinas escolares também produz em nossa cultura, uma valorização desigual de diferentes conhecimentos, sendo consideradas periféricas algumas dimensões que na vida indígena são centrais.”.

Precisamos conhecer o povo indígena, seus anseios, valorizar seus saberes aprendidos ao longo do tempo, transmitidos de geração em geração, que são as capacidades construídas historicamente pelas sociedades indígenas.

Destacamos aqui outro obstáculo: a língua materna. Para a etnia Nambiquara a comunicação por meio da tradição oral “[...] continua, ainda, a florescer como uma ‘forma eminentemente artesanal de comunicação’, mesmo diante da inserção da escrita nas aldeias.”. (COSTA, 2009, p. 33). Ao tratar sobre a oralidade e a tradução, os indígenas relatam que muitos não indígenas tentam traduzir e, quando o fazem, o dito não corresponde ao pronunciado, como narra o indígena Saulo Katitauru no dia 09 de junho de 2018 em uma conversa individual pelo aplicativo *whatsApp* no município de Marília -SP que: “[...] *até o nosso nome está errado!*” *Exclamou ele, decepcionado. “[...] o povo da antropologia que entrou aqui teve um mal-entendido [...] escreveu errado [...]*”.

Ainda sobre grafia e pronúncia a respeito do nome da comunidade estudada, o professor indígena Reginaldo Katitauru⁵ explica no dia 08 de outubro de 2019 que a forma correta do nome é *Katintãunhlu*, e diz que é assim que o velho ensina. “*O velho antigamente falava Katintãunhlu, é dessa forma que usava, assim o velho ensina para nós!*” Esse é um dos vários obstáculos que podem ocorrer no momento do estudo da oralidade para a escrita.

Assim, para Bonin, (2012, p. 34):

Em função da tradução da oralidade para a escrita e da tradução das lógicas indígenas para a lógica ocidental, as culturas diferentes da ocidental passaram a ser vistas como empobrecidas, menos complexas, pouco estruturadas e tantas outras afirmações que encontramos em documentos e textos acadêmicos.

⁵ O professor Reginaldo Katitauru enviou 2 áudios pelo aplicativo *whatsApp* explicando sobre a pronúncia correta e escrita do nome do grupo indígena no Sararé.

E, ainda no contexto da oralidade para escrita na língua materna, destacamos um diálogo em roda de conversa realizada na aldeia Central no dia 28 de abril de 2018 no município de Conquista D'Oeste – MT, a respeito da música cantada e apreciada historicamente pelos indígenas Nambikwara Katitauru, nas palavras deles: *“Nossa música é muito importante! Ela fala da nossa história, nossa vida!”*. Pergunto: Pode falar de uma música? “[...] *É difícil explicar assim depressa. Leva muito tempo para explicar uma música nossa.*”. Observa-se que uma única melodia da música cantada pode ter somente uma frase e sua história daria milhares de frases.

E, por último, a não valorização da cultura, o não reconhecimento dos seus saberes e o respeito às suas particularidades, necessidades, sentimentos, formas diferentes de relações com o outro e com a natureza e valores sociais por parte dos não indígenas.

Outro desafio, colocado com insistência pelas comunidades indígenas, diz respeito às experiências históricas de educação escolar e seus objetivos. É importante lembrar que no Brasil, desde o século XVI, a oferta de educação escolar aos povos indígenas esteve pautada numa perspectiva integracionista. A tônica era a recusa da diferença, a tentativa de sua superação pela integração dessas populações à “comunhão nacional”. A Constituição Federal alterou essa perspectiva de relacionamento com as culturas indígenas [...] (BONIN, 2012, p. 34).

Por vários motivos, alguns já apresentados acima e outros que irão ser tratados na pesquisa sobre a relevância da luta do povo indígena e pela garantia da “[...] construção de processos de escolarização com feições específicas, contextualizadas, vinculadas à comunidade e aos seus projetos de futuro.”. (BONIN, 2012, p. 47), a oferta da instituição escola indígena de qualidade e gratuita está assegurada pela lei mais soberana que rege o Estado brasileiro que é a Constituição Federal de 1988, que trata de um ensino diferenciado em cada cultura.

Além disso, os professores apresentaram em seus relatórios e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola como sendo o grande desafio para o professor ensinar e para o aluno aprender, pela pouca ou inexistência de formação continuada e o material que contemple suas necessidades, um ensino que seja significativo e tenha sentido para os escolares indígenas. E, ainda, relataram que estes apresentavam sérias dificuldades na aprendizagem devido a vários fatores como, a

não familiaridade na escrita como também pouca compreensão da Língua Portuguesa, cultura diferenciada, dificuldade de relacionamento com os alunos não indígenas, dentre outras necessidades.

É oportuno salientar que, mesmo estando em pleno século XXI e tão próxima geograficamente da comunidade não indígena no município de Conquista D'Oeste – MT, a comunidade indígena estudada, causa ainda na população não indígena, um forte estranhamento como seres “diferentes”. É comum ouvir queixas desses estranhamentos. É importante destacar, o que diz Bergamaschi (2012, p. 9):

Para muitas pessoas não indígenas, a denominação índio tem um sentido pejorativo, expresso historicamente por preconceitos e discriminações. Na escola, principalmente, predominam visões estereotipadas dos povos indígenas, oscilando entre a concepção romântica de um indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima e um índio bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso. Contudo, como resultado dos movimentos empreendidos pelos povos indígenas, evidencia-se, na atualidade, uma concepção mais condizente com a vontade dos povos originários do nosso país: do índio como sujeito da história, como um sujeito que continua sendo indígena e compartilha com os demais brasileiros o direito de ser e estar na sua “Terra Brasilis”.

Fica explícito, o sentimento preconceituoso da sociedade não indígena para com os indígenas, na entrevista semiestruturada realizada com o líder Saulo Katitauru na escola sede no dia 07 de fevereiro de 2018, município de Conquista D'Oeste – MT. O informante rememora com tristeza sobre as suas vivências na escola estadual não indígena, quando narra: “[...] *os brancos tudo em um canto e os índios no outro. Achei muito difícil assim, é muito feio, é preconceito. Poxa! O branco não gosta dos índios? [...] E por que estamos aqui na sala deles? Nós viemos de muito longe para estudar com eles e eles não querem [...]*”. Rememorando narrativas dessa natureza no VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica pelo professor indígena Getúlio Narsizo convidado para a mesa com a temática, o ensino de sociologia e o debate sobre a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero. O professor lembra com tristeza atitude preconceituosa com ele e com seus colegas indígenas na entrada do refeitório da Universidade

Federal de Santa Catarina, SC. *“Meus amigos indígenas foram proibidos de entrarem no refeitório, muito triste o que fizeram com a gente!”*⁶.

Desse modo, cabe ao poder público ofertar os processos de escolarização indígena, bem como acompanhar práticas educativas que respeite, valorize e que garanta a continuidade da cultura indígena.

A oferta da educação escolar indígena na aldeia Central para o povo Nambikwara Katitauru só foi possível através da luta indígena, juntamente com os órgãos governamentais responsáveis pelas comunidades indígenas: Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso (SEDUC), gestão pedagógica da Escola Estadual Conquista D'Oeste e Secretaria Municipal de Educação. É importante destacar que foi autorizado o ensino pela rede estadual somente por meio de três salas de aulas anexas a única escola estadual no município.

A pesquisa aqui relatada tem como tema “Narrativas Nambikwara Katitauru: vivências transformadoras”. Versa fazer uma reflexão sobre as narrativas indígenas como forma de integrar pedagogicamente a comunidade Nambikwara Katitauru na realidade escolar, que leve em consideração os saberes locais dessa comunidade, que valorize tanto o conhecimento empírico como o conhecimento acadêmico e que possa contribuir para o desenvolvimento da personalidade da comunidade escolar.

Além disso, é possível por meio do andar, do olhar, do ouvir e do escrever para respeitar a comunidade indígena Katitauru de forma a agregar professor e aluno na apropriação do conhecimento científico, empírico como também afetivos através de uma proposta de intervenção pedagógica enquanto autores no processo de feitura de atividades que sejam fontes para o ensino e aprendizagem de conteúdo conceitual de temas das Ciências Sociais na escola indígena.

A abordagem etnográfica e as narrativas coletadas nas rodas de conversas, bate-papo e conversa individual com os anciãos e a juventude indígena Nambikwara Katitauru, do Vale do Guaporé possibilitam o desenvolvimento e transformação do objeto apropriado como do pesquisador, “estando lá” andando, vendo e ouvindo, e, “estando aqui”, escrevendo.

⁶ Narrativa coleta no dia 07 de julho de 2019 no VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica na Universidade Federal de Santa Catarina, SC.

Nesse intuito, o estudo com o povo Nambikwara Katitauru está posto da seguinte maneira:

Na seção 2 – Busca no ato da rememoração, das narrativas e das fotos descrever a primeira visita, o primeiro encontro como também os espaços, as famílias na aldeia. A sensibilidade para olhar e ouvir são vivências necessárias e significativas para escrever sobre elementos que imbuíam a vida cotidiana Katitauru – o chão, o fogo, a cinza e a música - os diálogos sobre a confecção do *hatisu*, a questão da escola na aldeia e as narrativas que versam sobre a implementação das salas de aulas anexas ofertada pela rede estadual de ensino e as diferentes dimensões e limites da educação indígena na comunidade Katitauru.

Na seção 3 – Apresenta a história de vida do povo da cinza. Os diversos nomes atribuídos a eles e a falta de conhecer seus saberes transmitidos pela oralidade de geração a geração. A questão da violência retratada nos documentos, referências bibliográficas e as narrativas sobre a de população da etnia, dos grupos e aldeias; as epidemias como a sarampo e o veneno. No subtítulo 2.2 versa sobre a falta de material e pesquisa etnográfica que resulta no estranhamento no modo de ensino e aprendizagem nas práticas pedagógicas na aldeia e a possibilidade de estudo na escola por meio da pesquisa etnográfica.

Na seção 4 – Busca compreender as narrativas dos indígenas Katitauru como uma proposta no desenvolvimento humano sabendo do despreparo do sistema educacional indígena e a falta de pesquisas em prol de conhecer as necessidades dos escolares inseridos em escolas e salas de aulas anexas na aldeia.

Por fim, na seção 5, 'Proposta de atividade de estudo para escolares indígenas Katitauru' busca a partir do conhecimento de suas necessidades por meio da abordagem etnográfica e coleta das narrativas no campo e diálogos pelo aplicativo *WhatsApp* estando longe do campo atividades pedagógicas contextualizadas e significativas focadas nas necessidades da família, comunidade e dos escolares Katitauru.

2 REMEMORANDO O POVO NAMBIKWARA KATITAURLU

2.1 Como tudo começou...

Era escuro, não se podia enxergar um palmo a nossa frente. A mata, fechada e gelada, mesmo estando em um território mato-grossense considerado uns dos mais quentes do Brasil.

Aquele caminho estreito e de passagem única, mata fechada dos dois lados, adiante fomos abordados por indígenas Katitauru em uma motocicleta velha e que traziam informações relevantes em relação ao nosso destino. Um dos indígenas falou que não seria possível chegar até a aldeia naquele momento e os motivos eram os conflitos na comunidade.

Naquela parada inesperada, o medo e a incerteza de seguir o caminho foram superados, o guia com uma vasta experiência por ter morado naquela aldeia por 11 anos juntamente com sua família, nos fez refletir sobre aquela situação e tomamos a decisão de ir até a escola por dois motivos: já estávamos muito próximos e alguns indígenas poderiam estar aguardando nossa vinda, uma vez que já havíamos anunciado nossa visita ao seu território.

A experiência de chegar à aldeia Central me faz lembrar de forma clara e objetiva e rememorando as minhas atitudes em relação à fala de Saulo Katitauru⁷ mesmo fico punida, constrangida e envergonhada, o informante narra em uma conversa individual por meio do aplicativo *WhatsApp* no ano de 2018, que está na sua memória sobre o que percebia na minha pessoa em relação ao seu povo, os seus parentes, o jeito peculiar do indígena se expressar. Vamos nos ater um pouco no ouvir sensibilizado o indígena:

Você não pensava sobre a gente igual pensa agora. Olhava para nós de forma indiferente, com preconceito, não se importava com a gente. Eu percebia tudo isso em você. Agora é diferente, você conhece a gente e pensa diferente do que pensava antes. Agora se importa com a gente, luta por nós, é uma de nós!

⁷ Saulo Katitauru, liderança indígena na aldeia Central e filho do cacique Américo Katitauru.

Hoje, estando lá, eles querem saber o que fizeram em minha vida, o que mudou no meu pensamento em relação ao seu povo, como fui transformada e por que hoje respeito a comunidade, ou seja, há uma “[...] relação na mesma escala entre sujeito e objeto.” (SILVA, 2009, p. 176).

Presentemente, em diálogo com os Katitauru, narram que me importo com eles e luto em prol dos seus direitos ainda negligenciados pelo poder público e desrespeitado pela nação brasileira. Parece-me ser pertinente citar novamente Oliveira (1996, p. 21) sobre a interação do pesquisador e a do nativo:

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.

Nas entrevistas informais, nos bate-papos do trabalho de campo, transcorreram perguntas a respeito da minha postura inicial e na posterior relação pesquisador-pesquisado, o que me vem à mente é o que Silva (2009, p. 178) afirma sobre o andar no território pesquisado:

Esse andar pelo espaço delimitado no qual a pesquisa transcorre permite que o etnógrafo se situe, isto é, adquira naquele contexto um lugar e uma identidade. Trata-se de um percurso marcado pela interação. Ora, interagir pela participação nos rituais, nos trabalhos, no lazer e pela interlocução nas entrevistas informais, nas conversas suscitadas pela participação, nos bate-papos que até parecem escapar dos desígnios do trabalho de campo, alimentados apenas pelas amizades ali contraídas.

A resposta que tenho hoje para eles e para mim é dada com base no fato de andar pelos seus espaços e ter uma interação respeitosa, dialógica, seres humanos na mesma escala. Antes não os conhecia, ou melhor, conhecia “só de ouvir falar”; agora conheço “estando lá”, andando no habitat deles e com eles.

2.2 O povo Nambikwara Katitauru hoje

O caminho mais corriqueiro para chegar até os indígenas Katitauru é pela BR 174 que inicia próximo a cidade de Cáceres no estado do Mato Grosso⁸. Ao sair da BR 174 em direção à Terra Indígena Sararé passa-se por uma grande fazenda chamada Sapé, onde é possível ver pastagem, arames, boi, curral, cavalos, peões, camionetes, casas de alvenaria, escritório, pista de pouso, dentre outras características encontradas nas avantajadas fazendas no estado do Mato Grosso. Assim que se passa pelo curral no qual normalmente os funcionários uniformizados estão a cavalo cuidando do gado, entra-se no meio da pequena vila com casas dos dois lados onde residem os seus funcionários.

Para se chegar até a aldeia Central é necessário passar pelas últimas porteiras e seguir em frente em uma estrada de chão, onde a mata vai se fechando e proporcionando um ar puro, e, logo em seguida, avista-se uma placa pequena no meio da mata, totalmente desgastada, anunciando o início de uma terra indígena protegida.

A estrada que leva até à aldeia é estreita, é muito comum nesse caminho encontrar o pai, a mãe e os filhos em uma mesma motocicleta já bem usada como também a pé acompanhada pelos parentes, amigos indo de uma casa para a outra, para buscar algo na mata ou no município mais próximo que é o de Conquista D'Oeste-MT.

Seguindo o mesmo caminho, a primeira casa ao lado esquerdo é a do filho do indígena Américo Katitauru⁹. O cacique Américo Katitauru é um grande guerreiro da localidade; e até os dias de hoje protege a terra imemorial dos invasores insistentes, garimpeiros e madeireiros¹⁰.

Saulo Katitauru, seu filho, mora com sua esposa Cecília e seu único filho Eduardo Katitauru alguns quilômetros longe das casas, na aldeia que hoje é chamada de Central, ao lado do posto de saúde da Secretaria Especial de Saúde

⁸ Sobre a BR 174 o site do Wikipédia versa: "A BR-174 inicia-se no Mato Grosso no entroncamento com a BR-070, próximo da cidade de Cáceres. Dali a rodovia passa por Porto Esperidião, Pontes e Lacerda, Comodoro até Vilhena, já em Rondônia. O trecho Comodoro/Vilhena é concomitante com a BR-364". Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/BR-174>. Acesso em: 03 jul. 2017.

⁹ Américo Katitauru nasceu em 1934 trabalha na roça, caça, faz a moradia, ensina os filhos a cultura, dentre outras atribuições ao homem na sua comunidade.

¹⁰ Sobre essa temática, ver no APÊNDICE reportagem retirada do arquivo da Funai publicado em 12 de junho de 2019.

Indígena (Sesai) e da instituição escolar que oferta o ensino fundamental pela rede municipal e o ensino médio regular Multi que são: 1º, 2º e 3º Anos juntos e EJA fundamental pela rede estadual em funcionamento diurno e noturno¹¹.

Voltando à descrição da comunidade, é possível conhecer suas especificidades andando, olhando, ouvindo e escrevendo a respeito do cenário observado e vivenciado pelo empreendimento da pesquisa etnográfica no campo. Assim diz Silva (2009, p. 179):

A evocação aqui feita talvez nos suscite, pelo grau de impregnação com que a observação ocorre, que pudéssemos sobrepor à velha imagem uma linha sinuosa que representasse o percurso do etnógrafo, o seu andar pela sociedade que estuda. O que ele vê é inextricável de sua situação, ou seja, o lugar que ocupa, o trajeto que faz para ouvir, apalpar, cheirar, xeretar, degustar e ver.

Atualmente, o que vem antes das palavras e também junto com elas são as lágrimas de dor, desespero, tristeza e saudades. Quando criança pequena, ouvia histórias contadas sobre os povos indígenas da etnia Nambikwara, grupo Katitauru, conhecido mais como os índios do Sararé, índio “bravo”. Algumas frases pejorativas não saem da memória, mesmo querendo arrancá-las, elas estão impregnadas, e mesmo tratando-se da memória do não indígena que não é eficiente igual ao dos indígenas. Assim eles narram sobre suas recordações: *Índio guarda **tudo** na memória, branco escreve.* (grifo nosso).

Fico imaginando esse “tudo” que eles, os indígenas Katitauru, guardam na memória e em sua grande maioria são palavras negativas dos não-indígenas, palavras preconceituosas de exclusão, de uma vida negada pelos “civilizados”, pelo “progresso” de cidadãos e cidadãs com direitos de convivências humanizadas de forma respeitosa e igualitária.

Para não se pensar que é um exagero, vou relatar narrativas da sociedade não indígena vizinha dos Katitauru em pleno século XXI, sobre o que se pensa e se fala sobre as comunidades indígenas e, sendo mais específica, vou narrar nesse primeiro momento sobre os usos de roupas e calçados.

Informante 1. *Meu avô tinha índios trabalhando para ele na fazenda, e chegou até pegar um para criar como filho e esse tem até o*

¹¹ As turmas autorizadas pela secretaria estadual de ensino e mencionadas na pesquisa são referentes ao ano letivo de 2017.

*sobrenome do meu avô. Mas, ah! Não adianta eles nunca mudaram! Meu avô comprava roupa e calçado e ele não usava. Não muda! Sempre pelado, não aprende nada!*¹²

E seu avô batia neles para trabalhar? *“Não. Meu avô até pagava eles certinho. Agora tinha aqueles fazendeiros que não pagava, colocava-os para trabalhar em troca de roupa usada e comida.”*

O que se propõe é a possibilidade de, com o fazer etnográfico, conseguir o estreitamento de laços na relação pesquisador-pesquisado durante a pesquisa de campo por meio das narrativas e fotos na etnia Nambikwara Katitauru. Trata-se de uma situação relevante de um encontro de “amigo duro” que quer dizer “amigo pra sempre”. Faço uso de uma reflexão do autor Silva (2009, p. 178) sobre o estreitamento de laços na pesquisa:

[...] todo o trabalho se deu pelo estreitamento de laços, pelo envolvimento, pelas vias da interação e interlocução entre sujeito e objeto que se encontram na “mesma escala”. O que isso quer significar? Apenas que nas relações em que os termos envolvidos encontram-se na mesma escala, e particularmente quando os termos em causa são seres humanos que se relacionam a partir de posições *in situ* e identidades adquiridas na reflexão entre a definição de ego e as definições de seu interlocutores, o que está em causa é uma desestabilização do observador, o que é mais do que a subjetividade [...].

Com uma sabedoria esplêndida e acolhimento que dificilmente encontraremos em outros espaços geográfico; em sua casa, nu, sentado no chão com as pernas cruzadas, modo borboleta, com boa flexibilidade e saúde que permite esse costume de gente Katitauru; na presença do fogo que aquece a vida e ao mesmo tempo purifica, está o indígena Moisés, uma simpatia de velho carregado de conhecimento, sensibilidade, humanidade e confiança.

Enquanto ensinava-me sobre sua cultura, lembrava-se de acontecimentos tristes de conflitos, brutalidade com a sociedade não indígena juntamente com seus parentes pela sobrevivência no território imemorial hoje restrita à diminuta Terra Indígena Sararé, homologada pelo Decreto Nº 91. 209, de 29 de abril de 1985, sua esposa aproximava-se da casa com a lenha nas costas dentro do cesto-cargueiro,

¹² Bate-papo com morador próximo à região pesquisada no ano de 2019.

o *hatisu* na língua materna. Lévi-Strauss (1996), em seu livro *Tristes Trópicos*, escreve sobre o trabalho das mulheres indígenas na provisão da lenha.

Quando cai a noite, algumas mulheres, indicadas diariamente, vão apanhar ou derrubar na mata vizinha a provisão de lenha para a noite. Entrevemo-las quando voltam, no crepúsculo, tropeçando sob o fardo puxado pela faixa de transporte que usam na testa. Para se livrarem da carga, agacham-se e inclinam-se um pouco para trás, deixando a cesta de bambu encostar no chão, e tiram a faixa da testa. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 266).

A lenha na casa das famílias dos Katitauru não pode faltar para manter o fogo aceso durante o dia todo e à noite com o objetivo de proteger-se dos animais ameaçadores, aquecer o corpo e alimentar a família.

Para Oliveira (1996, p. 31):

[...] 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 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” [...].

O “estando lá”, na pesquisa de campo, focadas na tríade do olhar, ouvir e escrever, “estando aqui” para a elaboração do texto, foi relevante para conhecer a diversidade étnica do povo indígena e transmitir um pouco das especificidades da cultura Katitauru evitando a folclorização e imagens do passado, “índio de papel”¹³.

¹³ Fala proferida pelo José Bessa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_uqM6JZye-A. Acesso em: 11 dez 2019.

Foto 1 - Mulher indígena, Maria Paquinha, esposa de Moisés, levando lenha no *hatisu*.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

A neta do indígena Moisés Katitauru, Ângela Katitauru, relatou que o seu avô nunca esteve em uma instituição escolar, todo o conhecimento que carrega em sua memória foi aprendido por meio da vivência e da sensibilidade, ouvindo, vendo e fazendo com o mais velho.

O sábio indígena Moisés, em sua casa, na presença do fogo, sentado sobre o chão coberto de cinzas no mês de janeiro de 2019, lembra-se de momento de dor, perda dos pais e familiares. Nas palavras dele:

Eu sempre fui daqui. Meu pai cresceu aqui nessa aldeia [...] Era muito índio, morreu envenenado, veneno do branco [...] minha família não resistiu. Minha mãe, meu pai não resistiu também, morreram tudo, tudo, tudo [...] minha família era muito grande e morreu tudo com o veneno do branco [...] veneno do branco, era no açúcar [...].

Foto 2 - Indígena Moisés Katitauru.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

2.3 O chão, o fogo, a cinza e a música

Era ainda escuro e o dia estava amanhecendo na aldeia Central. Fui convidada por um som em uníssono que vinha de longe, uma melodia cantada que requer estudos de percepção auditiva, rítmica, harmônica, dentre outras disciplinas de teoria musical e sem falar da profundidade textual, de sentido, significado e sentimentos depositados na feitura daquela partitura indígena. Para Costa (2011, p. 24), o antropólogo Aytai:

[...] estudou um dos aspectos mais relevantes na vida dos grupos indígenas – a música -, geralmente negligenciada como objeto de estudo por pesquisadores de distintas áreas do conhecimento. A exiguidade de material sobre a música indígena deve-se, por um lado, à dificuldade em registrar fenômeno tão efêmero como o som e, por outro, a de se compreender a música indígena nos contextos em que ela é produzida.

Por um caminho estreito de passagem individual é praticável olhar, ouvir e escrever o cotidiano dos Katitauru. De longe era possível ouvir, apreciar uma voz grave, aveludada cantarolando uma melodia com letra na língua materna, língua Nambikwara Katitauru dos indígenas batizados, também, de Sararé. “A população neo-brasileira denominou-os ‘índios sararé’ porque todas suas aldeias originais estavam a menos de 20 quilômetros do rio Sararé”. (AYTAI 1964, *apud* COSTA 2011, p. 122).

Quando aproximei o olhar, vi o cantor que interpretava aquela canção tão íntima, logo ao nascer do sol, deitado com barriga para cima no chão sobre as cinzas ainda mornas próximo ao fogo que aquecia seu corpo nu com seus filhos e suas três esposas ao redor que estavam ali como sua plateia bem familiar para apreciar o concerto, rico em pensamento empírico e teórico.

Os Nambiquara dormem no chão e nu. Como as noites da estação seca são frias, eles se aquecem abraçando-se mutuamente, ou se aproximando das fogueiras que se apagam, de sorte que os indígenas acordam de madrugada sujos das cinzas ainda mornas do fogo. Por essa razão os Pareci os designam com um apelido: *uaikoakoré*, “os que dormem no chão”. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 261).

Logo quando a minha presença foi percebida pelos da casa, a canção recebeu diversas pausas em suas pautas para acolher a visita que se aproximava. Com o objetivo de conhecer a cultura através do percurso da abordagem etnográfica que implica ouvir, andar e até xeretar, apesar das muitas barreiras, como exemplo, a da comunicação na língua materna Katitauru. Para Silva (2009), o trabalho do etnógrafo “[...] é inextricável de sua situação, ou seja, o lugar que ocupa, o trajeto que faz para **ouvir, apalpar, cheirar, xeretar, degustar e ver.**” (SILVA 2009, p. 179, grifo da autora).

O indígena Américo Katitauru, cacique na comunidade, assim como os outros anciãos não falam a língua portuguesa, dificultando a aprendizagem daqueles que não sabem sua língua. Contudo, mesmo no meio do concerto em sua casa ou no trabalho com a terra, está disposto a ensinar sobre sua cultura, suas lutas pela garantia da terra indígena imemorial Sararé e outros direitos negligenciados a eles pelo poder público e sociedade envolvente.

O percurso no campo, juntamente com seus filhos e suas três esposas, sob o sol escaldante mato-grossense, relembra acontecimentos tristes que não gosta

de falar, mas com o objetivo de contribuir com a pesquisa está disposto a narrar. Assim, diz Américo¹⁴:

O pessoal da FUNAI nos enganou, falou assim: Vamos lá à outra aldeia, fazer festa, visitar parentes [...] alugando-nos. E aí vocês ficam aqui por enquanto com seus parentes. O pessoal da FUNAI deixou a gente lá no cerrado e veio para cá para falar com os fazendeiros que conseguiram tirar os índios da terra. Aí os índios daqui ficaram lá [...], e não tem comida e o pessoal tentou caçar no cerrado, mas não acharam bichinhos, lá nem tinha bichinho. Aí as famílias, as crianças passavam fome, não tinha alimento, muita fome! Muito triste. Puxa aqui na aldeia não tem nem carne! Nós temos que voltar para nossa terra, só ficava pensando em voltar para cá.

O antropólogo Lévi-Strauss quando esteve entre os Nambiquara do cerrado, em 1938, hoje Terra Indígena Nambikwara, já notava a escassez da caça nesse território que ele chama de estéril.

[...] quanto às caçadas, é questão de sorte, naquelas areias estéreis onde uma caça magra praticamente não sai da sombra e das pastagens dos mananciais, afastadas uma das outras por espaços consideráveis de matagal semidesértico. Assim, é graças à coleta feminina que a família subsistirá. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 271).

Contudo, retornaremos com um ouvido e um olhar sensibilizados às narrativas do ancião Américo Katitauru. Nas palavras dele:

Aí, o pessoal da missão (missionário Gustavo) foi lá na aldeia do cerrado, falar com o índio que tinha ido para lá, mas falou escondido da FUNAI. O pessoal da missão falou assim: os fazendeiros vão entrar lá na sua aldeia, na sua terra, vocês têm que retornar logo e não sair mais, fixar na terra de vocês, vocês não podem sair da terra, volte para seu lugar e não saia mais. Aí os índios pensavam: é realmente aqui não tem carne, e porque a gente quer ficar aqui? O pessoal da missão ajudou escondido, pegou o carro deles e buscaram os índios de lá e trouxeram para cá, para nossa terra”.¹⁵

¹⁴ Conversa em pequeno grupo na aldeia Central no ano de 2019.

¹⁵ Conversa individual com o cacique Américo Katitauru no ano de 2019.

2.4 O *hatisu*

Em todas as ocas dificilmente não se encontrará o *hatisu* que, traduzindo para a Língua Portuguesa, significa cesto-cargueiro.

Nos estudos de Costa (2009, p. 25), sobre a presença da sociedade não indígena no entorno e dentro do território indígena,

[...] de forma metafórica, em analogia ao cesto-cargueiro, *hatisu*. Essa escolha recai sobre a importância simbólica atribuída pelos índios a esse artefato, que delimita a quantidade de bens que um Nambiquara pode possuir e transportar, além de testemunhar a chegada da velhice, quando seu dono, com “pescoço cansado de velhice”, *yxatahxailakxi*, não consegue mais carregar o animal abatido até a aldeia, tal qual a mulher idosa, que não suporta mais o peso da lenha, dos produtos coletados na roça, nos campos e da água que pende da cabeça por uma tira de embira amarrada ao cesto.

O antropólogo Lévi-Strauss refere-se ao *hatisu* assim: “Todos os bens dos Nambiquara cabem facilmente na cesta carregada pelas mulheres durante a vida nômade.” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 261). Nesse mesmo dia, na casa do ancião Moisés Katitauru, foi possível observar sua esposa usando o cesto para buscar lenha no mato com objetivo de manter o fogo sempre abrasado.

Lévi-Strauss (1996, p. 261, grifo nosso) menciona também os bens materiais e o modo de feitura da cesta dos Nambiquara:

Essas cestas são de taquara rachada, trançada de forma bem aberta com seis tirinhas (dois pares perpendiculares entre si e um par oblíquo), formando uma rede de malhas largas estreladas; um pouco alargadas na boca superior, **terminam embaixo na forma de dedo** de luva. Sua dimensão pode chegar a um metro e meio, ou seja, às vezes são tão altas quanto a carregadora. [...] A cesta nambiquara contém, sobretudo matérias-primas com que se fabricam os objetos na medida das necessidades: madeiras variadas, em especial as que servem para fazer fogo por fricção, [...].

Já a autora Costa (2009, p. 61), em seu livro *Além do artefato: cultura material e imaterial Nambiquara*, narra uma página sobre o modo de construção, a utilização como também a mitologia sobre a origem do cesto-cargueiro desses indígenas.

De **confeção masculina**, é feito com talas de taboca, com trançado hexagonal oblíquo, de formato cônico, apresentando a borda reforçada e extrovertida. Provido de alça de embira, permite às mulheres suportar a carga às costas, no transporte de objetos de uso pessoal, água, lenha e produtos coletados nas roças e nas expedições de coleta de frutos nativos e insetos. Também utilizado como recipiente para armazenar massa de mandioca ou pequi. [...] (COSTA, 2009, p. 61, grifo nosso).

É relevante esclarecer que os dois autores citados estiveram com os Nambiquara pertencentes ao “ecossistema Chapada dos Parecis” (COSTA, 2009, p. 14) da Terra Indígena Nambikwara.

Já os indígenas do Vale do Guaporé, grupo Katitauru, fazem de modo distinto, segundo Costa (2002, p. 78): “Os homens trançam os cestos-cargueiros (os do cerrado ou da Serra do Norte, pois no Vale do Guaporé esta atividade encontra-se sob a responsabilidade das mulheres).”. Ainda, Costa (2009), escreve no livro *O homem Algodão: uma etno-história Nambiquara* sobre a falta de conhecimento da sociedade não indígena para com a cultura indígena, Nambiquara. Versa que o delegado da cidade de Comodoro – MT, querendo punir um indígena do Vale, pediu-lhe que confeccionasse 30 cestos-cargueiros, *hatisu*, não sabendo da diferenciação dos grupos da região. O índio “[...] chegou na aldeia e pediu à esposa que trançasse os cestos para ele.” livra-se da cadeia. (COSTA, 2009, p. 114).

Obtivemos as seguintes informações sobre o artefato *hatisu*, por meio de conversa em grupo e individual no campo como também por mensagem encaminhada pelo aplicativo *WhatsApp* no ano de 2019: somente a mulher Katitauru constrói o cesto-cargueiro, *hatisu*, na comunidade estudada, e a finalização do cesto é feita na parte superior e não na inferior como descreve Lévi-Strauss (1996). A informante responde: “*Sim, Rilane. Somente a mulher faz o cesto*”.

Foto 5 - Judite Katitauru e filha, Michele Katitauru



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Em diálogo individual, por mensagem de *WhatsApp*, a informante Rute Katitauru explicita sobre o uso do *hatisu* pelas mulheres na coleta de alimentos na roça, ela responde: “*Só as mulheres colhem na roça*”.

E, ainda sobre o uso do *hatisu* pelas mulheres, Ângela Katitauru, neta do indígena Moisés Katitauru, envia fotos e mensagens pelo *WhatsApp*, ensinando sobre o trabalho das mulheres na roça. A respeito dessas atividades realizadas pelas mulheres na aldeia, Costa (2002, p. 85) afirma:

Em relação às mulheres, a distribuição das tarefas é aceita com naturalidade. Desde pequeninas são preparadas para os inúmeros afazeres que terão que executar num futuro bem próximo, já que se casam muito novas. Grande parte dos trabalhos domésticos femininos é desempenhada no espaço da aldeia. A coleta da matéria-prima, frutos, insetos, colheita da roça, preparo e armazenagem dos alimentos e confecção de várias peças ornamentais destinadas ao adorno do corpo são tarefas exclusivamente femininas. .

Foto 6 -*Hatisu* com milho seco.



Fonte: Ângela Katitauru, aldeia Central, 2019.

Foto 7 - Trabalho feminino



Fonte: Ângela Katitauru, aldeia Central, 2019.

Foto 8 - Carne fresca de porco do mato armazenada no *hatisu*.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Como se vê na foto 9, o *hatisu* está sendo utilizado para armazenar o milho seco já coletado na roça. Os indígenas do grupo Katitauru utilizam o milho para o preparo da bebida chicha e para o bolo assado no chão com folhas de *Walãlãkanasu*¹⁶, coletadas na mata pelas mulheres.

Foto 9 - Armazenamento de alimento no *hatisu*.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

¹⁶ Nome da folha na língua materna que as mulheres coletam na mata para assar o bolo de milho. Bate-papo com a aluna indígena Ângela Katitauru, 2019.

Foto 10 - Coleta de *Walãlãkanasu* na mata.



Fonte: autora, aldeia Central, 2019.

Foto 11 - Preparo do bolo de milho com as *Walãlãkanasu* pela indígena Rita Katitauru



Fonte: autora, aldeia Central, 2019.

No período vespertino as mulheres saem na mata a procura das folhas de *Walãlãkanasu* para o preparo do bolo de milho e aguardar o esposo que chegará com fome da caçada. Nas palavras de Lévi-Strauss (1996, p. 266):

Por volta de três ou quatro horas, os [...] homens retornam da caça, o acampamento ganha vida, as conversas se animam, formam-se grupos, diferentes das aglomerações familiares. Alimentam-se de beijos de mandioca e de tudo o que foi encontrado durante o dia.

Conclui-se que o olhar, ouvir, escrever para conhecer e respeitar as especificidades das diversas culturas que compõem a imensa nação brasileira. Os povos indígenas e, em especial, os sábios anciãos Katitauru guardam na memória a imensa brutalidade física, moral e cultural que a sociedade não indígena fez com seus parentes ancestrais, com eles e fazem até o dia de hoje.

Que propostas de atividades sensibilizadoras, de apropriação do conhecimento historicamente criado pela humanidade indígena, possam ser real para transformação desse cenário de tamanha dor pelo exercício da reflexão consciente fornecido pela prática da pesquisa etnográfica mediados na escola indígena. Espera-se que, o olhar, ouvir e o escrever sejam fontes para o desenvolvimento da personalidade humana.

2.5 A escola é tudo? Povo Nambikwara Katitauru, vivência na luta pela educação escolar em seu território

Nesta seção, pretendemos relatar e analisar a relevância da educação escolar indígena e os processos de ensino e aprendizagem na visão da comunidade Nambikwara Katitauru, localizada na Terra Indígena Sararé, aldeia Central, na luta pela Educação Escolar Indígena em seu território por meio da implementação de três salas de aulas anexas ofertadas pela rede estadual. A escola tem importância seminal para a comunidade indígena, conforme destaca o líder Saulo Katitauru numa entrevista semiestruturada no dia 07 de fevereiro de 2018 no município de Conquista D'Oeste-MT: *A escola para nós é tudo. É tudo porque traz conhecimento [...] escola é tudo. Por exemplo: **como a gente ia estar aqui hoje, conversando, explicando tudo isso? Isso tudo é uma forma de escola. Escola que trouxe conhecimento, você entendeu?*** (grifo nosso).

Podemos, ainda, analisar na fala do nativo sobre a importância e necessidade da comunicação no aspecto de desenvolvimento relacional para ambas as partes envolvidas no processo dialógico. Como evidenciado por Tacca (2006, p. 63):

A comunicação se amplia, se desenvolve e torna-se geradora de desenvolvimento no próprio processo relacional, na permanente busca de compreensão dos sujeitos dos aspectos que se apresentam como relevantes e significativos para si mesmos e para os outros envolvidos em uma situação.

É nesse sentido que se faz necessário o estudo temático sobre o fortalecimento da educação escolar indígena para a comunidade pesquisada por meio de três salas de aulas anexas na referida aldeia. Trata-se de uma escola acolhedora, crítica, significativa, que tem sentido para a vida, que reconstrói a cultura, que defende seus direitos, que respeita os diferentes saberes, voltada para os interesses e necessidades da comunidade Nambikwara Katitauru de forma relacional.

Além da questão da educação escolar indígena, recuperaremos a história atual dos indígenas Nambikwara Katitauru. Pois se trata de importante contexto de luta dessa comunidade para implementação das salas de aula anexas na aldeia, constituindo locus de luta, resistência e persistência de uma cultura. Em seguida, passaremos a tratar da pesquisa realizada e algumas reflexões sobre a questão da educação indígena; para isso iremos situar a comunidade Nambikwara Katitauru e o município de Conquista D'Oeste.

A história do município de Conquista D'Oeste começa a ser construída muito antes de sua emancipação política e remonta aos seus primeiros habitantes que são os indígenas Nambikwara¹⁷ da área Vale do Guaporé. Conforme Valadão (1988, p. 3):

Estudos arqueológicos demonstram que a região do Guaporé é ocupada por seres humanos desde época muito remota. Os sítios arqueológicos da região estendem-se desde as vertentes sul da Serra dos Parecis até seus contrafortes ocidentais. Na entrada de diversas grutas foram encontradas gravuras rupestres que os arqueólogos relacionaram à outras inscrições pré-colombianas do continente sul americano (Muller: 1976). No Vale do Guaporé, cavernas sagradas para os índios Nambiquara localizados próximas aos territórios culturais dos grupos Wasusu e Katitaunlu do Sararé, estão cheias dessas inscrições pré-colombianas.

¹⁷ De acordo com Costa (2009), a demarcação da Reserva Nambikwara aconteceu em 1968 pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

No período vespertino, a Escola Estadual Conquista D'Oeste, sede que leva o mesmo nome do município, atende às etnias indígenas Nambikwara e Paresi no período vespertino e, muitas vezes, os dois povos na mesma sala de aula, o que traz um enorme desafio para os professores prepararem atividades que contemplem a diversidade, especificidade e suas necessidades. Os alunos indígenas Nambikwara e Paresi são de etnias extremamente distintas em relação à língua, história, saberes, costumes, arte, música, todas essas diferenças conferem identidades próprias a cada etnia e deles para com a sociedade não indígenas.

Diante dessa realidade, a Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso (SEDUC), em 2005, ofertou o projeto *Haiyô*¹⁸. Com 10 etapas de estudo, tem como objetivo estudar os eixos temáticos que constam nos documentos nacionais para as escolas indígenas, os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEIS). Lê-se, também, nas pesquisas de Costa (2009) que a Secretaria Estadual de Educação,

[...] oferece cursos de capacitação àqueles professores indígenas que se encontram em sala de aula, mas que ainda não possuem o curso Médio completo. O Curso de Capacitação para Professores Indígenas (Projeto Hayo), embora não consiga atingir a regularidade que a proposta requer, apresenta-se como uma tentativa de atendimento às especificidades das escolas indígenas, pois inclui conteúdos programáticos que, na medida do possível, vão ao encontro das atuais expectativas dos índios. (COSTA, 2009, p. 99).

No Projeto de Formação Haiyô estão os professores indígenas do município de Conquista D'Oeste na Terra Indígena Sararé, da etnia Nambiquara, área Vale do Guaporé, comunidade Katitauru da aldeia Central.

Percebe-se que muitos dos alunos indígenas que se formaram no Projeto Haiyô, não assumiram a sala de aula da educação escolar indígena em seu território por vários motivos, dentre eles, em 2018, o informante Saulo Katitauru explicita:

[...] eu tenho que ver [...] se o índio tem capacidade de assumir a responsabilidade dele mesmo. Se ele assumir e desenvolver um aluno aí eu vou abrir mão [...] do professor não indígena [...] e falar que o índio tem capacidade e responsabilidade de assumir a sala de aula.

¹⁸ A palavra *Haiyô* pertence à língua Nambikwara Katitauru (não é só dos Katitauru – está presente em vários grupos do cerrado) que significa bom, muito bom, quero aprender. Disponível em: <http://www5.sefaz.mt.gov.br/-/seduc-prepara-projeto-hayo-para-2008>. Acesso em: 10 fev. 2018.

A fala do indígena Saulo Katitauru nos remete ao artigo escrito por Tronconoso e Millan (2019, p. 4-5) sobre o exercício de domínio do Estado Chileno com a etnia Mapuche.

La monoculturalidad eurocéntrica occidental es empleada por el Estado chileno como un dispositivo de poder, el cual ha permitido legitimar la dominación ejercida hacia los mapuches, por medio de una escolarización que ha sido colonial (MANSILLA *et al.*, 2016). La escolarización colonial ha enseñado a los grupos minorizados la sumisión, formando en ellos la idea de inferioridad en relación a la “supremacía blanca”, la construcción de un mundo diferenciado por “raza”, clase social, género y nacionalidad, posicionando lo europeo occidental como ideal de progreso (KAKKAR, 2017; WHITEHEAD, 2017). En el caso latinoamericano, con el surgimiento de los estados nacionales en el s. XIX, el colonialismo en educación se relaciona con la necesidad de crear la idea de pueblo y la identidad nacional común, pilares fundamentales para asegurar la independencia y la unidad nacional (QUINTRIQUEO, 2010; PORMA, 2015). Es así como la escolarización implicó para los distintos pueblos indígenas un proyecto de asimilación, para su inclusión en la sociedad nacional. En efecto, el colonialismo se ha sustentado en un racismo científico, por medio del cual se ha justificado la dominación, esclavitud e incluso los genocidios cometidos en los procesos de conquista y colonización, sobre la base ‘biológica’ de la selección natural. Posicionando como natural el exterminio de culturas consideradas inferiores, con el fin de homogenizar en función de los grupos y culturas dominantes. (SÁNCHEZ-ARTEGA; SEPÚLVEDA; EL-HANI, 2013 apud TRONCOSO; MILLAN, 2019, p. 1).

Há uma tendência muito forte na sociedade indígena pesquisada de não reconhecimento de seu próprio valor, saberes, conhecimentos, habilidades, cultura e o poder de reivindicar políticas específicas para o viver dignamente.

Sobre esse contexto sociocultural, buscamos respostas no que diz Costa (2009, p. 23-25), em seu livro, *O homem Algodão: uma etno-história Nambiquara*, que a desigualdade entre indígenas e não indígenas se faz presente desde o colonialismo europeu no século XVI. Assim escreve que a,

[...] exterioridade dessa representação foi regida pelo truísmo, como se essa entidade geográfica pudesse descrever a si mesma, como imagens refletidas num jogo de espelhos a induzir um complexo aparato de reproduções mentais daquilo que se pensava, numa relação contínua de poder, de dominação, de variação hegemônica das ideias. Essa hegemonia reiterou a ideia etnocêntrica da superioridade do homem “civilizado” sobre o “atraso” dos povos indígenas, assim como a obrigatoriedade de a sociedade ocidental levar-lhes o “desenvolvimento”, seja material seja espiritual. Esses discursos foram materializados em ações que consignaram um

intercâmbio desigual, com variada tipologia de poder e como um fato sociocultural. (COSTA, 2009, p. 23-25).

Diante da falta de apoio e do acompanhamento pedagógico sistemático e contínuo de formação de professores, gestores, material didático específico e diferenciado para o uso nas escolas, os professores formados no projeto Haiyô desistiram da educação escolar em seu território e os poucos alunos que continuaram seus estudos tinham que estudar na cidade, em uma escola que não apresentava condições mínimas para o atendimento das necessidades dos escolares indígenas.

Nos anos de 2014 e 2015¹⁹, de acordo com o diagnóstico realizado pelos professores na sala de formação continuada, que contemplou, também, análise das aulas, o diálogo com os líderes das aldeias e os estudantes indígenas, esses alunos saem de suas aldeias em busca de se apropriarem da cultura do não indígena como forma de sobrevivência, bem como na aprendizagem da Língua Portuguesa, das leis que regem o país, dentre outros conhecimentos.

Sobre a busca de conhecimento fora da aldeia, em uma conversa individual por telefone no ano de 2019, o professor indígena Reginaldo Katitauru, declara: *“[...] preciso estudar lá fora, na cidade, me esforço para fazer faculdade porque quero ajudar meu povo, [...] abrir o caminho, conhecimento novo [...] o mundo lá fora muda sempre [...] compreender documentação da escola, documentação da Funai [...] para buscar melhorias para a aldeia [...]”*.

Além desse, outros dados foram coletados para aprofundar o conhecimento sobre o povo indígena e seus anseios sobre educação escolar indígena, com intuito de entender o que desejam para seu desenvolvimento em relação ao ensino e aprendizagem que lhes são ofertados na escola Estadual Conquista D'Oeste.

Ainda com todo esse processo dialógico em prol de conhecer as necessidades dos escolares indígenas, se constata como é difícil trabalhar a diversidade das comunidades indígenas fora de seu território, uma vez que não temos pesquisas referentes aos seus processos de aprendizagem e metodologias que possam dar suporte aos professores, coordenadores e diretores escolares para

¹⁹ Avaliação Diagnóstica posta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Conquista D'Oeste, localizada em zona urbana.

garantir o direito à Educação Escolar Indígena, caracterizada pela afirmação das identidades étnicas e valorização da cultura local.

Diante às dificuldades apresentadas, a Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso (SEDUC), juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de Conquista D'Oeste e os Katitauru pela garantia da escola, buscaram implementar três salas de aulas anexas à Terra Indígena Sararé para a comunidade Nambikwara Katitauru na aldeia Central, como uma alternativa de viabilizar o direito assegurado em lei ao acesso à educação escolar em seu território.

É oportuno lembrar que, em 1991, o Decreto Presidencial nº. 26/91 atribuiu a responsabilidade de educação indígena ao Ministério da Educação (MEC), retirando da Funai a incumbência de educação escolar nas comunidades indígenas. O MEC, no uso de suas atribuições, delegou aos estados e municípios a execução das políticas públicas de educação indígenas.

2.6 Relato de experiência: implementação das salas de aulas anexas na comunidade Nambikwara Katitauru.

Para atender amplamente aos propósitos de garantia e valorização da cultura indígena, a Escola Estadual Conquista D'Oeste, situada na zona urbana, oferta Educação Indígena para a comunidade Nambikwara Katitauru por meio de três salas de aulas anexas na aldeia Central, no interior da Terra Indígena Sararé, desde o início do ano letivo de 2017. Isso porque, de acordo com Grupioni (2013, p. 71):

Nas últimas duas décadas, estruturou-se uma nova política pública no Brasil, voltada à oferta da educação escolar em comunidades indígenas. Concebida como um direito dos índios, ancorada em noções como diversidade, diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, essa política colocou à frente um novo modelo de escola nas aldeias membros das próprias comunidades indígenas.

É oportuno lembrar também a legalidade da oferta de Educação Básica em salas de aulas anexas para as escolas públicas, garantida pela Resolução nº 157, de 14 de maio de 2002 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, a qual visa à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No Art. 3º, inciso II assegura a sala de aula anexa na inexistência de escola “[...] comprovação

de não existência de escola pública estadual ou municipal, que ofereça a etapa/modalidade requerida, num raio de até 2 Km, a partir do local onde se comprovar a demanda não atendida.”. (MATO GROSSO, 2002, p.1).

A implementação das três salas de aulas anexas ao território indígena Sararé foi contemplada em função da luta da comunidade Katitauru, que fez essa solicitação em conjunto com as esferas governamentais, Funai, Coordenadoria da Educação Escolar Indígena na SEDUC, gestão escolar da Escola Estadual Conquista D'Oeste sede e Secretaria Municipal de Educação. Assim, a escola municipal de Conquista D'Oeste, dentro da aldeia Central, oferta aos anos iniciais, Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano e 6º ano do Fundamental II.

Essa escola cede seu espaço físico para funcionamento das salas de aula anexas do Estado, que oferta educação indígena, nas modalidades do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2º segmento, 1º ano, com 10 alunos matriculados no período vespertino, Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2º segmento, 2º ano com 11 alunos no período noturno e o Ensino Médio Educação Indígena multi (1º, 2º, 3º anos na mesma sala de aula) com 15 alunos no período noturno²⁰.

É relevante ressaltar que as salas de aulas anexas indígenas integram as disciplinas da área denominada de Ciências e Saberes Indígenas, contemplando as 4 disciplinas da parte da diversidade, como: Práticas Culturais e Sustentabilidade, Práticas Agroecológicas e Tecnologia Indígena, e Língua Materna, estão em consonância com o Decreto Presidencial nº. 6.861/2009, Art. 2º que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências e, ainda, assegura o “[...] fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena.” (BRASIL, 2009, p. 1).

Como se pode observar, a relevância da pesquisa está em buscar o fortalecimento da práxis pedagógica na educação escolar indígena em seu território, onde os professores possam estar assegurados de uma formação consciente, orientada, específica, humanizada, que não ignore os motivos e as necessidades dos alunos indígenas no desenvolvimento da atividade pedagógica. De acordo com Núñez (2009, p.79), os “[...] motivos como componentes da atividade têm de existir

²⁰ A quantidade de salas anexas e números de matrículas citados, referem-se ao ano de implementação das salas de aulas anexas.

no sujeito, pois, se não existirem motivos e necessidades, não haverá ação.”. No entanto, para que aconteça essa relação entre ensino e aprendizagem de forma que tenha sentido e significado para o aluno indígena, é necessário que alcance um desenvolvimento integral. Vygotsky (1985 *apud* NÚÑEZ, 2009, p. 79) explica:

Se ignorarmos as necessidades das crianças, aquilo que efetivamente as incentiva a agir, nunca seremos capazes de compreender seus avanços de um estágio evolutivo para o próximo, pois cada avanço está conectado com uma mudança significativa dos motivos, interesses e incentivos.

A legislação brasileira, por exemplo, ainda que de forma tímida, busca proporcionar aos índios suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e saberes; garantir aos índios, as suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 1996).

Estão explícitas, na entrevista com o informante, Saulo Katitauru, sobre a luta pela garantia do estudo da língua materna, a valorização da cultura e a recuperação de sua memória histórica:

A gente vinha falando para terminar, concluir o Ensino Médio lá dentro da aldeia. Como vou te explicar? [...] Na cultura indígena é diferente! Para vir estudar aqui dentro da sala de aula do não indígena, por exemplo, igual aqui na escola da cidade, tem vários professores que trabalham com materiais diferentes da nossa cultura: o livro é diferente e até o caderno é diferente para nós [...]. E não entra aqui o ensino da língua materna da comunidade indígena. Na aldeia já entra o ensino da língua Katitauru. Então, a gente precisava da escola aqui na aldeia, por isso a gente brigava, lutava para estudar a nossa língua, para não esquecer a nossa cultura para não perder a nossa cultura, a nossa língua, nossa história. Eu era para ter aprendido na minha língua, eu não sei escrever na minha língua. Em português eu já consigo, mas na minha língua não sei escrever [...]. Há muito tempo eu briguei com o professor Sérgio²¹ na aldeia. Falei para ele: eu não quero aprender a nossa língua não! Na época não sabia que era importante para meu povo. Hoje eu sei por que aprendi na escola com o professor Sérgio que tenho que aprender a minha língua, a minha cultura e valorizar.

²¹ Professor não indígena, Sérgio Beck de Oliveira, que esteve durante 11 anos com a comunidade indígena Nambikwara Katitauru, aldeia Central.

É importante, ainda, refletirmos sobre algumas especificidades relatadas pelo nativo, que nem sempre são enfatizadas e/ou analisadas com o rigor necessário. Trata-se da justificativa e da relevância da educação escolar indígena em seu território, vivenciada pelo informante que já solicitava a educação básica completa para a comunidade Katitauru em seu território.

Nesse relato oral, o informante explicita a necessidade do fortalecimento da cultura indígena e do valor que atribui nas ações pedagógicas do professor, desencadeadas na instituição escolar. Educar, para Sousa (2009, p. 88), “[...] seria proporcionar ao aluno um encontro pedagógico com os conceitos; a formação de uma visão de transformação e de movimento contínuo da realidade humana.”.

Dessa forma, podemos entender a relevância do papel da escola para conduzir uma formação consciente da cultura, da língua materna, dos conhecimentos produzidos socialmente na comunidade indígena Katitauru. Percebe-se que, à medida que o entrevistado foi se apropriando do valor da manutenção de sua cultura, quando diz que aprendeu com o professor não indígena Sérgio, “[...] *aprender a minha língua, a minha cultura*”, reconhece suas realizações pela interação do conhecimento da sua cultura e do conhecimento ensinado na escola. Desperta nele um sentimento de pertencimento, de autoestima positiva e de autonomia. E, por essa razão, indiscutivelmente a necessidade da educação básica e superior de qualidade, ministrada de forma respeitosa, humana e atenta às necessidades e realidade de cada comunidade indígena brasileira.

2.7 Diferentes dimensões e limites da educação escolar indígena Katitauru.

Os dados já coletados apontaram que o principal avanço na comunidade em relação à educação indígena foi a possibilidade de oferta da modalidade de ensino Eja e Médio na aldeia Central com a comunidade Nambikwara Katitauru, por meio da implementação das três salas de aulas anexas, autorizada pela rede estadual de ensino. Um segundo avanço é a garantia de oferta de formação continuada para professores, coordenadores pedagógicos envolvidos na educação indígena dentro do território indígena. Contou com 2 professores indígenas, da rede municipal e da

rede estadual, e 3 professores não indígenas, 2 na rede estadual e 1 na rede municipal²². Zoia (2006, p. 2) afirma que,

[...] educação escolar indígena, em sua singularidade, significa a esperança dos povos indígenas para a conquista definitiva de seus direitos e de sua terra, tendo como referencial sua autonomia e sua luta para a construção de uma política indígena para a educação escolar que enfatize a formação e a valorização da cultura indígena em suas políticas educacionais.

Os limites das experiências da educação indígena dentro da aldeia não são diferentes dos desafios da educação na cidade, com os alunos não indígenas, considerando que o principal objetivo da Educação Básica é propiciar condições mínimas na construção de um ensino e aprendizagem que faça sentido e seja significativo ao conhecimento prévio do aluno.

Para assegurar que a escola indígena no seu território responda às expectativas de garantia das especificidades da comunidade e à reivindicação das políticas específicas de direitos para sua comunidade, seria possível formular propostas que assegurem um ensino e aprendizagem construídos juntamente com os indígenas a partir das suas necessidades, de seu conhecimento empírico, da herança cultural da comunidade indígena Nambikwara Katitauru e com processos próprios de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Bonin (2012, p. 36) diz:

Mas o que significa a utilização de processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas quando se trata de educação escolar? Significa que a escola terá que ser recriada em cada localidade, pois somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar se for incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas. Não se trata de adequar aspectos periféricos, mas de transformar substancialmente sua estrutura, seu funcionamento, seus conteúdos e prioridades. E não existe uma educação indígena única, genérica, aplicável em qualquer contexto. As maneiras de educar são distintas, como são também as culturas indígenas e é para essa diferença que a instituição escolar precisa se abrir.

É necessário que a escola se preocupe com a autonomia indígena; que a sociedade indígena assuma o controle de seus recursos, conhecimentos; que busque a sustentabilidade e o modo de autogestão dentro da aldeia. Para Sandro

²² O número apontado de professores é referente ao ano de implementação das salas de aulas anexas.

Sguarezi (2011), a autogestão procura a reinvenção do humano pelo seu reencontro com o coletivo, com o outro. Assim a autogestão promove o re-encantamento do humano, simultaneamente busca ressignificar o trabalho e o sentido da vida. A autogestão é a participação do indivíduo de forma reflexiva, ativa no processo de tomada de decisão.

Nesse sentido, Paulo Freire (2015) designa a escola também como uma instituição política onde deve acontecer o processo de libertação, ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam no grupo. Ações devem ser realizadas em conjunto, sempre em processo de comunicação. O processo de libertação não diz respeito a um mero ativismo. É necessário reflexão e ação em grupo para a transformação individual e grupal. Para González e Domingos (2005, p. 23):

A educação consiste na relação que o educando estabelece com o meio natural e cultural. A esta relação de convivência por meio da qual interiorizamos a realidade social, chamamos de socialização. Por isso o projeto educativo, sobretudo na socialização primária, há de ter em conta o contexto social e os fatores sociais como a família, a comunidade local e a escola.

Essa demanda justifica a necessidade de aprofundarmos os estudos, a reflexão que problematize essa realidade, para que a política de educação indígena possibilite a construção de projeto de vida de forma significativa e respeitosa para a comunidade Nambikwara Katitauru na aldeia Central. Compreender os avanços e os problemas enfrentados na experiência da comunidade escolar sobre a escola Conquista D'Oeste nas três salas de aulas anexas que oferta Educação Indígena dentro do território desses escolares é urgente e necessário.

Para estar na educação indígena é preciso privilegiar o ensino e a aprendizagem com eles. Conforme afirmação de uma professora não indígena, Vânia Pereira em uma conversa individual, no ano de 2018: “[...] ouvi-los, conhecer a realidade do local. Você não sabe a história daquele povo. Então, o primeiro passo é conhecer eles e a partir daí ter uma expectativa para desenvolver seu trabalho [...]”. De acordo com González e Domingos (2015, p. 11):

O conjunto de caracteres hereditários que se manifestam num indivíduo termina de se definir a partir do lugar em que nascemos, o modo de ser social, as crenças, a língua, os hábitos e costumes etc. Estes fatores poderão dificultar ou facilitar o desenvolvimento

da pessoa em formação, por isso parece conveniente conhecer a realidade cultural em que o educando está integrado para que a escola possa contribuir com seu crescimento e reforçar a sua vontade de ser feliz.

Ensinar o ser humano, seja ele indígena ou não, é aprender com ele, é diálogo, respeito ao meio natural e cultural em que está inserido, à família, à comunidade local que a escola está posta. O processo educativo consiste em um ato de confiança. Na narrativa dessa professora não indígena, fica explícito que *“[...] tem que conquistar confiança para isso demora um tempo [...]”*. Doravante, uma escola que reflete as ações de aprendizagem de forma viva e feliz, é uma sociedade transformada.

A pesquisa indica que a comunidade busca as relações humanizadas, libertadoras e promotoras da autonomia dos indígenas através de uma escola respeitosa. De acordo com Paulo Freire (2015), para a restauração das relações humanizadas não há necessidade de vencer um grupo social, mas de libertação do grupo desumanizado. Libertar-se do processo ou conceito alienante do opressor. Libertar-se das desigualdades, da busca pelo poder opressor e imposições de si mesmo e do outro.

Os primeiros resultados de vivências com a comunidade a respeito da luta indígena para efetuar à educação escolar indígena no seu território indicam possibilidades fecundas de ressignificação de vidas, de restauração em um vasto universo de pessoas excluídas não só do processo educacional, mas também da cidadania.

Para Zoia (2009, p. 10), políticas educacionais indígenas devem ser desenvolvidas de forma *“[...] comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada na aldeia, como local de resistência e reorganização do povo indígena.”*. Legislações brasileiras, como a Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), asseguram o ensino, a cultura, o território, dentre outros saberes e direitos dos povos. Incentivam o desenvolvimento de uma educação intercultural planejada junto à comunidade, com a finalidade de proporcionar às sociedades e comunidades indígenas seu reconhecimento perante às demais sociedades índias e não índias.

Precisamos mudar a prática pedagógica da escola, a postura diante das ações escolares e lançar um novo olhar para a educação escolar indígena. A escola

desejada é aquela que sabe dizer e sabe fazer, que pensa e sabe ensinar a pensar, isto é, uma educação em que a teoria e a prática estão voltadas para o mesmo objetivo que é o desenvolvimento humano de forma viva e plena a partir de um ensino e aprendizagem transformadores e que respeitem a herança cultural imaginada e criada pelos indígenas.

Qualquer um que queira ensinar os outros a pensar deve ele próprio saber pensar. Você não pode ensinar alguém a fazer o que você não sabe fazer você mesmo.

Nenhuma didática ensinará a um pedagogo como ensinar a pensar se esse pedagogo é uma pessoa indiferente, semelhante a uma máquina, acostumada a trabalhar de acordo com o estereótipo, a seguir um algoritmo rigidamente programado em sua cabeça. Cada pedagogo deve ser capaz de aplicar princípios teóricos gerais e, em particular, princípios filosóficos gerais ao seu próprio assunto concreto. (ILYENKOV, 2007, p. 48).

No entanto, a necessidade de fortalecimento da cultura, mencionada pelo líder Saulo Katitauru, por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação escolar de qualidade e significativa para as sociedades indígenas Katitauru em seu território não será somente um sonho, mas uma realização de uma comunidade aberta, dialógica e com confiança mútua que há décadas solicitava a escola dentro do seu território imemorial.

Em consequência, uma comunicação aberta e reflexiva, integrada pelos motivos e sentidos subjetivos, só é possível quando os vínculos afetivos encontram-se configurados na confiança mútua, no que o pensamento atinge novos e criativos caminhos e soluções. (TACCA, 2006. p. 63).

Então, para que aconteçam práticas pedagógicas que tenham sentido e significado temos que ter atitude dialógica, prática da coletividade, comprometimento, amor à vida, utopia, dentre muitas outras virtudes essenciais para a vida no mundo e com o mundo.

Percebe-se que, à medida que os alunos indígenas reconhecem suas realizações, pela interação com os conhecimentos, os quais perpassam pela Educação Escolar Indígena em seu território, vão compreendendo a estreita relação desses conhecimentos com sua vida cotidiana, o que desperta um sentimento de pertença, de autoestima e de autonomia, capaz de descortinar horizontes, possibilidades e ações concretas de enfrentamento das injustiças sociais. Dando a

voz ao nativo Saulo Katitauru, em uma conversa individual, no ano de 2017: “[...] a escola qualifica uma história, se não tiver na escola não tem como ter sua história [...]”.

Assim, diante do relato do líder da comunidade indígena Katitauru, percebe-se que a oferta da educação escolar é uma experiência de luta pela garantia da instituição escola em seu território. Tais processos ensejaram um movimento eficaz e um eficiente instrumento de conquista, de afirmação e de interação dos conhecimentos na busca por garantir o direito a uma educação diferenciada (GRUPIONI, 2013).

Identificamos através das reuniões e rodas de conversas o sentimento de pertencimento, o exercício da cidadania na comunidade Nambikwara Katitauru da Terra Indígena Sararé, aldeia Central na busca pela escola indígena em seu território, pelos professores não indígenas que já tinham um laço de confiança com a comunidade local e também pelos professores indígenas na garantia de assegurar as especificidades, como, o bilinguismo, a interculturalidade, os saberes indígenas, a memória e a valorização da cultura indígena na comunidade e no ambiente escolar.

É necessário que o Ministério da Educação, a Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso e a Secretaria Municipal de Educação zelem pela execução das políticas públicas de educação indígena. No cumprimento da instituição escola em seu território, para que a educação indígena não seja negligenciada na formação de cidadãos e cidadãs indígenas conscientes dos seus direitos e deveres, mas que permita aos alunos índios interpretar os dados da realidade local para o global, sistematizando e produzindo conhecimento para o viver e o viver bem.

Evidencia-se, também, a necessidade de maior efetividade de políticas públicas compromissadas com a educação escolar indígena e outros aspectos que envolvem os direitos à vida digna desse povo. Desse modo conclui-se que ouvindo e dando voz a comunidade e aos escolares indígenas (GRUPIONI, 2013), o processo de implementação das três salas de aulas anexas na aldeia Central propiciou ressignificação e aprendizagem significativa de forma respeitosa à comunidade pesquisada.

De acordo com o líder, Saulo Katitauru em uma conversa individual no ano de 2017 fica explícito a relevância da instituição escola em seu território, quando diz:

Eu não esperava conseguir as salas anexas do estado para nosso povo na aldeia. Um sonho de Deus para nós! Não esperava conseguir, é um grande presente para nós, ajuda muito. [...] a escola traz inteligência, a escola qualifica uma história, se não tiver na escola não tem como ter sua história. Então eu acho assim a escola é tudo.

O processo de implementação da Educação Escolar Indígena na aldeia Central com a comunidade Katitauru possibilitou ressignificação de vidas num lugar de pessoas excluídas não só do processo educacional, mas também da cidadania, “[...] a educação passa necessariamente pela tomada de consciência dessa realidade em que milhões de pessoas estão condenadas a não ser ninguém.”. (GONZÁLEZ; DOMINGOS, 2015, p. 40).

Quando se pergunta para a professora indígena Késia Katitauru em uma conversa individual no ano de 2017, quais os principais motivos da luta pela implementação da educação escolar em seu território, ela responde: “*Por nossa educação. Por nosso direito. [...] Para que traga mais sabedoria na aldeia [...]*”.

3 NARRATIVAS NABIKWARA KATITAURLU: POSSIBILIDADES DE ATIVIDADE DE ESTUDO, EXPRESSÃO DAS NECESSIDADES NA ESCOLA

3.1 O Povo da cinza

Para iniciarmos a etnografia Nambikwara Katitauru é imprescindível recorrermos à grandeza de que é “um país chamado Nambiquara”²³, onde habita o “povo da cinza”, conhecido assim por “dormir diretamente no chão, sobre as cinzas de fogueiras” (COSTA, 2017, p. 35). O termo “povo da cinza” foi utilizado em 1980 pelo antropólogo Vicent Carelli e o jornalista Milton Severiano (1980) quando escreveram, “Mão branca contra o povo cinza: vamos matar esse índio?”. O estudo tinha por objetivo,

[...] denunciar as atrocidades pelas quais passavam os grupos Nambiquara, especialmente os do Vale do Guaporé, em virtude da chegada da agropecuária à região e, conseqüentemente, da imposição de uma nova configuração territorial imposta pelo governo federal. (COSTA, 2014, p. 3).

Ainda Costa (2009, p. 46) escreve sobre os registros do modo de vida desses índios,

[...] Nambiquara como o povo que dorme no chão, em meio às cinzas, como são também identificados por outras etnias vizinhas. Entretanto, quem mais se aproximou da cultura Nambiquara foi Lévi-Strauss (1979 e/ou 2000), ao descrevê-los como a “expressão mais comovente e mais verídica da ternura humana”, imortalizada em *Tristes Trópicos*.

A etnia Nambiquara é conhecida por ter sido contada por Marechal Rondon (1907), Lévi-Strauss (1938), David Price (1972)²⁴ e por ter sido esmagada pelo “desenvolvimento” na região. Sobre essa região e os indígenas, Lévi-Strauss (1996, p. 235) escreve:

²³ Costa (2009, p. 13) escreve: “O termo “Um país chamado Nambiquara” foi inspirado nos escritos inéditos de Mara Vanessa Dutra, Indigenista da FUNAI entre os anos de 1987-1988 [...]”

²⁴ Dados coletados no site Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Nambikwara>. Acesso em: 15 dez. 2018

Os bandeirantes paulistas do século XVIII praticamente não haviam ultrapassado Cuiabá, desencorajados pela desolação da paisagem e pela selvageria dos índios. No início do século XX, 1500 quilômetros que separam Cuiabá do Amazonas ainda era uma terra proibida, a tal ponto que, para ir de Cuiabá a Manaus ou a Belém, no rio Amazonas, o mais simples era passar pelo Rio de Janeiro e continuar para o Norte pelo mar e pelo rio até o seu estuário. Só em 1907 o general (então coronel) Cândido Mariano da Silva Rondon iniciou a penetração; esta iria exigir-lhe oito anos, passados na exploração e na instalação de uma linha telegráfica de interesse estratégico, ligando pela primeira vez, por Cuiabá, a capital federal aos postos de fronteiras do Noroeste.

As contribuições de Odila Watzel e Anna Maria Ribeiro F. Moreira da Costa nas traduções dos estudos do antropólogo David Price (1989), como coordenador do Projeto Nambikwara em 1974 a 1976 e como consultor do Banco Mundial no ano de 1980, órgão que financiou o Polonoroeste para o asfaltamento da rodovia, BR-364, antiga 029 trata de um povo condenado pelo desenvolvimento. Price (1989 *apud* COSTA, 2009, p. 52-53) versa:

[...] os índios tiveram o infortúnio de estar no caminho da rodovia de mil milhas, a ser construída ao longo da fronteira oeste do Brasil. A rodovia, agora completa, é parte do controvertido Projeto Polonoroeste, que tentou desenvolver, em uma única operação, uma área do tamanho da Califórnia. O projeto custou mais de um bilhão de dólares, aproximadamente 1/3 do que foi levantado como empréstimo garantido pelo Banco Mundial. Morando no meio da região condenada pelo desenvolvimento estavam os Nambiquara, um povo livre e orgulhoso, muitos dos quais tinham pouco conhecimento dos ocidentais. [...] As sociedades tradicionais, pequenas demais para revidar, são varridas para o lado; os sobreviventes são cercados e deixados para trás. Os princípios gerais do que aconteceu aos Nambiquara no Brasil nas mãos do Banco Mundial são os mesmos encontrados em muitos outros países do Terceiro Mundo, onde as sociedades tribais estão sendo esmagadas com a ajuda das nações industrialmente desenvolvidas.

A trajetória da sociedade Nambiquara é de luta, desde tempos longínquos; luta pelo seu território, luta pela garantia da língua materna, manutenção da cultura e sobrevivência nas mãos de várias companhias colonizadoras e agropecuárias como-telegrafistas, guarda-fios, missionários, seringueiros, agentes do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Chegou pelas picadas das Linhas Telegráficas mais gente do que a própria comunicação via mensagem (COSTA, 2017).

Em 1910, Marechal Rondon fundou o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), porém, devido à violência, exploração dos seringais “[...] abuso sexual, trabalho

forçado, contágio de doenças infectocontagiosas, usurpação territorial, tortura e morte praticados por agentes do SPI.” (COSTA, 2017, p. 35) e também devido à má gestão e atrocidades com a etnia Nambiquara, o SPI foi extinto em 1967 e, em seguida, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). De acordo com a narrativa de um indígena do grupo Sabanê, da etnia Nambiquara da área Serra do Norte, a animalidade do chefe Afonso Mansur de França do SPI, lembrou:

[...] ajudou a acabar com índio. Ele matou muito índio. Aquele que não queria apanhar, fugia”. Sua esposa completou: ...Se ficava doente, não deixava repousar, tinha que trabalhar; se mulherada ganhava bebê, não descansava; mandava mulherada trabalhar. Por isso que acabou rápido”. Doentes, os índios fugiram, outros morreram, período em que a população dos Sabanê chegou a tão somente 33 indivíduos. (COSTA, 2017, p. 36-37).

A população Nambiquara foi estimada em mais de 10.000 por Lévi-Strauss, 5.000 por Price (1972)²⁵, 1.100 por Santos (2000)²⁶, 2.332 pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (ISA, 2014), 1.589 pela Funai (2018)²⁷ este último, referente às aldeias pertencentes aos municípios de Comodoro, Sapezal, Nova Lacerda, e Conquista D'Oeste.

Hoje, após séculos de luta pela sobrevivência, os indígenas Nambiquara vivem em terras que foram delimitadas sem a participação dos mesmos em três ecossistemas: Cerrado, Serra do Norte e Vale do Guaporé, totalizando dez Terras Indígenas, demarcadas pelo governo federal, localizadas, a Oeste de Mato Grosso e Sul de Rondônia (COSTA, 2011).

Na área indígena Nambiquara do Cerrado ou Chapada dos Parecis estão localizadas duas terras indígenas: Terra Indígena Tirecatinga e Terra Indígena Nambikwara que ficam do lado direito da BR 174, sentido Porto Velho. Do outro lado da BR 174 estão as áreas Nambiquara da Serra do Norte e Vale do Guaporé. A área Nambiquara da Serra do Norte soma duas terras indígenas: Tubarão-Latundê e Pirineus de Souza. E, por fim, a área ou ecossistema, Vale do Guaporé,

²⁵ As informações coletadas sobre Price (1972) e Secretaria Especial de Saúde Indígena (ISA, 2014) estão no site Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Nambikwara>. Acesso em: 25 jul. 2019.

²⁶ SANTOS, A. J. **Sararé**: reocupações Nambiquara no alto Guaporé. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Antropologia Social – Teorias e Métodos) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

²⁷ Informações encaminhadas pela Funai por e-mail no ano de 2018.

encontram-se os agentes desta presente pesquisa, onde consta o maior número de terras indígenas demarcadas, no total de seis identificadas e uma em identificação. Terra Indígena Lagoa dos Brincos, Terra Indígena Vale do Guaporé, Terra Indígena Taihãntesu, Terra Indígena Alantesu, Terra Indígena Pequizal, Terra Indígena Paukalirajausu (está em identificação) e a Terra Indígena Sararé, “os índios Sararé”, esta última em que se encontram os informantes da pesquisa de campo deste estudo.

Vale relatar, ainda, sobre a não participação da sociedade Nambiquara na demarcação da terra pela FUNAI, em 1968, logo após o fim do SPI. Costa (2009, p. 13) fala das implicações para a população indígena na Reserva Nambikwara, localizada no Cerrado:

[...] passaram a ter a obrigação de viver numa territorialidade definida por critérios alheios ao seu universo referencial. Completamente apartados desse processo de reterritorialização, permaneceram por algum tempo em aldeias localizadas além das linhas limítrofes estabelecidas pelo órgão indigenista oficial, até que fossem notificados do que havia ocorrido e, então, transferiram-se para a Reserva Nambikwara, hoje Terra Indígena Nambikwara. Entretanto, comumente, ainda saem em expedição às suas antigas aldeias, em meio aos pastos e à plantação de soja, a fim de visitar os cemitérios onde estão sepultados seus ancestrais.

A população do “país Nambiquara” sofreu genocídio desde os primeiros contatos com os membros da sociedade não indígena, no processo de reterritorialização, no uso dos conjuntos de objetos culturais, na língua materna e, em outro momento, e até mesmo nos nomes documentados sem a participação dos mesmos, conforme anunciou (ARRUDA, 1997).

Revelam-se, por meio de pesquisas antropológicas, como Fiorini (2002), Costa (2002), Costa (2009), que os nomes dados aos indígenas, em se tratando da etnia Nambiquara, são todos desconhecidos por eles, os Katitauru. Em entrevista, por telefone, no ano de 2018, com o líder Saulo Katitauru, da área Vale do Guaporé, Terra Indígena Sararé, grupo Katitauru, aldeia conhecida hoje como Central, narra o seguinte conhecimento sobre o seu nome documentado: “[...] sabe, esse nome Nambiquara, nem esse nome é o nosso, não foi a gente que escolheu esse nome [...]”. É explícito notar certo aborrecimento na linguagem oral do nativo em relação aos nomes dados de forma espúria.

De fato, a atribuição é parte essencial da forma de nomear entre os Nambiquara. Termos como Sararé, Nambiquara, ou Katitãunlhu não são mais do que atribuições espúrias, mesmo quando são de origem antropológica, pois não se tratam de conceitos êmicos. (FIORINI, 2002, p. 21).

A designação dos nomes dados aos indígenas pelos colonizadores na região do rio Arinos e do rio Guaporé mudou diversas vezes no século XVIII, XIX e século XX; é possível verificar no quadro registrado pelo antropólogo Arruda (1997, p. 11):

Quadro 1 – dados aos indígenas

Século XVIII	Século XIX	Século XX
Tamaré	Cabixi “bravo”	Nambikwara
Cavaí do Vale do Guaporé	Cabixi “bravo”	Nambikwara
Cavaí do Rio Arinos	Kayabi	Kayabi
-	Nambikwara	Rikbaktsa

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Arruda (1997, p. 11).

De acordo com a antropóloga Valadão (1998, p. 1):

Os índios da região foram denominados “Cabixis” até a primeira década do século XX, quando então foram “rebatizados” de Nambiquara (palavra de origem da língua Tupi), por um guia índio que integrava a expedição Rondon que constatou os Nambiquara do Campo. Na realidade nenhum desses nomes se constitui em autodenominação dos grupos em questão, sendo inclusive alheios à língua desses índios que se constitui em um tronco linguístico isolado das demais línguas indígenas encontradas no Brasil. A incorreção dos nomes deve-se ao desconhecimento por parte dos brancos daquelas etnias que até o século XX mantiveram apenas contatos belicosos com a sociedade envolvente.

A etnia conhecida de forma genérica como Nambiquara ou Nambikwara, como já foi citado, está localizada em três ecossistemas: Chapada dos Parecis, Serra do Norte e Vale do Guaporé, onde “[...] cada um com vários dialetos; com enfeites corporais, música, elementos religiosos, espécies vegetais, territórios originais e identidades culturais específicas.” (ARRUDA, 1997, p. 2). Todos esses índios apresentam suas línguas, culturas e territórios distintos.

Diante da diversidade de grupos que compõem o povo Nambiquara, imprescindível o recorte para a feitura do trabalho da seguinte forma: etnia Nambiquara no Estado do Mato Grosso, Terra Indígena Vale do Guaporé, Terra Indígena Sararé, povo Nambikwra Katitauru na aldeia Central. Hoje em dia, essa

comunidade está registrada como Nambikwara Katitauru. Neste estudo chamaremos de povo Nambikwara Katitauru, de acordo com a voz do nativo Saulo Katitauru em conversa individual por telefone no ano de 2018, “[...] *eu não tenho dúvida, o meu povo quer ser chamado de povo Nambikwara Katitauru, é assim mesmo que está correto.*”.

Todos os grupos indígenas Nambiquara das três áreas, Chapada dos Parecis, Serra do Norte e Vale do Guaporé estão na região desde tempo remoto. Diz o filho do cacique Américo Katitauru, da região fértil do Vale do Guaporé, Terra Indígena Sararé: “[...] *o meu pai sempre foi daqui; ele nunca foi para outro lugar, sempre esteve aqui.*”. E, ainda, o líder Roberto Katitauru no dia 3 de julho de 2018 trouxe informação sobre o habitat tradicional dos índios Katitauru como também dos sítios arqueológicos na região do Sararé: “*É só você andar na nossa terra que verá os desenhos nas cavernas dos nossos parentes de antigamente, estão todos lá! Se quiser posso levar você para ver.*”.

Valadão em uma de suas perícias antropológicas na região do Sararé explicita sobre o território imemorial do Vale e mais especificamente dos indígenas localizados no Sararé. Assim aborda Virginia Marcos Valadão:

A antiguidade dessa ocupação é demonstrada por diversos estudos arqueológicos, históricos, geográficos e antropológicos, relatos de viajantes, relatórios de funcionários do governo e pela história oral dos grupos indígenas e demais ocupantes da região²⁸.

E, sobre os sítios arqueológicos da territorialidade Sararé:

Na entrada das grutas, cavernas sagradas dos índios Nambiquara e mais especificamente cavernas dos grupos Wasusu e Katitauru do Sararé, foram encontradas gravuras rupestres que os arqueólogos relacionaram à outras inscrições pré-colombianas do continente sul americano [...]

Os indígenas da etnia Nambiquara do Vale do Guaporé são chamados também de Manairisú, que significa “homens que vivem nas matas”. Antes da chegada, de forma intensa, dos não índios, pela BR 174, os grupos do Vale do Guaporé eram os Katitaunlú, Qwalitsú, Kalunhwaisú, Waihlatísú, Sayulikisú,

²⁸ Citação retirada da Perícia Antropológica. Ação Reinvidicatória movida pela Sapé Agropecuária S/A contra União Federal e FUNAI. Perito: Virginia Marcos Valadão.

Wasusú, Aluwatesú, Hahaintesú, Yodunsú, Qwalisatesú, Natesú, Aikatesú, Yuwaroatesú, Aikisú, Alantesú, Erihitansú, Hoskokosú, Waikatesú e Waiksú. Com base nos documentos do antropólogo Arruda (1997), após a abertura da BR 174, o número é discrepante de mortalidade, e chegando a sobreviver de forma cruel uns poucos, como mostraremos a seguir os grupos da área Vale do Guaporé.

Conforme Arruda (1997), na década de 1960, com a construção da BR 174 e em seguida à chegada do “progresso”, resistiram somente os seguintes grupos do Vale do Guaporé:

1. Hahaintesú: são os remanescentes dos Aikatesú, Natesú, Yodunsú e Qwalisatesú.
2. Alantesú: esses são os sobreviventes dos Erihitaunsú e os Allantesú.
3. Wasusu
4. Katitaurú do Sararé: remanescentes dos grupos Qwalitsú, Kaluhwaisú, Waihlatú e Katitaurú, este último, sujeito da pesquisa.

Ainda sobre o genocídio contra o povo Nambiquara, Costa (2002) aborda em seus estudos sobre a depopulação dos índios do Vale do Guaporé e em especial os do grupo Wasusu quando vivenciaram a chegada dos não indígenas,

[...] invadindo suas terras, trazendo práticas agrícolas muito diversas das suas, além da pecuária. [...] O Tribunal Internacional Bertrand Russel, na Holanda, denunciou, em 1980, a situação do Vale do Guaporé, onde 22 empresas agropecuárias ameaçavam extinguir os grupos Nambiquara do Vale do Guaporé, condenando o Brasil por genocídio contra os índios. Nessa época, dados registraram um grande depopulação entre os tão temidos guerreiros, conforme outrora eram conhecidos [...]. Numa luta desigual, seus arcos-flechas não conseguiram impedir a chegada das armas de fogo, das máquinas, dos produtos químicos, do sarampo e de tantas outras doenças. (COSTA, 2002, p. 58-59).

Em paralelo com a pesquisa de Arruda (1997) e Costa (2002) damos a voz ao líder Saulo Katitauru, que rememora sobre a depopulação do grupo Wasusu do Vale do Guaporé, que hoje vivem com o grupo Katitauru na aldeia Central.

[...] é o Danielson, Roberto, é [...] Danilo, todos os parentes deles que não são Katitauru, mas como nasceu aqui, é Katitauru, você entendeu? É do Danielson, e os parentes deles tudinho seria Danielson Wasusu, é lá do Wasusu, a mãe é do Wasusu. Mas como

*nasceram aqui é Katitaurlu, então [...] a mãe é do Wasusu, ele é subgrupo*²⁹.

A voz do informante e os estudos reforçam sobre as distintas atrocidades que os indígenas sofreram com a construção das grandes obras e sobre os poucos que sobreviveram ao contato com a sociedade ocidental. Assim, podemos resumir dentre as obras de “progressos” dentro do território imemorial da etnia Nambiquara, a Comissão de Linhas Telegráficas e Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas nos anos de 1907 a 1915, sob o comando de Cândido Mariano da Silva Rondon. Durante sua construção e operacionalidade, que foi de 1907 a 1915, Costa (2017, p. 35-36), escreve: “A Linha Telegráfica também trouxe por suas picadas mais pessoas do que a comunicação em mensagens codificadas propriamente ditas.”.

As duas grandes construções na direção do “progresso” e destruição dos índios brasileiros foram a BR 29 (posteriormente denominada de BR 364), em 1969, e a BR 174, em 1981, que liga Cuiabá a Porto Velho. (SANTOS, 2000). Diante da destruição e dos genocídios dos Nambiquara, o governo brasileiro desenvolveu um projeto com o objetivo de diminuir esse extermínio, afirma Reesink (2015, p. 125):

Em 1974-1976, David Price foi contratado pelo governo brasileiro para liderar o chamado Projeto Nambiquara. O que era para ser um “Projeto de Desenvolvimento Comunitário” se tornou a primeira tentativa séria de diminuir as catástrofes que agora atingiam todos os grupos Nambikwara, época do “milagre brasileiro”, quando o conceito mágico de “desenvolvimento” determinava mais do que nunca a política oficial do governo militar, e os índios sofriam suas consequências nefastas. Os *Nambikwara* atingiram a sua terceira onda de fama na ocasião como “vítimas do progresso” na década entre 1970 e 1980. Price aceitou essa missão pela sua angústia sobre as diversas destruições e genocídios em curso. Ele escreveu uma carta a Lévi-Strauss, e este mandou uma carta pública em apoio aos direitos indígenas (toda essa experiência angustiante está relatada).

A partir da construção e asfaltamento das estradas federais, BR 29, em 1969, e a BR 364, em 1981, que liga Cuiabá a Porto Velho dentro do território Nambiquara, os índios pertencentes aos três ecossistemas Serra do Norte, Vale do Guaporé e Chapada dos Parecis foram afetados culturalmente, fisicamente, moralmente, vítimas de inúmeras atrocidades. Expulsos do seu habitat, foram estimados, como

²⁹ Narrativa coleta por telefone no ano de 2018, Marília – SP.

já foi dito, em 10.000 por Lévi-Strauss e 5.000 por Price (ISA)³⁰ no censo realizado por ele em 1969 no período em que a BR 29, atual BR 364, estava em culminância com seu projeto de desenvolvimento, empreendimento mundial. O médico enviado pela Cruz Vermelha Internacional declarou, em 1973, vendo os poucos índios que salvaram da fome e do sarampo: “A vida desses índios é uma vergonha não só para o Brasil, mas para a humanidade.” (CARELLI; SEVERINO, 1980, p. 12). Também descreveu Costa (2002), sobre a epidemia de sarampo com a etnia Nambiquara nas três áreas; Vale do Guaporé, Serra do Norte e Chapada dos Parecis:

No ano de 1945 os Nambiquara foram atingidos por uma epidemia de sarampo que causou muitas mortes. Há uma estimativa, apresentada por David Price, de que o número da população Nambiquara foi reduzido a 600, quando, no início deste século, Cândido Mariano da Silva Rondon apresentou uma estimativa populacional de 20.000. Vários grupos se uniram, então, com o intuito de evitar sua extinção.

As epidemias representaram uma das maiores causas da mortalidade entre os Nambiquara. (COSTA, 2002, p. 50).

É sabido que até hoje os malefícios aos grupos da etnia Nambiquara continuam a acontecer no Brasil, como exemplo citar uma matéria, publicada pela Funai, no dia 12 de junho de 2019 sobre extração de minérios e madeiras na Terra Indígena Sararé de forma ilegal³¹. Aqui serão expressos somente quando a ação demarcatória do território imemorial é inoperante e quando são negligenciados a pesquisa para a implementação de uma educação respeitosa a suas necessidades e diversidades, como está sancionada na lei brasileira.

³⁰ Disponível em: <https://www.indios.org.br/pt/Povo:Nambikwara>. Acesso em: 10 jul. 2018.

³¹ As informações referentes à essa reportagem estão no site, <http://www.funai.gov.br/>.

3.2 Etnografia Nambikwra Katitauru: memórias, significado e sentido na educação escolar indígena.

A oferta dos anos finais do ensino médio e Eja para a juventude da etnia Nambikwara Katitauru, pertencente à área do Vale do Guaporé, no oeste mato-grossense, tem demonstrado a falta de significado e sentido da escola. Consideramos necessário expor o conceito de sentido e significado na vida humana. De acordo com Leontiev (1978, p. 33):

No significado, a realidade se desdobra diante do homem, porém de um modo particular. O significado mediatiza a tomada de consciência do mundo pelo homem, dado que este compreende o mundo como ser social, isto é, porque o reflexo do mundo pelo homem se funde na prática social e a inclui em si.

E, sobre o sentido, o autor escreve:

Por certo que também para dominar os temas de estudo (assim como para dominar qualquer conhecimento em geral e para dominar a ciência) o que tem uma importância decisiva é qual lugar ocupa o conhecimento na vida do homem, se é para ele parte de sua autêntica vida ou só uma condição externa desta, imposta de fora. “A ciência – escreveu Herzen –, tem-se que vivê-la para não assimilá-la formalmente”; também no estudo, para não assimilar formalmente o material, requer-se não “cumprir” com o estudo, mas vivê-lo; é necessário que o estudo faça parte da vida, que tenha para o aluno um sentido vital. (LEONTIEV, 1978, p. 53).

A mesma comunidade que solicitava a escola em seu território há décadas, já relatado na segunda seção, não se sente pertencente a essa escola. O conteúdo apresentado para o ensino e aprendizagem no livro didático em sua maioria não estabelece conexão com a realidade sociocultural daquela comunidade. Assim, a vivência da comunidade indígena não é levada em conta. Para L. S. Vigotski (2018, p. 78 *apud* PRESTES, 2018, p. 79):

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os

traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência.

Veremos em uma conversa individual por telefone, no ano de 2019 com o professor indígena Reginaldo Katitauru sobre duas dificuldades apontadas para ensinar o conteúdo em sala de aula: a falta de material que respeite as peculiaridades constitutivas dos juvenis e a inexistência de pesquisa sobre a relevância da participação dos mais velhos nas atividades de ensino e aprendizagem desenvolvida com os escolares.

O informante Reginaldo Katitauru, narra da seguinte forma:

[...] tenho dificuldades para ensinar porque não tem material, sem livro na língua materna, sem escrita, sem entrevista com o velho [...] só eu que vou falando, falando e aí eles não se interessa mais [...] tem que chamar o mais velho e perguntar para eles como é nossa cultura e anotar [...] Igual quando pergunto para meu pai sobre a história do meu avô, como é a cultura, como vive, como é o nosso dia a dia [...] os velhos sabem do passado, das histórias de antigamente [...] eles são nossa biblioteca. Tem que chamar eles e perguntar, anotar para entender [...] para saber qual é o interesse do aluno [...].

Da mesma forma, Vasily V. Davydov (1999, p. 5) defende a necessidade de se apropriar do conhecimento deixado pela humanidade.

Antes de tudo, o processo educação - ensino deveria contar com a necessidade dos alunos de se apropriarem da herança espiritual da espécie humana (incluindo, em particular, habilidades de comunicação que utilizam valores morais e normas legais). A organização “verdadeira” da atividade de ensino-aprendizagem começa gradualmente, mas persistentemente, inculcando tais necessidades [...].³²

Em outro momento fica explícita, em uma conversa com um dos líderes da comunidade, a questão da aversão e até mesmo os atos de vandalismo dos alunos na instituição escolar implantada em seu território. O agente, Saulo Katitauru, narra da seguinte forma:

³² Tradução do inglês por Cristina Pereira Furtado do texto “What is real learning activity” de Vasily V. Davydov para a disciplina Didática e aprendizagem do pensar e do aprender, no Mestrado em Educação da UCG. Revisão da tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas.

[...] eu luto aqui para trazer as coisas para escola e o povo não agradece e fica destruindo [...] minha consciência pesa e esses dias até falei que ia desistir de tudo [...] por exemplo você constrói a sua casa [...] aí o seu filho vem e fica quebrando as coisas. [...] como vai manter o respeito? [...] você vai lá e conserta de novo e depois vai novamente e reconstrói, reboca a parede e acaba que vem e quebra mais uma vez [...] ninguém agrada de nada [...] você entendeu? Estou cansado! [...] é muito desgastante [...].

Em vista ao estranhamento, à falta de sentido e significado da escola para a juventude indígena, o objetivo do estudo visa a compreender e sistematizar as narrativas dos sábios anciãos, que muitas vezes estão esquecidos, em propostas educacionais, a fim de promover o ensino e a aprendizagem das novas gerações, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, por intermédio desse referencial sociocultural. E, ainda, de acordo com Davydov sobre a tese vigostkiana:

[...] o ensino e a educação constituem as formas universais do desenvolvimento mental das crianças; nelas se expressa a colaboração entre os adultos e as crianças, orientada para que estas se apropriem das riquezas da cultura material espiritual produzidas pela humanidade. O ensino e a aprendizagem são os meios através dos quais os adultos organizam a atividade das crianças e na sua implementação reproduzem em si mesmos as necessidades surgidas historicamente, essenciais para a solução exitosa das diferentes tarefas da vida produtiva cívica. (DAVYDOV, 1988, p. 241)³³.

Conviver com a diversidade possibilita novas apreensões das relações sociais, imersas no cotidiano, que podem levar a um salto de conhecimento qualitativo no desenvolvimento humano, sobretudo como compreender e admirar a cultura indígena e dialogar respeitosamente com as pessoas, sobre suas necessidades pedagógicas específicas, diferenciadas e de cidadania. De acordo com Ângelo (2008, p. 47, grifo nosso) a educação escolar específica,

*[...] diferenciada e intercultural preceitua que a educação escolar indígena deve ser uma iniciativa de caráter comunitário, vinculada aos projetos societários de cada povo. Deve considerar os saberes e conhecimentos, reafirmar a identidade étnica, as tradições e a memória histórica dos indígenas, **mas deve também interagir com***

³³Problemas do ensino desenvolvimental: a Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Textos publicados na Revista *Soviet Education*, August/VOL XXX, Nº 8, sob o título "Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts", de V.V. Davydov", a partir do original russo.

os novos saberes e relações advindas de outros povos. Ou seja, a educação escolar indígena deve abordar a cultura indígena e os novos saberes oriundos de outras sociedades.

Retomando as histórias redigidas em jornais, revistas, pesquisas e perícias antropológicas, sobre a disputa das terras imemorais em Mato Grosso ocupadas pelos indígenas Nambikwara Katitauru e, especialmente, entre as décadas de 1960 a 1990, a Fundação Nacional do Índio (Funai), é responsável por demarcas nos territórios das etnias indígenas, tornando grupos indígenas em três ecossistemas.

De acordo com o artigo “Boca Livre no Sararé”: invasão garimpeira em território Nambiquara”, (COSTA, 2015, p. 119), “Diversas Terras Indígenas foram destinadas aos grupos Nambiquara, localizadas em três ecossistemas: Serra do Norte, Chapada dos Parecis e Vale do Guaporé [...]”. Este último, lócus do sujeito do estudo, localizado na Terra Indígena Sararé, grupo conhecido hoje por Katitauru, na aldeia Central. “Os Nambiquara do cerrado chamavam os *Katitaulhu* genericamente de *Wãnairisu* ou *Manairisu*, mas hoje os distingue apenas como *Katitaulhu*.” (SANTOS, 2000, p. 18).

Os Katitaulhu são um conjunto de grupos indígenas da etnia Nambiquara, chamados regionalmente como os índios Sararé, em distinção dos seus patrícios e vizinhos, os índios Galera (Wasusu). Respectivamente são habitantes tradicionais do vale do rio Sararé e do vale do rio Galera, rios afluentes da margem direita do alto rio Guaporé, a jusante da cidade de Vila Bela, no oeste mato-grossense. Alguns pesquisadores também se referem aos Katitaulhu como os Nambiquara do Sararé, ou simplesmente os Sararé. (SANTOS, 2000, p. 18).

As histórias narradas que estão na memória dos indígenas mais velhos são sobre violência moral e cultural da sociedade não indígena sob a sociedade indígena, através de diversas invasões no território indígena. Sobretudo, as vivências são histórias de poder, violência, homicídio, animalidade e muita opressão na disputa pela terra fértil no Estado do Mato Grosso com a sociedade indígena pertencente ao ecossistema do Vale do Guaporé, na Terra Indígena Sararé, grupo Katitauru. Importante salientar sobre a identificação dos nomes, que eles gostam de ser chamado o “Povo Nambikwara Katitauru”. Sobre os nomes postos a etnia estudada, Arruda (1997, p. 4) esclarece:

[...] os nomes atribuídos aos diversos povos indígenas brasileiros raramente correspondem à sua auto-denominação. Contatados ou noticiados antes de serem conhecidos, os grupos indígenas têm recebido ao longo da história denominações diversas e sucessivas, [...]. É o que ocorreu com as comunidades indígenas hoje conhecidas por Nambikwara [...].

Segue uma narrativa do informante Marino Katitauru, na aldeia Central no ano de 2019, sobre os nomes atribuídos sem consentimento dos indígenas:

A gente tem que parar para pensar um pouco mais e corrigir nós mesmo para ensinar os outros. Tem muita gente aqui na aldeia que pensa assim também. Meu filho que nasceu agora quero registrar o nome de forma correta, igual o velho pronúncia porque quando ele casar e tiver seu filho vai escrever certo também.

É sabido o quanto foram e são ainda negados os direitos de cidadãos e cidadãs indígenas pelo poder público como pela sociedade dominante. Deve-se conhecer as histórias de vida que estão na memória dos sábios anciãos sabendo da relevância e necessidade de aproximar os sujeitos da comunidade por meio da linguagem. De acordo com Marx e Engels (1977, p. 43):

A linguagem é tão antiga quanto a consciência - a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens. [...] A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens.

Consequentemente, as articulações sociais no contexto da aldeia juntamente com a escola, além de propiciar intercâmbio entre gerações em que a escola vai para além de seus muros e a comunidade se sente pertencente a ela possa despertar a carência, a necessidade da linguagem como da consciência por meio da existência das relações entre os indígenas Katitauru.

Sendo assim, a etnografia e as narrativas são fortes aliadas para entender a relação da comunidade Katitauru com a escola, bem como na recuperação de suas memórias históricas e resgate do sentido e significado da escola para a juventude indígena por meio de práticas de ensino e aprendizagem exitosas e conscientes. Para Leontiev (1978, p. 1-2), a consciência

[...] deve ser descoberta psicologicamente em sua característica própria. Deve ser compreendida não somente como conhecimento, mas também como relação, como orientação.

[...] a instrução e a educação eram considerados como processos que dão à criança não só conhecimentos, mas também que formulam a orientação de sua personalidade, sua relação com a realidade.

“A verdadeira instrução – escreveu em sua época Dobroliúbov é aquela que obriga a definir a atitude de uma pessoa com relação a tudo o que a circunda”. E isto é o principal que caracteriza a consciência, que torna o homem “moral não por hábito, mas por sua consciência”.

A busca por integrar os conhecimentos científicos à realidade social e cultural dos escolares indígenas, tendo como ferramentas a análise documental, etnografia e as narrativas, será possível recuperar as histórias de vida como fontes no resgate do sentido e significado na prática em sala de aula bem como proposta de intervenção pedagógica enquanto autores na prática pedagógica.

De acordo com a análise documental, levantamento bibliográfico e narrativas com os sábios anciãos esquecidos Katitauru, pertencentes à aldeia Central, situados na Terra Indígena Sararé³⁴ a 534 km da capital do estado de Mato Grosso, ficam explícitos diversos atos de depopulação indígena com a chegada das grandes empresas agropecuária na área Vale do Guaporé, terras de ocupação dos índios.

A presença maciça desse contingente acelerou uma desarticulação profunda nessa sociedade indígena e provocou uma depopulação paulatina, causada, principalmente, pela devastação, por doenças infectocontagiosas, pelo emprego de desfolhantes químicos aspergidos de avião e pelo uso abusivo de fogo. (COSTA, 2009, p. 25).

Ainda hoje, a preocupação do velho indígena Katitauru é intenso quando trata das relações sociais com a população não indígena. No dia 01 de setembro de 2019 o professor indígena Reginaldo Katitauru e sua mãe Ninita Katitauru narram,

[...] minha mãe está falando que invadiram a Terra Indígena Sararé [...] maltrataram bastante os índios, [...] muito desmatamento, [...] fizeram pasto, derrubaram o mato todo [...] ela está falando que não tinha esse mato que a gente vê hoje, era outro mato, [...]. Maltratava os indígenas, nunca teve paz! Os indígenas sempre sofreram

³⁴ A área da Terra Indígena Sararé é de 67.419,5158. Fonte retirada do site das Funai. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 06 ago. 2018.

bastante. Muita briga do índio com o branco, muita morte [...] por isso que na memória do velho vem o sofrimento e aí o velho fala para o novo, mas eles não entendem. Você está pensando que o branco é amigo? Considera você como amigo?

Quando Costa (2009, p. 62) versa sobre os grupos da área do Vale, escreve sobre o grupo Katitauru que fica separado dos demais grupos por fazendas: “Ao sul, na Terra Indígena Sararé, separados dos demais por fazendas agropastoris, próximos a Vila Bela da Santíssima Trindade, estão os Katitaulhu, [...]”.

Em reportagem publicada no jornal “O Estado de São Paulo”, em 31 de maio de 1972, aponta que, devido à busca dos colonizadores por terras férteis dos indígenas, esses sofreram consequências trágicas que deixaram sequelas nos do Vale do Guaporé até os dias de hoje.

O problema dos Nhambiquaras vem se desenrolando há muito tempo, pois eles ocupam uma área muito fértil, no município de Vila Bela, que atraiu o interesse de várias companhias colonizadoras e agropecuárias. Atualmente, estão se instalando na região as empresas Galera, [...]. Em consequência da corrida de empresários principalmente sulistas, para a região, a Funai baixou portaria, há um ano, determinando a transferência dos índios. (AMEAÇADOS..., 1972).

Nesse contexto, Costa (2015, p. 120) rememora múltiplas vivências de invasão e animalidade em território Katitauru que na época já era demarcado pela União.

O ano de 1991 foi catastrófico para os indígenas Katitaulhu, Kaluhwaisu, Qwalitsu e Waihlatsu, grupos Nambiquara da Terra Indígena Sararé. Marcou a consolidação de uma verdadeira cidade dentro de terras de ocupação tradicional. Nesse momento, os índios entraram para o rol das comunidades violentadas moral e culturalmente pela ação garimpeira em seus territórios, localizados na parte Oeste de Mato Grosso, próximo à fronteira com a Bolívia, em plena Amazônia Legal.

Sobre a invasão garimpeira, um nativo narra no ano de 2019, com tristeza e medo até os dias de hoje, da seguinte forma:

Eles pegaram alguns homens, mas liderança da aldeia [...] colocaram em uma camionete e levaram para muito longe da aldeia, para o mato [...] bateram tanto [...] para matar e depois de bater jogaram no mato. Eles pensavam que tinham matado os índios [...]

muito triste, eu não gosto de lembrar, meu pai também não porque é muito triste o que fizeram com o meu povo. Os mais velhos sabem contar toda essa história é só perguntar para eles. Eles foram espancados e por isso que o velho não quer garimpeiro, madeireiro aqui na terra do índio, o velho não quer.

Conforme o jornalista Valente (1996), em notícia publicada no Jornal Diário de Cuiabá, em 03 de dezembro de 1996, “os conflitos, com episódios violentos de lado a lado, marcam história da reserva; há duas semanas, índios foram espancados por madeireiros”. Fiorini também encontrou histórias de violência com os indígenas Nambikwara do Sararé, de acordo com a seguinte citação:

[...] a destruição causada na A. I. Sararé pelos “garimpos do Sararé” indicam o número aproximado de invasores através dos anos, e o histórico das desintrações, eficazes e ineficazes, por parte do governo. Os garimpos do Sararé tornaram-se um problema insolúvel devido à ineficácia da FUNAI perante as inúmeras invasões. O esquema de desintrações, cujos altos custos dependem de liberações de verbas governamentais que têm de ser devidamente divulgadas, é um dos fatores que causa a ineficácia destas operações. O estabelecimento de uma “barreira de fiscalização,” como a que foi implantada diversas vezes na região dos garimpos na A. I. Sararé, custa ao governo milhões em diárias, e leva o desmantelamento da barreira, toda vez que o órgão não consegue suprir os fundos necessários para sua continuação. (FIORINI, 2002, p. 70-71).

Entre os estudos que versam sobre o povo indígena Nambiquara, o que mais nos sensibilizou foram os relatos sobre os atos de violência contra a comunidade indígena pesquisada. É impressionante como o ser humano pode chegar ao extremo da animalidade, uma tamanha brutalidade, mesmo dentro de sua própria família sanguínea, como refere o nativo, Saulo Katitauru, “*sangue de índio*”, entrevistado mais adiante. Os estudos mencionados foram escritos por Anna Maria Ribeiro da Costa no artigo “Tiro no pé: violência contra o Povo Nambiquara”, publicado na revista Lume Mato Grosso. A publicação faz referência ao livro de Rubens Valente, “Os fuzis e as flechas: a história de sangue e resistência indígenas na ditadura.” de 2017. De acordo com Costa (2017, p. 34):

Valente, com esmero, direciona um foco de luz aos povos indígenas, personagens anônimos na história positivista do Brasil, para realizar uma investigação jornalística para mapear mortes de indígenas. O resultado foi assustador [...] o livro traz à tona registros inéditos de erros e omissões que levaram a tragédias durante a

construção de grandes obras, como a rodovia Transamazônica, que cruzou a Amazônia de leste a oeste.

E, ainda, de acordo com Fernandes (1960, p. 251), “A técnica da história de vida tem encontrado larga aplicação no campo da investigação sociológica.”. A conversa por telefone com o indígena, Saulo Katitauru por telefone no dia 22 de julho de 2018 da etnia Nambikwara, Povo Katitauru, filho do cacique Américo Katitauru, que participou dos encontros em prol da garantia da terra imemorial. Saulo narra com tristeza a falta de comprometimento do não indígena para com os indígenas:

[...] tem hora que eu penso uma coisa. Poxa o branco vem e fala para gente que eles têm sangue de índio, que meu avô meu bisavô foi pego no laço [...] aquela conversa. Você entendeu? A gente fica pensando, por que então que não cuida, não reconhece, já que eles falam sobre isso? Por que não defende seu povo, a origem, a gente pensa assim, né? [...].

Esse depoimento remete a várias reflexões, sendo uma delas, dos autores Funari e Piñón (2014) que escrevem nas primeiras páginas de seu livro “*A temática indígena na escola: subsídios para os professores*” sobre a presença dos indígenas no Brasil e a negação da sociedade não indígena a essa presença cultural, histórica e antropológica (FUNARI; PIÑÓN, 2014). Mesmo que convivendo com os costumes, saberes, exemplo disso, comidas típicas, remédios nativos e os dizeres narrados anteriormente sobre os dizeres de muitos – avós caçados no laço - negamos nossa ancestralidade indígena. De acordo com Funari e Piñón (2014, p. 16):

Não é, portanto, o caso de negar a relevância da Europa para o nosso continente. Mas isso não pode nos cegar em relação às outras partes essenciais da nossa formação cultural, histórica e antropológica, como é o caso da presença dos indígenas [...] O Brasil apresenta uma ancestralidade matrilinear indígena elevada, algo bem refletido na expressão de uso corrente “avó caçada a laço”, comum em tantas famílias, segundo a qual algum antepassado teria se casado com uma índia capturada, e na genética de boa parte dos brasileiros.

De acordo com os autores, indígenas fazem parte da história política, econômica e social do Brasil. Contudo, observa-se que, ainda nos dias de hoje, os povos indígenas sofrem o descaso com relação ao acesso de direitos básicos na educação e saúde. Citando a escola, nosso principal objetivo no estudo realizado,

no momento parece estar mais distante ainda da realidade das comunidades indígenas no país, o que se comprova quando se observam os materiais didáticos que contam a História do índio no Brasil.

O artigo 231, da Constituição Federal de 1988, estabelece que compete à União, proteger e fazer respeitar todos os seus bens: “[...] são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”.

E, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, no seu Artigo 78, parágrafo I, estabelece que é dever do Estado “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.”. Todavia, é evidenciado na entrevista a seguir que ainda há descompassos entre o que postula a legislação e o que vem sendo colocado em prática.

Em paralelo com o estudo do artigo “Tiro no pé: violência contra o povo Nambiquara” (COSTA, 2015), é oportuno citar a história de vida relatada pelo informante Saulo Katitauru sobre seus antepassados e memórias históricas de sobrevivência do seu pai na luta pela terra indígena e cuidados à família e comunidade (VALENTE, 1996). O cacique Américo Katitauru, com 85 anos, que até os dias de hoje dorme sobre as cinzas do fogo, ao lado da fogueira, dos seus filhos e esposas, relembra com tristezas, momento de angústia, medo, sangue e morte.

O nativo, Saulo Katitauru filho do indígena Américo Katitauru rememora os atos de violência física, moral e cultural.

[...] anos atrás, o branco foi lá [terra Indígena Sararé], roubando madeira em troca de banana [...]. Os índios apanhavam dos não indígenas, meu pai anda meio torto por causa disso, ele não gosta de falar disso, porque é sofrido... Eu não gosto de estar contando muito essa história porque é muito triste, entendeu? [...] Era frio bastante [...] há muitos anos atrás, teve muita briga do índio com o não índio, você não sabe do tamanho [...] uma desgraça veio grande. O índio correu daqui, correu para o mato, branco perseguia e matava os índios, matava crianças, gestantes [...] e não tinha escolha matava [...].

Ainda sobre o ancião Américo Katitauru, Fiorini, em um laudo antropológico e relatório de identificação e delimitação, cita que em novembro de 1996, homens

invadiram a Terra Indígena Sararé, “[...] fortemente armados que renderam tanto os homens adultos como alguns adolescentes da aldeia, torturando-os física e psicologicamente [...]”, como foi o caso de “[...] Américo Sararé, que teve seu rosto desfigurado [...]” (FIORINI, 2002, p. 58).

A violência contra os povos indígenas é retratada nos documentos, referências bibliográficas e as narrativas dos indígenas de forma explícita, como abuso sexual, trabalho forçado, tortura e morte aos grupos indígenas inclusive ao grupo estudado, o povo da cinza. É possível verificar diversos estudos já sistematizados, como também ouvir até os dias de hoje os relatos de histórias de vida dos Katitauru na aldeia Central, pois, conforme o relato do indígena Saulo Katitauru, filho do Cacique Américo Katitauru: “[...] índio guarda tudo na memória [...]”.

De acordo com Costa (2017, p. 34-35):

Tem para lá 500 anos. No período republicano, a exemplificar o que ocorreu com as gentes do povo Nambiquara, há muito o que relatar, mesmo antes da ditadura militar. Armas de fogo atingiram suas aldeias, em terras encravadas entre Mato Grosso e Rondônia. [...] foram vítimas de abuso sexual, trabalho forçado, contágio de doenças infectocontagiosas, usurpação territorial, tortura e morte praticados por agentes do SPI.

Além de toda violência que eles sofreram, existia também o contágio de doenças infectocontagiosas, como relata Saulo Katitauru:

Teve muita briga com o índio e o não indígena [...] tem muito branco que chegou e não violentamente com espingarda que matava, era mais na doença [...] o ataque era a doença. Você não sabe o tamanho, uma desgraça veio grande, na época veio o sarampo que os índios pegavam a roupa contaminada e se vestia [...] chegava na aldeia morrendo. Morreu mais ou menos 1500 pessoas, veio morrendo no meio da estrada de Vila Bela para cá [...]. Você entendeu? [...].

Ainda sobre as doenças infectocontagiosas, Costa (2017, p. 37) descreve a história de vida de Maria de Lourdes Idalamarê, indígena da etnia Nambiquara, da Terra Indígena Parque do Aripuanã, Serra do Norte, que disse: “Vai morrendo, caindo, igual bicho”. Do mesmo modo o líder da aldeia Central, da área do Vale,

Roberto Katitauru, em entrevista realizada na Terra Indígena Sararé, no dia 3 de julho de 2018 relata sobre o sarampo, assim:

[...] é a roupa... conhece aquela mala grande? [...] roupa de crianças, mulheres, homens. Trouxe assim e largou na estrada, na noção do índio, o que acontece! Chegou lá, abriu, pegou e distribuiu para todo mundo, e começou [...] usou e aí você sabe [...] morreu todo mundo [...] muito triste [...].

E, por último, a violência e a não valorização da cultura Katitauru, o não reconhecimento dos seus saberes e o desrespeito às suas particularidades, diversidades, necessidades, sentimentos, formas diferentes de relação, valores sociais, e os processos próprios de aprendizagem, são explícitos na narrativa do líder Saulo Katitauru:

[...] é muito drástico, é uma história triste [...]. Naquela época o não indígena não estava nem aí com os índios, você entendeu? Até hoje o branco fala que os índios são animais, índio não pensa, índio é bicho, índio é porco [...] até hoje os indígenas são discriminados pelos brancos.

Sobre a falta de conhecimento e compreensão com o modo de vida da sociedade indígena Nambiquara, Costa (2009, p. 75), versa em seus estudos que: “Ainda hoje, visitantes, funcionários da FUNAI e da FUNASA estranham esses hábitos, em especial os alimentares e o de dormir no chão, comumente motivos de chacota e comentários depreciativos.”.

O estudo sobre a história de vida narrada pelos sábios anciãos do povo Nambikwara Katitauru, pode ser um forte aliado no resgate dos sentidos e significados no ato de ensinar e aprender de jovens indígenas. Bem como, conhecer sua história de vida e de sua comunidade ouvindo os mais velhos que muitas vezes não recebem oportunidades de serem ouvidos, e até mesmo estão esquecidos pelos não indígenas como também pelos próprios indígenas nas aldeias. De acordo com o texto de Gallois (2014, p. 516):

Consideramos o papel e contribuições de instituições públicas, entre elas a Funai, o Iphan, o MEC, as universidades. Mas faltou ouvir e considerar o que têm a dizer os conhecedores indígenas, os mais velhos. Uma questão que foi pouco mencionada, embora problematizada por Fabiano Bechelany, com referência aos Panara. Temos de admitir que, no contexto de debates como este Seminário e, praticamente em todos os foros de discussão, esses sabedores acabam sendo esquecidos, para não dizer desvalorizados.

De acordo com o texto proferido no seminário, “Políticas culturais e povos indígenas. A escola e outros problemas”, realizado pelo Projeto Ford/Cebrap em parceria com o Centro de Estudos Ameríndios, na USP, em outubro de 2013. O autor, escreve que o problema no âmbito das escolas indígenas que muitas vezes fracassam por não propiciar a participação ativa dos indígenas, programas educativos de cima para baixo, não respeitando as particularidades de cada povo indígena. De acordo com Gallois (2014, p. 509):

Esperava-se, inicialmente, que esses programas consolidassem a participação efetiva dos índios para possibilitar a valorização dos “conhecimentos tradicionais” e o reconhecimento das demandas específicas de seus detentores. Hoje, constata-se que a maior parte dessas iniciativas não alcançou o resultado esperado. A escola é percebida ao mesmo tempo como instrumento de empoderamento para a “autonomia” e também como uma armadilha para a domesticação de conhecimentos. As duas coisas acontecem, pois se trata de uma contradição inerente à escola.

Diante desse contexto, é necessário e urgente pensarmos no fortalecimento da instituição escolar implementada em território indígena, por meio da garantia efetiva na participação dos mais velhos na prática da Educação e do ensino e aprendizagem na comunidade escolar, sabendo que as narrativas são elementos irredutíveis para as formas mais elevadas de atividades conscientes que proporcionam a capacidade de pensar a partir de suas necessidades. Como disse Ilyenkov (2007, p. 15) sobre a relevância do pensamento vital e não da memorização morta: “Eventualmente a escola é bem sucedida. Mas a que preço! Ao preço da capacidade de pensar.”.

É sabido que a primeira etapa na pesquisa de campo é buscar conhecer a cultura, a história de vida por meio das narrativas que contribuirão de forma significativa na organização de práticas pedagógicas exitosas para o desenvolvimento da personalidade dos escolares Katitauru.

Entende-se que a garantia da participação efetiva do índio ancião no que diz respeito às articulações no dia a dia na aldeia, os conhecimentos tradicionais, as especificidades e demandas específicas de cada comunidade poderá diminuir os problemas que temos enfrentado na educação escolar indígena.

As histórias de vida contadas pelos mais velhos são vias fundamentais para compreender sua história e sensibilizar os sujeitos envolvidos no processo educativo como também fortalecer a educação escolar indígena e a não indígena. E, nesse sentido, Gallois (2014, p. 516) diz:

Pois não basta lembrá-los afirmando que são “nosso livro”, “nossa biblioteca”. O que esses anciãos eruditos sabem tão bem fazer, justamente, não pode ser reduzido à transmissão dirigida de saberes para que possam ser capturados em livros. Tal contradição diz respeito às condições de articulação entre saberes, no contexto das aldeias, tão importante quanto o contexto escolar, embora raramente discutido e que mereceria maior aprofundamento.

Diante disso, os sábios anciãos são fortes aliados nos processos educativos, na transmissão do conhecimento empírico, bem como no fortalecimento das identidades indígenas Nambikwara Katitauru por meio das articulações no contexto da aldeia juntamente com a educação escolar indígena implementada em seu território imemorial.

A história de vida contada pelos mais velhos é uma ferramenta valiosa para o resgate do sentido e do significado do ensino e a aprendizagem, assimilação dos conhecimentos teóricos, ascensão do abstrato ao concreto, desenvolvimento da personalidade e uma atitude consciente sobre a função da escola indígena em seu território como também a sensibilização na educação não indígena.

Além disso, a história de vida pode ser fonte de leitura e escrita para atividade de estudo. Como também, um instrumento que pode aproximar os sujeitos da comunidade, professores e os alunos por meio das articulações dos mais velhos, no contexto da aldeia juntamente com a prática pedagógica na escola. Além de propiciar intercâmbio entre gerações, já que a escola vai para além de seus muros e a comunidade é acolhida pela escola.

4 NARRATIVAS KATITAURLU: UMA PROPOSTA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A partir desse momento vamos discutir a necessidade de conhecer as narrativas por meio da pesquisa etnográfica na comunidade indígena Katitauru em que a instituição escolar está implementada. Ao buscar compreender essa realidade de implementação da escola, um primeiro momento foi conhecer as narrativas dos escolares juvenis indígenas que não se sentem pertencentes ao que a escola propõe a ensinar.

Sabemos que o despreparo do sistema educacional brasileiro e a falta de pesquisas em prol de conhecer as necessidades dos escolares inseridos nas práticas pedagógicas em sala de aula são desafiadores. Buscando conhecer a crise educacional brasileira, segue uma conversa de duas crianças não indígenas, uma de 6 e a outra de 9 anos sobre a vivência na escola, no ano de 2018:

Criança 1: Eu queria saber [...] quem inventou a escola? Que coisa mais burra!

Criança 2: Eu queria mesmo morar na aldeia [...] na aldeia a gente pode brincar [...] pode ter macaco, quati, papagaio, arara, e paca [...] lá tem liberdade. A gente pode correr e até sorrir! Na escola a gente nem pode sorrir!

Criança 1: a escola é a morte! [...] Mas, na aldeia já tem escola!

Iremos tratar neste trabalho a questão de educação escolar indígena e fazendo um recorte para a juventude inserida no ensino médio em sala de aula multi (1º, 2º e 3º Anos juntos) na aldeia. Florestan Fernandes (1959) já alertava sobre a não oferta de uma educação adequada e que atendesse às necessidades das diversas camadas da sociedade espalhada pelo país.

Nas áreas de expansão demográfica da sociedade brasileira, as populações aborígenes, em processo de acaboclamento, e as populações caboclas, em vias de proletarização, não recebem nenhuma espécie de assistência educacional apropriada. (FERNANDES, 1959, p. 146).

Os problemas educacionais levantados neste estudo serão sobre a educação indígena em seu território, que tem sido apresentado sem subsidio nas seguintes áreas: Pesquisa, formação de professores indígenas e não indígenas, material didático específico para aluno e professor que respeite as especificidades

de cada comunidade, currículo, e a falta de tolerância em relação às tensões étnicas.

Sobre a falta de tolerância para conviver com o diferente, Freire (1982, p. 145) nos adverte:

O que é a intolerância? É a incapacidade de conviver com o diferente. Segundo, é a incapacidade de descobrir que o diferente é tão válido quanto nós ou às vezes melhor, em certos aspectos é mais competente. O que significa é que o diferente não é necessariamente inferior, não existe isso. Mas a tendência da gente ao rejeitar o diferente é a intolerância, é se considerar a gente, como o educador do diferente, o salvador do diferente e nunca o educando também do diferente; o salvador do diferente e nunca o que é também salvo pelo diferente.

E, ainda, Fernandes (1959, p. 147) enfatiza sobre as áreas que a escola deveria intervir, mas continua insensível a sua demanda, como nas “[...] tensões étnicas poderiam ser aliviadas ou removidas, mediante intervenções irradiadas partir da escola, esta permanece insensível aos problemas humanos que se desenrolam em seu próprio nicho [...]”. A responsabilidade com o desenvolvimento pedagógico nas comunidades indígenas é insuficiente e negligenciadas pelo poder público de forma escancarada.

Essa realidade que é a falta de conhecer o que é o diferente tem gerado certa intolerância por ambas as partes. Professores frustrados por não conseguir ensinar e alunos que não têm conseguido aprender e também não compreendem o que a escola propõe a ensinar. Ocorre que os profissionais e comunidade afetam e rotulam a juventude pesquisada como, jovens desinteressados, preguiçosos, violentos, que estão na escola obrigados e que até mesmo “[...] tem um discurso bonito, mas não cumprem o que falam.”, como bem formulou Dayrell (2007, p. 1106).

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretenso individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Assim, a proposta é pensar em uma educação escolar indígena que busque conhecer as narrativas dos agentes inseridos no ambiente escolar até então não ouvidas. Ao buscar compreender a possibilidade de diálogo com os escolares indígenas e sua realidade de vida que muitas vezes o cotidiano escolar tem negado “[...] sua cultura, suas demandas e necessidades próprias.” (DAYRELL, 2007, p. 1107), que mesmo que ela se tornou menos desigual, ainda é uma educação injusta por não conhecer as características dos seus.

Em “O dilema educacional brasileiro”, Florestan Fernandes (1959) trata o sistema educacional brasileiro como grave problema histórico de desigualdade. Assim escreve:

Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros das camadas dominantes. (FERNANDES, 1959, p. 144).

Trata-se de compreender a cultura, mutações, tensões, desafios, as desigualdades existentes na relação atual com a juventude indígena e o sistema educativo em seu território. Temos como hipótese que os estudantes estão abertos ao diálogo e também querem apresentar suas demandas e necessidades próprias, já que o cotidiano escolar não tem levado em conta a sua condição juvenil e, ao mesmo tempo indígena que também tem a característica de uma geração “ioiô”. Como escreve Dayrell (2007, p. 1113), jovens “[...] no constante ‘vaivém’ [...]”. Aderem a um grupo cultural hoje e amanhã poderá ser outro, sem maiores rupturas”. Nessas diferenças de expressão a juventude indígena Katitauru, imersa no mundo das redes sociais, estão sendo influenciados no consumo e apelos da sociedade não indígena por meio da mídia.

É a presença dessa lógica que leva Pais (2003) a caracterizar esta geração como “ioiô”, numa rica metáfora que traduz bem a ideia da vida inconstante das gerações atuais. Essa reversibilidade é informada por uma postura baseada na experimentação, numa busca de superar a monotonia do cotidiano por meio da procura de aventuras e excitações. Nesse processo, testam suas potencialidades, improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, se enveredam por caminhos de ruptura, de

desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento. (DAYRELL, 2007, p. 1113).

Foi possível experimentar vários momentos significativos de ensino e aprendizagem da cultura Nambikwara Katitauru por meio das narrativas e documentação fotográfica que reunimos durante o estudo. Para as coletas dessas fontes fez-se presente toda comunidade da aldeia, desde as crianças pequenas até os mais velhos. Os alunos juvenis acompanhavam nas visitas, contribuindo na tradução da língua materna Katitauru e explicando seus conhecimentos nativos.

Os escolares juvenis demonstravam alegria e desejo de ensinar e conhecer o novo que até então era desconhecido por eles mesmo morando no mesmo espaço geográfico e muitas vezes na mesma oca. Exemplo disso, a jovem professora indígena, Taína Katitauru, filha Do cacique Américo Katitauru, exclamou: *“Eu não sabia sobre esse assunto que meu pai falou para você, eu quero saber mais, quero entender mais a história do meu povo, vou perguntar para meu pai e depois falo com você”*. Essa jovem professora participou de uma conversa no ano de 2019 na aldeia Central e se emocionou ao ouvir o velho seu pai relatar sobre a transferência deles para o território na Chapada dos Parecis, as Certidões Negativas emitidas pela Funai entre os anos de 1968 a 1974, sobre importância da terra imemorial para a comunidade indígena Katitauru e o quanto lutaram e sofreram nas mãos dos invasores que chegavam de diversos lugares no estado do Mato Grosso em busca de suas terras férteis para empreendimentos agropecuários na região do Vale do Guaporé.

Sobre a suposta inexistência dos indígenas, Costa (2009, p. 25) versa que o órgão governamental, Funai, emitiu Certidões Negativas, “[...] que atestavam o desconhecimento da existência de aldeamentos indígenas no lote de terra de interesse das peticionárias, ou seja, das empresas agropecuárias”.

Nos estudos de Costa (2009), é possível compreender sobre o interesse na demarcação da área Chapada dos Parecis para um número significativo da etnia Nambiquara.

A preocupação da FUNAI em reconhecer um território a ser destinado aos grupos Nambiquara da Chapada dos Parecis e instaurar os procedimentos demarcatórios necessários deu-se em consequência da instalação das empresas agropecuárias no Vale do Guaporé, terras de ocupação indígena e, conseqüentemente, do

contato dos índios com os trabalhadores que chegavam ao estado de Mato Grosso. A presença maciça desse contingente acelerou uma desarticulação profunda nessa sociedade indígena e provocou uma depopulação paulatina, causada, principalmente, pela devastação, por doenças infectocontagiosas, pelo emprego de desfolhantes químicos aspergidos de avião e pelo uso abusivo de fogo.

[...] a FUNAI teve atuação marcante nesse processo. Ao demarcar a Reserva Nambikwara, pretendeu reunir o maior número possível de grupos Nambiquara do Vale do Guaporé na mesma área, [...] o que provocou o esvaziamento parcial das terras indígenas, beneficiando, conseqüentemente, a instalação de grandes empreendimentos agrícolas e pastoris. (COSTA, 2009, p. 25).

Diante disso a demarcação realizada pela Funai do território na área Chapada dos Parecis, deu-se com o objetivo de transferir os índios do Vale do Guaporé para a terra no cerrado, assim deixando a terra produtiva do Vale para as instalações de empresas agrícolas e da agropecuária. Conseqüentemente, a depopulação da comunidade indígena nessa região no qual situa o grupo sujeito da pesquisa, os Katitauru.

É necessário buscar conhecer as histórias de vida que estão na memória dos indígenas e que possam contribuir de forma significativa e que faça sentido nas práticas pedagógicas. Cohn (2014, p. 318) aborda sobre a carência de pesquisas etnográficas que tratam da relação da escola com a comunidade inserida no sistema educacional. Assim escreve:

[...] temos buscado realizar etnografias de escolas indígenas percebendo, efetivamente, a relação que a escola estabelece com a comunidade que atende e, por outro lado, a relação que a comunidade estabelece com a escola que a atende. Raros são os casos em que isso é feito, e, pelo que percebemos, perde-se com isso a chance de entender o valor que os indígenas efetivamente dão à escola, a sua escolarização e à de seus filhos, e do que se aprende nas escolas.

Na mata adentro, duas alunas das salas de aulas anexas, Estela Katitauru e Rute Katitauru. A aluna Estela Katitauru estava com seu filho de aproximadamente 4 anos de idade, Geovane Katitauru, seu nome indígena Yukisu Katitauru³⁵, que significa pessoa que é forte. Rute e Estela K. tinham prazer em ensinar sua cultura, e naquele momento em especial instruir sobre as plantas, flores,

³⁵ Sobre o significado do nome *Yukisu* foi em uma conversa individual por telefone no dia 06/06/2019.

plantas medicinais, animais, como, os perigos na mata, cobra, a tocandira. A aluna Rute Katitaurlu, alerta da seguinte forma: *“Professora, precisamos sair desse lugar!”* E, logo perguntei: “Por quê?” Rute K. respondeu: *“Está perigoso estou sentindo cheiro de cobra perto da gente”*. E em outro momento mais distante. Estela Katitaurlu, fala: *“professora, esse daqui é açafraão usa como remédio para várias doenças”*. E, logo em seguida, arranca da terra a planta e mostra o poderoso remédio em suas mãos. Rute K. retoma a explicação: *“Você conhece esse?”* Tendo a mesma ação da aluna Estela, entregando a planta gengibre para olhar, cheirar e sentir.

Houve momento de coleta de frutas nativas, como o pequi e a bocaiuva, que tinham prazer em ensinar e socializar os seus saberes e vivências com a natureza. Ao lado das alunas juvenis foi possível sentir-se segura mesmo que estando em lugar totalmente desconhecido e fora do habitat comum para o não indígena.

Perto de uma grande árvore, a aluna, Rute Katitaurlu, numa expressão de sentimento pela beleza que a terra produz, deu ênfase a várias orquídeas longe do nosso alcance e no mesmo instante pronunciou: *“Amo, amo a natureza!”*. Ela explicou que na experimentação da natureza podia se sentir relaxada, livre, feliz e liberta de todos os problemas corriqueiros. E, ainda, expressou que não consegue imaginar sua vida sem a sua presença.

Podemos verificar sobre o sentido da natureza nos registros que fazem com fotos tiradas no celular das plantas, flores, frutos, da vida cotidiana e tudo que a terra produz e lembramos aqui do gesto de agradecimento à terra que o cacique Américo Katitaurlu fez em um diálogo. Sentado no chão em sua roça, pegou um punhado de terra com uma de suas mãos já cansadas e falou: *“Terra é vitamina!”*.

Foto 12 - Cacique Américo Katitauru



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Américo Katitauru, narrou na língua materna e sua filha Taína Katitauru, professora indígena, foi a intérprete. Lembrou de momentos de tristeza e conflitos com o não indígena em defesa da terra imemorial, hoje restrita à diminuta Terra Indígena Sararé, homologada pelo Decreto Nº 91. 209, de 29 de abril de 1985.

Foto 13 - Roça de Américo Katitauru



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Suas narrativas possibilitam descrever uma história de antigamente, que está na memória do índio, sobre um líder guerreiro, que, se necessário, oferecia sua vida

para a sobrevivência de seu povo. Segue a história “Um índio guerreiro”, narrada pelo professor indígena, Reginaldo Katitauru.

Muito antigamente, na história do índio, havia um grande líder que cuidava da sua aldeia, do seu povo e não deixava faltar nada para sua comunidade. Em um tempo de muita fome, escassez de todo tipo de alimento naquela aldeia. No qual não se encontrava caça, a roça não produzia, os alimentos nativos - como mangaba - não tinha no pé, o pequi, a bocaiuva, não se via em nenhuma parte da terra.

O desespero estava em cada face: da criança de colo, da criança que caminhava pela aldeia, e aos arredores a procura de comida, o velho que buscava lenha em seu hatisu e não possuía nada para colocar no fogo e até o pé de jenipapo esvaneceu.

Aquele grande chefe admirado por todos da comunidade, pensou e falou: Vocês todos esperem aqui na aldeia que irei bem longe e lá conseguirei uma boa caça para todos vocês! Nenhum parente meu irá perecer! O grande líder pegou sua flecha e saiu para bem longe à procura de caça para seu povo que já estavam desfalecidos de fome.

Depois de algum tempo o chefe retornou para seu povo, todos foram encontrá-lo, e lá estava ele trazendo o alimento. A caça estava em suas costas e sua flecha de guerreiro em suas mãos.

Todos se alegraram com ele porque agora tinham o alimento e ninguém ia perecer de fome, graças à coragem e cuidado daquele grande líder. E assim foram passando dia após dia, o líder buscava carne para seus parentes [...] Todas as vezes que terminava o alimento ele pegava sua flecha e seu arco de guerreiro e ia para longe buscar uma nova caça.

Certo dia alguns daquela comunidade começaram a questionar! Como ele tem conseguido carne para todos nós? Não temos visto nenhum tipo de alimento, não tem bicho do mato, todos morreram de fome! Tudo, tudo [...] o hotasu, sanaisu, yakatasu [...] tudo está seco e não vemos alimento por nem uma parte na terra [...] não tem nada mais na terra a não ser gente nossa com muita fome e até morrendo de fome!

Pensaram, pensaram [...] vamos espiar ele! Quando ele pegar sua flecha seu arco e sair do povoado para caçar iremos segui-lo de longe e aí descobriremos como ele está conseguindo carne para todos nossos parentes.

Certo dia quando o povoado já estava ficando sem alimento o grande chefe pegou sua arma de guerreiro e saiu para caçar. Os parentes espiões saíram logo atrás sem o guerreiro suspeitar que estivesse sendo seguido por eles.

Quando estavam muito distantes da aldeia, na mata adentro, perto de um rio com água cristalina de muito longe ficaram aqueles que estavam espiando para descobrir como conseguia carne de caça.

Passado algum tempo na mata, eles ouviram um som. E era som de gente chorando, desespero [...] e com mais intensidade se ouvia aquele choro de muita dor [...] eles estavam assustados, mas queriam saber o que significava todo aquele som de dor. Foram aproximando cada vez mais e quando chegaram mais perto [...] O homem guerreiro, o líder da aldeia, estava se mutilando, tirando carne do seu corpo para levar até a aldeia e alimentar seus parentes com sua própria carne.

Quando o guerreiro viu que seus parentes estavam vendo tudo aquilo, ficou com muita vergonha e jogou-se no rio de água cristalina e lá no fundo onde se transformou em um jacaré. A sua flecha em um peixe elétrico e seu arco no ferrão da arraia. Assim, nunca mais se viu aquele grande chefe.

Isso tudo na história do índio [...]

É relevante citarmos Lévi-Strauss (1996) sobre as atribuições do chefe indígena. Em uma de suas expedições, o chefe do grupo que estava como guia e ele tinham decidido por um itinerário novo, sem o consentimento dos outros indígenas e, em um momento que se achavam perdido na mata adentro, o chefe teve que assumir a responsabilidade sozinho.

Na manhã seguinte, reinava um descontentamento geral, visando ostensivamente o chefe responsabilizado por um negócio que ele e eu tínhamos acertado. Em vez de fazer expedição de caça ou de coleta, cada um resolveu se sentar à sombra dos abrigos, e deixaram o chefe encontrar sozinho a solução do problema. Ele sumiu, acompanhado por uma de suas mulheres; à noite, vimos os dois voltando, com suas cestas pesadas cheias de gafanhotos que eles haviam passado o dia inteiro colhendo. Embora o patê de gafanhotos não seja um prato muito apreciado, todos comeram com apetite e recobram seu belo humor. Retomamos o caminho no dia seguinte. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 279).

Em outro momento de pesquisa etnográfica, junto à família do indígena Armando Katitauru, o filho mais velho, Carlinhos Katitauru, exclamou assim sobre

a construção da casa para os seus pais: “*Quando você voltar na aldeia professora a casa da minha mãe estará pronta!*”.

Foto 15 - Casa de Armando e Linda Katitauru, construída pelos filhos.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Para a construção utiliza-se madeira, como explica os informantes Saulo Katitauru e Carlinhos Katitauru por telefone: “[...] *aquela madeira chama-se aricazeiro, aricazim, então é aricá, que a gente fala*”. Hoje em dia para prender uma madeira na outra faz-se o uso do prego substituindo o cipó, e em algumas ocas a telha para substituir a palha de babaçu. A durabilidade da casa feita com palha chega até dois anos.

A casa feita pelos indígenas abriga todos da família como também os animais domésticos, macacos, araras, papagaio, filhote de porco do mato, quati, paca, filhote de jabuti, dentre outros animais de estimação. No centro está sempre presente o fogo que faz parte da vida desses indígenas com o objetivo de propiciar o preparo do alimento, proteção e aquecer o corpo nu de todos da casa. Como também o fogo é a identificação do indígena Katitauru.

Algumas ocas possuem o paiol suspenso que serve para armazenar o milho para consumo da chicha durante muito tempo após a coleta na roça.

Foto 16 - Casa construída por uma família pequena, Joani Katitaurlu, filha de Renata Katitaurlu.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Foto 17 - Paiol comunitário construído com madeira da aroeira para armazenar alimento coletado na roça.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

O fruto do jenipapo é utilizado para pintura corporal de todos os membros da comunidade, crianças, mulheres e homens em festas como a menina-moça como também no cotidiano. É comum encontrar o fruto nas casas, em diversos espaços, no chão, no fogo para preparo, nas mãos de uma mãe quando o filho ou esposo pedem para pintar seu corpo.

Foi possível perceber no ato da pintura corporal com o jenipapo ações de trocas de carícias, confiança da mãe para com o filho, esposa para com o esposo, e até as visitas que se dispõem a pintar recebem o acolhimento, o carinho e a beleza da arte no corpo criada pelos indígenas Katitaurlu.

A informante, Judite Katitaurlu, em uma conversa individual no ano de 2019, na aldeia Central, exclamou como aprende a pintar: “*Você está vendo?*”. Ela se

referia a um casco de tatu e de jabuti em suas mãos, e continuou: “*Antigamente aprendemos a pintar olhando os animais e a natureza!*”

Foto 18 - Fruto do jenipapo na casa do indígena Pedro e sua esposa Ninita Katitauru



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Foto 19 - Criança sendo pintada pela mãe com a tinta do fruto jenipapo.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Não podemos nos esquecer da presença dos animais domésticos em todas as famílias e principalmente com as crianças é corriqueiro encontrarmos o macaco, papagaio, jabuti, arara, quati, paca e o porco do mato como animais de estimação. Em uma conversa individual com a aluna Rute Katitauru no ano de 2019 pelo aplicativo *whatsApp* sobre os animais domésticos, escreve e envia foto: *Meu*

bichinho. Referindo seus dois macaquinhos domésticos. E, logo em seguida envia, *Alikihatxisu*. Na língua materna, *sagui*.

Foto 20 - Dois macacos saguis da indígena Rute Katitauru.



Fonte: Indígena Rute Katitauru, aldeia Central, 2019.

Lévi- Strauss (1996) explicita sobre os cuidados que os indígenas Nambiquara tem com os animais domésticos.

Lucinda é uma macaquinha [...]. Obtive-a, com poucas semanas de vida, de uma índia Nambiquara que lhe dava de comer na boca e a carregava dia e noite agarrada em seu cabelo, que substituíra para o bichinho a pelagem e a espinha dorsal maternas (as mães macacas carregam o filhote nas costas). (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 324).

Foto 21 - Macaco na casa do indígena Armando e sua esposa Linda
Katitauru



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Foto 22 - Arara doméstica na casa do indígena Danielsu e suas esposas,
Palita, Lúcia e Sanae Katitauru.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Foto 23 - Porco do mato doméstico na casa do indígena Danielsu Katitauru.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Foto 24 - Coco da palmeira tucum sendo quebrado para fazer colar pela indígena Linda Katitauru.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Foto 25 - Colar do coco tucum sendo fabricado pela indígena Linda Katitaurlu.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

O *hatisu*, cesto-cargueiro, é utilizado em todas as casas para armazenar o alimento, carregar os objetos de uso pessoal, lenha, os produtos coletados na roça e na coleta dos produtos nativos, animais da caça, dentre outras utilidades. Produzido e utilizado pela mulher.

Foto 26 - Aluna Rute Katitaurlu com o *hatisu*



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

4.1 Etnografia escolar: conhecendo as narrativas do sistema educacional na aldeia

Os índios “não querem estudar!” As queixas em relação à falta de interesse pelas atividades pedagógicas em sala de aula são de um número significativo. Professores, gestão pedagógica, líder indígena responsável pela instituição escolar na aldeia e os próprios alunos juvenis reclamam da falta de motivação, disciplina dos colegas e deles mesmos na instituição escolar. Para Cohn (2014, p. 317) afirma que: “Assim, a observação *in loco* deve ser acrescida de levantamento e análises de documentos produzidos nos diversos níveis de atuação neste processo, desde os órgãos gestores até as atividades em sala de aula.”.

Ainda a autora continua apresentando as dificuldades de realizar pesquisa etnográfica nas comunidades indígenas e apresenta alguns desafios:

Realizar essa etnografia tem nos feitos defrontar uma série de desafios. Em primeiro lugar, a não ser excepcionalmente, etnografias com populações indígenas não focam as escolas - como temos apontado: ou apresentam a existência da escola em um levantamento geral das condições de pesquisa, esquecendo-se dela e da parte que toma no cotidiano das famílias indígenas e de seu modo de ser indígena contemporâneo, ou realizam o exato contrário, focando exclusivamente na escola, esquecendo-se de que os alunos e professores desta escola têm diversas outras atividades fora dela, e que os modos de experimentar a infância, de aprender, de ensinar, que têm lugar fora da escola, são relevantes e reveladoras para a experiência escolar indígena. (COHN, 2014, p. 317).

Os conflitos na escola são diversos. Os mais corriqueiros são casos de indisciplina, desmotivação e evasão escolar. Sobre atos de indisciplina foram relatados violência tanto física como verbal, como é o ocorrido de conflito físico de professor com aluno dentro da sala de aula. Numa discussão com pequeno grupo, os alunos disseram: “[...] *O aluno pegou uma faca e colocou no pescoço da professora. Ela fez muito escândalo. Começou a chorar e tudo mais [...]. Penso que ela exagerou, não precisava de tudo aquilo o aluno estava brincando, era só uma brincadeira [...]*”. (Conversa com pequeno grupo escolar, aldeia Central, 2019).

Sobre uma professora que aguardava a aceitação da comunidade para início do ano letivo na escola da aldeia. Vejamos a narrativa: “*Não vou para a aldeia se eles não querem eu lá* (indicando que são os alunos e liderança indígena). *Não sou louca! Quando a comunidade não aceita a gente para trabalhar com eles, joga sapo,*

bichos para o professor desistir e ir embora [...]”. (Conversa individual com professor não indígena, município de Conquista D’ Oeste, 2019).

Uma discussão em grupo grande com alunos sobre o uso do aparelho celular em sala de aula: *“Os professores falam para a gente não ficar no telefone. E eles que deveriam dar exemplo ficam o tempo todo no telefone. Não concordo com isso se nós não podemos ficar no telefone eles também não deveriam ficar”*. (Escolares na aldeia Central, 2019).

Ainda sobre o uso do aparelho celular em sala de aula: *“Ela (está se referindo a um professor) leva a gente para o campo e deixa lá na aula de Educação Física, não fica com a gente lá. Sai de perto para ficar mexendo no celular. A gente não gosta da aula por causa disso”*. (Conversa com grupo grande, aldeia Central, 2019).

E, em uma conversa individual com aluno evadido: *“Parei de estudar. Não estou indo mais para escola. A escola está uma bagunça! Eles não vão para estudar e sim para ficar no celular, e outras coisas [...] eu não quero isso para mim prefiro ficar sem estudar”*. (Conversa individual por telefone, na cidade de Marília – SP no ano de 2018).

4.2 Contribuição da Sociologia para o sistema educacional na aldeia

Podemos observar por meio da pesquisa no sistema educacional indígena que querem, tem interesse em estudar. A etnografia, entrevistas e conversas com a comunidade demonstra a necessidade de conhecer as narrativas que revelam seus costumes, modo de vida, cultura e necessidades objetivas e subjetivas dos escolares. Sobre a cultura indígena e a necessidade da etnografia no sistema educacional, Cohn (2014, p.316) escreve:

Ela entra na escola quando nela entra o aluno ou a aluna indígena, o professor ou a professora indígena. Mas, na maior parte das vezes, ela entra despercebida e corre o risco de ser escanteada e sucateada por um predomínio da concepção da cultura como sendo aquela, a aspeada. É, portanto, só vendo a cultura em sala de aula que podemos entender como – e se, e por que – esta escola é específica. Por isso, etnografia.

Por meio do diálogo com os alunos e comunidade foi possível aprender sobre a sua cultura e conhecer as suas necessidades, como escreve Cohn, a cultura entra na escola quando os escolares entram nela.

Segue uma conversa individual pelo aplicativo *WhatsApp* no ano de 2019 com a aluna Rute Katitauru que se dispõe em ensinar a escrita e pronúncia na língua materna Nambikwara Katitauru. Rute escreve: *Taiakisu, pedra; walukisu, mamão; hotasu, macaco; sanaisu, tatu; yakatasu, queixada; walisu, mandioca.*

Quadro 2 - Organizado pela autora de acordo com mensagens encaminhadas pela aluna Rute Katitauru sobre o ensino da língua materna Katitauru.

Língua Materna Katitauru	Língua Portuguesa
Animais	
Yalãsu	Tucano
Watêtêsu	Borboleta
Hotasu	Macaco
Sanaisu	Tatu
Yakatasu	Queixada
Alikihatxisu	Saguis
Alimento	
Walukisu	Mamão
Walisu	Mandioca
Yedxanãusu	Lagarta
Natureza	
Taiakisu	Pedra
Kxenunsu	Terra
Diálogo	
Winala hayo	Tudo bem (masculino)
Hayo winana	Tudo bem (feminino)
T'aina kalisaxa	Eu fiquei feliz
Cultura material	
Hatisu	Balaio ou cesto-cargueiro

Fonte: Autora, 2019.

Ainda, em uma conversa individual por telefone, cidade de Marília-SP no ano de 2019, com a aluna Rute Katitauru sobre o valor que os alunos indígenas dão à escola. Rute Katitauru estuda no período noturno e mora alguns quilômetros longe da aldeia Central, onde os anos finais são ofertados por meio das salas de aula anexas. Seu único meio de transporte é a motocicleta. *“Eu faço tudo para ter o melhor na aldeia. Faço o povo desenvolver e terminar como estou fazendo (concluir os estudos). Quero trazer o melhor!”.*

Conversa individual por telefone no ano de 2018 com um dos líderes sobre a forma de escola que a comunidade Katitauru espera na aldeia:

Estilo oca indígena é muito bom, bem bonita, tradicional mesmo [...] é mais identificação de comunidade indígena do jeito que o índio quer [...]. Mas não vai conseguir fazer do jeito que o índio quer porque o jeito é diferente [...]. A escola tem que ser melhor, mas do tipo do índio [...] isso que as comunidades querem, você entendeu? Um ensino voltado mais para as comunidades indígenas com música, brincadeiras [...] eu teria que consultar o meu povo também, eles têm ideia também sobre como querem a escola na aldeia, para nosso povo.

É percebido nas conversas coletadas em campo como também por meio de mensagens já citada acima que os alunos indígenas Katitauru estudam com o objetivo de servir a comunidade. Em alguns bate-papos, expressam assim: *“Quero fazer medicina para cuidar do meu povo!”*. *“Eu quero fazer direito para defender meu povo”*. *“Quero ensinar e ajudar meu povo na escola!”*.

O sociólogo Florestan Fernandes (1959) escreve que a escola está negligenciando seu objetivo que é o de desenvolver cidadãos e cidadãs críticos e conscientes das suas necessidades como também das necessidades da comunidade.

Em conjunto, as escolas não são instituições organizadas para servir às comunidades, em interação construtiva com seus centros de interesses e de atividades: elas visam, ao contrário, desenvolver aptidões e um estado de espírito que dá, ao brasileiro letrado, a convicção de que ele não está a margem da “civilização” e do “progresso”. (FERNANDES, 1959, p. 146).

Concluímos, tendo a ciência da necessidade de conhecer as narrativas da comunidade indígena Katitauru, na qual a instituição escolar está implementada em seu território imemorial.

A abordagem etnográfica é uma forte aliada para perceber a relação que a escola estabelece com a comunidade que atende. E, por outro lado, a relação que a comunidade estabelece com a escola. Assim, entender qual o valor que os indígenas Katitauru dão à escola dentro da aldeia e, a partir desse conhecimento apreendido na etnografia, propor uma intervenção pedagógica que subsidie o trabalho pedagógico em sala de aula e favoreça integrar a unidade ensino e aprendizagem de conceitos sociológicos a partir do conhecimento das necessidades dos escolares que tenha significado e faça sentido para servir às comunidades.

4.3 Possibilidades com a atividade de estudo

Sabemos que, ao longo da história, a função da escola é a produção e a socialização do conhecimento. E, nas últimas décadas, ela não tem conseguindo cumprir suas funções mínimas. A falta de interesse pela instituição escolar e pelas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula é algo ameaçador. Fazemos o uso do termo ameaçador porque temos clareza de que a instituição escolar tem seu objetivo próprio que é o de ensinar, e se esse objetivo não está sendo alcançado, logo devemos refletir porque esta instituição, onde o ser humano passa boa parte de sua vida, sofre tensões e ameaças.

Esse desencantamento pela escola e pelas práticas pedagógicas postas em sala de aula é assustador, é comum encontrar crianças e jovens com aversão à escola. Por exemplo, quando jovens dizem: *“Prefiro trabalhar, para não ir à escola”* e até mesmo crianças ainda muito pequenas que dizem, *“a escola é muito chata, preferia estar doente e até tomar vacina para não ir à escola”*. De acordo com Mendonça (2011, p. 341):

[...] a escola, nas últimas décadas, vem passando por sérias dificuldades em cumprir, ao menos em parte, essa função social. Estudantes e professores não se identificam mais nesse espaço institucional, uns porque não “aprendem” e outros porque não conseguem “ensinar”. O estranhamento dos agentes sociais em suas relações na escola faz com que sentidos e significados se percam no processo pedagógico. As motivações de ambos se distanciam na atividade, esvaziando as ações e o alcance dos objetivos que, a priori, deveriam ser comuns.

É percebido na citação acima que a aversão à escola se faz presente não somente na vida escolar dos discentes, mas também no trabalho docente, de modo que professor tem estado em crise por não conseguir cumprir seu papel que é o de ensinar. As motivações de ambos têm sofrido tensões, ameaças e aversões em relação ao comparecimento na escola. Daí o sistema público de ensino fica ineficaz na construção e mediação de atividades orientadoras para formação do indivíduo de forma plena. Ainda segundo Mendonça (2011, p. 347), a insatisfação do professor pelo processo de ensino “[...] faz com que esse perca o controle sobre seu trabalho, trazendo mudanças tanto em sua objetivação na escola, como sua

formação, fazendo vir à tona conflitos que se tornam obstáculos na realização de seu trabalho.”.

Sabemos, no entanto, que professores e alunos estão desacreditados com o processo de escolarização de hoje, e aqui nos referimos à instituição de educação pública por dois motivos. Primeiro, porque está assegurada em lei maior que a educação gratuita e de qualidade é direito de todos os cidadãos e, segundo, porque a presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de ensino indígena.

Mas, o que a sociedade espera da instituição pública escolar? E a comunidade inserida na escola, funcionários, família, professores e alunos? O número de frases aversivas em relação ao ensino e à aprendizagem na escola têm crescido a cada dia. Alguns sujeitos chegam a caracterizar a instituição escolar com algumas frases: *“A escola de antigamente era boa!”*, *“hoje em dia a escola não ensina nada!”*, *nem tem mais prova!”*, *“que tipo de profissional irá te atender?”*, *“a escola, não reprova mais ninguém, estão passando sem saber ler e escrever!”*, *“não quero um funcionário desses em minha empresa!”*, dentre outras diversas frases que indagam crise e discriminação de forma que incriminam e empobrecem o trabalho pedagógico realizado pelo professor e a apropriação do conhecimento científico pelo aluno na escola pública.

Conforme vimos, o fracasso escolar dos alunos porque “não conseguem aprender nada” e o dos professores por “não conseguirem ensinar nada”, são apontados por múltiplos indivíduos inseridos em variados setores da sociedade. Fazemos o uso do pronominal “nada” por dois motivos que devem ser levados em consideração, e ao citar somente dois aqui, não significa que não existam outros.

O primeiro fracasso que iremos apontar é que a escola de hoje não tem cumprido ao menos seu papel de transmissora de conteúdos por meio da memorização e de forma insignificante para a vida do aluno; a sua ineficiência, apontada nas avaliações externas, não tem contribuído para uma busca compromissada com o desenvolvimento integral do homem inserido numa desigualdade que não provém das diferenças biológicas naturais do ser humano e sim é “[...] produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 293). São esses indivíduos inseridos na desigualdade social e econômica que a escola pública

de hoje recebe, que mostraremos a seguir possibilidades de propostas orientadoras, expressão das necessidades dos sujeitos das práticas pedagógicas.

O segundo fracasso presente diariamente no sistema educativo é um esvaziamento de motivação pelo conhecimento, alunos não veem sentido no conteúdo do livro didático ministrado pelo professor. Indagam sobre qual é a finalidade de ir para a escola. Ensino vazio, sem afetos e descompromissado com uma formação humanizada. Tacca (2006, p. 60) afirma que não se separa afeto e cognição, diz: “As relações sociais projetam a força de motivos e necessidades dos sujeitos, o que nos remete ao entendimento da unidade cognição-afeto, sem o que a aprendizagem não se estabelece.”.

O fato é que precisaremos levar em conta alguns pontos para compreender a crise ameaçadora que a escola pública de hoje vem sofrendo. Para Libâneo (2013, p. 251), a escola pública:

[...] de hoje é diferente da escola do passado. A escola pública do passado era organizada para atender os filhos das famílias das camadas alta e média da sociedade, que, geralmente, já dispunham de uma preparação familiar anterior para terem êxito nos estudos. Era uma escola que proporcionava uma formação geral e intelectual para os filhos dos ricos, enquanto os pobres que conseguiam ter acesso à escolarização tinham outra escola: a de preparação para o trabalho físico (para profissões manuais), com conhecimentos reduzidos e quase nenhuma preocupação com o desenvolvimento intelectual.

Conforme a citação sobre a escola de hoje e a escola do passado, devemos ter clareza que a escola democrática, “escola de hoje”, recebe alunos de todo contexto social. A comunidade escolar é de “[...] integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais.”. (LIBÂNEO, 2013, p. 246). O aluno real vem carregado de vivências que necessitam ser desenvolvidas como um todo no planejamento das atividades de estudo na escola. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem levar em consideração as necessidades dos alunos reais. É relevante salientar que a escola de hoje recebe os alunos pobres, trabalhadores, marginalizados, excluídos do acesso ao afeto e ao conhecimento e da cultura, ambos produzidos historicamente.

Queremos ressaltar sobre a necessidade que os alunos indígenas citados aqui na pesquisa, sejam os protagonistas na feitura de proposta de atividade de

estudo para vida dos sujeitos envolvidos no processo de apropriação do conhecimento e socialização de forma ativa, afetuosa e que leve em conta as “[...] experiências e vivências pessoais tornando-se integradoras dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, [...]” como autores na escola (TACCA, 2006, p. 60).

Portanto, para que a aprendizagem aconteça ativa e com êxito e que favoreça o desenvolvimento psíquico superior e da sua personalidade, o estudante deve entrar em atividade de forma motivada e consciente na atividade de estudo planejada e orientada pelo professor. Diante da necessidade, Ridon, Asbabr e Moretti (2016, p. 36) sintetizam a relevância do aluno como sujeito no processo educativo:

O estudante não é, portanto, mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas é principalmente sujeito da atividade de aprendizagem. Como sujeito, só se modifica, só aprende, se participa ativamente do processo educativo e, para isso, deve querer aprender, deve ser compreendido como ser de vontade, ser ético. Nesse sentido, uma das responsabilidades do professor é organizar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento, no estudante, de um querer aprender, uma vez que esse não é um valor natural, mas construído historicamente.

Logo, a escola deve ensinar o aluno a pensar. Pensar em uma escola emancipadora, em que irá gradativamente problematizando novas necessidades e novos caminhos para uma aprendizagem independente e consciente de uma vida individual inserida na sociedade. Para isso, de acordo com Ilyenkov (2007, p. 20):

[...] é necessário treinar a “mente” desde o início de tal maneira que uma “contradição” não deve causar-lhe a histeria, mas um impulso ao trabalho independente, ao exame independente da coisa em si – e não apenas daquilo que outras pessoas disseram sobre essa coisa. Esta é uma exigência elementar da dialética. E a dialética não é de modo algum uma arte misteriosa apenas mentes maduras e seletas. É a verdadeira lógica do pensamento real – sinônimo de pensamento concreto. As pessoas devem ser treinadas nela desde a infância.

Diante da função da instituição escolar que é de ensinar os estudantes a pensar, assim, garantindo a apropriação teórica desde os anos iniciais de forma que propicie o desenvolvimento psíquico superior e da sua personalidade. Tendo a clareza da função do desenvolvimento educacional na vida dos escolares que é a

“[...] capacidade de construir e transformar de forma independente a atividade da própria vida, ser seu verdadeiro sujeito.” (DAVYDOV SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003, p. 1). Mas, é sabido que todo o conhecimento produzido historicamente de geração a geração está somente posto e não acessível de forma reflexiva a toda a humanidade. E assim, Leontiev (2004, p. 290) explicita:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação como os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Para a apropriação do conhecimento científico na escola, iremos propor Atividade de Estudo considerando que, segundo a teoria, “[...] não são os conceitos, e sim a atividade real que une o sujeito com a realidade.”; pela atividade é desenvolvida a consciência plena do ser humano (NÚÑEZ, 2009, p. 63). E, ainda, Moura (2016, p. 95) aclara que a Atividade Orientadora de Ensino é a:

[...] organização da atividade de ensino e de aprendizagem que, sustentada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, se apresenta como uma possibilidade para realizar a atividade educativa, tendo por base o conhecimento produzido sobre os processos humanos de construção de conhecimento.

A implementação da prática pedagógica que leve a juventude indígena Katitauru matriculada no Ensino Médio a participar de forma ativa, que propicie condições para assumir o papel de sujeito enquanto autor na atividade de estudo é fundamental para promover a capacidade reflexiva dos educandos que tem demonstrado certo estranhamento em relação à instituição escolar em seu território. É possível observar nas seguintes narrativas coletadas por telefone no ano de 2018:

Aluno 1:

Nós já estamos conversando aqui que no próximo ano vamos fazer acordo nossos. Vamos respeitar professores, merendeiras, o nosso prédio, as nossas coisas da escola. Quando estamos terminando o ensino médio temos que participar mais das decisões que vão

melhorar a nossa comunidade, tem que entrar também na secretaria pra entender também e assim não ficar tão pesado para quem é liderança. Aproveitar esse conhecimento de ensino médio mesmo que não for fazer faculdade pra pensar melhor pra entender melhor as coisas e ajudar nossa comunidade.

Aluno 2:

Eu concordo que temos que respeitar os professores mesmo. Na sala de aula os professores têm que ser respeitados para acontecer aprendizagem. Assim é que estou formando no ensino médio. Agora estou conseguindo terminar, porque professores que se dedicam e estão fazendo a escola para nós aqui na aldeia então a gente precisa respeitar mesmo precisamos melhorar essa parte nós estamos prontos para fazer esse nosso compromisso.

Se a atividade real alcança a necessidade dos escolares indígenas na comunidade Katitauru e propicia caminhos para o pensamento que impulse a assimilação de conceitos científicos, então, a vida será transformada e não somente o objeto do conhecimento apropriado por eles.

Para isso faz necessário que, professores e gestão escolar conheçam as necessidades dos escolares e até mesmo se necessário criá-las, para que a partir desse estado de carência, do que sabem e do que precisam saber com o objetivo de avançar nos “[...] caminhos do desenvolvimento da psique humana em vários períodos da vida para a projeção das condições para a formação de uma personalidade bem desenvolvida e soberana nos sistemas de educação desenvolvente.” DAVYDOV SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003, p. 1).

Iremos avançar no processo de construção da atividade de estudo para alcançar o conhecimento teórico, lembrando mais uma vez, que o desenvolvimento cognitivo não estará em nenhum momento separado do afetivo. Sobre o enlace do cognitivo com o afetivo, Leite (2005, p. 15-16) afirma:

Entendemos que o enlace entre o cognitivo e o afetivo permitirá configurar consciências de uma forma mais abrangente. Permitirá também reafirmar, na prática, a tese da indissolubilidade entre cognitivo e afetivo na composição da consciência.

Assim, a proposta da Teoria da Atividade do psicólogo A. N. Leontiev (1903-1979) e a Teoria de Atividade de Estudo de V. V. Davydov permitirão a mediação do ensino e aprendizagem entre o aluno e o conhecimento teórico, “bem como suas

possibilidades intelectuais” (MOURA, 2016, p. 95). Além disso, permitirão o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no envolvimento de uma intervenção pedagógica que estará elencada na disciplina de Sociologia. Para Mendonça (2011, p. 348):

A Sociologia, como um conteúdo a ser trabalhado no interior da escola, precisa ter essa preocupação de selecionar os conteúdos culturais que são próprios de sua área, pelos quais os estudantes possam agir, assimilando conhecimentos e desenvolvendo capacidades que lhes permitam compreender o mundo em que vivem e nele se inserirem ativamente. O que faz o método sociológico? Permite analisar as contradições existentes nos diversos planos de atividade humana, com diferentes olhares e, como isso, desvendar o que se passa na realidade social. O ensino de Sociologia poderia contribuir nessa perspectiva, como, por exemplo, pela análise da própria instituição escolar e de seu entorno, para dar início à construção de sentidos individuais, dirigidos à sua verdadeira função social: produzir e socializar conhecimentos.

E, assim, a prática pedagógica desenvolvida na disciplina de Sociologia contribuirá de forma reflexiva sobre a dinâmica da escola em que está inserida a juventude que tem sido taxada como “preguiçosa”, que em sua grande maioria não é ouvida e muito menos compreendida por aqueles que não estão na condição de aluno ou na obrigatoriedade de estudar. E aqui a capacidade de estudar ou ensinar é:

[...] a capacidade de superar as próprias limitações não só no campo do conhecimento concreto e hábitos, mas em qualquer esfera de atividade ou relações humanas, em particular nas relações consigo mesmo: alguém pode ser desajeitado ou preguiçoso, desatento ou analfabeto, mas é capaz de mudar, tornar-se (fazer-se) um outro tipo de pessoa. Para ensinar e mudar a si mesma, a pessoa deve, primeiro, saber sobre as limitações e, segundo ser capaz de transformar os limites de suas habilidades. (DAVIDOV, 2003, p. 2).

Para a proposta de intervenção pedagógica que propicie ao aluno as condições de apropriação do objeto estudado e mudança de si mesmo, haverá três momentos significativos. O primeiro e o segundo momentos da pesquisa estarão de acordo com a fundamentação teórica de Willis (1991), que procura conhecer a cultura da comunidade estudada através da etnografia escolar.

As narrativas dos indígenas Katitauru, da etnia Nambiquara, revelando memórias sobre a luta pela garantia do território imemorial da Terra Indígena Sararé, a luta pela implementação da instituição escolar e as histórias de vida da cultura indígena aliada às narrativas dos escolares juvenis possibilita o desenvolvimento reflexivo de proposta de atividade pedagógica para o ensino e aprendizagem que faz sentido, e de forma dinâmica como é a vida do ser humano.

O percurso metodológico sustentado em Willis (1991), através de pesquisas, buscou inter-relacionar os conhecimentos científicos à realidade social e cultural dos estudantes. Desse modo, tendo como ferramentas a análise documental, levantamento bibliográfico, etnografia³⁶ e as narrativas, faremos um mapeamento que permita compreender a cultura daquela comunidade. Isso possibilita que os alunos indígenas reconheçam suas realizações pela interação dos conhecimentos da sua história com que perpassam pela escola indígena e, assim, vão compreendendo a estreita relação desses conhecimentos com sua vida cotidiana, o que constrói um sentimento de partícipe, de autoestima e de sujeito, possibilitando ações concretas de aprendizagem na disciplina de Sociologia.

O terceiro e último momento consiste em uma feitura de proposta pedagógica para a realização da intervenção pedagógica, fundamentada na atividade de estudo do professor e pesquisador Davidov (2003, p. 9) como uma forte aliada no desenvolvimento da “[...] psique humana em vários períodos da vida para a projeção das condições para a formação de uma personalidade bem desenvolvida e soberana nos sistemas de educação desenvolvente..

A pesquisa de campo, a etnografia e as coletas das narrativas que estão na memória coletiva dos Nambikwara Katitauru descrevem a brutal violência que sofreram após o contato com a sociedade não indígena. Américo Katitauru e seu filho Saulo Katitauru, Pedro Katitauru e seu filho Reginaldo Katitauru e por último Armando Katitauru e seu filho Carlinhos Katitauru dispõem os fatos de animalidade contra os indígenas.

A etnografia escolar propiciará o desenvolvimento da atividade de estudo que felizmente será uma possibilidade real para que alunos, professores e gestão escolar trabalhem juntos com propostas de atividades significativas e que fazem

³⁶ Importante salientar que um número significativo de coleta de dados, como as narrativas, fotos, áudios, dentre outros, foram realizadas via uso do aplicativo, *whatsApp*.

sentido no ensino e aprendizagem através das histórias da memória dos indígenas mais velhos e/ou experientes que estão carregadas de afetividade e conhecimento cognitivo, sabendo que o enlace entre o cognitivo e o afetivo nas narrativas dos senhores da memória permitirá a configuração da consciência e a formação da personalidade de um aluno como autor no processo de apropriação, produção e socialização do conhecimento e conseqüentemente para uma contra-aversão na escola indígena com a juventude Nambikwara Katitauru.

4.4 Descrição da Atividade de Estudo

A atividade de estudo foi estruturada a partir do eixo temático: Terras, Organizações e Direitos Indígenas das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do estado de Mato Grosso. A turma da pesquisa é do Ensino Médio Educação Indígena Multi (1º, 2º, 3º anos na mesma sala de aula) com 15 alunos no período noturno.

Tal demanda surgiu de modo crescente e de forma controversa: a comunidade que solicitou a instituição escolar em seu território não se percebia pertencente a ela; havia uma atitude de aversão para com a prática pedagógica. Os professores sentiam a necessidade de preparo, formação continuada específica e materiais adequados à realidade cultural dos escolares indígenas.

Contudo, professores, alunos e liderança sentiam-se frustrados. Professores por não cumprir seu ofício de ensinar e alunos frustrados por não conseguirem aprender e a liderança Katitauru sem compreender os meios para que se alcançasse a aprendizagem que contemplem suas necessidades. É possível observar na narrativa de uma liderança o seu descontentamento por não alcançar seus objetivos com a juventude indígena inserida na instituição escolar em seu território. Em conversa por telefone, em 2018, diz o nativo:

Olha para vocês entenderem a situação, para vocês entenderem melhor eu preciso explicar para vocês e voltar mais no passado como aconteceu [...] Eu tinha nove anos e era tudo por conta da Funai, tudo era a Funai que fazia aqui, a Funai que chegava pra fazer funcionar a escola [...] e meu pai, era como o mestre aqui, parecia que ele sabia tudo, eu sofria [...] eu falei para o Sérgio: um dia vamos conseguir trazer a escola para funcionar tudo aqui na aldeia. Eu era aluno daquela escola (está se referindo a escola na cidade, não indígena) eu falei para os alunos que aqui era muito

melhor, a gente pode ficar só de bermuda é nosso mundo. Agora eu me desgasto para ir à secretaria municipal e estadual para resolver as dúvidas e as dificuldades, mas os alunos não correspondem, até brigam aqui e diminuiu a presença deles. Eu queria chegar e elogiar os alunos indígenas, mas não tá fácil. Ano que vem não quero ficar responsável pela sala anexa da escola estadual. Eu digo que é muito desgastante porque tem dia que o aluno chega aqui e tem atitude mal-entendida com a professora [...] mas nossa cultura indígena [...] o aluno faz coisa que não deve fazer com as professoras. Mas os alunos reclamam também que tem celular na sala de aula na hora da aula e tira nossa atenção também. Mas estou sendo muito gentil porque estou tolerando então está faltando exemplo de professor na sala anexa que não tem criança e se eu abandonar as salas as professoras vão seguir sozinhas [...].

Diante dessa situação aversiva ao sistema de educação, fazemos a proposta da atividade de estudo desenvolvendo a partir da etnografia escolar na disciplina de Sociologia que está inserida na matriz curricular³⁷ uma vez por semana. É importante lembrar que em muitas circunstâncias a matriz curricular não contempla as necessidades específicas dos alunos indígenas, os livros didáticos utilizados são os mesmos utilizados na rede convencional de ensino, sem respeito ou conhecimento da realidade sociocultural de determinada comunidade. A falta de formação continuada para professores indígenas e não indígenas como também para gestores pedagógicos que atuam diretamente nos processos educacionais indígenas é notória, o que resvala em poucas ou quase nulas a quantidade de pesquisas sobre a produção de material didático para a comunidade indígena Nambikwara Katitauru.

4.5 Situação problema

Qual é o significado e o sentido do território imemorial para os escolares Nambikwara Katitauru?

³⁷ O quadro da matriz curricular referente ao ano letivo de 2019 do Ensino Médio Multi, consta em APÊNDICE.

4.6 Objetivo geral

Possibilitar aos alunos e à comunidade indígena Katitauru a apropriação do conhecimento sobre a temática, Terras, Organizações e Direitos Indígenas. Pressupõe que, por meio das narrativas dos senhores da memória sobre a luta pelo território imemorial antes e após a demarcação homologada pelo decreto nº 91. 209, de 29 de abril de 1985, a comunidade indígena Nambikwara Katitauru ou Sararé.

As narrativas são fontes para criar a necessidade de se apropriar dos conceitos teóricos sociológicos que façam sentido e tenham significado para si a partir das histórias narradas pelos senhores da memória sobre territorialidade. Certamente o encontro afetivo com o conhecimento por meio das narrativas dos anciãos indígenas e o aluno juvenil, como também as operações mobilizadas inicialmente pelo professor, há de superar o distanciamento entre as gerações e a ausência de uma práxis consciente que possibilite restauração do indivíduo e formação de uma personalidade humanizada. Além disso, as interações socioafetivas no processo de ensino e aprendizagem contribuirão na contra-aversão escolar.

4.7 Avaliação diagnóstica

O objetivo da avaliação diagnóstica é tomar ciência das necessidades e motivações do aluno pelo conhecimento da temática a ser estudada. Sendo uma importante ferramenta para aferir o conhecimento empírico que está no senso comum dos alunos sobre a temática e o conceito sociológico a ser orientado pelo professor e aprendido pelo aluno. A ideia principal é buscar compreender ao máximo o que o aluno sabe e o que não sabe e ainda a consciência do mesmo sobre o que necessita conhecer para um viver pleno em sociedade.

Assim explica Oliveira (2010, p. 23):

[...] para viver em sociedade não bastam as bases biológicas que a natureza assegura ao indivíduo geneticamente, mas ele precisa apropriar-se do mínimo daquele patrimônio cultural criado, histórica e socialmente, pelas várias gerações, para poder objetivar-se como ser social, transformando-o pela sua atividade.

Sobre a apropriação do conhecimento para o desenvolvimento humano devemos entender esse processo desde o início como um diálogo entre a atividade humana e a consciência, que juntos formam uma unidade dialética.

Assim, para a efetivação do conceito a ser aprendido, o aluno necessita estar inserido diretamente na atividade de estudo de forma consciente, ativa, humanizada. Rigon, Asbahr e Moretti (2016, p. 22-23) expõem:

Não é possível compreender a atividade humana sem sua relação com a consciência, pois essas duas categorias formam uma unidade dialética. Nas relações entre a consciência e a atividade, a consciência é a forma especificamente humana do reflexo psíquico da realidade, ou seja, é a expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico, que abre ao homem um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido. A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e individual como possíveis de análise.

Diante da necessidade desafiadora de conhecer ao máximo a realidade sociocultural do aluno, a avaliação diagnóstica pode ter a função de uma bússola para o professor organizar as atividades de ensino significantes e que façam sentido para o crescimento e desenvolvimento integral de ambos os envolvidos na atividade de estudo, o aluno e o professor de forma que favoreçam a um ensino e aprendizagem conscientes.

É também necessário refletir sobre a função da avaliação diagnóstica aqui apresentada que está de acordo com Leite e Kager (2009, p. 133):

[...] é importante ressaltar a necessidade do resgate da avaliação como função diagnóstica. Através dessa função, a avaliação é planejada e desenvolvida como uma situação de reflexão, preferencialmente envolvendo o conjunto dos educadores da escola, no sentido de buscar não só o avanço cognitivo dos alunos, mas propiciar as condições afetivas que contribuam para o estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos e os conteúdos escolares. Com a função diagnóstica, a avaliação pode auxiliar no progresso e o crescimento do aluno, através do aprimoramento das condições de ensino.

Desse modo, sabendo da relevância de conhecer a necessidade e até mesmo se necessário criar a necessidade de aprendizagem no aluno. Assim, tem-se desenvolvido três atividades com o objetivo de realizar a avaliação diagnóstica,

tendo a consciência da relevância da atividade a ser desenvolvida na prática pedagógica. Nesse contexto, explica Oliveira (2010, p. 24):

[...] a atividade a ser desenvolvida no trabalho educativo é exatamente aquela que está organizada de modo a que o educando possa desenvolver-se como sujeito transformador em seu contexto social, não só conhecendo a complexidade da prática social existente, mas também seus limites no sentido de contribuir com sua atuação para as transformações desse contexto e a si mesmo.

Feita a explicação, passemos a relatar a primeira atividade pedagógica, que inclui um questionário com 10 questões fechadas, organizadas no programa formulários da Google para saber sobre o conhecimento cotidiano da temática a ser estudada, tendo a clareza que a instituição escola é a mediadora entre o saber cotidiano e o saber científico, ou seja, o não cotidiano.

Como se percebe, o uso dos recursos tecnológicos foi essencial para o acesso ao saber das especificidade dos alunos. Daí que, além do uso da tecnologia, a importância da participação do professor na disciplina Tecnologia Indígena será determinante para a organização dos alunos e encaminhamentos de orientações para responder o formulário via link encaminhado pelo aplicativo do *WhatssApp*, no qual eles respondiam as questões utilizando o aparelho celular e, ao concluírem, encaminhavam as respostas. Diante do claro entendimento da professora do que fazer na atividade, os alunos levaram uma aula de 50 minutos para responder o questionário e encaminhar respostas, aqueles alunos que não tinham em mãos o aparelho celular a professora e colegas da sala de aula emprestavam e assim, todos realizaram a atividade com eficácia.

A segunda atividade foi rica e fundamental para conhecer o estado de carência dos alunos. Suas reais necessidades eram apresentadas de forma verdadeira, espontânea, e cheia de emoções, sentimentos e afetos. Esses momentos de diálogos com diversos agentes foram significativos na organização de atividades de estudo que viessem ao encontro de seus problemas e os envolvessem no desejo de apropriação dos conhecimentos científicos e na criação de novos, e por fim, a sua socialização.

O diálogo acontecia diariamente e de forma voluntária por meio do recurso do *whatsApp*, em conversas de grupo e individual, ainda com chamada de vídeo pelo mesmo aplicativo.

Geralmente o diálogo era iniciado por parte dos agentes, (alunos e membros da comunidade), e sempre acompanhado com a pergunta, *“bom dia Rilane, tudo bem?”*. Em nossos diálogos, é observada a motivação por aprender algo novo e ensinar sobre a língua materna, *“como está aí, São Paulo, aprendeu a nossa língua?”* E também expressavam sobre o que gostam de fazer e o que não gostam: *“Eu gosto da natureza”* (estudante A). *“Gosto muito de jogar bola, fico feliz quando jogo bola”* (estudante B). *“Gosto de comer Sawakisu³⁸ e hoje comi muito Sawakisu”* (estudante B). *“Não terminei a casa da minha mãe porque tenho outro serviço”* (informante da comunidade C). E muitas palavras de motivação: *“Você vai conseguir aprender a nossa língua para ajudar nosso povo”* (informante da comunidade C). O fato é que o diálogo de forma espontânea pelas redes sociais pode contribuir para a feitura de atividades a partir da realidade, de suas necessidades para construção de sentidos e significados na aprendizagem na sala de aula. Seguem algumas narrativas desses momentos de diálogo individual no ano de 2018 com o escolar Jurandir. *“Bom dia Rilane, tudo bem?” “Como você está em São Paulo, aprendeu a língua?”*. Em outro momento de diálogo a aluna Rute Katitauru, escreve: *Boa tarde, como você está?*

Queremos ressaltar a possibilidade de integrar o desenvolvimento cognitivo junto com o afetivo como mostra o diálogo no ano de 2018 pelo aplicativo *whatsApp*: *Você perguntou como escreve obrigado na língua materna? É hayo*. A aluna Rute Katitauru conclui escrevendo assim: *Você sempre terá o meu carinho*. Em outra conversa individual sobre a vida cotidiana na aldeia Central a indígena Tatiane Katitauru escreve. *Falando sobre sawakisu eu os comi hoje*. E em outro momento de diálogo expressa sobre seu gosto por futebol de campo e pela natureza: *“[...] gosto de brincar de bola, gosto da natureza”*. Em outro momento o indígena Carlinhos Katitauru informa sobre a casa que está construindo para sua mãe linda Katitauru e seu pai Armando Katitauru: *“Oi Rilane. Não terminei a casa da minha mãe porque tenho outro serviço”*.

³⁸ Formiga na Língua Materna Katitauru.

Foto 27 - Socialização de fotos em grupo grande sobre a festa da Menina Moça.



Fonte: André Rodrigues/Funai, aldeia Central, 2018.

A terceira e última atividade foi uma pesquisa de campo, no qual o olhar e o ouvir foram pré-requisitos determinantes para a investigação empírica dos alunos e doravante a escrita das etapas da Atividade de Estudo. Oliveira (1996, p. 31) esclarece sobre a relevância dos atos de Olhar e de Ouvir:

[...] 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” [...].

Nesse contexto, faremos uso do embasamento teórico do autor Willis (1991) em sua pesquisa de campo em uma escola que atendia jovens do sexo masculino da classe trabalhadora inglesa, o livro *Aprendendo a ser trabalhador*, “[...] ofereceu-nos uma importante pesquisa etnográfica que se tornou clássica dos estudos culturais em educação.” (TOTTI, et al., 2018, p. 110).

A utilização da roda de conversa com os alunos, as discussões em pequenos grupos e individual, sempre dando a voz para eles expressarem seus anseios e necessidades sobre o ensino transmitido pela instituição escola e a temática a ser apropriada contribui para um processo educativo ativo, “[...] o professor é ativo, a criança é ativa, o meio que eles constroem também é ativo.” (MELLO, 2006, p. 199). Implica ao professor criar espaço de aprendizagem motivador e significativo para a vida dos alunos.

Fizemos uso de recursos tecnológicos como, filmadora, gravador, máquina fotográfica, celular, dentre outros suportes com objetivo de registrar o diálogo com os alunos e a partir da análise organizar as etapas das atividades orientadoras de ensino e aprendizagem.

Na realização da roda de conversa é importante ter um roteiro em mãos com perguntas abertas para direcionar o diálogo sobre o conhecimento empírico da temática a ser estudada como também as necessidades e motivações em relação à instituição escola. Espera-se que a partir da avaliação diagnóstica será possível a construção de uma sequência de atividades que possibilitem sentido e significado na apropriação do conhecimento científico para uma vida plena.

5 PROPOSTA DE ATIVIDADE DE ESTUDO PARA ESCOLARES INDÍGENAS KATITAURLU

Foto 28 - Escola indígena na aldeia Central.



Fonte: Folha Regional, aldeia Central, 2019.

5.1 Aula 1 - Necessidades

Antes de descrever a primeira atividade com a proposta de alcançar suas necessidades e/ou carências do conhecimento será necessário fazer um paralelo com a vivência que a aluna indígena, Rute Katitauru expressa quando escreveu utilizando o aplicativo do *whatsApp* sobre a relevância da natureza: “*gosto muito da natureza!*”. E no mesmo instante de forma espontânea encaminha fotos de suas andanças pelo seu habitat.

Sem uma necessidade correspondente não é possível forçar um aluno a realizar uma atividade de estudo. É verdade que sem tal necessidade ele pode estudar e aprender diferentes conhecimentos (e até aprendê-los bem), mas ele não poderá realizar a transformação criativa do material de estudo já que não tem aquelas questões vitais agudas cujas as respostas podem ser encontradas somente na busca dos segredos que se revelam somente no processo de experimentação. (DAVIDOV, 1999, p. 3).

Seguem algumas fotos que a aluna indígena Rute Katitauru da aldeia Central enviou da Terra Indígena Sararé, para apreciarmos e refletirmos sobre a prática pedagógica que contribuíram de forma exitosa na construção de sentidos e

significados nas atividades em sala de aula. Nessa ideia da atividade de estudo, Davydov (2003, p. 5) expõe:

[...] é necessário voltar às fontes da teoria da atividade de estudo. “A posição do aluno não é simplesmente a de alguém que frequenta a escola e conscientemente executa as instruções do professor e faz sua lição de casa, mas a posição de alguém no processo de melhorar a si mesmo” [...]. Melhorar e ensinar-se – isto significa construir relações consigo mesmo, como se faz com “outros” [...].

Mostraremos a relação dos indígenas com a natureza por meio de algumas fotos que marcam a vida da jovem aluna não tarefeira, mas consciente da necessidade de melhorar a si mesma e ensinar-se sobre o modo de vida indígena na aldeia. Rute Katitauru narra sobre a necessidade de conhecer de forma consciente o fruto que faz parte do cardápio dos índios Katitauru. Escreve assim: *“Fruto que faz parte da coleta, o pequi, na nossa língua, alhu”*.

Foto 28 - Necessidade de ser ouvido



Fonte: Rute Katitauru, aldeia Central, 2018.

Foto 29 - Necessidade de afetividade.



Fonte: Rute Katitauru, aldeia Central, 2018.

Foto 30 - Necessidade dialógica.



Fonte: Rute Katitauru, aldeia Central, 2018.

5.1.1 Acolhimento

Os alunos serão acolhidos pela professora do lado de fora da sala de aula. Ao serem convidados a irem na lateral do prédio escolar, no pé da planta bambusoideae³⁹, onde depararão com a palavra *kxenunsu*, escrita na língua materna que significa terra na língua portuguesa. A palavra terra, *kxenunsu*, estará distribuída por todo o espaço em derredor da planta bambusoideae. Em torno do bambu, estarão questões reflexivas postas em placas encravadas no chão.

Qual é a importância da terra, *kxenunsu*? Qual é o significado da terra, *kxenunsu*, para o povo Nambikwara Katitauru? Qual é o significado da terra, *kxenunsu*, para você? Qual é o significado da terra, *kxenunsu*, para o velho? A terra,

³⁹ Nome científico da planta bambu.

kxenunsu, produz alimentos? Quais alimentos a terra, *kxenunsu*, produz? E quais alimentos a terra, *kxenunsu*, produz para o povo Nambikwara Katitauru? E quais alimentos à terra, *kxenunsu*, produz que você mais gosta? A terra, *kxenunsu*, faz parte da cultura Nambikwara Katitauru? Quais artefatos que fazem parte da cultura do povo Nambikwara Katitauru e para os quais a terra, *kxenunsu*, produz a matéria-prima? Onde mora o povo Nambikwara Katitauru? De onde veio e para onde vai o povo Nambikwara Katitauru? Conhece alguma história de luta em garantia da terra, *kxenunsu*, imemorial do seu povo? Conhece alguma música indígena ou não indígena que retrata a terra, *kxenunsu*? A terra, *kxenunsu*, é importante para o indígena? A terra, *kxenunsu*, é importante para o não indígena? Se o índio perder a terra, *kxenunsu*, onde irá morar?

Em seguida orientar os escolares para a coleta de narrativas sobre a questão da territorialidade. Os critérios de escolha dos entrevistados serão conduzidos pelos alunos. Portanto, é necessário ser um indígena mais experiente, os pais, avós, liderança, o velho, como já dito nesse estudo, eles são a nossa biblioteca.

O roteiro que servirá como guia para a entrevista foi discutido com os alunos a partir do levantamento bibliográfico, assim, irão em grupo pequeno com duas perguntas com o objetivo de aprofundar a temática proposta para estudo. Segue as duas perguntas: a) Antigamente o nosso povo, os Katitauru, perderam a terra e foram transferidos para a terra dos Nambiquara do Cerrado? b) A terra é importante para o indígena? Por que a terra é importante para o índio?

Após a coleta dos dados pelos alunos fazer uma roda de conversa com o objetivo de socializar e registrar nos equipamentos de multimídias as histórias de vida narradas pelos velhos indígenas Katitauru.

5.1.2 Satisfação de necessidades. Gosto da natureza!⁴⁰

Em um segundo momento de atividade os alunos serão convidados a irem até a um espaço na natureza já pesquisado anteriormente pelo professor junto à comunidade para a realização de uma leitura em meio a natureza. Serão entregues algumas tirinhas e charges organizadas em formato de álbum sobre a **relação do**

⁴⁰ Título da atividade inspirada na aluna Rute Katitauru. Conversa por telefone no ano de 2018.

homem não indígena com o meio ambiente. O material foi extraído de livros didáticos de Sociologia como, Sociologia Hoje e em site sobre o meio ambiente.

Imagem 1 - Relação do homem com o meio ambiente.



Fonte: Cerino (2011)

Imagem 2 - Consciência ambiental



Fonte: Melo (2015)

Imagem 3 - O uso de agrotóxicos



Fonte: Calil (2018)

Imagem 3 - Desmatamento



Fonte: Lima (2011).

Após a leitura desse gênero textual, os alunos irão socializar. Para sistematizar a proposta da atividade, serão entregues tirinhas e charges para criar o texto de acordo com a análise da imagem. Após a escrita, socializar com os colegas os textos imaginados e criados. O texto original poderá ser entregue para os alunos compararem com o texto criado por eles. A ideia da criação de textos nas tirinhas foi adotada a partir da oficina ministrada no Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB⁴¹ no ano de 2019. Segue alguns exemplos:

Imagem 4 - O progresso



Fonte: MundoLivre (2018)

⁴¹ O VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, foi realizado nos dias 6 a 8 de julho de 2019, na Universidade Federal de Santa Catarina, no Campus da Trindade Florianópolis, SC, Brasil.

Imagem 5 - Luta contra o desmatamento



Fonte: Watanabe (2017)

5.1.3 A imaginação e criação indígena, música Katitauru

Nesse momento em sala de aula o professor motivará os alunos a lembrarem e realizarem troca de experiência sobre as histórias contadas pelos velhos que tratam sobre a origem dos índios Nambikwara Katitauru, *no tempo de antigamente*.

Ler para os alunos a história da música cantada, *Salakëkalira*, narrada pelo líder indígena Saulo Katitauru na casa do professor Sérgio Beck, município de Conquista D'Oeste no 1º semestre do ano de 2018.

Muito antigamente... Na história do índio... No início de tudo... O céu caiu.

*Os pássaros ouviram um som... muito distante.... Sons não de animais... Era de gente, de seres humanos... **Estavam lá embaixo da terra...** Gente, sangue, sangue nosso... Mas tinha uma grande rocha em cima da terra, em cima da gente... Gente nossa, sangue nosso, parente nosso...*

Então os pássaros reuniram. Fizeram uma grande reunião... E, falaram assim: Temos que furar a rocha para tirar os seres humanos debaixo da terra. O pássaro canarinho estava no poder e falou: eu escutei uma voz, tem gente viva embaixo da rocha... Debaixo da terra... Cada um de nós temos que furar a rocha para salvar os seres humanos...

Então, os pássaros reuniram e falaram: Não consigo furar a rocha... Meu machado não consegue...

[...]

Cada bicada que os pássaros davam o bico entortava, quebrava e doía muito... e nada de furar aquela rocha... Alguns queriam desistir... Só que não desistiram e continuavam a furar... E nada de conseguir...

O mutum, pássaro grande chegou... E falou: o meu machado tem um poder! Eu vou quebrar a rocha e salvar os humanos! Fudou, fudou...

O pica pau estava lá e não falava nada... Após muito tempo que o mutum estava tentando furar a rocha para salvar os humanos... O pica pau falou para o mutum: Você não falou que era o melhor que todos os pássaros? Que tinha o poder no seu machado para furar a rocha? Que ia salvar os humanos? Por que não conseguiu? O mutum respondeu: eu vou salvar o meu povo, eu quero salvar. Mas, não conseguiu...

Em seguida o professor motivará os alunos a buscarem conhecer com o velho indígena a história da música *Salakëkalira* e concluir o texto narrado pelo líder Saulo Katitauru.

Convidar os alunos e o professor indígena Reginaldo Katitauru para fazer a leitura da música *Salakëkalira* na língua materna que narra a história sobre a origem do povo Nambikwara Katitauru.

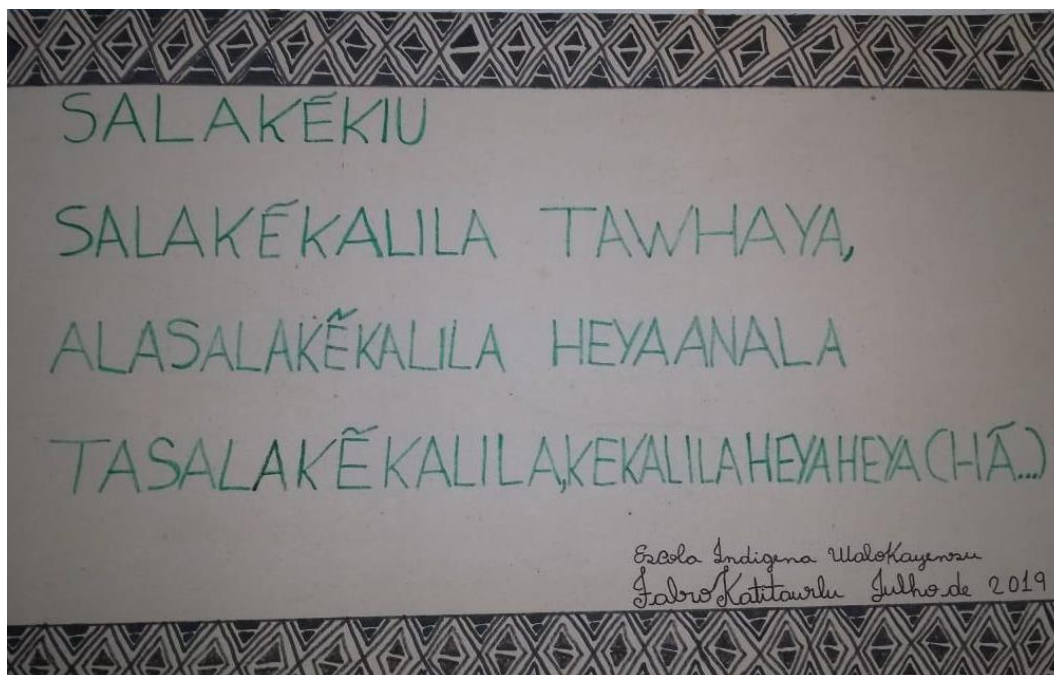
A outra opção para estudo é apresentar às duas formas de escritas da língua materna no mesmo território. Uma escrita pelo líder indígena juntamente com o professor não indígena e a outra, escrita pelos escolares e organizada em cartaz com a orientação da professora não indígena, Sara Barros do Nascimento da escola indígena *Walokayensu* na aldeia Serra da Borda.

Salakëkalira

*Salakëkalira tãowhaya alasalakëkalira hëyasanala asalakekalira heya osanala
Asalakekalira kekalira hëya hëya.*

*Salakëkalira tãowhaya alasalakëkalira hëyaosanala asalakekalira kekalira heya
hëya⁴².*

⁴² Escrita da letra da música *Salakëkalira* na língua materna Nambikwara Katitauru pelo professor Sérgio Beck no ano de 2018.

Imagem 6 - Atividade realizada na escola *Walokayensu*⁴³

Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Serra da Borda, 2019.

No dia 10 de julho de 2019, a professora não indígena, Sara Barros do Nascimento encaminhou fotos de diversas produções dos alunos Katitauru da escola indígena na aldeia Serra da Borda, assim expressa a professora não indígena: “Fiz estás produções com os alunos e lembrei de você”. Prontamente encaminhou todas as produções realizadas em cartaz com escritas na língua materna Katitauru, utilizando o aplicativo *whatsApp* que consta no apêndice D e E textos de músicas da comunidade Katitauru e um grafismo do jabuti que poderá contribuir a partir de pontos de vista e de experiências muito distintas de uma língua viva, em constante inovações linguísticas que é a identidade do conhecimento ser adquirido a partir dos contatos e/ou intercâmbios entre os povos indígenas.

Ainda sobre a identidade e diversidade linguística da etnia estudada, o professor apresentará um texto sobre a origem do povo, *tempo de antigamente*, referente ao grupo, Nambiquara do Cerrado, sobre o surgimento das aldeias. Escrito pela estudiosa do grupo, Costa (2002, p. 19-20), no livro “Senhores da memória: uma história do Nambiquara do Cerrado”.

⁴³ Em uma conversa individual pelo aplicativo *whatsApp* no dia 17 de julho de 2019, a professora Sara Barros do Nascimento explica que *Walokayensu* na língua materna é o “nome de uma antiga aldeia que existia lá no passado, antes da dizimação do povo, Katitauru”.

No tempo de antigamente, os Nambiquara habitavam no interior de uma grande pedra de cor preta. Do lado de fora, pássaros, mamíferos, répteis, insetos e outras espécies de seres vivos reinavam nos campos e matas. Certo dia, o japuçá, próximo à pedra, escutava vozes. Muito curioso, passava a maior parte do seu tempo a esperar que alguém resolvesse sair. Mas isso não acontecia. Sol a sol, ali permanecia insistentemente, chegando a ficar com as penas do lombo avermelhadas. Foi então que teve a ideia de pedir à cutia para roer a pedra com seus dentes afiados. Esta, de imediato, atendeu o japuçá, mas seus dentes não resistiram à solidez da pedra... Chamou a anta, que, com sua força, tentou, em vão, quebrar a pedra... Veio o tatu canastra, com a aspereza de seu casco, lixar a pedra e saiu ferido... O urubu dava vôos em direção à pedra, batendo com o bico para perfurar a pedra... Todas as tentativas foram em vão. Estavam desistindo quando uma andorinha-da-mata se aproximou daquele alvoroço para ver o que estava acontecendo. Também curiosa em saber quem residia dentro daquela imensa pedra, tomou a frente, empunhando uma lança. Os animais que ali estavam resolveram se afastar um pouco, receosos do resultado. Voou longe, longe para pegar embalo e adquirir grande velocidade. Direcionou o vôo e, com a lança, perfurou a pedra que nem raio. Rachada em duas partes, bem no centro, para a surpresa daqueles que estavam do lado de fora, gentes saíram do interior da pedra. A andorinha-da-mata retirou um casal e apontou-lhe um lugar para morar, constituir família; chamou outro casal e encaminhou-o para outra direção. E fez assim com muitos casais. Dessa maneira, os Nambiquara ocuparam a região do cerrado, ocasionando o surgimento de diversas aldeias.

Após a leitura o professor poderá associar as três formas de registro das histórias do *tempo de antigamente*, uma narrada pela liderança indígena, Saulo Katitauru do Vale no ano de 2018 e a outra narrada pelos Nambiquara do Cerrado e escrita por Costa (2002), e por último a escrita em cartaz pelos alunos da aldeia Serra da Borda no ano de 2019 da mesma territorialidade. Existe algo em comum entre as histórias? O quê? Qual é a relação do indígena com o meio ambiente? A relação do indígena com o meio ambiente é a mesma do não indígena com o meio ambiente?

Conversar com os escolares sobre as diversidades linguísticas, das escritas produzidas, da escrita na língua materna, mostrando a relevância da oralidade como

transmissora da cultura e dos valores dos anciãos na transmissão da cultura indígena, Costa (2002, p. 26), descreve:

A categoria *homens-memória* corresponde, nos grupos locais Nambiquara, aos velhos, que são depositários das histórias do *tempo de antigamente* e responsáveis por manter a coesão do grupo. Em Nambiquara, a palavra *yalanewitusu* corresponde à palavra memória: *yala* = velho, *newitusu* = cabeça.

No dia 15 de março de 2019, o professor indígena Reginaldo Katitauru, discente no curso de pedagogia em uma universidade privada no município de Pontes e Lacerda - MT, fora do território imemorial, busca conhecimento não indígena para ensinar os jovens indígenas na escola da aldeia. Versa utilizando o recurso do aplicativo *WhatsApp*, sobre a importância do velho para a transmissão do conhecimento e da cultura do seu povo: ***“Eu sempre pergunto para meu pai, como é a cultura, como vive nosso povo, como é o nosso dia a dia. Os velhos sabem do passado, das histórias de antigamente, do meu avô, do nosso costume”.***

Ainda sobre o papel dos sábios anciãos na aldeia, é possível interligar a narrativa do professor indígena Reginaldo Katitauru com o que escreve Costa (2002, p. 93) sobre momentos significativos de ensino e aprendizagem tendo o velho o seu professor:

Quando o sol se põe, o movimento da aldeia começa a diminuir. As famílias, próximas ao fogo, preparam-se para dormir. [...] Entretanto, o tempo que antecede ao sono é ocupado em contar e ouvir as histórias do *tempo de antigamente* e as que aconteceram durante o dia. Geralmente os mais velhos estão com a palavra e muitas histórias são contadas.

5.2 Aula 2 - Motivo

5.2.1 Acolhimento

Convidar os alunos para organizarem em dois grupos conforme a cultura da comunidade, os casais sempre juntos. Os dois grupos, serão orientados ao caça tesouro chamado, terra. A professora entregará um mapa que terá as pistas, no qual levará até ao tesouro na terra, *kxenunsu*. As pistas estarão organizadas de acordo

com as questões que motivarão a pensar sobre a relevância da terra para sobrevivência de todo o ser vivo. Nessa etapa da atividade encontrarão questões fechadas que de acordo com as respostas terão as pistas corretas que levarão ao tesouro.

Questões fechadas para as pistas do caça ao tesouro⁴⁴:

1. O que é a terra?
 - () Onde moramos *convide seu grupo
 - () Tristeza *fique parado

2. Quem habita na terra?
 - () Todos os seres vivos * fiquem sempre juntos
 - () Ninguém *sozinho é melhor para sobreviver

3. O que significa terra?
 - () vida *juntos, vão para fora da sala de aula
 - () fome * sai do grupo

4. O que significa a terra para o povo Katitauru?
 - () vida, alimento, casa, vitamina *vão para o pátio onde acontece a festa da Menina Moça
 - () não tem nenhum significado *vai para a estrada

5. O que significa a terra para vocês?
 - () minha casa *fique no lugar que faz a oca para a Menina Moça
 - () nada *retorne

6. A terra produz?
 - () esperança * olhe para a natureza
 - () desesperança * estou perdido

⁴⁴ Para a realização dessa atividade foi substituído o questionário fechado por figuras que representam as questões e socializadas nos dois grupos antes da saída para procura do tesouro.

7. Quais alimentos a terra produz?

() muitos que gosto de comer *fique parado e aponte para alguma roça da comunidade

() poucos *não conheço nada

8. Quais alimentos a terra produz para o povo Katitauru?

() pequi, mangaba, ingá *caminhe três passos na direção dos pés da mangaba

() nenhum alimento * vai para escola

9. Qual é o alimento que a terra produz que a comunidade Katitauru mais gosta?

() katikisu * retorne para a oca da menina moça

() abóbora *estamos exaustos

10. A terra produz cultura Katitauru?

() sim *está perto, não desista

() não *vou desistir

11. Quais artefatos do povo Katitauru a terra produz a matéria prima?

() cesto cargueiro *aí tem esperança

() não sei *estou sem esperança

12. Onde encontra terra?

() em todos os lugares *faça um círculo e cante a música da menina moça

() somente na oca * não sei cantar

13. Onde o povo Katitauru mora?

() na terra *olhe para a terra

() no rio *encontro sujeira

5.2.2 Socializando conhecimento: terra, *kxenunsu* é vida

Após socialização do tesouro, pedir para os alunos selecionarem fotos, recorte de imagens que constam produtos classificados como alimentícios e matéria-prima que utilizam para feitura dos artefatos dos indígenas Katitauru.

Após estarem com as fotos e imagens, indagar se são alimentos necessários para sua sobrevivência. Pedir para falar sobre o produto: qual é o nome? Para que serve? Você gosta de comer? Como consome, é cru ou cozido? São produtos da colheita? Ou da roça? Quando colhem? Quem colhe? E a caça? Quem sai para caçar? Conhece alguma música indígena do seu povo sobre os produtos da terra? Pode contar a história dessa música?

Socializar e gravar nos aparelhos de multimídias as histórias que constam nas músicas do povo Katitauru relacionadas com o meio ambiente, a terra, natureza, colheita, roça, caça, dentre outras atividades cotidianas na aldeia.

5.2.3 O Cru e o cozido

Falar sobre o livro “O cru e o cozido”, do antropólogo Claude Lévi-Strauss que esteve com a população Nambikwara da Chapada dos Parecis, em 1938. Perguntar sobre os registros dos animais que constam no livro. Reconhece algum animal? Reconhece os pássaros e animais que fazem parte da música *do povo Katitauru*. Circule aqueles animais que estão em extinção.

5.2.4 Vocabulário da língua materna

Pedir para completar as tiras com nomes de produtos da terra em língua portuguesa, materna e a forma de consumo. Os alunos poderão acrescentar o vocabulário na língua Nambikwara Katitauru e criar desenhos com ou sem legenda sobre a vivência com o objeto da cultura.

Quadro 5 - Animais

Língua Portuguesa	Língua Materna	Forma de consumo
Peixe		Assado, cozido
Formiga	Sawakisu	Cru
Lagarta	Vedxanãusu	Cru
Jabuti		Assado
Macaco		Assado
Anta		Cozido, assado

Fonte: a autora

Quadro 6 - Alimento da roça

Língua Portuguesa	Língua Materna	Forma de consumo
Banana da terra		Assada
Batata doce		Assada
Milho		Assado
Mandioca	Walinsu	Cozida e fermentada
Bebida		Cozida e fermentada

Fonte: a autora

Quadro 7 - Alimento nativo

Língua Portuguesa	Língua Materna	Forma de consumo
Palmito		Cru
Pequi	Alhu	Cozido
Açafrão		Remédio
Mangaba	Katikisu	Cru
Ingá		Cru
Mel		Cru

Fonte: a autora

Quadro 8 - Artefato da cultura material

Língua Portuguesa	Língua Materna	Forma de consumo
Anel		
Abano trançado		
Colar de tucum		
Cesto cargueiro		
Casa	Sxisu	
Colares de semente		
Pintura corporal		
Furador de lábio e nariz		
Flechas		
Pena		
Narigueira emplumada		
Tear		
Peteca	Hãiranãsisu	
Cinza		
Fogo		
Semente		
Narigueira masculina		
Pilão vasiforme cilíndrico		

Fonte: a autora

Quadro 9 - Cultura imaterial

Língua Portuguesa	Língua Materna	Forma de expressão
Música		
Dança		
Mito		

Língua Portuguesa	Língua Materna	Local de uso
Muito feliz	Kalikatisu	Nome da escola

Fonte: a autora

Registrar os produtos que a terra produz utilizando desenhos, textos, poemas, História em quadrinhos, dentre outros gêneros textuais. Após a feitura do material, convidar os anciãos para vir até a sala de aula e socializar as produções com eles, como também, pedir para narrar às histórias que constam nas músicas cantadas sobre a importância da terra para a comunidade Katitauru. Utilizar os aparelhos multimídias para registro das narrativas.

Pedir para os alunos visitarem as casas e fazer o registro no aparelho celular e/ou cadernetas dos alimentos armazenados. Organizar as fotos com legendas no computador.

Fazer a exposição das fotos. Conversar sobre as variedades dos alimentos da roça, da colheita e os que estão armazenados nas casas. E por último pedir para criar uma história com um dos ambientes registrados na casa.

5.2.5 A questão da terra

A sala de aula deve estar organizada em formato de exposição de fotos com os registros que a Terra Indígena Sararé produz e organizada conforme a temática da atividade de estudo, fotos de alguns produtos alimentícios e de artefatos culturais da comunidade Katitauru. Os alunos serão convidados a se acomodarem no chão e assistir um vídeo organizado pela autora com fotos da comunidade e música Herdeiros do futuro, do compositor e cantor Toquinho⁴⁵.

Em roda de conversa e com a letra da música Herdeiros do futuro, de Toquinho em mãos irão realizar a leitura silenciosa. Após a leitura a professora indagará os alunos a expressar verbalmente: Vocês ouvem música? Gostam de ouvir música? Gostaram dessa música? Quem escreveu essa música? O que Toquinho quer ensinar com essa música? Qual palavra mais repete na música? Por que ele fala que vamos ter que cuidar bem desse país? Você já tinha ouvido música que faz diversas perguntas para você? Que país é esse que o autor fala? Você

⁴⁵Música Herdeiros do futuro, do compositor e cantor Toquinho. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/toquinho/herdeiros-do-futuro.html>. Acesso em: 20 out. 2018.

cuida do lugar onde mora? Conhece alguém que não cuida? No tempo de antigamente, como era o lugar onde mora, o rio, a mata, as frutas, os animais? O que sugere para cuidar melhor do país Nambikwara? Já viu onde está situado no mapa brasileiro o país chamado Nambikwara? Mostrar o mapa da localização da Terra Indígena Sararé⁴⁶ e a localização das três áreas da etnia Nambiquara.

Quadro 3 - Localização das três áreas da etnia Nambiquara

Em Mato Grosso e Rondônia, em decorrência das ações demarcatórias efetuadas pela FUNAI, nas décadas de 1960 a 1990, as imensas terras ocupadas pelos diversos grupos que compõem a sociedade Nambiquara se tornaram fragmentadas. Várias Terras Indígenas foram destinadas aos grupos Nambiquaras, localizadas em três ecossistemas: Serra do Norte, Vale do Guaporé e Chapada dos Parecis.

COSTA, A. N. R.F.M. O homem Algodão: uma etno-história nambiquara. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

Fonte: a autora

⁴⁶Mapa da Terra Indígena Sararé. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/3802>. Acesso em: 20 out. 2018.

Figura 15 - Localização da Terra Indígena Sararé.



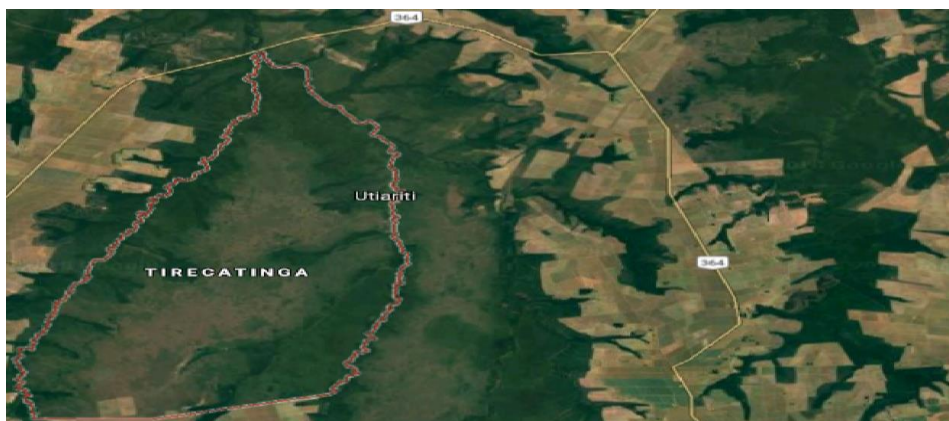
Fonte: Google Maps (2020a)

Figura 16 - Área Chapada dos Parecis - Terra Indígena Nambikwara



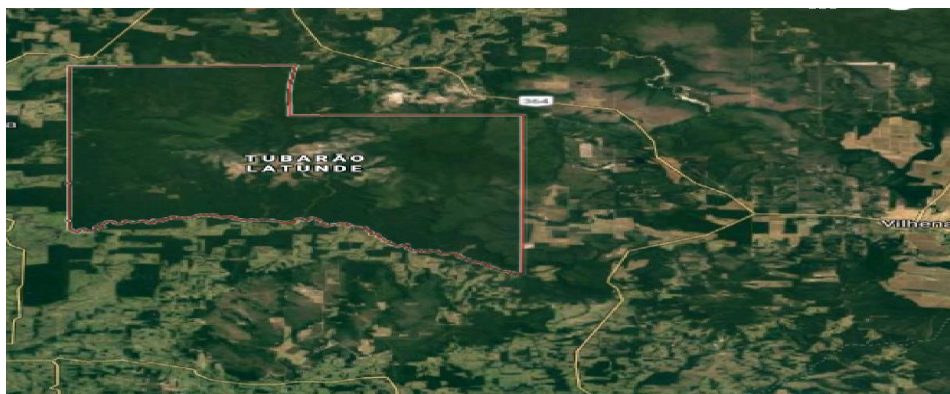
Fonte: Google Maps (c2020a)

Figura 17 - Área Chapada dos Parecis: Terra Indígena Tirecatina.



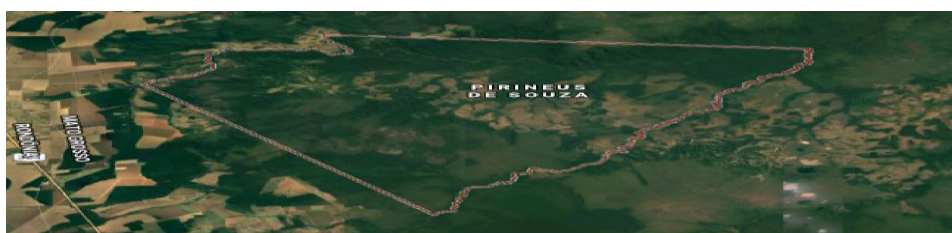
Fonte: Google Maps (c2020b)

Figura 18 - Área Serra do Norte - Terra Indígena Tubarão-Latundê



Fonte: Google Maps (c2020c)

Figura 19 - Área Serra do Norte - Terra Indígena Pirineus de Souza.



Fonte: Google Maps (c2020d)

Figura 20 - Área Vale do Guaporé⁴⁷ - Terra Indígena Lagoa dos Brincos



Fonte: Google Maps (c2020e)

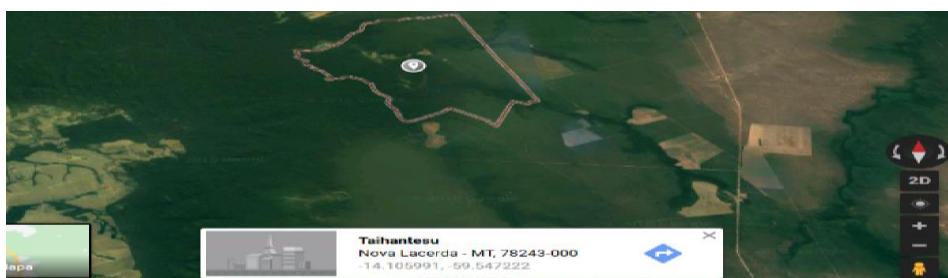
⁴⁷ Duas Terras Indígenas da área do Vale do Guaporé não encontradas no *google maps*: Alantesu e Paukalirajausu (em identificação).

Figura 21 - Área Vale do Guaporé - Terra Indígena Vale do Guaporé



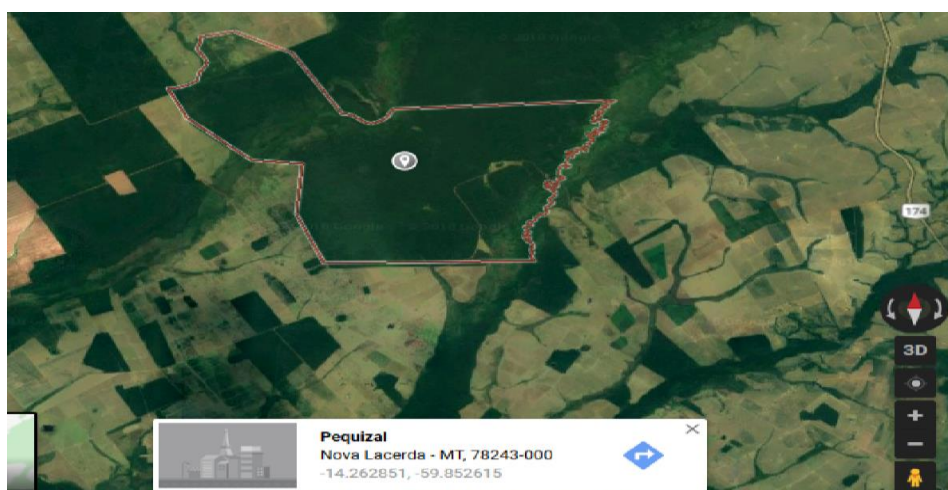
Fonte: Google Maps (c2020f)

Figura 22 - Área Vale do Guaporé - Terra Indígena Taihãntesu



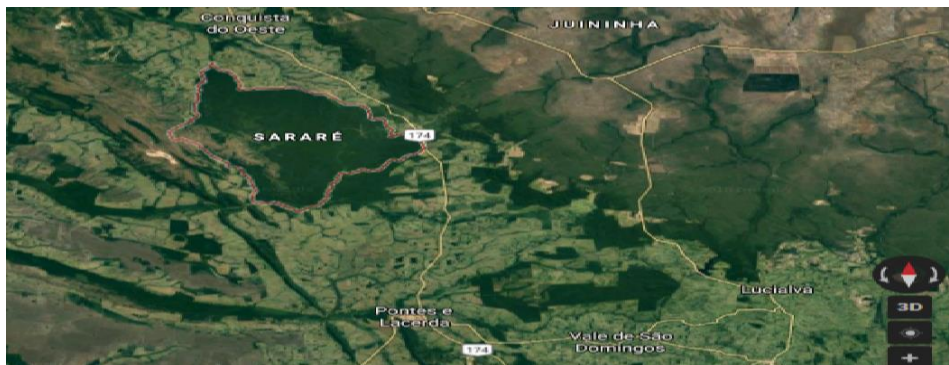
Fonte: Google Maps (c2020g)

Figura 23 - Área Vale do Guaporé - Terra Indígena Pequizal



Fonte: Google Maps (c2020h)

Figura 24 - Área Vale do Guaporé - Terra Indígena Sararé



Fonte: Google Maps (c2020i)

Herdeiro do futuro

Toquinho

A vida é uma grande amiga da gente
 Nos dá tudo de graça pra viver
 Sol e céu, luz e ar
 Rios e fontes, terra e mar

Somos os herdeiros do futuro
 E pra esse futuro ser feliz
Vamos ter que cuidar
Bem desse país
Vamos ter que cuidar
Bem desse país

Será que no futuro
 Haverá flores?
 Será que os peixes
 Vão estar no mar?
 Será que os arco-íris
 Terão cores?
 E os passarinhos
 Vão poder voar?
 Será que a terra
 Vai seguir nos dando
 O fruto, a folha
 O caule e a raiz?
 Será que a vida

Acaba encontrando
Um jeito bom
Da gente ser feliz?

Após a análise no mapa do Brasil da localização e o documento que trata da demarcação, Terra Indígena Sararé, realizar uma reflexão sobre a necessidade de cuidado com o país Nambikwara em paralelo com a mensagem da música. Convidar os alunos a conhecerem as 4 modalidades de Terras Indígenas: **Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas; Reservas Indígenas; Terras Dominiais; Interditadas e as 6 fases do processo administrativo: Em estudo; Delimitadas; Declaradas; Homologadas; Regularizadas e Interditadas.** Após isso, ler o documento de homologação do território imemorial hoje restrita à diminuta Terra Indígena Sararé, homologada pelo Decreto Nº 91. 209, de 29 de abril de 1985. Aproveite para verificar as fases **dos processos administrativos das Terras Indígenas no estado do Mato Grosso e, a Terra Indígena Sararé⁴⁸.** **Qual fase do processo administrativo que a Terra Indígena tradicionalmente ocupada, Sararé consta?**

Como você acha que os indígenas Katitauru viviam antes do documento de homologação da territorialidade no Sararé? Conhece alguma história narrada pelos velhos na luta pelo território imemorial antes da regularização? Socializar as histórias de vida do povo Katitauru que estão na memória do velho e comunicadas pelos escolares e registrá-las em aparelhos multimídias.

⁴⁸ As pesquisas referentes às Terras Indígenas no Brasil no site da Funai. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 01 out. 2019.

Quadro 4 - Área de posse imemorial do grupo indígena (NAMBIKWARA, KATITAURLU ou SARARÉ).

DECRETO Nº 91.209, DE 29 DE ABRIL DE 1985

Homologa a demarcação da área indígena que menciona, no Estado do Mato Grosso.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição Federal, e tendo em vista o disposto no artigo 19, § 1º, da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973,

DECRETA:

Art. 1º. Fica homologada, para os efeitos legais, a demarcação administrativa promovida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da área de posse imemorial do grupo indígena (NAMBIKWARA, KATITAURLU ou SARARÉ), localizada no Município de Pontes e Lacerda, Estado de Mato Grosso.

Art. 2º. A área indígena de que trata este Decreto tem a seguinte delimitação: NORTE: Partindo do Ponto "1", de coordenadas geográficas 14°37'40,38" S e 59°35'15,47" Wgr, situado na confluência do Córrego Banhado com o Córrego Divisa; daí, segue por este no sentido montante até o Ponto "2" (marco demarcatório 01) de coordenadas geográficas 14°41'29,62" S e 59°33'20,13 Wgr., situado na confluência do referido córrego com o Córrego Seco; daí, segue por linha seca com azimuth 85°56'48" e distância de 2.016,41m, até o Marco demarcatório "2" de coordenadas geográficas 14°41'25,73" S e 59°32'12,89" Wgr., daí, segue por uma linha seca com azimuth 85°56'50" e distância de 2.020, 33m, até o Marco demarcatório "3" de coordenadas geográficas 14°41'21,82" S e 59°31'05,52" Wgr; daí, segue por uma linha seca com azimuth 85°56'57" e distância de 2.000,67m, até o Marco demarcatório "4" de coordenadas geográficas 14°41'17;94" S e 59°29'58," Wgr.; daí, segue por uma linha seca com azimuth 85°57'04" e distância de 1.743,13m, até o Ponto "3" (marco demarcatório DSC SAT 05) de coordenadas geográficas 14°41'14,56" S e 59°29'00,66" Wgr., situado na confluência dos Córregos Natureza e Acampamento; daí, segue por este no sentido montante até o Ponto "4" (marco demarcatório DSG SAT 06) de coordenadas geográficas 14°42'19,27" S e 59°26'25,83" Wgr., situado na cabeceira do Córrego Acampamento; daí, segue por uma linha seca com azimuth 134°38'51" e distância de 1.501,12m, até o marco demarcatório "7" de coordenadas geográficas 14°42'53,95" S e 59°25'50,66" Wgr.; daí, segue por uma linha seca com azimuth 134°51'50" e distância de 1.793,16m, até o marco demarcatório "8" de coordenadas geográficas 14°43'35,53" S e 59°25'08,51" Wgr., situado na confluência do Córrego Traíra com o Rio Sararé; daí, segue por este no sentido montante até o Ponto "6" de coordenadas geográficas 14°43'51,82" S e 59°23'47,84" Wgr., situado na confluência do Rio Sararé com o Córrego Verde; daí, segue por este no sentido montante até o Ponto "7" (marco demarcatório DSG SAT 09) de coordenadas geográficas 14°45'42,53" S e 59°23'12,71" Wgr., situado em sua cabeceira; daí, segue por uma linha seca com azimuth 111°49'32" e distância de 425,70m até o

Ponto "8" (marco demarcatório 10) de coordenadas geográficas 14°45'47,81" S e 59°22'59,56" Wgr., situado na cabeceira do Córrego Barreiro; daí, segue por este no sentido jusante até a confluência com o Córrego Moreno e por este à jusante até o Ponto "9" de coordenadas geográficas 14°48'15,26" S e 59°21'42,56" Wgr., situado na confluência dos Córregos Moreno e Retiro; daí, segue por este no sentido montante até o Ponto "10".(marco demarcatório DSC SAT 11) de coordenadas geográficas 14°48'08,66" S e 59°19'24,78" Wgr., situado na interseção do referido córrego com a faixa de domínio da Rodovia BR-174; LESTE/SUL: do Ponto "10" (marco demarcatório DSG SAT 11) segue ao longo da faixa de domínio da Rodovia BR-174 no sentido Vilhena/Pontes e Lacerda, até o Ponto "11" (marco demarcatório 13) de coordenadas geográficas 14°49'57,67" S e 59°19'01,62" Wgr., situado na interseção da faixa de domínio da Rodovia com o Córrego Capivara; daí, segue por este no sentido jusante até o Ponto "12" de coordenadas geográficas 14°53'22,88" S e 59°25'17,10" Wgr., situado na confluência com o Rio Sararé; daí, segue por este no sentido jusante até o Ponto "13" de coordenadas geográficas 14°57'34,67" S e 59°32'07,37" Wgr., situado na confluência com o Córrego Água Suja; OESTE: Do Ponto "13" segue pelo referido córrego no sentido montante até o Ponto "14" (marco demarcatório 14), de coordenadas geográficas 14°48'35,80" S e 59°37'43,24" Wgr., situado em sua cabeceira; daí, segue por uma linha seca com azimute 233°53'50" e distância de 724,14m, até o Ponto "15" (marco demarcatório DSG SAT 15) de coordenadas geográficas 14°48'49,45" S e 59°38'02,96" Wgr., situado na cabeceira do Córrego Banhado; daí, segue por este no sentido jusante até a confluência com o Córrego Divisa, no Ponto "1", início deste memorial.

Art. 3º. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 29 de abril de 1985; 164º da Independência e 97º da República.

JOSÉ SARNEY
Ronaldo Costa Couto
Nelson Ribeiro

Fonte: Brasil (1985)

5.3 Aula 3 Ação

5.3.1 A relação de poder⁴⁹

Iniciar a aula com a leitura reflexiva do texto escrito por um indígena desconhecido no capítulo 18 do livro didático de Sociologia do Programa Nacional

⁴⁹ As imagens foram retiradas do site. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=latuff+charge+de+%C3%ADndio&client=firefox-b-ab&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwibgdai6ITfAhVFGZAKHTDzDXEQsAR6BAgGEAE&biw=1150&bih=654#imgrc=GG3f06lmqgPF2M>. Acesso em: 10 out. 2018.

do Livro Didático (PNLD) válido para os anos de 2018, 2019 e 2020⁵⁰. A partir da leitura, pesquise na Internet ou nos livros a respeito da importância da terra para o povo indígena.

Tudo o que fere a terra, fere também
os filhos da terra.

O índio é filho da terra;
a terra é a nossa vida e a nossa
liberdade.

Os grandes senhores da terra não
compreendem o povo índio,
porque os grandes senhores da terra
escravizam a terra.

São estranhos que chegam de noite
roubam da terra tudo quanto querem.

Para eles um torrão de terra é
igual a outro.

A terra não é sua irmã, é sua inimiga,
eles a destroem e vão embora.

Deixam para trás o túmulo de seus pais,
roubam a terra dos seus filhos.

Sua ganância empobrecerá a terra
e eles deixarão atrás de si só a areia
cansada dos desertos.

A força do povo índio é amar e
defender a terra.

Ela é de todos os homens.

Quem tem o direito de vender a mãe de
todos os homens?

A terra é a nossa vida e a nossa
Liberdade.

⁵⁰ Sociologia para jovens do século XXI, Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa. 4.ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

Índio sem terra é como tronco sem
raízes à beira do caminho.

Tudo o que fere a terra, fere também
os filhos da terra.

(Texto escrito por um índio desconhecido,
recolhido pela Comissão Pastoral da Terra –
CPT. Publicado em CARVALHO, 1980, p. 89)

Relacione o texto escrito pelo indígena anônimo com a linguagem não verbal:
Qual é o valor da terra para o povo indígena? E qual é o valor da terra para o não
indígena? Relacione com o texto escrito pelo indígena com as seguintes imagens.

Figura 25 - Latifundiários



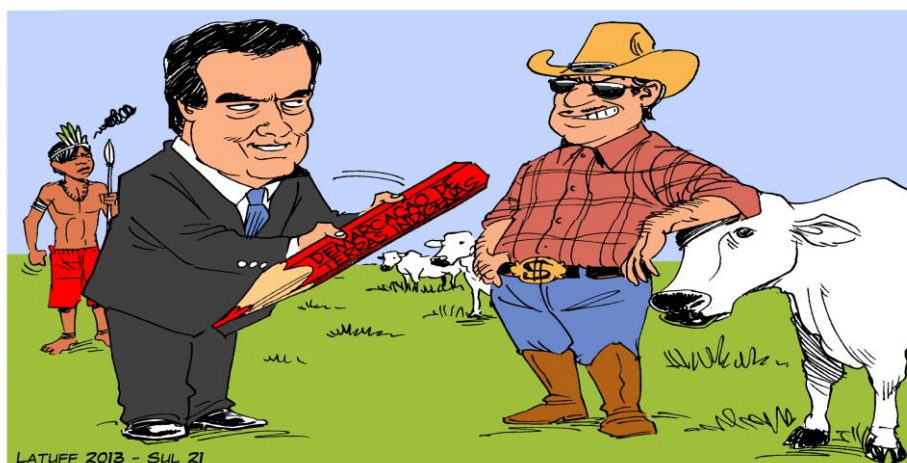
Fonte: Góes (2008)

Figura 26 - Agronegócios



Fonte: Latuff (2012)

Figura 27 - Demarcação de Terras Indígenas



Fonte: Latuff (2013a)

Figura 28 - Fetraf-Sul



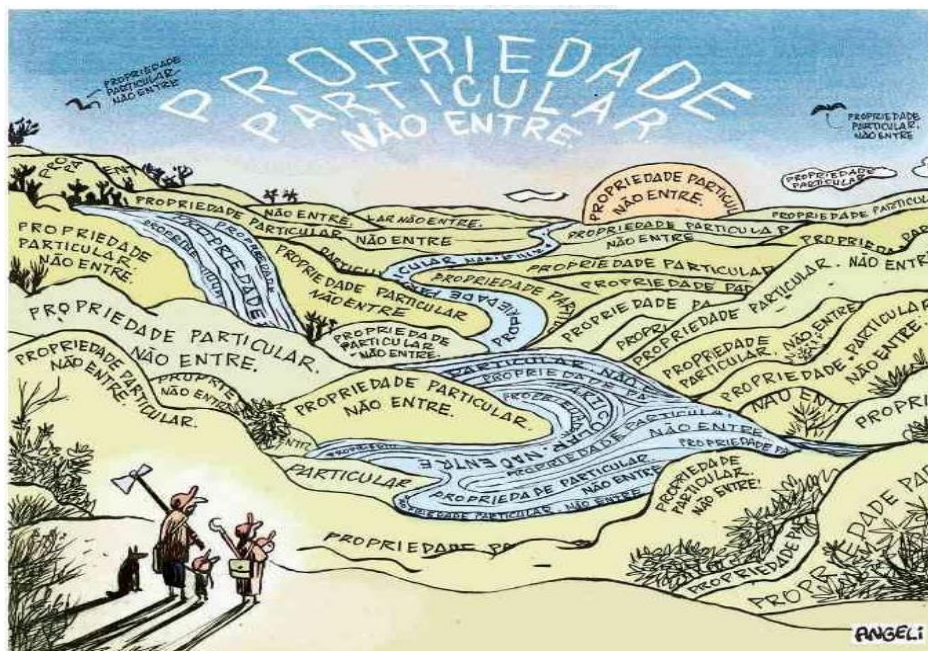
Fonte: Latuff ([2014])

Figura 29 - Desapropriação dos indígenas



Fonte: Latuff (2013b)

Figura 30 - Questão da terra



Fonte: Oliveira e Costa (2016).

Figura 31 - Conflito de terras



Fonte: Sinfrônio (2013)

5.3.2 Sangue de índio

Pedir para os alunos fazerem a leitura silenciosa das seguintes narrativas que foram coletadas por telefone em uma conversa com o líder indígena Saulo Katitauru no dia 22 de julho de 2008 na cidade de Marília – SP.

Narrativa 1:

Tem hora que eu penso uma coisa. Poxa o branco vem e fala para gente que eles têm sangue de índio, que meu avô meu bisavô foi pego no laço [...] aquela conversa, você entendeu? A gente fica pensando, por que então que não cuida, não reconhece, já que eles falam sobre isso. Por que não defende seu povo, a origem, a gente pensa assim, né?

Narrativa 2:

[...] anos atrás o branco foi lá, roubando madeira em troca de banana [...] eles apanhavam dos não indígenas, meu pai anda meio torto por causa disso, ele não gosta de falar disso, porque é sofrido... eu não gosto de estar contando muito essa história porque é muito triste, entendeu? [...] era frio bastante [...] há muitos anos atrás, teve muita briga do índio com o não índio, você não sabe do tamanho [...] uma desgraça veio grande. O índio correu daqui, correu para o mato, branco perseguia e matava os índios, matava crianças, gestantes [...] e não tinha escolha matava [...]

Narrativa 3:

Teve muita briga com o índio e o não indígena... tem muito branco que chegou e não violentamente com espingarda que matava, era mais na doença [...] o ataque era a doença. Você não sabe o tamanho, uma desgraça veio grande, na época veio o sarampo que os índios pegavam a roupa contaminado e se vestiam e chegavam e morreram. Morreram mais ou menos 1500 pessoas, vieram morrendo no meio da estrada de Vila Bela para cá... Você entendeu?

Narrativa 4:

Entrevista com o líder Roberto Katitauru, na aldeia Central, no dia 3 de julho de 2018.

[...] é a roupa... conhece aquela mala grande? [...] roupa de crianças, mulheres, homens. Trouxe assim e largou na estrada assim, na noção do índio, o que acontece! Chegou lá, abriu, pegou e distribuiu para todo mundo, e começou [...] usou e aí você sabe [...] morreu todo mundo [...] muito triste [...].

De acordo com Davidov (1999, p. 3):

A tarefa de estudo, que é tão somente o começo do desdobramento da atividade de estudo na sua plenitude, exige dos alunos da escola uma análise das condições de origem destes ou daqueles conhecimentos teóricos e o domínio das formas de ações generalizadas correspondentes. Em outras palavras, ao resolver a tarefa de estudo o aluno descobre no objeto sua relação de origem ou essencial.

Reproduzir o vídeo da reportagem “Boca Livre no Sararé⁵¹”. Conversar com os alunos sobre os atos de violência com as comunidades indígenas. Refletir sobre o título do vídeo “Boca Livre no Sararé”. Por que boca livre? Quem é o autor do vídeo “Boca Livre no Sararé”? Você reconhece a terra indígena abordada no vídeo? Conhece a comunidade? Já tinha conhecimento sobre o vídeo, “Boca Livre no Sararé”? Reconheceu algum indígena no vídeo? Alguém da sua família contou histórias sobre violência com a comunidade indígena Katitauru? Alguém da sua família sofreu atos de violência? Levar os alunos a fazerem leitura documental a partir de pesquisas em recortes de jornais, laudos periciais e artigos que retratam atos de violência na busca pelo poder da terra imemorial indígena.

5.3.3 Histórias de violência: senhores da memória

Nesse momento a proposta da atividade é levar os alunos juvenis a conhecer as histórias narradas pelos **senhores da memória juntamente com os filhos mais experientes** sobre atos de violência com o povo indígena que os seus antepassados sofreram em prol da garantia da Terra Indígena Sararé. Despertar nos escolares

⁵¹ Vídeo “Boca Livre no Sararé”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XtgKA9YFD-c>. Acesso em: 20 out. 2018.

jovens um sentimento de reconhecimento, valor, respeito, comunicação, diálogo e afetividade pelos velhos, senhores da memória⁵².

Sugerir a feitura de um livro sobre as histórias narradas pelos senhores da memória. Poderão utilizar o gênero textual, História em quadrinhos, as tirinhas, desenhos ilustrativos, textos na língua portuguesa e língua materna, Katitauru.

5.4 Aula 4 - Operações

Para a criação dos livros, disponibilizar os 10 volumes de Documentação de Saberes Indígenas⁵³ escritos em língua materna e língua Portuguesa por autores indígenas do curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás – UFG.

Os estudantes poderão utilizar recursos como; História em quadrinhos, tirinhas, desenhos ilustrativos, poemas, textos, legendas na língua portuguesa e língua materna, Katitauru.

Livro 1. Registro dos produtos alimentícios colhidos na roça e da coleta no meio ambiente.

Livro 2. Registro dos artefatos culturais que o meio ambiente produz a matéria-prima para a feitura deles.

Livro 3. Registro das narrativas que estão na memória dos anciãos indígenas sobre os atos de violência a comunidade Katitauru.

Livro 4. Registro das histórias que constam nas letras das músicas cantadas.

Livro 5. Registro sobre a identidade dos indígenas Nambikwara Katitauru.

⁵² Termo utilizado por Costa (2002) em um título de livro sobre os Nambiquara, *Senhores da memória: uma história do Nambiquara do cerrado*.

⁵³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/ PIBID – Diversidade. Núcleo Takinabaky de Formação Superior Indígena – UFG.

Livro 6. Registro da autobiografia Nambikwara Katitauru. Escrever sua autobiografia desde o nascimento. Como foi sua infância? Ouvia histórias sobre seu povo? Quem contava essas histórias? Escreva algumas histórias que estão na sua memória.

Livro 7. Álbum de foto com legenda do povo Nambikwara Katitauru no cotidiano da aldeia Central nos dias de hoje.

Livro 8. Feitura do censo da aldeia Central a partir do censo elaborado pela professora Sara Barros Nascimento com participação da técnica de enfermagem Helena Bezerra no ano de 2016 da Terra Indígena Sararé⁵⁴.

Livro 9. Feitura do mapa da aldeia Central.

Livro 10. Feitura do mapa da Terra Indígena Sararé.

Livro 11. Feitura de grafismo Nambikwara Katitauru.

5.5 Aula 5 - Comunicação

5.5.1 Exposição na escola indígena *Kalikatisu*⁵⁵, aldeia Central, escola Indígena *Walokayensu*, aldeia Serra da Borda e na escola Estadual Conquista D'Oeste na zona urbana.

De acordo com Leontiev (2004), a comunicação é uma necessidade para que aconteça o desenvolvimento pleno do ser humano inserido na sociedade. Diante disso a proposta de atividade que proporciona a comunicação verbal dos escolares Katitauru na escola indígena na aldeia Central e na não indígena em zona urbana contribuirá de forma significativa para a aquisição e sistematização do conhecimento.

⁵⁴ O censo da Terra Indígena Sararé elaborado pela professora Sara Barros Nascimento com participação da técnica de enfermagem Helena Bezerra no ano de 2016 que consta no APÊNDICE I desse estudo.

⁵⁵ De acordo com os alunos, *Kalikatisu* na língua materna Nambikwara Katitauru significa, eu estou muito feliz.

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na *comunicação*. A comunicação, que esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. (LEONTIEV, 2004, p. 290).

5.5.2 Culminância da atividade: os alunos terão oportunidade de expor o material produzido por eles para a comunidade indígena e não indígena.

5.5.3 Avaliação Final: (roda de conversa com os alunos). Verificar por meio da linguagem oral a apropriação do conhecimento teórico e a experiência de apropriação, criação e socialização do conhecimento científico enquanto autor ativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer o levantamento bibliográfico, documental, etnográfico e das narrativas a respeito do povo indígena Nambikwara Katitauru, e mais ainda, rememorar as experiências vividas no campo, andando, vendo, ouvindo, sentindo, cheirando, xeretando, dialogando, comunicando e, por fim, estando aqui, longe do campo com as lembranças que carrego na memória para o ato de escrever sobre as vivências transformadoras Katitauru é um imenso desafio carregado de sentimentalismo. Um ensino e aprendizagem dos saberes indígenas inter-relacionada a afetividade, confiança, de uma maneira intersubjetiva⁵⁶ dos indígenas Katitauru.

E estar aqui, longe do campo, do povo Nambikwara Katitauru, em um ambiente sonoro tão distinto da comunidade que citamos acima, o que, não posso deixar de descrever sobre a paisagem sonora desses dois lugares. No campo, logo ao nascer do sol, o som dos pássaros, a brisa refrescante e o ar puro acompanhado por vozes graves, aveludadas e afetuosas, propagando uma melodia que requer técnica musical para analisar a canção entoada pelo cacique Américo Katitauru e o sincero sorriso da menina Vitória Katitauru para guiar a pesquisa pelo caminho certo.

Como falei que iria descrever os dois ambientes sonoros, do campo já pincelados e da cidade. Não é necessário rememorar porque vivencio o som das máquinas de uma oficina de carros e na maioria das vezes são sons agudos longos e com pausas curtíssimas, acompanhadas de sons de carros da rua e de vozes apressadas para cumprir a demanda do “progresso mundial”.

O mapeamento em prol de busca por conhecer e aprender de forma respeitosa o mundo vivido pelos indígenas Nambikwara Katitauru, bem como suas necessidades levaram a trilhar caminhos distintos do início da pesquisa. No princípio buscava conhecer as músicas cantadas que versa a história de vida, o cotidiano vivido pelas crianças e pelos velhos indígenas na aldeia. Assim, a partir dessas narrativas sistematizadas interrelacionar com os conteúdos programáticos da disciplina Sociologia posta uma aula por semana na matriz curricular do Ensino Médio multi.

⁵⁶ Sobre a temática intersubjetividade dos indígenas, ver Cohn, 2000 e 2014.

O estudo etnográfico, as narrativas, as disciplinas ministradas no Programa Prof socio e em especial a disciplina, Desafios da pesquisa em Antropologia: questões investigativas, teorias, práticas empíricas e escrita, ministrada pelo professor Braga, no qual contribuiu para a abertura em conhecer e vivenciar de forma transformadora, por exemplo, o colar de coquinhos do indígena Pedro Katitauru, os bate-papos na roda grande de tereré, a construção do paiol comunitário, a garrafa de água gelada para o tereré nas mãos da indígena Estela Katitauru, a caminhada na roça de toco acompanhada pelos saberes do indígena Roberto Katitauru, sua esposa Judite Katitauru e sua filha Elenice Katitauru, as caminhadas longas pela Terra Indígena Sararé com Rita Katitauru e sua cunhada, a recepção e ensinamentos da família do indígena Armando Katitauru, o carinho do amigo “duro”, amigo para sempre do indígena Samuel Katitauru e família. Todos esses momentos significativos descritos e outros que irão ser escritos em oportunidade futura contribuíram para a mudança da temática, música Katitauru para narrativas Katitauru, vivências transformadoras.

É no contexto das vivências transformadoras que escrevo sobre a necessidade da pesquisa etnográfica, das coletas das narrativas no ambiente escolar indígena como na comunidade. Dessa maneira a pesquisa corrobora para uma prática dialógica integrada a afetividade e a confiança na transmissão de seus conhecimentos nativos ensinados pelos mais velhos pela prática da oralidade. Foi possível no campo, andando, vendo e ouvindo, como também pelas contínuas conversas pelo aplicativo *WhatsApp* que vivenciei um lampejo diante da imensa luz transmitida de forma contínua pelo fogo Katitauru.

Ser guiada pela menina Vitória Katitauru, uma criança ainda tão pequena, mas já carregada de tamanha sabedoria. Estar pronta para andar, ver, sentir e ouvir a juventude com seus anseios por melhorias na escola e para seu povo. E por fim, estar atenta aos saberes dos velhos indígenas Katitauru, nossa biblioteca. Os sábios anciãos, Américo Katitauru, Moisés Katitauru, Pedro Katitauru e Armando Katitauru juntamente com seus familiares mostraram a necessidade de mudança no percurso da pesquisa, Narrativas Nambikwara Katitauru: vivências transformadoras.

Bem, sabemos que hoje a demanda dos indígenas por escolarização em seu território como na cidade é uma política de Estado como também dos povos indígenas. Mesmo que diante dessas duas políticas a oferta da educação escolar

ainda é negligenciada de forma escancarada e sucateada na garantia do acesso, na garantia da qualidade e na garantia de produção e circulação da cultura indígena e aqui no presente estudo, a cultura Katitauru.

O ensino nos anos finais da Educação Básica na aldeia Central e no ano de 2019 a oferta na aldeia Serra da Borda pela rede estadual de ensino, é uma demanda da comunidade indígena Katitauru que vem à escola como aliada na sobrevivência cultural, social, na área da saúde, como também na documental dos saberes do seu povo.

Sendo assim, os professores e as práticas pedagógicas entram na aldeia nos mais variados aspectos como, na organização das festas culturais, nas atividades realizadas com a saúde, nas idas e vindas da cidade, nos recebimentos de benefícios do governo e nas futuras articulações em prol das diversas demandas da comunidade local.

Como disse, a educação escolar é uma política de estado e dos povos indígenas, que hoje vemos a sua presença na grande parte do território indígena. Essa é a questão, ela está presente na aldeia e ao mesmo tempo distante e até mesmo ausente da comunidade, do escolar juvenil, do professor indígena e da professora indígena, do jovem casado e da jovem casada e do sábio ancião e anciã indígena.

Mais que isso, os estudos etnográficos e as narrativas apontam a importância para os indígenas Katitauru dos conhecimentos escolares e ao mesmo tempo é visível um certo distanciamento da instituição escola e sua oferta de conhecimento, seu modo de ensino e de querer que a pessoa indígena aprenda. Vê-se também essa contradição nos números dos alunos matriculados, nas queixas dos líderes indígenas, nos professores indígenas que no ano de 2019 não estão em sala de aula, na gestão pedagógica não indígena e secretaria de ensino que preza por assegurar a escola na aldeia desde que tenha um número x de alunos ativos em sala de aula.

Sendo assim, o cumprimento da demanda de escolas na aldeia é desafiador para a gestão pedagógica, professores não indígenas que estão inseridos na instituição escolar indígena sem formação específica e diferenciada, sem o mínimo de material apropriado de conhecimentos ameríndios. Do professor indígena e da professora indígena que entra na sala de aula sabendo e reconhecendo o valor da escola para seu povo mas não se sente pertencente a mesma, quando não possui

as ferramentas básicas para atender demandas específicas e burocráticas do sistema de ensino, quando não recebe formação específica e diferenciada para atuar em sala de aula com a juventude indígena, “ioiô”. Quando a inexistência de material didático é uma realidade, e aqui, vale ressaltar que a falta de acessibilidade desses materiais deve ser suprida com pesquisa etnográfica que possibilita produções e circulações de seus saberes enquanto autores indígenas Nambikwara Katitauru.

E por fim, os alunos indígenas que estão encerrados no sistema educacional na aldeia de forma estranhada e silenciosa, em que são convocados para cumprir a demanda de assegurar a instituição escola na sua territorialidade para seu povo, estando nela todos os dias letivos mesmo que essa presença seja sem significados e sentidos para a vida indígena.

Para isso é necessário etnografia. O que os escolares Katitauru esperam da escola? E os mais velhos, liderança? E os professores indígenas, a comunidade? Qual é a preocupação da sociedade não indígena com a escolarização dos indígenas? E a política de Estado? A educação escolar indígena para o povo Nambikwara Katitauru é uma necessidade de pesquisa etnográfica, de conhecer as narrativas no ambiente escolar, na comunidade e as vivências transformadoras transmitidas pela oralidade dos mais velhos Katitauru. A escola na aldeia é uma demanda das comunidades indígenas possíveis, desde que a política de Estado e a política indígena tenha comprometimento, respeito e exerçam a alteridade indígena.

REFERÊNCIAS

AMEAÇADOS, os Nhambiquaras. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 31 maio 1972. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3802>. Acesso em: 25 jul. 2018.

ÂNGELO, F. N. P. de. Protagonismo indígena no processo de inclusão das escolas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso. *In*: ATHIAS, R.; PINTO, R. P. (org.). **Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 45-59.

ARRUDA, R. S. V. **Perícia histórica antropológica**. 1ª vara da seção judiciária do estado de mato grosso. São Paulo, dez 1997.

BONIN, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. de F. (org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48.

BRASIL. **Decreto nº 91.209, de 29 de abril de 1985**. Homologa a demarcação da área indígena que menciona, no Estado do Mato Grosso. Brasília, DF, 1985. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91209-29-abril-1985-441336-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 29 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 30 maio 2018.

BERGAMASCHI, M. A. Povos indígenas: conhecer para respeitar. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. de F. (org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012. p. 7-16.

CALIL, A. Agrotóxicos: entenda a “legislação do veneno” no Brasil. 2018. Disponível em: <https://blog.maxieduca.com.br/agrotoxicos/>. Acesso em: 13 jan. 2019.

CARELLI, V.; SEVERIANO, M. **Mão branca contra o povo cinza**: vamos matar este índio? São Paulo: Brasil Debates, 1980. Centro de Trabalho Indigenista.

CERINO. **Cerino**: a charge. [2011]. 1 charge. Disponível em: <https://blogdobarbosa.jor.br/cerino-a-charge-10>. Acesso em: 13 jan. 2019.

COSTA, A. M. R. F. M. da. **Senhores da memória**: uma história do Nambiquara do cerrado. Cuiabá: Enicen, 2002.

COSTA, A. M. R. F. M. da. **Além do artefato**: cultura material e imaterial Nambiquara. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

COSTA, A. M. R. F. M. da. (org.). **Desidério Aytai e a etnografia nambiquara**. Cuiabá: KCM, 2011.

COSTA, A. M. R. F. M. da. O “povo das cinzas” e os “comedores de feijão”: um encontro intermediado pela educação escolar indígena. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 22., 2014, Santos. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1406756147_ARQUIVO_O_Opovodascinzaseoscomedoresdefeijao.Umencontrointermediadopelaeducacaoescolarindigena.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

COSTA, A. M. R. F. M. da. Boca livre no sararé: invasão garimpeira em território nambiquara. *In*: SANTOS, J. C. dos; JOANONE NETO, V. (org.). **A história na fronteira Garimpos em Mato Grosso na segunda metade do século XX**. Cuiabá: EdUFMT, 2015.

COSTA, A. M. R. F. M. da. Tiro no pé: violência contra o povo Nambiquara. **Lume Mato Grosso**, Cuiabá, v. 3, n. 13, p. 32-39, maio 2017.

COHN, C. A cultura nas escolas indígenas: políticas culturais e povos indígenas. *In*: CUNHA, M. C. da; CESARINO, P. N. (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 455-483.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e

Raquel A. M. da Madeira Freitas. **Soviet Education**, New York, v. 30, n. 10, p. 3-77, Aug. 1988.

DAVYDOV, V. V. O que é atividade de estudo. **Revista Escola inicial**, [S. l.], n. 7, 1999.

DAVYDOV, V. V. O que é a verdadeira atividade de aprendizagem? In: HEDEGAARD, M.; LOMPSHER, J. (ed.). **Learning activity and development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. p. 123-166.

DAVYDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 4, p. xx-xx, Jul./Aug. 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação Sociologia**, Campinas, v. 28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

FERNANDES, F. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Pioneira, 1960.

FERNANDES, F. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 28-78, jul./ set. 1959.

FIORINI, M. **Terra indígena P’aukalihrahj, ou da Piscina**. Laudo antropológico e relatório de identificação e delimitação. Brasília, jul., 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FUNARI, P. P.; PIÑÓN, A. **A temática na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2014.

GALLOIS, D. T. A escola como problema: algumas posições: políticas culturais e povos indígenas. In: CUNHA, M. C. da; CESARINO, P. N. (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 509-517.

GÓES, P. **Brasil**: disputa de terras indígenas e iminência de guerra civil., Amsterdã: Global Voices, 2008. Disponível em: <https://pt.globalvoices.org/2008/08/10/brazil-disputa-de-terras-indigenas-e-eminencia-de-guerra-civil/>. Acesso em: 10 out. 2018.

GOOGLE MAPS. [Terra Indígena Sararé]. [2000]. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Terra+Ind%C3%ADgena+Sara%C3%A9/@-22.2785677,-55.0542122,4z/data=!4m5!3m4!1s0x939643f749081827:0xec789d822dc36100!8m2!3d-14.7908425!4d-59.398394?hl=pt-BR>. Acesso em: 20 out. 2018

GOOGLE MAPS. [Nambikwara]. [c2020a]. Disponível em:
<https://www.google.com.br/maps/place/Nambikwara,+Comodoro+-+MT,+78310-000/@-13.0394852,-60.0676926,451849m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x93bc757e8364a5b1:0x81ecb76f2395e5d8!8m2!3d-12.9669766!4d-59.5922588?hl=pt-BR>. Acesso em: 20 out. 2018.

GOOGLE MAPS. [Tirecatinga Sapezal – MT]. [c2020b]. Disponível em:
<https://www.google.com.br/maps/place/Tirecatinga,+Sapezal+-+MT/@-12.9897505,-59.0267519,190017m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x93bcb2462265f905:0xa1c3ae9c54fd03d4!8m2!3d-13.1372391!4d-58.423566?hl=pt-BR>. Acesso em: 02 jan. 2020.

GOOGLE MAPS. [Tubarão Latunde]. [c2020c]. Disponível em:
<https://www.google.com.br/maps/place/Tubar%C3%A3o+Latunde,+Chupinguaia+-+RO,+76990-000/@-12.6402594,-60.7699717,67274m/data=!3m2!1e3!4b1!4m5!3m4!1s0x93b8fcfde0923f87:0x39daf97d3cce6029!8m2!3d-12.629107!4d-60.6228824?hl=pt-BR>. Acesso em: 02 jan. 2020.

GOOGLE MAPS. [Pirineus de Souza]. [c2020d]. Disponível em:
<https://www.google.com.br/maps/place/Pirineus+de+Souza,+Comodoro+-+MT,+78310-000/@-12.7612091,-59.9980664,33621m/data=!3m2!1e3!4b1!4m5!3m4!1s0x93b95e069f4faad5:0x803fed333a381caa!8m2!3d-12.7262139!4d-59.9090281?hl=pt-BR>. Acesso em: 02 jan. 2020.

GOOGLE MAPS. [Lagoa dos Brincos]. [c2020e]. Disponível em:
<https://www.google.com.br/maps/place/Lagoa+dos+Brincos,+Comodoro+-+MT,+78310-000/@-13.2629019,-60.2011616,8388m/data=!3m2!1e3!4b1!4m5!3m4!1s0x93beb795b5eb94ef:0xa3f895163eccf0c5!8m2!3d-13.2585359!4d-60.1944329?hl=pt-BR>. Acesso em: 02 jan. 2020.

GOOGLE MAPS. [Vale do Guaporé]. [c2020f]. Disponível em:
<https://www.google.com.br/maps/place/Vale+do+Guapor%C3%A9,+Comodoro+-+MT/@-13.7256188,-60.4775012,267907m/data=!3m2!1e3!4b1!4m5!3m4!1s0x93be80bbe4587bc9:0x36cd430213f5cc8b!8m2!3d-13.7386104!4d-60.0377694?hl=pt-BR>. Acesso em: 02 jan. 2020.

GOOGLE MAPS. [Taihantesu]. [c2020g]. Disponível em:
<https://www.google.com.br/maps/place/Taihantesu,+Nova+Lacerda+-+MT,+78243-000/@-14.1101357,->

59.5833432,16716m/data=!3m2!1e3!4b1!4m5!3m4!1s0x93bdec096adc11bb:0xa6fe274a4e644577!8m2!3d-14.1094657!4d-59.5453797?hl=pt-BR. Acesso em: 02 jan. 2020.

GOOGLE MAPS. [Pequizal]. [c2020h]. Disponível em:
<https://www.google.com.br/maps/place/Pequizal,+Nova+Lacerda+-+MT,+78243-000/@-14.2585514,-59.8924122,16705m/data=!3m2!1e3!4b1!4m5!3m4!1s0x93be07915be7bd15:0xa6dc53a53957a851!8m2!3d-14.2679964!4d-59.8606116?hl=pt-BR>. Acesso em: 02 jan. 2020

GOOGLE MAPS. [Saráré]. [c2020i]. Disponível em:
<https://www.google.com.br/maps/place/Saráré%20C3%A9,+Conquista+D'Oeste+-+MT/@-14.8050801,-59.6208699,66657m/data=!3m2!1e3!4b1!4m5!3m4!1s0x9396682dab2772a9:0x8284f9d273a6cf70!8m2!3d-14.8054964!4d-59.4807478?hl=pt-BR>. Acesso em: 02 jan. 2020

GONZÁLEZ, L. J. F.; DOMINGOS, T. R. E. **Linguagem, sociedade, cultura e educação**. Petrópolis: Vozes, 2005. (Cadernos de antropologia da educação, v. 5).

GRUPIONI, L. D. B. Quando a antropologia se defronta com a educação: formação de professores índios no Brasil. **Proposições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 69-80, maio/ago. 2013.

ILYENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar. **Journal of Russian and East European Psychology**, Armonk, v. 45, no. 4, p. 9–49, Jul./Aug. 2007.

LATUFF, C. **Agronegócio**. 2012. 1 cartoon. Disponível em:
<https://latuffcartoons.wordpress.com/2012/10/25/charge-agronegocio-e-o-genocidioguaranikaiowa-no-brasil/>. Acesso em: 10 out. 2018.

LATUFF, C. **#Charge @jornalSul21 – Eduardo Cardozo e a demarcação de terras indígenas**. 2013a. 1 cartoon. Disponível em:
<https://latuffcartoons.wordpress.com/tag/indios/>. Acesso em: 10 out. 2018.

LATUFF, C. **Charge @CimiNacional – Espaço reservado aos indígenas no Brasil**. 2013b. Disponível em: <https://latuffcartoons.wordpress.com/tag/indios/>. Acesso em: 10 out. 2018.

LATUFF, C. **Índios Kaingang expulsos por colonos em Erval Grande (RS), via @ciminacional**. [2014]. 1 cartoon. Disponível em:
<https://latuffcartoons.wordpress.com/2014/09/28/indios-kaingang-expulsos-por-colonos-em-erval-grande-rs-via-ciminacional/>. Acesso em: 10 out. 2018.

LEITE, S. A. S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009.

LEITE, I. **Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-histórica**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

LEONTIEV, A. N. Apêndice: problemas psicológicos do carácter consciente do estudo. *In*: LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978. p. 183-234.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia de Letras, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4559601/mod_resource/content/1/JC%20LIBANEO%20Didatica.pdf. Acesso em: 18 maio 2019

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Barcelona: Grijalbo, 1977. Disponível em: https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347607/mod_resource/content/1/Texto%2002%20-%20Marx%20-%20Engels.%20A%20ideologia%20alem%C3%A3%20parte%200A%20p.%2021-77%20%28A%20ideologia%20em%20geral%29..pdf. Acesso em: 10 set. 2019

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: diversidades educacionais**. Cuiabá: Defani, 2010.

MATO GROSSO. **Resolução nº 157, de 14 de maio de 2002**. Regulamenta o Regime de Oferta de Educação Básica em Salas Anexas para as Escolas Públicas. Cuiabá, MT, 2002. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/RESOLUCAO+N.+157+-+salas+anexas.pdf/bdc53637-221c-bf08-748e-0da0c1cf6371>. Acesso em: 15 maio 2017.

MELO, J. O desmatamento e a poluição retratados em cinco charges. 2015. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/meio-ambiente/o-desmatamento-e-a-poluicao-retratados-em-cinco-charges/>. Acesso em: 13 jan. 2019.

MELLO, S. A. Contribuições de vigotski para a educação infantil. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 199-202.

MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, set./dez. 2011.

MEHINAKU, M. Kagaiha akisü efibepügü: a chegada da língua dos brancos. *In*: CUNHA, M. C.; CESARINO, P. N. (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. Cultura Acadêmica, 2014. p. 391-434.

MOURA, M. O. *et al.* A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In*: MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MUNDOLIVRE. **Com personagens do mauricio de sousa, a turma da árvore promove o plantio de árvores para ajudar a neutralizar a emissão de co²**. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.mundolivrefm.com.br/com-personagens-do-mauricio-de-sousa-turma-da-arvore-promove-o-plantio-de-arvores-para-ajudar-neutralizar-emissao-de-co%C2%B2/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília, DF: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2010. p. 3-26.

OLIVEIRA, R. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 6 jun. 1996.

OLIVEIRA, L. F. COSTA, R. C. **Sociologia para jovens do século XXI**. 4. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

PETERSEN, A. M.; BERGAMASCHI, M.A.; SANTOS, S.V. Semana Indígena: ações e reflexões interculturais na formação de professores. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. de F. (org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012. p. 189-199.

PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

REESINK, E. Os Sabanê e os povos do Nambikwara do Norte: etno-histórias das ruínas da história e de recriações tardias. **Tellus**, Campo Grande, ano 15, n. 29, p. 113-133, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/341/350>. Acesso em: dez. 2018.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. *In*: MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 15-50.

SANTOS, A. J. **Sararé**: reocupações Nambiquara no alto Guaporé. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Antropologia Social – Teorias e Métodos) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000..

SGUAREZI, Sandro B. **Autogestão e economia solidária**: limites e possibilidades. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3367/1/Sandro%20Benedito%20Sguarezi.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2017.

SILVA, H. R. S. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 32, p. 171-188, jul./dez. 2009.

SINFRÔNIO. **Conflito de terras**. [2013]. 1 cartoon. Disponível em:

<http://www.seuguara.com.br/2013/06/conflito-de-terras-charge-do-sinfronio.html>. Acesso em: 12 out. 2018.

SOUSA, M. C. Quando professores têm a oportunidade de elaborar atividades de ensino de matemática na perspectiva lógico-histórica. **Bolema**, Rio Claro, ano 22, n. 32, p. 83-99, 2009. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/pdf/2912/291221889006.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

TACCA, M. C. V. R. As relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. *In*: MALUF, M. I. *et al.* (org.). **Aprendizagem**: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006. p. 60-85.

TOTTI, M. A. *et al.* Desmitificando mitos e desnaturalizando as relações sociais: trabalhando questões étnico-raciais no ambiente escolar. *In*: MENDONÇA, S. G. L. *et al.* (org.). **PIBID/UNESP**. Forma(a)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em ciências humanas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 105-121.

TRONCOSO, G. O. M; MILLAN, S. Q. Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. **Educación e Sociedade**, Campinas, v. 40, e0190756, 2019 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100312&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2019.

VALADÃO, V. M. **Processo 94.0000983-6**. Terra Indígena Sararé – Nambiquara. Ação ordinária que a Agropecuária Florêncio Bonito S/A movem contra a União Federal e a FUNAI. Cuiabá, 1998.

VALENTE, R. Índios travam luta desigual por Sararé. **Diário de Cuiabá**, Cuiabá, 3 dez. 1996. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3802>. Acesso em: 25 jul. 2018.

WATANABE, P. Chico Bento, da Turma da Mônica, luta contra o desmatamento no Pantanal. **Folha**, São Paulo, 09 nov. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2017/11/1933925-chico-bento-da-turma-da-monica-luta-contra-o-desmatamento-no-pantanal.shtml>. Acesso em: 15 jan. 2018.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

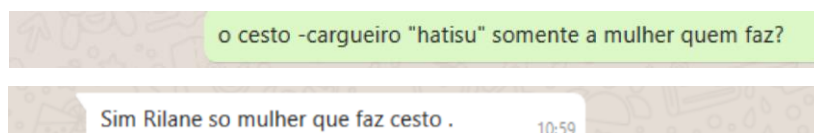
XANDRO. **Tiras N°7387**: Papa-Capim - Mauricio de Sousa!. 2016. 1 Tirinha. Disponível em: <http://blogdoxandro.blogspot.com/2016/04/tiras-n7387-papa-capim-mauricio-de-sousa.html>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ZOIA, A. Educação escolar indígena e a legislação brasileira: uma proposta inclusiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA PROPOSTAS E AÇÕES INCLUSIVAS: IMPASSES E AVANÇOS, 4., 2006, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: PUC, 2006. p. 1-15. Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem4/095.pdf>. Acesso em: 03 out. 2017.

ZOIA, A. **A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso**: infância, identidade e educação. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1182/1/Tese%20Alceu%20Zoia%20PDF.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017.

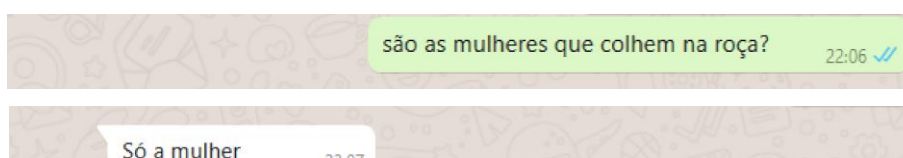
APÊNDICE A – Print do aplicativo *whatsapp* na coleta de comunicação e diálogo no processo de aprendizagem com o povo Nambikwara Katitauru.

Figura 1 - A feitura do *hatisu*.



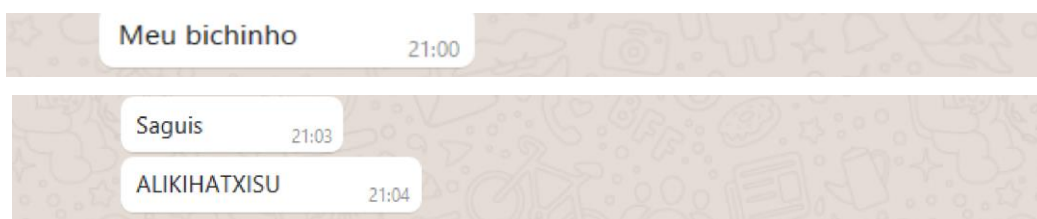
Fonte: A autora, 2018, Marília-SP.

Figura 2 - O uso do *hatisu* na roça.



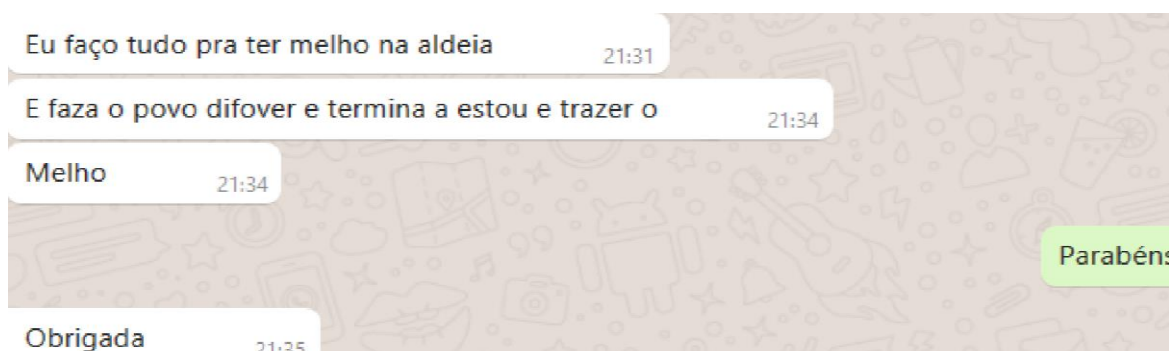
Fonte: A autora, 2018, Marília-SP.

Figura 3 - Conversa individual com a aluna Rute Katitauru sobre os animais domésticos.



Fonte: A autora, 2019, Marília-SP.

Figura 4 - Conversa individual com a aluna Rute Katitauru sobre o sentido da escola.



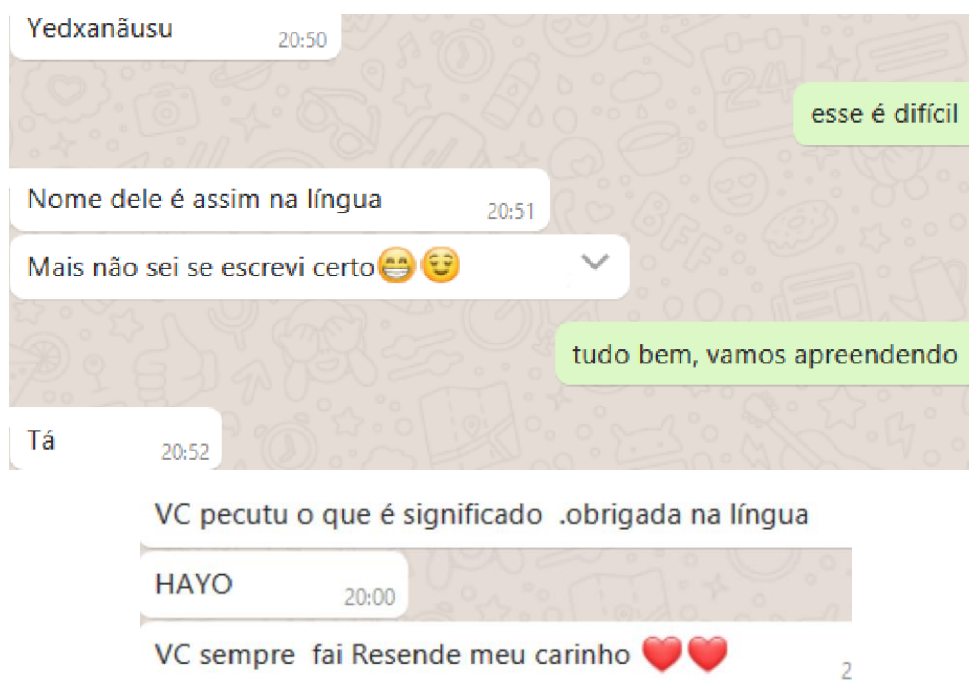
Fonte: A autora, 2019, Marília-SP.

Figura 5 - Aluna Rute Katitauru revela motivação para ensinar a língua materna.



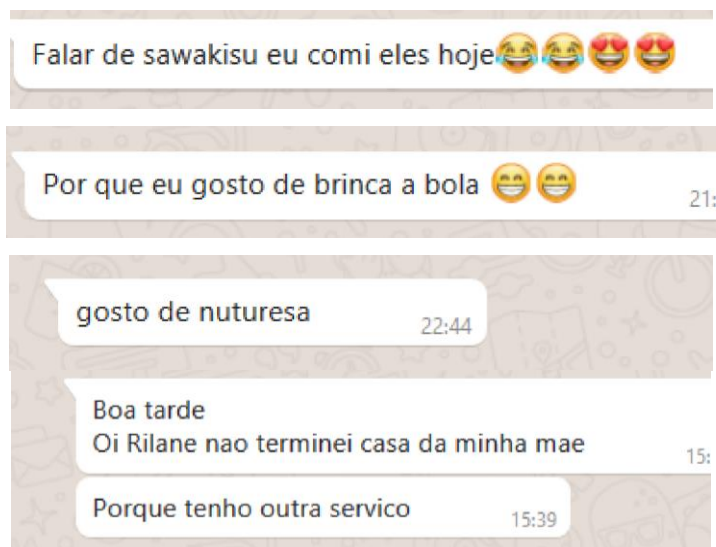
Fonte: A autora, 2018, Marília-SP.

Figura 6 - Conversa individual sobre a língua materna.



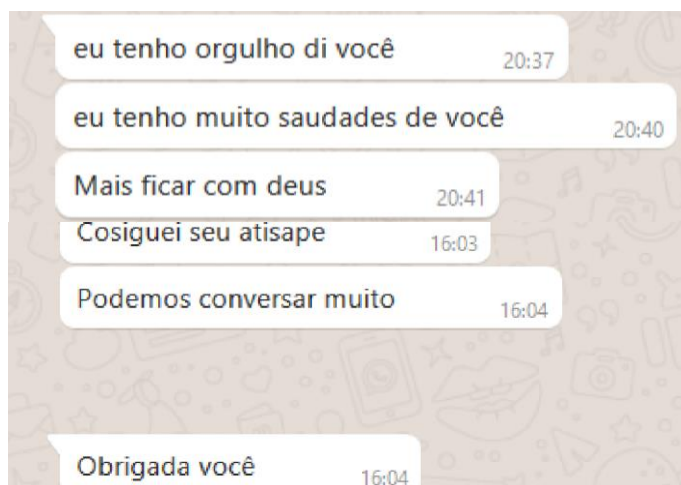
Fonte: A autora, 2018, Marília-SP.

Figura 7 - Conversa individual sobre a vida cotidiana na aldeia



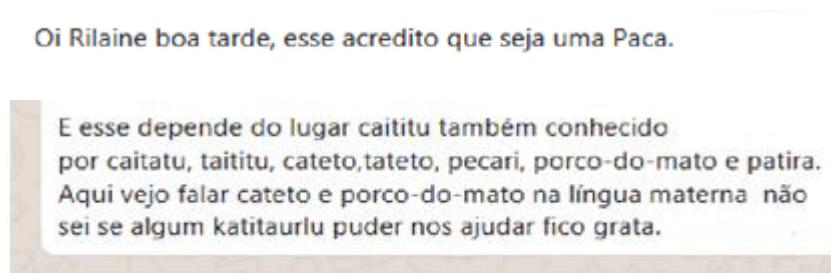
Fonte: A autora, 2018, Marília-SP.

Figura 8 - Conversa individual afetiva



Fonte: A autora, 2018, Marília-SP.

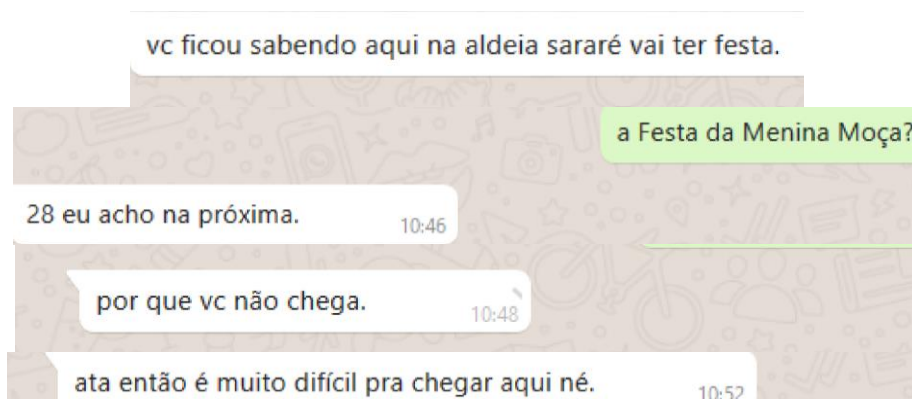
Figura 9 - Conversa em grupo grande sobre os animais domésticos das crianças



Yahkatasu ou yahkatawesu (fala yakatawensu); yakisu;

Fonte: Professora Jéssica e professor Sérgio, 2018, Marília – SP.

Figura 10 - Conversa individual sobre a festa da Menina Moça.



Fonte: A autora, 2018, Marília-SP.

APÊNDICE B – Operação da Funai nas TIs Sararé e Paukalirajausu⁵⁷.

Operação Lavra Ilegal desarticula focos de extração ilegal de minérios e madeira no Mato Grosso



As equipes, lideradas pela Funai, deflagraram a operação nas TIs Sararé e Paukalirajausu. Foto: Arquivo Funai

A Funai, em parceria com o Ibama, Polícia Federal, Polícia Rodoviária Federal e Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Mato Grosso, deflagrou a operação Lavra Ilegal nas Terras Indígenas (TI) Sararé e Paukalirajausu, habitadas pelos Nambikwara, na fronteira oeste do Mato Grosso. Após denúncias e ações de inteligência e monitoramento que identificaram atividade garimpeira na região, a Funai solicitou cooperação imediata das instituições em prol do combate e repressão de ilícitos, durante a última semana de maio.

As equipes promoveram a ação durante três dias, com base nas informações provenientes da atuação constante da Coordenação Regional de Cuiabá e da Coordenação Técnica Local em Pontes e Lacerda e das fiscalizações na região, ocorridas durante o ano de 2018 e em fevereiro de 2019, com apoio das mesmas instituições parceiras.



Área de garimpo na TI Sararé. Foto: Arquivo Funai

A cooperação e compartilhamento de informações entre os órgãos envolvidos oportunizaram o desenvolvimento de estratégias que foram decisivas para o sucesso da missão. As equipes desarticularam dois pontos de garimpo ilegal onde foram encontrados acampamentos com roupas, alimentos, agentes químicos, tipo mercúrio, para lavra ilegal, materiais e ferramentas diversos da atividade garimpeira. No total, uma máquina retroescavadeira, quatro motores e um motor gerador foram apreendidos e inutilizados juntamente aos acampamentos. Os alimentos e utensílios domésticos foram destinados às comunidades indígenas Nambikwara.

⁵⁷ Operação Lavra Ilegal desarticula focos de extração ilegal de minérios e madeira no Mato Grosso. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/5495-operacao-lavra-ilegal-desarticula-focos-de-extracao-ilegal-de-minerios-e-madeira-no-mato-grosso>. Acesso em: 28 out.2019.



Após percorrerem a região, as equipes encontraram diversas espécies de árvores derrubadas. Foto: Arquivo Funai

Além dos dois garimpos, as equipes desarticularam áreas de extração ilegal de madeira. Identificados e percorridos vários carreadores, ramais e trilhas ilegalmente abertas na mata a fim de facilitar a atividade ilegal de extração de madeira, foram encontradas diversas espécies de árvores derrubadas - garapeira, peroba rosa, cabreúva e mogno - com serragem em forma de lascas e réguas, o que sugere a extração ilegal para fins de comercialização. Um caminhão com motosserra, combustível e materiais diversos foi encontrado ainda com a chave na ignição, sugerindo que o indivíduo se evadiu ao encontrar as equipes. O veículo foi apreendido.



Durante a operação, um veículo usado na atividade ilegal foi apreendido. Foto: Arquivo Funai

De acordo com André Rodrigues, coordenador técnico local em Pontes e Lacerda, a missão mostrou-se eficiente por atingir todos os objetivos propostos. "Apesar de, nessa operação, não ter havido prisão de indivíduos atuantes nas atividades ilegais, a desarticulação de pontos focais de ilícitos aponta para maior presença do Estado na área, fazendo-se comprometido em proteger as comunidades e Terras Indígenas, por meio das instituições competentes para tal e as ações permanentes na região", declarou o coordenador.

Kézia Abiorana

Assessoria de Comunicação, com informações da CR Cuiabá e da CTL Pontes e Lacerda/MT

APÊNDICE C – A vida cotidiana na aldeia⁵⁸

Rute Katitaurlu e sua macaquinha bia



Fonte: Rute Katitaurlu, aldeia Central, 2018.

Filho de aluna em aula de campo



Fonte: Rute Katitaurlu, aldeia Central, 2018.

⁵⁸ As fotos foram tiradas no aparelho celular e encaminhada pelos escolares Katitaurlu utilizando o aplicativo *whatsApp* entre os anos de 2018 e 2019.

Coleta da fruta pequi



Fonte: Rute Katitauru, aldeia Central, 2018.

Procurando Sawakisu



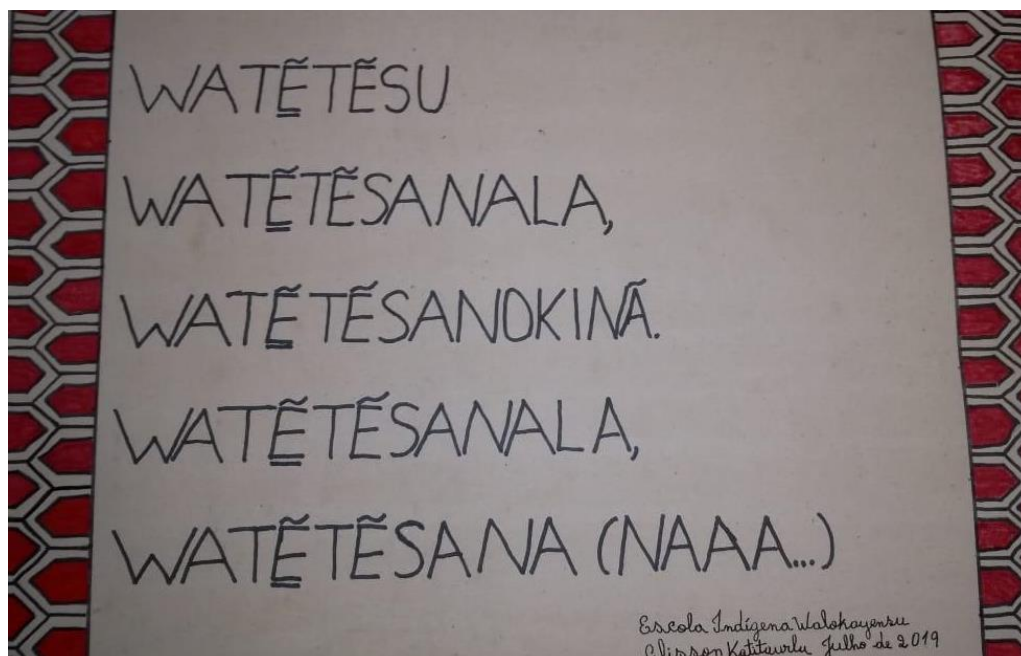
Fonte: Tatiane Katitauru, aldeia Central, 2018.

Sawakisu

Fonte: Tatiane Katitauru, aldeia Central, 2018.

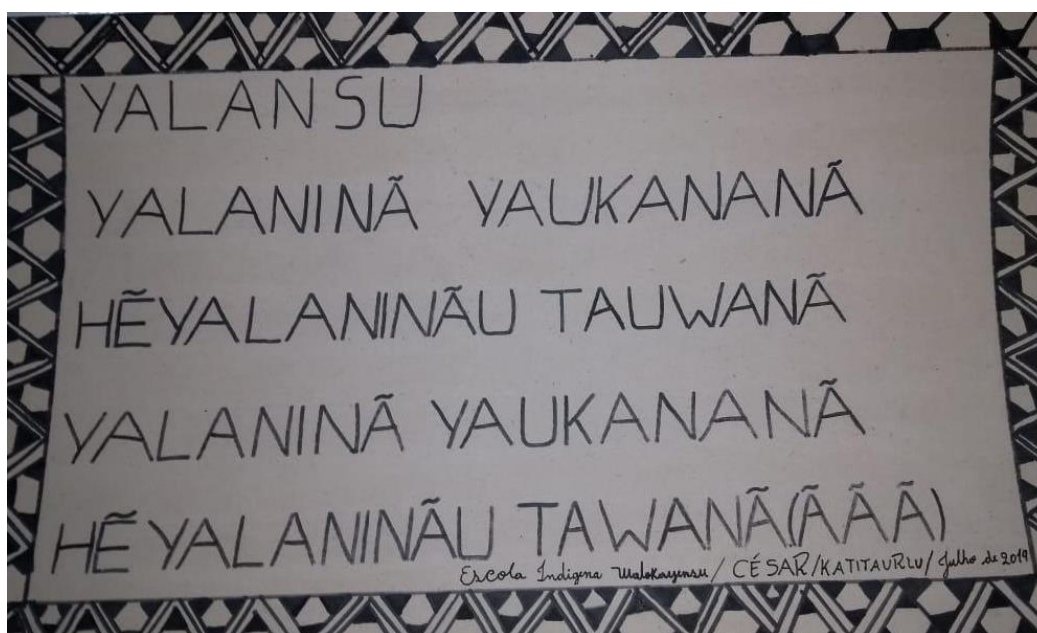
APÊNDICE D – Produções dos alunos indígenas Katitauru da aldeia Serra da Borda

Música da borboleta



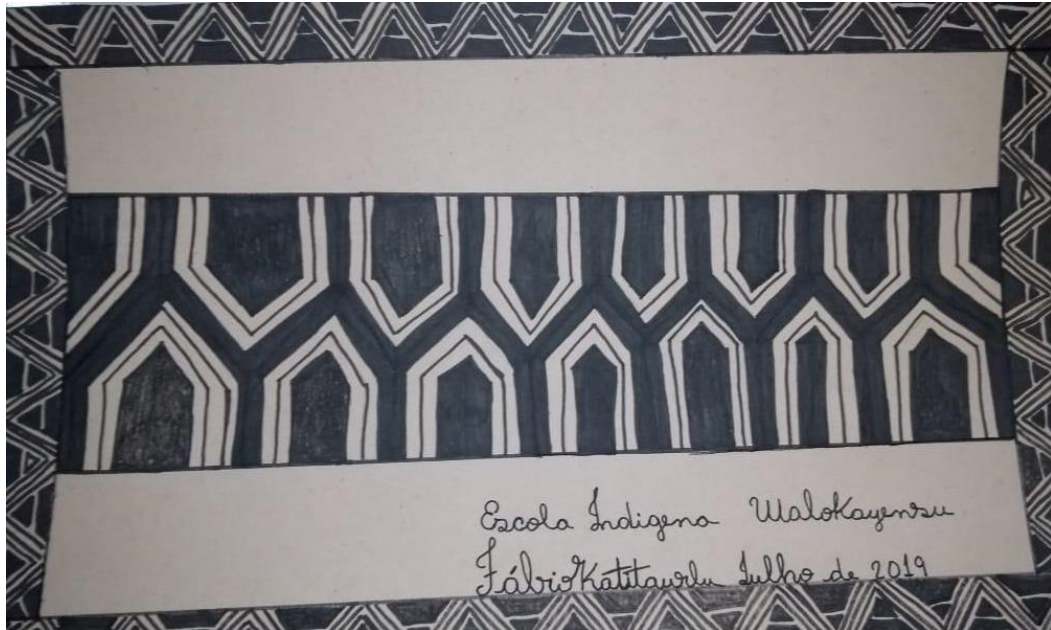
Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Serra da Borda, 2019.

Música do tucano



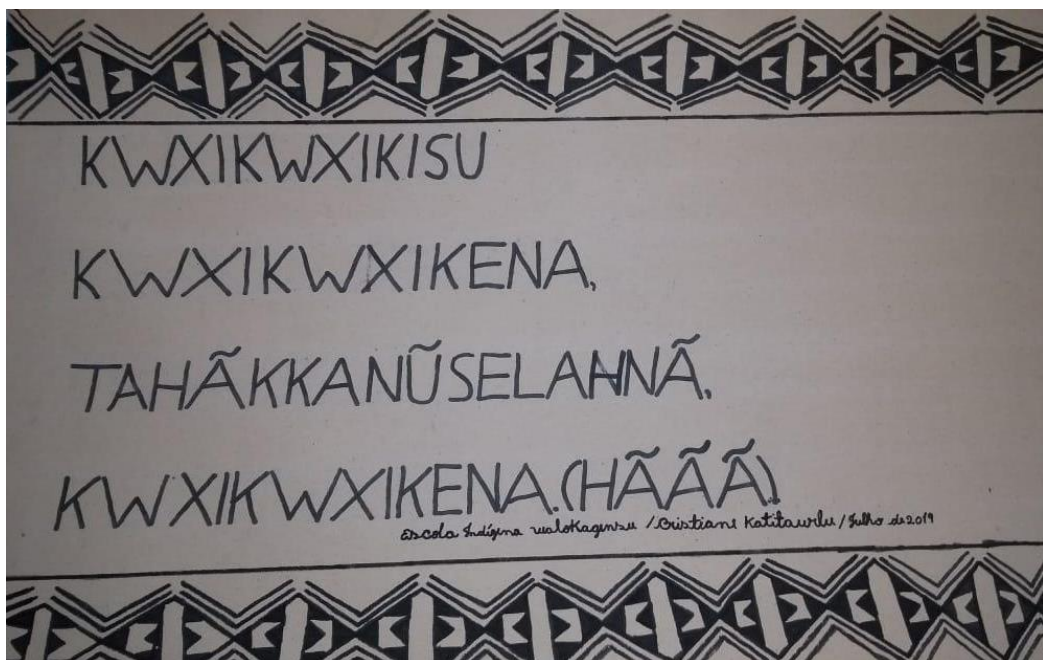
Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Serra da Borda, 2019.

Grafismo do jabuti



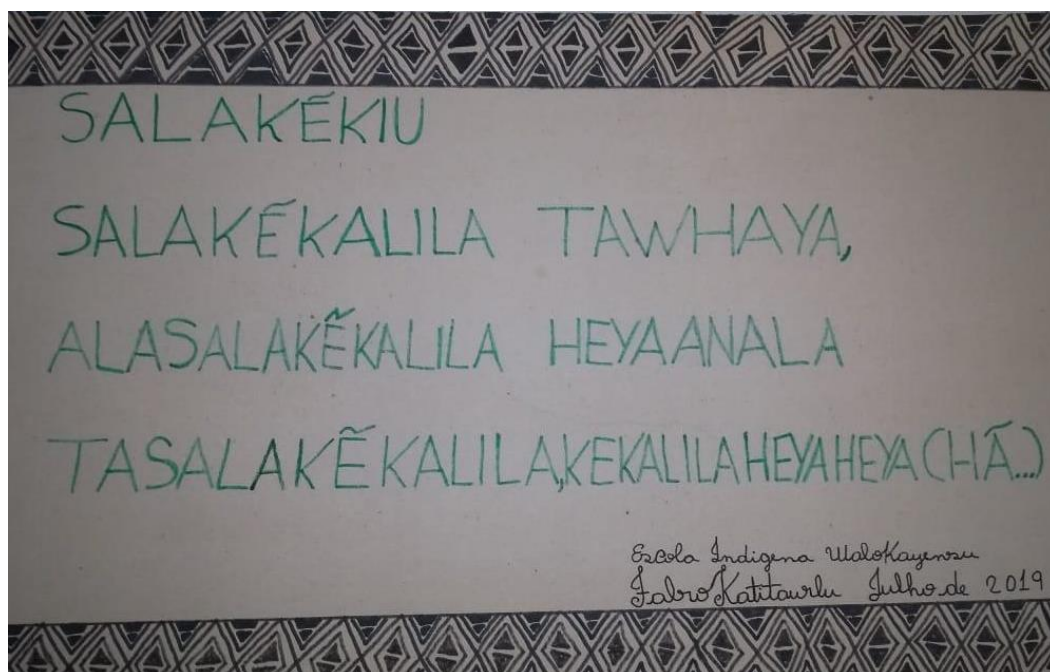
Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Serra da Borda, 2019.

Música do kwixikwixisu, fita nativa



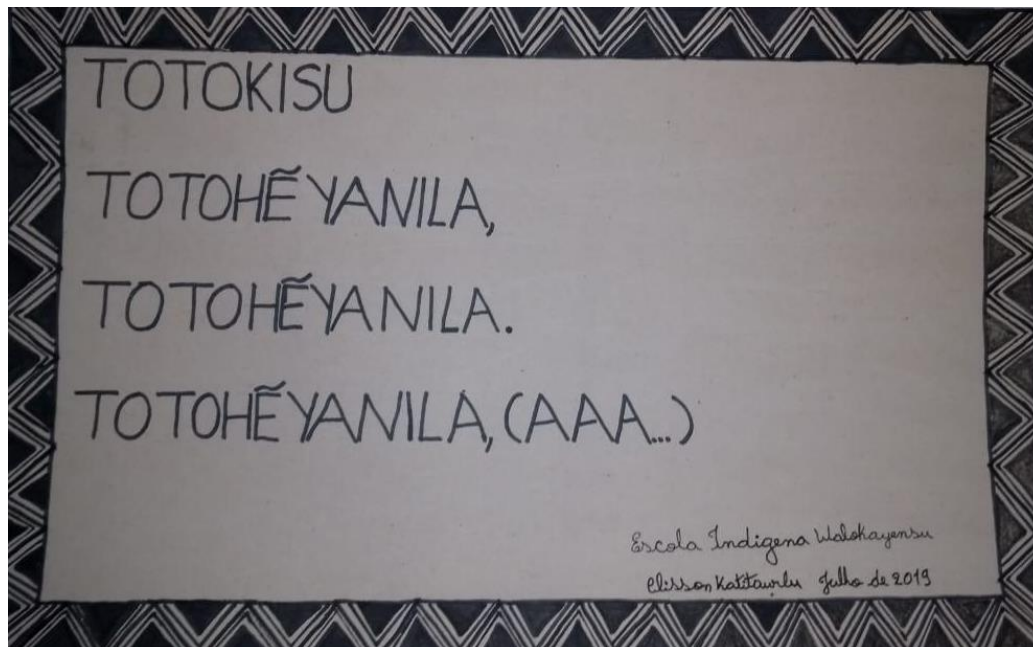
Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Serra da Borda, 2019.

Música do pica, pauzinho



Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Serra da Borda, 2019.

Música do pica pau da cabeça vermelha



Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Serra da Borda, 2019.

APÊNDICE E – Aldeia Serra da Borda⁵⁹

Edmilson Katitauru junto com a professora não indígena Sara Barros do Nascimento.



Fonte: Paulo César Pereira, 2015.

⁵⁹ As fotos referentes a aldeia Serra da Borda foram organizadas e encaminhadas pela professora não indígena Sara Barros do Nascimento no ano de 2019.

Escola Indígena Walokayensu



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Serra da Borda, 2014.

Oficina na língua materna Nambikwara,



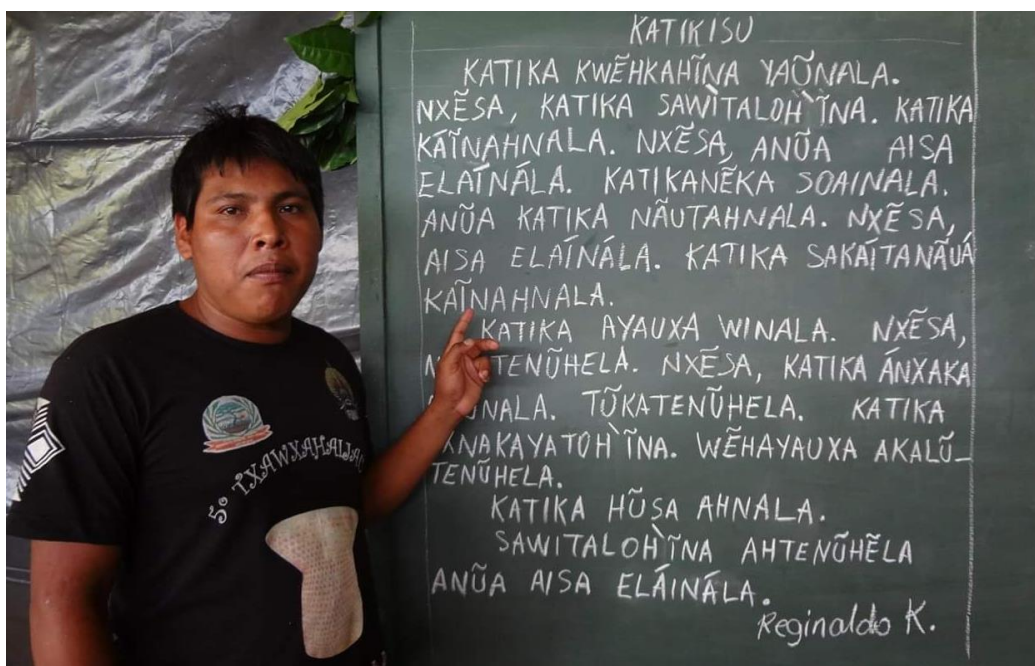
Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Serra da Borda, 2012.

Oficina de Língua materna Nambikwara, professor indígena Reginaldo Katitauru



Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Serra da Borda, 2012.

Oficina de língua materna Nambikwara, professor indígena Reginaldo Katitaurlu



Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Serra da Borda, 2012.

Confecção da flauta⁶⁰ pelo cacique Domingos Katitaurlu⁶¹



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Serra da Borda, 2016.

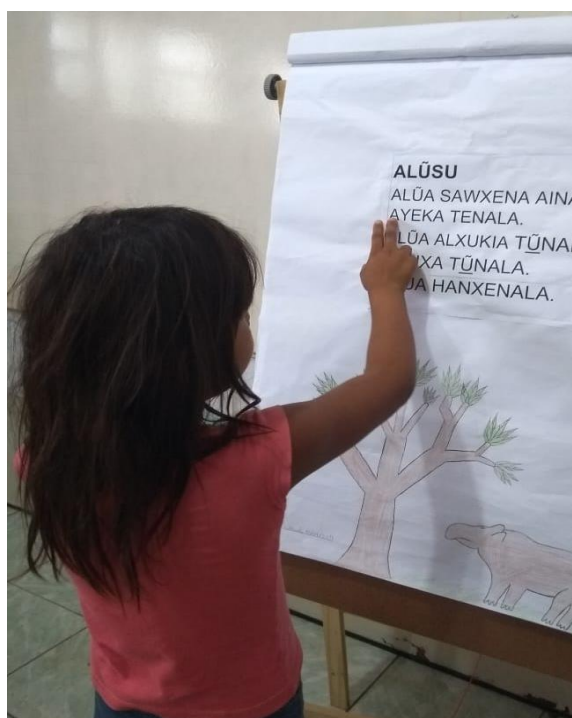
⁶⁰ Sobre a flauta dos indígenas Nambikwara Katitaurlu ver COSTA, A. M. R. F. M. Da. (org.). **Desidério Aytai e a etnografia nambiquara**. Cuiabá: KCM Editora, 2011.

⁶¹ A professora não indígena Sara Barros do Nascimento informou que o cacique Domingos Katitaurlu tem 100 anos de idade, nasceu no dia 12 de fevereiro de 1919.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Serra da Borda, 2016.

Atividade na língua materna Nambikwara, aluna Gabriele Katitauru Wasusu.



Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Serra da Borda, 2019.

APÊNDICE F – Alimentos Tradicionais na aldeia Serra da Borda
yakatasu, queixada



Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Central, 2016.

sonãusu



Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Central, 2016.

wehsu

Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Central, 2016.

Chicha de wehsu

Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Central, 2016.

APÊNDICE G – Escola Indígena *Kalikatisu* na aldeia Central

Professor indígena Reginaldo Katitauru



Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Central, 2016.

Aula de campo, coleta de lixo nas proximidades da escola.



Fonte: Aline Pinheiro de Lima, aldeia Central, 2019

Ensino Médio Multi, estudo na língua materna.



Fonte: Aline Pinheiro de Lima, aldeia Central, 2019

Fundamental 1 segmento 1 ano



Fonte: Aline Pinheiro de Lima, aldeia Central, 2019

Ensino Médio Multi



Fonte: Aline Pinheiro de Lima, aldeia Central, 2019

Aula de campo, coleta do fruto pequi



Fonte: Ângela Katitauru, aldeia Central, 2019

Aula de campo, coleta do fruto pequi



Fonte: Ângela Katitauru, aldeia Central, 2019

APÊNDICE H – Publicações sobre cerimônia de puberdade masculina e feminina na aldeia Central⁶²

Com músicas e ritos, festa Nambikwara comemora passagem de jovens indígenas à idade adulta

Publicado em 26 Julho 2019



Meninas que participaram do ritual da menina-moça na 10ª Txawxãhaijausu. Foto: André Rodrigues/Funai

Marcada pelo ritual da menina moça e da furação de nariz, a puberdade voltou a ser comemorada pelos Nambikwara Katitauru, na **Terra Indígena** (TI) Sararé, município de Conquista D'Oeste, Mato Grosso. Durante a 10ª edição da festa *Txawxãhaijausu* ("Nossa Música", na língua Nambikwara), em meio a músicas de flautas, cantos, danças e competições esportivas, as comunidades das aldeias celebraram a passagem de garotas e rapazes para a fase adulta.

O evento, que ocorreu entre 11 e 14 de julho, foi executado com recursos do Plano de Aplicação da Renda do Patrimônio **Indígena** da TI Sararé e contou com o apoio da Funai, Sesai e da Prefeitura de Conquista D'Oeste. Presente em todas as etapas da iniciativa, a Coordenação Técnica Local (CTL) de Pontes e Lacerda, subordinada à Coordenação Regional Cuiabá, colaborou a partir da mobilização da comunidade, organização do evento e aquisição de materiais e alimentos necessários à sua realização. A prefeitura garantiu a melhoria das estradas de acesso, prestou apoio para a infraestrutura, cedeu o transporte necessário ao deslocamento das comunidades da TI Nambikwara, em Comodoro-MT e, juntamente com a Sesai, conduziu as competições esportivas e aquisição de troféus.

62

Com músicas e ritos, festa Nambikwara comemora passagem de jovens indígenas à idade adulta. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/5535-com-musicas-e-ritos-festa-nambikwara-comemora-passagem-de-jovens-indigenas-a-idade-adulta>. Acesso em: 28 out.2019.



No ritual de furação de nariz, os rapazes têm seus lábios superiores e septos perfurados. Foto: André Rodrigues/Funai

O ritual da menina moça está presente entre os Nambikwara e diversos outros povos indígenas brasileiros. Durante a primeira menstruação, a menina é mantida em reclusão em maloca específica, de forma que o contato com o mundo externo se dá apenas por meio das mulheres que com ela conversam e a aconselham. O período de clausura não é padronizado, mas pode chegar de um mês a um ano. Para a retirada da menina da clausura e apresentação à comunidade **indígena** como mulher pronta para exercer as tarefas femininas e até mesmo para casamento, os Nambikwara convidam os parentes indígenas de outras aldeias. Ao entardecer, a menina deixa, intermitentemente, a reclusão e dança com seus padrinhos. Séria, a garota não deve olhar para aqueles com quem dança. No fim da madrugada, é completamente liberta da clausura e, ao raiar o dia, agora livre, a moça recebe cânticos e ofertas de peixe assado e beiju.

Durante o evento, alguns rapazes também atingiram o *status* de adultos por meio do ritual denominado furação de nariz. Sem anestesia e deitados no chão, os jovens tiveram seus lábios transpassados com vareta de bambu e o septo nasal com osso de macaco. Chorar ou tremer é incogitável. Após o furo, chega o momento da pajelança. A partir de então, o rapaz já assume responsabilidades com a vida social da família e da comunidade. A prática é milenar entre os Nambikwara.

Saulo Katitauru, cacique de uma das aldeias da TI, explica que a festa promove a interação e a paz entre as comunidades indígenas. "Há muito tempo havia conflito entre os indígenas. Hoje, estamos fazendo paz. Então, essa festa tem um significado: ela traz alegria. Seja amigo ou inimigo, todos estarão juntos nessa hora. É uma oportunidade de conversamos novamente, ou seja, nos traz alegria e paz", relata o cacique.



Competições esportivas também compuseram as atrações do evento. Foto: André Rodrigues/Funai

Para Sara Barros, professora da aldeia que convive com a comunidade há 15 anos e uma das idealizadoras do evento juntamente com professores indígenas, a Txawxãhaijausu é mais que uma grande festa para os Nambikwara, define-se, também, como uma oportunidade de fortalecimento cultural, desenvolvimento pessoal e coletivo. "Depois de alguns anos de trabalho com o povo, vimos que os saberes eram repassados por meio da música. Escrevemos, então, um projeto de fortalecimento da identidade para valorizar o conhecimento étnico, promover o intercâmbio entre os Nambikwara e outros povos indígenas e proporcionar momento de aprendizagem entre os jovens", declara.

Neste ano, em cada dia do evento, cerca de 200 pessoas participaram das atividades. A tradição de convidar indígenas de outras TIs foi mantida. Os Nambikwara Negarotê da **Terra Indígena** Vale do Guaporé estiveram presentes e se envolveram no ritual. Também compareceram estudantes não-indígenas de uma escola estadual do município de Pontes e Lacerda-MT que interagiram com as comunidades indígenas a partir de competições esportivas em jogos como futebol, peteca, arco e flecha e oficinas de pintura corporal.

André Rodrigues, chefe da Coordenação Técnica Local de Pontes e Lacerda/MT, entende a festa como uma oportunidade não só para os indígenas fortalecerem suas tradições, mas também para a sociedade envolvente aprender com os costumes, valores e com a visão de mundo dos Nambikwara. "Essas ações são importantes para a troca cultural com os jovens não-indígenas, possibilitando a oportunidade de conhecer a cultura e diminuir o preconceito social. De modo geral, esse conjunto de ações da Funai está em consonância com a proteção, promoção e o fortalecimento cultural do povo Nambikwara Katitauru", comenta o indigenista.

Kézia

Assessoria de Comunicação/Funai, com informações da CTL em Pontes e Lacerda

Abiorana

APÊNDICE I – Matriz curricular do Ensino Médio Multi (1º, 2º e 3º anos juntos).

2019 EE CONQUISTA D'OESTE				
MATRIZ CURRICULAR - NOTURNO				
ENSINO MÉDIO > EDUCAÇÃO INDÍGENA > ANO - MULTI				
1º-2º-3º ANOS				
Componentes Curriculares	CS	CE	OB	CHAN
ÁREA DE CONHECIMENTO: LGS - LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	S	
	L. ESTRANG. (INGLÊS)	1	S	
	LÍNGUA MATERNA	2	S	
	LÍNGUA PORTUGUESA	2	S	
	ARTE	1	S	
	Sub-Total Área:	7	S	
ÁREA DE CONHECIMENTO: MAT - MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	2	S	
	Sub-Total Área:	2	S	
ÁREA DE CONHECIMENTO: CH - CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	1	S	
	GEOGRAFIA	2	S	
	HISTÓRIA	2	S	
	SOCIOLOGIA	1	S	
	Sub-Total Área:	6	S	
PARTE DIVERSIFICADA: CIÊNCIAS E SABERES INDÍGENAS	PRÁTICAS CULTURAIS E SUSTENTABILIDADE	1	S	
	PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS	1	S	
	TECNOLOGIAS INDÍGENAS	1	S	
	Sub-Total Área:	3	S	
ÁREA DE CONHECIMENTO: CON - CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	1	S	
	FÍSICA	1	S	
	QUÍMICA	1	S	
	Sub-Total Área:	3	S	

**APÊNDICE J – Álbum do povo Katitauru: família do indígena Armando
Katitauru**

Indígena Armando Katitauru



Indígena Carlinhos Katitauru





Cacique Américo Katitauru





Indígena Moisés Katitauru



Indígena Pedro Katitauru



Indígena Jéssica Katitauru



APÊNDICE 12 – Cerimônia de puberdade masculina e feminina n aldeia Central.

Cerimônia de iniciação à puberdade masculina, jovem indígena Lourenço Katitaurlu⁶³



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central.
Cerimônia de iniciação à puberdade feminina. Jovens indígenas Dayane Katitaurlu, Isabel Katitaurlu e Márcia Katitaurlu.



⁶³ Todos os rapazes indígenas Katitaurlu do sexo masculino passam pela cerimônia da “perfuração do lábio superior e septo nasal, constituído de lasca de madeira lavrada, com uma das extremidades pontiagudas, desprovido de decoração. (COSTA, 2009, p. 90).

Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Central, 2009.

Cerimônia de iniciação à puberdade masculina e feminina.



Fonte: Professora Sara Barros do Nascimento, aldeia Central, 2015.

Eliane Katitauru, Elizeu Katitauru



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2015.

Indígena Ângela Katitauru



Fonte: Ângela Katitauru, aldeia Central, 2019.

Indígena Olando Katitauru praticando arco e flecha.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2015.

Indígena Rubens Katitauru.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2015.

Líder indígena, Saulo Katitauru e Danilo Katitauru.



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2015.

Indígena Tatuacanací Katitauru



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2015.