

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

ERCIVALDO DAMSOKEKWA CALIXTO XERENTE

**POLÍTICAS INTERCULTURAIS NO ESTADO DO TOCANTINS: EM QUE MEDIDA
OS PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO
POVO AKWÊ SÃO ACIONADOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA?**

GOIÂNIA

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

ERCIVALDO DAMSOKEKWA CALIXTO XERENTE

3. Título do trabalho

POLÍTICAS INTERCULTURAIS NO ESTADO DO TOCANTINS: EM QUE MEDIDA OS PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO POVO AKWÊ SÃO ACIONADOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA?

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Ferraz Herbetta, Professor do Magistério Superior**, em 23/09/2024, às 14:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ercivaldo Damsokewa Calixto Xerente, Discente**, em 10/10/2024, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4846886** e o código CRC **C972F430**.

Referência: Processo nº 23070.008989/2024-57

SEI nº 4846886

ERCIVALDO DAMSOKEKWA CALIXTO XERENTE

**POLÍTICAS INTERCULTURAIS NO ESTADO DO TOCANTINS: EM QUE MEDIDA OS
PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO
POVO AKWÊ SÃO ACIONADOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA?**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de doutor em Antropologia Social.

Linha de pesquisa: Etnopolíticas, resistências e transformações epistemológicas

Área de Concentração: Antropologia Social

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbetta

GOIÂNIA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

XERENTE, ERCIVALDO DAMSÔKEKWA CALIXTO
POLÍTICAS INTERCULTURAIS NO ESTADO DO TOCANTINS
[manuscrito] : EM QUE MEDIDA OS PROCESSOS PRÓPRIOS DE
APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO POVO AKWE SÃO
ACIONADOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA? / ERCIVALDO
DAMSÔKEKWA CALIXTO XERENTE. - 2024.
162 f.: il.

Orientador: Prof. Alexandre Ferraz Herbetta.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Social, Goiânia, 2024.

Bibliografia.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, lista de figuras.

1. . 2. Interculturalidade. 3. Educação intercultural. 4. Educação
Escolar Akwe. I. Herbetta, Alexandre Ferraz, orient. II. Título.

CDU 572



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 001/24-D da sessão de Defesa de Tese de **ERCIVALDO DAMSOKEKWA CALIXTO XERENTE**, que lhe confere o título de Doutor em Antropologia Social, na área de concentração Antropologia Social.

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro de 2024, às 14:00 horas, na Sala AS-01 da Faculdade de Ciências Sociais, realizou-se a sessão de julgamento da Tese de Doutorado de **ERCIVALDO DAMSOKEKWA CALIXTO XERENTE**, intitulada *POLÍTICAS INTERCULTURAIS NO ESTADO DO TOCANTINS: EM QUE MEDIDA OS PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO POVO AKWÊ SÃO ACIONADOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA?*. A Banca Examinadora foi composta pelos/as seguintes Professores/as Doutores/as: Alexandre Ferraz Herbetta (PPGAS/UFG - presidente); Bruno Ferreira Kaingang (membro externo - I.E.E.I Ângelo Manhã Miguel); Tonico Benites (membro externo - FUNAI); Rosani Moreira Leitão (membro externo - MA/UFG) e Joana Aparecida Fernandes Silva (membro interno - PPGAS/UFG). O candidato apresentou seu trabalho, foi arguido pela Banca e respondeu às arguições. Ao final da arguição, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, pelo qual foi atribuído ao doutorando o seguinte resultado: **aprovado** pelos seus membros. Reabertos os trabalhos, o presidente proclamou os resultados e encerrou a sessão pública, da qual foi lavrada a presente ata, que vai assinada por ela e os/as demais integrantes da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Joana Aparecida Fernandes Silva, Usuário Externo**, em 23/09/2024, às 13:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Ferraz Herbetta, Professor do Magistério Superior**, em 23/09/2024, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Suzane De Alencar Vieira, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 23/09/2024, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4846882** e o código CRC **58B0DD83**.

Referência: Processo nº 23070.008989/2024-57

SEI nº 4846882

Aos saudosos (*in memoriam*) Bernardo Dabâzârkwá Xerente,
avô paterno; Helena Sibakadi Xerente, tia paterna;
Geraldino Wakmõpte Xerente, pai.

Nõkwa siwaprosi mãrĩ tẽ waihu kõdi, kãtõ sismĩtẽ
(Ninguém aprende nada sozinho, ou por acaso,
aprendemos uns com os outros).

Ercivaldo Damsõkẽkwa

AGRADECIMENTOS

Nesses últimos quatro anos de estudos de doutoramento em Antropologia Social tive incentivo da instituição e de pessoas que participaram da minha trajetória acadêmica na pós-graduação. Todas essas pessoas que passaram pela minha vida nesse período contribuíram com seus ensinamentos particulares, dividindo alegrias e aprendizados. Reconheço e sinto muito por não conseguir fazer jus a todas, mas quero expressar meus sinceros sentimentos aqui na forma de agradecimentos a algumas delas, uma prova de minha admiração e afeto por quem tive a honra de conhecer durante esse período.

Antes, agradeço ao grande criador *Bdâ/Waptokwa Zawre* (Deus), por estar sempre me iluminando, renovando-me as forças, fé e sabedoria para continuar nessa caminhada acadêmica.

Ao meu orientador Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbetta, agradeço por acreditar no meu potencial e nessa pesquisa desafiadora, referente a dois importantes conceitos: epistemologia e política. Agradeço pela sua paciência, sua competência acadêmica e sua disponibilidade para me orientar nos momentos em que mais precisei — em diversas situações, independentemente do dia da semana ou do horário, sua disponibilidade foi fundamental para que fosse possível a realização da pesquisa e também a finalização deste trabalho. A sua atitude intelectual, afetiva e ética me possibilitou ter confiança para superar as dificuldades e obstáculos que ocorreram, inevitavelmente, durante esses anos.

Agradeço à banca examinadora da qualificação, então composta pela Prof.^a Dra. Camila Mainardi e pela Prof.^a Dra. Joana Aparecida Fernandes Silva, pelas sugestões maravilhosas, que possibilitaram a finalização e organização da escrita com êxito.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) por ter me concedido uma bolsa de estudos, que foi fundamental para a minha permanência em Goiânia, a capital do Estado de Goiás, durante os estudos presenciais de doutoramento. Sem esse apoio financeiro não teria condições de realizar o curso.

Agradeço aos técnico-administrativas da Faculdade de Ciências Sociais (FCS-UFG), em especial ao secretário do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS-UFG), Élder Pereira Dias, pela paciência e apoio recebido durante esse período de estudos.

Agradeço ainda às coordenações do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) e da licenciatura em Educação Intercultural da UFG, e em especial aos

professores Carlos Abs da Cruz Bianchi e Arthur Angelo Bispo de Oliveira, sempre solícitos quando precisei de ajuda.

Agradeço à minha mãe, Maria Sipredi, e ao meu saudoso pai, Geraldino Wakmõpte (*in memorian*), que me motivaram e incentivaram nessa trajetória acadêmica. A eles sou grato pelos conhecimentos tradicionais me passados, que são bastante relevantes, não apenas para minha trajetória acadêmica, mas para toda minha vida enquanto Akwẽ.

Agradeço à minha querida esposa, Juliana Bruttudi, e aos nossos seis queridos filhos: Daniel Tpêkru, Édino Tpêmêkwa, Rivaldo Srãpte, Ercilene Krêdi, Regivaldo Sirnãwẽ e Érica Tpêdi. Sei que sofreram com a minha ausência durante o período de estudos, mas acreditaram no meu potencial intelectual. Agradeço pelas palavras carinhosas recebidas de cada um deles, especialmente de minha esposa, que, nos momentos em que me sentia solitário, sempre tinha a palavra certa para me manter nessa jornada árdua. Mas, apesar dos obstáculos, acreditaram que era possível a realização desse trabalho com êxito.

Agradeço aos professores e às professoras: Luis Felipe Kojima Hirano, Camila Mainardi, Camila Azevedo de Moraes Wichers, Mônica Thereza Soares Pechincha, Gabriel Omar Alvarez, Joana Aparecida Fernandes Silva e, em especial, à Rosani Moreira Leitão, que não mediu esforços quando mais precisei durante o período do curso – não seria nada fácil se não recebesse o apoio e carinho deles.

Agradeço aos amigos que me acolheram em Goiânia sempre que precisei por ocasião do período de orientação e organização da tese: em especial ao Ariel David Ferreira e ao seu pai, Divair David Nogueira. E à amiga Fátima Regina Almeida de Freitas, que assim como Ariel David, ajudou-me a contornar minhas dificuldades com a formatação do texto. Meus sinceros agradecimentos pelo apoio que me deram, bem como pelo incentivo e pelas palavras de carinho.

Agradeço aos meus mestres orientadores: o saudoso ancião Getúlio Darêrkêkwa (*in memorian*), do Clã Krozake Tdêkwa; Altino Sromnẽ, do Clã Kuzâ Tdêkwa; Valmir Hkãwẽ; do Clã Kbazi Tdêkwa; Samuel Waikairo, do Clã Krozake Tdêkwa; Helena Sibakadi (*in memorian*), do Clã Kbazi Tdêkwa; Maria Popradi, do Clã Kuzâ Tdêkwa; Isaías Sizapi, do Clã Krozake Tdêkwa. Sem eles eu não conseguiria aprimorar os meus conhecimentos sobre as tradições culturais *akwẽ*. Sem o diálogo com esses sábios, sem o aprendizado com eles adquirido, não seria possível a realização desse trabalho.

Agradeço aos professores indígenas *akwẽ*, e, em especial, à equipe da Escola Estadual Indígena Suzawre, da Aldeia Brejo Comprido (Kâ Wrakurerê Krãĩnĩsdu): aos docentes Gilberto Akezanẽ, Genivaldo Kumnãse, Vanderley Sakruikawẽ, Rivaldo Srãpte, Nazaré

Krattudi, João Paulo Wairurã e Marcell Ferreira; ao coordenador pedagógico Leonardo Sawrepte; e ao Rafael Dakukrêikwa, diretor da unidade. Com eles, pude aprimorar meus conhecimentos e obter informações úteis para compreender melhor o tema da minha pesquisa. Agradeço à comunidade residente na Terra Indígena Xerente, em especial na Aldeia Brejo Comprido; ao cacique local, Isaías Sizapi; e ao vice-cacique local João Wairurã; que me permitiram a realização da pesquisa de campo, e com quem pude dialogar e aprimorar meus conhecimentos. As contribuições dos mesmos foram fundamentais para a realização e o êxito deste trabalho.

Aos professores do PPGAS-UFG Glauco B. Ferreira, Suzane de Alencar Vieira, Mônica Pechincha, Camila Mainardi e Janine Collaço, agradeço pelas experiências e conhecimentos partilhados, que me proporcionaram a maturidade para compreensão dos conceitos científicos e a realização das atividades acadêmicas, por ocasião das disciplinas cursadas.

Agradeço à Secretaria Estadual da Educação do Tocantins, em especial à secretária da pasta Adriana da Costa Pereira Aguiar e ao subsecretário Robson Vilas Boas, pela agilidade referente à licença para realizar o doutorado.

Não poderia deixar de agradecer ainda à Diretoria Regional de Educação de Miracema, Tocantins, em especial na figura dos professores: Jore Carlos e Vonio Lira Mendes, ex-Diretores Regionais de Educação; Keila Cristina, chefe do setor pedagógico; e às minhas ex-colegas de trabalho do setor pedagógico Jaynara Moreira e Hetyene Silva, pelo apoio recebido e por me atenderem nos momentos que mais precisei, com a disponibilização dos documentos referentes à política pública de educação escolar indígena do Estado do Tocantins – informações estas indispensáveis para minha pesquisa.

Por fim, expresso minha gratidão incondicional aos meus patrícios Xerente (*akwê*), em especial aos residentes dos territórios onde pude realizar as atividades de pesquisa de campo. Obrigado pela gentileza e compreensão, e pelas muitas conversas e diálogos durante o período da realização da pesquisa etnográfica. Quero agradecer, em especial, ao Isaías Sizapi, cacique da Aldeia Brejo Comprido, bem como à comunidade local, por me autorizarem a realizar meu trabalho junto à Escola Estadual Indígena Suzawre, da Aldeia Brejo Comprido (*Kâ Wrakurerê Krãĩnĩsdu*). Finalmente, sou muito grato pelo acolhimento caloroso e pelo carinho das famílias locais, que me proporcionaram momentos de aprendizado e compartilharam comigo seus conhecimentos tradicionais e culturais, que foram essenciais para elaboração e finalização deste trabalho.

RESUMO

O trabalho aborda a situação educativa do Povo Akwê, com o objetivo de compreender as relações entre o seu modelo próprio de educação, baseado na oralidade, e os modelos e práticas educativas escolarizadas, baseados na escrita. Para tanto, faço uma descrição do sistema e dos processos tradicionais de formação e socialização dos jovens *akwê* e do *warã*, instituição educativa conduzida pelos velhos que são responsáveis por essa formação. Também observei as práticas cotidianas da Aldeia Brejo Comprido (*Kâ Wrakurerê Krãĩnĩsdu*) e da Escola Estadual Indígena Suzawre, em Tocantins, escolhidas para a realização da pesquisa etnográfica. Os interlocutores principais da pesquisa foram os sábios anciãos da região, bem como os professores da escola mencionada. Os resultados da pesquisa revelam, por um lado, uma contradição entre os dois modelos de educação abordados. Por outro lado, também revelam uma busca de diálogo entre eles e entre os saberes próprios de cada um. Essa busca de diálogo é percebida principalmente nos discursos e práticas dos professores, que acreditam que os saberes tradicionais devem ser valorizados e incorporados no currículo e nos processos escolares. Já os sábios anciãos demonstram desconfiança com relação à escola e aos professores e apontam muitas restrições no que se refere à socialização dos saberes para todos na escola. Isso ocorre porque a sociedade *akwê* se subdivide em clãs e cada um deles considera sagrado e como patrimônio particular os conhecimentos que vêm guardando, de geração em geração. É necessário que a comunidade se aproprie de sua escola e, ao mesmo tempo, que a escola conquiste a confiança da sua comunidade. Percebo também a necessidade de um consenso, em que sejam acordados os tipos de conhecimentos que podem ser compartilhados na escola e fora dela.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade. Educação intercultural. Educação Escolar Akwê.

AKWĒ MRMĒZE

Hêsuka Akwĕ nĭm rommădkă wa, kătô ktăwankô nĭm rommădkă wa kri rowahtuzem wa aimô sissu nĕmr pibumă, it samăr wahiku pibumă watô krĕwi snă kmădăk, kătô ĭt kuikre pibumă dure, are ponkwanĕ hă romkmădkă Akwĕ tĕ kătô ktăwankô tĕ aimô itkmă sdakbă pibumă. Tanĕmmĕ, wazatô kuikre it tmă ropibui snă nhanĕ aimô romkmădă kuitab snă krhĕmba mnôze Akwĕ kmă, wawĕ aimô waptem mă wară wamhă romkmădkă mnô krĕ rowahtu nôze dure it wasku pibumă. Tazi watô, aimô krĕwirĕ kmădăk, wa, kătô bdă ssôre it wahibu, kri rowahtuze dazakru Kă wrakurerĕ krăinisdu / Brejo Comprido nă ĭwamtrĕ wa, tahă dazakru kătô krĕwim hă dazakrui wadi mnô, tahă it smĭstu tô ĭt tmă ropibui pibumă ĭt kuitre pibumă hêsuka wa. It sdakbă nôrĭ tô ĭptokrda, wawĕ, kătô hêsuka nă rowahtukwai nôrĭ. Are tetô aimô rowahtukwai nôrĭ romkmădă sissu nĕmr pibumă kuzurkw. Are wawĕ nôrai sim romkmădkă wa aimô psĕ zawre kôd Akwĕ nĭm romkmădă sikusbimră pibumă ktăwankô tĕ tmĕ, rowahtukwai nôrai kmă tĕtô dure wawĕ nôrĭ aimô kmă sabu Akwĕ nĭm romkmădă adu tĕ samăr wahiku psĕ mnô kôpra zatô aimô romkmădkă twi snăsikutôr kri rowahtuzem wa. Are Akwĕ nôrĭ, dasiwawi mnô bă romkmădkă mnô krĕ wasku mnô kôdi dure, tmă sawi mnôdi, siwakru kôdi aimô dure romkmădkă wasku hă. Twa, tô aimô kbure Akwĕ nôrĭ sissum snă romkmădă hêsuka năhă tĕkmădkă prĕwamsi zatô psĕ snă aimô romkmădă mō, tetô aimô dure dasipra re zawre nômr, tô aimô kbure snă kmă dasiwapar wa kătô kmădasidur mnô wa zatô aimô kri rowahtuzem wa psĕ snă rowahdu nômr.

PALAVRAS-CHAVE: K bure mă romkmădă. Dasikapko mnôpă krsisdakbă mnôzĕ. Hêsuka nă rohtuze.

RESUMEN

El trabajo aborda la realidad educativa del Pueblo Akwẽ, con el objetivo de comprender las relaciones entre su propio modelo de educación, basado en la oralidad, y los modelos y prácticas educativas escolarizadas basadas en la escritura. Para ello, describo el sistema y los procesos tradicionales de formación y socialización de los jóvenes akwẽ y el warã, institución educativa dirigida por ancianos que son los responsables de esta formación. También observé las prácticas cotidianas de Aldeia Brejo Comprido-Kâ Wrakurerê Krãĩĩsdu y de la Escuela Estatal Indígena Suzawre, en Tocantins, lugar elegido para la investigación etnográfica. Los principales interlocutores de la investigación fueron los sabios ancianos de la región, así como los docentes de la mencionada escuela. Los resultados de la investigación revelan, por un lado, una contradicción entre los dos modelos de educación abordados. Por otro lado, también revelan una búsqueda de diálogo entre ellos y entre los saberes de cada uno. Esta búsqueda de diálogo se percibe principalmente en los discursos y prácticas de los docentes, quienes creen que los saberes tradicionales deben ser valorizados e incorporados al currículo escolar. Los ancianos sabios, en cambio, demuestran desconfianza en relación a la escuela ya los profesores y señalan muchas restricciones en cuanto a la socialización del conocimiento para todos en la escuela. Esto ocurre porque la sociedad akwẽ se subdivide en clanes y cada uno de ellos considera sagrado y como patrimonio particular, los conocimientos que ha ido guardando, de generación en generación. Es necesario que la comunidad se apropie de su escuela y, al mismo tiempo, que la escuela gane la confianza de su comunidad. También percibo la necesidad de un consenso, en el que se acuerden los tipos de saberes que se pueden compartir en la escuela y fuera de ella.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad. Educación Intercultural. Educación Escolar Akwẽ.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A.I.E.X-	ASSOCIAÇÃO DE APOIO AS ESCOLAS INDÍGENAS XERENTE.....
A.I.X-	ASSOCIAÇÃO INDÍGENA XERENTE.....
A.I.A-	ASSOCIAÇÃO INDÍGENA AKWE.....
CEMIX-WARÃ-	CENTRO DE ENSINO MÉDIO INDÍGENA XERENTE.....
FAPEG-	FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE GOIÁS.....
UFG-	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÂNIA- GOIÁS.....
SEDUC-TO-	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO TOCANTINS.....
DRE-TO-	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE MIRACEMA DO TOCANTINS.....
FUNAI-	FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS ORIGINÁRIOS.....
TAKINAHAKY-	NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR INDÍGENA.....
PPGAS-	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL.....
FORD-	FUNDAÇÃO FORD.....
MUSEU-UFG-	MUSEU ANTROPOLÓGICO DA UFG.....
MEC-	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....
SPI-	SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO.....
SESAI-TO-	SECRETARIA ESPECIAL INDÍGENA DO TOCANTINS.....
ONU-	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS.....
LDBEN-	LEI DE DIRETIZES E BASE CURRICULAR NACIONAL.....
PROCAMBIX-	PROGRAMA DE COMPENSAÇÃO AMBIENTAL INDÍGENA XERENTE.....
P.B.I.X-	POLO BASE INDÍGENA XERENTE DE TOCANTÍNIA-TO.....
T.I.X-	TERRA INDÍGENA XERENTE.....
T.I.X.F-	TERRA INDÍGENA XERENTE DO FUNIL.....
WARÃ-	PÁTIO NO CENTRO DAS ALDEIAS ANTIGAS DO POVO AKWE.....
U.E.I.X-	UNIDADE ESCOLAR INDÍGENA XERENTE.....

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPITULO 1. DAMSÕKEKWA.....	13
1. O POVO AKWÊ E SUAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA	30
CAPITULO 2 O POVO AKWÊ E SUAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA-FAMILIAR-CLÂNICA.....	30
2.1 QUEM SÃO OS AKWÊ ?	31
2.2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL FAMILIAR E COMUNITÁRIO AKWÊ.....	35
1. 3 A EDUCAÇÃO E AUTONOMIA DOS SEIS CLÃS ENTRE XERENTE.....	40
2.4 RITOS E CÉRIMONIAIS DAPRADÂ AKWÊ	51
2.5 A SIMBOLOGIA A MAIS VALIOSA ENTRE OS AKWÊ	51
2.6 DEMANDAS ATUAIS.....	57
2.7 GRANDES CONVERSAS.....	73
CAPÍTULO 3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS, PROTAGONISMO E DIREITOS DIFERENCIADOS DOS POVOS INDÍGENAS.....	77
3. PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TOCANTINS?	79
3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA AKWÊ: OS AVANÇOS E DESAFIO.	76
3.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENAS NO TOCANTINS.....	81
3.3 EXTENSÃO DA ESCOLA MUNICIPAL INFANTIL INDÍGENA XERENTE SIMSARI.....	87
3.4 POLÍTICA INTERCULTURAL E PROTAGONISMO NAS ESCOLAS INDÍGENAS.....	90
3.5 UMA POLÍTICA INTERCULTURAL EXITOSA.....	99
CAPITULO 4 ETNOGRAFIA DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SUZAWARE.....	102
4.1 FUNDAÇÃO DA ALDEIA BREJO COMPRIDO KÂ WRA KURERÊ KRÃINISDU.....	103
4.2 BREVE HISTÓRICO DA ALDEIA BREJO COMPRIDO KÂ WRA KURERÊ KRÃINISDU.....	104
4.3 MODALIDADES QUE A ESCOLA ATENDE E AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E	

	13
METODOLÓGICAS QUE PERPASSAM O COTIDIANO ESCOLAR.....	112
4.4 ESTRUTURA FÍSICA E PESSOAL DA ESCOLA.....	108
4.5 PROBLEMAS QUE DEVEM SER ACATADOS PRIORITARIMANTE.....	111
4.6 CRÍTICAS PARA O AVANÇO DA ESCOLA INDÍGENA: COMO TER COMO BASE A	
4.7 PEDAGOGIA INTRACULTURAL.....	122
CAPÍTULO 5 CRÍTICAS PARA O AVANÇO DA ESCOLA INDÍGENA: ATÉ QUE	
PONTO A ESCOLA POSSUI COMO BASE A PEDAGOGIA INTRACULTURAL	
AKWÊ?.....	137
5.1 DIMENSÃO PEDAGÓGICA E SUAS COMPLEXIDADES.....	140
5.2 AS QUATRO ASSOCIAÇÕES DAKRSU AKWÊ.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	154

LISTA DE FIGURAS E FOTOGRAFIA

FIGURA 1 - FERNANDES, JOANA. ERCIVALDO DAMSÔKÊKWA- 2012.....	14
FIGURA 2 – EU OS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA DE MINHA DEFESA DE DISSERTAÇÃO, CURSO DE MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS-2016.....	22
FIGURA 3 - SRÂPTE, RIVALDO. OS SEIS CLÃS PARCEIROS-2016.....	30
FIGURA 4 – SÊIKÕ, ALBERTINO. O FORMATO DA ALDEIA ANTIGA DO POVO AKWÊ COM ABERTURA PARA NASCENTE DO SOL- 2016.	36
FIGURA 5 - SÊIKÕ, ALBERTINO. REPRESENTAÇÃO DA ALDEIA ANTIGA COM DETALHE DO WARÃ MASCULINO E FEMININO-2017.....	41.
FIGURA 6 - DAMSÔKÊKWA, ERCIVALDO. HTÂMÃ E STÊROMKWA NO WARÃ 2. 2017.	43
Figura 7– DAMSÔKÊKWA, ERCIVALDO HTÂMÃ E STÊROMKWA NO WARÃ 2- 2017.....	44

FIGURA 8 - DAMSÔKÊKWA, ERCIVALDO. CORRIDA DA TORA GRANDE DE BURITI ÎSITRO-

2017.....	46
FIGURA 9 - DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO.CHEGADA NO PÁTIO DA ALDEIA POR OCASIÃO DO KUIWDÊ NÎTRO- 2017.....	48
FIGURA 10 – DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO ,TORA GRANDE DE BURITI (<i>ÍSITRO</i>) NO PÁTIO-2017..	49
FIGURA 11 - DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO . MOMENTO DE INTERATIVIDADES DOS SÁBIOS ANCIÃOS COM OS JOVENS WAPTE NO WARÃ - 2017.....	51
FIGURA 12 - ACERVO PROCAMBIX. TROCA DE COMIDA TÍPICAS COM OS CLÃS PARCEIROS DASISDANÃRKWA-2012.	54
.....	54
Figura 13 – REPRESENTAÇÕES DA FIGURA DO PADI (<i>DANÕHUIKWA-ÍSÕHIKA</i> OU MENSAGEIROS) 2012.....	55
FIGURA 14 – DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO ,PONTE SOBRE O RIO SONO – TO- 2021.....	58
FIGURA 15 – DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO ,PONTE EMBARGADA PELA JUSTIÇA FEDERAL, RIO SONO- TO- 2021.....	59
FIGURA 16 - PONTE NA DIVISA DA ÁREA AKWÊ NA CIDADE DE RIO SONO- TO. 2021.....	61
FIGURA 17 - DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO, CASAMENTO CULTURAL AKWÊ ENTRE O MESMO CLÃ <i>ÏSAKE TDÊKWA-KROZAKE</i> - 2020.....	65
FIGURA 18 - SAMURU, DAVI, REUNIÃO NA ALDEIA SALTO KRIPRE – EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO CRECHE INFANTIL MUNICIPAL TOCANTÍNIA-TO- 2017.....	89
FIGURA 19 - DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO , <i>ESCOLA</i> ESTADUAL INDÍGENA SUZAWRE, NA ALDEIA BREJO COMPRIDO- 2016.....	105
FIGURA 20 – WAKMÕPTE, NELSIMAR, PLANEJAMENTO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SUZAWRE – ALDEIA BREJO COMPRIDO- 2018.....	112
FIGURA 21 - DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO, REPRESENTAÇÃO DE CANTICOS CULTURAIS NO PÁTIO- 2016.....	113
FIGURA 22 - DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO ,CANTICOS CULTUAIS EM AKWÊ- 2016.....	114

FIGURA 23 - DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO ,ANCIÃO GETÚLIO DARÊKÊKWA ENSAINDO CANTORIAS CORRIDA DE TORA KUIWDÊ NITRO- 2017.....	116
FIGURA 24 – DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO ,DANÕKRÊ TÊKMÃ WAR RI WA- 2017.....	117
FIGURA 25- DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO, KUIWDÊ NITRO KWATBREMI MÃ – 2017.....	118
FIGURA 26 – DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO ,CONTO MITOLOGICO PELOS ANCIAOS ALTINO SROMNE E SAMUEL WAIKAIRO- 2017.....	119
FIGURA 27 – DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO, KHÂKBU/KUPAKBU, BEIRARUBU- 2017.....	121
FIGURA 28- DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO ,BEIRARUBU ASSADO HWÂRKBU/KUPAKBU-2017.....	122
FIGURA 29- DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO ,SIPSA SIWAWI MNÕZÊ PINTURAS DE MENINOS VIRGENS – 2016.....	123
FIGURA 30 – DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO ,SALA DE AULA NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SUZAWRE- 2012.....	139
FIGURA 31 - CALENDARIO ESCOLAR INDÍGENAS MEXICANOS -2020.....	143
FIGURA 32 – DAMSÕKÊKWA, ERCIVALDO ,MOMENTO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SUZAWRE COM O ANCIÃO GETÚLIO DARÊKÊKWA.....	148

LISTA DE MAPAS DA ÁREA INDÍGENA XERENTE

MAPA 1 – AUTOR. LOCALIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA XERENTE. ANO- 2005	32
MAPA 2 - AUTOR. LOCALIZAÇÃO DAS ALDEIAS XERENTE. ANO-2005	33
MAPA 3 - AUTOR. REPRESENTAÇÕES DA TERRA INDÍGENA XERENTE E FUNIL. ANO- 2005	34
MAPA 4 – PROCAMBIX. A ÁREA INDÍGENA XERENTE E AS TRÊS RODOVIAS INTERESTADUAIS CORTANDO A RESERVA-2005	35

CAPÍTULO 1 - DAMSÔKÊKWA

[...] eu tô feliz por você meu querido sobrinho Damsôkêkwa, você está sendo um grande guerreiro nesse estudo, representando seu povo, nosso povo. Tô falando para você da alegria, por você, que tá fazendo muito sacrifício deixando sua família, seus filhos, esposa, para conhecer o sistema do ktâwanô-homem, do não-indígena. Não escuta as falas dos que não se alegram com seu sucesso na educação e segue firme. Não liga por conversas que não somam nada para você. Vai em frente, Damsôkêkwa, estude bastante para conhecer melhor o sistema do homem branco sromã nôrĩ- brancos. Tudo que eles fazem é no papel escrita.

Fala do ancião Altino Sromnê, da Aldeia Morrão *Wdêkrãĩ kwasa hu*, realizada em junho de 2022.

Sou Ercivaldo Damsôkêkwa Xerente, filho de Geraldino Wakmôpte Xerente e Maria Sipredi Xerente, do Clã Kbazi Tdêkwa, associado ao Grupo Dakrsu Krara. Sou nascido à beira do córrego Água Fria, na margem direita, em uma comunidade fundada aproximadamente em 1960, conhecida pelo nome Engenho Velho, e que mais tarde os moradores desmembraram para formar a Aldeia Aldeinha – fundada por volta de 1980, por Joaquim Kasuwamrĩ, casado com Lucinda Sdupudi, uma das filhas de minha vó materna, Petronília Krattudi.

Os *akwê* são organizados em clãs: Kbazi, Krozake, Wahirê, Kuzâ, Krãĩprehi e Krito – sendo os três primeiros os mais numerosos. A base de nosso entendimento de mundo é clânica, de modo que a divisão e as subdivisões dos clãs estão presentes em todos os domínios de nossa vida, inclusive no processo de ensino e aprendizagem, como se verá adiante. Atualmente, possuímos 91 aldeias, sendo a maior parte de pequeno porte. Todas estão nas duas TI Xerente (*Akwê*) e Funil (*Sakrêpra*). Algumas das maiores aldeias são: Aldeia Funil Sakrêpra, Aldeia Porteira Nrôzawi, Aldeia Salto Kripre, Aldeia Brejo Comprido (*Kâ Wrakurerê Krãĩnĩsdu*), e Aldeia Brupre. As demais aldeias são bem menores. Dentro da TI Xerente, entre outras, estão: Aldeia Porteira Nrôzawi, Aldeia Salto Kripre, Aldeia Brejo Comprido (*Kâ wra Kurerê Krãĩnĩsdu*), Aldeia Brupre, Aldeia Mirassol Nrô wdê pisi, Aldeia Paraíso Kakrã Wdêhu, Aldeia Lajeado Kâ Topkuze, Aldeia Cabeceira Verde Mrãiwahi, Aldeia Riozinho Kakumhu, e Aldeia Rio Sono Ktêkakâ.

Em 10 de maio de 1979, após o meu nascimento, meus pais se separaram. Meu pai desconfiava que eu não fosse seu filho biológico. Assim, minha mãe preferiu me colocar para

adoção a cuidar de mim sozinha e solteira – conforme relata minha tia paterna, Helena Sibakadi. Fui adotado por um casal de fazendeiros conhecidos por Francisco, o doutor Chiquinho, e Maria, a dona Tota, que moravam na fronteira da Terra Indígena Xerente. Naquele tempo, meu avô paterno, Bernardo Dabâzârkwá, morava em uma das antigas aldeias *akwê*, à beira do Rio Sono – que deu origem ao nome da Aldeia Rio Sono (*Ktêkakâ*) –, a aproximadamente 35 km do local de meu nascimento. Quando ele soube da situação da separação dos meus pais e minha adoção por um casal de não-indígenas, não mediu esforços para ir ao local me buscar. Nesse período, a comunicação entre as aldeias era difícil e levava alguns dias para que tais recados chegassem aos seus destinos finais.

Figura 1 - Ercivaldo Damsôkêkwa.



Fonte: arquivo pessoal de Joana Aparecida Fernandes Silva (2012).

Meu avô foi até a fazenda de Francisco e Maria com alguns homens de sua família. Ao chegarem à casa do casal, na qual eu já estava há 12 dias, houve grande comoção e muito choro. Os filhos do casal já estavam se acostumando comigo e eu já havia recebido um nome não indígena: Ercivaldo. O casal me batizou na capelinha da Fazenda Santa Clara, do senhor

Custódio e da dona Dulce. Esse era o local em que as pessoas da região se encontravam para eventuais festejos católicos naquele tempo.

Apesar do batismo, não fui adotado. Quando adulto, compreendi que, entre os *akwê*, os filhos homens da família são razão de orgulho. Isso se justifica, historicamente, pelo fato de que as famílias com mais homens em suas composições eram mais respeitadas em situações de conflitos, internos ou com outros povos. Resolvida a questão, meu pai manteve o nome de *Ercivaldo*, em homenagem à família de Francisco e Maria – cujos filhos tinham nomes iniciados com a letra “e”: Elias, Elci, Edson e Eva, entre outros.

Segundo o relato, minha chegada à Aldeia Rio Sono (*Ktêkakâ*) se deu ao fim desse mesmo dia. Foi um momento de grande euforia, com cantorias, beijus assados, batata e carne moqueados, em comemoração à chegada de um menino à família. Quase oito meses após esse episódio, tempo em que estive aos cuidados de tia Helena Sibakadi, meus pais reataram sua relação. Ao retomarem o casamento, eles solicitaram minha guarda, que só foi conquistada novamente após muita peleja entre eles e o meu avô.

Minha tia conta que quando meu avô bateu os olhos em mim disse: “esse meu neto terá o nome de Damsôkêkwa”, cuja tradução em português é “aquele que abre caminho, que faz trilhas, que faz picada no meio da mata”. Como se poderá perceber, minha trajetória tem como base o sentido de meu nome, que realizo por meio da educação intercultural, repleta de conflitos e tensões.

Meu avô foi um dos grandes pajés do nosso povo. Era chamado de Dahêwakurkwa. Era bastante respeitado entre os *akwê*. Ele fazia parte dos “Sekwa/Pajés do Sol”, que atualmente estão extintos. Para isso, segundo minha tia, grupos de jovens *wapte* eram escolhidos como recrutas e ficavam aproximadamente seis meses isolados dos demais integrantes do grupo em um pátio chamado *warã*. Ela mesma não chegou a presenciar esse ritual, mas ouviu os relatos por seus avós – que também lhe disseram que poucos conseguiam chegar até o fim da jornada.

Os ensinamentos recebidos por esses jovens se davam, normalmente, no verão, que era o período de seca na região. Durante meses, os recrutas ficavam sempre de costas para o Sol no período diurno, e muitos não conseguiam suportar a temperatura. Todas as noites, eles eram recolhidos para pernoitarem no *warã*, sempre na companhia dos pajés experientes, que lhes passavam conhecimentos. Os recrutas ficavam com as costas “sapecadas”, devido à exposição ao Sol, diariamente, ao longo dos meses. O óleo do coco babaçu e o de urucum eram utilizados como protetor solar, mas apenas para amenizar as dores e as feridas. No fim do processo, restavam as cicatrizes. Foi em um desses recrutamentos de guerreiros que Dabâzârkwá se tornou um dos grandes sekwa/pajés *akwê* da sua geração.

Quanto ao meu pai, ele foi um dos primeiros alunos na escola *akwê*. Isso foi possível com a chegada da missão protestante Batista, do pastor Guethes Carlos, que foi seu professor e o pioneiro em formar turmas de professores bilíngues Xerente na década de 1980. Meu pai foi professor por aproximadamente 20 anos. Indígena bilíngue, trabalhou na implantação da escrita *akwê* e também ajudou na elaboração de algumas cartilhas Xerente – infelizmente, a maioria dos materiais produzidos não foi publicada.

Em março de 1992, meu avô, Dabâzârkwa, teve um acidente vascular cerebral e não resistiu. Foi uma perda irreparável a poucos meses de eu completar 13 anos. No fim do mesmo ano, meu pai aceitou um convite para lecionar como professor bilíngue na Aldeia Bom Jardim, aproximadamente a 40 km da Aldeia Rio Sono. Seus familiares foram contra a mudança, mas ele estava decidido. Ficamos tristes, mas não teve volta e nos mudamos.

Meus pais queriam muito que eu fosse alfabetizado pelos professores da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Passei por alguns professores nesse tempo: Lúcia, que era esposa do chefe de posto indígena na Aldeia Rio Sono e demais aldeias vizinhas; Noemi Wakrtadi; e Ribamar Marinho Xerente. Deles, acredito que apenas Noemi era professora bilíngue do Estado do Tocantins, e não da fundação.

Naquela época, não gostava de ir à escola. Meu desejo era ser pescador, caçador e um grande guerreiro *akwê*. Queria estar à beira do rio ou em uma canoa pescando com outros meninos da minha idade. Pescar me alegrava bastante, e quando eu chegava em casa com um grande volume de peixes pescado me orgulhava mais ainda. Era isso que me deixava feliz na infância, não as aulas. Com a mudança para outra aldeia, fiquei bastante desmotivado para tudo. Meu pai, enquanto professor, tentou me alfabetizar, mas não conseguiu, pois os estudos não eram minha prioridade. Eu apenas queria trabalhar em companhia dos adultos nas fazendas vizinhas. Tinha muita vontade de fugir dos meus pais. Por isso, fiquei 60 dias trabalhando em fazendas, ainda revoltado com a mudança. Eu era uma criança que não sabia falar nada em português e nem possuía documentos.

Aos 14 anos, meus pais me arranjaram um casamento. A minha futura esposa morava em uma aldeia chamada Brejo Comprido, a 11 km de Bom Jardim. Fui passar uns dias com sua mãe e irmãos. Chegamos a conversar algumas vezes, sem saber do acordo entre nossas famílias. À época eu estava com 14 anos e ela com 15. A cerimônia foi marcada para 10 de outubro de 1993. Tentei convencer meus pais de que não queria me casar com aquela idade. Chorei muito sem poder fazer nada para evitar o casamento. Meus pais apenas diziam que nós não poderíamos desonrar nossa família perante o acordo já feito com um dos irmãos mais

velhos e com a mãe de Juliana, minha esposa. Para o Povo Akwê, o casamento nessa idade era natural e comum.

Em 3 de julho de 1994, tivemos nosso primeiro filho: Daniel Tpêkru. Com 15 anos de idade, eu me sentia com muita responsabilidade para cuidar da família. Comecei a trabalhar na roça fazendo trabalho pesado, e, muitas vezes, não tinha força para algumas tarefas. Algumas pessoas até faziam brincadeiras de mau gosto, por eu não ter força como a de um adulto para levantar peso. Nessa época, muitos serviços eram comunitários ou trocados, e, mesmo com tantas dificuldades e obstáculos, eu não me intimidava com nada. Sempre tive desejo de mostrar minha capacidade e força de vontade para vencer os desafios e cuidar da família.

Em 1994, fomos morar na aldeia do meu sogro: *Brejo Comprido*, que se tornou minha residência fixa. Pela tradição *akwê*, quando um homem casa é obrigado a acompanhar o sogro, ou seja, a ir morar junto a este. Trata-se de uma residência uxorilocal. Em 11 de abril de 1996, nasceu Édino Tpêmêkwa, meu segundo filho. Sentia que minha responsabilidade aumentava a cada dia. Rivaldo Srãpte, meu terceiro filho, nasceu em 25 de março de 1998. Nesse mesmo ano, interessei-me pela alfabetização, a convite da missionária Esther Carvalho, que chegou com a missão de alfabetizar jovens e adultos de Brejo Comprido e aldeias vizinhas. Fui como ouvinte participar das aulas, o que me motivou bastante. Não sabia ler e escrever em português, que era uma língua estrangeira. Esforçava-me muito para tentar acompanhar as falas da professora, que também demonstrava bastante interesse em que eu fosse alfabetizado. Passei esse ano sendo alfabetizado. Estava com 19 anos de idade. Minha trajetória na educação, que me levou até aqui, apenas começava.

Meu rápido aprendizado deixou minha professora bastante otimista. No fim do ano, eu já conseguia até escrever um bilhete escolar, algo modesto, para demonstrar agradecimento à missionária pelas palavras de carinho e de motivação, o que me deixou orgulhoso.

Ainda em 1998, um fator foi fundamental para que eu deslanchasse em minha trajetória escolar. Esther Carvalho solicitou à Delegacia de Ensino Escolar de Miracema do Tocantins que eu realizasse um “provão”, com conteúdo da 1ª à 5ª série, amparado na Lei n. 9.394/96, Art. 24, inciso II, alínea “c”, que determina ao aluno ingressar na segunda fase, ou seja, na 6ª série do Ensino Fundamental, caso aprovado na prova. Além de mim, Manoel Sawrekmõzê e sua esposa Eunice Brupahi também fizeram a prova. Os resultados saíram e alcançamos êxito. Esse acontecimento foi um grande passo para minha vida escolar. Eu percorria 22 km diários, entre ida e volta, pois não tinha um lugar fixo de morada.

Os anos de 1999 e 2000 foram de grande interesse pela educação escolar entre os *akwẽ*, principalmente em função da oferta de empregos que as duas associações locais ofereciam aos integrantes nativos da comunidade, que passaram a prestar serviços na cidade de Tocantínia – o que fez com que investissem em educação, matriculando seus filhos na referida cidade.

Em 7 de setembro de 2000, nasceu a minha filha Ercilene Krêdi Xerente. Nesse período, havia grande movimentação dos *akwẽ*, motivada pela Associação Indígena Xerente (A.I. X), que disponibilizava empregos na área da saúde indígena. Em convênio com a Funasa, eram então disponibilizados cargos tanto na cidade de Tocantínia quanto nas Terras Indígenas Akwêe Funil. As vagas eram para barqueiro, motorista, vigilante, serviços gerais, agente indígena de saúde e agente indígena de saneamento básico.

Nesse período, outra associação *akwẽ*, a Procambix, também realizava trabalhos em parceria com a FUNAI, na execução de recursos de compensação pelo impacto ambiental da Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães. Os cargos eram praticamente os mesmos, mas algumas das funções não eram preenchidas por falta de pessoal habilitado.

Durante esse período, consegui meu primeiro emprego, como Agente Indígena de Saúde (AIS) pela instituição Fasam (Fundação de Assistência ao Sudeste Amazônico). Fui responsável por duas aldeias do Povo Xerente: Bom Jardim e Morrinho. Sentia-me na obrigação de me qualificar profissionalmente e sabia que o caminho para alcançar esse objetivo era a educação escolar. Trabalhei na área até 2001, quando passei a ser motorista na Associação Indígena Xerente, em convênio com a Fundação Nacional de Saúde (Funasa).

Entre 2001 e 2005, concluí meus estudos na segunda fase da Educação de Jovens e Adultos-EJA na Fundação Fé e Alegria Frei Antônio. Nesse período, em 1 de novembro de 2003, nasceu Regivaldo Sirnãwê Xerente, meu quinto filho. Em 2005, retornei à Aldeia Brejo Comprido. Também ingressei no curso de Magistério Indígena do Tocantins, na cidade de Pedro Afonso. Abandonei o trabalho de motorista por uma proposta de assumir como professor indígena Xerente na Escola Estadual Indígena Suzawre. Lecionei para as séries iniciais, em turmas multisseriadas. Foi uma experiência inovadora. No sistema multisseriado, e me sentindo inexperiente na função, não sabia ainda planejar aulas, por exemplo. Mas, dia após dia, fortaleci-me para superar os desafios enquanto professor indígena *akwẽ*.

O meu primeiro ano de trabalho como professor indígena foi complicado. Fui designado para as séries iniciais, 1ª e 2ª séries na época. Não tive qualquer orientação dos responsáveis da educação escolar indígena *akwẽ*. Enfrentei alguns problemas, inclusive institucionais, mas os superei e consegui seguir com o trabalho. Percebia claramente a importância da formação de quadros *akwẽ* para o trabalho na educação. Pessoas que compreendessem os códigos clânicos e os da cidade. Tal relação me mobiliza até o momento e é centro desta tese.

Em 2 de dezembro de 2006, nasceu a minha filha caçula, Érica Tpêdi Xerente. Nessa época, já sonhava em ser um futuro pesquisador e professor indígena *akwẽ*, ou seja, a vontade só aumentava em cursar uma faculdade. Até 2007, apenas dois xerente possuíam formação em nível superior: Edite Smĩkidi Xerente e João Kwanhã Xerente, que foram minhas referências para seguir em frente nos estudos acadêmicos. No final de 2007, aconteceram-me duas coisas extraordinárias. A primeira foi ter finalizado o curso de Magistério Indígena do Tocantins – para concluir o curso, tive que optar por abandonar o Ensino Médio regular. A segunda coisa foi ser aprovado na seleção para cursar Licenciatura em Educação Indígena na Universidade Federal de Goiás (UFG). Finalmente, eu chegava à Universidade. O meu ingresso na Universidade foi a minha maior conquista enquanto *akwẽ*. Essa conquista me levou a ampliar meus conhecimentos e a seguir abrindo trilhas.

No início, tive algumas dificuldades. Foi-me chamada a atenção por alguns professores, pela coordenação do curso e até por alguns colegas de turma, pois era muito questionador. Não me conformava com os textos abordados, que, às vezes, romantizavam os povos nativos. Acabei por me silenciar e cessar os questionamentos. Lembro-me, como se fosse hoje, quando alguns colegas, e também docentes, cobravam-me sobre meu silêncio nas aulas. Em alguns momentos, eu os questioneei: “Se eu questiono ou se fico calado incomodo vocês igualmente. Afinal, qual comportamento vocês querem de mim?”. A sala inteira ficava em silêncio total.

Em 2008, ingressei como professor concursado na Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins, tomando posse no dia 19 de dezembro. Essa foi uma conquista inédita e fruto de lutas árduas dos líderes indígenas do Tocantins em parceria com o Ministério Público Federal do Trabalho e Ministério Público Federal. Graças ao trabalho dos procuradores Dr. Antônio e Dr. Mário Lúcio Avellar, as ações judiciais foram fundamentais para os povos nativos do Estado. A Secretaria Estadual da Educação do Tocantins ofertou 45 vagas aos *akwẽ*, que não foram preenchidas porque alguns professores estavam com sua documentação incompleta. Trinta e seis (36) professores participaram do processo seletivo, sendo que trinta e três (33) foram efetivados.

Meu interesse pela política, por meio de minha atuação como educador, aumentou. Em 2008, disputei uma vaga no parlamento de Tocantínia, pelo PMDB. Obtive 90 votos e não fui eleito. Foi um período complicado, no qual sofri perseguições. Apesar de não ter sido eleito, após o pleito, recebi muitos convites para compor mandatos, aos quais declinei. Percebi que preferia fazer política partidária nos bastidores. Algo que é possível dizer sobre eleições entre o Povo Akwẽ é que sempre geram algum tipo de rusga entre os candidatos e a comunidade, que também sofre com a influência externa em seus territórios, deixando, muitas vezes, os nativos em situações de vulnerabilidade perante, principalmente, candidatos não-indígenas – os quais chegavam às aldeias por meio de articulações com pessoas que colocavam os seus interesses próprios acima dos coletivos.

Continuei os estudos e, em 2010, fui indicado para assumir a direção do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Cemix Warã. Aliar estudos e gestão foi complicado. Quase não consegui terminar o ano como diretor. Houve alguns entraves políticos, por não compactuar com algumas manobras da gestão municipal. Solicitei à Diretora Regional de Ensino na época que eu fosse designado para a Escola Estadual Indígena Suzawre – da Aldeia Brejo Comprido. Ainda estava em período probatório, mas retornei como professor indígena para a minha comunidade.

Não foi um período fácil. Foram muitos os conflitos que mobilizaram aquelas pessoas que eram a meu favor e aquelas que eram contrárias. No meio disso tudo, em 2011, meu pai faleceu. Recebi a notícia durante uma aula do professor Elias Nazareno. Apenas me despedi dele e dos colegas e retornei para a Aldeia no Tocantins. Ainda nesse ano, mais três pessoas de minha família também faleceram: minha irmã e duas primas. Foi um momento tenso, que, somado a tudo que passava no campo profissional, quase me fez desistir do curso – o que não fiz devido ao apoio de familiares e amigos.

Com bastante esforço, concluí minha graduação em 2012. A defesa de meu trabalho de conclusão aconteceu na Escola Estadual Indígena Suzawre, na Aldeia Brejo Comprido, com a participação de toda a comunidade e também de aldeias vizinhas. Foi um momento histórico e bastante emocionante, no qual um filme de minha trajetória passava em minha cabeça. Nesta ocasião, investiguei o manejo do fogo entre os *akwẽ* (*Kuzã*, *Akwẽ kunmã nã krsipi mnõzê*). E entendi a importância dos diálogos entre os anciãos.

Os trabalhos de pesquisa apontaram uma necessidade de reavivar as antigas leituras milenares dos próprios *akwẽ* sobre o manejo, ou seja, como eram as técnicas de uso do fogo pelos xerente, para assim potencializar as novas percepções culturais no que se refere ao manejo do fogo, com intuito de revitalizar habilidades envolvidas nas queimadas culturalmente realizadas pelos *akwẽ*. O manejo do fogo (*kuzã*) tem um significado valioso, tanto para aquecer, como para a comunicação de longa distância. Existiam diversas maneiras de uso do fogo pelos Xerente, tais como: fazer moqueada (*saza*) de carne de animais silvestres e realizar limpeza ao redor da aldeia para afastar animais nocivos para os *akwẽ*. Percebi que, atualmente, são poucas as pessoas do povo que ainda praticam certos conhecimentos da tradição cultural repassada de geração em geração, o que me motiva a seguir abrindo caminho na educação.

Em 2014, busquei entrar no mestrado em Antropologia Social. Apesar de ter meu projeto como o mais bem avaliado, e de ter me dedicado e lido todos os textos clássicos para a prova escrita, não fui aprovado na prova de inglês, minha escolha de segundo idioma para o processo seletivo, e nem na prova teórica dissertativa, gênero que mal conhecia. Segundo o professor Alexandre Ferraz Herbetta, orientador da presente tese, a partir desta reprovação, o PPGAS-UFG passou a problematizar seu processo seletivo e a se mobilizar para a instalação de ações afirmativas na Universidade. No ano seguinte, a instituição aprovou uma resolução

que possibilita vagas para indígenas e negros em todos os programas de pós-graduação.

Nesse mesmo ano, persisti na ideia de fazer mestrado e ingressei no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos (PPGIDH) da mesma Universidade, com um projeto de pesquisa sobre o sistema de educação escolar indígena em meu povo. Talvez pelo significado em português de meu nome, Damsökëkwa, que significa aquele abre caminho, tornei-me o primeiro indígena do programa. E, ao fim, em 2016, fui também o primeiro *akwê* a obter o título de mestre.

Não foi um processo fácil. A adaptação a uma nova cidade foi difícil, assim como acompanhar as aulas e também ter ficado alguns meses sem bolsa-auxílio. A saudade da família também era uma questão difícil de lidar.

Figura 2 – Eu os membros da banca examinadora de minha defesa de dissertação (curso de Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos)



Fonte: arquivo pessoal de Camila Mainardi (2016).

No final de 2017, graças aos estudos intensos, mesmo com mínimos recursos materiais, foi possível participar do processo seletivo de doutorado em Antropologia Social, na UFG. O resultado foi, finalmente, positivo, e foi recebido com alegria incondicional, compartilhada com a família. Mas senti que a responsabilidade aumentou. Agora, eu era o primeiro *akwê* a ingressar em doutoramento, de muitos dos meus patrícios que virão depois de mim. Em março de 2018, fui para Goiânia, para iniciar os estudos no doutorado. Entretanto, enfrentei problemas no meu trabalho com a educação escolar indígena *akwê*, pois a Secretaria de Educação de Tocantins (SEDUC-TO) alegou que eu não havia completado ainda o período de carência de reposição da licença para cursar o mestrado. As consequências foram seríssimas: não fui informado de imediato pela pasta responsável, e, quando fui, fiquei desesperado ao ser notificado de que estaria abandonando o meu trabalho enquanto professor indígena.

As minhas lutas em busca do estudo acadêmico foram sempre árduas. Por não conhecer a lei que ampara e respalda os servidores quando solicitam suas licenças para aprimoramento profissional na área de trabalho, fiquei por dois meses fora da folha de pagamento do Estado do Tocantins. Graças a duas férias a que tinha direito, não perdi meu concurso público enquanto professor indígena *akwê*.

O ano de 2018 também foi o da perda de um dos meus grandes informantes, desde a minha graduação. Em 16 de dezembro, faleceu o ancião Getúlio Darêrkêkwa Xerente, do Clã *Īsake/Krozake Tdêkwa*. Foi uma grande e irreparável perda para os *akwê*, que me deixou abalado por meses. Tudo estava acontecendo ao mesmo tempo: as perseguições políticas partidárias, por não compactuar com as manobras dos meus patrícios em nome de interesses próprios; as questões do trabalho; entre tantas outras que me faziam sempre buscar forças para superar as dificuldades e obstáculos – com que me defrontei, desde o início, nessa trajetória social e acadêmica.

A perda do ancião não foi impactante apenas para mim enquanto pesquisador, mas para a comunidade como um todo e para os demais pesquisadores *akwê*. Diante do ocorrido, tive que procurar outras pessoas do nosso povo para continuar a minha pesquisa de campo, dentro do contexto abordado. Os obstáculos me fizeram compreender que fazer pesquisa não é nada fácil. São várias as situações difíceis que nos impõe a vida. São muitos os contextos diferentes que podemos trilhar, e, para um nativo, esses caminhos são ainda mais complexos, tanto na relação interna com a comunidade, quanto com seu entorno.

A lembrança dos diálogos com Getúlio me trouxe recordações bastante vivas:

[...] não tenha medo para enfrentar os desafios árduos, principalmente da luta em prol do nosso Povo Akwê [...]. Vocês são os jovens do amanhã, do futuro... usem a sabedoria da escola como instrumento para sobreviverem no meio do homem branco [...]. Eles são muito espertos e gananciosos em tudo, eles não gostam do nosso povo [...]. O problema é a nossa terra: querem tomar tudo de nós.

Essas palavras me deram ânimo, renovaram as energias e fortaleceram o psicológico, possibilitando-me seguir em frente e finalizar o doutorado.

Nessa caminhada, ouvi diversas perguntas do tipo: “*Damsôkêkwa, você tá querendo inricar [se enriquecer] com esses estudos? Ouvi dizer que você quer inricar*”; e minha resposta foi sempre: “*Não quero riquezas. Os estudos acadêmicos são apenas instrumentos, não tenho o mínimo interesse em acumular riquezas*”; ou: “*o sonho que tenho dentro de mim é deixar um legado documentado e registrado, a partir da minha pesquisa*”. Não tenho quaisquer interesses em disputar com os meus patrícios, como alguns julgam. Minha disputa é comigo mesmo, para ir até onde puder alcançar. Os estudos acadêmicos e os conhecimentos adquiridos não me farão deixar de ser um *akwê*.

Minha experiência na missão de cacique, pelo período de um ano, foi um aprendizado inovador. A escolha da minha pessoa como responsável por uma comunidade de 33 famílias e

145 pessoas, entre crianças e adultos, deu-se em 11 de dezembro de 2020. De livre e espontânea vontade, finalizei minha missão, uma grande responsabilidade perante a comunidade local da Aldeia Brejo Comprido, um ano depois, em 11 de dezembro de 2021. As famílias não queriam que eu deixasse a missão e que permanecesse por ainda um ano ou mais. Porém, minha meta era ter e vivenciar esta experiência direta de um aprendizado intransferível e não permanecer o quanto desse como cacique – sou grato pela vida que o grande espírito criador Bdâ/*Waptokwa Zawre* me proporcionou.

A escolha do meu sucessor como cacique local teve início logo nos primeiros meses do ano seguinte. O processo foi um pouco conturbado, e algumas atitudes e ações não foram bem aceitas por algumas famílias, o que levou a um conflito interno entre os Clãs Ìsake/Krozake e Wahirê Tdêkwa. Inicialmente, o jovem cacique teve dificuldades perante as 37 famílias, e suas aproximadamente 160 pessoas, mas, com bastante diálogo com os mais velhos da comunidade, foram realizados alguns acordos para que ele permanecesse até o fim do ano de 2022 – essas negociações preveem que não serão toleradas tomadas de decisões sobre a comunidade sem consultas prévias.

A tradição dos *akwê* da geração antiga diz que os cargos devem passar de pai para filho e, assim, sucessivamente, e que, antes, os mesmos se designavam como capitães e não caciques. Ainda hoje, mas muito raramente, alguns ainda pregam que se mantenha a sucessão da missão de cacique entre os familiares mais próximos ou entre as linhagens clânicas. Em determinadas aldeias, passaram a escolher pessoas letradas, que possuem Ensino Médio, Superior ou pós-graduação, em busca de mudanças, inclusive da noção de chefia o que aponta para o modo como a educação é percebida em meu povo. No âmbito educacional, entre os nativos de determinadas aldeias, atualmente, acontecem conflitos internos na disputa pelo *status* de cacique, o que raramente era presenciado entre os *akwê*.

Os conflitos internos resultam, muitas vezes, de interferências externas. Alguns líderes nativos servem como massa de manobra a políticos astutos, em nome de benefícios próprios, o que leva alguns, em nome de migalhas, a estarem contra os movimentos daqueles que não compactuam com as manobras por interesses particulares dos que sempre buscaram o apoio dos xerente em vésperas de processos eleitorais – o que faz com que, atualmente, os *akwê* paguem um preço alto para retomarem suas lutas de maneira livre e sem interferências dos “brancos”.

Os relatos dos anciãos indicam que, após a invasão portuguesa, perante os ataques e massacres violentos dos colonizadores, os nativos de determinados povos instituíram a figura dos guardiões ou protetores das florestas, campos e cerrados – uma estratégia que ajudaria em

fugas e contra-ataques. Ainda mais com a escravização dos povos negros, e o surgimento da figura do “capitão do mato”. Com o passar do tempo, buscando sobreviver, indígenas e negros lutaram com estratégias semelhantes contra os ataques ferozes dos colonizadores.

O capitão dos nativos *akwẽ* era designado *kapto*, e, futuramente, recebeu o nome de cacique ou de *Dakmãdkâkwa*. Os escolhidos para serem líderes eram, normalmente, pessoas reconhecidas por sua postura ética, que conviviam de forma harmoniosa e que eram pacíficos, características essenciais para estarem na missão de cacique de determinada comunidade local.

O Povo Akwẽ, propriamente dito, sempre buscou manter a tradição cultural milenar de escolher dois líderes entre dois clãs parceiros. Seguindo a descrição: *Kuzâ* e *Wahirê*; *Kbazi* e *Krozake/Ïsake*; e *Krito* e *Krãĩprehi* são os clãs parceiros que podem compor essa missão de caciques, culturalmente bem-vista pelos anciãos e demais líderes do Povo. Atualmente, em determinadas comunidades, a tradição cultural *akwẽ* é atropelada por interesses particulares, que por ciúmes ou *status* escolhem seus líderes dentro do mesmo clã – o que não é bem-visto pelos anciãos. Em alguns casos, as rivalidades são os principais motivos de não seguirem os princípios da tradição, levando os escolhidos a serem apenas do clã mais forte em determinada comunidade.

Nesta caminhada de pesquisador *akwẽ*, tenho compreendido alguns contextos que antes não percebia. A educação escolar prepara melhor um indivíduo. Meus patrícios não conseguem compreender a dimensão do que significa os povos nativos serem vistos como marginais e incapazes, como seres humanos inferiores perante a sociedade não-indígena em geral.

Em alguns momentos, cheguei a ouvir que eu estaria servindo de instrumento à UFG. Muitos não aceitam a minha capacidade intelectual e tais ataques foram expressões de não-indígenas, principalmente de políticos de Tocantínia, que não enxergam o avanço nos estudos escolares dos *akwẽ* como conquistas, e que olham os intelectuais xerete como intrusos na sociedade não-indígena – muitas vezes por não compactuarmos com as manobras político-partidárias em nome de interesses próprios, como no caso da centralização do controle da educação por um gestor municipal que está no cargo há 13 anos, orquestrando brigas, com o apoio de uma minoria de líderes xerete, que tomam, por completo, o controle de suas comunidades, e geram conflitos internos que atendem aos interesses de um não-indígena.

A formação e valorização de intelectuais indígenas é fundamental para nossa luta. Em 16 de agosto de 2018, iniciei a primeira etapa da minha pesquisa de campo. Tive que ficar um semestre sem concluir créditos, presencialmente, na Universidade e voltei de imediato para

Tocantins, a fim de não perder a minha função de servidor público estadual efetivo. Foram meses difíceis para mim, mas graças ao apoio institucional do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da UFG, não tive problemas para continuar o curso. Dedicava-me ao trabalho do campo nos finais de semana, pois, durante a semana, teria de estar no trabalho docente das 8h às 12h e das 14h às 18h.

Nas primeiras semanas, considerei-me sem valor no setor onde estava como técnico em educação escolar indígena *akwẽ*. Algumas pessoas me olhavam como um exótico no espaço de trabalho, mas não perdi o meu humor, persistência e determinação, e, acima de tudo, o desejo de manter minha humildade perante os meus colegas. Não posso generalizar, mas alguns ficaram alegres com a minha presença no setor pedagógico, e o meu foco era criar laços fortes para não deixar inimizades no ambiente em que estava como um agente público da educação escolar indígena *akwẽ*.

Sempre fui uma pessoa observadora e, com o passar dos dias, eu percebi que a minha presença incomodava alguns colegas naquele espaço, simplesmente pelo fato de eu ser um *akwẽ*. Em alguns momentos, quando recebia alguns dos meus patrícios, que iam em busca de informações ou materiais, e conversávamos em *akwẽ*, alguns não conseguiam se segurar e faziam perguntas de deboche. Uma das colegas daquele setor chegou a pedir que eu falasse em português para que eles também pudessem sorrir e compreender, mas minhas respostas foram para que os não-indígenas aprendessem a língua *akwẽ*, assim como eu aprendi o português como segunda língua. Jamais permiti que alguém me humilhasse por causa da minha língua ou dos hábitos *akwẽ*.

Nessa oportunidade, obtive uma visão mais ampla de como os *akwẽ* são tratados no âmbito da instituição escolar indígena, e também como eles próprios passaram a interagir com o ambiente. A minha presença no setor pedagógico fazia com que meus patrícios *akwẽ* ficassem alegres quando me encontravam ali, pois, como falante da língua materna, a nossa comunicação era facilitada. Entretanto, nem todos ficavam felizes. Alguns, aliados do gestor municipal de Tocantínia, tentavam, por tudo, prejudicar-me e me difamar, mas fiquei firme e determinado a encerrar meu trabalho naquele setor com profissionalismo, o que de fato aconteceu.

Este trabalho me trouxe respostas para algumas de minhas suposições. Fiquei surpreso quando me deparei com as demandas que a maioria dos profissionais da educação escolar indígena *akwẽ* levavam para os profissionais daquela área: elaborar ofícios; preenchimento de fichas individuais; ou lançar notas, tanto no sistema de gestão escolar (SGE), como no diário de classe, por exemplo. A falta de compreensão de pequenos detalhes por parte maioria dos

profissionais de educação indígena xerente tornava urgente que a Secretaria de Educação fizesse capacitações voltadas aos profissionais indígenas *akwẽ*.

Esse trabalho também me deu a possibilidade de demonstrar que muitos professores *akwẽ* estão preparados para atuar no âmbito da educação escolar indígena xerente. Também é preciso que haja políticas públicas para que mais profissionais xerente ocupem outras áreas na Secretaria que abrangem questões indígenas, pois temos vários professores preparados para isto – o que também facilitaria a comunicação entre os patrícios em determinados setores nos âmbitos institucionais. Enquanto não assumirmos o protagonismo na elaboração e efetivação de políticas públicas educacionais, tais ações seguirão limitadas.

Entre 2019 – quando finalizei os créditos presenciais no doutorado – e 2020, enfrentei alguns problemas de saúde que me limitaram bastante, inclusive em relação à tese. Em julho de 2020, iniciei as primeiras tentativas de escrever, e, mesmo com dores nas articulações, dei continuidade à elaboração do texto da tese. Foram meses difíceis, enfrentando problemas que me fizeram ficar dependente da família – e sou grato à minha família, que esteve ao meu lado no momento em que mais precisei, e também ao grande espírito *Bdâ/Waptokwa Zawre*.

No presente texto, apresento minha pesquisa de doutorado junto ao PPGAS-UFG. Na condição de professor, liderança e intelectual indígena *akwẽ*, pretendo abordar, a partir da concepção de educação intercultural e dos estudos interdisciplinares, a situação educacional do Povo Akwẽ da Terra Indígena Xerente, tendo como foco a Aldeia Brejo Comprido e a Escola Estadual Indígena *Suzawre*, situada no Município de Tocantínia – a 42 km da cidade –, em Tocantins.

O objetivo geral da pesquisa é descrever e analisar o processo educativo existente na referida aldeia, buscando por meio de uma etnografia interpretar tanto os processos tradicionais de educação, próprios do meu Povo Akwẽ, como os processos educacionais escolarizados que foram introduzidos pela sociedade envolvente, e que são hoje vivenciados cotidianamente pelo Povo Xerente. Com o intuito de aperfeiçoar seus processos, produzo uma crítica à educação escolar indígena intercultural, tal como é realizada atualmente. Trata-se de uma antropologia da interculturalidade (HERBETTA; SARTORELLO, 2023).

Com a finalidade de entender esses processos em sua complexidade, pretendo situar a educação escolar *akwẽ* no contexto mais geral da Educação tradicional desse povo, bem como na política educacional brasileira, que deve garantir o direito dos Povos Indígenas a uma educação diferenciada de acordo com a sua experiência sociocultural, como prevê a Constituição de 1988, a constituição cidadã. Para meu parente Gersem Luciano Baniwa (2014), entretanto, o país não entende e não respeita a cidadania indígena.

Além da observação direta e participante, as informações serão complementadas por conversas informais (“grandes conversas”) e entrevistas temáticas abertas e semiestruturadas com professores da Escola Estadual Indígena *Suzawre*, além de suas histórias de vida – nesse caso, os interlocutores privilegiados são os anciãos (*wawê*), os responsáveis pela educação de jovens e crianças conforme a tradição *akwê*.

A relevância da proposta está na possibilidade de contribuir com o Povo Akwê, com nossas escolas e seus professores, no sentido de construirmos projetos pedagógicos próprios, que considerem não apenas a necessidade de acesso ao saber escolar, ao qual tem direito qualquer cidadão brasileiro, mas que contemplem também os saberes próprios de Povo Akwê, suas ciências, suas pedagogias e formas próprias de educação.

Por outro lado, pretendo fazer uma importante contribuição para a recuperação, a partir da memória dos velhos, de aspectos dos processos tradicionais de educação/socialização que já não fazem parte da prática educativa atual. Muitas dessas práticas caíram no esquecimento, devido ao intenso contato vivenciado pelos *akwê* com a sociedade não-indígena e a imposições decorrentes deste contato. O registro e a sistematização desses saberes e práticas tradicionais, bem como da experiência *akwê* com a educação escolar, são de fundamental importância para a compreensão da realidade educativa atual do meu povo, podendo servir como referência para os professores na construção de propostas pedagógicas próprias para nossas escolas.

No primeiro capítulo contei minha trajetória de vida, que me levou a trilhar caminhos no campo da educação intercultural. No próximo capítulo, tratarei de aspectos fundamentais da vida *akwê*, como da nossa organização clânica e de temas de nossa cultura. No terceiro capítulo, me dedicarei a análise das leis da política educacional brasileira em vista dos direitos diferenciados dos povos originários, pensando, em especial, a educação tradicional e a educação escolar do Povo Akwê. Meu foco é no Estado do Tocantins.

Tenho especial preocupação com a ideia de protagonismo indígena, base do que penso para o avanço em políticas educativas interculturais. No quarto capítulo, foco na investigação etnográfica com foco na escola de minha comunidade. Busco pensar a relação entre a educação tradicional *akwê* e seus diálogos com a educação escolar xerente, ou seja, nos contextos concretos da escola nos quais se relacionam, observando a importância do entendimento entre esses dois conceitos distintos, mas que dialogam entre si.

O último capítulo é dedicado a uma exploração da perspectiva dos mais velhos sobre tal situação: a relação entre a educação *akwê* e a escola. Reflito então sobre as políticas interculturais, que são relevantes de serem inseridas na política pública educacional, tornando a educação escolar como um instrumento da comunidade nativa.

Fechando o texto, nas considerações finais, procuro sintetizar as ideias da temática

desse trabalho: em que medida os processos próprios de aprendizagem e organização social do Povo Akwê estão relacionados à educação escolar?

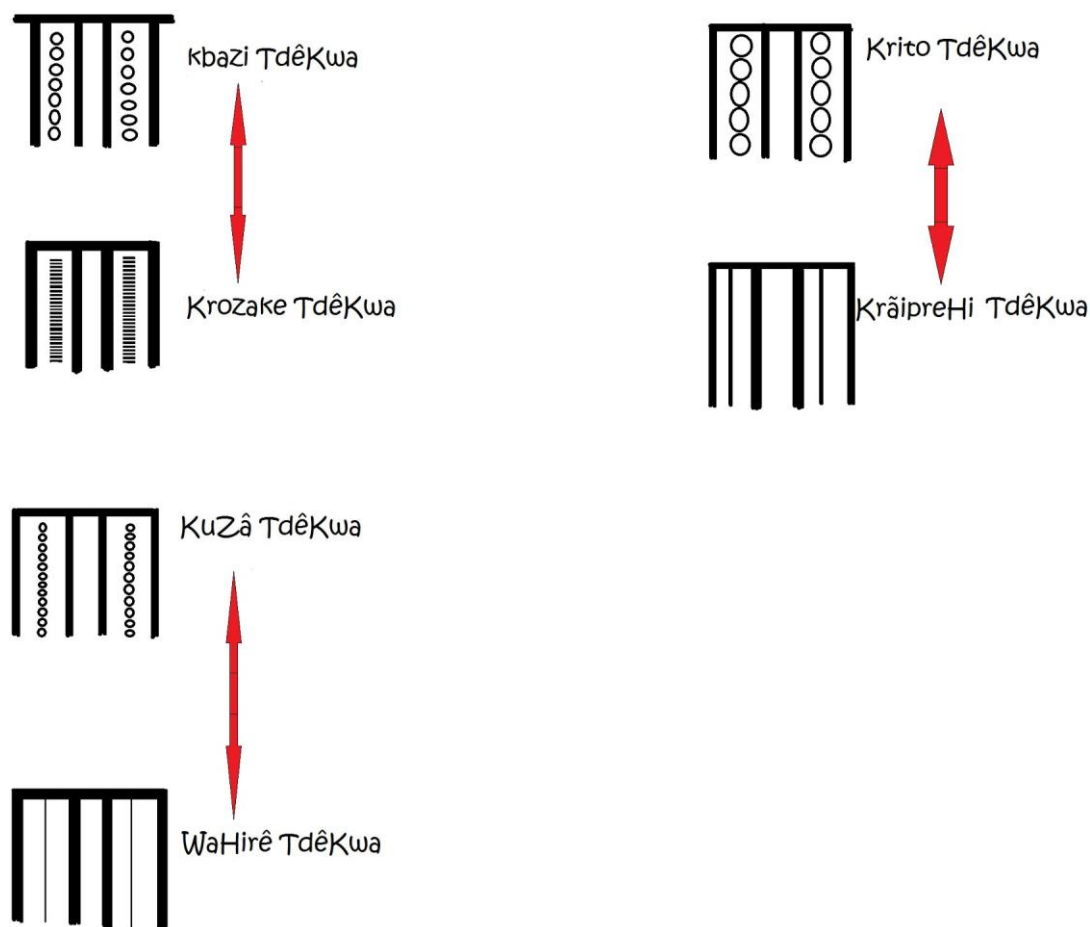
A partir dessa temática, pretendo contextualizar em que momentos tais conceitos se relacionam, buscando dar ênfase à fala dos sábios anciãos *wawê* e aos seus ensinamentos para os jovens *wapte*. Também apresentarei as falas dos professores *akwê*, que são os principais responsáveis por formar as crianças xerente como cidadãos completos e críticos para exercício de suas cidadanias indígenas *akwê*.

Para mim, o sentido de Damsôkêkwa guia meus passos pelos caminhos da educação. Assim como meu avô, um Pajé do Sol, entendeu-me, sigo buscando abrir trilhas em caminhos tensos e tortuosos. Entendo que esta é uma luta de meu povo.

CAPÍTULO 2 - O POVO AKWĚ E SUAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA-FAMILIAR-CLÂNICA

Os xerente se auto denominam *akwĚ* (indivíduo, gente ou pessoa importante), sendo eles falantes da língua *akwĚ*, afiliada à família linguística também de nome *akwĚ*, que pertence ao tronco linguístico Macro-Jê. Como mencionado, o Povo AkwĚ se subdivide em seis clãs. Estes clãs podem ser considerados internamente como parceiros (*Sisdanãrkwa* ou *Nãkwa*) – Kbazi, Kuzâ e Krito –, sendo eles interligados por laços familiares, ou podem ser considerados rivais (*Wapkekwa*) – Ĩsake/Krozake, Wahirê, e Krãĩprehi –, conforme demonstrado na ilustração a seguir. Nossa organização clânica é a base de nossa organização social e de nossos saberes. As relações entre os clãs e as subdivisões deles são a base de nossa convivência e de nossos processos educativos.

Figura 3 – Os seis clãs parceiros e rivais, por Rivaldo Srãpte (2016).



Fonte: Calixto Xerente (2016).

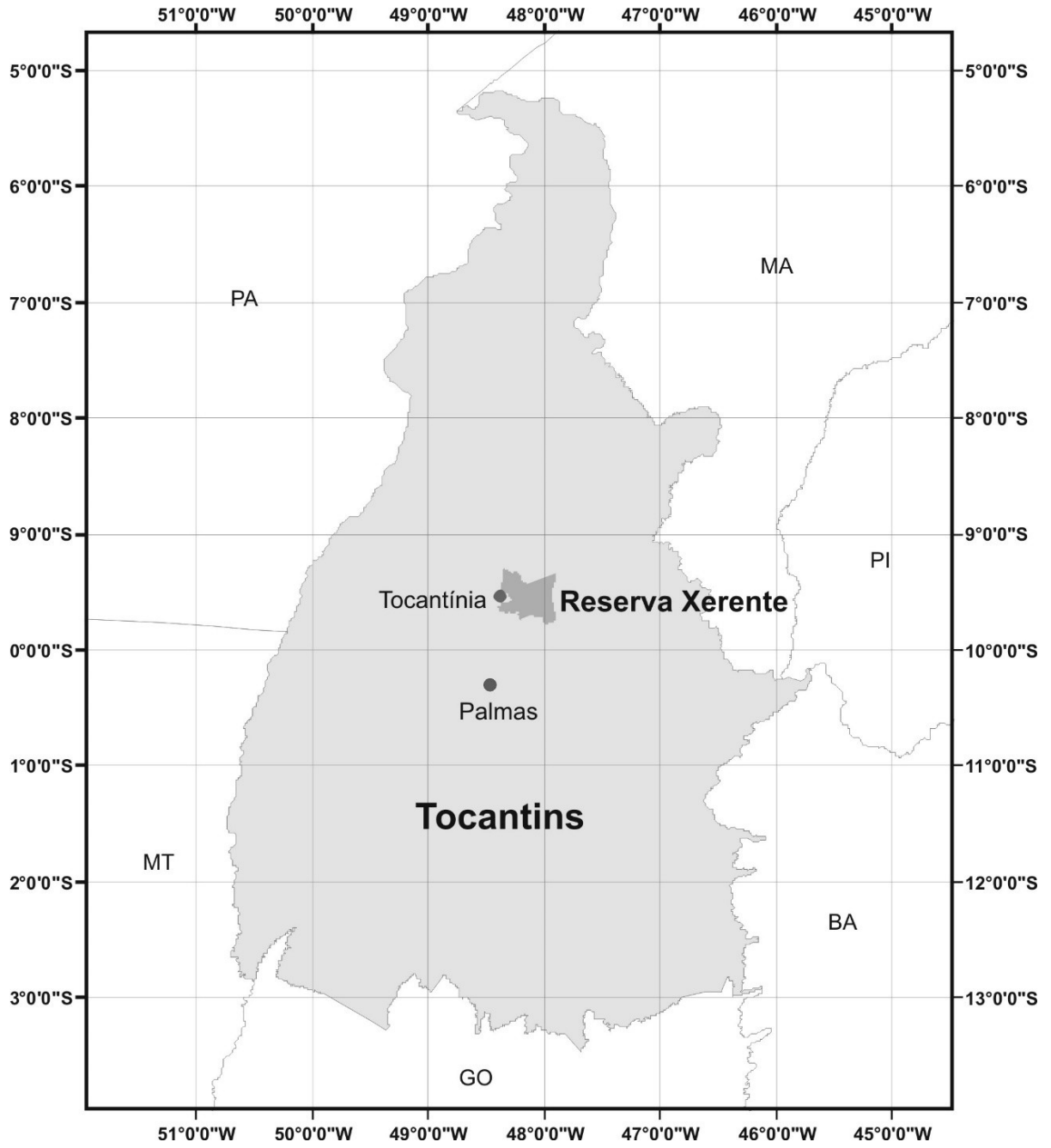
O território do Povo Akwẽ está situado no Município de Tocantínia, a aproximadamente 120 km de Palmas, capital do Estado do Tocantins. Segundo censo realizado pela Unidade de Saúde Indígena Xerente (Polo Base de Tocantínia), no ano de 2021, sua população era de 4.071 pessoas distribuídas em 91 aldeias, em duas terras indígenas: a Terra Indígena Xerente, que possui uma área de 183.245,90 hectares, e foi regulamentada pelo Decreto Nº 71.107, de 14 setembro de 1972; e a Terra Funil, com uma área de 15.703 hectares, regulamentada através da Portaria 644/E, de 13 de novembro de 1979, e demarcada em 1991.

2.1 QUEM SÃO OS AKWË ?

Acredita-se que o Povo Akwẽ tenha sido uma população numerosa no passado do tronco linguístico Macro-Jê. O antropólogo Curt Nimuendajú esteve por duas vezes entre o Povo Akwẽ, em 1932 e 1937, e fez grandes relatos sobre suas perdas para as epidemias de sarampo, coqueluche e catapora – que chegaram a dizimar algumas aldeias inteiras e quase leva à extinção do referido povo. Ele indicou que havia nove aldeias *akwẽ*, em 1930, à beira do Rio Tocantins, em sua margem direita. As aldeias mencionadas pelo autor na época foram: Pedra Preta, Porteira, Castello, Carro, Paineiras, Boqueirão, Exgotto, Pedra Hume e Providência.

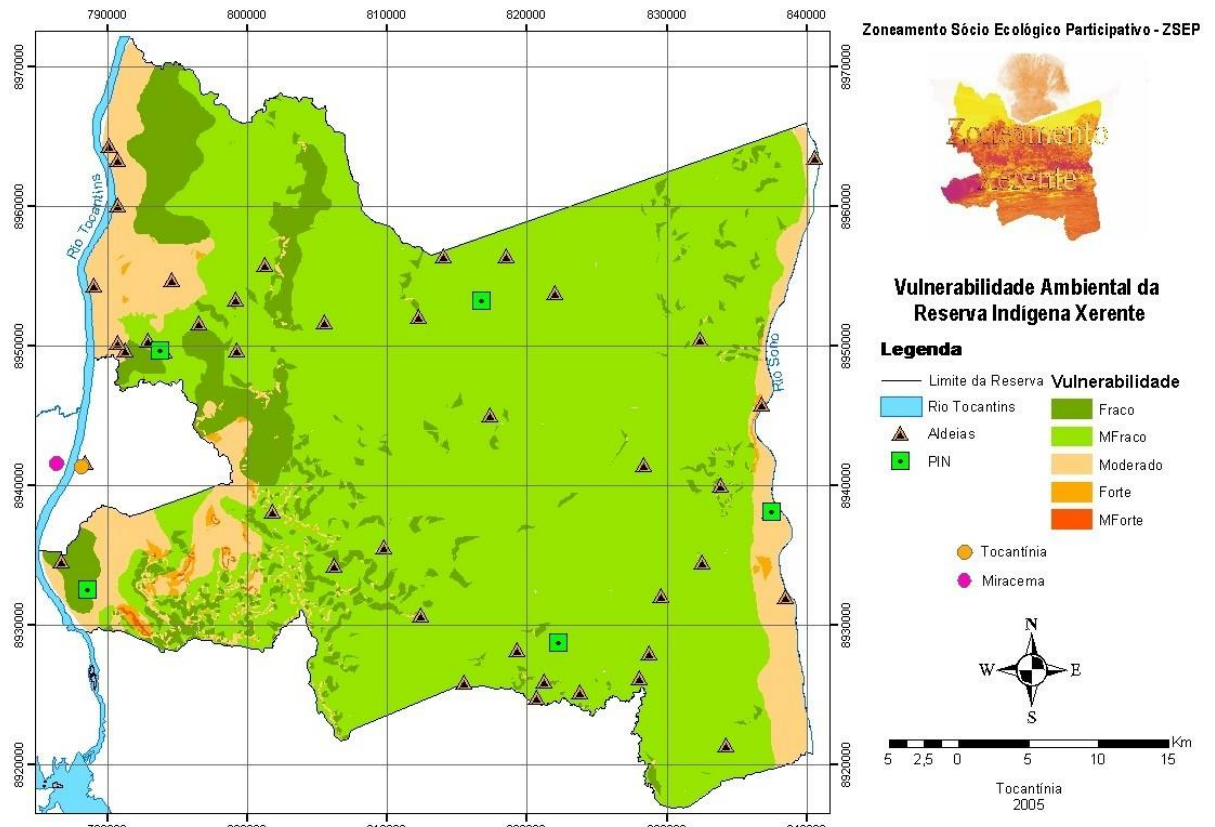
O antropólogo Maybury-Lewis também realizou uma etnografia com o Povo Akwẽ entre 1956 e 1963, e relatou ter encontrado apenas sete aldeias: Baixa Funda, Baixão, Rio Sono, Funil, Gorgulho, Santa Cruz e Lajeiro. As referências dessas aldeias antigas foram um marco na demarcação da Reserva Indígena Xerente, em 1970, conforme os mapas que se seguem.

MAPA 1 – Localização da Reserva Indígena Xerente.



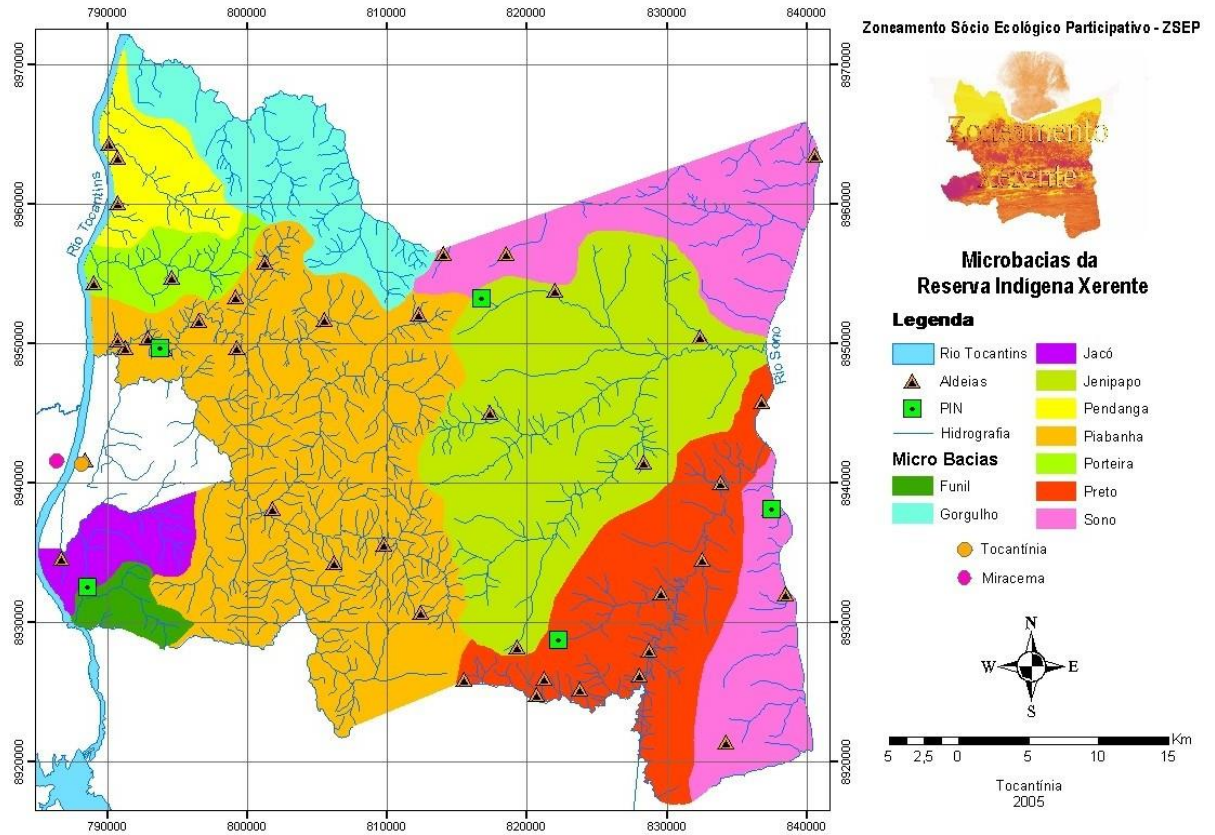
Fonte: Acervo Procambix (2005).

MAPA 2 – Localização das aldeias xerente e sua situação de vulnerabilidade ambiental.



Fonte: Acervo Procambix (2005).

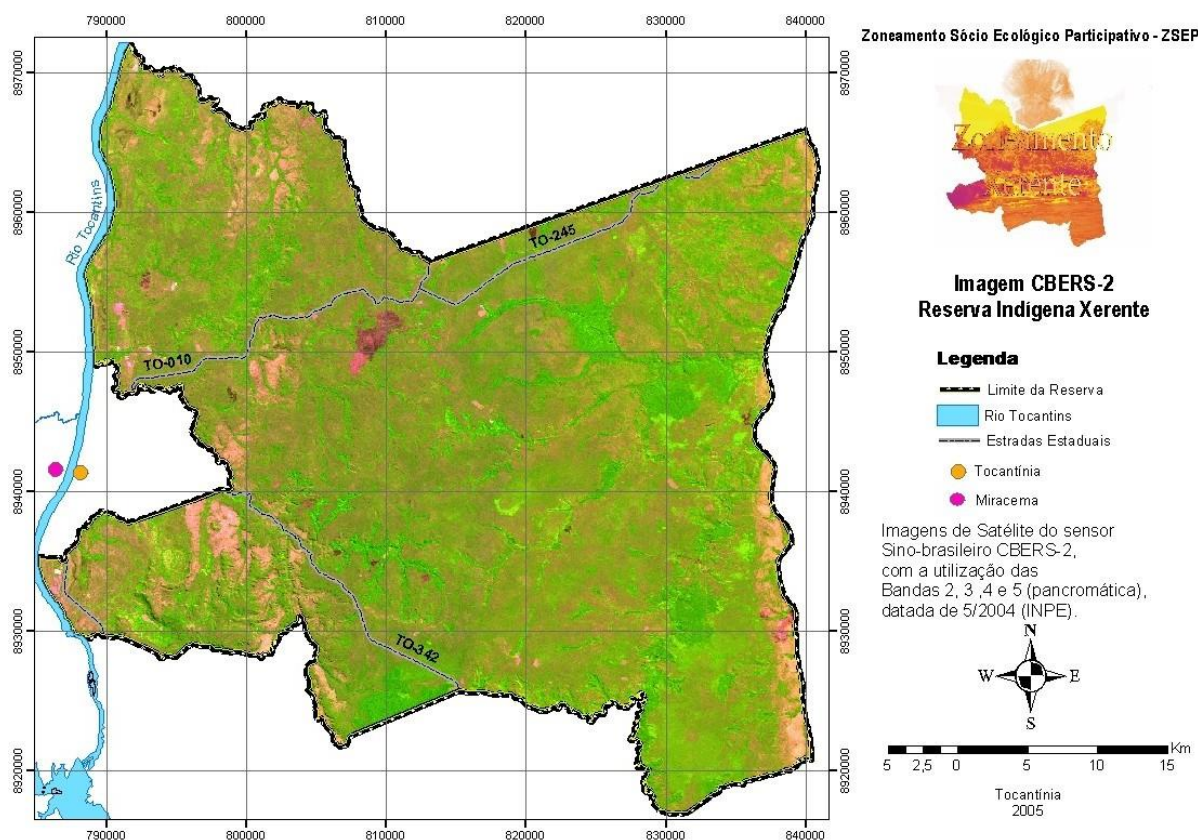
MAPA 3 – Localização das aldeias xerente em relação à hidrografia (por microbacias).



Fonte: Acervo Procambix

(2005).

MAPA 4 – Reserva Indígena Xerente e as três rodovias interestaduais que a atravessam.



Fonte: Acervo Procambix (2005).

Além de antropólogos mais clássicos, não-indígenas, há uma série de intelectuais *akwê* contribuindo com a reflexão sobre nossas demandas, trazendo contribuições importantes para nosso povo: Sílvia Letícia Gomes da Silva Xerente, Paulo César Pereira Xerente, Roberto Sipkuze Xerente, Celso Kazamri Xerente, Helena Xerente, Afonso Tikwa Xerente, Brudi Vanda Xerente, Aparecida Xerente, Laura Stukrepre Xerente, dentre tantas outras pessoas.

2.2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL FAMILIAR E COMUNITÁRIO AKWĒ

Muitos dos processos próprios de ensinar e aprender do Povo Akwê continuam atuais e em prática nas comunidades. Eles são conduzidos, principalmente, pelas famílias e pelos mais velhos, os *wawê* (anciãos). Entretanto, alguns conhecimentos continuam existindo apenas como saber guardado na memória dos velhos e não estão sendo transmitidos às gerações mais novas. Há ainda uma série de práticas e conhecimentos que os mais jovens estão esquecendo.

O espaço principal de educação intracultural é “a casa dos jovens (*wapte*)”, chamada *warã*, que é um pátio público, onde se discute e se decide coletivamente as questões de ordem pública. Nesse espaço, os anciãos têm lugar privilegiado e são os principais responsáveis

pelos processos educativos milenares do Povo Akwê. Neste espaço, existem grupos específicos de educação e socialização para meninos e meninas, como representado no desenho a seguir.

Figura 4 – Formato da aldeia antiga do Povo Akwê, com abertura para o Sol.



Fonte: Albertino Sêikô Xerente (2016).

Apesar do contato intenso e da interferência dos não-indígenas, os *akwê* mantêm muitos de seus costumes, crenças, hábitos e tradições milenares, como a língua materna, as pescarias, as caçadas e os rituais cerimoniais – como o ritual chamado *Dasîpsê*, uma grande festa cultural realizada, normalmente, em tempo seco (no verão).

Para Brudi Vanda Xerente, em *Kâ wra kurere, kakraïwdehu, kawaha kato ktepo: pintura corporal do Povo Akwê*:

O *Dasîpsê* é uma festa tradicional grande, esse momento acontece por vários dias, nessa festa todos os participantes devem estar pintados cada qual com as suas características referidas aos clãs, crianças, as moças, os mensageiros, meninos, mulheres e pajés. Esse é o momento especial, de consideração, respeito a partir da pintura corporal as pessoas se identificam uns aos outros.

As pinturas não são feitas de qualquer modo; os *ĩsake tdêkwa nõrĩ* pintam os *dói tdêkwa nõrĩ*, as crianças podem ser pintadas pelas mães, os *danõhuikwa* por suas mulheres que podem fazer esse trabalho. Nada na sociedade *Akwẽ* pode ser particular, no sentido de partidos clânicos. Nessa festa, os anciãos têm prioridade de dar ordens nada e pode ser feito sem o seu consentimento; eles devem ser consultados e assim podem concordar ou discordar, e os outros terão que respeitar a decisão. O *dasĩpê* é um momento importante para o povo *Akwẽ*, porque ali está todo o respeito sobre a organização cultural. O *dasĩpê* geralmente acontece no verão, é que se realiza por vários dias com a participação da grande maioria das aldeias. Para esta festa tradicional os anciões se reúnem e fazem a escolha das datas e local a ser seguido. Essa ocasião envolve muitos ensinamentos dos mais velhos, nomes masculinos e femininos, corrida de tora pequena todos os dias; então ali está a manifestação cultural e onde são mostrados as pinturas corporais clânicas e outros rituais como *padi* (tamanduá) e tora grande como *htâmhã* e *Stêromkwa*. Nessa pintura corporal existe o respeito ainda muito valorizado pelos *Akwẽ* e nessa festa acontecem grande reuniões no meio do pátio que é (*warã*), onde os jovens recebem conselhos, os ensinamentos dos mais velhos. Nessa oportunidade os jovens cantam e dançam a noite inteiro, junto ao pajé e assim acontece a grande festa *dasĩpê*. (2019, p. 249).

Nos períodos festivos, há sempre uma grande aglomeração de diferentes aldeias. Nessas festas, acontecem os batizados de nomes próprios para meninos e meninas, central em nossa cosmologia, conforme seus respectivos clãs, que para receberem os nomes passam por processos cerimoniais e obtêm essa confirmação. Esta festa pode durar vários dias até o término da nomeação.

Todos os nomes são dados por meio de “cantorias em roda” realizadas pelos homens durante a manhã, o final da tarde e o início da noite, até aproximadamente às 20h. Conforme os nomes a serem doados, as mulheres também participam, ou seja, as *ĩsõhidba* (tias) das meninas que recebem os nomes participam. Geralmente, são duas meninas que participam, conforme seus *sisdanãrkwa* (parceiros), em cada nomeação, em períodos diurnos. Durante a noite, somente uma menina é nomeada. Os *wawẽ* (mais velhos) ficam sempre presentes auxiliando os mais jovens com as cantorias e não há número exato de cantos para a finalização da nomeação. Após o término das cantorias de nomeações, a festa continua até altas horas da madrugada no pátio da aldeia com o som do maracá do pajé.

A seguir, apresento exemplos de cantorias com maraca-zâ:

3x –Rowẽ zô wat ãrĩtĩ, rowẽ zô wat ãrĩtĩ, nãmẽ rê rowẽki za hã, nãmẽ rê rowẽki za hã. (Então, estou à procura de um lar de paz, ou estou à procura da felicidade, então é aqui, aqui será a felicidade).

3x- Mâtô teza tanẽmr nĩ du re, mâtô teza tanẽmr nĩ du re, mâtô teza dure warmẽ nĩ! (Então, vão partir novamente – viajar! Então, vão nos deixar novamente – nos abandonar outra vez!).

O Povo Akwê se organiza espacialmente em duas metades: *sipktato* (norte) e *apkrã* (sul). Os seis clãs (Kbazi Tdêkwa, Kuzâ Tdêkwa e Krito Tdêkwa, Krozake Tdêkwa, Wahirê Tdêkwa e Krãprehi Tdêkwa) possuem seus domínios particulares entre norte e sul. Tal divisão não se dá apenas na ótica política, mas também dos saberes especializadas da ciência *akwê* e dos seus conhecimentos medicinais.

Ademais, há quatro subdivisões no interior de cada clã, *dakrsu*, como abaixo, que são: *Ainãrowa* e *Krara*, *Krêrêkmõ* e *Akemiahã*; representados no quadro abaixo, que mostra a divisão segundo o nascimento e a faixa etária, desde o mais velho *Krara* até o mais novo *Krêrêkmõ* (*Krara* e *Ainãrowa* designam os irmãos mais velhos; e *Akemiahã* e *Krêrêkmõ* os irmãos mais novos). De acordo com cada subdivisão, a pessoa possui determinada participação na corrida de tora, no momento de batismo, na cantoria e no grafismo.

Quadro 1

Ainãrowa/annãrowa	Ainãrowa/anaãrowa = Krara
Krara	Krara = Ainãrowa/annãrowa
Akemiahã	Akemiahã = Krêrêkmõ
Krêrêkmõ	Krêrêkmõ = Akemiahã

Fonte: elaborado pelo autor.

Os nomes femininos também estão interligados e subdivididos. As quatro associações ou *dakrsu* (*Ainãrowa*, *Krara*, *Akemiahã* e *Krêrêkmõ*) possuem uma função importante, tanto na nomeação feminina, quanto na corrida de tora grande (*Kuĩwdê Nĩtro*). Os *ĩptokrda Krara* batizam à noite, uma só pessoa de cada vez, sem ensaio de dia e com cantoria e dança. Os *ĩkrsuirã*, por sua vez, batizam com ensaio, cantoria e dança, em período diurno. Os *ĩkrsuirã* batizam as filhas dos *ĩptokrda* e vice-versa.

Apresento a seguir um exemplo de cantoria na nomeação feminina.

3x - *Sipre tô wahĩtê, ĩzõ airĩ nõnõ, Sipre tô wahĩtê, ĩzõ airĩ nõnõ, Sipre tô wahĩtê, ĩzõ airĩ nõnõ* – nome próprio Sipredi; realizada pelos *dakrsu Akemiahã* e *Krêrêkmõ- ĩkrsuirã*.

3x - *Waikwadi zõsi waza rebe nõnõ, Waikwadi zõsi waza rebe nõnõ, Waikwadi zõsi waza rebe nõnõ.*

A última cantoria (*Waikwadi*) apresentada serve para finalizar todas as nomeações de batizados de nomes próprios femininos, realizada pelos *dakrsu Ainãrowa* e *Krara ĩptokrda*,

ressaltando que as nomeações no período diurno são finalizadas pelos *Īkrsuirã* e no período noturno pelos *Īptokrda*.

Segue abaixo os seis clãs e seus nomes próprios femininos em *akwê*:

Quadro 2

Kbazi Tdêkwa	Sipredi	Nome próprio feminino
Kuzâ Tdêkwa	Brupahi	Nome próprio feminino
Krito Tdêkwa	Sikupti	Nome próprio feminino
Krozake Tdêkwa	Hirêki	Nome próprio feminino
Wahirê Tdêkwa	Waikwadi	Nome próprio feminino
Krãĩprehi Tdêkwa	Sdupudi	Nome próprio feminino

Fonte: elaborado pelo autor.

Os nomes próprios femininos são diferentes dos nomes próprios masculinos, que não necessariamente seguem as linhagens clânicas, mas sempre respeitam a linhagem da parceira. Nessa nomeação, os batizados femininos são sempre duais, com seus respectivos parceiros (*Sisdanãrkwa*). Todos os nomes representados no quadro a seguir podem ser adquiridos por qualquer um dos seis clãs, desde que suas determinadas parceiras apresentem interesse em fazer seus pares na nomeação de batizado de nomes próprios.

Apresento abaixo os nomes próprios masculinos dos clãs *Dohi/Īsapro tdêkwa nōrĩ*:

Quadro 3

Kbazi Tdêkwa	Damsōkêkwa	Nome próprio masculino
Kuzâ Tdêkwa	Pizumêkwa	Nome próprio masculino
Krito Tdêkwa	Rowakro	Nome próprio masculino

Fonte: elaborado pelo autor.

Os nomes próprios masculinos, citados acima como exemplos das linhagens clânicas da metade *Dohi tdêkwa nōrĩ*, podem ser utilizados, mas sempre respeitando os nomes próprios da outra metade, que serão apresentados em seguida. Todas as orientações dadas pelos mais velhos são importantes para que todos os seis clãs, subdivididos em duas metades, sigam respeitando ambas as partes. Cada clã detém propriedade sobre seus saberes particulares.

Os nomes e clãs do *Krozake/Īsake tdêkwa nōrĩ* são:

Quadro 4

Krozake Tdêkwa	Sizapi	Nome próprio masculino
Wahirê Tdêkwa	Sukē	Nome próprio masculino
Krãĩprehi Tdêkwa	Srêwē	Nome próprio masculino

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação aos nomes próprios masculinos citados no quadro acima, qualquer clã da mesma linhagem pode adquiri-los, ressaltando que tanto o masculino quanto o feminino do referido povo podem ter vários nomes, que mais tarde podem ser transferidos para seus netos ou família bem próxima. Os filhos não podem ter os nomes dos pais, apenas o dos avós. Atualmente, têm surgido novos nomes próprios masculinos e femininos, e alguns clãs têm reinventado nomes com novas descobertas de nomes próprios.

2.3 EDUCAÇÃO E AUTONOMIA DOS SEIS CLÃS XERENTE

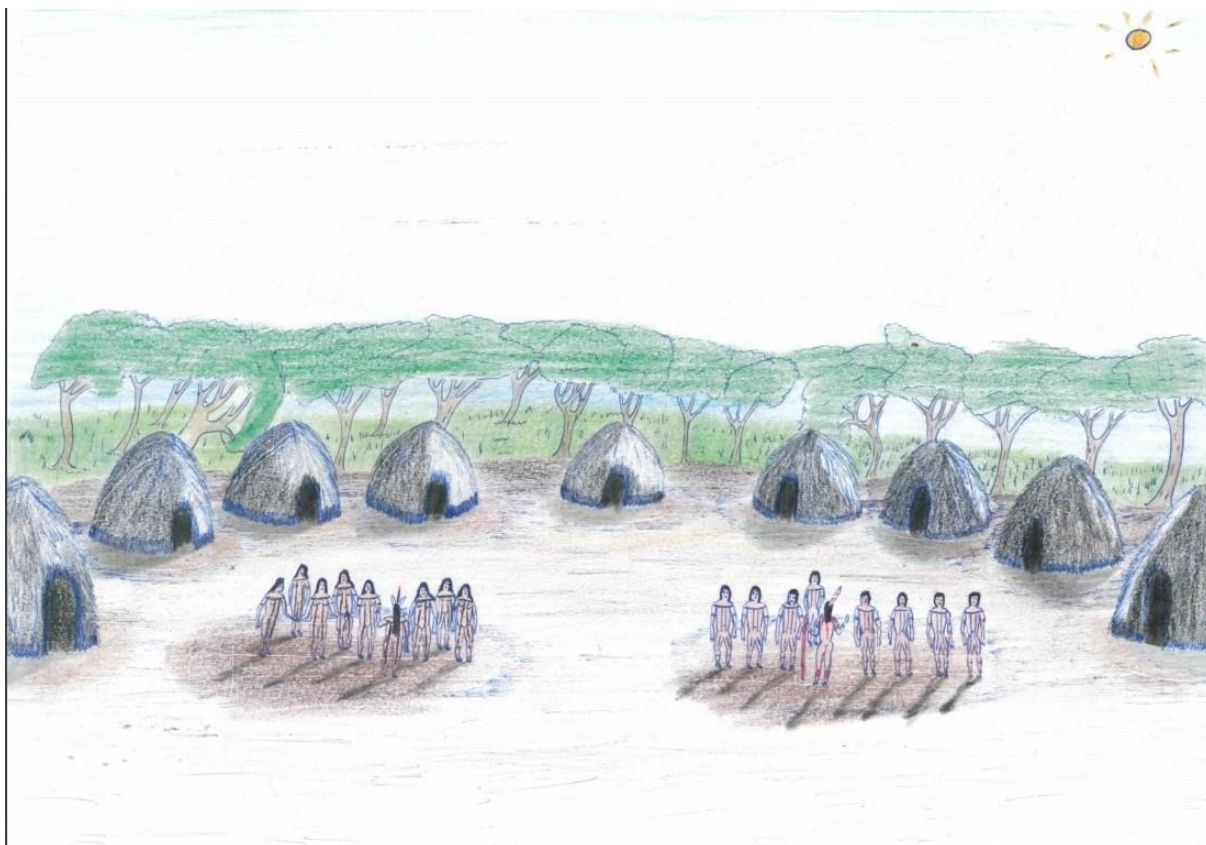
Os valores culturais e o conhecimento dos seis clãs *akwē* são autônomos. Isso é muito importante para o que é defendido nesta tese. Cada um deles possui seus ensinamentos próprios e todos estão contando a história do Povo Akwē. Nem todos os clãs são constituídos por excelentes oradores em discursos (*romkrêptã*); ou por mestres nos conhecimentos em plantas ou ervas medicinais, e suas propriedades; entre outros assuntos. Essa diversidade de clãs é também a diversidade que se dá em relação aos conhecimentos próprios que cada um deles detém.

A escola costuma não entender esta dinâmica clânica, impondo uma falsa ideia de universalidade dos conhecimentos, como se todo mundo devesse saber sobre tudo, algo contrário ao que pensamos. Esta tese apresenta elementos de investigação sobre a percepção sociocultural indígena relativamente ao contexto da realidade atual da organização social interna e processos próprios de aprendizagem do Povo Akwē e seus direitos culturais.

É interessante que a diversidade da cosmovisão dos clãs seja respeitada por todos, que também possuem suas formas e jeitos próprios de contar as histórias dos *akwē*. Os velhos sábios são especialistas em manter as práticas culturais herdadas da ancestralidade, e é importante que a juventude se aproprie destas riquezas culturais e da tradição como direitos legítimos.

Os nossos velhos sábios *akwê* contam que estiveram em guerras com outros grupos étnicos, porém, as famílias que tinham mais filhos homens eram as mais respeitadas entre os antigos *akwê*. Quando mais jovem, não compreendia direito por que os pais *akwê* tinham mais apreço pelos filhos homens. Aos poucos, fui compreendendo que se tratava de uma visão patrilinear.

FIGURA 5. Antiga aldeia com abertura para o nascente do Sol/Bdâ- Fonte: Albertino Sêikô Xerente (2016).



Os *akwê* são rígidos em relação aos saberes milenares próprios da sua cosmovisão. Mas esses saberes são domínios dos clãs que reivindicam, cada um para si, a legitimidade de seus saberes, a partir dos seus conhecimentos especializados, restringindo os acessos a esses saberes próprios por parte de pessoas de outros clãs considerados não-parceiros. Todos os seis clãs são livres para terem suas autonomias próprias. Pela tradição cultural e milenar, entre os *akwê*, não se admite que os saberes intraculturais sejam repassados de qualquer forma e para quaisquer pessoas, mesmo sendo da família.

No que se refere aos nomes masculinos e femininos, cada clã é responsável e, dizendo mais apropriadamente, dono dos seus nomes próprios. A linhagem clânica segue do pai e cada clã tem autonomia para criar e recriar nomes. Porém, os inventores dos nomes de determinado

clã são considerados donos destes por direito. Os anciãos dizem que, entre clãs parceiros, pode haver troca de nomes próprios – a partir de um acordo entre os mais velhos, de que esse nome permanecerá com aquele clã enquanto viver quem o recebeu do outro clã, e quando essa pessoa falece o nome deve retornar de forma automática ao clã com o qual a troca foi feita. Quanto a isso, é importante que todos os familiares estejam cientes, para que não haja problemas futuros e conflitos sobre a quem pertencente tal nome.

Em 2012, por exemplo, em festividade na Terra Indígena Xerente, na Aldeia Brejo Comprido, foi feito um acordo com o nome *Srãpte*, do Clã Dohi Tdêkwa. O acordo foi realizado com os clãs parceiros Kuzâ Tdêkwa e Wahirê Tdêkwa. O ancião Bernaldino Saparzuze, do Clã Wahirê, representou a família interessada em tê-lo, levando-a ao pátio da aldeia e solicitando a permissão do outro ancião parceiro para concedê-lo. Os dois anciãos, Bernaldino Saparzuze e Altino Sromnê, do Clã Kuzâ Tdêkwa, realizaram discursos de ambas partes permitindo assim o uso do nome pelo neto do Sr. Lindomar Brurêwa, também do Clã Wahirê. Normalmente, são os mais velhos que realizam tais solicitações e acordos entre as famílias interessadas.

Em determinadas festividades, os *akwê* estão sempre em busca de resgatar atividades e práticas culturais e, assim, poderem manter a tradição viva. Os jovens *waptem nôrĩ* devem estar atentos para serem sucessores dos velhos anciãos, absorvendo conhecimentos com propriedade, e serem bem-vistos pelos adultos e familiares. Há aproximadamente 25 anos, houve o resgate, o reconhecimento e a confirmação de um grupo de familiares pertencente ao Clã Krãĩprehi, que até então estava praticamente extinto entre os demais clãs.

Os cânticos específicos de antes da busca do *Kuĩwdê nĩtro*, a tora grande de buriti, são obrigatoriamente cantados. Todos os participantes das duas equipes de competidores, os *Htâmhã* e *Stêromkwa*, participam de uma grande roda e ao mesmo tempo realizam movimentos de danças. Após a finalização, partem em busca da tora grande de buriti. Não há distância exata, mas os mais velhos dizem que os antigos *akwê* deixavam os dois troncos a uma distância de aproximadamente 5 km da aldeia que realiza as festividades culturais.

Provocações sadias entre equipes competidoras são permitidas pelos anciãos, e podem durar uma noite inteira antes da competição. Normalmente, são realizadas danças e músicas ao som do maracá, que são consideradas como a despedida de todos os participantes da festa.

Abaixo, apresento a cantoria feita antes e após a corrida *kuĩwdê nĩtro*.

3x – *Kuĩwdê di tmě si kbure, ĩ wazató waněm nĩ, hê hê hê, ĩ wazató waněm nĩ, Kuĩwdê di tmě si kbure, ĩ wazató waněm nĩ, hê hê hê, aisdawa kruitê, kbure ĩ wazató rměni, hê hê hê, ĩ wazató rměni, aisdawa kruitê kbure ĩ wazató rměni hê hê hê, ĩ wazató rměni – kaw!!, hĩrurê!!, kaw! kaw! kaw!*
 2x – *Hĩ mātô hizê, tohê, tohê, tohê, tohê, hu hu, hwĩ tamãkturê!!*

As duas equipes precisam estar atentas ao fim da cantoria, pois é o que marca o início do torneio – e é acompanhada de gritos. Os competidores são avisados pelos *Danõhuĩkwa-ĩsõhika* (mensageiros), tanto em relação às equipes masculinas, quanto femininas.

Figura 6 – *Htãmhã* e *Stêromkwa* no *warã*.



Fonte: o autor (2017).

Os eventuais encontros das aldeias para as festividades são de grande importância para a valorização e reconhecimentos da tradição cultural *akwě*. Durante os períodos festivos, são realizadas diversas cerimônias, nas quais grandes ensinamentos intraculturais são repassados. Assim, todos ganham mantendo estes ritos, que são extremamente ricos e contam com a presença de verdadeiras enciclopédias culturais *akwě*, que são os anciãos. Estes são sempre valorizados pelos jovens, que são responsáveis por dar continuidade aos princípios e valores herdados ao longo das gerações. A realização dos eventos, normalmente, dá-se no verão, e o local escolhido deve ser compatível para eventuais competições de corrida de tora de buriti e outras modalidades esportivas *akwě*.

As corridas da tora grande de buriti ocorrem, obrigatoriamente, em dupla. Geralmente, os parceiros na corrida devem utilizar os mesmos lados da posição de carregar a tora de buriti, pois se os dois não carregarem na mesma posição não conseguirão levá-la e correr durante a competição. São detalhes que fazem uma diferença enorme. Os anciãos contam que os antigos

akwê, mesmo sem quaisquer estradas vicinais, que atualmente são utilizadas nos torneios, realizavam a competição.

Figura 7– Htâmhã e Stêromkwa no warã 2.



Fonte: o autor (2017).

Ao término da corrida, as equipes realizam novamente cantorias em círculos, como uma forma de agradecimento aos espíritos pela proteção dos jovens competidores, conforme relatos dos mais velhos. Os anciãos recomendam que os jovens *wapte* não podem ter relações sexuais antes da competição. Em especial, os homens não podem, inclusive, tocar em mulheres na noite que antecede a corrida – que acontece, geralmente, durante a manhã. Estes são conselhos dos mais velhos para evitar acidentes durante o *kuĩwdê nĩtro*, no qual já ocorreram acidentes graves com fraturas nos braços e tornozelos de alguns competidores.

Os competidores, normalmente, iniciam suas participações nas corridas de *kuĩwdê ãknõ* (troncos menores). Mas nem todos conseguem carregar troncos de buriti, seja *kuĩwdê ãknõ* ou *kuĩwdê nĩtro*. Treinar as habilidades é fundamental para suportarem pesos e, principalmente, a

resistência durante a corrida, na qual os troncos são carregados nos ombros – por isso, os jovens, sejam homens ou mulheres, buscam, primeiramente, desenvolver as suas resistências para não decepcionarem suas equipes de competição durante o *Dasîpê*.

Todos os participantes escolhem suas equipes para ficarem na torcida. É possível ver a alegria nos rostos dos familiares pelos vencedores da competição, que ficam com o mérito de serem os melhores do ano. As festividades são realizadas anualmente, desde que não ocorram falecimentos de líderes e outras pessoas importantes para a comunidade. Em 2018, por exemplo, com o falecimento do ancião Getúlio Darêrkêkwa, a festa daquele ano foi adiada, assim como aconteceu em ocasiões anteriores e posteriores, como sinal respeito aos familiares e a quem faleceu.

Em 2020, devido a pandemia de Covid-19, todas as festividades foram paralisadas, tanto na TI Xerente, quanto na TI Funil. As atividades culturais ficaram suspensas por dois anos, nos quais foram muitas as perdas que aconteceram entre os *akwê*. Devido às perdas causadas pela pandemia, e por outras situações, não foi possível a continuidade das festividades da tradição cultural *Dasîpê*, que acontecem geralmente no período de julho, normalmente no início do mês, e com duração de dez a doze dias.

Há relatos, de alguns mais velhos, que antigamente as festividades levavam muitos dias mais ou até meses. Devido às tensões perante o cenário pandêmico e às perdas humanas, muitos líderes optaram por esperar passar esse período de medo. As vacinas chegaram, porém, muitos *akwê* foram resistentes e fizeram a opção por remédios e prevenção caseira, ervas medicinais e cascas de árvores, que foram essenciais para muitas famílias.

Em 2022, com a iniciativa de um grupo de jovens e o apoio dos mais velhos, foi decidido que fosse realizada a festividade cultural na região da Aldeia Brejo Comprido, na Aldeia Morrão *Wdê krâîkwasa hu*, no período de 8 de junho a 10 de julho. Entretanto, não foi possível a realização do encontro para o *Dasîpê*, pelo fato de ter ocorrido um início de conflito interno de algumas famílias com o cacique local, escolhido em 11 de dezembro de 2021. A organização foi conturbada por jovens líderes e aconteceram impasses no âmbito de algumas famílias locais, com muitas trocas de acusações nos bastidores.

Todos os rituais realizados nas festividades são sagrados para os xerente, portanto, as normas e regras ditadas pelos mais velhos prevalecem nesses eventos culturais da tradição *Akwê*, que devem ser seguidas para que nada dê errado, pois é preciso que tudo seja feito com excelência, para que os espíritos não lancem pragas durante o período festivo. Na cosmovisão nativa dos *akwê*, na natureza, tudo tem seu dono particular, e ao mesmo tempo, está em conexão: *mrâî ddêkwa* é dono d'mata da floresta; *mrâî ddêkwa* de animais e pássaros; *tâî*

ddêkwa da chuva e o vento; *kâmhã* dono do córrego; *kâ ddêkwa* de rios e peixes; e, no centro dos poderes celestiais, estaria com o Sol ou *Bdâ/Sdakro/Hêwa*; e *Waptokwa Zawre*, Deus criador de todas as coisas.

Assim, tememos o manejo da natureza quando é realizado de qualquer jeito, pois pode provocar a ira desses donos de forma a nos prejudicar. Por isso, os conselhos e recomendações dos mais velhos sobre a importância dos ensinamentos milenares herdados dos antepassados são sempre repassados para as novas gerações.

Todos os atos dos ritos culturais devem ter suas regras e normas sagradas respeitadas. Segundo os contos dos mais velhos, nas corridas de toras de buriti, principalmente na da tora grande (*ĩsitro*), os espíritos dos grandes corredores ficam próximos dos competidores, e se deve ter pureza para que sejam resguardados, tanto homens, quanto mulheres.

Os *akwê* prezam pelos cuidados, sem exageros, nas suas caçadas de animais selvagens, em especial: ao *po* (veado do campo), ao *kuhã* (porco queixada), e à *kdã* (anta); que devem servir apenas para o consumo e sustento da família, e o mesmo ocorre com as pescarias. Para os *akwê*, tais donos de determinadas espécies de animais da natureza ficam furiosos e se vingam com desordens, tais como: chuvas fortes; raios; enchentes de rios; ventos fortes; ataques de animais selvagens contra caçadores ou grupos de indivíduos; escassez de chuvas; viroses; e outras pragas.

Figura 8 – Corrida da tora grande de buriti (*Kuĩwdê nĩsitro*).



Fonte: o autor (2017).

Os vencedores da Corrida de tora grande não recebem nada financeiro como premiação, pois se trata apenas de uma competição sadia, na qual todos os jovens *wapte* participam. As honrarias e *status* de melhores são dos vencedores e cabe às duas equipes escolherem os melhores corredores da disputa. No âmbito das escolhas, os fortes e grandes corredores, colocados nos primeiros lugares da fila durante o percurso, são extremamente relevantes para garantir a vitória na competição. Normalmente, a corrida da tora grande (*Kuĩwdê nĩsitro*) é realizada anualmente somente quando são realizadas as nomeações masculinas.

Figura 9 – Chegada no pátio da aldeia por ocasião da Kuĩwdê nĩsitro.



Fonte: o autor (2017).

Na região da Aldeia Brejo Comprido, as competições foram sempre acirradas entre *Htâmhã* e *Stêromkwa*, com pequenos detalhes e falhas definindo a competição. Dizem os anciãos *akwẽ* que os *Htâmhã* são os irmãos mais velhos, e os *Stêromkwa* são os mais novos, e também estão interligados às quatro associações já comentadas anteriormente: o *Dakrsu Krara* e *Ainãrowa* são designação para irmãos mais velhos, e os *Akemiahã* e *Krêrêkmõ* são propriamente ditos irmãos mais novos. Os sábios anciãos *akwẽ* sempre aconselham que os pais façam divisão dos filhos da forma que a tradição cultural seja mantida.

Em determinadas famílias, percebe-se que a maioria dos filhos homens estão sendo designados pelos próprios pais e, às vezes, pelos próprios jovens. Esta situação leva à observação de que a falta dos ensinamentos e conhecimentos das normas e regras, muitas vezes, não consideram as afiliações nos âmbitos das quatro associações dos *akwẽ*, que são: *Krara*, *Ainãrowa*, *Akemiahã* e *Krêrêkmõ*. Cabe ressaltar que os velhos não compactuam com tais violações de regras nas designações dos filhos, independentemente de serem mulheres ou homens, que devem obrigatoriamente obedecer à ordem dos nascimentos dos filhos. Quando casos assim chegam ao conhecimento dos anciãos, estes são vistos como exemplos de que os pais não aprenderam com propriedade os ensinamentos da tradição cultural *akwẽ*, e que, apesar de aceitos, não seguem as normas tradicionais.

Figura 10 – Tora grande de buriti (*ĩsitro*) no pátio.



Fonte: o autor (2017).

Os alimentos das crianças eram regidos pela ciência dos antigos *akwẽ*. Algumas comidas de caça poderiam fazer mal para certa idade ou então podiam transmitir o comportamento de uma caça: ficar valente como uma onça; agir como um macaco, que malina muito; como um quati insuportável; como um jacaré traiçoeiro. Assim, é recomendado que crianças comam carnes de outros animais como: carne de anta, veado, mateiro e peixes.

Os *akwẽ* sempre buscaram suas descobertas na ciência medicinal, ou seja, no contexto geral da cosmovisão e da cosmologia. Porém, todos os chefes de famílias *akwẽ* são rígidos e restritos nas suas descobertas para expor apenas aos demais familiares, clãs, e também são bastante restritos, procurando sempre alguém na família para ser seus sucessores – a quem repassam todos os conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Cada clã tem sua autonomia própria em relação aos contos da tradição cultural e milenar.

A natureza, a terra, rios, córregos, matas, florestas e cerrados, o Universo, estrelas, Lua e o Sol foram seus guias na comunicação diária dos antigos *akwẽ*, mesmo com interferências constantes da sociedade não-indígena. A nova geração *akwẽ* procura manter suas tradições milenares herdadas dos antepassados. Nossa grandeza é a de ser felizes com a simplicidade, sem acumular riquezas. Como resultado da colonização portuguesa, alguns hábitos foram modificados pela escassez de rios, matas e caças em abundância.

O sistema capitalista é o principal opressor do Povo Akwẽ, que observou mudanças radicais em determinados contextos da sua cultura milenar. Na infância e adolescência, presenciei que quando alguém da família chegava em determinada aldeia para visitar, ou em outras ocasiões, sempre ocorria o choro nas saudações entre quem chegava e quem o acolhia em sua residência. Essa era uma forma de demonstrar que os choros rituais, em forma de cânticos, são um ato simbólico de respeito ao próximo e também aos entes queridos. Os moradores de determinadas aldeias *akwẽ* sempre realizavam o protocolo de fazerem visitas rápidas aos visitantes. Todos passavam na residência em que estavam os visitantes, que eram perguntados por muitos moradores locais quais eram os motivos da visita. Em geral, em uma visita aos familiares, tratava-se de avisos importantes, como falecimentos ou boas notícias. A riqueza cultural *akwẽ* é extraordinária e tem como base nossa organização social clânica, jamais vista igual entre os demais povos indígenas.

Alguns hábitos entre os *akwẽ* estão quase extintos. É bastante raro presenciar atos de choro, como uma forma de saudações quando parentes mais próximos chegam nas visitas entre familiares. Tenho ouvido os jovens acusando os mais velhos de não praticarem os hábitos da geração antiga dos *akwẽ*. Por sua vez, os velhos sábios fazem suas críticas aos jovens, principalmente que não estão dando mais muita atenção para a tradição cultural e milenar – na observação dos mesmos, são poucas pessoas jovens que estão em busca de aprender a história do Povo.

A educação tradicional *akwẽ* sempre foi coletiva. Todos os mais velhos jamais deixaram de corrigir as crianças e adolescentes, para o bem-estar de todos. Os jovens sempre demonstraram respeito aos mais velhos, independentemente de seus clãs. Os anciãos foram os pilares, uma enciclopédia, os verdadeiros guardiões da tradição cultural herdada dos antepassados *akwẽ* – embora os contos históricos do mundo e o modo particular contá-los tenham sido sempre remodelados ao longo dos séculos.

Figura 11 – Momento de interação dos sábios anciãos com os jovens *wapte* no *warã*.

Fonte: o autor (2017).



A tradição cultural e milenar *akwê* é extremamente relevante. Quando os mais velhos *wawê* vão nos repassar contos míticos, os jovens *wapte* sempre realizam um ato simbólico, conhecido como *dapradâ*, que contém comida típica *akwê* (*kupakbu*, *hârkbu*, *ĩni zaza*, *kuparpê*, *kumdi zaza*), tais como carne moqueada e batatas assadas. Os atos simbólicos são demonstração da valorização dos mais velhos. A tradição cultural é rígida quanto ao respeito dos jovens aos anciãos.

2.4 RITOS E CERIMONIAIS *DAPRADÂ*

Antes da colonização portuguesa, os nativos realizavam trabalhos com arcos e flechas, bordunas e lanças; os animais caçados eram moqueados na grelha e acompanhados de beijos assados e *paparuto*. Atualmente, muitos dos *akwê* das gerações recentes não sabem quais foram as relíquias e coisas preciosas que os nativos tinham como os seus maiores tesouros, tais como: as plumagens de aves (que compunham outros materiais), urucum (*bâ*) e óleo de coco (*nrõ wa*); que eram seus maiores tesouros, vistos pelos antigos *akwê* como preciosidades designadas ou *sibâ* na língua materna.

2.5 A SIMBOLOGIA A MAIS VALIOSA ENTRE OS AKWÊ

Na simbologia, como espécie mais valorosa e preciosa entre os *akwê* antigos, tem-se uma seleção de plumagens de diversas aves designados *sibâ*, em especial da plumagem de

arara (*sõite*), arara azul (*sõite-krda*). Eles dizem que não podem ser quaisquer plumagens, e, por muitas décadas, reinaram tais sistemas de autovalorização da tradição cultural do referido povo.

Entretanto, as influências e interferências da sociedade envolvente têm modificado alguns hábitos entre os *akwẽ*. Porém, os esforços dos mais velhos para inventarem e se reinventarem, e assim manterem a tradição cultural, são incansáveis, visando os repasses de geração a geração, e que a tradição cultural seja mantida com rigor. Normalmente, as plumagens eram guardadas em recipiente, em formato de caixa, feito com talhos de buriti, que os nativos valorizavam entre si. Conforme relatam, muitas vezes, faziam-se necessários dias, meses e mesmo anos, e longas distâncias, em busca das aves preferidas pelos *akwẽ*.

Normalmente, nos períodos festivos, os rituais seguem conduzidos pelos mais velhos ou por pessoas escolhidas por eles para participarem nas cantorias, tanto diurnas, quanto noturnas, e nas várias nomeações durante os períodos citados. Os jovens sempre estão com a disposição para realizarem os ritos de nomeações conforme as orientações dos velhos sábios para tais fins. Os pais das crianças que recebem os nomes são obrigados a fazer uma gratificação simbólica, designada *Dapradâ*. As madrinhas designadas a participar são as *ĩsõdba*, que são das linhagens clônicas dos pais das crianças.

Esses atos simbólicos, conforme os relatos dos nossos velhos, nos tempos antigos, eram muito fortes entre nós *akwẽ*. Quando, por exemplo, um ancião ia apresentar contos históricos, era obrigatória a realização do *Dapradâ* (mediante a oferta de uma comida típica, como carne moqueada, entre outras) ou quando uma menina ganha nome próprio no batizado de nomeação, em que as madrinhas dançam deixando a criança entre elas, essas devem ganhar presentes com a realização obrigatória do *Dapradâ* (em geral, mediante mudas de roupas ou comida típica, como carne moqueada e *paparuto*, por exemplo) – atualmente, as madrinhas ou os anciãos podem ser contemplados também com alguma quantia em dinheiro, sem valor específico (vai da pessoa que oferece o *Dapradâ*), como forma de reconhecimento à grandeza do momento.

Quando um homem casa, também, realiza-se o *Dapradâ*, e o presente ou, no caso, o dote é pago ao tio da esposa, com a justificativa de que é ele quem faz o preparo cerimonial do casamento *akwẽ*. No casamento, a partir do segundo ou terceiro filho homem, deve-se fazer novamente o *Dakrãĩ wakã* (que, na ocasião, representa praticamente o mesmo ato simbólico do *Dapradâ*), com outra gratificação ao tio da esposa, e isto é considerado como ato simbólico e respeita a tradição *akwẽ* – se o homem quiser, pode fazer ainda uma gratificação se tiverem acima de quatro filhos. Mas se o casamento não deu certo e se não houve ato simbólico no mesmo momento em que descobriu que a moça não era virgem, o homem fica, a partir de então, livre desse compromisso. O *Dapradâ* também pode ser considerado quando a menina perde a virgindade, ou é designado como pagamento de dote pelo homem envolvido no caso.

Nos últimos anos, tem tido muitos relatos sobre crianças *akwê* que, abandonadas pelos pais, recebem pensão. São denúncias feitas pelas mães xerente, apoiadas por seus pais, de que tal prática foge totalmente da tradição cultural. Nas linhagens clânicas do Povo Akwê, a relação é patrilinear, ou seja, os filhos pertencem aos pais. Quando se trata de homens de outras etnias ou não-indígenas, usualmente, os avós maternos adotam os netos, para que sejam criados entre os nativos. Para amenizar tais situações, uma grande reunião aconteceu no final do ano de 2018, com a presença de juiz e promotor, no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente, localizado em território *akwê* – o clima nessa época era cada vez mais tenso, já que muitos pais xerente estavam sendo cobrados judicialmente.

Há relatos de que grande parte das mulheres *akwê* não costumam denunciar pais não-indígenas (brancos). Envolvimentos de homens não-indígenas com mulheres xerente são mais comuns do que de homens xerente com mulheres não-indígenas (brancas). De acordo com relatos dos mais velhos, antes, os nativos tinham muito medo de se envolver com outras culturas que não a do próprio povo, mas, com o tempo, houve uma mudança nessas dinâmicas, e surgiram diversos e diferentes casos e situações que ficaram visíveis no âmbito cultural.

Também se realiza o *Dapradâ*, nesse caso, de modo coletivo, na cerimônia fúnebre, conhecida como *kupre*, que não é realizado para qualquer pessoa do Povo Akwê, mas, geralmente, é feito para barrar mortes constantes ou para pessoas considerados importantes entre os xerente. Nesse rito, são escolhidas duas meninas moças designadas *ĩsõhidba*, e os familiares mais próximos do falecido não podem participar do ritual, que normalmente é realizado no período da tarde.

Esse ato simbólico é aplicado ainda em outras situações entre os *akwê*, como, por exemplo, quando acontece uma briga sem morte. Os familiares se juntam para realizar um *Dapradâ*, oferecendo gado, espingarda, uma quantia de dinheiro etc. como forma de apaziguar os familiares envolvidos na briga, principalmente a família do indivíduo que perdeu a briga. Os *Dapradâ* não conseguem apagar as cicatrizes do conflito, mas levam as famílias envolvidas a firmarem acordos de paz – ressaltando que os atos simbólicos são feitos somente quando não há mortes no conflito.

Historicamente, entre os *akwê*, todos os atos são recíprocos, mesmos com atitudes modestas em determinadas situações. Várias práticas foram extintas ao longo dos séculos. Estes atos não pertencem, necessariamente, a clãs específicos, e todos estão sujeitos a participar ou se deparar com eles em determinadas situações. Os mais velhos estão sempre tentando manter os valores tradicionais, e alguns pesquisadores estranham quando, em suas observações e entrevistas, veem-se diante do ato simbólico do *Dapradâ* – que, culturalmente, é visto em situações cotidianas.

Figura 12 – Acervo da Procambix Troca de comidas típicas entre os clãs parceiros (*Dasisdanãrkwa*)-2012



Fonte: Acervo Procambix (2012).

Em batizados masculinos também se realiza o *Dapradâ*, este coletivo. Nesse caso, apenas os participantes devem ganhar a comida do ato simbólico. O respeito pela tradição é sempre muito bem-visto entre os *akwê*. Cabe ressaltar ainda que tanto o ritual da visita do sétimo dia quanto os batizados masculinos acontecem em espaços reservados – e, no caso dos batizados de nomes próprios masculinos, estes são realizados em festas denominadas *Dasîpê*.

Na realização de todas as festividades *akwê*, obrigatoriamente, sempre se representa o *Padi*, visando finalizar com êxito cada evento. Este, e a tora grande do buriti (*îsitro*), são símbolos figurativos representados na realização de vários ritos culturais *akwê*.

Figura 13 – Representações da figura do *Padi* (*Danõhuikwa-ĩsõhika* ou mensageiros).



Fonte: o autor (2017).

Durante a pandemia de Covid-19, os *akwẽ* não mediram esforços para ajudarem uns aos outros. Muitos não sabiam o remédio caseiro, o *wdêhãizê*. Nas regiões do *Kâ Wrakurerê Krãĩnĩsdu*, *Ktêkakâ*, *Brupre* e *Sakrêpra*, não houve mortes pela doença. Mas, infelizmente, conforme relatos médicos, os *akwẽ* tiveram algumas grandes perdas: o Sr. Antônio Carlos Waikainê Xerente; o ancião Basílio Dbazanõ Xerente; o ancião João Sõzê Xerente (embora os familiares afirmem que o mesmo faleceu por AVC e não por COVID-19); há relatos do falecimento de uma anciã (mas os familiares afirmam que a mesma faleceu por morte natural na residência dela) na Aldeia Coqueira; houve o relato de falecimento de uma outra senhora, desta vez na Aldeia Cachoeira (mas os familiares afirmam que a mesma tinha problemas de hipertensão e diabetes, e que ela teve complicações em casa e que tentaram socorrê-la levando-a para o Hospital Regional de Miracema, mas ela faleceu no caminho).

Os remédios caseiros *wdêhãizê* e *wdêpazdazê* foram essenciais no combate contra a Covid-19. As aldeias que tomaram não tiveram perdas. Ações solidárias também foram vistas entre os *akwẽ*. As famílias que conheciam de remédios, ervas e plantas medicinais fizeram trocas de informações para salvar as vidas de seus patrícios. Os conhecimentos herdados dos antepassados são dádivas para as novas gerações, e os saberes sobre a ciência medicinal eram bem restritos entre os antigos, conforme os relatos dos sábios anciãos.

Em março de 2020, aproximadamente, o coronavírus chegou de forma assustadora, atingido vários povos nativos do país. As duas reservas *akwẽ* (TI Xerente e TI Funil) foram atingidas. Em um primeiro momento, foi assustadora a doença, não se sabia ao certo da cura, ou seja, não tinha

exatamente a medicação para combater. Graças aos conhecimentos adquiridos dos ancestrais, os xerente buscaram nas ervas medicinais *wdêhâizêi nĩ*, *wdêpazaptorê*, *wdêpazdazê*, *wdêpazaptorê*, *kusipa pa*, entre outras, a proteção contra a doença. O uso foi feito de forma imediata. Foi realizada uma grande corrente para que esse conhecimento chegasse em todo o território, nas duas TIs, e para que todos fizessem uso das raízes que salvaram muitas vidas entre o Povo. Muitos estavam apreensivos com essa doença e ficou visível, também, que muitas famílias não conheciam certas ervas medicinais.

O período do ano de 2020 foi de atenção às mortes em massa em todo o mundo, que assustavam todo o Povo Akwẽ. Em 1880, aproximadamente, segundo relatos dos mais velhos, os nativos xerente quase foram extintos por sarampo, coqueluche, catapora e varíola na antiga aldeia à beira do Rio Sono ou *Ktêkakâ*, em um lugar chamado ainda hoje de *Romkuwarê*. Dizem que muitas famílias fugiram para salvarem suas vidas naquela época, e que muitos achavam que seria o fim do Povo Akwẽ.

[...] no mesmo dia morriam aproximadamente dez pessoas, ou até mais pessoas. Não tinha idade para ser atacada pela doença. Crianças, jovens, adultos e velhos eram atingidos. Ouviam-se grande lamentos nas casas da aldeia. Chegou ao ponto de ouvir não choro porque todos estavam contaminados pela pandemia e sem forças para chorar pelos falecidos. Os coveiros já não encontravam forças para fazer as sepulturas de forma decente, os pés dos falecidos ficavam de fora por que não havia força para sepultar várias pessoas ao mesmo tempo. Nesse período muitos Akwẽ partiram em procura de abrigos seguros, ou seja, para escapar da pandemia que estava quase exterminando. (DAMSÔKÊKWA, 2012).

Em fevereiro de 2021, a vacina contra a COVID-19 chegou às duas Terras Indígenas (a Xerente e a Funil). No início, houve resistência de muitos nativos, devido à grande repercussão pelas redes sociais e pela mídia de que a vacina era perigosa (tinha efeitos colaterais fortes, e que estavam sendo ligados inclusive a casos de mortes). Um trabalho de conscientização coletiva foi desenvolvido para que fosse possível a vacinação em grande número de indivíduos *akwẽ*. Graças à vacina, os xerente têm ainda uma população crescente, chegando ao número de 4.070 pessoas em março de 2021 – de acordo com censo da Unidade de Saúde Indígena Xerente (Polo Base de Tocantínia).

Em 2021, o cenário ainda estava muito tenso, diante de tantas notícias preocupantes. Os conhecimentos tradicionais e culturais foram (e continuam sendo) fundamentais ao combate da COVID-19. Muitas famílias *akwẽ* que não tinham conhecimento sobre ervas medicinais, agora, estão tendo a oportunidade de conhecer, com a ajuda dos sábios anciãos.

Historicamente, os xerente são bastante rígidos no que concerne a compartilhar os conhecimentos das descobertas das ciências medicinais, porém, foram solidários entre si perante a Pandemia.

A importância da vacina contra COVID-19 fortaleceu também o uso das ervas e cascas de raízes medicinais. O compartilhamento de conhecimentos entre os *akwẽ* foi essencial para a prevenção, ao tomarem remédios caseiros herdados dos ancestrais – muitas famílias não tinham acesso a esses conhecimentos, e muitas práticas medicinais estavam extintas entre várias outras família, porém, durante o período, algumas foram revitalizadas, representando um ganho para as novas gerações Akwẽ. Os ensinamentos são necessários para se manter a tradição cultural.

2. 6 DEMANDAS ATUAIS

Os *akwẽ*, mesmos com suas rivalidades, estão sempre em movimento e buscando mecanismos e alternativas de melhoras para o Povo – e é por esse motivo que a escola, as instituições e os conhecimentos acadêmicos também nos interessam.

Em 1994, por exemplo, presenciei um momento de forte união do Povo. Naquela época, não passava de um adolescente sem qualquer experiência, e o Povo Akwẽ estava enfrentando a máquina do Estado, que, de uso do seu poder bélico, estava prestes a realizar massacres pelo impedimento da construção de uma ponte sobre o Rio Sono, no Município de Rio Sono (TO). Foram dias tensos, com os policiais militares do Estado do Tocantins de um lado e os *akwẽ* do outro. Foram muitas as palavras ofensivas, ameaças e intimidações contra os nativos.

Figura 14 – Ponte sobre o Rio Sono – TO. 2021



Fonte: o autor (2021).

Na época, a articulação do administrador da FUNAI em Gurupi, Edson Silva Beiriz, foi extremamente relevante junto à Polícia Federal e Ministério Público Federal. Sem esse trabalho talvez teria acontecido uma tragédia: os nativos estavam, praticamente, em enfrentamento a um batalhão de policiais armados com fuzis, submetralhadoras, escopetas e outros calibres grossos – enquanto os *Akwẽ* estavam praticamente desarmados, com alguns utilizando arco e flecha, ou ainda bordunas e lanças. O capitão dos militares proferia ameaças de extermínio de todo o povo e utilizava palavras ásperas contra os servidores da FUNAI e líderes e caciques xerente, que estavam em 200 pessoas ao pé da ponte – prestes a ser concluída.

Destaco a bravura dos anciãos que estavam naquele enfrentamento, dentre os quais: Joaquim Kasuwamrĩ Calixto Xerente; Isac Simnãkru Marinho Xerente; Justiniano Sawrepte Xerente; Rondon Wazakru Xerente; Getúlio Darêrkêkwa Xerente; e Bernardino Saparzuze Xerente; que se mantiveram firmes, mesmo diante das ameaças de ataque e invasão a todas as aldeias das áreas Xerente e Funil e de extermínio total do Povo Akwẽ.

As aldeias estavam em alerta máximo. As crianças, mulheres e idosos se encontravam em alvoroço, todos preocupados. Os adultos e os velhos estavam se manifestando também pela não construção da ponte em território xerente – mais especificamente na rodovia interestadual TO-245, no entroncamento da rodovia TO-010, que também corta as Terras Indígenas Xerente e Funil, de ponta a ponta, levando aos municípios de Pedro Afonso (TO) e Santa Maria (TO).

As rodovias interestaduais que passam dentro do território *akwẽ* são: a TO-010, que corta as duas TI, levando a Pedro Afonso (TO) e Santa Maria (TO); a TO-245, que surge de um entroncamento da TO-010, cortando apenas a TI Xerente, e leva aos municípios de Rio Sono (TO) e Lizarda (TO); e também a TO-342, rodovia interestadual que leva aos municípios de Aparecida do Rio Negro (TO) e Tocantínia (TO), cortando de ponta a ponta a

TI Xerente.

FIGURA 15 – Ponte embargada pela justiça federal, Rio Sono-TO. Fonte: o autor (2021).



Os relatórios e documentos da Funai de Gurupi, entre os anos de 1992 e 1995, trazem grandes relatos sobre tentativas de acordos não honrados pelo Governo do Estado do Tocantins, do então governador Moises Nogueira Avelino, e dos líderes políticos da época. Foram feitas várias tentativas de agendamento com governo estadual, conforme documentação, sem que se obtivesse êxito. Ainda hoje, os governos municipais estão sempre em busca de alternativas para incursões asfáltica no âmbito da TI Xerente e da TI Funil, sem quaisquer consultas prévias ao Povo Akwẽ – que sempre leva a culpa de atrapalhar a passagem do progresso em suas reservas indígenas, como é requerido pela sociedade do entorno.

Os impactos que atingirão as duas terras indígenas são relevantes, tanto para os xerente, quanto para os não-indígenas, que buscam razões para discriminar os *akwẽ*, vistos sempre como obstáculos ao desenvolvimento dos municípios que fazem fronteira com as reservas indígenas. Atualmente, alguns estão compreendendo que, por trás de tais manobras, estão os verdadeiros políticos que não aceitam a participação direta dos xerente na busca de

caminhos e alternativas para o entendimento dos líderes, caciques e anciãos. Uma consulta prévia entre o povo talvez resolvesse, no âmbito da lei, para que os xerente tenham a garantia e respaldo legal quanto aos impactos ambientais que as conclusões das rodovias irão causar.

A Associação Indígena Xerente (AIX) teve também papel importante nas articulações junto à Funai, na época, para que o governo do Estado do Tocantins não concluísse as estradas que cortam as duas terras indígenas. Na reivindicação dos xerente, conforme documentos de reunião realizada em 23 de setembro de 1992, na Aldeia Funil, na Reserva Indígena Xerente à época, na qual estavam presentes lideranças de diversas aldeias, juntamente ao administrador da Funai de Gurupi e demais servidores da instituição, e também representantes do governo do Estado (da Secretaria da Infraestrutura), da Naturatins e órgãos de defesa do meio ambiente, os nativos estavam a fim de discutir um acordo.

Destaco, ainda, encontros ocorridos após a decisão dos líderes *akwẽ*, que autorizaram o governo estadual do Tocantins a finalizar a ponte do Rio Sono *Ktêkakâ*.

[...] Após esse encontro, aconteceram várias outras reuniões com moradores de cada aldeia, culminando com o encontro da Aldeia Brejo Comprido, em 30 de setembro a 1 de outubro do corrente ano-(1992), onde as lideranças presentes se posicionaram em concordância com os governos interessados direto e indiretamente pela execução das obras, desde que seja atendido o planejamento, dentro dos prazos estabelecidos as reivindicações que a seguem: II. Prioridade “A”: Agropecuária. Montagem de 16 estabelecimentos agropecuários, um em cada aldeia, conforme quadro distributivo do rebanho por aldeia e considerações complementares que seguem. As informações e relatos sobre os contextos históricos das lutas árduas do Povo Akwẽ pelos mais velhos anciãos que muitos já não estão vivos são extremamente relevantes para as novas gerações conhecerem das lutas contínuas. Interessante que o Povo Akwẽ tentou aceitar de forma pacífica e harmônica a conclusão da ponte sobre o Rio Sono na cidade de Rio Sono-TO, o governo Estadual não atendeu a reivindicação do referido povo no âmbito das leis ambientais das duas áreas indígenas. (TOCANTINS, 1992).

FIGURA 16- Ponte na divisa da Área Akwê na cidade de Rio Sono- TO. 2021



Fonte: o autor (2021).

De outro lado, destaco também a importância dos jovens estudantes *akwê*, nos contextos políticos e nos contextos da educação tradicional e da educação escolar, com práticas e projetos importantes, tais como documentários e pesquisas etnográficas (que são de grande valia) sobre os constantes movimentos sociais indígenas *akwê* em prol do bem-estar coletivo. As lutas árduas dos diversos povos nativos do país se iniciaram com a colonização portuguesa. E essas são lutas contínuas dos diversos povos originários, como os xerente. Grandes movimentos aconteceram entre os *akwê* quando, como sempre, políticos astutos e com intenções de se beneficiar tentaram realizar grandes obras na TI Xerente e na TI Funil, sem o devido ressarcimento do Povo pelos impactos ambientais.

O mesmo dossiê da FUNAI citado anteriormente traz registros documentais das lutas do Povo Akwê. A coletividade desse povo se construiu com grandes correntes de líderes, caciques e anciãos. Os registros desfazem qualquer tentativa de pregação sobre segregação de famílias ou entre os clãs, diante do cenário que os nativos viviam. Observa-se que os *akwê* ficavam mais unidos quando travavam lutas externas. E não se tratava de duas terras indígenas exclusivas para determinados grupos. Os nativos estão sempre em movimento, mas não perceberam as manobras políticas artificiais de munícipes não-indígenas. A maior parte do Povo não conseguiu identificar as táticas maldosas e propositais em benefício próprio.

No cenário atual, os *akwẽ* estão atravessando situações extremas de insegurança alimentar. Nesse sentido, pelo fato das grandes dificuldades, alguns grupos de famílias iniciaram a venda ilegal de madeira de lei. Alguns jovens xerente aprenderam a manusear e a trabalhar com motosserra, e fazem a extração. Há relatos de que a maioria cobra sua mão de obra a preço bem inferior ao preço de mercado, e são muitas as histórias de que os compradores de madeiras ilegais estão enriquecendo bem rápido. Tive a oportunidade de conversar com três pessoas indígenas xerente que trabalham na venda de madeiras.

Destaco que não citarei nomes em respeito a todos os três, com quem tive conversas informais. Os mesmos justificaram que o trabalho que fazem é pela necessidade de sustentar suas famílias, mesmo cientes que fazem preços abaixo do mercado e reconhecem que fazem ilícitos – mas, frente a necessidade extrema, arriscam-se. Tais práticas estão centralizadas na região do Brejo Comprido, Serrinha, Coqueiro, Mata do Coco, Brupre e Lajeado, ou seja, na TI Xerente e na TI Funil, tais práticas ilícitas são cometidas por algumas famílias que, em grande parte, adquiriam bens materiais com recurso proveniente da venda ilegal de madeiras – e assim despertaram os ciúmes de muitos patrícios xerente.

Em 2020, houve grandes especulações por parte de gestor municipal de Tocantínia, que também estava concorrendo à reeleição, de que os *akwẽ* realizaram grandes encontros no âmbito da política partidária, ou seja, na eleição do referido ano, quase elegendo o primeiro indígena como prefeito, o Professor José Xerente.

A TO-010, que corta as duas reservas, tem sido palco de campanha política partidária do município, principalmente o trecho de 7 km que passa na Terra Indígena do Funil e que liga Lajeado e Tocantínia, sendo esse o assunto mais citado às vésperas do processo eleitoral, tanto municipal, quanto estadual. As articulações se dão, como sempre, de cima para baixo, sem a consulta prévia aos líderes indígenas *akwẽ*, sem realização de assembleia com os mesmos, nem mesmo buscando de acordos harmônicos e pacíficos e respeitando todos os protocolos jurídicos para reparar danos de impactos ambientais com o asfaltamento nas duas Terras Indígenas. Em conversas informais com diversos líderes *akwẽ*, e que estão de acordo com o asfaltamento das rodovias, disseram que falta aos governantes interessados na questão buscarem alternativas para não violar os direitos respaldados pelas leis ambientais para compensar os impactos nas aldeias.

Nas redes sociais, os ataques racistas e preconceituosos têm sido constantes por parte de alguns não-indígenas, apoiadores da conclusão do asfalto de qualquer jeito, e sem que haja consentimento dos nativos. Recentemente, um Deputado Estadual da base do gestor municipal compartilhou um *post* nas redes sociais em que estava comemorando a licitação aprovada para

a conclusão do asfalto dos 7 km. São esses tipos de apologias que incitam violações de direitos legítimos dos indígenas, que nem ao menos são ouvidos. Tais pregações dos líderes político-partidários têm agitado os apoiadores do asfaltamento atravessando as Terras Indígenas sem quaisquer compensações por impactos ambientais.

Alguns líderes não-indígenas chegam a temer que as forças armadas usem a força bélica para a finalidade do asfaltamento nas Terras Indígenas, conforme falas proferidas pelos próprios políticos pró-asfalto. Estimulada por esses discursos, a sociedade do entorno começa com as agitações e com as agressões verbais contra os nativos, que são, supostamente, empecilhos para o desenvolvimento e progresso do Estado do Tocantins. Ao mesmo tempo, não há iniciativas de resolução pacífica dos problemas que está há anos atrapalhando, tanto os indígenas, quanto os não-indígenas. Novas especulações nesse sentido tornaram a aparecer em julho de 2022, a partir da postagem do Deputado Estadual comemorando licitação ganha para essa finalidade asfáltica.

Em uma conversa informal, um dos líderes indígenas disse que eles já têm propostas para avançar na questão: cercarem a beira das rodovias; iluminação; sinalizações e lombadas; velocidades permitidas; permissão de circulação de veículos particulares somente no período diurno; pedágios com valores acessíveis para veículos oficiais, ambulâncias, Sesai, prefeitura, FUNAI, polícia, transporte escolar e dos próprios nativos – com permissão livre.

Os sábios anciãos são os verdadeiros guardiões para manterem a organização social interna dos *akwẽ*, repassando os saberes da cosmovisão e da cosmologia intracultural. Os jovens *wapte* devem muito às aprendizagens com os mais velhos, pois, com seus saberes intraculturais, os velhos *akwẽ* são extraordinários nos contos mitológicos e em prever o futuro das novas gerações. Os *akwẽ* estão sempre em movimento, reorganizando-se e se adaptando, e, mesmo com interferências constantes da sociedade externa, mantêm suas tradições, crenças, hábitos alimentares e, principalmente, o modo particular de ser *akwẽ*.

Ainda segundo os relatos dos males que atingiram o povo em 1889, tem-se que muitos fugiram para o lugar conhecido pelos *akwẽ* como *Ktâkrû Wdê*. Como era grande o número de falecimentos, em alguns momentos, os *kwakrêkwa* (coveiros) não estavam dando conta de realizarem os sepultamentos de forma descente. Ouvia-se muito choro em muitas casas, e, no início das mortes, muitas famílias já não conseguiam mais chorar pelos seus entes queridos, e, por isso, adotaram a estratégia de fugir, para não morrerem todos os *akwẽ*.

[...] lembrava a vovó Petronília Krattudi Pereira Xerente do sarampo-*Dakka hrâ*, uma verdadeira epidemia que devastou o grupo étnico, antigamente aldeia chamada

Ktêkakâ foi um verdadeiro palco de mortes por sarampo e varíola, neste momento os Xerente estavam vendo o fim de serem exterminada pela doença. No mesmo dia dez pessoas, ou até mais pessoas. Não idade para ser atacado pela doença. Criança, jovens, adultos e velhos eram atingidos. Ouviam-se grande lamentos nas casas da aldeia. Chegou ao ponto de não se ouvir choro porque todos estavam contaminados pela epidemia e sem forças para chorar pelos falecidos, os coveiros já não encontravam mais forças para fazer sepulturas de forma decente, os pés dos falecidos ficavam fora por que não podiam sepultar várias pessoas ao tempo. Nesse período muitos Akwê partiram em procura de abrigos seguros, ou seja, para tentarem escapar da epidemia que estava quase exterminando o povo. (DAMSÖKËKWA, 2012, pp. 36-37).

Os *akwê* antigos, conforme os contos dos velhos sábios, após a invasão do território, adaptaram sua forma de terem filhos, na esperança de que estariam a salvo com dois ou três – facilitando a fuga dos mesmos. Havia regras para serem respeitadas de forma coletiva pelo povo. O uso anticoncepcional de ervas medicinais foi essencial para manter essa estratégia de controle de natalidade, segundo relatos dos velhos, porém, com o passar do tempo, foi-se mudando essa realidade. Com a criação da Funai, em 5 de dezembro de 1967, a instituição passa a ser declarada tutora dos diversos povos originários. A Fundação, por sua vez, não autorizava que as mulheres indígenas realizassem laqueaduras sem que houvesse problema nos partos e laudo médico indicando o procedimento. A intenção era que os povos nativos recuperassem e aumentassem sua população.

A luta árdua dos povos nativos continua, pois os sistemas não-indígenas continuam passando sobre suas sociedades como um rolo compressor e fazem com que muitas mudanças radicais aconteçam entre os povos – todos procuram se adaptar a esses novos sistemas, que nada fizeram se bem aos povos originários deste país.

O casamento bem aceito, ou seja, dentro das tradições *akwê*, são aqueles realizados entre os clãs parceiros: os *Kbazi Tdêkwa* devem se casar obrigatoriamente com os *Krozake Tdêkwa*; os *Kuzâ Tdêkwa* com seus parceiros *Wahirê Tdêkwa*; e os *Krito Tdêkwa* com os *Krãĩprehi tdêkwa*. Na tradição cultural *akwê*, realizar casamentos dentro da mesma linhagem clânica seria uma desonra, pois clãs da mesma linhagem são considerados primos-irmãos pelos antigos *akwê*. Antes das mudanças radicais, os *akwê* realizavam casamentos arranjados entre os clãs parceiros para seus filhos.

Os *akwê* sempre tiveram habilidade no manejo de roças de toco, trabalho no qual está baseado no sustento da família. As roças são, normalmente, pequenas. Raramente, vê-se alguma grande. Entre os antigos, realizava-se o mutirão entre as famílias da comunidade, e todos se sentiam satisfeitos com o trabalho em conjunto. Atualmente, os serviços que eram realizados conjuntamente ou trocados estão praticamente extintos entre a nova geração, segundo os relatos que um dos anciãos fez.

FIGURA 17- Casamento cultural Akwẽ entre o mesmo clã ãsake Tdêkwa-Krozake. Fonte: o autor (2020).



Os *akwẽ* estão sempre preocupados com o fogo se alastrar ao ser posto na roça. O mês escolhido para usá-lo é o mês de setembro. As famílias que cultivam sempre ficam preocupadas, porém, são realizados aceiros em volta da roça que será plantada. Em seguida, após queimarem a área, os galhos de árvores derrubados são cortados e queimados em forma de coivaras. Normalmente, as roças de tocos são utilizadas por período de três a cinco anos como terra fértil, e, após esse período, os *akwẽ* procuram novas matas virgens para plantarem. Os antigos *akwẽ* realizavam sempre a repartição das colheitas com os familiares mais próximos.

Normalmente, o início de brocar a roça de toco é nos meses de abril e maio, e para realizarem a derrubada na primeira quinzena de junho – quando for uma mata virgem. Tais trabalhos foram, em sua maior parte, corrompidos pelo programa de roças mecanizadas, que não foi implantado com êxito entre os xerente. O programa foi o limite que levou famílias xerente a partirem para a fundação de novas aldeias, no território, aliado ao programa de compensação ambiental Procambix, em 2000, feito pela Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães de Lajeado (TO). No período, houve grande movimentação de muitas famílias para criarem suas aldeias na expectativa de serem beneficiadas.

Os anos de 1999 e 2000 foram históricos para os *akwẽ*. Houve uma grande movimentação no

território e muitas famílias migraram para cidades à trabalho. Estas incentivaram seus filhos a estudar na cidade de Tocantínia, na Associação Indígena Akwẽ (A.I. A), que era conveniada com a FUNAI e com a Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães, em Lajeado; e a Associação Indígena Xerente (A.I. X), conveniada com a Funasa e o Ministério da Saúde. As referidas associações ofertavam, naquela época, serviços como motoristas e vigilantes, por exemplo. Na (AIX), teve contratação de enfermeiros, técnicas de enfermagem, barqueiros, agente indígena de saúde e agente indígena desaneamento básico. Na (A.I.A), houve a contratação de técnicos agrícolas (xerente e não-xerente).

As duas Terras Indígenas foram contempladas com grande quantidade de maquinários agrícolas, caminhonetes, cinco tratores com equipamentos e cinco caminhonetes para as regiões de Brupre, Brejo Comprido, Rio Sono, Funil e Porteira. Tais bens foram adquiridos, especificamente, para atender as demandas das aldeias das referidas regiões. Também foram recebidos bovinos e galinhas de granja para criação, que contemplaram as famílias de todas as aldeias que estavam na lista da FUNAI nas duas áreas. Além disso, roças mecanizadas foram implantadas nas cinco regiões. O Programa de Compensação Ambiental ao Povo Akwẽ deveria ser executado em etapas num prazo de dez anos, mas, pouco mais de oito anos depois, quase já não havia mais recursos do valor destinado, que era de dez milhões e cento e dez mil reais.

O projeto gerou uma grande expectativa para o Povo Akwẽ, e teve apoio para compra de ração para frangos nos primeiros meses do primeiro ano. Mas a FUNAI não se importava se os Akwẽ estavam preparados ou não. Foi grande o desperdício perante o despreparo das aldeias. Na criação de bovinos, os investimentos foram desperdiçados. Não havia como dar certo, pois não existia pasto para alimentar os animais, havia o capim agreste nativo que não suportou alimentar os animais, que em períodos de verão seca. Morreram muitas cabeças de gado, e também cavalos, logo nos primeiros anos.

Os recursos foram todos executados pela FUNAI, com sede em Gurupi. Na época, havia muitos poucos *akwẽ* com formação acadêmica e que ajudaram os líderes xerente, para que fosse possível barrar o programa da forma planejada pela instituição. Logo nos primeiros dois anos, já eram vistos os atrasos na ração para as granjas e a falta de alternativas para tentar salvar o gado, que estava morrendo por falta de pasto apropriado – na Aldeia Brejo Comprido, sentia-se o mau cheiro por toda a comunidade local.

Os bens recebidos viraram sucatas em algumas aldeias. Foi o que restou do grande projeto, que serviu às instituições realizadoras. Mas muitas famílias questionam ainda hoje se os *akwẽ* não sonharam em ter dias melhores, com autonomia, sem o assistencialismo das instituições que se autodeclararam pelas causas indígenas. Nos últimos vinte anos, os xerente avançaram na vida acadêmica, com muitos jovens ingressando no Ensino Superior – grande parte desse jovens não se atenta que os estudos são apenas ferramentas para o enfrentamento e compreensão dos sistemas não-indígenas.

O programa não tem sido satisfatório. Ficou visível o descaso após a execução dos recursos, e,

em curto período de tempo, os *akwẽ* vieram a atravessar um cenário verdadeiramente caótico. Muitos não sabem quais os motivos que levaram a FUNAI a administrar o projeto ao invés da própria empresa investidora. Alguns *akwẽ* ainda se perguntam: já que a Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães foi construída para durar muito tempo, os recursos destinados à compensação ambiental no território não deveriam acompanhar todo o processo? Pois, até o momento, os recursos já investidos acabaram por interferir, ainda mais e de forma negativa, na organização social interna do Povo. Muitos projetos foram executados sem o devido planejamento para de fato impactarem em prol do bem-estar dos nativos.

Os *akwẽ* questionam se haverá o retorno de projetos efetivos e de grandes proporções, não para comercializarem sua produção agropecuária, mas para saciarem a fome, que se agrava com a escassez de chuvas nas pequenas roças de toco dos trabalhadores indígenas. Muitos não conseguem realizar colheitas com êxito, e a interferência desses projetos com grandes recursos, mas executados de forma inadequada, também influenciou diretamente no abandono de muitos trabalhos antes realizados pelos nativos – que, sem qualquer apoio das instituições responsáveis, após a execução do projeto, viram-se totalmente abandonados em termos de orientações e continuaram a depender de trabalhos braçais.

As roças de toco estão ficando cada vez mais escassas, devido a vários fatores que acabaram por desarticular as formas de trabalho nativas. Alguns ainda tentam manter suas roças de toco, que sempre foram bem sucedidas em pequeno porte e apenas para o consumo diário das famílias, e não para a comercialização de cereais e grãos. São pouquíssimas as roças associadas à geração de renda ou venda da produção. A maioria das roças está voltada à sustentabilidade das aldeias *akwẽ*, porém, a repartição de alimentos das colheitas nas aldeias está ficando cada vez mais restrita às famílias ligadas à atividade agropecuária e aos seus parentes mais próximos.

Algumas aldeias conseguiram continuar com a criação de bovinos e se reorganizaram para seguir em frente. Mas a maior parte das comunidades contempladas pelo programa de compensação do impacto ambiental não obteve êxito por falta de pasto apropriado para gado. Ainda hoje, muitas famílias *akwẽ*, sem entender a situação, não se atentaram para o quanto foi rápida a finalização do programa, que aqueceu bastante os ânimos dos xerente, que o viam como uma alternativa para a autonomia em diversos contextos: agricultura, criação de bovinos e avicultura, por exemplo. Mas o descaso com a real situação dos *akwẽ* se tornou visível após o término da execução pela instituição que gerenciou o Procambix.

No atual cenário da população *akwẽ*, são grandes as interferências, nos últimos 13 anos, pelos gestores municipais de Tocantínia, que lançam mão de diversas estratégias para desarticular os nativos: apologia à violência, incitando os *akwẽ* a brigarem entre si; descaso com a educação escolar indígena xerente, bem como com a saúde e o saneamento básico dos xerente; entre outras. De uma só vez, todas as conquistas de nossos líderes foram descentralizadas pelo gestor, que aparelhou e utilizou a máquina pública municipal para desarticular o Povo Akwẽ, em nome da ganância e do controle da situação.

As manobras político-partidárias são bem visíveis aos *akwẽ* e também aos não-indígenas, mas poucos líderes têm a coragem de enfrentar a máquina pública municipal. O sistema criado foi em forma de assistencialismo, dando migalhas e algumas merrecas em dinheiro. Porém, a prefeitura fica sempre livre para que o gestor agasalhe pessoas com promessas de campanha eleitoral. Com isso, as conquistas do Povo Akwẽ se tornaram alvo de tal política, principalmente o Cemix - *Warã* (Centro de Ensino Médio Indígena Xerente). Os nativos são designados pelo gestor municipal, que age como se fosse proprietário da instituição, auto intitulando-se *akwẽ* para bajular irmãos e amigos Xerente, mas se movimenta sempre para tomar a confiança e jogar os mesmos uns contra os outros, para brigaremente si enquanto apenas assiste de camarote. E tanto os xerente e quanto não-xerente são enrolados com promessas de cargos.

Nos últimos 12 anos, o Cemix *Warã* tem sido palco de disputas entre os *akwẽ*. O cenário é assustador, ao ponto de ter agressões físicas entre concorrentes e apoiadores do atual diretor. Enquanto os xerente brigam pelos avanços obtidos por nossos líderes da geração passada, o gestor municipal vem desarticulando todas as conquistas dos *akwẽ*, e é fato que o mesmo sempre se aproveitou da genuidade dos nativos para implantar a discórdia e incitar a violência entre os patrícios Xerente.

Os xerente brigando entre si facilita o suficiente para que não procurem seus direitos e sejam inclusos em cargos na Prefeitura Municipal de Tocantínia. São poucos os nativos que prestam serviços ao poder municipal, em geral, apenas familiares de vereadores *akwẽ*, e parentes ou filhos de líderes. O sistema de blindagens, com discurso de que é xerente ou irmão *akwẽ*, ou que tem DNA nativo, proferido pelo gestor (que “reinou” por 16 anos), não passava de bajulação para obter a confiança dos xerente e para agir em benefício próprio.

A escassez de caça e peixes na TI Xerente e na TI Funil requer ações emergenciais em termos de políticas públicas e projetos de sustentabilidade para os nativos. As instituições que atuam nas causas indígenas percebem, como sempre, essas situações. Mas a falta de apoio e o descaso tornam tudo mais difícil e desorganizado. Algumas associações indígenas Xerente foram criadas por alguns familiares que sonham em ter autonomia e sustentabilidade alimentar no âmbito da coletividade.

O plantio das roças, geralmente, realizava-se em meados de outubro (como rama de mandioca, abobora, batata doce, cana, feijão andu, feijão fava, milho, arroz, entre outras), mas, com a escassez da chuva, os *akwẽ* estão em busca de acompanhar o seu ciclo irregular. Muitos que ainda conseguem fazer suas roças reclamam de escassez da chuva e mudanças radicais do período chuvoso. Os *akwẽ* prezam muito pelo cuidado ao plantar sementes de cereais em suas roças. As fases da lua são também levadas em conta para que as lavouras sejam bem sucedidas, do plantio ao período de colheitas.

Os *akwẽ* moram na beira do Rio do Tocantins *Kâ wawẽ*. A maior parte da população possui outros tipos e estilos de roça, conhecidos como vazantes – roças de pequenas proporções à beira do rio. Depois da construção da Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães, os nativos observaram que tudo mudou para o plantio à beira do rio. Como o controle deste ficou sob a máquina das grandes turbinas, o seu nível ficou desregulado, o que complica a feitura de roças de vazantes, especificamente

para plantios de feijão, melancia, abóbora, milho e batata. A roça mecanizada desmotivou muitos dos xerente que trabalhavam em roças de vazantes.

Mandioca, batata-doce, milho e abóbora são itens que compõem as preparações do cardápio predileto dos *akwẽ* antigos. A massa da mandioca com carne em forma de assado ou *wãrkbu*, a carne moqueada e a tanajura torrada são algumas das comidas tradicionais xerente. Entre as novas gerações, há bastante mais variedade na alimentação. Massa de mandioca com peixe também é uma comida típica muito apreciada pelos mais velhos. Muitas mães e avós *akwẽ* ensinam para suas famílias mais próximas as receitas tradicionais, mantendo assim os patrimônios culturais alimentares *akwẽ*. Todos os saberes intraculturais e milenares são repassados pela oralidade para as novas gerações xerente. Tais preparos de comida tradicional são realizados normalmente pelas mulheres, mas os homens podem ajudar.

Para os antigos *akwẽ*, a caçada era uma atividade coletiva entre os grandes guerreiros caçadores. As grandes caçadas, designadas *sasari*, aconteciam distantes da aldeia local. Eram realizadas com fogo, formando círculos – mas tudo sempre bem controlado, para não se alastrar para demais localidades e acontecer grandes prejuízos para natureza. Antes da escassez de animais para a caça e a pesca, essas atividades ocorriam com abundância e a comunidade inteira se saciava com alegria.

As cantorias também eram apreciadas pelos antigos *akwẽ*, e os cânticos eram específicos para cada animal silvestre caçado. Os antigos mantinham suas práticas próprias e conhecimentos de magias espirituais/sobrenaturais adquiridos pelos grandes pajés e velhos anciãos xerente. Atualmente, esses rituais e práticas para as caçadas estão quase extintos. A captura de animais se destinava estritamente ao consumo pela comunidade. Dizem eles que todos os animais têm seus donos, que cuidam para que os caçadores não extrapolem nas matanças, e, caso o façam, isso pode gerar penas pelos deuses da natureza, geralmente interrompendo a vida do caçador.

Os *akwẽ* sempre foram um povo nômade. Os períodos de abundância nas coletas de frutas silvestres, caças e pescas são os atrativos que os movem. As pescarias e *sasari* eram realizadas por alguns dias ou até meses. Aconteciam *tinguijadas tpêkwap psi* na pesca do *sahardâ/pari*, e, assim, garantia-se grande quantidade de peixes. *Tingui* é uma espécie de cipó nocivo para peixes, porém, atualmente, a prática está quase extinta, pela escassez de peixes na reservas Xerente e Funil. Há também orientações paranão se utilizar mais essa prática, para não faltar peixes nos córregos e rios do território, pois a referidaprática mata todas as espécies que estiverem na água, e não somente a que se quer capturar.

No período das caçadas coletivas, não se tinha apenas fartura, mas, em alguns casos, acontecia de ser perder alguns guerreiros *akwẽ*. Quando não acontecia nada com os guerreiros caçadores, em alguns casos, ocorriam desmembramentos definitivos, com a fundação de novos espaços de morada. Quando tudo ocorria bem nas caçadas, também eram realizados casamentos, com muita música, ao som do maracá (*zâ*) e flautas (*sdupuzâ*), até altas horas da madrugada.

A Aldeia Brejo Comprido, desde a sua fundação em 1980, teve escola ofertada pela FUNAI,

e, em abril de 1994, foi contemplada com uma unidade escolar pelo governo estadual. O prédio da escola foi construído na gestão do Governador Moises Nogueira Avelino, na referida aldeia, que está localizada no centro de várias aldeias vizinhas, a leste da Terra Indígena Xerente. Grandes decisões já saíram da aldeia supracitada. Ela também é uma das poucas reservadas em relação aos políticos municipais, que sempre tiveram dificuldades em lidar com sua comunidade local. Enquanto isso, nas demais aldeias do Povo Xerente, muitos têm servido como massa de manobra em articulações políticas.

Destaco que muitos líderes *akwẽ* se corrompem por cargos para familiares ou por benefícios pessoais. Há pessoas ilustres e intelectuais entre essas pessoas, porém, a maioria fica presa e dependente de sistemas criados para reprimir movimentos sociais *akwẽ*. Atualmente, o povo nativo é visivelmente bastante segregado. Trabalhos educativos têm sido essenciais e fundamentais para se tentar resgatar a união vista em gerações mais antigas. Há a hipótese de que muitos jovens, quando terminam Ensino Médio ou quando estão empregados, consideram-se independentes, a partir de uma visão individualista em relação à sociedade indígena de que fazem parte – o que não passa de um grande equívoco entre os jovens xerente, uma vez que estão apenas sendo direcionados ao mundo da sociedade não-indígena.

Avanços na educação escolar entre os *akwẽ* estão sendo conquistados de forma bastante rápida e eficiente. A escola pode atuar em relação a estas questões contemporâneas. A implantação do Cemix *Warã*, em 2005, foi um grande passo dado para a educação escolar, até então bastante timidamente desenvolvida entre os jovens xerente. A unidade escolar fica centralizada entre as Terras Indígenas Xerente e Funil, a 11 km da cidade de Tocantínia. As disputas pela direção da escola apresentam constantes tensões, ao ponto de acontecerem agressões físicas nas disputas. Desde 2011, o gestor municipal tem alimentado discórdias entre os nativos, que não entenderam ainda que ele, além de não colocar pessoas xerente nas secretarias do município, tem se apropriado da instituição de ensino.

A população *akwẽ* está aumentando rápido e a tendência é aumentarem também as disputas por empregos. É preciso buscar novas políticas e alternativas que contemplem jovens que terminaram seus cursos profissionalizantes ou o Ensino Médio. As instituições que empregam na atualidade são: as de educação, nas redes estadual e municipal; as de saúde indígena; as de saneamento básico; Funai-TO; PrevFogo Indígena Xerente; Prefeitura municipal; e a rede estadual de saúde, por exemplo. É preciso, com certa urgência, que sejam criados novos projetos que amenizem os conflitos internos por trabalho. Os conflitos, em alguns casos, ficaram acirrados em determinadas aldeias ou mesmo entre os próprios familiares em disputas empregatícias, nos últimos 10 anos.

O Programa de Compensação Ambiental Xerente (Procambix), já em 2000, despertou muitas famílias quanto à necessidade de se ter empregos, e muitas incentivaram e motivaram seus filhos aos estudos escolares, e, desde então, aumentou bastante o número de aldeias. Os anos entre 1998 e 2001 foram de abertura de postos de trabalho aos *akwẽ*. Porém, muitos não se encontravam preparados para exercer tais funções. Conveniada com Funasa, a Associação Indígena Xerente, que teve início em

1998, abriu as portas para os *akwê* na saúde indígena xerente. Logo em seguida, a Associação Indígena Akwê foi criada para receber recursos do Procambix. As duas associações movimentaram bastante o povo com a oferta de empregos.

A abertura de grandes áreas para produção agrícola e a compra de maquinários também com essa finalidade geraram muita expectativa entre os nativos. Abriam-se também muitas novas aldeias e algumas famílias migraram para cidade de Tocantínia, em buscas de trabalho e alternativas de vida, bem como para colocarem seus filhos nas escolas da cidade. Até 2005, era bastante difícil o acesso à educação escolar para os nativos. Não havia escolas no território que ofertassem o Ensino Médio, tanto regular, quanto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que mudou com a implantação do Cemix *Warã*.

Mas o cenário atual do Povo Akwê não está nada favorável no que se refere à alimentação. A subnutrição é notada, e enquanto há famílias com condições dignas, muitas outras passam necessidade ao extremo, dado mesmo à falta de alimentos. Diante deste cenário assustador, foi iniciado um projeto alternativo agricultura familiar sustentáveis, ainda em 2021, na esperança de trazer dias melhores, o projeto Etno-Agricultura e Pecuária Sustentáveis – que está programado para ser executado, entre nós *Akwê*, nos próximos 15 anos, e em grande escala, tanto para consumo, quanto para comercialização.

O projeto está voltado para abranger as duas Terras Indígenas, mas convida todas as aldeias. Ele está nascendo na Aldeia Brejo Comprido, de autoria do indígena, professor mestre, pesquisador e, em breve, o primeiro xerente doutor em Antropologia Social (pela Universidade Federal de Goiás), o Sr. Ercivaldo Damsôkêkwa Xerente. O projeto tem sido bem aceito pelas aldeias e as instituições, como a FUNAI e o MPF/TO, que estão declarando seu apoio. O Povo Akwê atravessa situações extremas, com muitas famílias passando necessidade de nutrição alimentar sustentável. A ideia do projeto é que a sua mão-de-obra seja prioritariamente de pessoas xerente. A meta inicial é iniciar com 1.000 hectares, e, de forma gradual, no período de 15 anos, alcançar 10 mil hectares. Ao final do projeto, será realizado um reflorestamento com seringueiras e eucaliptos, e outras à escolha do grupo que está na linha de frente do projeto.

O objetivo do projeto é promover a prática da etno-agricultura e da pecuária sustentável *akwê* em grande porte, tema discutido ainda de forma superficial entre os xerente. Hoje, apesar de realizada entre os *akwê*, a prática da criação de bovinos é efetivada sem muito planejamento ou estudos técnicos, ou seja, apoio técnicos de instituição que cuida de agropecuária. Busca-se, assim, a implantação efetiva e planejada de etno-agricultura e da pecuária de forma sustentável para a sua população. E também resgatar e fortalecer a autonomia dos caciques e demais líderes do Povo Akwê.

A justificativa do projeto é que enquanto alguns Xerente têm hoje uma boa condição econômica e social, outros conseguem muito menos, sem moradias e casas dignas, com uma alimentação muito restrita e dificuldades de deslocamento para a cidade. Alterações ambientais causaram, ao longo das últimas décadas, escassez da caça, pesca e coleta de frutas

silvestres. Com isso, criou-se a necessidade de projetos curto e logo prazos que sirvam como alternativa para a subsistência e geração de renda familiar para os xerente.

Como dito, no passado, houve um projeto de compensação mal executado, o Procambix, que foi projeto de compensação ambiental da Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães, entre os anos de 2000 a 2005, e executado na época pela FUNAI, regional de Gurupi, pelos servidores da referida instituição. Dele, hoje, encontra-se, nas Terras Indígenas Xerente e Funil, apenas as sucatas de maquinários comprados com recursos de compensação a algumas comunidades. Há, entretanto, alguns poucos sábios que dominam as técnicas sustentáveis de produção agrícola da família, especialmente os *akwẽ* agricultores de pequeno porte, das roças de toco. A falta de conhecimentos técnicos fez com que os *akwẽ* não tivessem êxito em projetos apresentados pela instituição responsável na execução na época, o Sr. Paulo Waikarnãse Xerente participou sendo gerente financeiro da Procambix, o que não foi suficiente para orientar os xerentes sobre a importância de entendimento técnico.

Para os xerente, assim como outras populações indígena e não-indígena, a agricultura e a pecuária sustentáveis são meios alternativos para o fortalecimento cultural, pois se estabelece algumas dinâmicas fundamentais para a vida. Tais dinâmicas se relacionam com a possibilidade de tradução do mito cosmologia em práticas cotidianas (MENEZES BASTOS, 1976, 2004). As práticas agropecuárias e as roças mecanizadas já são feitas pelos *akwẽ*, mas estão voltadas ao consumo e não à comercialização.

Entre os *akwẽ*, encontra-se a necessidade de criar projetos alternativos e sustentáveis no âmbito da agricultura familiar com o intuito da autosustentabilidade de nutrição alimentar. Nesta direção, o projeto busca possibilidades de trabalhos e geração de renda em lavouras e pecuária, que já é uma prática entre os xerente, principalmente a pecuária de pequeno porte. Implícito está que a população seja atualizada quanto o manejo do trabalho proposto na *Etno-Agricultura familiar e pecuária sustentáveis entre os Akwẽ*. O cenário atual requer com certa urgência um projeto que sirva como alternativa para a autosustentabilidade alimentar do Povo Akwẽ. Há grandes relatos que a venda de madeira ilegal em terras indígenas tem crescido e com total descontrole. Situação esta na qual os próprios *akwẽ* realizam mão-de-obra, mas de forma muito abaixo do preço de mercado. Até o presente momento não há qualquer tipo de projeto das instituições públicas de forma planejada e com participação direta da comunidade e dos acadêmicos, para que a execução dos projetos de sustentabilidade do referido povo se deem com êxito.

2.7 GRANDES CONVERSAS

O conhecimento que apresento em minha tese tem como base a relação estabelecida com anciãos e anciãs de meu povo ao longo de minha vida, grandes mestres e mestras de conhecimento *akwê*. Segundo o professor Muni Kayabi, do Curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, a pesquisa indígena se desenvolve por meio de grandes conversas, diferentemente da pesquisa não-indígena.

Nas grandes conversas, respeitamos o tempo, o ritmo, as atividades e as regras da cultura. Não buscamos respostas rápidas e diretas. Sabemos que os aprendizados se dão ao longo do tempo e em distintos códigos culturais. Desta maneira, e apenas nesta direção, acessamos aspectos profundos de nossos povos.

Assim como o parente João Paulo Tukano, busco sistematizar parte dos conhecimentos de meu povo, de modo a refletir sobre processos de ensino e aprendizagem, escolares e tradicionais.

Essa dissertação tem como objetivo apresentar um estudo antropológico sobre conhecimento indígena tukano. O exercício de um estudo feito “por dentro” do conhecimento, isto é, feito por um indígena estudante de Antropologia que lança mão do conhecimento antropológico para explorar uma “visão indígena” sobre o sistema de saberes e práticas Tukano. Uma reflexão ou produção teórica, sobre qualquer tema, parte sempre de uma referência maior e anterior, a partir da qual é possível estabelecer um sentido e uma compreensão. Assim, o problema aqui abordado toma como pano de fundo uma base conceitual mais abrangente, aquela que a Antropologia tem tratado como *mito* – e é dela que eu estou partindo a fim de alcançar e tornar inteligível o que pretendo privilegiar nesse trabalho, isto é, uma reflexão a partir das concepções do povo Tukano. (TUKANO, 2020, p. 13).

Com os meus mestres anciãos, os diálogos tiveram início no segundo semestre de 2018. Desde o meu ingresso no doutorado, dei continuidade aos meus diálogos com eles. As primeiras grandes conversas se deram com o ancião Getúlio Darêrkêkwa (*in memorian*), do Clã *Krozake Tdêkwa*, morador da Aldeia Brejo Comprido (*Kâ wra kurerê krãĩĩsdu*); e com a anciã Helena Sibakadi (*in memorian*), do Clã *Kbazi tdêkwa*, moradora da Aldeia Espaço Livre (*Kâ wra*).

Entre o primeiro semestre de 2020 e o segundo de 2021, dei continuidade às grandes conversas, desta vez com os anciãos: Valmir Hkâwê, do Clã *Kbazi Tdêkwa*, da Aldeia Brejo Comprido (*Kâ wra kurerê krãĩĩsdu*); Maria Popradi, do Clã *Kuzâ Tdêkwa*, da Aldeia Brejo Verde (*Mrãĩrê*); e Isaías Sizapi, do Clã *Krozake Tdêkwa*, da Aldeia Brejo Comprido (*Kâ wra kurerê krãĩĩsdu*). Os últimos diálogos foram realizados já em 2022 e 2023 com os anciãos da

Aldeia Morrão (*Wdêkrãikwasa hu*): Altino Sromnê, do Clã *Kuzâ Tdêkwa*; e Samuel Waikairo, do Clã *Krozake Tdêkwa*.

Sem eles, não conseguiria aprimorar meus conhecimentos sobre os princípios étnicos das tradições culturais *akwê* e o nosso sistema clânico. Sem as conversas e os diálogos realizados com esses grandes sábios, e sem o aprendizado adquirido com eles, também não seria possível a realização deste trabalho com êxito.

Baseio-me, também, em minha experiência de vida, na qual busquei trilhar caminhos da educação escolar para a luta de meu povo. Parto da ideia de que o próprio conhecimento apresentado aqui foi sendo construído junto a minha atuação social, como liderança e intelectual, não acreditando em uma dicotomia entre trabalho de campo e conhecimento. Nem propriamente entre instituição e cultura. Sendo assim, questiono igualmente a necessidade de distanciamento epistêmico de meus sujeitos de estudo, base do método científico ocidental. Aprendo e produzo conhecimento graças a meu vínculo de vida com meu povo, graças aos caminhos que vou trilhando e abrindo.

Uma das primeiras conversas foi realizada na primeira quinzena de agosto de 2018, na Aldeia Brejo Comprido, com o ancião Getúlio Darêrkêkwa Xerente – que fez um grande relato referente à pajelança, já que ele foi um dos grandes pajés *akwê*.

A noite temos seres sobrenaturais que os escolhidos pela própria natureza escolheu desde de criança, os iluminados tendo uma missão diante do seu povo, os sonhos significa muito para os *Akwê*. Através dela temos informações ficamos em alerta e vigilante, todos os sonhos são informações levados até nós. Quando ouvirem assobios a noite são espíritos, almas de pessoas falecidas fazendo comunicação entre si. Na verdade, não são assobios são gritos e não podemos confrontar fazendo assobios. Se os espíritos que estão naquele momento tocar na pessoa ou morre ou fica bastante doente, se não for curado por um pajé a pessoa pode até ir a óbito. Quando um pajé vai tratar de uma pessoa doente na verdade não é a pessoa do pajé que faz a cura, mas sim o espírito que está nele no pajé. O espírito vai mostrando o que deve e o que não deve para o pajé realizarem. (DAMSÔKÊKWA, 2018).

Sempre que há ataques de espíritos malignos em forma de doenças para o povo, a missão do pajé *akwê* se faz extremamente importante para a proteção espiritual. Além disso, os pajés fazem nossa proteção contra coisas sobrenaturais que apenas eles são capazes de enxergar ou interpretar. Tais situações sobrenaturais podem ser evitadas pelos mesmos. Durante os relatos sobre pajelança, às vezes me sentia com medo, ainda mais porque à noite é hora de os espíritos, do bem ou do mal, circularem. Segundo os velhos sábios pajés contam, os *akwê* vieram do Sol/*Bdâ*, o grande criador de todas as coisas e o centro do poder celestial – os demais seres celestiais estão sob o controle deste também.

Os sábios *akwê* relatam que os xerente atuais são descendentes dos familiares dos grandes pajés, filhos, netos, genros etc. Os ataques violentos perpetrados contra o povo quase exterminaram os *akwê* antigos. Muitos foram extintos e restaram apenas os que conseguiram fugir para longe dos massacres que aterrorizaram o povo inteiro e os ameaçaram de extinção, destino que muitos outros povos nativos experimentaram. As histórias antigas afirmam que os povos nativos foram guerreiros diante dos grandes massacres da época, que ainda marcam os tempos atuais, na violência e no desprezo aos verdadeiros donos e proprietários do território chamado Brasil.

O legado deixado pelos antigos *akwê* e herdado pela nova geração é extremamente exemplar aos demais povos e nações do mundo inteiro. Os xerente prezam e são respeitosos com os mais velhos. Sua educação tradicional e milenar está baseada e é o pilar da tradição cultural *akwê*. Os conhecimentos de toda a ciência intracultural são herdados dos mais velhos, que são os guardiões das ciências de conhecimentos epistêmicos de todos os saberes culturais. A organização social interna dos *akwê* é diferente dos demais povos nativos deste país. Os *akwê* prezam pela linhagem clânica, e o cenário sombrio que os mesmos atravessam é referente a pregação de algumas famílias pela superioridade de seus clãs – o que é uma apologia da segregação de clãs.

Destacando uma conversa informal, um dos mais velhos fez suas observações e críticas aos movimentos internos dos *akwê*. Segundo ele, os filhos de “*sromã* com Akwê são os que mais tentam a maioria das vezes levarem os princípios da tradição cultural sem levar a sério em outro termo sempre querem serem superiores e os mais puros dos demais Akwê *nôri*” (DAMSÔKÊKWA, 2018).

Em determinadas situações, como, por exemplo, no respeito, nos cumprimentos e saudações internas, as invenções de palavras, em forma de gíria, poderão futuramente comprometer as tradições em vista dessas novidades implantadas. O mesmo não generalizou, pois há jovens conscientes e que sempre buscam conviver no âmbito dos princípios recebidos pelos pais e avós paternos e maternos. Os valores culturais são fundamentais para manter boas relações entre os *akwê*. O ambiente escolar muitas vezes é a principal fonte dessas novidades, mas o problema está quando os jovens *waptem nôri* não conseguem discernir entre os conhecimentos da escola e os ensinamentos culturais recebidos pelos pais e familiares mais próximos – alguns não conseguem conciliar o ensinamento escolar e as práticas que provêm da educação tradicional *akwê*.

Na continuidade da conversa, o ancião destacou:

[...] meu povo nosso povo Akwê têm conhecimento bastante profundo, gostam de ser verdadeiro os seus parentes ente queridos, os adultos e mais velhos entre nós são recíprocas de saberes culturais, não podemos aceitar a nossa tradição acabar, temos que praticar que os nossos pais deixou como herança pra nois, temos que cuidar e zelar bem. (DAMSÔKÊKWA, 2018).

Bem lúcido, o mesmo lembrou o que seus avós contavam a ele sobre a tradição cultural *akwê*, que levavam meses ou anos com rituais de choro pelos familiares, designados *Sob*, em que se usa uma espécie de cofos (*siktô kuzu- sbo*) para aparar as substâncias que saem das narinas e também as lágrimas durante os momentos de choros (*Dasiwakõ*) pelos *akwê*. Choros de rituais de despedidas ou de lamentações. Conforme os relatos, antigamente, tais rituais eram realizados pelos familiares mais próximos, por pessoas que se compadeciam com estes ou ainda de forma coletiva por toda a comunidade local – atualmente, tais práticas estão extintas. Os mais velhos da região do Brejo Comprido solicitaram em 2005 que a Escola Estadual Indígena Suzawre, localizada na Aldeia Brejo Comprido, paralisasse todas as atividades escolares, a partir de 2010 após diversos encontros decidiu-se definitivamente sobre as paralisações das atividades pedagógicas quando falece alguém na comunidade local ou na Reserva indígena, Terra Indígena Akwê e Terra Indígena

do Funil (pela memória dos entes queridos).

Contudo, os choros rituais ainda podem ser vistos. Jovens e adultos conseguem aprender tais choros, que são semelhantes a cantorias – porém, choradas. Alguns preferem os choros normais, sem ritos em forma de chorar. Não são todos que têm esses hábitos em rituais fúnebres ou em momentos de saudações e despedidas. Raramente são vistos choros de saudações (*Dasiwakō*), que, normalmente, são realizados com pessoas bem próximas e entre os familiares, filhos, netos, sobrinhos etc. Os mais velhos saúdam, geralmente, com esses ritos, principalmente, na chegada ou na despedida. Mas se trata de um hábito quase extinto atualmente. Tais ensinamentos são passados pelos familiares próximos.

CAPÍTULO 3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS, PROTAGONISMO E DIREITOS DIFERENCIADOS DOS POVOS INDÍGENAS

O Povo Akwê, assim como todos os povos originários do Brasil, sempre foi visto pelos colonizadores como incapaz, como se nos faltasse capacidades, habilidades, potencialidades. Por trás de tal discurso e prática estão o sistema colonial e as políticas indigenistas tutelares que o sucederam, que buscaram (e buscam) por meio da violência epistêmica e do etnocídio atacar nossos complexos sistemas de conhecimento.

Minha hipótese é que desde a colonização, além da violência sofrida, vários povos nativos não quiseram participar ativamente das políticas públicas dos primeiros governantes de forma sistemática, muito pelas dificuldades da comunicação em língua estrangeira, no caso, o português. A maioria optou por fugir das opressões e caçadas aos Povos Indígenas, ou seja, escolheram a luta pela sobrevivência fugindo dos anti-indígenas que pretendiam o extermínio por completo dos diversos povos nativos que já habitavam o continente muito antes das primeiras grandes navegações marítimas europeias, que tiveram início no final do século XV, e foram realizadas pelos aventureiros espanhóis e portugueses, que se lançaram em alto mar em busca de riqueza – desse período em diante, o mundo passou por grandes mudanças.

Nesse processo colonial instauraram-se políticas educacionais que forjaram uma farsa que se coloca como a “verdadeira história” sobre os Povos Indígenas, essencializando-nos e nos remetendo ao passado. Quiseram nos tirar também o presente! Quiseram nos despossuir de nossa agência sobre o mundo! O intelectual Edson Kayapó foi feliz na escrita do texto de seu artigo intitulado *Por uma escrita Indígena: Meu ser, minha voz, minha autoria*.

[...] durante um logo período, as produções acerca do indígena, muitas vezes repletas de ideias distorcidas e estereotipadas como mito do bom selvagem ou as ideias romantizadas sobre o índio dócil, partiram de uma ótica do outro, normalmente um outro não-indígena, o chamado homem branco. Por muito tempo se perpetuou a história do silvícola, como um modelo inerte de um índio genérico que perdura até os dias atuais, inclusive disseminando uma falácia sobre o que de fato é ser “índio”, em que o próprio termo já denuncia uma tentativa de moldar grupos étnicos, em um único generalizante contexto histórico e cultural, o do passado. (KAYAPÓ, 2020, p. 2).

Neste contexto, tem-se que a maior parte da sociedade do entorno possui “ideias distorcidas e estereotipadas”, como uma reverberação do mito do “bom selvagem” sobre nós, o que gera uma série de práticas discriminatórias e racistas, as quais, sobretudo, buscam impossibilitar nosso protagonismo, que é essencial na luta contracolonial. Ressalte-se que grande parte da sociedade não-indígena age desta maneira por acessar apenas representações estereotipadas do Povos Indígenas.

A escola não indígena também deve ser reformulada, já que a interculturalidade é para todos. De maneira violenta, os povos originários se tornam povos exóticos em seus próprios territórios milenares! É relevante destacar que o conceito de interculturalidade que orienta esse texto se distingue da concepção de multiculturalismo, pois remete não só à relação entre culturas, mas a

um diálogo de consideração e respeito entre indivíduos de culturas diferentes (DIETZ, 2012; LEITÃO, 2013).

Estamos em um processo de retomada, desde as décadas de 1970 e 1980, organizando-nos para fortalecer nosso protagonismo em processos decisórios e espaços de poder, e, assim, garantirmos e expandirmos nossos direitos. A União das Nações Indígenas (UNI), criada em 1979, foi fundamental para nossa luta na década de 1980. O recém-criado Ministério dos Povos Indígenas (MPI) é uma grande conquista. Nesse mesmo sentido, o processo de intensificação e fortalecimento da educação escolar indígena, especialmente a partir da Constituição federal de 1988, foi muito importante para a formação de novas lideranças.

Nos últimos anos, tem havido um crescimento bem grande no número de estudantes indígenas no Ensino Superior, seja por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto 2012, a chamada “Lei de Cotas”, seja nos Cursos de Educação Intercultural, que se desenvolveram desde os anos 2000. Para se ter ideia, entre 2010 e 2017, houve um aumento de mais de cinco vezes no número de estudantes indígenas no Ensino Superior, e segue em aceleração – segundo o Censo da Educação Indígena (2017), o número cresceu 52,5% de 2015 para 2016, chegando a 49.026 pessoas.

O processo educativo institucional é muito importante para ocuparmos espaços de poder e retomarmos nosso protagonismo. Para os povos nativos, em especial para os anciãos *akwẽ*, os estudos escolarizados são uma ferramenta necessária para nos fortalecer, mas, vale notar, deve ser aperfeiçoado, como pretendo mostrar nesta tese. Aqui, concentro-me nisto: refletir sobre possibilidades de aperfeiçoamento nos processos escolares interculturais. Certamente, falta às instituições uma escuta mais profunda, no sentido de Spivak (2010), e um entendimento mais apurado de nossas cosmopolíticas. Precisamos ter nossos conhecimentos e línguas como base dos processos escolares interculturais.

A organização social interna é pensada para resolver questões do bem-estar coletivo, tendo os mais velhos como pilares, que buscam manter a ordem e a tradição cultural *akwẽ*. A organização social interna baseada nos clãs sempre foi respaldada e respeitada entre os *akwẽ*, mas pouco entendida pelos governos municipais, estaduais e federal. Sem esta escuta, pergunto-me se é possível alguma instituição intercultural de fato.

Um exemplo nesta direção é a quantidade crescente de indígenas nas universidades, em graduação e pós-graduação, como mencionado, o que faz com que as instituições tenham que se repensar em relação à práticas pedagógicas, gêneros textuais, a relação escrita/oralidade, currículos, modos de gestão etc. Algo sempre avança, mas há também imensos desafios e limites. Os apontamentos do autor Edson Kayapó são extremamente relevantes quando o mesmo destaca a

[...] retomada do seu lado de fala, isso não quer dizer, no entanto, que não haja legitimidade na escrita de autores não-indígenas que versam falar sobre as temáticas indígenas, mas que uma escrita indígena representa um novo e importante espaço de enunciação para o indígena e que essa ação está dotada do ato responsivo da voz do

coletivo que uma autoria indígena precisa e deve representar, que essa escrita é muito questionada, pois, considerar que os povos subalternizados estejam falando por si mesmos é assumir, que o poder hegemônico não tem mais domínio sobre o seu pensamento e sua história, isso cria um abismo na relação de dominação destes que por um período nebuloso da história foram calados, portanto pensar essa escrita, a partir da representatividade de um coletivo como algo que faz parte de um movimento de resistência que fortalece tais vozes, produz incomodo ao poder hegemônico e seus mecanismos de silenciamento. (KAYAPÓ, 2020).

Devemos ser autores das políticas elaboradas sobre nossas demandas, questões e territórios. Nesse sentido, novos pesquisadores natos surgem afirmando e confirmando suas existências, que até então eram vistas apenas sob a perspectiva de não-indígenas, que contribuíram com parcelas teóricas relevantes em suas narrações no universo da academia.

As particularidades culturais e a participação efetiva da comunidade nas políticas públicas são importantes na formulação dos programas e políticas públicas federais que contemplam as escolas indígenas *akwẽ*, bem como as possibilidades dos indígenas profissionais da educação mostrarem seus entendimentos dos programas. Desse modo, na ótica de protagonismo indígena, os próprios devem ser autores das políticas educativas interculturais e as diversidades culturais devem ser levadas em consideração nas políticas, pois cada povo nativo goza de suas particularidades em suas interpretações do mundo.

Os legados dos grandes líderes de diversos povos nativos deste país são exemplos de bravura contra os sistemas criados pelos colonizadores, que vêm dificultando o reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas na política educacional nacional conforme suas peculiaridades. Enfim, esse reconhecimento veio com a Constituição de 1988, que teve a participação fundamental dos movimentos sociais de diversos Povos Indígenas. Um dos líderes indígenas de grande destaque foi Ailton Krenak, que, mesmo ainda um jovem estudante, demonstrou sua bravura discursando na tribuna do Congresso Nacional naquele período, em um discurso épico e histórico.

3.2 PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TOCANTINS?

Em minha dissertação de mestrado cito que os movimentos dos povos originários na década de 1980 foram os principais pilares para que as vozes indígenas fossem ouvidas, seguindo Munduruku (s/d).

A mudança nas políticas de educação escolar indígena também implicaram, nas

últimas décadas na necessidade de criação da carreira do professor indígena e de programas voltadas para a sua formação, bem como de criação de propostas pedagógicas próprias, inicialmente essa formação ocorreu em cursos específicos para o magistério, ofertados pelas secretarias de educação dos estados em convênio com universidades brasileiras, posteriormente, já na década de 1990, o ensino superior começa a ser ofertado para professores indígenas das licenciaturas em educação intercultural, voltadas para a formação de professores indígenas em serviços. (DAMSÔKÊKWA, 2016, pp. 9-10).

Os anciãos estão sempre preocupados com as mudanças rápidas dos jovens, no âmbito da educação escolarizada, e, com grandes interferências da sociedade do entorno, as mudanças dinâmicas na organização social têm sido visíveis nas últimas décadas em termos de festas tradicionais e culturais que não estão sendo realizadas anualmente – mas as perdas de anciãos têm contribuído também para essa não continuidade.

Vale ressaltar que por conta da luta dos Povos Indígenas do Estado do Tocantins avançamos na educação intercultural, e o apoio do governo estadual tem sido fundamental para esse cenário. As capacitações continuadas e a oferta do Magistério Indígena para os professores indígenas são de fundamental importância, a garantia dos aprimoramentos são extremamente relevantes para que os profissionais da educação avancem conforme os anseios dos nativos de seus próprios grupos étnicos.

O sistema tocantinense já contemplava, pela Lei nº 1.038, de 22 de dezembro de 1998, a Educação Escolar Indígena – que consta na Seção VII da referida Lei. Segundo esta, para os povos nativos, de acordo com os artigos 42 a 45, a educação é prioritária no sistema estadual de educação escolar. A Lei, em parágrafo único, diz que os programas educacionais escolares deverão ser reformulados com a participação direta das comunidades indígenas do Tocantins, sendo aceitas também suas organizações e entidades representativas.

O Estado do Tocantins sempre buscou se adaptar criando normas conforme o PNE. Publicada no Diário Oficial do Estado, a Lei nº 2.139, de 3 setembro de 2009, dispõe sobre o sistema de ensino escolar, no âmbito do Estado do Tocantins.

Os Povos Indígenas do Tocantins foram contemplados, a partir das leis supracitadas, com ensino escolar indígena, tanto em nível fundamental, quanto médio, sendo bilíngue e intercultural, respeitando a diversidade sociocultural de cada povo, suas pedagogias epistêmicas, cosmovisão e cosmologia particulares, bem como seus modos de perceber e interpretar o mundo, suas ciências, saberes culturais e a transmissão de conhecimentos pela oralidade, que são os principais pilares da Educação Escolar Indígena. Nas festividades culturais e encontros nos pátios das aldeias, as crianças aprendem com os mais velhos os ensinamentos das práticas e saberes milenares. São fortes entre os *akwê* as festas tradicionais e as diversas atividades culturais que contribuem com a educação dos povos nativos. Os aprimoramentos dos docentes indígenas são fundamentais para o fortalecimento da educação dos povos originários, sempre respeitando as particularidades de cada povo.

Segundo os relatos dos anciãos *akwê*, a educação escolar para nosso povo foi implantada em 1945, pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), nas aldeias *Nrãto Wdêhu* (Baixão) e *Pat wapkãzê*

(Baixa Funda). Em material não publicado e escrito pelo Missionário Rinaldo de Mattos, houve uma tentativa sem êxito, a partir de uma escola não-indígena. Algum tempo depois, no final da década de 1950, surge às primeiras ações e políticas públicas voltadas à educação escolar bilíngue junto aos Povos Indígenas do país, com os linguistas da SIL Brasil (Associação Internacional de Linguística), instituição religiosa que iniciou programas voltados ao estudo das línguas nativas no Brasil.

A pretensão era criar escritas para as línguas de povos considerados ágrafos, com o propósito de traduzir para essas línguas materiais voltados à conversão e à evangelização destes povos ao cristianismo. Após as primeiras experiências, em 1959, esta instituição firmou convênio com o Museu Nacional, e, em 1963, com a Unidade Federal de Brasília (UnB), com o objetivo de realizar estudos sobre as línguas indígenas brasileiras. Em 1972, as ações do SIL Brasil são oficializadas através de um convênio com a FUNAI. Os primeiros Povos Indígenas a serem contemplados com essa política foram os Karajá, os Xerente e os Kaingang (LEITÃO, 1998; DAMSÖKËKWA, 2016).

Os jovens *wapte akwê* demoraram a ingressar nas escolas, talvez porque fossem muito apegados às famílias e não tivessem o hábito de se apartarem da infância indígena. A escola não fazia parte de nosso cotidiano, assim com em outros povos. Para Bruno Kaingang, tem-se que

[...] os Kaingang trabalhavam de segunda a sábado, chegavam ao sábado à noite nas suas casas para ver seus filhos e no domingo retornavam novamente para o local do serviço, as mulheres é que criavam seus filhos, participavam de panelão os homens, mulheres solteiras e crianças acima de 10 anos, na escola, as crianças aprendiam a escrever o seu nome e, já eram obrigadas a ir aos serviços, continuavam os estudos nas escolas, muitas vezes somente os filhos das lideranças, quem não ia ao trabalho era preso nas cadeias, como relata o meu pai, Albino Ferreira: Quando faltava um trabalhador o cabo buscava o faltoso, não importava onde estivesse, se fosse o caso, saía da sede do posto que ficava Irapuá e ia até o Tenente Portela, andando a pé e trazia a pessoa, isso dava na época de uns 60 quilômetros de ida e volta, chegando no posto prendia a pessoa, mas antes de fechar a cadeia era dado uma surra no preso, usando um cacete de borracha, além disso um dado importante é as pessoas não ingeriam bebidas alcoólicas, pois se isso acontecesse não estariam dispostas ao trabalho e é claro tinham muito medo da cadeia e da surra, em outro relato de um kofá, ele dizia que quando era oferecido um baile aos trabalhadores um membro da polícia indígena na porta do salão só para cheirar a boca dos que ingressavam no salão, e quem estivesse com cheiro de álcool era preso e solto no dia seguinte para o trabalho. (FERREIRA KAINGANG, 2014, p. 50,).

Apesar de todas as dificuldades advindas com a institucionalização da educação, o Estado do Tocantins tem algum destaque pelo trabalho realizado na Educação Escolar Indígena, desde o convênio do governo tocantinense estabelecido com a resolução n. 52 de 1998 do Conselho Estadual de Educação do Tocantins. O desenvolvimento do projeto de formação de professores pela Secretaria Estadual da Educação (SEDUC) é um reconhecimento aos povos nativos que clamam por terem voz e respeito no âmbito da educação escolar estadual.

3.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENAS NO TOCANTINS

O ano de 2007, durante o governo de Marcelo de Carvalho Miranda, foi um marco histórico na política educacional indígena no Estado e no país, pois contemplou os povos nativos do Tocantins com concursos públicos específicos: Apinajé, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá,

Krahô, Xerente, Avá-Canoeiro, Guarani e Krahô-Canela (com a ressalva que os Avá-Canoeiro, Krahô-Canela e Guarani não estavam na lista dos povos citados que foram contemplados). Com a ressalva também de que após este momento não houve ainda outro concurso, que aparentemente está para ser realizado, estando em desenvolvimento no ano de 2023.

Entre nós, *akwẽ*, não conseguimos preencher as 45 vagas ofertadas na época mencionada, pois apenas 38 pessoas estavam habilitadas para realizar o processo seletivo, os demais não conseguiram por não terem tido condição de participar da prova, realizada em Palmas, capital do Estado. Um programa específico reconhecendo os Povos Indígenas e os professores indígenas tocaninenses abriu a possibilidade de os últimos realizarem e concluírem o Magistério Indígena, em curso ofertado pela (SEDUC-TO), tornando os professores indígenas protagonistas de suas histórias.

Um dos grandes entraves ao processo de desenvolvimento da Educação Escolar Indígena é justamente a condição do docente indígena, muitas vezes em menor número que o não-indígena, e, na maioria dos casos, com contratos temporários e convivendo com ameaças políticas, o que diminui justamente sua agência sobre o processo de ensino e aprendizagem e seu protagonismo, impedindo muitas vezes que as escolas avancem em transformações estruturais. Como mudar uma instituição tão importante, sem nem ter acesso a uma condição estável e digna de trabalho? Tal situação gera também conflitos internos pois a escola fica a mercê de situações políticas.

Desde, então, a política educacional no Estado do Tocantins passou por algumas mudanças curriculares pontuais (e não profundas e estruturais), como na criação de disciplinas que tratam dos conhecimentos indígenas, como Cosmologia Indígena e Língua Indígena, mantendo-se o caráter disciplinar do conhecimento. Essas mudanças se deram com o acompanhamento de departamento específico na Secretaria e a formação de um conselho de educação indígena, porém, as mudanças de governo paralisaram-se nos últimos 12 anos.

As questões voltadas para as populações originárias jamais estiveram, efetivamente, como prioridade nos planos de governos, tanto municipais, quanto estaduais, ou mesmo federais. Já se passaram 15 anos sem um novo concurso público na área da Educação Escolar Indígena, e as dificuldades para a união dos nove povos têm se tornados maiores nos últimos anos.

De toda forma, as lutas coletivas na política educacional foram fundamentais para que nossa voz fosse ouvida pelo governo do Estado. Nossa prática docente fortaleceu nossa liderança política e vice-versa. É como o parente Daniel (2018) Munduruku afirma em sua tese de doutorado, sobre o movimento político indígena sersimultaneamente um processo educativo. Política e educação caminham juntas.

A oportunidade de trabalhar na SEDUC-TO me possibilitou (e possibilita) ter um panorama das ações e atitudes tomadas em relação às escolas indígenas xerente. Antes da prestação de serviço neste setor da instituição, eu tinha um olhar totalmente restrito e equivocado sobre o responsável pela pasta da educação escolar indígena. É bem complexo afirmar que há falta de interesse de sua parte, para que o setor realmente corresponda às demandas indígenas, ou mesmo definir o que leva a tamanho descaso com a situação das 36

escolas e quatro extensões nas Terras Indígenas Xerente e Funil.

Hoje sou o responsável pela questão na SEDUC e entendo perfeitamente as dificuldades, mas também a necessidade de sermos nós responsáveis pela gestão de políticas públicas. O curto período (anterior) de oito meses em que trabalhei na instituição, e o período atual, são suficientes para poder fazer um diagnóstico das dificuldades que se encontram em ambas as partes: na instituição e na maior parte dos profissionais indígenas que não se encontram habilitados para exercerem tais funções. É relevante que a comunidade se organize, reconhecendo a importância da sua participação nos programas educacionais. No caso dos recursos públicos destinados pelo PDDE, por exemplo, é importante que os gestores indígenas xerente conheçam e compreendam tais sistemas de aplicabilidade de recursos públicos ofertados pelo Governo Federal para as escolas *akwẽ*, com a finalidade de garantir uma educação escolar de qualidade para o referido povo.

O sistema da política educacional para as escolas indígenas xerente deve contar com a participação da comunidade, para uma educação comunitária real, ou seja, de pessoas indígenas habilitadas para ocuparem tais espaços no setor responsável pela Educação Escolar Indígena, como uma forma da participação direta. O desconhecimento por parte da comunidade no que se refere às políticas e programas de governo e Estado, tanto no âmbito estadual, quanto federal, é visível, o que dificulta o estabelecimento de uma escola comunitária e dificultam a participação direta da comunidade.

A escola indígena *akwẽ* deve buscar tal reconhecimento e aprimorar sua compreensão dos recursos públicos a ela destinados, o que ainda não acontece. Conhecer os programas ofertados pelo Governo Federal é uma obrigação que os cidadãos indígenas xerente possuem para exercer a cidadania indígena e, assim, construir a coletividade democrática, assim como comenta meu parente Gersem Luciano Baniwa. Com isso, caminha-se no sentido de exercer os direitos garantidos pela Constituição de 1988.

Nesse mesmo sentido, é fundamental que as escolas indígenas *akwẽ* adotem e conheçam também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece claramente, no Art. 70 e no Art. 71, quais são as ações de manutenção e desenvolvimento do ensino que podem ser financiadas com os recursos do Programa Dinheiro Diretas na Escola, por exemplo. As informações referentes às aplicações de recursos públicos, especialmente do PDDE, são essenciais e relevantes para as equipes das escolas indígenas, que devem estar habilitadas para compreender e conhecer os programas e políticas educacionais.

É fundamental que as normativas públicas de programas sejam conhecidas pelos gestores *akwẽ*, que devem participar de formações específicas referentes aos programas públicos ofertados para as escolas indígenas, assim como os agentes e professores indígenas interessados em se capacitar para a execução de tais programas, que são bastante importantes para o Povo Akwẽ alcançar suas metas de melhorar a qualidade de ensino escolar, a partir de

suas práticas coletivas, e garantindo a participação da comunidade.

Na criação do Sistema Estadual de Ensino do Tocantins pela Lei nº 1.038/98, de 22 de dezembro de 1998, na sua Seção III, “Da Educação Escolar Indígena”, em parágrafo único do Art. 53, afirma-se que: “Os programas educacionais são formulados com a participação das comunidades indígenas, de suas organizações e entidades representativas locais”.

Pouco depois, em 2001, os estados da Federação (e também os municípios) tiveram de assumir as suas responsabilidades para com a Educação Indígena. A partir do disposto na Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, dentre outras coisas importantes, instituiu a categoria “escola indígena” e a função de “professor indígena”, instituiu e regulamentou:

[...] nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional (2021).

Neste cenário, as capacitações continuadas para os profissionais xerente são extremamente relevantes para a formação profissional de gestores e professores indígenas. As qualificações e aperfeiçoamentos, adquiridos a partir de formações específicas, bem como as experiências, são fundamentais para as unidades de ensino escolar indígena xerente. Isso requer esforços particulares dos gestores, que devem criar metas e objetivos a serem alcançados e buscar o apoio das instituições públicas responsáveis para promover os cursos de aperfeiçoamento e qualificação – de gestores, agentes, técnicos e professores indígenas *akwẽ*.

Nesse contexto de participação ativa nas formulações e decisões das políticas educacionais, o Estado do Tocantins, por meio da Secretaria Estadual da Educação, criou, por meio da resolução nº 52/30 de junho de 1998, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/TO), que é composto por 30 indivíduos, 15 titulares e 15 suplentes, entre indígenas e não-indígenas. A participação dos Povos indígenas, em especial dos professores indígenas, representados e reconhecidos no Estado, foi essencial para se construir essa proposta político-pedagógico no âmbito da educação escolar indígena, e, portanto, para estimular o respeito à diversidade cultural das populações nativas no Estado. A proposta reconhece a diversidade dos indígenas e seus modos particulares de ser.

Neste contexto, nós, *akwẽ*, estamos cada vez mais entendendo a importância da formação acadêmica. No ano de 2022, havia onze (11) *akwẽ* com formação de mestre. São eles, em ordem alfabética: Afonso Tĩkwa Xerente, do Clã Kbazi Tdêkwa (Antropologia Social, UFG); Antônio Samuru Xerente, do Clã Wahirê Tdêkwa (Antropologia Social, UFG); Armando Sõpre Xerente, do Clã Kuzâ Tdêkwa (Letras, UnB); Valcir Sumêkwa Xerente, do Clã Kuzâ Tdêkwa (Ciências Ambientais, UFT); Edite Smĩkidi Xerente, do Clã Krozake Tdêkwa (Educação Indígena, UFPA); Eneide Brupahi Xerente, do Clã Kuzâ Tdêkwa (Linguística, UFG); Ercivaldo Damsõkêkwa Calixto Xerente, do Clã Kbazi Tdêkwa (Direitos Humanos, UFG); João Kwanhã Xerente, do Clã Krozake Tdêkwa (Comunicação e Sociedade,

UFT), Paulo Waikarnãse Xerente, do Clã Wahirê Tdêkwa (Ciências do Ambiente, UFT); Valteir Tpêkru Xerente, do Clã Kuzâ Tdêkwa (Educação, UFT); Silvino Sirnãwê Xerente, do Clã Kbazi Tdêkwa (História, UFT). Os três *akwê* atualmente em doutoramento são: Armando Sôpre Xerente, do Clã Kuzâ Tdêkwa; Ercivaldo Damsôkêkwa Calixto Xerente, do Clã Kbazi Tdêkwa (Antropologia Social, UFG), e Valcir Sumêkwa Xerente, do Clã Kuzâ Tdêkwa (Engenharia Florestal, UFT).

Eu, Ercivaldo Damsôkêkwa Xerente, fui o desbravador no âmbito da caminhada na pós-graduação, sendo o primeiro a concluir a formação no mestrado e o ingresso no doutoramento. Os demais foram ingressando logo em seguida. São bastante relevantes os avanços dos *akwê* no âmbito da academia, e extremamente importantes para garantir que no futuro ocupem espaços profissionais em determinados setores públicas voltadas para o referido povo.

As portarias específicas foram fundamentais para a implementação dessa política educacional, reconhecendo a mobilização e articulação dos líderes nativos do Tocantins. Graças a união dos povos que o Governo do Estado reconheceu que a voz dos nativos deveria ser ouvida e respeitada no âmbito da educação escolar, conforme a diversidade cultural desses povos.

Uma política diferenciada é uma forma de reconhecerem a existência dos nativos nesse Estado. Desde a colonização portuguesa, que foi das mais cruéis com os verdadeiros proprietários do imenso território hoje chamado Brasil, as lutas dos Povos Indígenas por direitos, enquanto povos originários, jamais foram fáceis. Nós precisamos de políticas educativas interculturais que entendam nossas cosmovisões, Para isso precisamos de indígenas na formulação delas.

A política educacional diferenciada ofertada pelo Governo Estadual do Tocantins deve se intensificar. Ela é essencial para os avanços da educação escolar entre os povos nativos desse estado. São visíveis as conquistas, mesmo com grande interferência de políticos astutos, que agem em benefício próprio se aproveitando das conquistas dos nativos, em específico dos *Akwê*, que são alvo do atual gestor municipal, que quer centralizar todas as questões das causas voltadas ao Povo Xerente desenhando um cenário caótico que já dura quase 16 anos, no qual o controle da situação é mantido se aparelhando a máquina da prefeitura.

A maioria dos líderes se corrompe em troca de cargos no governo, que já foram uma vez conquistados pelos próprios *akwê*, e, enquanto os mesmos brigam entre si, instigados por políticos mal intencionados, a prefeitura fica livre para agir sem a real participação dos xerente na gestão municipal.

O ensino escolar no jardim de infância e em creches, entre o Povo *Akwê*, por exemplo, foi implantado com o prefeito Muniz Araújo, aproximadamente em 2012, na Aldeia Salto Kripre e na Aldeia Funil Sakrêpra, conforme os relatos do Cacique Tiago Wakukepre Xerente, mas teve seu início ainda no final de 2009 enquanto extensão da escola da cidade de Tocantínia, Aldeia Porteira *Nrôzawi*, uma das três aldeias maiores do Povo *Akwê*.

A implantação de ensino infantil escolar e creches indígenas foi bastante importante para as comunidades indígenas de Tocantínia. As escolas da referidacidade questionam bastante que os alunos xerente chegam nas unidades urbanas com deficiências visíveis, porém, as creches municipais são bem-vindas para que crianças *akwẽ* tenham a oportunidade, desde cedo, à educação escolar. As escolas urbanas culpam os alunos xerente por não reconhecerem que se tratam de culturas independentes uma da outra, mas não admitem que, na cultura ocidental, as crianças são ligadas desde a infância à educação escolar. Já entre os *akwẽ*, um povo que conhece e se reconhece por sua cultura oral e tradicional, é ainda recente o hábito de frequentar escolas.

Os relatos dados pela ex-coordenadora pedagógica das creches indígenas xerente, nas Terras Indígenas Xerete e Funil, foram bastante relevantes para esta tese. A mesma disse que foram feitos sacrifícios para que fosse possível a regularização da documentação para as escolas do município, nas Terras Indígenas, e para que fossem concretizadas com êxito. Também foi fundamental o contato direto com os *akwẽ* pais de crianças em idade escolar infantil, na busca de convencê-los da importância de matriculá-las.

Ela afirma que as escolas que foram contempladas antes de 2017, nas Aldeias Porteira Nrõzawi, Salto Kripre e Funil Sakrêpra, eram apenas extensões da Escola Tereza Cristina Inácio Ribeiro, que fica na cidade. Ainda segundo ela, a chegada da escola à Aldeia PorteiraNrõzawi, uma das primeiras aldeias a ser contemplada na administração do gestor Muniz Araújo, só se deu porque o então vereador Alexandre Saparzanê Xerente facilitou a articulação para referida aldeia.

Em 2017, com três vereadores xerente eleitos (Ivan Suzawre Xerente, Valcir Sinã Xerente e Raimundo Srêwasa Pereira Xerente), deu-se continuidade a esse processo, com a ampliação e abertura de novas escolas indígenas de educação infantil, como a extensão da Aldeia Brejo Comprido, a partir da Escola Municipal Indígena Infantil Simsari, da Aldeia Salto Kripre, que recebeu esse nome em homenagem ao fundador da aldeia. O vereador na época, Raimundo Srêwasa Xerente, empenhou-se ao máximo para que fosse possível a extensão da referida aldeia. Em seguida, as aldeias contempladas com escolas ofertadas pelo Estado do Tocantins se tornaram parceiras da Prefeitura Municipal de Tocantínia.

3.4 EXTENSÃO DA ESCOLA MUNICIPAL INFANTIL INDÍGENA XERENTE SIMSARI

A comunidade da Aldeia Brejo Comprido destaca a importância da implantação da extensão da Escola Municipal Infantil Indígena Xerente Simsari, da Aldeia Salto Kripre. Antes, realizaram-se várias reuniões para que a Escola Estadual Indígena Suzawre se tornasse parceira do ensino infantil escolar indígena xerente, na época em que eu estava como diretor na mesma. Acompanhei de perto a questão. Foi cedido um salão específico para que as atividades desenvolvidas pela professora da creche fossem realizadas, conforme os acordos firmados. O ensino nos primeiros anos, já iniciado, futuramente será assumido pela Prefeitura Municipal de Tocantínia, que irá ofertar estruturas próprias em determinadas aldeias, que estão sendo contempladas gradativamente.

A equipe de secretários que estava à frente desse processo, em nome do gestor, garantiu que em 2018 o Município teria recursos próprios para a educação municipal escolar infantil indígena xerente. Porém, com a implantação em 2017, o prefeito Manoel Silvino Gomes Neto já estava animado com o fato de que nos próximos anos a Secretaria Municipal de Educação estaria tendo recursos próprios para as escolas indígenas e da zona rural do Município.

Conforme a coordenadora daquele ano, a previsão era de receber recursos com valores em torno de R\$ 500 mil reais, exclusivos para investimento na educação escolar do Município em 2018. Segundo a ex-coordenadora pedagógica das escolas infantis indígenas xerente, após o término de todos os processos burocráticos das novas aberturas e extensões das escolas do município dentro das duas Terras Indígenas Xerente e Funil, houve a troca da equipe de trabalho que estava à frente da Secretaria de Educação Municipal, em 2018. A mesma fez relatos relevantes sobre os desafios e sacrifícios enfrentados para que fosse possível a conclusão dos trabalhos no âmbito da política educacional municipal para o Povo Akwẽ. Ela relata que enfrentava situações que não estavam dentro do padrão de atendimento aos cidadãos municipais, quando se tratavam as questões relacionadas aos xerente, como nas entregas de materiais e, principalmente, nas entregas de merenda escolares.

A articulação do ex-vereador Raimundo Srêwasa Pereira Xerente se soma à dos líderes locais, que estiveram juntos nas negociações para que o prefeito fosse convencido das necessidades de uma política educacional infantil que contemplasse as comunidades indígenas *akwẽ*. Assim, foi graças à mobilização e à união ao redor da implantação da educação escolar infantil na Aldeia Brejo Comprido que a mesma ocorreu logo nos primeiros meses de 2017. A comunidade local e demais aldeias vizinhas apoiavam a implantação da mesma. No segundo semestre daquele ano, houve grande especulação sobre postos de trabalhos para as famílias, que receberam promessas de campanha eleitoral. Grandes foram as expectativas, alvoroços e agitações em torno das promessas, que não foram honradas para muitos – e que ficaram bastante descontentes e criaram segregações nas lutas coletivas.

Até o final do ano de 2017, houve o desmembramento das aldeias vizinhas que faziam parte tanto na escola da rede estadual quanto municipal, mas a comunidade local sempre se manteve firme, desde quando teve início, em 2011, com as saídas de algumas aldeias que dela faziam parte. A Aldeia Brejo Comprido fica centralizada em relação às vizinhas e é, também, uma das aldeias mais antigas, criada em 1980, tendo a implantação de sua escola pela rede estadual em abril de 1994. Todas as vezes que aconteciam tais desmembramentos, sempre ocorriam grandes falatórios contra a comunidade local, mas, na verdade não passavam de tentativas de driblar a (SEDUC-TO), para que ocorressem novas aberturas de escolas indígenas para determinadas famílias ou grupos descontentes, muitas vezes, como fato das normas escolares da referida aldeia não acatarem situações que condiziam com a política pedagógica da escola.

A implantação da escola infantil foi importante para a comunidade. A unidade escolar da Aldeia Brejo Comprido sempre foi referência para as demais escolas indígenas xerente. Os professores sempre demonstraram comprometimento com os trabalhos pedagógicos, principalmente, nas séries iniciais (primeira fase). A creche foi uma grande conquista para a educação das crianças, pois a sociedade não-indígena as subjuga por apresentarem dificuldades nas escolas urbanas de Tocantínia, e, no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente, muitos professores questionaram o fato de muitos alunos na 5ª ou 6ª séries, ou seja, na 2ª fase do Ensino Fundamental, não estarem sendo alfabetizados de forma adequada nas escolas indígenas xerente.

Quatro anos se passaram e não houve qualquer investimento para a implantação da Educação Infantil Indígena Xerente. Mesmo com 24 alunos já regularmente matriculados, a comunidade teve dificuldades com o gestor e apenas uma servidora era professora, enquanto determinadas escolas, que compactuaram com o sistema imposto pela gestão, foram contempladas com mais servidores, tais como: auxiliar administrativo, merendeira, coordenador pedagógico, entre outros. Com menor quantitativo de servidores e sem qualquer investimento do Município, em comparação com as informações e relatos das demais comunidades vizinhas que foram contempladas com a educação escolar infantil, a situação era de descaso total.

FIGURA 18- REUNIÃO NA ALDEIA SALTO KRIPRE – EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO CRECHE INFANTIL MUNICIPAL TOCANTÍNIA-TO-2017.



Fonte: Acervo de Davi Samuru (2017).

Destaco que todas as aldeias que foram contempladas questionaram os descasos pela falta de apoio e investimento do Município. As escolas indígenas estaduais estão sendo grandes parceiras da prefeitura, porém, falta o Município honrar com os compromissos e cumprir seu papel. Não se trata de favores, mas de direitos, assim como de todos os cidadãos da cidade. O cacique Isaias Sizapi Xerente se esforçou, junto com demais líderes, nas articulações. Ele e também o vereador Valcir Sinã Xerente, da Aldeia Salto Kripre, que demonstrou apoio total para que a Aldeia Brejo Comprido fosse contemplada no primeiro momento com a extensão da Escola Municipal de Ensino Infantil Indígena Xerente Simsari, da Aldeia Salto Kripre.

Quando estava na direção da Escola Estadual Indígena Suzawre, realizamos uma parceria, que estava dando certo, com o cacique, a comunidade local e o Município de Tocantína. Acompanhei, em vários momentos, as atividades diárias da professora da rede municipal. Em alguns momentos, as crianças menores ficavam agitadas por não terem o hábito de frequentar a escola. Os pais estavam todos autorizados a acompanharem seus filhos, até que estes se acostumassem à nova vida escolar. Os *akwẽ* não têm o hábito de deixarem seus filhos desde cedo, ou seja, em seus primeiros anos, as crianças são totalmente apegadas aos pais.

Quando iniciaram as aulas do ensino infantil, alguns pais mostraram resistência ao fato de as crianças menores frequentarem as atividades escolares, mas todas as aldeias vizinhas ficaram felizes com a implantação da escola para os menores abaixo de seis anos. A Escola Estadual Indígena Suzawre sempre procurou manter a parceria com a rede municipal, tanto na merenda escolar, como quando faltavam materiais para as crianças do ensino infantil. Ressalto que o vereador que estava à frente da articulação da implantação da creche se voltou contra o ensino

infantil na referida aldeia, assim como seus simpatizantes. Porém, apesar disso, novas aberturas de ensino infantil foram realizadas, totalizando cinco escolas em cinco aldeias: Aldeia Paraíso Kakrã Wdêhu, Aldeia Cabeceirada Água Fria Kâ wahâ nĩsdu, Aldeia Aldeinha Kâ wahâ, Aldeia Morrinho Mrãĩzakrđi e Aldeia Brejo Comprido.

A melhoria da situação das escolas infantis nas Terras Indígenas Akwẽ/Xerente e Funil, normalmente, fica só no discurso, pois, na prática, não possuem quaisquer tipos de investimentos, de estrutura física ou de apoio pelo gestor municipal. Conforme informações, atualmente, são 18 escolas infantis, somando as extensões, mas as aldeias que foram contempladas tiveram apenas alguns servidores próprios, como: um professor indígena; uma merendeira indígena; ou um coordenador indígena; e estiveram sempre sem recursos para que as mesmas funcionassem como deviam. As escolas estaduais, onde implantadas – e foram abertas muito antes das creches municipais –, estão sendo os principais apoios em tudo que, por parte do município, fica a desejar.

Penso que essa seja uma estratégia bem elaborada para que as aldeias contempladas fiquem em silêncio e não façam cobranças ao gestor municipal. Os relatos de que tais demandas já estavam sendo resolvidas ou que estariam em licitações para a resolução dos problemas com certa urgência, na verdade, não passaram de manobras usadas pelo município para fingir que dá atenção às solicitações das escolas indígenas. É visível o descaso do gestor municipal, que não dá apoio às escolas infantis implantadas, e também as extensões, em algumas aldeias do Povo Akwẽ.

3.5 POLÍTICA INTERCULTURAL E PROTAGONISMO NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Como se pode ver, há avanços significativos no âmbito da educação escolar intercultural, mas há uma série de problemas, como a falta de entendimento das secretarias de educação e de outras instituições que são geridas ainda sem o protagonismo indígena, há também conflitos internos, entre pessoas e clãs. Esses conflitos implicaram também em consequências negativas para muitos que estão graduados ou se especializando em determinadas áreas de formação acadêmica, pois, apesar de esses conhecimentos serem de grande valia, os conhecimentos da tradição cultural *akwẽ* são fundamentais, tanto para sua formação acadêmica, quanto para sua formação na cosmovisão nativa xerente.

No caso dos xerente, os espaços de trabalho encolheram e muitos não-indígenas ocupam postos, em determinadas instituições, destinados aos *akwẽ*. As lutas por nossos direitos educacionais não são fáceis. Minha parente indígena Célia Xacriabá, atual deputada federal, representando claramente este processo de ocupação de espaços de poder, via protagonismo indígena, afirma que foi de grande valia a união dos membros nativos de seu povo na busca de solução para os enfrentamentos dos desafios e resistências, tanto internas, quanto externas aos avanços educacionais. Foi um processo de reeducação para o bem-estar coletivo e reorganização; para criar e recriar novas posturas nas lutas, ou seja, tornou-se uma necessidade os povos nativos se

adaptarem aos sistemas não-indígenas, que são totalmente cruéis para muitos, com a perspectiva de valorização da cultura indígena, dos princípios e valores culturais.

A participação ativa das mulheres tem sido cada vez maior, e se espera que a ocupação desses espaços seja um direito das mulheres indígenas, que, por séculos, não tiveram voz entre os homens. Uma nova conjuntura tem fortalecido as lutas dos Povos Indígenas. Para Sônia Guajajara, uma grande guerreira e ativista das causas e direitos originários, a educação escolar indígena tem um papel relevante na construção de uma nova política com grandes ativistas mulheres guerreiras que têm surgido e fortalecido ainda mais os movimentos sociais indígenas do país.

As conquistas dos Xacriabá também tiveram grande destaque no âmbito da educação escolar indígena em 2021, quando desmembraram a turma do 5º ano da Escola Estadual Indígena Bukimuju. Em 2005, outra conquista relevante foi a formação de um grupo de professores indígenas do referido povo, semelhante ao dos Povos Indígenas do Estado do Tocantins. Os Xacriabá foram exemplares por conseguirem seus objetivos na política educacional indígena diferenciada, uma conquista do seu direito e reconhecimento como povo originário.

[...] Nesse processo, o nosso povo Xacriabá sentiu a necessidade de retomar as práticas culturais de agricultura e repensar suas formas de organização interna, que foram violentadas durante o processo histórico desterritorialização e expropriação do nosso território. Passados trinta anos desse triste episódio da chacina Xacriabá, o território Xacriabá continua ameaçado e invadido. As ações de ataque aos indígenas continuam sendo executadas pelos mesmos grupos políticos, assim como os interesses e a intolerância, juntamente com o desrespeito às diferenças, insistem em negar o direito e à efetivação dos projetos de vida do povo Xacriabá. Segundo as lideranças, a falta de espaços adequados tanto para desenvolverem atividades cotidianas quanto para os momentos rituais representa grande parte dos conflitos internos no território Xacriabá., além disso, há significativa invasão dos nossos territórios pelos fazendeiros, o que resulta na diminuição dos recursos naturais e instaura o processo de luta para reaver parcelas do nosso território. Luta essa que tem como ponto de partida, além da consciência do direito que nos asseguramos, o reconhecimento da condição de vulnerabilidade do povo Xacriabá no que se refere à garantia de nossa sobrevivência física e cultural. As áreas reivindicadas atualmente somam um total aproximada de 43.357 hectares, que se estendem até as margens do Rio São Francisco. Até hoje nos é negado até mesmo o direito de pescar e visitar o Velho Chico, espaço sagrado do nosso povo e que se encontra nas mãos de fazendeiros (XACRIABÁ, 2023, p.5).

A escola diferenciada e o calendário sociocultural xacriabá são aqui também de grande valia. A autora menciona o parecer favorável nº 118, de 26 de fevereiro de 2000, e a portaria nº 677/2000, que autorizou o funcionamento do Ensino Fundamental, em suas séries iniciais (1ª, 2ª, 3ª e 4ª), na Escola Estadual Indígena Xukurank, para atender o Povo Xacriabá. Destaco também a fala do grande sábio e líder Kanatyó Pataxó: “algumas das nossas escolas têm nome de bicho e de gente mortos... não temos que colocar nome de coisa ou gente mortas, a escola têm que inspirar a vida... assim, o conhecimento permanecerá vivo”. A diversidade cultural é a fonte para se conceber uma educação escolar indígena intercultural rica e sem imposições eurocêntricas, uma vez que a autonomia escolar, para diversas culturas indígenas, é ainda bastante tímida no Brasil.

O autor indígena Bruno Kaingang faz relevantes relatos sobre seu povo e as possibilidades de novos horizontes. Segundo ele:

[...] tem momentos em que os seres humanos perdem a consciência daquilo que os mantém unidos, daquilo que lhes garante confiar em seus valores, quando isso aos povos indígenas, a construção de novos conhecimentos é buscado no passado, permitindo assim a reconstrução de novos valores que vão dar sentido, novamente, à existência do povo, também é nesse momento que procuramos buscar e dar o melhor que podemos ter nessa construção da cultura, penso que isso é um momento muito importante para sociedade Kaingang que está em busca de novos horizontes. (FERREIRA KAINGANG, 2014, p. 15).

O autor traz lembranças importantes para a compreensão da escrita e da oralidade. Sobre suas importâncias e especificidades, é necessário mencionar Bergamaschi (2005, p. 204), que diz que a “oralidade e a escrita evocam situações distintas, entretanto coexistem em nossa sociedade, mesmo nesse tempo-espço de triunfo da linguagem que nos acostumamos a registrar e ler no papel”. Porém, há conhecimentos exclusivos da oralidade que jamais serão transmitidos por instituições escolares, que têm como base de transmissão a escrita.

Para o autor um dos ensinamentos mais valiosos é aprender a ouvir e, para tanto, é necessário respeitar o tempo do outro. A tradição cultural *akwẽ* se identifica com tais relatos feitos pelo autor Kaingang, principalmente quanto ao respeito. Enquanto uma pessoa está proferindo palavras perante um público, a atenção deve estar totalmente voltada ao orador.

A busca de caminhos alternativos, descrita por Bruno Kaingang (2020), ocorre também de forma idêntica entre os *akwẽ*. Segundo o autor, seu povo está sempre criando e recriando para manter suas tradições culturais. A educação escolar foi o meio encontrado para a transmissão de conhecimentos para as novas gerações de diversos povos nativos. Algumas situações vividas por Bruno Kaingang se parecem com as que passei desde a infância até me tornar adolescente, quando tive minha responsabilidade aumentada, ao me casar aos 14 anos de idade. O trabalho do autor é repleto de aprendizados:

[...] na casa de mãe veia, éramos uma turma de crianças, provavelmente entre quatro a sete anos de idade, permanecíamos lá enquanto nossos pais e nossas mães serviam as atividades do posto, principalmente trabalhando nessas lavouras ditas comunitárias, compreendendo hoje que nossos pais tinham uma vida de escravos, pois trabalhavam o tempo todo nas plantações de trigo, milho e feijão, derrubavam a mata para aumentar as lavouras do posto, como diz meu pai, mesmo produzindo

muitos e diversificados alimentos, as pessoas comiam de milho misturada com feijão, tudo mal cozido em um “papelão” e nossa mãe veia, diante de tantas dificuldades nos cuidava”, apesar do contexto duro em que vivi, uma época de muito aprendizado, pensando bem, esse contexto fez com que a nossa bisavó nos ensinasse muito, como íamos à mata para procurar frutas ou outro alimento como fuva, que também é uma espécie de remédio. (KAINGANG, 2014, p.34).

A trajetória de trabalho do professor indígena Bruno Kaingang serve como motivação para demais professores nativos. Os trabalhos desses mestres são importantes para a busca de alternativas para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais voltadas aos Povos Indígenas. Guardadas as particularidades, o cenário relatado pelo professor é próximo à minha trajetória acadêmica e profissional na educação escolar indígena *akwẽ*. Ele teve sua oportunidade na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), em Santo Ângelo, no Rio Grande do Sul.

Sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas de seu povo, Bruno Kaingang diz que:

[...] diante das reflexões e das preocupações notadas entre os Kaingang no que refere-se à educação, me propus a realizar esse trabalho de pesquisa de mestrado, como uma forma de contribuir com os anseios presentes nas comunidades Kaingang em relação à educação escolar indígena. Como disse aqui, venho percebendo que a educação escolar carece de uma atenção maior por parte dos pesquisadores indígenas, então, poderíamos criar uma reflexão a respeito das maneiras que as crianças Kaingang aprendem e comolhes são passados os conhecimentos vindos dos mais velhos. Quem sabe, assim, poderemos dar significado maior para esse espaço chamado escola ou então, fazer com que esse espaço se some aos demais espaços educativos existentes no meio das comunidades afirmando-os como local de construção de conhecimento, nesse sentido, ter uma compreensão mínima da educação indígena é necessário. (KAINGANG, 2014, pp. 33-34).

As escolas indígenas são importantes por fazerem a manutenção da cultura tradicional dos povos e a atualização das demandas indígenas. Veja-se, por exemplo, o conto sobre o surgimento da corrida de toras do Povo Akwẽ, citado na dissertação de mestrado de Afonso Tĩkwa Xerente (2020), que é bastante relevante para mostrar a diversidade de contos mitológicos entre o Povo. Como dito anteriormente, cada clã possui suas versões dos contos míticos, às vezes os mesmos, porém, com diferentes jeitos de se contar tais histórias. É essa diversidade cultural que enriquece as particularidades clônicas e que precisam ser preservadas.

[...]o dono da corrida era o tatu- canastra, o índio, ao caçar, achou o buraco desse tatu-canastra, ele entrou para ver, então o tatu se escondeu para tomar a frente do índio, quando o índio estava voltando para sair do buraco, o tatu tomou a frente e falou para ele; agora vamos descer, de repente a terra desabou e o índio foi parar no pé de buriti, ali ele ficou uns dois dias, o índio olhava lá baixo, ali ele via uma grande sucure que é a guardiã dos buritis e do brejo, então, muitas caças passavam nesse lugar em baixo, foi uma hora que um magote de caititu passou, muito rápido para que a sucure não os pegasse, o índio gritou para os caititus: – Êh,êh, como vou descer daqui?

Eles responderam: – Você têm que pular daí para o seco, porque se você cair dentro do brejo, o sucure te pega.

O índio respondeu, está bom, então ele pulou e conseguiu chegar no seco, dali seguiu na estrada ele foi andando, mas ele não sabia que era a estrada do tatu-canastra, ele chegou onde o tatu morava, lá havia muitos tatus, ali o índio passou um ano e vendo essa corrida de tora, o tatu ensinou tudo para o índio.

Primeiro o Tatu falou para o índio para não pegar na tora, porque a tora era

buriti inteiro, o Tatu viu que não dava conta de correr com o buriti inteiro, e era todos os dias tinha a corrida de tora, o índio acompanhava todos os dias, ele se pintava com o partido que ele pertencia, mas o Tatu não deixava pegar na tora, ali ele aprendeu todos as regras das toras, no fim, o Tatu deixou permitiu para ele correr com a tora, mas quando ele pegou aquele buriti inteiro, ele não correu muito com o buriti e deixou cair, o buriti inteiro quebrou em pedaço em pedaço, os tatus todos gritaram:

-Agora vocês vão correr com buriti lapidado ou cortado,

Se o índio não tivesse deixado caído, hoje a corrida de tora era com buriti inteiro, essa história de surgimento da tora poucos sabem contar, é muito importante essa história contada pelo ancião. (TĨKWA, 2020, pp. 54-55).

Ressalto a importância da diversidade e dos modos particulares que todos os clãs possuem para transmitir os contos mitológicos sobre as origens da vida na visão de mundo Akwẽ. São formas e jeitos de contar histórias por determinados clãs, ou anciãos, sem distinção. Meus avós paternos e maternos me contavam muitas histórias. Uma delas é de como e quando começou o surgimento do *kuĩwdê nĩtro* (tronco grande de buriti), que antes era o *krãnkrã*: um tronco grande sem o acabamento como o *ĩsitro*, com mesmo comprimento, mas muito mais pesado que o tronco *ĩsitro*. As duas modalidades são carregadas em dupla.

O surgimento das divisões clânicas do Povo Akwẽ, conforme os contos, começou com o surgimento do fogo *Kuzâ*, segundo Afonso Tĩkwa (2020). Segundo ele, foi da junção de duas histórias, do “surgimento da corrida de tora e do fogo Kuzâ”. Os contos proferidos por meus avós, que também ouvi, foram confirmados pelo ancião Getúlio Darêrkêkwa Xerente, em uma das nossas conversas informais. O surgimento do fogo ocorreu exatamente durante as divisões clânicas do Povo Akwẽ e veio da onça.

O cunhado passando no morro ouviu a arara azul dando comida para o filhote e então, chegando em casa, ele e o cunhado mais novo saíram para tirar os filhotes de arara azul. Então eles foram onde estavam os filhotes, chegando lá, o cunhado falou “está ali nesse morro”, o morro era muito alto e, então, o cunhado que o levou, cortou uma vara bem grossa que dava para chegar até nos filhotes. O rapaz subiu. Quando ele chegou lá onde estavam os filhotes da arara azul, falou para o cunhado que estava lá em baixo: “olha só ovos dela aqui, não chocou ainda não”, o cunhado respondeu, “não, eu escutei bem, ontem a mãe estava alimentando os filhotes”, aí o rapaz falou de novo, “não, só ovo ainda”. mas o rapaz já pegado três pedrinhas brancas então, ele jogou as pedrinhas caiu no chão e quebrou, e jogou outra de novo e quebraram de novo, as três pedrinhas quebraram. O cunhado zangou-se com o rapaz e tirou essa vara e foi embora. Quando o cunhado estava meio longe do rapaz e dos filhotes, gritou para o cunhado para ele voltar, mas aí ele não voltou”. Fazendo complementações:

- Ĩzakmõ, bkã sahã krda/krtakra hã! (Meu cunhado, olha aqui os filhotes de arara azul).

- Ĩzakmõ, bkã sahã krda hã! (Meu cunhado, estão aqui os filhotes de arara azul).

- Ĩzakmõ, bkã sahã krda hã !! nesse momentos o menino deixada morro kurbe entrou em desespero e começou a cantar chorando, na esperança deleo cunhado voltar e colocar a vara novamente para ele descer e voltar para aldeia juntos;

- Ĩzakmõ! Ĩzakmõ! bkã sahã krtakra sirom di tâhã, Ĩzakmõ! Ĩzakmõ! bkã sahãkrtakra sirom di tâhã, hĩ! hĩ! Ĩzakmõ !! nisso ele passou dias cantando e chorando sem comer e beber água.

Ao passar alguns dias deixado pelo cunhado, ele não desistiu e continuou a cantar repetindo sempre a canção que o mesmo havia iniciado desde do

primeiro dia. De repente a onça passou naquele local, embaixo dele, e parou (2020, p.24).

Segundo a citação na dissertação do Afonso Tĩkwa (2020):

[...] a onça olhou para ele e ela enxergou o rapaz, então a onça lhe disse: que está fazendo aí? Isso na época todos animais falavam como a gente, por isso a onça assim, falando o rapaz, e então o rapaz respondeu: foi meu cunhado que me deixou, ele me trouxe para tirar esses filhotes dessa arara – azul, aí eu fui brincar com ele e ele zangou comigo e ele foi embora para casa, então, a onça pediu os filhotes da arara- azul e o rapaz jogou um por um, para a onça e ela os devorou na vista dele, e depois a onça fala para ele descer para levá-lo a casa dela, então, o rapaz começou a descer e a onça fazia cara feia no rumo dele e o rapaz subia de novo chorando, e a onça tornava mandar descer de novo e o rapaz descia de novo, e a onça fazia outra vez cara feia no rumo dele e ele subia de novo, o rapaz falava chorando: você vai me comer como você comeu os filhotes de arara – azul, então a onça falou sério: agora pode descer, vou levar você para minha casa e o rapaz desceu e se jogou por cima dela; E o rapaz com muita sede e a onça passou direto num córrego, e o rapaz pediu para beber a água, aí a onça falou: essa é a água do pássaros beija-flor, e passou em outro córrego o rapaz pediu de novo a onça: essa é a água chamada urubu, e assim a onça passou por vários córregos que não era adequada para o rapaz beber, passou de novo e, chegando perto da casa dele, ele num outro córrego e parou falou: essa é a minha água, pode beber a vontade, o rapaz se ajoelhou e bebeu que bebeu, e quase secou a água e quando a água desceu muito, um enorme jacaré fez rebojo, aí a onça falou para o rapaz: pode parar, porque é ele que conserva a água, o rapaz já estava magrinho, quase morrendo, chegou à casa dela, quando a onça chegou com esse rapaz a mulher da onça ficou bravo com o marido, xingou; o rapaz para que você trouxe, o rapaz para você trouxe, esse rapaz um rapaz magrelo, não quero esse rapaz, a onça falou; cala sua boca, traz a carne assada, com beiju, e ela trouxe a comida para o rapaz, e o rapaz comeu à vontade, no outro dia, a onça saiu para caçar e fala para mulher para cuidar do rapaz e ela que vai cuidar dele, mas não ! ela fica ameaçando ele, que ia matá-lo, ela mostrava as dentuças dela e o rapaz ficava com muito medo (p. 24).

Como a história do surgimento do fogo *Kuzâ* é bastante longa, a citei bem resumida para ressaltar que os contos mitológicos do Povo Akwẽ são importantes para serem trabalhados nas escolas, assim, as crianças aprendam tanto a escrita, como a oralidade a partir das histórias contadas pelos mais velhos, as quais são milenarmente repassadas de geração em geração sobre a cosmovisão do Povo. A partir dessas histórias, os professores *akwẽ* provocam a construção de uma matriz curricular própria. As possibilidades são reais, porém, requer-se a organização pelos próprios docentes *akwẽ*.

Os ensinamentos dos mais velhos são extremamente importantes aos jovens. Os anciãos são os verdadeiros pilares para a manutenção sociocultural entre os nativos. Os cânticos e os choros rituais ou de despedidas são ensinados e repassados individualmente entre familiares. A incorporação dos saberes tradicionais no currículo escolar é relevante, mas precisa respeitar as particularidades de cada um dos Povos Indígenas. Os encontros de saberes diferentes são visíveis entre os *akwẽ*, uma vez que os seus seis clãs têm suas autonomias, contos históricos e cosmovisão intracultural próprios, e que, ao mesmo tempo, todos estão contando os contextos históricos do referido povo – e cada grupo étnico tem suas formas particulares e modos distintos.

A escola pode ser um espaço apropriado também para que as pessoas conversem de forma ampla sobre a saúde na comunidade. As instituições que estão inseridas nas comunidades indígenas

devem ser utilizadas como instrumentos para a busca de soluções de problemas do bem-estar coletivo de cada povo ou de determinadas comunidades nativas. As potencialidades de vida se dão conforme as condições de cada um e a vitalidade física, mental e social se fazem necessárias para enfrentar as mudanças. Assim, com a participação de pais de alunos, de lideranças indígenas e de agentes de saúde indígenas, o trabalho de professores indígenas, em formas de oficinas e capacitações, é extremamente relevante para esse processo e para juntos tratarmos das questões que envolvem as populações indígenas. Logo, os trabalhos educativos na prevenção do bem-estar, da saúde física e dos cuidados higiênicos são de extrema importância.

Os ensinamentos da tradição cultural *akwẽ* se dão na transmissão de conhecimentos herdados da ancestralidade para as novas gerações. Os ensinamentos sobre as mudanças de estações anuais e lunares – que os xerente temem e respeitam – são muito importante para os nativos *akwẽ*, pois influenciam nas plantações de cereais; na coleta de materiais para as construções de casas, como madeiras e palhas de tucum, que são tiradas em períodos certos; até mesmos os cortes de cabelos sofrem influências das fases da Lua; além das caçadas e as pescas, que também estão relacionadas com a Lua. Os mais velhos dizem que os ciclos da vida humana estão interligados aos ciclos da natureza, às estrelas, à Lua e ao Sol, que fazem parte dos meios de comunicação dos seres humanos.

Os saberes culturais dos *akwẽ* acompanham, muito antes da chegada das tecnologias modernas, para facilitarem os acessos, as leituras do universo. Os diversos saberes que os alunos levam para dentro da escola são extremamente importantes na complementação dos ensinamentos formais que as escolas trabalham, conforme as disciplinas ofertadas.

As heranças milenares são compostas por toda a ciência da tradição cultural: conhecimentos territoriais de habitats; materiais para construções de casas; influências do tempo; melhores períodos para se realizar certos trabalhos; acompanhamentos cósmicos e lunares no cotidiano dos nativos *akwẽ*; conhecimentos gastronômicos típicos e suas relevâncias; conhecimentos dos valores e princípios da tradição cultural perante os familiares ou clãs, acompanhando a linhagem patrilinear; os ensinamentos e conhecimentos adquiridos; quais as normas e regras internas para que os escolhidos possam receber ou repassar a missão e a responsabilidade de dar sequencias dos valores herdados; todos esses são elementos importantes para a compreensão das dinâmicas da cultura *akwẽ*.

Os anciãos estão se organizando para manter a tradição cultural *akwẽ*, inclusive quanto à culinária e as comidas típicas. É extremamente importante que os jovens *wapte* se aproximem dos mais velhos, que possuem conhecimentos inesgotáveis para as novas gerações, pois muito precisam de seus anciãos para que sejam instruídas. No cenário atual, muitos jovens não dominam tais conhecimentos culturais por falta de interesse ou porque determinadas famílias não possuem domínio de determinadas habilidades e conhecimentos. Algumas práticas culturais, com o passar do tempo, foram extintas ou caíram em esquecimento entre algumas famílias. Os relatos falam sobre a fartura e a abundância na alimentação, que era sustentável e digna entre os nativos. Atualmente, contudo, é bem raro presenciar, por exemplo, o *wrârkbu/kupakbu*, que é uma das comidas típicas bastante consumidas pelos *akwẽ*.

Os registros documentais já feitos são ferramentas apropriadas para essa finalidade e as escolas precisam pensar seus próprios projetos políticos-pedagógicos para, em seguida, elaborarem a própria matriz. Neste contexto, as políticas públicas educacionais escolares específicas para os xerente ainda são bastante tímidas, tanto pela rede estadual, quanto municipal e federal. A hipótese que explica a manutenção dessa situação é a de que são poucos, ainda, os profissionais indígenas qualificados para atuarem na educação escolar. Uma maior atuação de indígenas tornaria possível o diálogo com mais propriedade com os responsáveis pela política educacional do país. Para Herbetta (2022, p. 39) “A luta pela educação passa a abrir então a possibilidade de que cada população reforce seu caráter particular – o que é parte de um processo político e epistêmico de descolonização”. Para o autor, uma questão crucial para as políticas educacionais interculturais é o entendimento profundo das cosmovisões indígenas. Daniel Mundukuru, neste sentido, afirma que:

A resposta não é simples, mas ousar dizer que as pedagogias inclusivas não passam de arremedos na solução de um “problema” indígena, pois elas salientam ainda mais a falta de uma real compreensão do que seja um povo indígena e suas verdadeiras necessidades. Mais: elas escancaram a falta de um pensamento governamental a respeito do tratamento que estes grupos étnicos devem ter. Ou seja, revelam que o governo não tem competência para definir o que ele pensa a respeito dos indígenas. Ou será que alguém de governo já se posicionou de forma inequívoca sobre as intenções políticas com relação aos indígenas? Como saber quais as reais intenções políticas oficiais sobre os nativos? Ora, o que vem acontecendo são justificativas pedagógicas do tipo inclusivistas (a diversidade na universidade), ou paliativas (programas estaduais de magistérios indígenas) ou ainda neoliberais (formação de técnicos para suprir o mercado). E qual o propósito disso? Seriam muito diferentes dos projetos de “inclusão” que faziam os militares em sua política de incorporação à sociedade brasileira? (s/d).

Foram séculos de luta pelo reconhecimento e garantia das conquistas aos Povos Indígenas deste país, e ainda há muitas pautas a se reconhecer. Para as novas gerações de indígenas, a educação da sociedade não-indígena é uma grande farsa em vista do que temos como a verdadeira história do Brasil. Desde a colonização portuguesa, os verdadeiros donos do imenso território da América do Sul são vistos como marginais e intrusos, e o ingresso de jovens líderes em universidades do país está oportunizando a desconstrução da política de educação que foi implantada no país em relação aos povos nativos.

Uma educação escolar que valoriza os saberes da tradição cultural indígena é essencial para se manter a proximidade das crianças nativas com os seus contextos de vida próprios. Sem perder a meta e o objetivo da política educacional, esse sistema é fundamental para mostrar à sociedade não-indígena as realidades e complexidades que envolvem as comunidades tradicionais (e as urbanas) no contexto escolar. Por isso, é importante integrar à comunidade escolar as famílias, para que sejam contemplados os anseios das comunidades locais quanto à educação escolar que almejam. As novas práticas de educação indígena trazem uma discussão ao campo da política educacional para sua implementação em consonância com os aspectos socioculturais, linguísticos e históricos dos povos nativos.

As novas possibilidades de construir escolas indígenas, de acordo com os contextos cotidianos de cada povo, se dão a partir de propostas apresentadas pelas comunidades. Estas são fundamentais na elaboração de políticas pedagógicas escolares indígenas que sejam realmente diferenciadas e que reconheçam as particularidades do modo de ser indígena e a ciência de seus conhecimentos, agregando os conhecimentos tradicionais à escola e contribuindo para a manutenção no processo de fortalecimento da tradição cultural: língua, costumes, crenças e hábitos das culturas milenares indígenas.

Assim, cria-se novas possibilidades para uma pedagogia baseada nos saberes intraculturais indígenas, não apenas em espaços escolares, mas garantindo que a escola indígena chegue à comunidade local e esta participe diretamente do cotidiano escolar.

As propostas político-pedagógico indígenas e o reconhecimento dos valores de suas tradições culturais e milenares é que tornam a educação diferenciada e reconhecem a cosmovisão, a cosmologia e a ciência ancestrais. É importante que o eixo central seja a participação da comunidade local, ou seja, de cada povo, de forma direta e efetiva na construção dos projetos políticos-pedagógicos das escolas indígenas, que conduzirão um processo de manutenção da aprendizagem, no âmbito escolar, dos saberes tradicionais aliados aos conhecimentos escolares não-indígenas. Essa é a estratégia do fazer e do pensar uma educação escolar indígena diferenciada. Porém, as matrizes curriculares precisam sempre estar de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), pois os conhecimentos próprios dos povos nativos e os saberes escolares têm diferentes metodologias e práticas pedagógicas.

É importante a compreensão pela sociedade do entorno que as diversas culturas indígenas, por si mesmas, têm seus particulares modos de ser. Suas interpretações cosmológicas do mundo são distintas entre os diversos povos originários. Cada grupo étnico vive num lugar diferente e cria suas metas de maneiras diferentes para entender e compreender seu mundo, para dar nome e se relacionar naturalmente em seus espaços. Cada povo tem sua forma própria de compreender e interpretar a terra, com as águas, com as florestas, cerrados, biomas e flora, com o céu, com o vento, com a Lua, com as estrelas, com o Sol, além de outras formas de interpretação do mundo intracultural. Deve-se ter a mesma lógica com a política. Os diversos povos conhecem e explicam de maneira própria suas ciências e conhecimentos tradicionais milenares herdados de suas ancestralidades.

Os diálogos respeitosos da interculturalidade escolar indígena *akwẽ* são visíveis pelo fato de oferecido povo ser clânico. A educação escolar indígena deve tornar possível a relação afetiva entre a educação escolar e a educação indígena, que ainda é tímida, e que são distintas uma da outra. É importante enfatizar que há diferenças entre os conceitos. Desse modo, a escola indígena tem um papel importante perante a comunidade local, com seus mecanismos próprios de ensinamentos escolares, e em consonância com o cotidiano. Assim, superando as expectativas esperadas de uma escola indígena perante a comunidade local, os Povos Indígenas, por direito, devem fazer parte do currículo escolar padrão.

A escola indígena, no geral, é um espaço de encontro com a diversidade cultural e os saberes

diferenciados, no qual as relações e o modo de ser indígena são partilhados na convivência do dia-a-dia escolar. A educação escolar indígena diferenciada *akwẽ* remete a suas pedagogias próprias e milenares, que faz a política educacional padrão ofertado se tornar diferente. Os hábitos, costumes e ensinamentos ao modo *akwẽ*, com suas particularidades, como o respeito aos mais velhos no âmbito da convivência social interno, e os espaços de ensino e letramento escolares são ambos importantes para a socialização, entretanto, a educação escolar padrão atropela totalmente a tradição cultural do Povo Akwẽ. Por se tratar de um povo clânico, os jovens são ensinados de forma fraterna por seus determinados clãs, segundo suas próprias regras. Em diálogos cotidianos, alguns professores *akwẽ* compartilharam comigo as suas dificuldades profissionais, que, às vezes, nos mínimos detalhes, atrapalhavam os diálogos com e entre os alunos, mas relataram também que, aos poucos, tais complexidades estavam sendo superadas.

3.5 UMA POLÍTICA INTERCULTURAL EXITOSA

Em 2006, entre os *akwẽ*, havia apenas dois professores indígenas com formação em nível superior, são eles: João Kwanhã Xerente e Edite Smĩkidi Xerente. Também eram os únicos, entre todo o Povo, com formação universitária. Porém, com a criação da licenciatura em Educação Intercultural, ofertada pela UFG, em nível superior, com um projeto específico e inovador, abriram-se as portas da Universidade aos diversos Povos Indígenas dos Estados do Maranhão, Mato Grosso, Goiás e Tocantins, o que ampliou, a partir de então, o número de professores *akwẽ* com formação universitária. O projeto desse curso foi elaborado tendo em conta contexto e diversidade dos povos supracitados e representados por professores indígenas de cada etnia.

Entre os primeiros povos nativos contemplados pelo projeto, tem-se: Apinajé, Gavião, Javaé, Karajá, Karajá-Xambioá, Krikati, Krahô, Tapuio, Tapirapé e Akwẽ/Xerente. O curso específico ofertado aos professores indígenas teve início em 2007 e continua em atividade, realizando processos seletivos anualmente, e ampliando seu alcance a outras etnias entre os Povos Indígenas. Conforme os relatos, atualmente, 30 etnias diferentes compõem o projeto. A licenciatura em Educação Intercultural é específica para a formação de docentes indígenas em nível superior, e sua criação constitui um marco histórico para a Região Centro-Oeste do Brasil.

O curso é presencial e ocorre durante os períodos de férias dos professores indígenas, em geral, nos meses de julho e dezembro. Além de aulas presenciais, são realizadas algumas etapas à distância, por meio de polos de apoio presencial nas terras indígenas. Há, também, duas etapas junto a cada povo dos diversos cursistas, que são como representantes de seus povos de origem. São três matrizes ofertadas para a escolha dos estudantes: Ciências da Natureza, Ciências da Linguagem e Ciências da Cultura; e todos os cursistas são professores indígenas em suas determinadas aldeias.

Os eixos temáticos que guiam o projeto do curso são: transdisciplinaridade, interculturalidade e sustentabilidade. O projeto é voltado especificamente à valorização da diversidade cultural indígena, em especial as pedagogias intraculturais trabalhadas nos projetos de pesquisas, que também podem ser designadas como trocas de conhecimentos, com a valorização dos saberes dos mais velhos, os

anciãos. Os anciãos são os principais pilares na construção do projeto de pesquisa dos estudantes indígenas, e, na escrita dos trabalhos de conclusão, é permitida a utilização das línguas maternas de cada povo nativo.

No terceiro ano, o aluno tem a opção de escolher o tema abordado para o trabalho final, dentro de sua área de formação. O projeto deve ser inovador e a banca examinadora vai até a comunidade local para que toda ela faça parte desse momento histórico, prestigiando a defesa de seu trabalho na língua materna. Um ancião ou uma anciã do referido povo é convidado/a para compor a banca examinadora junto com a equipe de professores da UFG. Normalmente, os trabalhos são apresentados como o aluno preferir: na língua materna e em português, e todos da comunidade local compreendem a apresentação.

Os trabalhos apresentados são formas de autovalorização e reconhecimento da existência dos povos nativos, que, por séculos, ficaram invisíveis no âmbito do Ensino Superior. É um orgulho para os nativos serem protagonistas das suas histórias, resgatando as memórias de suas ancestralidades. Os professores indígenas, com suas formações acadêmicas e tradicionais, serão grandes parceiros do Estado na elaboração das matrizes e grades curriculares dessas escolas voltadas aos nativos. E a formação acadêmica está sendo bem-vinda pelas comunidades contempladas com indivíduos que concluíram o Ensino Superior.

A preparação de professores na licenciatura em Educação Intercultural forma bases excelentes para a compreensão da interculturalidade na escola, sem necessidade de mais conceituações, orientações e determinações das secretarias estaduais de educação. Ao mesmo tempo, podem ser trabalhados dois ou mais conceitos, indígenas e não-indígenas, com temáticas que contemplam a sociedade nacional e as sociedades indígenas, na língua materna de cada povo e em português, sem quaisquer impedimentos, transformando a interculturalidade em prática.

Essa projeto criado no âmbito da Universidade Federal de Goiás (UFG) está dando aos Povos Indígenas a possibilidade de terem suas escolas conforme suas realidades, o que é garantido pelos que estão sendo representadas por alunos desse curso, que são professores em busca de novos horizontes para suas comunidades de origem. A partir da formação de professores na licenciatura em Educação Intercultural, pode-se, então, pensar matrizes curriculares específicas para os povos contemplados, através de seus representantes, que com protagonismos, têm suas formações aprimoradas e seus conhecimentos acadêmicos em nível superior.

Na Escola Estadual Indígena Suzawre, da Aldeia Brejo Comprido, em 2013, enquanto diretor da unidade escolar e autor na escrita do seu projeto político-pedagógico, em conjunto com a equipe escolar e a comunidade local, iniciamos a submissão do PPP próprio, mas, na fase de conclusão, não tivemos êxito em sua aprovação pela Secretaria Estadual da Educação do Estado do Tocantins. Em 2022, são retomados os diálogos sobre esse trabalho que estava arquivado na Diretoria Regional de Educação, de Miracema, com todas as escolas indígenas das Terras Indígenas Xerente e Funil. Conforme relatos, as cópias foram fornecidas para diversas escolas, para que as mesmas naquele se baseassem e vislumbraassem possibilidades para a construção de seus próprios

projetos políticos- pedagógicos.

Desse modo, o curso de licenciatura em Educação Intercultural está contribuindo com os Povos Indígenas que sonham em ter suas próprias matrizes curriculares específicas. Nesse processo, vão sendo derrubadas as especulações sobre a capacidade dos professores indígenas, que, com sua formação em nível superior, passam a estabelecer diálogos com mais propriedade e capacidade de convencimento junto às secretarias de educação de seus respectivos estados. É relevante que os professores cursistas, ou que já concluíram, tenham noção da importância de suas formações em nível superior para poderem ajudar seus povos, e é importante que os professores continuem seus aprimoramentos profissionais no âmbito da área do trabalho educacional.

Atualmente, são muitos as pesquisas, os trabalhos acadêmicos e as reflexões pedagógicas voltados à tradição cultural concluídos na licenciatura em Educação Intercultural, ofertada pela UFG. Estes materiais podem servir como eixos centrais para a construção tanto do projeto político-pedagógico quanto da matriz curricular, e demais disciplinas inseridas na educação escolar indígena. Podem servir também como material didático contextualizado. E, ainda, desconstruir noções coloniais, como a disciplinarização do conhecimento. A partir da proposta da UFG podemos buscar avançar na reformulação estrutural das escolas indígenas, pautando-nos políticas interculturais exitosas. Não desconsidero aqui os conflitos, tensões e contradições do mesmo espaço.

Entre os *akwê* há muitos professores formados neste curso, assim como eu. No próximo capítulo busco olhar para minha escola a partir desta ótica.

CAPITULO 4 ETNOGRAFIA DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SUZAWARE

As políticas de educação escolar indígena e intercultural geraram (e geram) ao longo do tempo possibilidades para avanços escolares dos *akwẽ*. Há, também, como se pode notar, muitos limites e obstáculos no aprofundamento delas, como: a falta de estrutura física das escolas, de recursos, de docentes formados no âmbito da interculturalidade, de material didático contextualizado e, sobretudo, em minha opinião, de uma melhor noção de interculturalidade. Afinal, como a escola de minha aldeia pode entender nosso sistema de clãs?

Os *akwẽ*, em 2023, contam com 41 escolas indígenas oficiais e mais 4 extensões escolares indígenas nas Terras Indígenas Akwẽ e Funil, mas muitas dessas escolas sem estrutura física apropriada e sem um planejamento consistente para uma educação escolar indígena e intercultural.

Meu objetivo aqui é justamente refletir sobre a complexidade da interculturalidade em escolas indígenas do Povo Akwẽ, tendo o caso de minha aldeia como dado etnográfico.

Em primeiro lugar estão as formas simbólicas, padrões, discursos e práticas que ajudam a formá-la e a enformá-la, e assim a empresa etnográfica concerne o modo de apresentar, explicar e analisar a(s) cultura(s) que localizam a experiência. Em segundo lugar, e mais amplamente, a melhor etnografia, para nós, também reconhece e grava o modo como a experiência é entrelaçada no fluxo da história contemporânea, ampla e restrita, parcialmente capturada nos seus movimentos, ela mesma, em parte, ajudando criativamente a mantê-la, pondo em acção a incerteza das correntes e agregando os fluxos gravados secamente a partir do exterior, como “estruturas” e “tendências”. (WILLIS; TRONDMAN, 2008, 211-220).

Acompanho também a professora Maria Bertely, em seu livro *Conociendo nuestras esculeas*, no qual ela indica a importância fundamental da etnografia na educação para a formação de professores e para um conhecimento mais aprofundado da situação escolar. No trabalho, Bertely indica, ainda, caminhos para uma boa etnografia de escolas indígenas.

Trabalho também com a metodologia “Foto Voz”, pela qual minhas imagens, registradas ao longo dos anos de doutorado, complementam e agregam informações, reforçando o código visual como parte de minha incursão etnográfica. Tomo como base o trabalho do projeto *Milpas educativas: Laboratorios Socionaturales para el Buen Vivir*.

La fotovoz es una técnica de investigación-acción-participativa (Soriano y Cala, 2016) que combina fotografía con narrativa y que, en el caso de Milpas Educativas, ha permitido investigar, sistematizar y plasmar en un material educativo aquellos conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires para el buen vivir que se desarrollan al realizar una actividad comunitaria. Por sus características intrínsecas y por el proceso de elaboración, la fotovoz potencia el análisis, la reflexión y el diálogo entre los diferentes participantes en la actividad (niños, milperos, comuneros), ofreciendo evidencias del papel activo que los habitantes de la comunidad desempeñan en el desarrollo de las actividades educativas para el buen vivir. Por medio de las fotografías y las narrativas o pequeñas historias que complementan las imágenes, en las fotovoces elaboradas hemos tratado de hacer explícitos dos elementos que, como hemos señalado en el capítulo III, resultan ser fundamentales para la propuesta político-educativa del MII Trabajar de esta forma contribuye a crear unidad y solidaridad entre los involucrados, y abre conversaciones sobre el uso sostenible del territorio y

los recursos sociales, naturales, animales, minerales, espirituales del mismo desde una cosmo-vivencia propia, caracterizada por la integración sociedad-naturaleza. Lo anterior es una muestra clara del potencial pedagógico implícito en este proceso y es justamente por ello que destacamos que gran parte de los aprendizajes para la vida buena, además que en el producto (el mapa vivo), se construyen en el proceso de su elaboración, por lo que es a la vez recurso, herramienta, técnica y producto educativo, en el que se representa el territorio comunitario como espacio de realización del Buen vivir, reflejando así la perspectiva sintáctica de la cultura del MII. (MILPAS EDUCATIVAS, 2020, p. 21).

As questões voltadas aos Povos Indígenas nunca foram fáceis e os seus movimentos sociais, a nível nacional, foram fundamentais para darem visibilidade à necessidade de inclusão social e de educação diferenciada. Como já mencionei, minha trajetória acadêmica vem, ao longo do tempo, vinculando-se a tais políticas. Sou grato ao projeto do governo do Estado do Tocantins que tive a honra de concluir o Magistério Indígena, em 2008, na cidade de Pedro Afonso (TO), ofertado aos professores indígenas do Estado; ao curso de licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG), concluído em 2012; ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGIDH), pelo mestrado, concluído em 2016; e ao programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), cujos estudos de doutoramento se encerram com esta tese; os três últimos na mesma instituição.

Sou grato também à Escola Estadual Indígena Suzawre, onde atuo há bastante tempo. Desta forma, eu mesmo sou parte dos avanços em políticas públicas interculturais.

Os *akwẽ* estão avançando muito rápido no âmbito da educação escolar, lutando para a política educacional do Tocantins se voltar para atender as particularidades étnicas dos povos, o que tem sido fundamental para as escolas indígenas. Neste sentido, as escolas indígenas xerente têm realizado um importante trabalho pedagógico perante a comunidade, preparando alunos para a convivência com o mundo interno e externo, apoiando uma política diferenciada no âmbito da educação escolar indígena, o que torna a escola aceita na comunidade. Nem sempre foi assim. Trata-se de uma luta política que encampamos.

4.1 FUNDAÇÃO DA ALDEIA BREJO COMPRIDO KÂ WRA KURERÊ KRÃINISDU

A Aldeia Brejo Comprido foi fundada nos anos de 1980, por um grupo de importantes personalidades *akwẽ*, sob a liderança do cacique Sandoval Krãrãte de Brito Xerente, e seu vice-cacique, Samuel Waikairo Silva Xerente, que ficaram nos cargos entre 1980 e 1985; em seguida, assumiram Samuel Waikairo Silva Xerente, como cacique, e o seu vice-cacique Bernardino Saparzuze de Brito Xerente (1985-1992); seguidos pelo cacique Getúlio Darêrkêkwa Xerente e seu vice Edimilson Simãwẽ Xerente, nos anos entre 1992 e 1996; logo depois, assumiu Isaías Sizapi (1996-1999); em seguida, Sinval Waikazate de Brito Xerente (1999-2001); seguido por Jorge Kunsêrã Xerente e seu vice-cacique Lázaro Rowakro Calixto Xerente, entre 2001 e 2002; logo depois Francisco Sitrê, no período de 2002 a 2005; seguido de Eurípedes Suzawre Xerente, nos anos de 2005 a 2012; depois, assumiram Isaías Sizapi Xerente e seu vice Valmir Hkãwẽ Calixto Xerente, substituídos por João Paulo Wairurã

Xerente (2012-2020); seguido de minha pessoa, Ercivaldo Damsôkêkwa Calixto Xerente, e meu vice-cacique João Paulo Wairurã Xerente (2020-2021); e, por fim, Rafael Dakukrêikwa Xerente e seu vice Reinaldo Kupte Xerente, em exercício desde 2022.

A vida social e econômica da comunidade local do Brejo Comprido da Escola Estadual Indígena Suzawre, é baseada, de forma geral, no trabalho de roça de toco, e na produção de artesanato, como: arte plumária (cocares), arte com capim dourado, trançado, cofos, balaios, bolsas, mocós, esteiras, bordunas, arco e flechas, e lanças. A maioria dos adultos trabalha como pequeno agricultor para o sustento da família. A referida aldeia foi um desmembramento da antiga Aldeia Baixa Funda *Pat Waptkãzê* na década de 1980, localizada na Terra Indígena Akwê, no município de Tocantínia.

4.2 BREVE HISTÓRICO DA ALDEIA BREJO COMPRIDO KÂ WRA KURERÊ KRÂNISDU

A Aldeia Brejo Comprido se encontrava com 33 famílias e 144 pessoas, no ano de 2021, segundo censo populacional local. Esses indivíduos são, em sua maioria, crianças, adolescentes e adultos, e grande parte deles está na escola. A comunidade da Aldeia Brejo Comprido *Kâwra kurerê krãĩnĩsdu*, desde sua fundação, teve a oferta de educação escolarizada, na época até a 4ª série, pela FUNAI (1980).

Neste cenário, buscarei apresentar aspectos importantes da escola onde atuei. Os alunos que a escola atende são da comunidade local, e de aldeias e assentamentos vizinhos. Ela possui tamanho considerável em nosso contexto, atendendo atualmente dez aldeias: Aldeia Brejo Comprido, Aldeia Baixa Funda, Aldeia Morrinho, Aldeia Brejo Verde, Aldeia Aldeinha, Aldeia Rio Preto, Aldeia Ktêpo, Assentamento Água Fria I, Assentamento Água Fria II, Assentamento Água Fria III e Assentamento Água Fria XV. Em 2018, havia ainda mais aldeias, que se desmembraram criando outras escolas. As aldeias que se desmembraram são: Aldeia Paraíso, Aldeinha, Aldeia Bom Jardim, Aldeia Sucupira, Aldeia Recanto da Água Fria, Aldeia Coqueiro, Aldeia Mata Verde, Aldeia Macaúba, Aldeia Serrinha, Aldeia Boa Vista e Aldeia Santa Fé.

A Escola Indígena Sahure krêkwa, que foi depois chamada de Escola Indígena Brejo Comprido, *Kâ wra kurerê krãĩnĩsdu* e apenas mais tarde foi designada com o seu atual nome *Escola Estadual Indígena Suzawre*, em homenagem ao ancião Florêncio Suzawre (conforme relatos dos missionários Guenther Carlos e Rinaldo de Mattos, da missão da Igreja Batista, entre 1958 e 1959) – um dos primeiros *akwê* a solicitar educação escolar, em especial para a comunidade em que morava, na época, para a Aldeia Baixa Funda *Pat Waptkãzê* –, foi fundada, aproximadamente em 1981, conforme os relatos do Samuel Waikairo Silva Xerente, vice-cacique na época, e de Sandoval Krãrâte de Brito Xerente, considerado um grande líder como cacique daquele período, para os primeiros moradores da referida aldeia.

O mesmo ainda afirma que, na fundação da Aldeia Brejo Comprido (*Kâ wra kurerê krãĩnĩsdu*), em 1980, a escola foi coberta com palha de piaçaba pela comunidade local, por

meio de um trabalho comunitário e coletivo. As aulas foram iniciadas com os primeiros educadores da FUNAI: Almira, Maria de Fátima, Élide, Antônio Carlos Waikainê Xerente, e um monitor bilíngue, Wilson Suate de Brito Xerente, que era pago pela Missão Batista. Em abril de 1994, a aldeia foi contemplada com o prédio atual pelo governador da época, Moises Nogueira Avelino, a pedido da comunidade local.

FIGURA 19 –ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SUZAWRE, NA ALDEIA BREJO COMPRIDO



Fonte: o autor (2016).

A Escola Estadual Indígena Suzawre está localizada na Terra Indígena Akwê, que fica a cerca de 42 km da cidade de Tocantínia, no sentido da cidade de Aparecida do Rio Negro (TO), na rodovia estadual TO-342. Ela teve sua autorização para funcionamento expressa na Portaria da (SEDUC-TO) nº 3.533, de 30 de maio de 2008, publicada no Diário Oficial do Tocantins, nº 2.678, de 27 de junho de 2008, que credenciou a presente escola para a oferta de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Complementando a Portaria da Seduc nº 1.780, de 27 de setembro de 2010, através do Parecer nº 241 do Conselho Estadual de Educação Indígena do Tocantins, de 20 de agosto de 2010, credenciou-se a Escola a atender o Curso de Educação de Jovens e Adultos EJA, 3º Segmento (Equivalente ao Ensino Médio), publicado no Diário Oficial do Estado do Tocantins Nº 3.276, de 10, de dezembro de 2010.

Conforme os relatos dos mais velhos da comunidade, a educação escolar ficou sob

responsabilidade da Funai até aproximadamente 1991. Em seguida, o Governo do Estado do Tocantins passou a ter a responsabilidade pela mesma. Desde, então, a Missão Batista iniciou seus ensinamentos de letramento escolar dos akwẽ. A estrutura do prédio escolar foi construída pelo Governo do Estado do Tocantins, em abril de 1994, e contava com duas salas de aulas (e mais tarde ganhou mais uma), com uma mini cantina, dois banheiros, uma mini secretaria, geladeira e computador com impressora. A unidade escolar é cercada com alambrado.

Temos um sistema de abastecimento de água, com poço artesiano, para atender a comunidade local e duas instituições criadas pela comunidade local: Associação Indígena Rom Pto Te, com sigla RPT, criada em 2006; e a Cooperativa Indígena Akwẽ_Xerente, com sigla COOPIAX, criada em 3 de outubro de 2021 – as duas instituições foram criadas com o intuito e a esperança de trazer melhorias, a partir de elaboração de projetos alternativos para o território.

Nossa equipe de trabalho é constituída, sobretudo, por pessoas indígenas que vêm se formando e qualificando na área de trabalho nos últimos anos, fortalecendo nossa luta no campo da educação. Possuímos um diretor escolar indígena, com formação superior em Educação Intercultural; uma coordenadora pedagógica indígena, com nível superior incompleto, cursando a licenciatura em Educação Intercultural; quatro auxiliares de serviços gerais, sendo três com formação de Ensino Médio completo e um cursando o Ensino Médio; três vigias noturnos, apenas um com formação no Ensino Médio e os dois cursando o Ensino Médio EJA; três professores indígenas no período matutino, nas séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (primeira fase); sete professores indígenas nos outros períodos; duas merendeiras indígenas e uma professora indígena da educação escolar indígena infantil, única ofertada pela Prefeitura Municipal de Tocantínia.

4.3 SITUAÇÃO ATUAL DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SUZAWRE

A Escola iniciou, em 2017, os trabalhos com a equipe escolar composta 100% por servidores públicos *akwẽ*, sendo a pioneira na Rede Estadual, o que é muito importante como apontei no capítulo anterior. Houve bastante críticas negativas por patrícios diante dessa conquista para a comunidade edemais aldeias, que apoiaram a ideia de que os profissionais fossem todos indígenas: diretor da unidade escolar, professor Ercivaldo Damsõkẽkwa Calixto Xerente; coordenador pedagógico, professor Wesley Kupsinã Silva Xerente; auxiliar administrativo, professor Genivaldo Kumnãse Calixto Xerente; auxiliar de Secretaria, professor Gilmar Smĩsuite Pereira Xerente; e professores(as): Adalto Pizumẽkwa Pereira Xerente, Augusto Damsõkẽkwa Pereira Xerente, Bruna Geralda Waikwadi Xerente, Edimar Darẽrkẽkwa Xerente, João Paulo Wairurã Xerente, Leonardo Sawrepte Xerente, Nelcimar Wakmõpte Xerente e Vanderlei Sakruikawẽ Xerente; serviços gerais, Juliana Bruttudi Silva Xerente e Wilza Pirkodi Silva Xerente; merendeiras, Andréia Sibãdi Silva Xerente e Nilda Warĩdi Brito Xerente.

O processo de fortalecimento das políticas educacionais para indígenas fez com que nosso nível de escolaridade aumentasse nos últimos dez anos. Uma grande parcela destas pessoas está ingressando em universidades públicas e suas formações acadêmicas estão auxiliando na nova dinâmica escolar e na construção de novas políticas educacionais e interculturais. Eu mesmo passei a ocupar cargos de chefia na Secretaria de Educação. Hoje, estou como chefe da educação escolar indígena. Há outras pessoas que passaram a fazer parte do Conselho Estadual de Educação Indígena do Estado. Tal situação se dá de forma semelhante em todo o território nacional, sendo o incremento de populações indígenas em instituições educacionais enorme.

Em 2021, passamos por um momento de crise na escola, quando houve a destruição da placa de construção do prédio escolar, que teve que ser levada para o fundo da escola. Neste contexto, algumas pessoas questionavam a escola, no caso, jovens líderes sem experiência de adulto. Graças a articulações rápidas da comunidade, o ataque à escola não teve êxito e não foram destruídos bens e prédios públicos. Na condição de secretário da unidade escolar, na época, e, também, de um dos líderes locais e do povo, não poderia simplesmente assistir às destruições. Fui forçado a entrar em cena. Tentei diálogos pacíficos, porém, não obtive êxito nas tentativas e tive que usar a minha liderança, e também o fato de ser o único professor do quadro efetivo concursado. Fui áspero nas atitudes e falas ao explicar a importância da não destruição da escola, levando em consideração a memória dos entes queridos que, incansavelmente, lutaram para que fosse possível a construção do prédio escolar, com a presença dos nossos anciãos, alguns dos quais já partiram para a eternidade.

O tema dos conflitos internos é muito sério para nós. No período de 2018 a 2021, a comunidade local conviveu com turbulências em diferentes situações, como conflitos internos de cacique local com o sobrinho e vice-versa, além da pandemia de COVID-19. Após essas impactantes e tensas situações internas, aos poucos a vida na comunidade voltou à normalidade, mas não exatamente como antes. Um dos sobrinhos do cacique atual ficou obcecado pela função de cacique local e tentou colocar alguns familiares em posições de liderança. Há, também, problemas com líderes políticos da sociedade do entorno, que, frequentemente, buscam interferir em determinadas comunidades *akwẽ*.

Vale notar que o cenário atual entre os *akwẽ* é tenso e conflituoso em muitas aldeias, por conta da questão empregatícia e, no caso aqui em foco, de apropriação da escola como lugar de renda própria (assim como se dá nas áreas da saúde indígena, do saneamento básico indígena, no âmbito do Programa Prevfogo, para a composição das brigadas indígenas, entre outras). A disputa por empregos é muito acirrada. E, nesse contexto, há ataques em rede social e, também, físicos, como o mencionado anteriormente, o que gera desunião. Paralelamente, o censo populacional dos *akwẽ* apresenta crescimento. Segundo levantamento de fevereiro de 2021, há 4.070 indivíduos, segundo dados do polo base de saúde indígena xerente.

Com isso, começam a surgir problemas seríssimos no âmbito empregatício para os jovens, que geram também conflitos internos, entre clãs (e até mesmo com clãs parceiros) e mesmo

entre familiares bem próximos. Entre os líderes da geração atual, a maior parte tem sido presa fácil para políticos, que sempre fizeram alguns de nossos líderes de “massa de manobra”. A geração atual vive um cenário caótico e de fragilidade, fragmentada por sua desunião, o que acentua a força das interferências externas organizadas no sentido de desconstruir as lutas árduas dos *akwẽ*.

A preocupação perante especulações de famílias *akwẽ* *quererem* delimitar territórios particulares no âmbito das Terras Indígenas Akwẽ e Funil, têm chamado atenção de muitos sábios e líderes. É preocupante que haja conflitos dessa gravidade no futuro entre os próprios patrícios xerente. Quando o SPI criou cinco postos indígenas na Reserva Xerente (que são: Posto Indígena Brejo Comprido Kâwra kurerê krãĩnĩsdu, Posto Indígena Rio Sono Ktêkakâ, Posto Indígena Brupre, Posto Indígena Funil Sakrêpra e Posto Indígena Porteira Nrôzawi), as apologias por segregação se iniciaram de forma visível entre algumas famílias, por exemplo, e sem citar nomes, de determinadas famílias do Clã Krozake Tdêkwa – com a ressalva de que a maioria do referido clã repudia veementemente tais atitudes.

Quando as duas Terras Indígenas Akwẽ e Funil foram homologadas e demarcadas, não houve famílias ou clãs específicos a delimitarem regiões ou demarcações de territórios internos próprios. Se a pregação dos separatistas ganhar força, as próximas gerações terão problemas em caso de optarem por um lugar para a fundação de uma aldeia ou de moradias familiares, de forma particular. As duas reservas são do mesmo povo e não exclusivamente de indivíduos que habitam na Terra Indígena Funil Sakrêpra e região.

O cenário caótico e assustador no âmbito da organização social dos *akwẽ* tem desencadeado situações conflituosas, quase a ponto de ocorrerem agressões físicas entre os patrícios. Faz-se necessário um trabalho de reeducação entre os xerente, no sentido de não dar voz aos separatistas que querem delimitar territórios dentro das duas Terras Indígenas Akwẽ e Funil. Os contos históricos das antigas gerações são coletivos, e, sem quaisquer instruções da academia, os mesmos continham os elementos necessários à convivência pacífica e em harmonia. As lutas em prol do bem-estar coletivo sempre foram árduas, e, atualmente, grandes intelectuais indígenas xerente demonstram que não há dificuldades para unir e fortalecer o povo.

Em determinadas situações, chegou-se a acionar o Ministério Público Federal e a FUNAI para se tentar resolver situações conflituosas entre os *akwẽ*. As novas gerações são bastante confusas e inseguras para tentar solucionar problemas internos entre os próprios patrícios. Têm sido constantes as buscas de soluções externas, fora dos princípios e valores da tradição cultural *akwẽ*. A maior parte dos conflitos se deu em torno de questões empregatícias em todos os segmentos que abrangem o referido povo. Como mencionado, outro fator vergonhoso é a busca de soluções externas para problemas internos ligados a esse cenário bastante assustador e preocupante de pregação da demarcação de territórios particulares nas Terras Indígenas Akwẽ e Funil. Assim, é importante a reeducação dos nossos patrícios xerente, a fim de que todos tenham direitos iguais de escolha para morar onde quiserem dentro das Terras Indígenas supracitadas.

Muitos anciãos e anciãs afirmam que são situações vergonhosas, e têm críticas, também, à educação intercultural, como se verá adiante. Os jovens, no caso, estão violando as regras e normas da tradição cultural milenar do Povo Akwê por conta de algo que a sociedade nacional trouxe para dentro do nosso povo. Há, por conta dessa situação, muitas disputas familiares, o que impacta em nossa organização clânica. Como expliquei no capítulo 2, historicamente, os *akwê* sempre foram de organização dual, entre os seus parceiros clânicos. Tais conflitos afetam nossas dinâmicas coletivas e o nosso bem-viver. Algumas das escolas servem, sobretudo, para gerar empregos aos parentes próximos de alguns líderes dos que estão como representantes legais diante de uma comunidade.

Há, ainda, muitas práticas e rituais que persistem entre as muitas famílias dos seis clãs do referido povo. Diante disso, o individualismo, que enfraquece a tradição, não deve ganhar espaço nas parcerias clânicas, que mantêm a complementaridade e o movimento de nosso povo. A escola intercultural deve ser um espaço de fortalecimento de nossas práticas, deve ser uma escola comunitária, baseada nas demandas coletivas.

Nas últimas décadas, houve mudanças radicais, tanto nas conquistas, quanto em termos de avanços significativos no âmbito da educação escolarizada, mas a compreensão em um nível profundo de interculturalidade ainda não é plena. A formação dos jovens *waptem nōrĩ* em nosso jeito de ser é fundamental. A escola deve, ainda, fortalecer e enriquecer os conhecimentos tradicionais a partir dos conhecimentos acadêmicos adquiridos, pois os conhecimentos científicos são extremamente importantes para se usar como instrumentos relevantes para os *akwê*.

Se todos os graduados no Ensino Superior tiverem o devido reconhecimento e se juntarem para o combate, e buscarem juntos benefícios em prol de todos, tornam-se mais eficientes nas lutas árduas da coletividade, junto aos diversos líderes.

A Escola Estadual Indígena Suzawre, no meu caso etnográfico, tem como propósito oferecer ensino de qualidade particular e universal voltado ao respeito à cultura *akwê*, levando em consideração a formação integral do estudante, respeitando a especificidade da educação indígena, tal como foi exposto no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998). A escola deve se pautar no ensino voltado à comunidade e ser intercultural, pois deve ter como princípios ser bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

Estamos na luta para termos nosso próprio calendário escolar, tendo como primeiro período de vigência o ano de 2024. Da mesma forma, a escola procura desenvolver um ensino fundamentado em princípios como a liberdade da pessoa humana, a compreensão dos direitos e deveres comuns e indígenas, o bom uso de recursos tecnológicos e científicos, e a preservação e valorização do patrimônio cultural do Povo Akwê. Nosso eixo é a sustentabilidade. Nossa missão deve ser valorizar e fortalecer a organização social milenar do Povo Akwê.

No ano de 2011, tais funções foram contempladas e a referida unidade escolar também

iniciou a construção do seu projeto político-pedagógico particular, porém não teve êxito na execução do mesmo, por conta do processo de encaminhamento para a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. A dinâmica da escola possui ainda uma matriz curricular disciplinar, o que vai contra o pensamento indígena transdisciplinar, com os seus saberes conectados. Como afirma Gersem Luciano Baniwa (2014), nesta direção, nossos conhecimentos viram periféricos no âmbito da educação. Abaixo, segue um exemplo de nossa matriz curricular. Note-se que, entre as disciplinas ministradas, as de “Cosmologia”, “Língua Indígena” e “Saberes Indígenas” figuram de forma periférica.

Quadro 5 – Disciplinas ofertadas (e professores responsáveis) ao 6º e ao 7º anos (do turno vespertino) do Ensino Regular, em 2022, por dia da semana.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Arte (Ercilene Krêdi)	Matemática (Genivaldo)	Língua Indígena (Ângela)	Português (Ercilene)	Cosmologia (Ercilene Krêdi)
Educação Física (Ercilene Krêdi)	Matemática (Genivaldo)	Língua Indígena (Ângela)	Português (Ercilene)	Geografia (Gilberto)
Ciência (Nazaré)	Matemática (Genivaldo)	Língua Indígena (Ângela)	Português (Ercilene)	História (Nazaré)
Ciência (Nazaré)	Saberes Indígenas (Edimar)	Português (Ercilene)	Matemática (Genivaldo)	Língua Indígena (Ângela)
Inglês (Ângela)	Saberes Indígenas (Edimar)	Português (Ercilene)	Matemática (Genivaldo)	Língua Indígena (Ângela)

Fonte: adaptado pelo autor (2022).

Quadro 6 – Disciplinas ofertadas (e professores responsáveis) ao 8º e ao 9º anos (do turno vespertino) do Ensino Regular, em 2022, por dia da semana.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Português (Marceli)	Matemática (Genivaldo)	Saberes Indígenas (Ercilene Krêdi)	Matemática (Genivaldo)	Língua Indígena (Ângela)
Português (Marceli)	Matemática (Genivaldo)	Saberes Indígenas (Ercilene Krêdi)	Matemática (Genivaldo)	Língua Indígena (Ângela)
Inglês (Ângela)	Português (Marceli)	Matemática (Genivaldo)	Língua Indígena (Ângela)	Língua Indígena (Ângela)
Cosmologia Indígena (Gilberto)	Ciência (Nazaré)	Português (Marceli)	Língua Indígena (Ângela)	Arte (Edimar)
Educação física (Ercilene Krêdi)	Ciência (Nazaré)	Português (Marceli)	Geografia (Gilberto)	História (Edimar)

Fonte: adaptado pelo autor (2022).

Quanto ao horário das aulas, no período matutino, funciona a escola do 1º ano ao 5º ano, ou seja, as séries iniciais. No período vespertino, funciona do 6º ao 9º ano anos do Ensino Fundamental e a 2ª fase do Ensino Regular. No período noturno, temos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 1º ao 4º períodos do 2º segmento e do 1º ao 3º períodos do 3º segmento. E são 5 aulas por período e cada aula possui um tempo estimado de 50 minutos, o que traz impactos para a efetivação de outras práticas pedagógicas durante o período.



Fonte: acervo de Edimar Darêrkêkwa (2018).

4.3 MODALIDADES QUE A ESCOLA ATENDE E AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS QUE PERPASSAM O COTIDIANO ESCOLAR

Os professores das séries iniciais (1^a ao 5^a anos) Augusto Damsôkêkwa Pereira Xerente, Edimar Darêrkêkwa Xerente e Vanderlei Sakruikawê Xerente sempre trabalharam incansavelmente, mesmo com as turmas multisseriadas, para que os resultados finais fossem alcançados com êxito. Os professores da 2^o fase (6^o ao 9^o anos), do Ensino Fundamental e 2^o fase EJA e Ensino Médio da mesma modalidade, dos períodos vespertino e noturno, eram: Adalto Pizumêkwa Pereira Xerente, Bruna Geralda Waikwadi Xerente, Edimar Darêrkêkwa Xerente, João Paulo Wairurã Xerente, Leonardo Sawrepte Xerente, Nelcimar Wakmõpte Xerente e Vanderlei Sakruikawê Xerente.

Neste sentido posso afirmar que há avanços. Em 2006, havia apenas dois xerente com formação em nível superior: Edite Smĩkidi Brito Xerente e João Kwanhã Xerente, ambos pertencentes ao Clã *Krozake/Īsake Tdêkwa*. Graças à política de inclusão social dos Povos Indígenas, no mesmo ano, a UFG propôs o curso de licenciatura em Educação Intercultural, que abriu grandes oportunidades para os professores indígenas aprimorarem seus conhecimentos profissionais em educação, e que teve início em 2007.

Para tanto, apesar dos obstáculos, a Escola Estadual Indígena Suzawre define alguns critérios para se respeitar a cultura do Povo Akwê, levando em consideração a garantia do seu calendário escolar específico, com um dia letivo com a participação de anciãos (um dia a cada bimestre do ano letivo), em que serão transmitidos os conhecimentos tradicionais por meio da

oralidade e observação; e mais: garantir uma semana para as atividades relacionadas ao trabalho comunitário na “roça de toco”, normalmente realizada em junho; garantir no calendário um dia letivo com a participação de uma anciã (mulher *pikô*), em que se transmite os conhecimentos tradicionais da mulher *akwê*, também por meio da oralidade; e garantir um dia letivo ao dia “D” da leitura de textos em *akwê*. Abaixo, imagem de um dos momentos citados, quando a atividade escolar se dedicou às cerimônias *akwê*.

FIGURA 21- REPRESENTAÇÃO DE CANTICOS CULTURAIS NO PÁTIO- 2016



Fonte: o autor (2016).

Nesse dia, acima, os alunos ensaiaram a dança do Tbê (peixe) e cânticos, em parte masculinos e em parte femininos, em que cada grupo espera sua vez para entoar as cantorias. Tanto adultos quanto crianças podem praticar esses cânticos e sua dança em momentos de festejar, de alegria ou de eventuais encontros festivos do Povo Akwê. A Escola Estadual Indígena Suzawre sempre realizou e fez ações voltadas à tradição cultural *akwê*, e, com isso, o pátio da aldeia é sempre palco de atividades culturais durante as festividades, promovidas tanto pela escola como pela comunidade local.

O envolvimento das crianças é extremamente relevante e desde cedo iniciam as práticas da tradição cultural. Nesse contexto, é importante que os professores indígenas, enquanto responsáveis não só pela formação e letramento escolares das crianças *akwê*, tenham conhecimentos básicos da educação indígena de seu povo.

Destaco o envolvimento das crianças *akwê* desde cedo, com intuito de fortalecer as atividades e os diversos rituais da sua tradição cultural milenar, e pensando a partir da escola, faz-se necessário que os docentes sejam conhecedores das práticas intraculturais da cosmovisão *akwê*, e que concebam as estruturas e as matrizes específicas e os projetos políticos-pedagógicos particulares em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/CEB nº 13/2012, de 10 de maio de 2012), que norteiam as escolas indígenas.

FIGURA 22- CANTICOS CULTUAIS EM AKWE. Fonte: o autor (2016).



A fotografia acima destaca o Professor Dalton Suprawêkô Xerente trabalhando as atividades culturais no pátio da Escola Estadual Indígena Suzawre, com alunos das séries iniciais, do turno matutino. São importantes as aulas com atividades culturais fora da sala de aula, pois as crianças aprendem mais ouvindo os mais velhos, porém, faz-se necessário que os professores indígenas envolvam seus alunos nas atividades culturais.

Nos ensinamentos desde cedo, tanto na escola, como nas atividades promovidos pela comunidade local, é importante a participação direta das crianças *akwê*, sendo as orientações dos pais essenciais para que as práticas culturais estejam sempre presentes nas escolas indígenas do Povo Akwê. Faz-se relevante que os professores façam os seus trabalhos educativos com atividades culturais na prática, de modo que todos participem e envolvam sempre as famílias que residem nas localidades das escolas – e as crianças xerente são bastante obedientes aos mais velhos, pois os *akwê* são muito respeitosos com os mais velhos em especial com seus anciãos.

Queremos que o aluno indígena valorize os conhecimentos da sua cultura, assim como obtenha conhecimentos “universais”, reconhecendo ainda a pluralidade cultural e as diferenças individuais como fatores determinantes para a aprendizagem de cada aluno, integrando-se os conhecimentos universais aos que lhe são próprios, voltados aos interesses e às necessidades diárias das comunidades indígenas. Dessa forma, espera-se que a escola se torne referência no âmbito da interculturalidade, respeitando a participação das comunidades indígenas.

Assim, deve-se reservar uma semana às atividades relacionadas ao trabalho de “plantio na roça de toco”, normalmente, realizado em outubro e novembro; bem como garantir a semana de atividades culturais antecedentes à Semana dos Povos Indígenas 19 de abril– que tem como referência a semana em que cai o Dia dos Povos Indígenas (comemorado em 19 de abril); garantir os momentos fúnebres, com oito dias de luto, quando o falecimento ocorrer dentro da região da Aldeia Brejo Comprido, e da mesma forma quando ocorrer o falecimento de um servidor da Escola Estadual Indígena Suzawre; e ainda incluir a participação escolar nas cerimônias de casamento cultural, quando ocorrer na região da Aldeia Brejo Comprido.

A comunidade local da Aldeia Brejo Comprido ficou sem qualquer atividade cultural desde o falecimento do ancião Getúlio Darêrkêkwa Xerente, pertencente à referida aldeia. Todos os moradores ficaram desmotivados com a grande e irreparável perda. A unidade de ensino escolar acompanhou esse movimento, e, nesse período, não realizou quaisquer atividades culturais da tradição milenar do Povo Akwê, e, em especial, as ações desenvolvidas pela equipe escolar foram destaques internamente, que, além das atividades culturais, realiza um trabalho junto da equipe da saúde indígena local na coleta de lixo na aldeia (tais como: plásticos, roupas velhas, sapatos velhos etc.). Com isso, a referida unidade de ensino escolar procurou a participação efetiva pela comunidade local para fortalecer as atividades desenvolvidas no âmbito escolar.

FIGURA 23- ANCIÃO GETÚLIO DARÊKÊKWA ENSAINDO CANTORIAS CORRIDA DE TORA *KUIWDÊ NITRO*. Fonte: o autor (2017).



Na fotografia acima, vemos o Ancestral Getúlio Darêkêkwa Xerente e alunos do Ensino Fundamental (2ª fase) ensaiando cantorias antes da corrida do tronco grande *ĩsitro* (*Kuĩwdê nĩtro*). Todos os professores indígenas participaram do momento ímpar, todos cantaram para que os espíritos de grandes corredores protejam os competidores duas equipes, para que não aconteçam acidentes durante a competição. Os dois grupos se dividem entre a equipe Stêromkwa, com em pintura zigue e zague, e a equipe Htâmhã, com pintura triangular. Entre os adultos, as disputas são acirradas. Os Htâmhã não perdem as disputas há três anos. As competições estão pautadas na resistência física. Os treinamentos começam cedo, para que os jovens *akwẽ* sejam resistentes e grandes corredores com ostroncos de buriti. Tanto com troncos menores (*ĩknõ*), quanto com troncos maiores (*ĩsitro*), muitos dos jovens (*waptem nõrĩ*) se mostram como grandes competidores na atualidade.

Tentamos, assim, criar situações práticas, comunitárias e diversificadas de aprendizagem que favoreça, o desenvolvimento integral do educando, levando em consideração o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, e, sobretudo, os aspectos culturais. A questão clânica é central para a comunidade, como explicado. É de extrema importância que a pedagogia epistêmica *akwẽ* no contexto escolar tenha tais preocupações de desenvolver um trabalho de forma colaborativa conciliado com a pedagogia ocidental, levando em consideração a organização social do Povo Akwẽ e a memória dos “nossos antepassados”, pois sem o respeito pela tradição cultural a escola não funciona.

FIGURA 24 – DANÕKRÊ TÊTMÃ WAR RI WA



Fonte: o autor (2017).

Na imagem acima vemos que os professores da escola realizaram os trabalhos com grandeza. Fizeram o mini tronco infantil com pé de bacaba simbolizando o tronco grande de buriti (*Kuĩwdê nĩtro*). E os jovens adolescentes ficaram muito alegres quando viram os trabalhos realizados pela equipe escolar da referida aldeia. Nesse dia, as mulheres da aldeia local fizeram comidas típicas do Povo Akwê. Todos os participantes degustaram o *whârkbu*, o paparuto com carne dentro (*kupakbu*), uma espécie de pizza, mas assada na grelha. Todas as pessoas das aldeias vizinhas também foram contempladas com a degustação das comidas típicas, com peixes assados, carne moqueada e farinha de puba. E as práticas culturais ensinadas se deram segundo as recomendações dos mais velhos, para que a educação indígena *akwê* seja mantida na formação das novas gerações.

O currículo da Escola Estadual Indígena Suzawre segue uma orientação que vem sendo discutidas com as sete etnias do Estado do Tocantins, seguindo a Proposta Curricular de 2009, na qual a diferenciação se faz por uma educação bilíngue, com a disciplina de “Artes e Cultura” voltada a trabalhar os conteúdos específicos da preservação da cultura e dos costumes do Povo Akwê, observando que as inovações ou mudanças tecnológicas podem ser

inseridas dentro da educação escolar indígena desde que haja uma preservação do modo de vida indígena.

Como inserir, afinal, conteúdo de uma matriz indígena de conhecimento entre cortado a cada 50 minutos? O modelo disciplinar traz impactos relevantes na dinâmica de uma educação escolar indígena.

FIGURA 25- KUIWDÊ NITRO KWATBREMI MÃ - 2017



Fonte: o autor (2017).

A Escola Estadual Indígena Suzawre da Aldeia Brejo Comprido realizou em 2021, na Semana dos Povos Indígenas, apresentações culturais baseadas na tradição do Povo Akwê, de onde vem o registro acima. Com as cantorias, os grafismos dos seis clãs e a compreensão sistemática das parcerias entre os clãs, as crianças e adolescentes iniciam, desde cedo, os seus ensinamentos pelos pais e familiares mais próximos, a escola indígena, por sua vez garante a continuidade envolvendo a escrita e o letramento, e fortalecendo as práticas epistêmicas desses povos, a partir da valorização de seus modos particulares de ser.

A partir da cosmovisão e da cosmologia do referido povo, as crianças, desde cedo, aprendem os cumprimentos que se deve dar aos familiares mais próximos e o respeito aos mais velhos, que são os verdadeiros guardiões das ciências e dos conhecimentos da tradição cultural *akwê*, herdados pela ancestralidade, e, assim, aprendem e respeitam o modo particular de ser *akwê*.

FIGURA 26 – CONTO MITOLOGICO PELOS ANCIAOS ALTINO SROMNE E SAMUEL WAIKAIRO.



Fonte: o autor (2017).

No dia em que ocorreu o registro acima, grande contos históricos foram explanados pelos Anciãos Altino Sromnê Xerente do Clã Kuzâ Tdêkwa e Samuel Waikairo Xerente do

Clã Krozake/Īsake Tdêkwa. Eles, após o término dos contos mitológicos, continuaram a responder as perguntas dos professores indígenas, e, principalmente, os adultos ficaram mais à vontade para tirar suas dúvidas. Os dois professores que estão ao lado direito do Ancião Altino Sromnê estão representando os mensageiros (*Danõhuikwa*), respeitando a linhagem clânica. O professor indígena Vanderlei Sakruikawê Xerente (de bermuda vermelho) é do Clã Kbazi Tdêkwa e o Professor Edimar Darêrkêkwa Xerente é do Clã Krozake/Īsake Tdêkwa, que, culturalmente, são parceiros clânicos. O professor Gilmar Smĩsuite Xerente, que está entre os dois anciãos, na ocasião, está como auxiliar dos mesmos. Na ocasião, ele também apresentou seu trabalho de TCC defendido no âmbito da UFG com a temática dos discursos dos mais velhos (*Romkrêptã*). A realização dos trabalhos em conjunto, nesta ocasião, foi de grande importância para todos os participantes – tanto para a equipe escolar (no caso, os docentes), quanto para os discentes, e a participação da comunidade local foi importante nas contribuições e na preparação das comidas típicas.

As cantorias e pinturas corporais (grafismos Akwê) são alguns dos principais ingredientes das atividades escolares, pois são relevantes para que as crianças aprendam os cânticos e grafismos de cada clã, e se identifiquem com os *akwê* em suas festividades culturais – as datas mais escolhidas pela escola foram as das semanas que antecedem o 19 de abril, anualmente, tornando pertinentes as ações desenvolvidas voltadas à valorização cultural e epistêmica milenar do Povo Akwê.

FIGURA 27 – HWÂRKBU/KUPAKBU, BEIRARUBU.

Fonte: o autor (2017).

Os *akwê* fazem seus preparos das comidas típicas *kupakbu* e *whârkbu* colocando a lenha em forma de fogueira, como se vê no registro acima, e, quando estiver totalmente em brasa, os mesmos a espalham em formato quadrado e colocam folhas de bananeiras, jogam uma camada de massa de mandioca e colocam carne em seguida, jogam outra vez uma camada de massa por cima da carne (tanto de peixes, como de carne vermelha) e, em seguida, mais folhas de bananeiras para cobrir por completo a massa; em seguida, jogam todas as brasas e terras para cobrir direito (não pode sair fumaça) e esperam assar de três a quatro horas (para assar direito); após isso, tiram com bastante cuidado as terras e logo em seguida tiram as folhas de bananeira; e cada pessoa vai se serve como gosta, esperando esfriar ou ainda quentinha – ver a figura abaixo.

**FIGURA 28- BEIRARUBU ASSADO
HWÂRKBU/KUPAKBU**



Fonte: o autor (2017).

As práticas das atividades de preparo de comidas tradicionais, como atividade pedagógica, se iniciam desde cedo, para que os jovens *wapte nōrĩ* aprendam tais práticas – e, nesse caso também, os mais velhos são os responsáveis por manter os repasses dos saberes intraculturais do Povo Akwẽ. Essas são as comidas prediletas dos *akwẽ*, principalmente, dos mais velhos, que preferem comidastípicas. Passam gerações e gerações e são ainda bem frequentes essas práticas entre os *akwẽ*. É importante ressaltar que, normalmente, são as mulheres que preparam a comida, mas sempre na companhia de homens, para ajudarem com a lenha e a cobrir com terra após o preparo. Como foidito, as práticas das atividades de se preparar comidas típicas se iniciam desde cedo, para que os jovens *wapte nōrĩ* aprendam tais práticas com os mais velhos, são os responsáveis por manter os repasses de saberes intraculturais do Povo Akwẽ.

A última festividade cultural grandiosa na Aldeia Brejo Comprido, com a participação direta da escola local, foi em 2017, e teve várias atividades. As práticas vivenciadas são de grande valia para os jovens *wapte nōrĩ*, pois muitos ainda não vinham praticando com os mais velhos, e o trabalho escolar foi extremamente relevante para a efetivação das atividades culturais que devem ser adotados em datas comemorativas das comunidades locais. Portanto, a inserção de concepções *akwẽ* em projetos político-pedagógico é fundamental, pois é bastante importante que as mães ensinem às crianças e adolescentes o preparo do *paparuto wârkbukupakbu*, e isso tanto para fortalecer os ensinamentos tradicionais pela oralidade, quanto para as próprias escolas indígenas se efetivarem como interculturais.

FIGURA 29- SIPSA SIWAWI MNÕZÊ PINTURAS DE MENINOS VIRGENS - 2016



Fonte: o autor (2016).

Os alunos dos anos iniciais (acima) foram escolhidos para representar e demonstrar as pinturas corporais dos *sipsa* (meninos virgens), práticas que eram feitas no *warã*, mas que, atualmente, estão extintas entre os *akwẽ*. Nelas, os jovens *waptem nõrĩ* eram denominados segundo os seus graus ou estágios etários.

O 1º grau ou estágio é o *Kburõipo*, que vai, aproximadamente, dos três aos seis anos de idade. Nesse ciclo de estágio ou fase de formação, as crianças, meninos ou meninas, estão em processo de distanciamento dos familiares, do contexto doméstico, da casa dos pais, inserindo-se, gradativamente, no mundo intracultural e social da aldeia – os cortes de cabelo e a furação de orelhas se encerram nesse ciclo. Os ensinamentos, nessa fase, devem ser pautados por uma formação que diz respeito aos familiares, às regras de parentesco e às formas de tratamento dos mais velhos e demais indivíduos em geral.

O 2º estágio ou grau é denominado *Panĩsekrdu*, e vai, aproximadamente, dos sete aos nove anos de idade. Nessa fase de formação dos meninos e meninas, inicia-se a divisão sexual do trabalho, como a coleta de frutas (para as meninas) e a caça e pesca (para os meninos, que, nessa fase, aprendem a manusear instrumentos de caça e pesca, tais como: arco e flecha, lança e borduna, entre outros). É nesse grau também que as crianças adquirem conhecimentos sobre o território, as vegetações de plantas e ervas, e suas utilidades.

O 3º estágio ou grau é denominado *Sinãikrã*, e vai aproximadamente dos dez aos treze anos de idade. Nesse grau, a formação está voltada à aprendizagem de rituais, seus preparativos e as formas de participação nos mesmos. Aprende-se também cantorias, danças e ensinamentos sobre os grafismos específicos dos seis clãs do Povo Akwẽ, estes últimos fundamentais.

O 4º estágio ou grau é denominado *Panĩsekarê*, e vai dos treze aos quinze anos de idade aproximadamente. Nessa fase, a formação é em habilidades técnicas artesanais de confeccionar diversos objetos. Tanto homens como mulheres aprendam a confeccionar diversos e diferentes tipos de cestaria, cofos, esteiras e redes. Nessa faixa etária, aprendem, também, a fazer cocares com diferentes plumagens; e começam a ser treinados para pegar peso, principalmente visando a corrida de tronco de buriti, tanto o menor (*ĩknõ*), como o tronco maior (*ĩsitro*).

O 5º quinto estágio ou grau é denominador *Sinãika*, e vai dos quinze aos dezessete anos de idade aproximadamente. Nessa fases, tanto rapazes quanto moças devem compreender as questões da organização social do Povo Akwẽ, compreender com propriedade como funcionam as divisões clânicas e as especificidades de cada clã. Finalizada essa fase, os jovens devem estar preparados também em termos de resistência física (ter autocontrole e ser forte para dominar o cansaço). Nessa fase, conclui-se o processo de formação mais ampla, ou seja, o básico de sua formação enquanto jovens *waptem nõrĩ*.

O 6º estágio ou grau é denominado *Krkonĩstuhi*. Trata-se da última fase de formação, já mais especializada que as demais fases anteriores, e requer a preparação por completo do jovem *wapte*. Inicia-se aos dezoito e vai até os vinte e cinco anos de idade, aproximadamente. A última fase de formação exige se conhecer com propriedade toda a organização social do Povo Akwẽ. Nela, deve-se ter, também, domínio e conhecimentos dos discursos e da oratória. Essa última faixa etária requer do homem e da mulher *akwẽ* que se tornem especialistas e que dominem os conhecimentos sobre os ofícios e a organização social do Povo Akwẽ. Essa última formação exige do indivíduo Akwẽ conhecer todas as regras e normas dos grupos clânicos, e ser um dos guardiões junto aos anciãos, sendo um dos auxiliares dos mesmos quando for convocado para representar o seu clã em caso de necessidade. Ao final, o homem deve ser um excelente caçador, um guerreiro e um grande corredor nas corridas de tronco de buriti (*ĩknõ* e *ĩsitro*, tronco menor e tronco maior), e ser mestre da tradição cultural *akwẽ*.

Em cada fase, durante esse período de formação, os jovens são levados ao extremo em termos de resistência, e, com isso, os mesmos começam a ter autocontrole, físico e emocional, diante tais testes a que são submetidos, e em que tiveram de demonstrar coragem, e habilidades e conhecimentos adquiridos durante os períodos de formações em cada grau. Após o término de toda a formação, de terem percorrido todas as fases, eram realizadas festas

cerimoniais para o público, que ia prestigiar a formatura tradicional, uma espécie de cerimônia de diplomação, uma celebração de passagem de *status*. Essa celebração era realizada no pátio da aldeia, o *warã*, uma espécie de fórum para o Povo Akwẽ. Nessa celebração, toda a comunidade e os familiares tinham a oportunidade de prestigiar seus filhos e parentes próximos ou conhecidos – nem todos os jovens *waptem nõrĩ* conseguiam finalizar com êxito todos os graus.

Os grafismos e pinturas corporais do Povo Akwẽ, muito usados nas atividades escolares, são linguagens comunicativas entre os nativos, e cada uma delas representa um clã, ou as quatro associações *Dakrsu*, representados pelas pinturas da tora grande de buriti *ĩsitro*. As pinturas corporais são as identificações de cada clã e não há necessidade, pelas pessoas que as utilizam, de se apresentarem, pois, são já identificadas automaticamente pelos nativos. Ou seja, as pinturas, por si mesmas, são uma linguagem a partir da qual os *akwẽ* se diferenciam e se reconhecem entre si.

As representações por meio de grafismos são importantes para os nativos. Normalmente, eles são ensinados pelos mais velhos, conforme o que é utilizado por seus clãs. As pinturas são passadas aos jovens, para que esses não se envergonhem de suas famílias ou linhagens clânicas, e não cresçam sem os conhecimentos necessários à reprodução das práticas culturais. A pintura corporal pode também demarcar territórios e espaços, delimitar as fronteiras clânicas.

Cada clã goza de autonomia e possui suas pinturas corporais específicas, que são para toda vida e, em hipótese alguma, podem ser transferidas entre clãs. As demarcações das territorialidades pelos grafismos e pinturas corporais simbólicas enriquecem ainda mais a cultura do Povo Akwẽ. A diversidade interna encontrada entre esses nativos faz parte da grandeza do Povo Akwẽ. Os saberes da cosmovisão e os conhecimentos da ciência medicinal são os segredos nativos mais bem guardados por cada clã. As famílias possuem conhecimentos, tradições, aspectos culturais e descobertas sobre plantas medicinais particulares, que são passados de geração em geração, e cada clã goza das práticas de seus saberes. Cabe destacar que são poucas as pessoas agraciadas e que se tornam sábias nas ciências de descobertas de ervas medicinais.

As matérias-primas utilizadas pelos *akwẽ* em suas pinturas corporais são: o genipapo, o urucum e o carvão (ressaltando que nem todos os tipos são usados para esse fim), pau-de-leite, penas de araras, periquitas, papagaios, entre outros. Antes, os mais velhos usavam bastante óleo de coco do tucum rasteiro, que passavam pelo corpo inteiro, para o bronzeamento da pele e que os protegia, tanto do sol, quanto do frio. O bronzeamento aquece

bastante o corpo. As pinturas feitas apenas com pau-de-leite e carvão saem na mesma hora, basta apenas lavar bem com água e sabão – antes, os *akwê* as retiravam com folhas de pequi (as folhas novas são excelentes para essa finalidade).

Quando se realiza pinturas corporais em alguém, isto não é feito simplesmente por se fazer. A pintura, seja qual for, normalmente, é feita pela família, ou, então, convidando-se clãs parceiros para que a realizem. As pinturas também podem ser feitas entre os clãs parceiros nas festividades ou atos cerimoniais *akwê*, e seguem regras e normas da tradição – com a ressalva de que, nas crianças menores, os pais são responsáveis pelos ornamentos, plumagens, agasalhos e pinturas corporais.

Em festividades de longa duração, os nativos usam, geralmente, tintura de jenipapo, que leva alguns dias para sair do corpo (cerca de 30 dias para sair totalmente), demandando que sejam feitos apenas os retoques para se manterem por muitos dias. Essa pintura é muito forte, não sai fácil, e as marcas são fortes e visíveis. Já a tinta do urucum sai sem muito esforço, basta apenas lavar bem com água e sabão. Como dito, antes, os *akwê* usavam as folhas novas de pequi para tirar as tintas do pau-de-leite e do carvão.

Os grafismos cerimoniais e rituais são outro tipo de pintura, realizada com materiais diferentes. Para o *kupre*, por exemplo, geralmente, os homens utilizam apenas o carvão de *ware têtâ* e outro material conhecido na língua nativa por *prorê wdê*. Obrigatoriamente, as duas meninas virgens escolhidas como *îsôdba* devem ser pintadas com pau-de-leite e carvão. Nesse caso, as designadas como as madrinhas do ritual devem, obrigatoriamente, ser escolhidas entre o clã parceiro da pessoa falecida. O *kupre* é realizado pelos clãs parceiros do falecido e seus familiares.

Na competição da corrida tora grande *îsitro* de buriti, faz-se as pinturas sem o uso do jenipapo ou pau-de-leite, utilizando-se apenas o carvão (carvão de *ware têtâ* ou *prorê wdê*). Os dois troncos também são enfeitados com pau-de-leite e algodão, com características próprias da dupla competidora. A pintura de triângulos representa os *Htâmhã*, e diz que os irmãos mais velhos, obrigatoriamente, ficam com a parte “do pé-de-buriti”. As pinturas em zigue-zague representam os *Stêromkwa*, que, por sua vez, representam os irmãos mais novos. Ao mesmo tempo, os dois grupos de competidores estão representando as quatro associações do Povo Akwê.

Outra modalidade de competição é conhecida como a corrida de taquara “*Ti*”, que é bastante comum entre os *akwê*, e tanto homens quanto mulheres podem participar. Além de tais competições, são realizadas disputas entre corredores, que são bastante valorizadas e ocorrem em períodos de festividades culturais, que são realizadas anualmente em época de

seca, no verão. Em alguns casos, não é realizada a festividade *Dasîpê*, como, por exemplo, quando falecem pessoas importantes, líderes, caciques e anciãos. As regras das competições são ditadas pelos mais experientes *akwê*, e seguem as normas e regras – alguns seguem linhagens clânicas ou as quatro associações *Dakrsu*, *Krara*, *Ainãrowa*, *Krêrêkmõ* e *Akemhã*.

Os ensinamentos pelos mais experientes, os mais velhos, são extremamente importantes para os jovens *wapte*, e algumas pessoas importantes, em determinadas famílias, manifestaram arrependimentos por não terem aproveitado a intimidade com os seus avós quando os mesmos estavam vivos. Elas imaginavam que jamais iriam buscar conhecimentos da ancestralidade dos seus pais, sobre como fazer cofo, rede de dormir, laça, arco e flecha, por exemplo, ou sobre quais tipos de materiais são usados para essas finalidades. Tais práticas artesanais não se aprende com qualquer pessoas, e pequenos detalhes fazem a diferença no aprendizado e aprimoramento de determinadas artes, que normalmente são ensinadas pelos mais velhos. Como a escola pode entender a profundidade da cultura?

A prática de fazer um cofo *siknõ* apresenta detalhes para se iniciar e para se fazer os acabamentos. Muitos não conseguem aprender a fazê-los, sejam pequenos, médios ou grandes. As especialidades são diversas entre os nativos *akwê*. As esteiras *waptâ*, por exemplo, são feitas com orgulho pelos xerente. Algumas famílias iniciam com os ensinamentos dos conhecimentos tradicionais logo cedo, para que, por meio de suas linhagens, o repasse dos conhecimentos, da cosmovisão e de toda ciência nativa seja mantido com excelência, e para que os jovens *wapte* aprendam conforme as suas capacidades intelectuais os conhecimentos adquiridos pelos pais e avós. Pois a cosmologia *akwê* e as suas mitologias são contadas e recontadas de acordo com a interpretação de cada clã.

Os que aprendem rapidamente os ensinamentos são os que ficam atentos nos momentos em que os mais velhos se dedicam a ensinar. Alguns não conseguem aprender com propriedade os grandes ensinamentos sobre as artes *akwê*. Alguns anos atrás, alguns dos nativos trabalhavam apenas com fibras e talhos de buriti para fazer seus artesanatos. Com as fibras, faziam: redes de dormir *kbazdikrê*, bolsinhas *kukrêrê*, pequenos *kukrêrê*, médios e grandes *kukrêpo*, trançadinha, cordinhas *wdênrôrê*, pulseiras *danmîzu kuikâszê*, mocó *patro*, bolsa *patropo*, chapéu *krãîwantro*, mandala *îsaptorê*, e fruteiras *romkrãînmê*. Com os talhos de buriti, são feitos: lança, tipiti *kupakreze*, cesto *kupawakruze*, balaio, pequeno, médio e grande, cesto de abanar *quibano*; com as palhas, são feitos: cofos *siknõ*, pequeno *siktôrê*, médio *siktôkuzu*, *skrã*, e grande *siknõ*.

A geração atual apresenta dificuldades para aprender com facilidade tais ensinamentos com os pais, como as gerações anteriores conseguiam. Por isso a escola pode buscar colaborar

com os processos comunitários. Ao mesmo tempo, as justificativas de alguns jovens *wapte* para isso é que eles estão focados em seus estudos escolares e não é possível os pais ou avós os ensinarem em períodos escolares.

Esta aí um dilema da política de educação intercultural. Algumas escolas indígenas *akwẽ* estão sempre procurando trazer a comunidade para a escola e vice-versa. Tais alinhamentos no plano político-pedagógico são extremamente relevantes para que as comunidades sejam participantes ativas do ambiente escolar. Assim, ao inserirem no projeto político-pedagógico a participação da comunidade local, a escola dá um importante passo na colaboração mútua entre ambas as partes, e também para o bom andamento do ensino.

Ainda sobre essa questão, é visível que alguns jovens *akwẽ* dão mais importância aos conhecimentos adquiridos a partir dos estudos acadêmicos, e que adquirir conhecimentos tradicionais se torna um empecilho para alguns. Muito deles, às vezes, se tornam individualistas e não querem somar com seus patrícios. Tais questões são levantadas pela maioria dos líderes intelectuais, que são poucos entre a totalidade do Povo, mas sempre estão ativos nas lutas em prol da comunidade. Os líderes estão dispersos e fragmentados, o que torna o cenário caótico e o urgente a compreensão, entre os acadêmicos e os líderes, quanto à importância da união e da coletividade em prol do bem-estar e da continuidade nas lutas.

A educação comunitária foi essencial para que os *akwẽ* mantivessem intactas as questões socioeducativas e coletivas. Essas práticas, iniciadas desde a infância, pelos adultos e os mais velhos, são importantes para que sejam todos respeitados sem distinção de clãs, demais grupos étnicos ou da sociedade não-indígena. As correções acontecem de forma coletiva e é totalmente perceptível pelos adultos como as crianças e adolescentes mantêm o respeito pelos professores dentro de uma sala de aula. Para mim, é um prazer vê-los em atenção e em silêncio total enquanto o professor explica os conteúdos de determinada matéria. O mesmo ocorre em momentos de práticas de ensinamentos da tradição cultural pelos mais velhos.

Porquanto, cabe aos professores se atualizarem constantemente sobre o conteúdo a ser ministrado, entendendo-o não como conhecimento didático, mas como matéria-prima para sua formação dos docentes, como conhecimento científico sobre as melhores formas de fazer os estudantes desenvolverem as competências e habilidades necessárias para cada etapa de sua vida escolar e tradicional. Diante de tal pressuposto, a equipe pedagógica desta unidade de ensino tem buscado melhorias na qualificação profissional, participando efetivamente de cursos das mais diversas áreas pedagógicas, visando se aperfeiçoar para a melhoria do trabalho educativo, incluindo aí sua participação nos cursos de Educação Intercultural (ofertado pela Universidade Federal de Goiás), e, em parceria com a Secretaria de Educação do Tocantins, do Magistério Indígena, ofertado no período de férias escolares para os

docentes concluírem o Ensino Médio (ofertado pelo Grupo de Trabalho da Educação Indígena da SEDUC/TO), e também cursos de Formação Continuada ofertados pela Diretoria Regional de Ensino de Miracema (DRE).

Contudo, faz-se necessário que, além do aprimoramento da equipe escolar, haja mais envolvimento das famílias e dos próprios alunos nas atividades escolares, haja vista que há comprovações de que os alunos que não dispõem do envolvimento familiar na sua vida escolar estão constantemente sem motivação e apresentam desempenho pouco satisfatório com relação à aprendizagem. Tais constatações sugerem que, no âmbito da educação escolar indígena, é preciso buscar o envolvimento da família na aprendizagem dos seus filhos, valorizar e orientá-los nesse sentido, oportunizando espaço para diálogo e interação através de reuniões, e outras intervenções, conforme a necessidade. No tocante à concepção pedagógica, a escola terá como processo de ensino aprendizagem aquele que melhor possibilitar a adoção de um ensino de tipo cooperativo e participativo, respeitando as especificidades do Povo Xerente, desconsiderando o ensino meramente transmissivo.

Tendo como suporte o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e a Estrutura Curricular específica para Educação Indígena (2009), a escola procura inovar nas atividades educacionais. Percebe-se que a equipe pedagógica necessita ter maior engajamento para ofertar um ensino diferenciado com maior criatividade e organização, melhorando, assim, o processo de ensino e aprendizagem, para que ocorra uma evolução na aprendizagem dos educandos, procurando melhorar seu potencial de forma amistosa e positiva. Tendo como proposta melhorar a oferta de ensino, conseqüentemente, o trabalho do professor o Governo do Estado do Tocantins, juntamente com a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, entregou para os professores “efetivos” da Educação Escolar Indígena um notebook e um Data show (para a escola), para melhorar o processo de ensino, bem como aprimorar o planejamento das aulas e, futuramente, possibilitar inserir os diários e dados dos alunos no Sistema de Gerenciamento Educacional (SGE), possibilitando melhor acompanhamento e avaliação da Educação Escolar Indígena Akwê. Há na escola alguns casos *a priori* de servidores que não estão cumprindo na íntegra suas funções – neste sentido, será aplicado o Regimento Escolar das Unidades Escolares do Tocantins (2012), colocando em prática o que rege a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB/9.394/96).

Como acima mencionado, temos como meta a elaboração de um modelo específico de educação. Buscamos novas possibilidades de atuação dentro da escola que possam respeitar as especificidades da Educação Indígena Akwê, em seus costumes, festas, tradições, momentos culturais específicos e na vida cotidiana. Procurando levar em consideração o respeito a estes costumes, mas possibilitando se apoiar em paradigmas que levem em consideração o ensino de conteúdos institucionalizados, para que o Povo Xerente possa concorrer com o não-índio no mercado de trabalho e no acesso a cursos superiores públicos e gratuitos. A instituição se apoia em valores como: respeito e preservação da cultura *akwê*; cidadania; parceria; ação

coletiva; respeito pelo indivíduo; e transparência.

Como mencionado, a própria escola, em sua autoavaliação, já propõe ações de defesa da cultura e do modo particular de vida do Povo Akwẽ. Notamos, entretanto, a falta de uma participação mais efetiva dos pais nas atividades pedagógicas e no acompanhamento dos alunos, bem como a falta de um acompanhamento diário da Supervisão Indígena da Diretoria Regional de Educação de Miracema do Tocantins e a falta de sinal com excelência de internet na unidade de ensino – para facilitar a comunicação de qualidade com a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins e a Diretoria Regional de Educação de Miracema do Tocantins.

Nossas dificuldades nos geram grande índice de abandono, principalmente na EJA, 2º e 3º segmentos, e também um alto índice de alunos com distorção de idade/série. A escola conta com funcionárias ASG, pessoal administrativo, coordenadores pedagógicos e com diretor para acompanhar essas atividades. O horário do recreio é usado exclusivamente como tempo-livre pelos professores e alunos, pois os mesmos lancham em sala de aula. Cerca de 10 minutos antes do intervalo, os alunos e professores pegam o lanche na cantina e levam para as salas de aula. Os alunos (principalmente os da 1ª fase) utilizam o saguão para pular-corda, brincar com jogos de encaixar, damas e vôlei na quadra de areia. Outros preferem correr pelo pátio ou ficar apenas conversando.

Observo que muitos jovens *waptem nōrĩ* seguem sem preparo no âmbito do aprendizado com propriedade da tradição cultural, sem conhecimento de nosso discurso tradicional, importante meio de relação entre nós, Akwẽ, e muito valorizado no aprendizado tradicional. São poucos, entre os jovens, que, como antes, aprendiam desde cedo esse conhecimento, sendo grandes oradores e auxiliando os mais velhos, os sábios anciãos de cada clã. Os anciãos ficam felizes quando os *waptem nōrĩ* se esforçam e demonstram dedicação e respeito pela tradição cultural do referido povo, pois algumas práticas estão praticamente em extinção, de modo que a reprodução dessas práticas é necessária para não haver a extinção de ritos cerimoniais milenares dos *akwẽ*. Segundo relatado pelos mais velhos, os ensinamentos eram bastante rígidos e restritos entre os seis clãs do referido povo (pois os ensinamentos são totalmente particulares entre os clãs), mas todos estão contando, ao seu modo, a origem do Povo Akwẽ.

Essas conquistas são pertinentes para o Povo Akwẽ, mas, até o momento, muitos jovens não conseguiram compreender a importância dos conhecimentos acadêmicos. E ainda que, em primeiro lugar, os conhecimentos tradicionais devem ser aprendidos com os pais, com os avós maternos e paternos, que os ensinamentos são coletivos entre os adultos. Ou seja, que, embora haja restrições, os mais velhos são bastante respeitosos com os mais jovens *waptem nōrĩ* e todos são responsáveis pela tradição cultural, por criar e recriar a tradição, e, assim, manterem vivos os ensinamentos culturais, pois os jovens devem compreender a organização social interna com propriedade e responsabilidade, perante a missão herdada da ancestralidade dos antigos *akwẽ*.

A educação escolar trouxe benefícios importantes para os *akwê*, mas também muitas discórdias entre determinadas famílias no âmbito empregatício. Os jovens devem conhecer as práticas culturais e saber que os empregos são benefícios externos que requerem conhecimentos acadêmicos ou formações em determinadas áreas de conhecimento. Alguns conseguem separar os benefícios dos conhecimentos científicos – o que, pelos mais velhos, podem ser considerados ou vistos como conhecimentos extras para o Povo Akwê. Muitos jovens *waptem nōrĩ* ainda não conseguiram compreender a relevância dos conhecimentos culturais da tradição *akwê*, uma vez que a educação do dia-a-dia é extremamente importante

CAPÍTULO 5 CRÍTICAS PARA O AVANÇO DA ESCOLA INDÍGENA: ATÉ QUE PONTO A ESCOLA POSSUI COMO BASE A PEDAGOGIA INTRACULTURAL AKWĒ?

Reproduzo a seguir a transcrição (e a tradução) de áudios registrados em 5 de novembro de 1993, a partir de uma entrevista do Pastor Rinaldo de Mattos com o Ancião José Teodoro Sizapi Xerente da Aldeia Cercadinho (*Kâ wakmôrê*).

3x – *Tôtazi pesa hã tôka hã, tôtazi pesa hã tôka hã, aimō pe aikasikrê nã, aimō pe aikasikrê nã* (Quando há enchente de rios, os mais velhos fazem pedidos em forma de canção, pedindo ao *Bdâ/Sdakro/Waptokwa Zawre* (Deus): *tâkãhã tô danōkrê Waptokwa Zawre damã, Waptokwa Zawre danōkrêze, kâ pre wawê wa, aimō aipâ tê sikrêmnō pibumã, Waptokwa Zawre Akwê dam sawidi* (para que as enchentes parem de subir e voltem a sua margem normal, e assim os *akwê* segue, com o seu cotidiano, sem que haja perigo do rio subir e devastar tudo e ser prejudicial para o referido povo).

3x – *Awrêwi aisimã ro kmãdkâ kwa, taurê wi pe aisimã ro kmãdkâ kwa, watô wawakanĩ, watô wawakanĩ, taurê wi pe aisimã ro kmãdkâ kwa* (Na escassez de chuva, os mais velhos fazem pedidos em forma de cânticos ao grande criador *Bdâ/Sdakro/Waptokwa Zawre* [Deus], e essas preces são sempre atendidas pelo criador, grandes coisas sobrenaturais acontecem quando os *akwê* fazem suas manifestações rituais aos grandes espíritos celestiais).

3x – *Ī kãmãdã kã, Ī kãmãdã kã, tôtazi pesa hã krêwa nã, tôtazi pesa hã krêwa nã, Ī kãmãdã kã, Ī kãmãdã kã. Kuinĩ kba amō, kûwa amō sabba, kâtô srêwi, wankrãmi, are tã kûwa titak rom hãnã* (Quando o temporal de chuva estiver em grande massa de nuvens pretas, com sinal de chuvas fortes, que fazem medo, os mais velhos sempre buscam suas preces em forma de cânticos; nesses momentos de medo ou pedidos de proteção pelo grande espírito criador *Bdâ/Sdakro/Waptokwa Zawre* [Deus]). (reprodução, comentários e tradução nossos)

Os discursos formais nas falas de anciãos, como acima, apresentam vários aspectos dos conhecimentos *akwê*, os quais poderiam ser trabalhados em conteúdo e forma pelas escolas indígenas e pelos próprios professores *akwê*. O discurso acima trata da história de quando os rios estão cheios e quando a chuva está bastante brava com muitos raios e chuvas fortes, indicando perigo aos *akwê*. Nestes casos, pedimos tranquilidade em forma de cânticos ao grande criador de todas as coisas: *Bdâ/Sdakro/Waptokwa Zawre* (Deus).

Apresentam-se, nesta e em outras falas e discursos, elementos, símbolos e informações, por meio de uma estética e de uma maneira própria de transmitir os conhecimentos. Preocupo-me na tese, justamente, em refletir sobre a possibilidade de a escola se apropriar desse conteúdo e desse modo de transmissão de conhecimento. Para tanto, os discursos formais tradicionais indicam temáticas a serem exploradas pelos professores *akwê* em sala de aula, em qualquer disciplina. Muitas crianças, entretanto, não conhecem elementos e cantos apresentados no discurso acima.

O pesquisador professor Valteir Tpêkru Xerente (2018) estuda os discursos xerentes em seu trabalho de conclusão de curso escrito praticamente em Akwê, no Curso de Educação Intercultural (CED), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Para o autor, os discursos dos mais velhos romkrêptkã Akwê Xerente são extraordinários e são realizados em situações de paz, conflitos, boas notícias ou alegria e agradecimentos. Para cada situação há discursos próprios. Os anciãos ficam maravilhados com os jovens waptem nōrĩ que demonstram maturidades e seguranças dos princípios éticos herdados dos velhos e da ancestralidade, na continuidade e manutenção da tração cultural praticada milenarmente.

Ademais, a documentação destes saberes é fundamental para que as escolas *akwê* acessem uma perspectiva intercultural crítica, de extrema necessidade para que os jovens *waptem nōrĩ* conheçam e reconheçam a grandeza da tradição cultural ofertada pelas escolas *akwê*. Para Afonso Tikwa Xerente, em *Akwê nĩm kuĩwde waskuze: a corrida de toras entre os akwê-xerente*:

Através desta pesquisa eu aprendi mais conhecimentos sobre a minha cultura, ou seja, a cultura do povo Akwê Xerente. Foi muito importante trabalhar com esse tema que representa uma grande riqueza da cultura do povo Akwê Xerente. Um dos principais momentos foi as pesquisas, que me ajudaram muito no desenvolvimento do meu trabalho. Essa pesquisa trouxe algumas informações importantes que eu descobri sobre a minha cultura, uma é a História do Tatu Canastra, que dessa história surgiu a corrida de tora; outra coisa importante que eu descobri foi as associações clânicas chamadas de Dakrsu. Nas festas essas associações são menos usadas, etalvez se não for escrito elas acabem. (2020, p. 245).

Para Walsh (2013), há uma interculturalidade funcional, que apenas reproduz as relações de poder sem causar transformações, e outra, crítica, que gera justamente mudanças profundas. Me apoio na noção de interculturalidade crítica.

Para mim, a interculturalidade trata de compreender as diversidades culturais étnicas, por meio de um diálogo que valore as diversidades em equidade. Trata-se de um processo de transformação conflituoso que, ao mesmo tempo toma como base saberes intraculturais, no que se refere a saberes e à cosmovisão de um povo, e por, outro, os articula com outras matrizes de conhecimento. Estes processos fazem, então, com que se ultrapasse as fronteiras da visão interna de um grupo étnico, estabelecendo uma relação com saberes externos.

Em Akwê posso dizer:

Iteculturalidade tô aimō ponkwanē, mrēpranē, sikwaĩpsē romkmãdã dasipko mnōbã sissum snã wahtu pibumã, tô aimō simã tê wazem snã kãtō tekmdãkã prēm mnō snã dure, romkmãdkã mnō sissum snã nrō pibumã kãtō simē wahtu, romkmãdã prē pibumã tô aimō siwam si kãtō brure snã tekmdãkã prēwam si zatō aimō sissum snã wamhui snã nōmr, are romkmãdã kawamrĩ kōnmē, tô siwam si pibumã dat kmãdkã prēm mnō snã si zatō sissum snã aimō nōmr romkmãdkã mnō hã, twa, dapko mnōpã romkmãdkã, dasikapko mnōpã zatō aimō romkmãdkã mnō sĩmpko snã smĩkwar wamhui snã.

Outros intelectuais Xerente se preocupam, igualmente, com a questão da transmissão do conhecimento ancestral. Laura Stukrepre Xerente (2015), em seu artigo na coleção documentação de

Saberes, pergunta-se: “Porque os mais jovens não cantam mais os cânticos como os mais velhos cantavam antes? Porque os Akwê Xerente estão deixando de cantar seus cânticos tradicionais?”.

A autora Aparecida Xerente, na mesma coleção, conclui:

Por essas razões, os casos mais prováveis que tem sido encontrado foram as ameaças da prática da festa cultural e de pouca frequência das festividades culturais do povo Akwê. E também por restarem poucos anciãos e anciãs que ensinem aos mais jovens sobre esses objetos tradicionalmente usados na ornamentação da festividade Dasĩpê (2017, p. 30).

Nesta tese, busquei pensar a partir da interculturalidade crítica em uma escola que, de alguma forma, trata do conteúdo e forma/modo de ser indígena, no caso, relacionados ao sistema clânico *akwê*.

No existe la educación intercultural y este artículo reflexiona sobre ella. Desde la década de 1990 las políticas públicas y las leyes educativas y las constitucionales nacionales de América Latina comenzaron a reconocer la diversidad étnico-cultural de sus territorios y a promover la necesidad de erradicar la discriminación y el racismo y de construir una sociedad más justa, equitativa y plural. Las políticas educativas promovidas por los Estados latinoamericanos y respaldadas por las agencias multilaterales oficializaron la educación intercultural bilingüe (EIB) y asumieron la existencia real de la interculturalidad. Desde 1989 el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales reconoce en su artículo 27 “el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos... los gobiernos deberán facilitar los recursos apropiados con tal fin” (2006). Casi dos décadas después, en 2007, la ONU adoptó la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), que en su artículo 14 dispone que “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. (CORRAL, 2022. p. 15).

Os ensinamentos ancestrais são iniciados na infância com os familiares mais próximos, pais, avós paternos e maternos, tios e tias, preferencialmente da linhagem do pai, conforme a tradição. A educação comunitária se dá normalmente entre os familiares, pois, entre os *akwê*, alguns ensinamentos são valorizados, mas restritos para os demais indivíduos. Algumas famílias são bastante conservadoras quanto à linhagem clânica e aos clãs parceiros e rivais.

Boaventura de Sousa Santos (2022), autor referencial sobre o tema da sociologia das ausências e das emergências, trata do epistemicídio, que é quando conhecimentos são eliminados e outros, relacionados a uma matriz eurocêntrica de saberes, são hipervalorizados. Sueli Carneiro afirma o mesmo. No caso em que eu estudo, a imposição das escolas e seus processos nas comunidades indígenas buscava justamente apagar os saberes ancestrais em detrimento dos conhecimentos ditos universais.

Em Todo o conhecimento é local e total, Santos (2022, p. 73) indica, ainda, a importância dos conhecimentos indígenas e problematiza a forma como são apropriados nos parâmetros da ciência ocidental moderna, que leva a especialização do saber a suas últimas consequências, estabelecendo rígidas fronteiras entre campos organizados em disciplinas – reproduzidas nas matrizes curriculares das escolas indígenas, tal como nas escolas xerente,

como se viu.

Para Herbetta (2005):

Essas escolas eram pensadas como parte do processo de integração do indígena à sociedade envolvente e partiam de uma constante inferiorização da cultura indígena. Tal inferioridade, foi inclusive de modo cruel apropriada por alguns jovens indígenas que passaram a desvalorizar a matriz cultural dita ancestral em detrimento de hábitos e percepções não indígenas – o que foi sentido e praticado a partir da noção de vergonha. Muitos professores e professoras indígenas que cursam o NTFSI, por exemplo afirmam constantemente que muitos jovens de sua comunidade sentiam e sentem vergonha de se afirmarem indígenas. A partir daí nega a sua língua materna e os seus costumes próprios, desvalorizando sua matriz epistêmica. Trata-se de um processo de colonialidade do saber como postula Lander. (2005, p. 18).

Por um lado, a educação indígena *akwê* e a educação escolar indígena *akwê* são totalmente independentes uma da outra. Parecem não dialogar. Por outro, a educação indígena tradicional *akwê* e a educação escolar deveriam dialogar e se articular, quanto a algumas regras e normas, mesmo possuindo trajetórias, formas e práticas distintas. Pode-se dizer, inclusive, que a educação indígena *akwê* é tão formal quanto a educação escolar indígena. Reflito aqui sobre a possibilidade de haver esta articulação como modo de aprofundamento do processo de uma educação intercultural.

Jorge Gasché (2016 *apud* HERBETTA; MARQUES, 2023), por seu turno, ressalta que, cada vez mais, os estudos acerca do tema têm se pautado em uma falsa e idílica ideia de “diálogo de saberes”, apontando para imagens harmônicas sobre o tema. É como se, após séculos de exploração e violência, e a despeito das profundas diferenças culturais e sociais entre os/as agentes envolvidos nos processos educativos, alguns espaços e sujeitos pudessem, então, apenas dialogar tranquila e harmonicamente sobre a questão, promovendo mudanças efetivas.

Apresento a seguir algumas reflexões obtidas em grandes conversas e entrevistas com os anciãos *akwê* sobre tal questão. Noto que gostaria de ter tido mais entrevistas, mas não tinha condições para fazer a devida gratificação (*Dapradâ*) para os entrevistados. Optei por estar próximo dos anciãos em grandes conversas (Muni Kaiabi, 2020), sem a formalidade de uma entrevista. Diante de relatos importantes feitos pelos mais velhos, com os quais informalmente convivi, entendi que estudantes, professores e pesquisadores nativos devem buscar mais aproximação com os anciãos, que são fundamentais para a formação completa do Povo Akwê. A educação intercultural deve ter como base grandes conversas com os anciãos.

Segundo Pimentel da Silva (2017):

[...] uma prática pedagógica organizada nos princípios da interculturalidade precisa ter dinâmica própria, que lhe permita o exercício do pensamento crítico, e que conduza a uma visão política de cidadania, capaz de integrar saberes, valores, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma libertadora (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 206).

Os diálogos que tomo como base se realizaram em muitas rodas de conversa entre alguns anciãos que manifestaram sua ótica referente à escola implantada entre o Povo Akwê.

Observei muitas divergências e concepções diferentes: alguns apoiam plenamente os jovens *waptem nōrĩ* nos seus estudos junto à escola do modo como existe, para conhecerem a escrita e os sistemas não-indígenas, e para que os movimentos da escrita e das histórias *akwẽ* sejam documentados. Na entrevista com ancião Altino Sromnẽ, da Aldeia Morrão *Wdêkrãĩ kwasa hu*, realizada em junho de 2022, por exemplo, ele partilhou sua alegria com a educação escolar para o Povo Akwẽ.

Agora vou falar um pouco da escola para o *akwẽ* ...ensinamentos da escola em si é muito bom, ensina muita coisa, mas alguns jovens *waptem nōrĩ* estão terminando seu estudo sem dar importância para o principal, a nossa cultura, do nosso povo... isso é perigoso no futuro... a nossa cultura *akwẽ* chegar no esquecimento... aproveita a oportunidade, você é muito jovem ainda, no meu tempo não tinha oportunidade ou até mesmo de estudar... nois tinha medo de sair fora da nossa família ou também não tudo isso... hoje, carro chega na porta pra levar nossos filhos e netos, no passado, foi mais difícil ainda para nois Akwẽ... os *ktãwanō* (brancos) queriam acabar. (DAMSÕKÊKWA, 2022)

Há, claro, avanços com a escolarização. Alguns anciãos reconhecem isso.

A implantação da escola na aldeia, para mim, é muito importante, porque vai capacitar os nossos jovens *waptem nōrĩ* em diversas áreas de conhecimentos... as capacitações no trabalho que cada um exerce... coisas tais como: na agricultura indígena, na saúde indígena, na educação escolar indígena, saneamento básico indígena... todos os familiares da comunidade local são contemplados com estudos escolares, praticamente em casa... porém, somos parte das escolas, para incentivarmos nossas crianças, filhos, netos e parentes próximos [...] com essas ofertas na comunidade local, são esses benefícios bem-vindos para todos nós *akwẽ nōrĩ*. Entrevista com Eurípedes Suzawre Xerente do Clã Krozake/Īsake t=Tdêkwa.

Em parte, é importante a escola na aldeia, nossos jovens *waptem nōrĩ* terão oportunidades de conhecer e compreender os sistemas do mundo externo, que nós, *akwẽ*, não compreendemos o suficiente... as normas e regras entre o homem branco (*Sromã*)... são muitas complexidades... se os nossos jovens adquirirem tais conhecimentos, vão continuar as lutas com sabedoria, a partir da escola na aldeia... os ensinamentos escolares são importantes para todos os *akwẽ nōrĩ*... hoje, podemos dizer que estamos com avanços significativos... Muitos jovens saindo para fazer faculdade... somos honrados pelas conquistas de espaços de trabalhos profissionais... isso [nos] deixa mais motivados para apoiarmos os nossos jovens a não desistirem dos estudos na faculdade. Entrevista com Eurípedes Suzawre Xerente do clã Krozake/Īsake Tdêkwa.

Percebo, entretanto, na escolarização xerente, que há tentativas do não-indígena de atacar nossos saberes, presentes na disciplinarização do conhecimento, na gestão da escola e dos tempos e em muitas práticas pedagógicas. É como Gersem Luciano Baniwa (2014) afirma, muitas vezes as mudanças vindas da educação intercultural se dão no plano periférico de uma disciplina na matriz curricular, porexemplo, em um projeto realizado no ano letivo etc.

Outros anciãos questionam justamente o fato de as escolas não entenderem o sistema de clãs nativo, sendo baseadas em práticas descontextualizadas.

A escola tem papel relevante diante da nossa comunidade... trazer uma meta para dialogar os ensinamentos do nosso povo... até agora, a escola atropela a organização social dentro da sala de aula... normalmente, ficam os seis clãs, e, culturalmente, os anciãos são os grandes mestres de determinados clãs... as restrições são visíveis e fortes entre os clãs que são

consideradas não parceiros... os *akwê* prezam muito e [são] rígidos... não se abrem com os clãs propriamente ditos rivais... [é] importante que cada um dos seis clãs tenha suas formas e metas próprias para contar a história e origem do Povo Akwê... [as] atividades culturais não podem ficar de forma alguma nas ações promovidas pela escola... [é] importante manter sempre a tradição cultural, dando voz [ao Povo] através de trabalhos educativos pelos nossos professores indígenas e não-indígenas. Entrevista com Isaias Sizapi Xerente do Clã Krozake/Īsake Tdêkwa.

Neste contexto, os anciãos não se sentem à vontade para participar das atividades escolares, mas orientam que tais temáticas dos saberes culturais atendam os seis clãs.

Aqui na nossa escola, na comunidade local, temos jovens professores que precisam muito da nossa presença e orientações nas práticas educativo culturais... a nossa escola não caminha sem participação nossa... os mais velhos da comunidade, a presença dos mais velhos, em qualquer situação da aldeia, seja na escola [ou não], são importantes... aqui, temos experiências com os nossos jovens líderes que ficaram na gestão diretiva, pregou-se bastante as separações de algumas familiar... não podemos, de forma alguma, deixar a escola criar metas ou tentar seguir ordens da Secretaria Estadual de Educação... as normativas devem ser criadas baseadas nas leis que dão voz às populações indígenas do nosso país... precisamos ficar vigilantes com a nossa escola. Entrevista com Isaias Sizapi Xerente do Clã Krozake/Īsake Tdêkwa.

Ademais, muitos jovens passam a não respeitar os mais velhos. O cenário atual é assustador, alguns jovens *waptem nōrĩ* não se atentam aos conhecimentos culturais.

[...] vou conta... na época no Cemix-Warã, na troca de diretor, teve um estudante xerente que passou do limite, ele falou que era novo tempo, que nois véio não tinha mais que optar nada a não ser ouvir a reunião dos *waptem nōrĩ* com autoridade homem branco... esse jovem é filho de um grande ancião... fiquei triste [quando] ouvi isso... com passar do tempo, ele tava atrás, mais veio pra fazer sua aprovação de ser diretor do Cemix-Warã. (DAMSÖKĒKWA, 2022).

Para meu povo, o pátio central da aldeia em períodos de festividades culturais deveria se tornar uma espécie de escola com seus sábios, mestres anciãos, os mais velhos de cada clã, desfrutando de sua autonomia para os ensinamentos na tradição cultural *akwê*.

Se escola fosse uma espécie de *warã*, o antigo pátio de formação de jovens *waptem nōrĩ*... [com a] inclusão na matriz curricular escolar, com estágios/ graus de fases para alcançar-se alto nível da ciências do conhecimento cultural *akwê*... a cada dia, vejo os ensinamentos que herdamos dos nossos ancestrais perdendo forças, pelas tentativas... [precisamos de] novas metas de tratamento com os nossos mais velhos em contexto geral... me lembro que muitos dos nossos anciãos *akwê nōrĩ* eram muito rígidos em tudo... os jovens daquela geração, [de] que faço parte, eram totalmente obedientes aos mais velhos, [mas,] na atualidade, aos poucos, os espaços de respeito recíproco entre os nossos patrícios perdem forças a cada dia que passa... nosso povo precisa de líderes fortes e ousados para fazerem correntes entre os mais velhos, jovens estudantes, professores indígenas, agente indígenas de saúde, agente de saneamento básico e demais líderes... [para] construirmos matrizes curriculares escolares do nosso jeito... assim fica viável para todos, tanto para Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, [quanto para] nosso povo. Entrevista com Isaias Sizapi Xerente do Clã Krozake/Īsake Tdêkwa.

O centro de deliberações e decisões deveria ocorrer no pátio da aldeia, como no passado. Atualmente, em períodos de festividades culturais *Dasîpê*, ainda podemos observar tais práticas entre os anciãos (*wawê*), os mesmos ficando responsáveis pela condução das atividades durante as festividades, tendo sempre jovens *waptem nōrĩ* como auxiliares, que os acompanham desde o início do planejamento até o término do evento. Os mais velhos estão

sempre preocupados com a tradição cultural, criando-a e recriando-a para manter os repasses via oralidade. Eles são pilares para os nativos e possuem seus espaços valorizados por serem considerados sábios pelo Povo. Dificilmente, os idosos são ignorados ou mal tratados entre os nativos, que cuidam muito bem de seus guardiões, os anciãos.

O *warã*, no centro do pátio, inclusive entre os antigos *akwê*, era uma espécie de fórum no qual deliberavam todas as questões que envolviam o Povo. Hoje, o espaço designado pátio da aldeia é transformado em *warã* apenas nos períodos de festividades culturais, que são realizadas anualmente, onde as crianças e adolescentes aprendem os princípios da tradição cultural. Os sábios anciãos têm espaço e posição de prestígios no *warã*, pois são os responsáveis por deliberarem todas as questões que envolvem a comunidade inteira. Atualmente, o *warã* não funciona com plenitude, ou seja, não funciona como no passado, mas a socialização e a educação entre os *akwê* possuem formas particulares e específicas de lidar com suas crianças e jovens *wapte*.

Os princípios da organização social sempre são vistos coletivamente pelos mais velhos, e, nos processos próprios de ensinar e aprender as práticas antigas, os velhos anciãos são os principais atores. Algumas práticas e saberes estão guardados nas memórias dos antigos *akwê*, e os jovens xerente respeitam muito os mais velhos, pois eles são referências para as novas gerações, sempre vistos como enciclopédias e pilares do referido Povo, e como os responsáveis por repassarem os saberes tradicionais e culturais.

Mas a escola não se apropria adequadamente deste contexto para promover seu processo de transmissão de conhecimento. Para o ancião Isaias Sizapi,

A escola não pode se apropriar das atividades culturais do nosso povo deixando de ensinar as práticas culturais... em parte, a escola é importante... se os nossos jovens *waptem nōrĩ* não se deixarem [ser] poluídos pelos conhecimentos adquiridos na faculdade do homem branco, do *Sromã nōrĩ*... às vezes, os nossos jovens esquecem ou não fazem questão de procurar os nossos anciãos, assim, conciliando o mundo *akwê* e o mundo externo do homem branco, do *Ktãwanõ*... [é] importante priorizar os ensinamentos milenares herdados dos nossos ancestrais... [por meio de] atos, de práticas, que mantenham fortes a tradição cultural do Povo *Akwê*. Isaias Sizapi Xerente do Clã *Krozake/Isake Tdêkwa*.

Os xerente são excelentes em discursos, como já mencionado, mas nem todos conseguem se aperfeiçoar nessa habilidade. Quando alguém faz uma visita a uma determinada aldeia, normalmente, os mais velhos fazem perguntas em forma de discurso. Já a educação escolar está baseada na estrutura física, estruturas prediais, tempos fragmentados e disciplinares, na escrita e em toda a estrutura que a política educacional oferece aos usuários. A cosmovisão educacional *akwê* possui suas normas e regras, no falar, no discurso.

O Povo *Akwê* é reconhecido pela organização social, que é dividida por duas metades, como apresentado no capítulo 2. Não há sistema de poder central entre os xerente. Os seis clãs possuem suas autonomias, ou seja, todos gozam de organizações próprias. A estrutura da sociedade *akwê* está dividida em metades: *sipktato* (norte) e *apkrã* (sul). E, também, segundo as quatro associações – *Ainãrowa*, *Akemhã*, *Krêrêkmõ* e *Krara*. Os seis clãs estão subdivididos da seguinte forma: *Kbazi tdêkwa*, *Kuzã tdêkwa* e *Krito tdêkwa*, em uma metade; e na outra: *Krozake/Isake tdêkwa*, *Wahirê*

tdêkwa e Krãĩprehi tdêkwa.

As particularidades e peculiaridades dos clãs é que fazem do Povo Akwê uma sociedade de extraordinária grandeza, e o modo de ser *akwê*, sua tradição cultural, seus contos mitológicos e suas histórias são próprios de cada um dos seus clãs, que possuem suas versões sobre os saberes culturais – que são todos ciências e conhecimentos do mundo e do modo particular de ser *akwê*.

FIGURA 30– SALA DE AULA NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SUZAWRE



Fonte: o autor (2012).

Por isso, muitos dos mais velhos não aceitam a forma que a escola ensina. Os mesmos justificam que em uma sala de aula estão todos os seis clãs, e que na tradição cultural *akwê* cada clã tem suas formas próprias de ensinar seus jovens *wapte*, sem restrições de ensinamentos. Eles acreditam que no sistema escolar são atropelados todos os sistemas e regras particulares de ensinamentos dos clãs, que não costumam fazer exposições dos conhecimentos adquiridos pelos mais velhos. É como se a escola, mesmo a escola intercultural, como é conhecida hoje, atacasse ou dificultasse aspectos profundos da cultura *akwê*.

Os nossos líderes jovens são [os] principais autores das segregações... de diversas tentativas que presenciei [...], [mas] não todos os jovens que estudaram ou que estão estudando... há uma necessidade grande de os *Akwê nôrĩ* [se] reorganizarem diante desses movimentos... tentativas orquestradas por alguns estudantes jovens... a escola destrói, em determinadas situações, [como] historicamente o nosso Povo Akwê se auto apresenta... como seis clãs e suas parcerias... o sistema implantado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins não contempla [as especificidades], se levarmos em consideração a organização social do nosso Povo Akwê... [é] importante [fazermos] um novo programa, com a ótica do nosso Povo,

que respeite a organização interna do Povo Akwê... as principais hipóteses são a mestiçagens de *akwê* e *Sromã kra nōrĩ*, [que] são totalmente desorientados quanto à maior parte na compreensão e respeito da tradição cultural. Entrevista com Isaias Sizapi Xerente do Clã Krozake/Īsake Tdêkwa.

Os processos próprios educativos dos *akwê* são visíveis entre os familiares, que estão sempre ensinando os princípios e valores para suas crianças e jovens adolescentes *wapte*. Os Akwê demonstram bastante respeito e afeto pelos seus velhos sábios, independentemente da linhagem clânica a que pertencem. Em primeiro lugar, os anciãos, tendo em conta os valores e princípios tradicionais e culturais de cada linhagem clânica, gozam de autonomia. Na maioria das vezes, a escola não respeita estes princípios culturais *akwê*. Os destaques que o ancião pode fazer sempre é em relação ao clã específico, o que se dá de maneira diferente em uma sala de aula, na qual, possivelmente, estão os seis clãs.

Em determinadas situações escolares, são nos momentos quando a temática está voltada para a organização interna é que são atropeladas as tradições. Citando o ancião Altino, ele faz também uma reflexão sobre os estudantes *akwê* diante do cenário caótico de desunião:

[...] fico, às vezes, me perguntando: tá faltando o quê entre os estudantes? Nós, líderes caciques da minha geração, não tínhamos estudos, mas nós fazíamos acontecer as lutas árduas na coletividade em prol do nosso povo... muitos estão se formando, mas não vejo certas situações que eles poderiam resolver, falta união entre nossos jovens *waptem nōrĩ* para fazerem diferente e diferença nas lutas coletivas... nesse cenário atual, cada um quer ir sozinho... mas [é menos] complicado juntos... é complicado, então, sozinho... isolados fica bem mais complicado. (DAMSÖKĒKWA, 2022).

É importante que os líderes estudantis se atentem para a retomada da união frente às lutas externas, e que estas não podem jamais ser internas.

A escola indígena, para mim, na aldeia, vai além de muitas coisas, tais como; alguns alunos indígenas aprendem atos que não ajudam [com] as [...] discórdias de familiares internas... sendo autoria de estudantes que saíram em busca de conhecimentos, com esperança de voltar para sua aldeia de origem e ajudar na organização social de determinadas aldeias que vivem... fico triste com isso... às vezes, fico imaginando que a escola em si não é prejudicial, mas sim as pessoas que prestam serviços lá, não todos, são algum... o nosso Povo Akwê atravessa um cenário bastante caótico... segregação de líderes jovens, que ainda têm uma vida, vivida nas lutas árduas, estão levando muitas discórdias entre o nosso povo. Me lembro que os nossos mais velhos não tinham quaisquer letramentos, mas eles viviam super bem entre si, sem essas ideias separatistas, atualmente visíveis, que envergonham as nossas tradições culturais. Entrevista com Isaias Sizapi Xerente do Clã Krozake/Īsake Tdêkwa.

5.1 DIMENSÃO PEDAGÓGICA E SUAS COMPLEXIDADES

A convivência que tenho em meu povo e minha observação direta de tais contextos, na ótica dos mais velhos, percebendo como a escola atropela a educação Akwê, como no exemplo um professor de determinado clã ensinar para os demais clãs em uma sala de aula. Na ótica Akwê somente os mais velhos, ou seja, os anciãos de cada clã são responsáveis pela educação dos jovens *waptem nōrĩ*. Proponho que a escola deve criar um ambiente voltado para a educação tradicional, onde a participação dos velhos sábios e da comunidade seja valorizada e reconhecida de forma sólida, visto que a escola não tem a confiança da

comunidade de forma concreta, dando assim, possibilidade autônoma, política e econômica de uma educação diferenciada intercultural. A escola ainda é bastante tímida em sua potencialidade na ótica dos mais velhos.

[...] Nós, *akwê*, precisamos ser bastante conservadores de bravuras e sermos guerreiros com espírito de superioridade... sermos fortes, principalmente na conjuntura dos ensinamentos da oralidade, mantendo a herança de nossos antepassados... são essas heranças milenares, que fazem o nosso Povo Akwê... muitos dos nossos familiares ainda não compreenderam o poder da educação escolar numa sociedade indígena, a implantação da escola indígena *akwê*... instrumentos ruins... por alguns anciãos, na ótica dos mesmos, as escolas são destruidores de algumas práticas culturais e tradicionais do nosso povo em seus ensinamentos arrasadores Entrevista com ancião Altino Sromnê, da Aldeia Morrão *Wdêkrãĩ kwasa hu*,2022.

Os grandes empecilhos são as restrições dos anciãos em expor os saberes culturais da tradição em tais eventuais encontros com a presença de demais clãs, devido à presença dos clãs rivais, principalmente em uma sala de aula escolar. Os seis clãs, de ambas as partes, sentem ciúmes dos demais, pois as ciências dos conhecimentos são restritas entre os clãs. Cada grupo conta a sua própria história, a história do Povo Akwê de acordo com as interpretações próprias, e os rituais e cerimoniais são sagrados para os *akwê*.

Os ensinamentos dos mais velhos estão pautados em suas autonomias clônicas, e eles gozam de seus direitos legítimos entre os seis clãs. As inquietações dos anciãos residem no fato de que os jovens *wapte* estão tendo liberdade ampla para decidirem por vidas acadêmicas. Às vezes, as necessidades obrigam os atuais *akwê* a adentrarem nas universidades, para que conheçam os sistemas dos não-indígenas, para, em seguida, ajudarem seus povos com o conhecimento sobre essas estruturas, que a maioria dos nativos não consegue decifrar. Analisando a situação pelo lado oposto, muitos dos jovens não conseguem conciliar os dois mundos e alguns esquecem da tradição Akwê, e por isso os mais velhos estão sempre preocupados e buscando orientar seus jovens *wapte* para que isso não ocorra, que os princípios e éticas disciplinares da cultura Akwê se mantenham por gerações e gerações.

5.2 AS QUATRO ASSOCIAÇÕES DAKRSU AKWÊ

Os saberes e conhecimentos da cosmovisão do Povo Akwê podem ser caracterizados como os principais instrumentos e ferramentas de cada clã, quando há disputas entre os maiores conhecedores da tradição cultural. As rivalidades são visíveis entre os nativos, e essa pluralidade de clãs garante a grande diversidade ao Povo. As quatro associações (Dakrsu) são: *Ainãrowa*, *Akemiahã*, *Krara* e *Krêrêkmõ*. Os *Krara* e *Krêrêkmõ* são os responsáveis pela nomeação, durante o batizado de nomes próprios femininos *akwê*, com cantorias específicas. Esses são ritos cerimoniais considerados sagrados entre os nativos. E os *Ainãrowa* e *Akemiahã* são responsáveis pela nomeação das filhas dos *Krara* e *Krêrêkmõ*, ou seja, tais grupos são responsáveis pelas nomeações de nomes próprios femininos.

As quatro associações *Dakrsu* também se dividem na competição da tora grande de buriti *ĩsitro*. *Htãmhã* são os *ĩptokrda*, irmãos mais velhos; e os *Stêromkwa* são os *ĩkrsuirã*, os irmãos novos.

De acordo com a tradição cultural, são os pais que, obrigatoriamente, fazem as divisões dos filhos nas quatro associações. Pelas regras, é permitido que os pais coloquem os filhos todos na mesma associação a que estão afiliados. Pelas recomendações dos mais velhos, isso não é bem visto. O correto seria seguir as normas da tradição cultural, honrando os princípios e os valores repassados para as novas gerações.

Para tanto, a explanação do sábio ancião Sr Isaias Sizapi Xerente de que a educação do Povo Akwê sempre foi pautada nas suas normas, regras milenares e culturais, a partir do conceito de educação indígena, deixa claro que esta é diferente da educação escolar indígena. Esse entendimento é importante, pois sempre foi dito que a educação escolar indígena é voltada para a educação indígena, quando, na verdade, são diferentes uma da outra. A educação indígena consiste em toda ciência e saberes culturais do povo Akwê, enquanto a educação escolar se refere desde a estrutura física da escola, o material didática e demais ofertas que uma unidade escolar padrão possuem para o público docentes e discentes.

Me pergunto aqui até que ponto podem se articular.

As políticas de inclusão de indivíduos nativos, com habilitações adequadas para o exercício em determinadas instituições educacionais são de extrema urgência, para que haja respeito às diversidades culturais em departamentos que são responsáveis pelas políticas de educação escolar.

Os anciãos, além das críticas, fazem sugestões importantes e específicas aos estudantes *akwê*. Segundo o Sr Isaias Sizapi Xerente, a (SEDUC-TO) deveria criar um grupo de anciãos *wawê nōrĩ* para que os mesmos realizassem um trabalho coletivo nas escolas indígenas *akwê*. Cada clã poderia, em parceria com as escolas e os professores xerente, desenvolver um trabalho educativo com os alunos do seu clã, com a criação de um calendário (quinzenal ou mensal) específico, para que as escolas recebessem seus anciãos, e que a instituição desse apoio na locomoção dos mesmos até as unidades de ensino das Terras Indígenas Akwê/Xerente e Funil.

Os trabalhos seriam em forma de palestras com os alunos e interessados em participar de tais encontros com os velhos sábios nas escolas *akwê*, e, nas escolas maiores, deveria haver salas específicas para os anciãos. E estes fariam oficinas de trabalho coletivo, fora dos horários convencionais da escola.

É algo que se vê em tantos outros projetos de educação intercultural na América Latina. Para Sartorello, coordenador do projeto Milpas Educativas, no México:

As milpas educativas são espaços de aprendizagem não áulicos, não centrados na aula escolar. Ao contrário, são espaços de aprendizagem que existem no monte, no rio, na casa, e logo, também, na escola. Porque a escola também é importante, mas uma escola que se abre à comunidade (MILPAS EDUCATIVAS, 2020, p. 76).

Para isso, é fundamental a criação de um calendário socionatural próprio, que apresente a dinâmica de vida *akwê*. Gosto da proposta de calendário do projeto Milpas Educativas.

FIGURA 31 -CALENDARIO ESCOLAR INDÍGENAS MEXICANOS- 2020



Calendário Socionatural. Milpas Educativas, 2020.

Para Sartorello:

Esse é um calendário sociocultural que foi elaborado pela professora Maria de Irma Gómez Hernández. Ela é uma profesora tsotsil, maya tsotsil, de Chiapas, uma excelente profesora. Ela deu forma nesse calendário sociocultural à epistemologia indígena. Por isso que nós dizemos que o calendário sociocultural é a matriz epistêmica do conhecimento indígena. Sim, porque o conhecimento indígena, eu tenho aprendido, porque, imaginem, eu venho de outro lugar, mas elas me ensinaram, as pessoas com quem eu trabalho. O conhecimento indígena parte do território. Nesse mapa sociocultural está moldado o território da comunidade, de acordo com as diferentes temporadas climáticas do ano. A temporada da chuva, a temporada de calor, a temporada de seca, a temporada dos ventos e, em relação a cada temporada, os povos indígenas desenvolvem atividades produtivas, rituais, alimentares, sociais, em seu território. Em cada círculo, a profesora coloca alguns desenhos que lhe permitem recuperar essas atividades e quando ela tem que trabalhar com suas crianças, ela trabalha com crianças pequenas, o que ela faz? Não olha o currículo da escola. Não! Ela olha o seu calendário e junto com as crianças diz: “onde estamos?”. E as crianças dizem “aqui, aqui, aqui! Estamos na temporada dos ventos!”. “Ah, muito bem! E o que fazemos na temporada de vento na comunidade?”, “Ah, na temporada de vento nós fazemos essa atividade”, “muito bem!” (SARTORELLO, 2014, p. 25).

O pesquisador professor Nilson de Brito Xerente traz temática importante em seu trabalho de conclusão no Curso de Educação Intercultural (CEI) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Ele estuda o calendário tradicional do povo Akwẽ e faz sugestões para o calendário escolar indígena Akwẽ em seu projeto extraescolar (2015). A proposta de Brito fala também de sinais que guiam direcionamentos pelos sinais da natureza e sobrenaturais.

Este é um desafio grande nas escolas indígenas do Povo Akwẽ, pois a maioria das escolas do referido povo não seguem seus próprios calendários escolares indígenas. É fundamental que a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins crie metas alternativas para capacitarem, nas formações continuadas de seus professores indígenas, agentes profissionais que compreendam

a importância de calendários específicos e diferenciados para contemplarem os anseios a partir da ótica do referido povo.

Os Akwê são extremamente atentos na leitura da cosmologia de seu mundo e; pode ser dito, é o calendário próprio que define os movimentos cósmicos ou aponta mensagens de diversos pássaros e fases lunares. Tais movimentos levam alertas e sinais de avisos, de boas vindas ou má notícias, por exemplo; quando uma onça rosna e dar berros é aviso triste e preocupante, que alguém importante do clã Dohi tdêkwa composto por; Kbazi tdêkwa, Kuzâ tdêkwa e Krito tdêkwa irá falecer. Os velhos sábios dizem que preferencialmente falecem do ãsrõ tdêkwa o mesmo que Kbazi tdêkwa.

O Professor Nilson de Brito Xerente fala também da importância das fases lunares para os Akwê. O corte de cabelo, por exemplo, é orientado pelos mais velhos que seguem as fases lunares, em lua cheia, os velhos sábios dizem que as raízes dos cabelos ficam fortes somente nessas fases. Mencionam, também, os períodos certos para o início das roças de toco, para as construções das casas.

Na fase da lua nova pode provocar danos e fragilidade principalmente na madeira para construção de casa que nesse período tem muita broca, plantação de sementes na roça o período que nascem com pouca resistência e por isso o Xerente tem os seus conhecimentos e saberes tradicionais próprios que na lua nova não se constrói casas, não cortam palhas para cobrir casas, não cortam madeiras de casas, não cortam cabelos. Suas técnicas e conhecimentos também são utilizados para observar a reprodução de animais de caças e peixes do rio etc” (2015, p. 17).

As fases lunares trazem diversos sinais de alertas para os Akwê, as fases lunares são uma espécie de calendário para os Akwê as atividades realizadas acompanham os ciclos das fases da lua, são sinais práticos que as fases da lua trazem por ex: o plantio de maniva de mandioca, batata doce, inhame em lua cheia os mais velhos dizem que o plantio de diversos cereais possuem períodos certos para produção agrícolas. Os Akwê sempre foram rígidos nas buscas de descobertas das ciências dos conhecimentos Akwê.

As festividades culturais realizadas pelos Akwê normalmente seguem as fases lunares. No verão o período seco facilita as realizações cerimoniais e rituais, cantorias, às experiências dos mais velhos são fundamentais para pensar calendários próprios escolares indígenas Akwê.

Em 2024 a certificação de legislação da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins autorizou que todos os 8 povos indígenas criassem seus respectivos calendários específicos apenas dois povos Javaé e Krahô conseguiram apresentarem suas propostas encaminhados para Gerência de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins apreciado pela equipe e em seguida encaminhado para o setor responsável a certificação e legislação que autoriza ou não abertura e extensões de escolas do Estado, faltava tais apoio e incentivos pela Seduc-TO, em determinadas povos ainda faltam pessoas, ou seja, professores indígenas habilitados para estarem na linha de frente nas orientações e organizações nas construções de seus calendários próprios, me referindo exclusivo para o povo Akwê que têm nesse cenário atual 14 professores Akwê com títulos de mestres e 4 doutorando e um professor com título de Doutor vejo que falta junção de ideias e provocarem seus calendários escolares próprios. Cabe ressaltar

que os mais velhos dos seis clãs sempre foram responsáveis pelos ensinamentos na sociedade Akwê. As regras de ensinamento são bastante rígidas e os *akwê* são uma sociedade bastante rígida quanto à sua organização social interna. As gerações novas devem receber com rigor os princípios e valores da tradição cultural.

Pude observar ao longo da pesquisa que os saberes intraculturais e tradicionais dos anciãos são imprescindíveis para o fortalecimento da identidade *akwê*, de sua cidadania, visto que, através da organização social, os anciãos ganham voz, cada clã conta sua versão da história do Povo, tendo em vista que os conhecimentos formam uma enciclopédia intransferível entre os clãs rivais.

Pude perceber também que os processos escolares são importantes na formação de crianças e jovens, e, por isso, busco, justamente, refletir sobre a possibilidade de pedagogias interculturais com políticas interculturais adequadas.

Para tanto, compreender melhor a educação da tradição cultural *akwê* requer diálogos recíprocos em que a escola envolva os mais velhos no contexto geral. Porém, o Povo Akwê deve-se utilizar os conhecimentos adquiridos através da educação escolar para o fortalecimento da tradição, da língua materna e das práticas culturais, sem deixar seus modos particulares *akwê*. Segundo relatos dos professores indígenas xerente, muitos deles se encontram limitados diante das restrições rígidas dos mais velhos com os jovens nos assessoramentos e acompanhamentos visando lhes imprimir o modo particular *akwê*.

Como muito bem elaborou Socorro (2019, pp. 8-9), a noção de bilinguismo epistêmico é um reconhecimento das línguas em articulação epistêmica e a serviço da coaprendizagem em práticas pedagógicas intraculturais e interculturais. Nessa realidade, o bilinguismo se caracteriza como um encontro de conhecimentos de várias origens culturais. Essa ideia contribui com a entrada dos saberes indígenas na escola, não pelos cânones hegemônicos da cientificidade tradicional, quando, na maioria das vezes, são apelidados, mas pela liberdade de se produzir outras realidades educativas.

Os destaques nas falas e discursos do ancião são emocionantes:

[...] estou ficando sozinho restando apenas eu um dos grandes velhos da minha geração, muitos já não estão mais entre nós, que esse diálogos de hoje seja um dia lembrado pelos mais jovens para não ter fim na tradição cultural *akwê*, as festividades culturais deve continuarem sempre, são esses movimentos que devemos realizar e fazer por amor a nossa cultura herdadas pelos nossos ancestrais, não consigo mais realizar coisas que antes fazia, fui um exímio pajé *akwê*, já estou sem visão não consigo enxergar mais nada, que essa gravação seja um grande legado deixado por mim para o nosso Povo Akwê, que os nossos futuros jovens *waptem nōrĩ* aprendam e pratiquem as nossas festividades e façam seu melhor demonstrando o que é nosso. (SIZAPI, 1993, p. 12).

É importante que os professores se atentem para aprender toda a cosmovisão do Povo Akwê e que sejam protagonistas na continuidade destas, através das escolas e no convívio social do dia a dia.

A explanação do ancião *wawê* Altino Sromnē Xerente, do Clã Kuzâ Tdêkwa, não deixou dúvidas quanto a seus descontentamentos. Ele fez sugestões relevantes diante do novo cenário dos movimentos sociais internos entre os *akwê*, e afirmou ainda que os estudos acadêmicos de alguns

jovens xerente, em determinadas situações, deixam a desejar quanto à tradição:

[...] eu fico muito feliz [com] os *waptem nōrĩ* jovens adolescentes buscando os estudos de escola... após se formarem, que ajudem seu povo e não tentar entrar no esquecimento, buscando seu interesse e mostrar sua sabedoria... no meu tempo de criança, nois não tinha escola, era muito difícil [...] as coisas pra estudar... mesmo assim, o meu Povo Akwẽ sempre foi guerreiro, caçadores bravos na luta pra defender o Povo num todo... agora, hoje, os jovens *waptem rê nōrĩ* faz muita confusão através de seu próprio interesse... a nossa educação *akwẽ* sempre saiu, primeiramente, da família... os nossos pais, nossos avós, eles insinava e ainda insinabem, quando ainda não tinha escola... hoje, tá muito fácil pra estudar... carro busca no terreiro da aldeia e deixa de volta no mesmo lugar que levou. (DAMSÕKÊKWA, 2022).

Nesse sentido, é fundamental que trabalhos realizados por pesquisadores *akwẽ* sirvam como direcionadores epistêmicos. Vale ressaltar a preocupação estampada no rosto dos mais velhos durante o período de pesquisa de campo, de que os estudos escolares entre os jovens *wapte- significa jovem em Akwẽ – waptem nōrĩ significado no plural* -tendessem a influenciá-los a se tornar individualistas, e assim substituírem as práticas coletivas pelo capitalismo – que interfere sobremaneira em quaisquer sociedades ou grupos étnicos.

As conquistas se deram por intermédio das lutas e são deixadas como legado pelos mais velhos, que devem ser seguidos e levados em consideração. Eles são exemplos para que os jovens *waptem nōrĩ* sejam os protagonistas da própria história. Em sua fala, o ancião Sr Altino Sromnẽ Xerente mencionou ainda a importância de sempre se ter um *feedback* em outra linguagem e de se fazer dialogar o mundo tradicional com os ensinamentos e letramentos do mundo *akwẽ* da atualidade. Os sistemas da sociedade não-indígena deixam como opção a busca de novos horizontes e mecanismos, e os conhecimentos adquiridos na academia devem servir como ferramentas ao mundo *akwẽ*.

As grandes interferências da sociedade não-indígena têm contribuído bastante para mudanças de hábitos internos. Os empréstimos da língua portuguesa são visíveis entre os jovens adolescentes *wapte*. Os sotaques são diferentes nas aldeias mais distantes da cidade de Tocantínia, porém, os que estão bem próximos da zona urbana estão sujeitos a interferências diretas no dia-a-dia. Algumas gírias são presenciadas nas brincadeiras entre os jovens adolescentes, que se tornam ameaças para a adaptação de novas falas no âmbito da língua nativa. Nesse sentido, as escolas indígenas xerente são ferramentas relevantes para a manutenção da língua *akwẽ* intacta.

Estas novas práticas são criadas pelos professores e professoras indígenas no contexto de suas escolas e comunidades e, também, a partir de suas experiências no NTFSI, e se relacionam com outros domínios escolares, assim como com outros modos de gestão e espaços de convivência, apontando para a necessidade de novas matrizes curriculares e novos projetos políticos pedagógicos (HERBETTA, 2017. p. 23)

Os grandes sábios olham a implantação da educação escolar como uma intromissão na cultura *akwẽ*, pois tais sistemas poderiam alterar as regras repassadas de geração em geração. Os mais velhos são fechados quanto aos conhecimentos ancestrais. A justificativa de alguns deles é que, em uma mesma sala de aula, ficam todos os seis clãs, e apenas um professor, que pode tanto ser umnativo

de determinado clã ou um não-indígena, para ensinar, sem pudores, não respeitando a culturatividade de repasse de ensinamentos, segundo cada clã.

Finalmente, quero ressaltar, a partir de diálogos com professores da Escola Estadual Indígena Suzawre da Aldeia Brejo Comprido, e também como professor pesquisador, a importância de se manter diálogos para construir pontes entre os saberes tradicionais e a educação escolar indígena dos akwê, e, assim, abrir um espaço de comunicação entre o sistema escolar e os conhecimentos dos anciãos, para que estes sejam contemplados na política pedagógica e na construção das matrizes curriculares. Uma possibilidade seria o fechamento de acordos, feitos de forma coletiva, com representantes dos povos originários, para opinarem nas normativas e regras das instituições escolares indígenas, levando-se em consideração as regras padronizadas da organização interna de cada povo.

FIGURA 32 – MOMENTO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SUZAWRE COM O ANCIÃO GETÚLIO DARÊKÊKWA-2017



Fonte:

o

autor

(2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O presente trabalho de pesquisa consistiu em uma análise da educação escolar xerente e das políticas de educação intercultural no Estado do Tocantins. Trata-se de uma Antropologia da Interculturalidade, na qual reflito sobre o processo de escolarização em meu próprio povo, com base em noções do campo da interculturalidade crítica.

Ao mesmo tempo, reflito sobre minha trajetória a partir de meu clã e meu nome, dado para mim por meu avô. Sempre fui contundente sobre a importância dos estudos acadêmicos, que não me fazem melhor que os demais xerente. Vejo os conhecimentos da academia como instrumentos, e eles não me fazem um não-indígena, pois o sangue nas minhas veias é *akwẽ*. Minha busca por conhecimento é com o objetivo de protagonismo, de deixar um legado registrado e documentado sobre e para o meu povo, do qual sou nativo com orgulho.

O que faço em minha tese é uma espécie de *dapradã*, onde retribuo parte da riqueza que recebi de meu povo, dos anciãos, de nossa luta, reforçando a circularidade presente nas trocas interculturais, ciente dos conflitos inerentes ao processo.

É importante, também, que jovens estudantes e pesquisadores nativos não se corrompam diante dos espaços alcançados na academia e que os estudos em Instituições de Ensino Superior sejam apenas instrumentos e ferramentas de fortalecimento dos seus povos, inclusive, trazendo mais possibilidades para que sejam realizados registros e documentações sobre e para as escolas indígenas *akwẽ*, que necessitam material pedagógico contextualizado e de novas práticas pedagógicas pautadas em suas metodologias específicas, contribuindo com o mundo contemporâneo xerente.

Busco, nesta tese, compreender as relações entre, por um lado, a organização social e os processos próprios de aprendizagem no contexto dos *akwẽ* e, por outro, suas convergências e contradições com a educação escolar existente na Aldeia Brejo Comprido. Reflito sobre os avanços, limites, tensões e contradições sobre este processo. Parto de minha atuação, como liderança e professor indígena, da convivência direta com o trabalho na Escola Suzawre e da observação do cotidiano da Aldeia Brejo Comprido.

Inicialmente, entendo a importância da formação de intelectuais indígenas para a atuação política e docente no campo da educação escolar indígena. Faço breve descrição sobre a organização social e os processos próprios de aprendizagem no contexto do Povo Akwẽ, dando destaque para nosso sistema clânico, base de nossa percepção de mundo. Comento sobre nossas práticas de educação comunitária, nossos ensinamentos e o modo particular de ser *akwẽ*. Em seguida, faço uma análise do campo legislativo da educação escolar indígena, reforçando a importância fundamental do protagonismo indígena e do respeito aos modos próprios de ensino e aprendizagem, previsto no Artigo 210 da Constituição de 1988 – e em legislações subsequentes, tanto no âmbito federal, quanto

estadual.

Faço ainda uma síntese dos direitos diferenciados e das políticas educacionais brasileiras voltadas aos Povos Indígenas. A política da educação escolar indígena passou por várias etapas históricas, que foram influenciadas por concepções diversas sobre os povos nativos, e de acordo com a política de cada época. Em cada uma dessas etapas, especialmente em época passada, os povos nativos vivenciaram políticas denominadas assimilacionistas e integracionistas, o que atacava nossa agência sobre o mundo. Nesse sentido, a educação escolar indígena no país foi conduzida, inicialmente, pela igreja católica, no Brasil Colônia e Império, e, em seguida, pelo Estado brasileiro – já no período republicano, anterior a Constituição de 1988.

Nestes dois casos, a pretensão era assimilar ou integrar os Povos Indígenas aos padrões e sistemas ocidentais (e nacionais). Nas últimas décadas, a política indigenista brasileira, bem como as políticas de educação escolar, adquiriram um caráter mais pluralista, reconhecendo que a nação brasileira é formada por culturas diversas e por muitos grupos étnicos, ou seja, no caso, por diversos povos nativos deste país. Entendo que o protagonismo indígena na formulação das políticas interculturais seja fundamental para o êxito e aprofundamento das mesmas.

O nome Damsōkēkwa, dado por meu avô, em minha reflexão, vai além de mim. Indica que novas trilhas e caminhos devem ser efetivados por nós, intelectuais indígenas.

A educação *akwē* é realizada de forma partilhada por toda comunidade, principalmente pelos familiares próximos, em relação clânica. Os mais velhos estão sempre preocupados com o bem-estar comum, assim, as pedagogias das ciências intraculturais xerente são a cosmovisão e os ensinamentos dos valores da tradição cultural milenar, baseados no sistema de clãs. Os velhos sábios mantêm, igualmente, as restrições de expor seus saberes perante pessoas que se encontram em sua volta, principalmente ao se tratar de clãs considerado não-parceiros.

A instituição escola deve ter esta dinâmica como base. Quando as instituições dirigidas por não indígenas vão entender profundamente isso?

A partir de diálogos e da relação com os anciãos, percebi que a escola intercultural padrão, um importante avanço histórico desde a Constituição de 1988, ainda possui limites marcados, pois atropela, nas suas regras, a organização social indígena, no âmbito dos ensinamentos da educação indígena junto ao referido povo. Os ensinamentos do Povo Akwē se dão, inicialmente, pelos familiares mais próximos, sempre respeitando a linhagem do pai. Os seis clãs devem, obrigatoriamente, ensinar os jovens *waptem nōrĩ*. Cada clã deve se sentir à vontade nas práticas culturais de ensinar os mais jovens do mesmo clã, exercendo a sua cidadania *akwē* e a cidadania não-indígena.

Os sábios anciãos estão sempre nos alertando com a sua preocupação de os jovens estarem aprendendo ensinamentos descontextualizados. Para eles, tanto a educação escolar quanto a educação

indígena são importantes, devendo-se conciliar os conhecimentos tradicionais e o letramento escolarizado.

Percebi, por meio da pesquisa, que a unidade escolar deve se aproximar mais da comunidade local, levar as práticas educativas escolares ao contexto da comunidade local, e levar a comunidade local a participar de forma ativa no âmbito das atividades escolares, realizando oficinas, palestras e reuniões constantes com a comunidade local. É importante que a comunidade se aproprie das atividades escolares diárias em relação com os detentores dos saberes intraculturais, ou seja, dos conhecimentos e ciências tradicionais, que devem ser incluídos a partir de acordos internos e incorporados, assim, no currículo escolar indígena, construindo-se matrizes curriculares próprias e de acordo com o contexto, a realidade, do povo.

Através dessa pesquisa, percebi, então, que o diálogo entre as pedagogias intraculturais xerente e as pedagogias escolares com ensinamentos letrados se tornou mais que uma obrigação formal, constituindo mesmo uma necessidade de sobrevivência no mundo externo, ou seja, na sociedade do entorno. É preciso aprimorar a organização interna, registrando e documentando as ciências dos conhecimentos culturais, com o auxílio da escrita, mas sempre ressaltando a importância da oralidade e as práticas ancestrais, dando margem a pedagogias interculturais, que articulem as duas matrizes de conhecimento, com base na nossa cultura ancestral. Também é importante que a escola se aproxime dos mais velhos e que a comunidade se aproprie da instituição de ensino. Esta deve ser a dinâmica prioritária desde a infância, principalmente no processo de ensino da língua materna, que é uma importante aliada para a manutenção das tradições, da cultura e dos ensinamentos ancestrais.

Por fim, por meio de grandes conversas com os anciãos *akwē*, problematizo questões profundas sobre o que podemos chamar de políticas interculturais no campo da educação, como, afinal, em que medida a escola consegue se apropriar de nosso sistema clânico? Se os conhecimentos de meu povo não são universais e são articulados em clãs, as escolas xerente devem possuir dinâmicas similares às das escolas convencionais?

Enquanto os velhos sábios anciãos transmitem conhecimento a céu aberto no terreiro da casa ou no pátio da aldeia durante as festividades *Dasîpê*, seguindo regras e normas em conformidade com a tradição, e de acordo com cada público, como se dará a aprendizagem em um prédio com carteiras em filas, materiais didáticos e ensinamentos técnicos da escrita, muitas vezes descontextualizados, com regras, e com minutos e horas marcados, e com conhecimentos divididos em uma matriz disciplinar? Como dariam conta de nossos processos particulares de letramento?

Quanto às relações entre a educação tradicional *akwē* e a educação escolar indígena, os resultados da pesquisa de campo revelam, por um lado, uma contradição entre os dois modelos de educação abordados. Ademais nem tudo pode ir para a escola. São efetivamente espaços distintos. Por outro lado, também revelam uma busca de diálogo entre eles (tendo em vista os saberes próprios de cada povo).

Essa busca de diálogo é percebida, principalmente, nos discursos e práticas dos professores, que acreditam que os saberes tradicionais devem ser valorizados e incorporados ao currículo e na matriz escolar específica. Já os mais velhos, os anciãos, com algumas exceções, demonstram certa desconfiança em relação à escola e aos seus professores, e apontam muitas restrições no que se refere à socialização dos saberes para todos, na escola.

Os grandes impasses são as restrições dos anciãos em expor seus saberes tradicionais, devido à possível presença de pessoas pertencentes aos clãs rivais numa sala de aula escolar. Isso ocorre, como já foi dito, porque a sociedade *akwẽ* se subdivide em clãs, e cada um deles considera os conhecimentos, que vem guardando, de geração em geração, como um patrimônio particular do seu grupo.

Dessa maneira, a escola deve envolver a comunidade local para a construção de suas matrizes curriculares e deve elaborar calendários específicos, que contemplem eventos e encontros anuais nos seus planejamentos. As novas políticas educacionais devem ser voltadas para os povos nativos e contarem com a participação de professores, pesquisadores e demais líderes em suas construções. Ressalto aqui a preocupação de vários anciãos de que os professores indígenas possam ter de fato suas contribuições aplicadas às políticas educacionais voltadas para os povos nativos.

A importância da proposta está na possibilidade de contribuir com o campo da educação escolar indígena. Espero colaborar com os avanços em processos históricos da escolarização de meu povo. Sabemos da importância das escolas para a nossa luta. Tento, igualmente, retribuir, como em um *dapradã*, com as possibilidades de minha trajetória, articulando os conhecimentos adquiridos na academia com os do Povo Akwẽ, fortalecendo suas ciências de descobertas das ervas medicinais, suas pedagogias e formas próprias de educação.

Ao finalizar essa etapa, devo confessar que os desafios foram tantos que muitas vezes fiquei tentado a parar e desistir do curso. As lembranças das falas negativas de alguns meus patrícios me fizeram, ao contrário do que intentavam, renovar as forças para seguir em frente nos estudos acadêmicos. Alguns colegas professores *akwẽ* não acreditavam que eu conseguiria terminar com êxito os meus estudos, tanto no mestrado, quanto, agora, no doutorado.

Um dos meus maiores medos, e motivo para não desistir, foi não desonrar a minha família e também o clã *Kbazi Tdêkwa*, ao qual sou pertencente. Chego ao fim dessa pesquisa com a certeza de que consegui meus objetivos.

Por outro lado, pretendo que esta seja uma importante contribuição para a recuperação, a partir da memória dos mais velhos, de aspectos dos processos tradicionais de educação e de socialização, que já não fazem parte da prática educativa atual. Muitas dessas práticas caíram no esquecimento, devido ao intenso contato vivenciado pelos *akwẽ* com a sociedade não-indígena e às imposições decorrentes deste contato. O registro e a sistematização desses saberes e práticas tradicionais, bem como da experiência xerente com a educação escolar

indígena, são de fundamental importância para a compreensão da realidade educacional atual do meu povo, podendo servir como referência para os professores na construção de propostas pedagógicas próprias para nossas escolas.

Ofereço minha tese aos *akwe*, esta que foi realizada por um *akwẽ*, em um contexto *akwẽ* de trajetória acadêmica. Ofereço também aos não-indígenas que têm trabalhado por uma educação escolar indígena contextualizada na pluralidade de conhecimentos, seguindo a legislação em comentário.

Busco fazer circular novas reflexões, conhecimentos ancestrais, para fortalecer meu povo. Compartilho da visão de diversos líderes xerente, interlocutores destapesquisa, de que é chegada a hora de os próprios nativos estarem na linha de frente e serem protagonistas e personagens das suas próprias histórias, e não mais invisibilizados ou vistos a partir dos olhares de outros.

REFERÊNCIAS:

APARECIDA XERENTE. Em: Nazareno, Elias Documentação de saberes indígenas na UFG : povo indígena Akwẽ - Xerente / Elias Nazareno; Léia de Jesus Silva; Joana Aparecida Fernandes Silva (Org.). – v. 8 – Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017.

BARTH, F. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. Teorias da etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth, Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenard. São Paulo: UNESP, 1998.

BENITES, TONICO. A Escola na ótica dos Ava Kaiowa: impactos e interpretações indígenas. Coleção Primeira Brasileiros. Tunico Benites- Rio de Janeiro: 2012.

BRASIL. O índio brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Gersem dos Santos Luciano- Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional. 2006.

CORRAL, G. Educación intercultural construida desde abajo: crítica, situada y decolonial. Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v. 7, 2022.

CORREIA XACRIABÁ, Célia. O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá : reativação da memória por uma educação territorializada. O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018. 218 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais)—Universidade de Brasília, 2018.

DAMSÕKEKWA CALIXTO, Ercivaldo Xerente. Akwẽ Nim romkmãdkâze waskuze. Goiânia: CEGRAF - UFG, 2012.

DAMSÕKEKWA CALIXTO, Ercivaldo Xerente. Processos de educação Akwẽ e os direitos indígenas a uma educação diferenciada: práticas educativas tradicionais e suas relações com a prática escolar. 2016. 69 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos). Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

DIETZ, Gunther. Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en educacion. Una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

FERREIRA KAINGANG, Bruno Kaingang. Processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

FERREIRA KAINGANG, Bruno O Papel Da Escola Nas Comunidades Kaingang. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutorado em Educação, 2020.

HERBETTA, Alexandre. Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG. Rio Grande do Sul: Horizontes Antropológicos, 2017.

HERBETTA, Alexandre. Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG Horiz. antropol.vol.24, nº.50Porto Alegre. jan./abr.2018.

HERBETTA, Alexandre. Legislação e mito na educação escolar Timbira ? o verbo esticar e a pedagogia indígena no Brasil Central. In: Maria do Socorro Pimentel da Silva; Mônica Veloso Borges. (Org.). Educação intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos. 1º Goiânia: Editora da UFG, 2013.

HERBETTA, Alexandre; MARQUES, Andre. Políticas interculturais de cocriação e novos espaços epistêmicos. In: Alexandre Herbetta; André Marques. (Org.). Oferenda : políticas interculturais de cocriação e novos espaços epistêmicos. 1ed.Goiânia: CEGRAF, 2023, v. 1, p. 9-25.

HERBETTA, Alexandre. El Pensamiento Propio Como Fundamento De La Educación Intercultural En Brasil: Notas Acerca Del Proyecto “Alfabecantar: Cantando El Cerrado Vivo” En: Tejiendo Diálogos, Stefano Sarorello. Unibero, Clacso, Uagro, 2022

KAMER, Júlio. 2013. Sustentabilidade: entre cantos e queimadas no território Apinajé. TCC apresentado ao NTFSI/UFG.

KAYAPÓ, Edson; PESCA, . B.; FERNANDES. POR UMA ESCRITA INDÍGENA: Meu ser, minha voz, minha autoria. Revista PINDORAMA, [S. l.], v. 11, n. 1, p. p. 187–201, 2020.

LEITÃO, Rosani Moreira. Educação e tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal, TO. FE/UFG: Goiânia, 1998.

LOWIE, Robert. A note on the Northern Gê tribes of Brazil. *American Anthropologist*, n.s., v. 43: 188-196, 1941.

_____. The Northwestern and Central Gê, in J. Steward (ed.) *Handbook of South American Indians*, vol. 1. Washington: Smithsonian Institution, p. 477-517, 1941

_____. Carta ao Major Alencarliense (Piabanha, 4 de abril de 1930), in *Relatório da Inspectoria de Goyas do SPI, do ano 1930* (Museu do Índio/Serviço de Arquivos, Filme 342, Fotograma 78), 1930.

_____. The Serente (transl. by Robert H. Lowie). Los Angeles: Southwest Museum (Frederick Webb Hodge Fund, Publication Volume IV), 106 p, 1942.

_____. "Serente Tales". *Journal of American Folklore*, v. 57, n. 225: 181-187, 1944.

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos. Educação para manejo do mundo. Entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: LACED/Contracapa, 2014.

MILPAS EDUCATIVAS: LABORATORIOS SOCIONATURALES PARA EL BUEN VIVIR. (autoria coletiva). México, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoriaindigena/fortalecendo-a-identidade>>. Acesso em: 30 dez. 2023.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (Orgs.). Educação intercultural experiências e desafios políticos pedagógicos. – Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

TĨİKWA XERENTE, Afonso. Iknô kãtô, Ĩsitro nã akwe krsakrtamnôze dasĩpsêwa Kãtô kmã psêkwaĩnõrĩ, Danõhikwa – a corrida de toras curtas e longas entre o povo Akwẽ Xer-ente no Dasĩpê-festa cultural. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) -

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciê*, 63, outubro de 2022.

SARTORELLO, Stefano Claudio. La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. RMIE, 2014, VOL. 19, NÚM. 60, pp. 73-101 (ISSN: 14056666).

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Minas Gerais: Editora da UFMG, 2010.

TUKANO, João Paulo. Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma “teoria” sobre o corpo e o conhecimento-prático dos especialistas indígenas. Universidade Federal Do Amazonas Instituto De Filosofia Ciências Humanas E Sociais Programa De Pós-Graduação Em Antropologia Social. do Alto Rio Negro, 2020.

TSI'RUI'O.AQUILINO XAVANTE. *A Sociedade e a educação: um olhar sobre a escola a partir da pedagogia Xavante*. 2012.

WALSH, Catherine. *Pedagogias decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Serie Pensamiento Decolonial, 2013.

WILLIS, Paul; TRONDMAN, Mats. Manifesto pela etnografia. *Educação, Sociedade & Culturas: jovens, percursos e transições em instituições e comunidades educativas*, Porto, n. 27, p. 211-220, 2008. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi27>. Disponível em: https://www.fp-ce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27_arquivo.pdf. Acesso em: 7 dez. 2023.