

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

**PROCESSOS DE EDUCAÇÃO AKWĒ E OS DIREITOS INDÍGENAS A UMA
EDUCAÇÃO DIFERENCIADA: PRÁTICAS EDUCATIVAS TRADICIONAIS E SUAS
RELAÇÕES COM A PRÁTICA ESCOLAR**

ERCIVALDO DAMSÔKÊKWA CALIXTO XERENTE



GOIÂNIA

2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS 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 nº 9610/98, 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.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

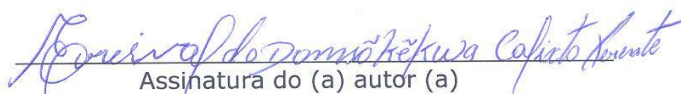
Nome completo do autor: Ercivaldo Damsõkêkwa Calixto Xerente

Título do trabalho: Processos de Educação Akwê e os direitos indígenas a uma Educação diferenciada: Práticas educativas Tradicionais e suas Relações com a Prática escolar

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a)

Data: 23 / 02 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

**PROCESSOS DE EDUCAÇÃO AKWÊ E OS DIREITOS INDÍGENAS A UMA
EDUCAÇÃO DIFERENCIADA: PRÁTICAS EDUCATIVAS TRADICIONAIS E SUAS
RELAÇÕES COM A PRÁTICA ESCOLAR**

ERCIVALDO DAMSÔKÊKWA CALIXTO XERENTE

Dissertação de Mestrado
apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de mestre
em Direitos Humanos no Programa
de Pós-Graduação em Direitos
Humanos da Universidade Federal
de Goiás sob a orientação da Prof.
Dra. Rosani Moreira Leitão

GOIÂNIA
2016

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

Damsókekwa Calixto Xerente, Ercivaldo Damsókekwa Calixto Xerente
PROCESSOS DE EDUCAÇÃO AKWE E OS DIREITOS
INDÍGENAS A UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA: PRÁTICAS
EDUCATIVAS TRADICIONAIS E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA
ESCOLAR [manuscrito] / Ercivaldo Damsókekwa Calixto Xerente
Damsókekwa Calixto Xerente. - 2016.
xiii, 69 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Rosani Moreira Leitão.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Direito (FD), Programa de Pós-Graduação em Direitos
Humanos, Goiânia, 2016.

Bibliografia.
Inclui fotografias.

1. Direitos humanos. 2. Educação intercultural. 3. Akwe Xerente. I.
Moreira Leitão, Rosani , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DO MESTRANDO ERCIVALDO DAMSÔKEKWA CALIXTO XERENTE

Aos vinte e dois dias do mês de dezembro de dois mil e dezesseis, às dez horas, na sala 204 do Centro de Aulas D da Universidade Federal de Goiás (UFG), foi instalada a sessão pública para julgamento da dissertação final elaborada pelo mestrando do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, Ercivaldo Damsôkekwa Calixto Xerente, matriculado sob o número 2014.1449, intitulada: “Processos de educação akwê/xerente e os direitos indígenas a uma educação diferenciada: práticas educativas tradicionais e suas relações com a prática escolar”. Após a abertura da sessão, a profa. Dra. Rosani Moreira Leitão (UFG), orientadora e presidente da banca julgadora, deu seguimento aos trabalhos, apresentando os demais examinadores, prof. Dr. Cristhian Teófilo da Silva (UnB), prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbetta (UFG) e a profa. Dra. Cerise de Castro Campos (UFG). Foi dada a palavra ao mestrando, que expôs seu trabalho. Em seguida, procedeu-se a arguição da dissertação, iniciando pelo membro externo da banca, seguida imediatamente pela resposta do mestrando. Ao final, a banca reuniu-se em separado para avaliação do mestrando. Discutido o trabalho e o desempenho do mestrando foram solicitadas as correções no texto que seguem em anexo a esta ata. A banca julgadora considerou o mestrando Ercivaldo D. C. Xerente e foi, então, declarado aprovado o mestrado em Direitos Humanos pelo presidente da banca examinadora. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata que será assinada por todos e entregue à Secretaria do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, para os fins.

Prof. Dra. Rosani Moreira Leitão (UFG)
Presidente

Prof. Dr. Cristhian Teófilo da Silva (UnB)
Examinadora Externa

Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbetta (UFG)
Examinador Externo

Profa. Dra. Cerise de Castro Campos (UFG)
Examinadora Interna

*Ao meu avô Bernardo Dabâzârkwa
e ao meu pai Geraldino Wakmõpte*

AGRADECIMENTOS

Nos dois últimos anos em que cursei o mestrado em Direitos Humanos contei com o incentivo de instituições e pessoas que me apoiaram que acompanharam minha trajetória acadêmica nessa fase de formação.

Pessoas maravilhosas passaram pela minha vida contribuindo com ensinamentos aprendizados e alegrias. Compreendo e sinto muito que nesta pequena seção não conseguirei fazer jus a todas as pessoas, mas quero expressar meus sinceros sentimentos em forma de agradecimentos como prova de minha admiração e afeto pelas pessoas que nesse intervalo de tempo pude conhecer.

Agradeço em primeiro lugar à *Bdâ/Waptokwa Zawre*, Deus, por estar sempre comigo, dando-me força, fé, e orientação para continuar nessa jornada acadêmica.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a Rosani Moreira Leitão, por acreditar no potencial da minha pessoa, e na pesquisa desafiadora referente aos dois enfoques culturais distintos escolhidos como as temáticas da pesquisa. Agradeço pela sua competência acadêmica a sua disponibilidade, para orientar-me nos momentos em que mais precisei e em diversas situações, independente dos horários, ou dias, o que foi fundamental para a realização da pesquisa e finalização deste trabalho. As suas atitudes intelectuais, afetivas e éticas mantiveram-me confiante para superar as dificuldades árduas que inevitavelmente ocorreram durante a realização da pesquisa.

A minha querida amiga Michelle Nogueira, sou grato pela sua disposição incansável para me atender nas minhas deficiências em informática independente do dia e hora. Graças à sua disposição pude aprimorar meu conhecimento na área de informática.

Não poderia de agradecer aos meus amigos Ariel Devid Ferreira e Gustavo de Oliveira Araújo, pela contribuição na organização e formatação da versão final do trabalho. Sou grato pela disposição de vocês, nos momentos que mais precisei.

À CAPES e à Coordenação de Ações Afirmativas pela concessão de uma bolsa, que foi essencial para a continuidade de meus estudos no Mestrado em Direitos Humanos e para a minha formação acadêmica e profissional, bem como para a minha permanência na cidade de Goiânia-GO. Sem esse apoio financeiro não seria possível a realização do curso.

Ao Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás, especialmente a Diretora, a Professora Dilamar Cândida Martins, pelo apoio e acolhimento, e pelo espaço a mim concedido na semana de museus/2016, quando pude apresentar resultados de minhas atividades

acadêmicas e aprimorar meus conhecimentos por meio da socialização dos trabalhos de outros colegas que também participaram do evento.

Ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Direitos Humanos (NDH) e ao Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos (PPGIDH) da UFG, bem como aos seus servidores, que ali atuam, especialmente a Ana Maria e Marisa Damas, pelo carinho, compreensão e apoio recebidos em período de estudo.

À Coordenação do Núcleo Takinahaky e do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, especialmente a Prof^a. Dr^a. Maria de Socorro Pimentel e ao Prof^o. Dr. Alexandre Ferraz Herbeta, pelo apoio recebido e carinho, não seria possível permanecer, sem o apoio, na grande cidade de Goiânia.

A Prof^a. Dr^a. Luciana Dias de Oliveira, pelo apoio, carinho e acolhimento em minha chegada em Goiânia e ingresso no curso. Sou grato pelo reconhecimento e solidariedade nos momentos que mais precisei.

A minha mãe Maria Sipredi e ao saudoso pai Geraldino Wakmõpte (*in memoriam*), que me incentivaram nessa caminhada acadêmica. Agradeço pela transmissão dos conhecimentos tradicionais que recebi deles e que são muito importantes não só para a minha trajetória em busca do saber acadêmico, mas também para a vida.

A minha esposa Juliana Bruttudi, aos meus queridos filhos: Daniel Tpêkru, Édino Tpêmêkwa, Rivaldo Srâpte, Ercilene Krêdi, Regivaldo Sirnãwê, e Érica Tpêdi, por acreditarem na minha capacidade e potencial intelectual e por aceitarem e compreenderem minhas ausências, agradeço também pelas belas palavras de incentivos recebidas, especialmente de minha esposa, nos momentos mais difíceis e árduos, quando a saudade tentava me dominar longe de casa e da família. Sei que sofreram com minha ausência durante o período de realização do curso. Mas, apesar das dificuldades, acreditarem que era possível a realização desse trabalho com sucesso.

Aos meus orientadores anciãos Akwê Getúlio Darêrkêkwa do (clã Krozake tdêkwa), Valmir Hkãwê do (clã Kbazi tdêkwa), Isaias Sizapi do (clã Krozake tdêkwa), Maria Popradi do (clã Kuzâ tdêkwa). Sem eles, não seria possível aprimorar meus conhecimentos sobre os saberes tradicionais Akwê / Xerente. Sem os diálogos realizados com esses mestres, e sem o aprendizado adquirido deles, esse trabalho não seria possível.

Aos professores indígenas Akwê/Xerente e a equipe escolar formada pelos educadores Edilson Sikrbowê, Edivaldo Chaves, Gilberto Srêzdazute, Jacirene Wake, Marcelino Kasuwamrĩ, Noel Dapibuikwa e Pedro Smĩsuite. Agradeço especialmente ao diretor, José Kumrĩzdazê, e ao coordenador pedagógico, Paulo Cesar Kuhânipi, bem como ao secretário da

unidade escolar, Junior Srõmnẽ, com quem pude aprender e obter informações úteis para a compreensão do meu tema de pesquisa e para o enriquecimento e conclusão deste trabalho.

Agradeço ainda às demais pessoas residentes na Terra Indígena da região riozinho, especialmente de Riozinho/*Kakumhu*, Brejo Verde/*Mrãirê*, Brejo Comprido, que mim permitiram realizar a pesquisa de campo em suas aldeias e com quem pude dialogar e informalmente e aprender durante a pesquisa de campo. Suas contribuições foram essenciais para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas de turma no mestrado, especialmente, Fabrício Rosa, Elias Menta, Nelson Ferreira, Daniel, Nathalia, Germana Leal, Paula Repezza, Tarihan, Mayara, Natália Rita, Aline Neves, Débora Barros, Fernanda Ferreira, Ana Carolina e Marta Rezende. Com eles compartilhei momentos, não somente na sala de aula, e em atividades acadêmicas, mas também de amizade, acolhimento e apoio, enquanto indígena, vivendo em Goiânia.

Aos amigos e colegas de apartamento na Casa do Estudante Universitário I (CEU / UFG) Leomar Wahinẽ, Adão Alves Tapuio e Edervaldo Viera Tapuio, pela convivência e apoio e pelo compartilhamento de alegrias em diferentes momentos, nesta trajetória.

Aos professores e pesquisadores do NDH e PPGIDH, em especial a Prof^a. Dr^a. Cerise Castro, Prof^a. Dr^a. Helena, Prof^o. Dr. Ricardo de Oliveira Lima, Prof^a. Dr^a. Rosani Moreira Leitão e Prof^o. Dr. Antônio Douglas, pelos conhecimentos e experiências compartilhados, que me proporcionaram a maturidade para a compreensão de conceitos acadêmicos e para a realização das atividades referentes às disciplinas do curso e à pesquisa.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins, especialmente a Cleide Araújo Barbosa, coordenadora de Educação Indígena do Estado do Tocantins, a Aldeli Alves Mendes Guerra e à servidora Lúcia Rocha, técnica da Gerência da Educação indígena desta secretaria.

Não poderia deixar de agradecer também à Diretoria Regional de Educação, da SEDUC de Miracema, TO, especialmente ao Prof^o. Gênes Francerlino de Alencar (diretor Regional). Aos supervisores/as regionais de educação, das escolas indígenas Xerente Adilson Ferreira, Hetyenne Silva e Jaynara de Moraes Moreira, pela disposição e receptividade. Me atenderam, nos momentos que mais precisei e disponibilizaram documentos referentes à política de Educação Escolar Indígena do estado do Tocantins, indispensáveis para minha pesquisa.

Acima de tudo devo muito agradecer, aos meus patrícios Akwẽ/Xerente, em geral, especialmente os que vivem nas aldeias onde realizei atividades de pesquisa de campo, pela compreensão, gentileza e pelos muitos diálogos realizados durante a pesquisa etnográfica. Em

especial, agradeço aos caciques Domingos Krate, Nelson Sipahimêkwa, Adão Bruwê, José Kumrîzdazê, João de Brito Simrãmi e Valmir Srêwakmōwê, por me autorizarem a pesquisar na Escola Indígena *Wakômêkwa* (da Aldeia Riozinho *Kakumhu*). Finalmente, sou grato pelo acolhimento bastante caloroso de todas as comunidades Akwê/Xerente das aldeias mencionadas, que me proporcionaram momentos de aprendizado e compartilharam comigo seus saberes tradicionais fundamentais para a elaboração deste trabalho.

“Kbure akwê mnō tâkâhã tkai wasissum snã krda mmrō mnōwa psêdi kbure mã”

“É importante conviver com a diversidade cultural, no mesmo espaço, na terra”

RESUMO

O trabalho aborda a realidade educativa do povo Akwê/ Xerente, com o objetivo de compreender as relações entre o seu o seu modelo próprio de educação, baseado na oralidade, e os modelos e práticas educativas escolarizadas, baseadas 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 *Kakumhu* / Riozinho e da escola *Wakômêkwa*, locais escolhidos para realização da pesquisa etnográfica. Os interlocutores principais da pesquisa foram os anciãos e sábios 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 escolar. Já os 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.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos humanos. Educação intercultural. Akwê/Xerente

AKWĒ MRMĒZE

Hêsuka Akwê nĩm rommãdkã wa, kãtô ktãwankõ nĩm rommãdkã wa kri rowahtuzem wa aimõ sissu nẽmr pibumã, it samãr wahiku pibumã watõ krẽwi snã kmãdãk, kãtõ ãt kuikre pibumã dure, are ponkwanẽ hã romkmãdkã Akwẽ tẽ kãtõ ktãwankõ tẽ aimõ itkmã sdakbã pibumã. Tanẽmmẽ, wazatõ kuikre it tmã ropibui snã nhanẽ aimõ romkmãdã kuitab snã krhẽmba mnõze Akwẽ kmã, wawẽ aimõ waptem mã warã wamhã romkmãdkã mnõ krẽ rowahtu nõze dure it wasku pibumã. Tazi watõ, aimõ krẽwirẽ kmãdãk, wa, kãtõ bdã ssõre it wahibu, kri rowahtuze dazakru Kakumhu / Riozinho nã ãwamtrẽ wa, tahã dazakru kãtõ krẽwim hã dazakru wadi mnõ, tahã it smĩstu tõ ãt tmã ropibui pibumã ãt kuitre pibumã hêsuka wa. It sdakbã nõrĩ tõ ãptokrda, wawẽ, kãtõ hêsuka nã rowahtukwai nõrĩ. Are tetõ aimõ rowahtukwai nõrĩ romkmãdã sissu nẽmr pibumã kuzurkw. Are wawẽ nõrai sim romkmãdkã wa aimõ psẽ zawre kõd Akwẽ nĩm romkmãdã sikusbimrã pibumã ktãwankõ tẽ tmẽ, rowahtukwai nõrai kmã tẽtõ dure wawẽ nõrĩ aimõ kmã sabu Akwẽ nĩm romkmãdã adu tẽ samãr wahiku psẽ mnõ kõpra zatõ aimõ romkmãdkã twi snãsikutõr kri rowahtuzem wa. Are Akwẽ nõrĩ, dasiwawi mnõ bã romkmãdkã mnõ krẽ wasku mnõ kõdi dure, tmã sawi mnõdi, siwakru kõdi aimõ dure romkmãdkã wasku hã. Twa, tõ aimõ kbure Akwẽ nõrĩ sissum snã romkmãdã hêsuka nãhã tẽkmãdkã prẽwamsi zatõ psẽ snã aimõ romkmãdã mõ, tetõ aimõ dure dasipra re zawre nõmr, tõ aimõ kbure snã kmã dasiwapar wa kãtõ kmãdasidur mnõ wa zatõ aimõ kri rowahtuzem wa psẽ snã rowahdu nõmr.

PALAVRAS-CHAVE: Kbure mã romkmãdã. Dasikapko mnõpã krsisdakbã mnõzẽ. Akwẽ/Xerente

ABSTRACT

This paper deals with the educational reality of the Akwẽ / Xerente people, with the objective of understanding the relations between their own oral model of education, and the educational models and practices based on writing. To do so, I describe the system and processes of formation and socialization of Akwẽ and Warã youngs, an educational institution, managed by the elderlies, who are responsible for this formation. I also observed the daily practices of the Kakumhu / Riozinho village and the Wakõmêkwa school, places chosen to perform the ethnographic research. The main interlocutors of the survey were the village elders and sages, as well as the teachers of the mentioned school. The results of the research reveal, on the one hand, a contradiction between the two models of addressed education. On the other hand, they also reveal a search for dialogue between them and between the specific knowledges of each one. This search for dialogue is perceived mainly in the discourses and practices of teachers, who believes that traditional knowledges should be valued and incorporated into the school curriculum. The elders, on the other hand, demonstrate distrust of the school and teachers and point out many restrictions on the socialization of knowledge for all in school. This is because the *Akwẽ* society is subdivided into clans and each of them considers a sacred and particular patrimony the knowledge they have been keeping, from generation to generation. It is necessary that the community take ownership of your school and, at the same time, it earns the trust of your community. I also see the need for consensus, in which are agreed upon the types of knowledges that can be shared in the school.

KEY-WORDS: Human rights. Indigenous education. Akwẽ /Xerente.

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1: Representação da aldeia Akwê antiga, em semicírculo e com abertura para o nascente. Fevereiro de 2016. Ilustração: Albertino Sêikô Xerente.</u>	<u>17</u>
<u>Figura 2: Representação dos seis clãs e suas parcerias, através do grafismo. ilustração: Rivaldo Srãpte. Outubro de 2016.</u>	<u>19</u>
<u>Figura 3: Kupre Foto: Silvia Thêkla. Povo Akwê Xerente, 2012.</u>	<u>20</u>
<u>Figura 4: Momento de reciprocidade entre clãs parceiros Sisdanãrkwa ou nãrkwa.</u>	<u>21</u>
<u>Figura 5: Momento de reciprocidade entre clãs parceiros Sisdanãrkwa ou nãrkwa.</u>	<u>21</u>
<u>Figura 6: Cântico de nominação feminina. Aldeia Kâ Wahâ, 2004. Foto: Acervo Procambix.</u>	<u>23</u>
<u>Figura 7: Um dos momentos do Dakmãhrâ, nominação masculina. Aldeia Kâ Wahâ, 2004. ...Foto: Acervo Procambix.</u>	<u>24</u>
<u>Figura 8: O Padi durante o Dapradâ, escolhendo sua comida. Aldeia Brejo Comprido. Julho de 2008. Acervo: Procambix.</u>	<u>25</u>
<u>Figura 9: O Dapradâ, distribuição coletiva de comida no batismo masculino. Aldeia Brejo Comprido. Julho de 2008. Acervo: Procambix.</u>	<u>26</u>
<u>Figura 10: Kuĩwdê nĩtro, toras grandes, Htãmhã e Stêromkwa. Aldeia Kri te, 2006. Foto: Acervo Procambix.</u>	<u>27</u>
<u>Figura 11: Cântico após a corrida da Tora Grande, realizado no Warã.</u>	<u>28</u>
<u>Figura 12: Amke paru, grafismo em zig zag, que representa a metade Stêromkwa. Aldeia Krite, 2005.</u>	<u>28</u>
<u>Figura 13: Kukâi hã, grafismo em triângulo que representa a metade Htãmhã. Aldeia Krite, 2005. Acervo procambix.</u>	<u>29</u>
<u>Figura 14: Momento simbólico da troca de alimentos entre clãs parceiros. Aldeia Kâ Wahâ, 2004. Acervo Procambix.</u>	<u>31</u>
<u>Figura 15: Reunião dos anciãos para deliberação de cerimônias. Aldeia Kâ Wahâ, 2004. Acervo Procambix.</u>	<u>32</u>
<u>Figura 16: Representação da aldeia antiga com detalhe do Warã masculino e feminino. Fevereiro de 2016. Ilustração: Albertino Sêikô Xerente.</u>	<u>33</u>
<u>Figura 17: Representação da aldeia antiga com detalhe do Warã masculino e feminino. Fevereiro de 2016. Ilustração: Albertino Sêikô Xerente.</u>	<u>34</u>
<u>Figura 18: Os wawê, anciãos responsáveis pela socialização/educação dos jovens. Ao fundo, os aprendizes aguardam os ensinamentos. Aldeia Kâ Wahâ, 2004. Foto: Acervo Procambix.</u>	<u>35</u>
<u>Figura 19: Meninos em fase do Panĩsekrdu, que vai dos 7 aos 9 anos, 2012. Foto: Ercivaldo Damsôkêkwa Calixto Xerente.</u>	<u>38</u>

<u>Figura 20: Aldeia Riozinho Kakumhu, 2016. Foto: Ercivaldo Damsökêkwa Calixto Xerente.</u>	41
<u>Figura 21: Em sala de aula, um dos anciãos ensina às crianças narrativas míticas do povo Akwê/Xerente.</u>	44
<u>Figura 22: Escola Indígena Wakômêkwa, 2016. Foto: Ercivaldo Damsökêkwa Calixto Xerente.</u>	45
<u>Figura 23: Parte da equipe da escola Wakômêkwa, 2016. Foto: Ercivaldo Damsökêkwa Calixto Xerente.</u>	46
<u>Figura 24: Professor Indígena Gilberto Srêzdazute Xerente, 2016. Foto: Ercivaldo Damsökêkwa Calixto Xerente.</u>	47
<u>Figura 25: Alunos e professores da Escola Indígena Wakômêkwa, 2016. Professor Valdirei Sirnãwê Xerente.</u>	48
<u>Figura 26: Diretor da U.E. José Kumrîzdazê Xerente, 2016. Foto: Ercivaldo Damsökêkwa Calixto Xerente.</u>	49
<u>Figura 27: Coordenador pedagógico da U.E. Paulo Cesar Kuhânîpi, 2016. Foto: José Kumrîzdazê.</u>	52
<u>Figura 28: Professor Noel Dapibuikwa Xerente, 2015. Foto: Ercivaldo Damsökêkwa Calixto Xerente.</u>	53

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: localização das aldeias Akwê Xerente.....	15
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.I.A- Associação Indígena Akwê
A.I.X- Associação Indígena Xerente
A.A.El.X- Associação de Apoio as Escolas Indígenas Xerente
CAPES, UFG- Coordenação de Ações Afirmativas pela concessão de uma bolsas
CEU I- UFG- Casa Universitária da Universidade Federal de Goiás
DNH- Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Direitos Humanos
DRE-TO- Diretoria Regional de Ensino de Miracema do Tocantins-TO
EJA- Educação para Jovens e Adultos
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNASA- Fundação Nacional de Saúde
III - Instituto Interamericano Indigenista
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
ONU- Organização das Nações Unidas
OIT- Organização Internacional do Trabalho
SIL - Summer Institute of Linguistics
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
SESAI - Secretaria Especial Saúde Indígena
SEDUC/TO – Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Tocantins
PPGIDH/UFG - Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos
PROCAMBIX - Programa de Compensação Ambiental Indígena Xerente
T.I. X - Terra Indígena Xerente
T.I.X.F - Terra Indígena Xerente do Funil
U.E - Unidade escolar
UFG - Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - Política Nacional de Educação Escolar Indígena no Brasil.....	6
1.1. A garantia a uma educação escolar indígena específica e diferenciada.....	9
CAPÍTULO 2 - O povo <i>Akwẽ</i> / Xerente e seus processos próprios de educação.....	15
2.1. A organização social <i>Akwẽ</i> e suas práticas educativas: as divisões clânicas e suas rivalidades e solidariedades	17
2.2. A formação dos <i>Sipsa wapte</i> e <i>bakrda wapte</i> , no Warã.	33
CAPÍTULO 3 - Educação tradicional <i>Akwẽ</i> e a educação escolar: diálogos possíveis.....	42
3.1. A Aldeia Riozinho Kakumhu e a Escola Indígena <i>Wakõmẽkwa</i>	45
3.2. Os anciãos como detentores dos saberes tradicionais	53
3.2.2. Os saberes dos anciãos <i>Akwẽ</i> e a educação escolar	54
3.2.3. Atitudes e discursos dos professores: a busca de diálogos entre os saberes <i>Akwẽ</i> e a escola	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	67

APRESENTAÇÃO

Nesse trabalho apresento os resultados finais de minha pesquisa de mestrado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás. O objetivo geral da pesquisa é descrever, analisar e compreender os processos educativos existentes nas comunidades Akwẽ / Xerente.

Na condição de professor indígena da etnia Akwẽ/Xerente, pretendo abordar a partir da concepção de educação intercultural, e dos estudos interdisciplinares, a realidade educacional do meu povo, tendo como foco a Aldeia Riozinho *Kakumhu* e sua escola: Escola Indígena *Wakômêkwa*, situadas no município de Tocantínia, no Estado do Tocantins. Procuo compreender tanto os processos tradicionais de educação próprios do povo Akwẽ, como os processos educacionais escolarizados, que foram introduzidos pela sociedade envolvente e que são hoje vivenciados cotidianamente pelo povo Xerente.

Inicialmente a educação escolar foi imposta às sociedades indígenas no Brasil, desrespeitando suas especificidades culturais e linguísticas. Foi usada como instrumento de aculturação e de dominação. Tinha como objetivo ensinar a língua portuguesa e converter os indígenas aos modos de ser dos demais brasileiros. Entretanto, não alcançou resultados positivos e poucos indígenas aprenderam a leitura e a escrita. Atualmente, existe um suporte jurídico que garante aos povos indígenas o direito de serem alfabetizados e escolarizados nas suas línguas maternas, que já produziu uma geração jovem com algum grau de educação escolar. Também se percebe cada vez mais a necessidade da escrita, seja como mecanismo de fortalecimentos das línguas maternas, seja para o uso do português como língua instrumental. Entretanto, a aquisição e domínio da escrita pelas crianças indígenas ainda continua sendo um grande desafio, ou pela resistência que as comunidades indígenas ainda têm com relação à escola, ou porque essa escola não se adequou aos modos de vida dessas comunidades. Ou ainda por falta de professores preparados para conduzirem os processos de ensino nas aldeias.

Apesar das políticas de educação intercultural, implementadas nas últimas décadas, o acesso à educação escolar para os povos indígenas ainda é difícil. Os mesmos ainda se encontram às margem dessas políticas, principalmente no que se trata do ensino superior. No caso do povo Xerente, poucos conseguiram chegar a esse nível de ensino. No meu caso particular, fui alfabetizado aos 19 anos de idade e não tive uma vida escolar regular. Ainda tenho algumas dificuldades, que tento superar a cada dia. Ainda assim, sou o primeiro representante do povo Xerente a ter acesso a um curso de pós-graduação. Tentando fazer jus ao nome *Damsôkêkwa*, que ganhei do meu avô e que significa aquele que abre o caminho ou que

faz a trilha espero, com o meu ingresso, abrir caminho para outros, bem como contribuir para pensar e construir uma escola indígena diferente mais adequada ao modos de vida de suas comunidades. Para tanto, é necessário conhecer a trajetória da educação escolar e as realidades das escolas existentes nas aldeias, bem como as formas de relação dessa escola com os processos formativos próprios dos povos indígenas.

Com a finalidade de entender esses processos, na sua complexidade, pretendo situar a realidade educacional Akwê/Xerente no contexto mais geral da Educação tradicional desse povo, bem como na política educacional brasileira, que prevê o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada de acordo com a sua experiência sociocultural.

Neste sentido, como objetivos específicos da pesquisa, pretendo: a) analisar os instrumentos jurídico-normativos (leis, diretrizes, referenciais etc.) que orientam as políticas e ações de educação escolar dos povos indígenas no Brasil; b) descrever e interpretar os processos tradicionais e práticas milenares de educação e de aprendizagem do povo Akwê; c) compreender as práticas educativas presentes no contexto escolar Akwê/Xerente, com especial atenção para as relações e diálogos entre essas práticas e a educação tradicional do povo Akwê / Xerente, considerando as garantias legais a uma educação diferenciada e à valorização dos saberes indígenas, suas pedagogias, suas línguas e culturas próprias.

A metodologia adotada na pesquisa ancora-se numa abordagem qualitativa e se constitui de: a) estudos bibliográficos das etnografias clássicas produzidas sobre o povo Akwê/Xerente; b) revisão documental de instrumentos jurídicos sobre os direitos culturais dos povos indígenas. Serão priorizados os documentos produzidos no âmbito de políticas, programas e ações de órgãos públicos responsáveis pela educação escolar indígena no Brasil; c) pesquisa etnográfica, tendo como referência as contribuições teórico-metodológicas de Malinowski, que desenvolveu o método da “observação participante” na antropologia (1978); Clifford Geertz e sua teoria da interpretação das culturas, a partir de uma “descrição densa” do “discurso social”, este compreendido não apenas como relatos orais, mas também como comportamentos e atitudes (1989) e Roberto Cardoso de Oliveira, que propõe a compreensão das relações entre pessoas, povos e culturas a partir da “fusão de horizontes” (1988).

Apesar de conhecer e visitar outras áreas e aldeias do povo Akwê, a etnografia foi realizada, principalmente, na Aldeia Riozinho *Kakumhu*, elegida como local para a observação direta, sobretudo em contextos e espaços educativos da referida aldeia, incluindo a sua escola, a Escola Indígena *Wakômêkwa*.

Além da observação direta e participante, as informações foram complementadas com conversas informais e entrevistas temáticas e histórias de vida. Nesse caso, os interlocutores

privilegiados foram os professores da Escola Indígena *Wakômêkwa* e os sábios anciãos, responsáveis pela educação de jovens e crianças conforme a tradição Akwê/Xerente.

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

Por outro lado, será uma importante contribuição pelo esforço de 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 / Xerente com a sociedade não indígena e as imposições decorrentes deste contato. O registro e a sistematização dos saberes e práticas tradicionais, bem como da experiência Akwê / Xerente 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 e para a sociedade Akwê na construção de propostas pedagógicas próprias para nossas escolas.

Para compreender o contexto educacional Akwê / Xerente, consultei obras que tratam desse povo e de suas práticas educativas. Neste sentido, foram de fundamental importância os trabalhos clássicos de antropólogos e historiadores, tais como Robert Lowie (1941) e Curt Nimuendaju (1930, 1937 e 1942), que fizera as primeiras descrições etnográficas sobre o povo Akwê / Xerente.

Para analisar tal contexto, parto de uma perspectiva interdisciplinar refletindo sobre os direitos a uma educação culturalmente diferenciada, como direito cultural e direito humano, tomo como referência contribuições teórico-conceituais de vários campos do saber, sobretudo da antropologia, da educação e do direito.

O referencial teórico-conceitual da pesquisa está centrado nas noções de interdisciplinaridade, conforme entendida por Olga Pombo (2003); de identidade e de grupos étnicos, conforme estudo de Fredrik Barth (2000) e de interculturalidade, conforme Guenther Dietz (2012) e Leitão (2013), compreendida como a busca do diálogo entre as culturas em que haja respeito e aprendizados mútuos. Nesse sentido, interculturalidade 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.

Também tomo como referência o texto de Boaventura Sousa Santos, prefácio do livro *o discurso sobre as ciências* (1987). No texto, este autor discute e hegemonia das ciências

ocidentais, que se impõem sobre outras formas de conhecimento, destruindo, ocultando e marginalizando os saberes de povos que foram colonizados e ressalta a necessidade de romper com essa hegemonia, descolonizando o saber e dando voz às ciências desses povos.

Os estudos de Olga Pombo (2003) foram fundamentais para a compreensão do conceito de interdisciplinaridade, para o qual, segundo ela não existe uma definição exata, pois se trata de uma discussão ainda inicial e em construção. Para definir interdisciplinaridade, Olga Pombo recorre a quatro outras noções, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que mantêm semelhanças entre si, vindo de uma mesma raiz, a palavra disciplina. Os termos mencionados referem-se, todos eles de alguma forma, à ideia de disciplinas que se juntam, se relacionam, dialogam entre si, estabelecem uma ação recíproca, dão origem a outras disciplinas.

As contribuições de Boaventura Sousa Santos, no livro acima mencionado, principalmente no tópico *Todo o conhecimento é local e total* (1987, p. 73), são de fundamental importância, sobretudo quando este autor questiona a forma como o conhecimento se organiza dentro dos parâmetros da ciência ocidental moderna, que leva a especialização do saber às suas últimas consequências e estabelece rígidas fronteiras entre os campos do saber. Desse ponto de vista, considerando que o saber indígena tem um caráter abrangente, a contribuição desse autor, em diálogo com Olga Pombo será importante para refletir e melhor compreender a educação no contexto Akwẽ/Xerente.

No que se refere às concepções de grupos étnicos e identidades étnicas, adoto a definição feita por Fredrik Barth (2000). Para esse autor, as identidades étnicas se definem através da auto-identificação pelos próprios indivíduos, como pertencentes a um determinado povo, bem como do reconhecimento externo dessa identidade.

Os grupos étnicos são identificados por quatro características principais: o vínculo a uma cultura compartilhada; características biológicas comuns; um sistema comunicação linguístico conhecido e usado por todos; a existência de membros que se identificam e são identificados como parte do grupo. Entretanto, Barth desloca o foco do caráter simplesmente descritivo do grupo étnico, enquanto conceito e chama a atenção para as relações existentes entre os povos; e para as fronteiras que são construídas por cada um deles para se distinguirem enquanto grupos específicos. Existem entre os grupos étnicos, muitas vezes, situações de segregação e, rivalidade e muitas, vezes relações solidárias (BARTH, 2000).

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, faço uma contextualização das políticas indigenistas no Brasil, dando destaque para as políticas de educação voltadas para os povos indígenas e, em especial, as do Estado do Tocantins, onde

vive o povo Akwẽ / Xerente. Após fazer um breve histórico da educação escolar indígena no Brasil, destaco o período situado nas últimas décadas. Caracterizo esse período como pluralista, por reconhecer a existência da diversidade cultural e linguística do país e por produzir uma legislação que respalda uma política educacional específica para os povos indígenas, conforme seus contextos culturais.

O segundo capítulo trata da organização social Akwẽ / Xerente e de suas práticas educativas e aborda as divisões clânicas e suas rivalidades e solidariedades. Também é feita uma descrição do *Warã*, instituição educativa tradicional do povo Akwẽ, bem como dos processos sistematizados de formação dos jovens *Sipsa wapte* (meninos) e *bakrda wapte* (meninas) nesse sistema, que se organiza em vários estágios, indo desde uma educação elementar até uma formação especializada.

O terceiro capítulo trata das relações entre a educação tradicional Akwẽ e a educação escolar e dos possíveis diálogos entre essas duas modalidades de educação, caracterizadas, uma pela oralidade e a outra pela escrita. Neste mesmo capítulo, para contextualizar a realidade estudada, descrevo brevemente, a partir das informações etnográficas, a região onde estão situadas as reservas indígenas Xerente, a aldeia *Kakumhu* / Riozinho e a escola *Wakõmẽkwa*, onde foi realizada a pesquisa etnográfica.

CAPÍTULO 1 - Política Nacional de Educação Escolar Indígena no Brasil

A trajetória da educação escolar de povos indígenas no Brasil se configura conforme cada período histórico do país, adquirindo características específicas conforme cada um desses períodos. Alguns autores classificam essa trajetória em três grandes fases: 1) assimilacionista, abrangendo o período do Brasil Colônia e Império; 2) integracionista, que tem início com o Brasil República e 4) pluralista, referente às últimas décadas, cujo marco legal é a Constituição Federal de 1988.

O período classificado como assimilacionista se caracteriza pela atuação da igreja católica, e de missionários jesuítas, braço direito de sustentação da política colonial da Coroa portuguesa, interessada em explorar as riquezas do país e dominar os povos nativos que aqui viviam e que foram denominados de índios. O olhar etnocêntrico da Europa sobre o resto do mundo duvidava da humanidade desses povos e apenas em 1630 o papa reconheceu que indígenas eram humanos e que “tinham alma”. Através do Alvará Régio de 1 de Abril de 1680 a Coroa portuguesa reconheceu que deveria respeitar a posse dos povos nativos sobre suas terras, por serem estes os primeiros ocupantes da mesma. Infelizmente o Alvará foi pouco respeitado, visto que as terras indígenas tornaram-se objeto de exploração do poder colonial.

Para garantir a colonização dos territórios era legalmente permitido o extermínio ou a escravização dos nativos. Assim, às vezes os povos indígenas eram submetidos ao trabalho forçado para manter as atividades nas colônias da Coroa portuguesa, ou eram confinados em aldeamentos missionários. As ações missionárias tanto pretendiam converter os indígenas ao cristianismo e aos costumes ocidentais, como poderia escravizá-los, em casos em que eles resistissem ao poder colonial.

Os colonos contavam com apoio explícito por parte da Coroa portuguesa, senão com estímulo das autoridades da época. Um exemplo desse apoio explícito foi a edição da Carta Régia de 02/12/1808, que declarava como devolutas as terras que fossem conquistadas dos índios que resistiam à colonização, estabelecendo as chamadas “guerras justas”. Uma das estratégias do “homem branco” era dividir as populações indígenas, fazendo alianças com os primeiros conquistados, se aproveitando das rivalidades entre os grupos étnicos e ampliando as alianças com demais indígenas. Essa prática facilitava os ataques a muitas populações nativas, ampliava o conhecimento dos colonizadores sobre o território e facilitava a instalação das colônias e a exploração desses territórios pela Coroa portuguesa (LEITÃO, 1998: 46)

Como estratégia de desobstrução dos territórios a serem colonizados, foram construídos

os aldeamentos, vilas missionárias onde eram reunidas comunidades indígenas sob a administração de ordens “religiosas Jesuítas” (Almeida,1997). A educação voltada para os povos indígenas nesse período visava a catequização e conversão ao cristianismo. Pretendia prepará-los para a vida civilizada conforme os padrões ocidentais. Suas línguas e culturas eram concebidas como obstáculos a serem eliminados e as identidades indígenas deviam ser substituídas pela identidade genérica de “cidadãos civilizados”. A política assimilacionista prevaleceu em todo o período colonial tendo continuidade no Brasil Império, que através do Decreto 426 de 1845, traçava diretrizes e normas para administração dos indígenas brasileiros e buscavam minimizar os conflitos entre as populações indígenas e os “brancos”. As terras eram ocupadas pelos colonos e os povos indígenas eram expulsos das mesmas.

Neste contexto, os indígenas deveriam ser sedentarizados nos aldeamentos missionários, abrindo espaços para a exploração das riquezas dos seus territoriais ancestrais. As ações missionárias tiveram grande influência sendo responsáveis pela conversão de muitos indígenas ao cristianismo, ao mesmo tempo em que eram doutrinados também serviam ao trabalho escravo na agricultura.

O chamado “Diretório dos Índios”, criado por Marquês de Pombal em 1757 e extinto em 1798, (Regimento 1758), também conhecido como “Diretório de Pombal”, tinha como finalidade tratar, dentre outras, das questões referentes à liberdade e a educação dos índios (ALMEIDA,1997). Entre 1750 e 1777, com as políticas do Marquês de Pombal ocorreu a expulsão dos jesuítas e foi decretada a “liberdade de índios”. Os aldeamentos foram desativados e alguns foram transformadas em povoados, vilas e futuras cidades brasileiras, com a preocupação de consolidar uma única política cultural na colônia. Nesse mesmo período, Pombal proíbe o uso da língua geral criada pelos jesuítas a partir das línguas faladas pelos povos Tupi, inclusive com versão escrita em forma de gramáticas e dicionários. O uso do tupi foi proibido e o português foi declarado como a língua oficial (LEITÃO,1998).

As concepções integracionistas foram adotadas no indigenismo brasileiro com o advento da República e das noções positivistas de desenvolvimento e progresso. As poucas e pontuais ações voltadas para a educação escolar tem início com a criação do SPI - Serviço de Proteção ao Índio. A criação deste órgão, em 1910, foi o primeiro ato do governo republicano no sentido de desenvolver uma política voltada para a proteção e, ao mesmo tempo, controle tutelar dos povos indígenas. Conforme essa política esses povos são considerados “relativamente incapazes” e por isso, sujeitos a um regime especial, o regime da tutela como princípio regulador das suas relações com o Estado. Essa condição jurídica prevaleceu em toda a legislação nacional, sendo alterada apenas com a promulgação da Constituição Federal de

1988 (LEITÃO,1998).

A concepção integracionista estava contextualizada nos esforços de integração e unidade nacional, que previa a integração e o desenvolvimento do país, através da exploração das riquezas naturais do território ocupado pelas populações indígenas, bem como a integração dessas populações à nação brasileira. Nesse sentido o Estado, ao mesmo tempo em que protegia esses povos, também controlava e administrava suas vidas, sob a alegação de que estava criando condições para a que a integração ocorresse de forma gradual e contínua de forma a evitar choques culturais violentos.

As Cartas constitucionais de 1934, de 1937, de 1946 e de 1967, bem como a emenda constitucional de 1979, deram maior visibilidade aos indígenas. Porém, os documentos constitucionais citados estão orientados pela ideia de integração. O Estatuto do Índio, de 1973, também é composto por um conjunto de normas e regras, que estabelecem princípios legais de convivência do Índio genérico com a sociedade não indígena brasileira, sendo a condição de “Índio” percebida como transitória. Assim, os costumes e tradições indígenas deveriam ser respeitados nos seus modos particulares, em um processo gradual e contínuo, que conduziria a integração destes povos à “comunhão nacional”, levando-os da condição de isolados à condição “integrados”, sem choques culturais violentos (LEITÃO,1998,49).

Em 1960 o SPI enfrentou uma avalanche de denúncias de irregularidades administrativas, corrupção, gestão fraudulenta do patrimônio indígena, em especial dos recursos naturais das terras indígenas. Em 1967, o Governo Brasileiro cria a FUNAI, Fundação Nacional do Índio, com competência para exercer o papel de tutora dos povos indígenas e, dentre outras funções, “garantir a posse permanente das terras habitadas pelos índios” e o usufruto exclusivo dos recursos naturais nelas existentes.

Todas as ações educacionais desenvolvidas pelo SPI partiam desse princípio. Inclusive as primeiras ações de educação escolar bilíngue, que tiveram início em 1970, através de um convênio entre a FUNAI – que, na condição de órgão tutelar, substituiu o SPI e o Summer Institute of Linguistics. A substituição do SPI pela FUNAI, em 1967, e as primeiras ações de educação escolar bilíngue ocorreram assim como resposta às críticas internacionais que acusavam o Estado brasileiro de promover o extermínio de populações indígenas. (LEITÃO 1998).

O Governo Federal comprometeu-se a elaborar uma nova legislação específica para os povos indígenas, que foi aprovada e entrou em vigor em 1973. Trata-se da Lei 6.001/73, o Estatuto do “Índio”, que ainda hoje não foi revogada, encontrando-se, em muitos aspectos, em contradição com a Constituição Federal de 1988. Uma proposta de revisão dessa lei foi

apresentada em 1991 ao Congresso Nacional, sendo revisada em 1994 pela Comissão da Câmara dos Deputados, estando aí arquivada desde 1995.

As primeiras ações de educação escolar bilíngue em áreas indígenas tiveram origem no final de 1950, quando os linguistas do SIL, instituição religiosa, iniciaram um programa de estudos sobre as línguas indígenas no Brasil. A pretensão era criar escrita para as línguas de povos considerados ágrafos, com o propósito de traduzir para essas línguas materiais voltados para a evangelização e conversão destes povos ao cristianismo. Após as primeiras experiências, em 1959, esta instituição firmou convênio com o Museu Nacional e, em 1963, com a Universidade de Brasília com o objetivo de realizar estudos sobre as línguas indígenas brasileiras. Em 1972, as ações do SIL são oficializadas através de um convênio com a FUNAI. Os primeiros povos indígenas a serem contemplados com essa política foram os Karajá, os Xerente, os Xavante e os Kaingang entre outros (LEITÃO, 1998, 56-57).

Assim se adotava novas ações e novos discursos referentes à educação escolar indígena, fundamentados nos princípios defendidos pelo Instituto Interamericano Indigenista(III), que recomendava o uso das línguas maternas no processos de alfabetização das crianças indígenas. Porém, a adoção da educação bilíngue nas escolas indígenas, através da Portaria nº. 75 da Funai de 06 de julho 1972, que prevê o uso das línguas indígenas entre povos que não falavam o português, ocorria ainda dentro de um contexto integracionista (LEITÃO, 1998:50-51).

A concepção pluralista e intercultural na legislação brasileira e nas políticas educacionais voltadas para os povos indígenas é bem recente e tem como marco a Carta Magna de 1988, que reconhece que a nação brasileira é multiétnica, pluricultural e multilíngue, reconhecendo inclusive as línguas indígenas como línguas nacionais.

1.1. A garantia a uma educação escolar indígena específica e diferenciada

A Constituição Brasileira de 1988, no seu artigo 205, se refere à educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Prevê ainda que deva ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Especialmente no que se refere aos povos indígenas prevê, nos artigos 210, 215 e 216, o direito ao exercício de suas práticas culturais diferenciadas, considerando o universo cultural e as línguas maternas desses povos.

A partir dessa garantia legal possibilitada pela Constituição de 1988, foram elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), diretrizes e normas específicas para o funcionamento das escolas indígenas. Cabe ressaltar que até então os

povos indígenas se encontravam excluídos das políticas de Educação do MEC. Um dos primeiros documentos elaborados pelo CNE foram as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígenas de 1993, que traça, em linha gerais, os princípios orientadores dessa política, prevendo a criação das escolas indígenas e outras questões relacionadas ao Magistério Indígena.

Vale ressaltar que essas mudanças legais, em grande medida foram motivadas por reivindicações e pressões dos movimentos indígenas que ganharam força no Brasil a partir da década de 1980. 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, através das licenciaturas em educação intercultural, voltadas para a formação de professores indígenas em serviço.

No Estado do Tocantins, onde atualmente vivem nove povos indígenas. Entre eles os Akwẽ/Xerente, foi inicialmente desenvolvido o Projeto de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins, pela Secretaria Estadual de Educação desse Estado, em convênio com a Universidade Federal de Goiás, sob a responsabilidade Museu Antropológico e da Faculdade de Letras-UFG, contando também com apoio da FUNAI. Este programa de formação foi criado conforme regulamenta a resolução 052 do Conselho de Educação Estadual do Estado do Tocantins, em 1998. Ingressaram neste ano noventa e nove professores indígenas, pertencentes aos seguintes povos: Apinajé, Javaé, Karajá, Krahô, Karajá-Xambioá e Xerente.

O programa acima mencionado continua ativo, porém, sem muita regularidade. Sofreu várias interrupções, devido a não destinação de recursos por parte do governo do Estado. Apesar da falta de continuidade, segundo a Professora Cleide Araújo, coordenadora de educação indígena do Estado do Tocantins, em 2015, o curso de magistério indígena já havia formado duzentos e sessenta e oito professores¹. Nesse mesmo ano, um número de cento e trinta professores indígenas estavam matriculados neste curso.

Em condições regulares o curso tem a duração de quatro anos, é voltado especificamente para formação de professores indígenas e possui um currículo diferenciado, com relação aos cursos regulares de Magistério em nível médio. Além das disciplinas

¹ Entrevista com a professora Cleide Araújo Barbosa, coordenadora de educação indígena do Estado do Tocantins, em 30 de setembro de 2016.

obrigatórias, o currículo prevê uma carga horária para realização de estágio docente.

No meu caso particular, faço parte, juntamente com outros cinco Akwẽ/Xerente, do grupo de indígenas formados no âmbito deste programa de formação de professores. Ingressei no ano 2005, numa turma de aproximadamente vinte e cinco alunos, e concluí o curso em 2008, realizei o estágio docente na escola Estadual Cristo Rei da cidade de Pedro Afonso-TO.

O Estado do Tocantins foi um dos primeiros a implantar a política educacional indígena específica e diferenciada para os povos indígenas, no Brasil. O implemento de políticas educacionais foi possível graças à mobilização e articulação de lideranças indígenas do Estado, que reivindicaram capacitação e formação continuada para o Magistério Indígena. Em 1998, a Secretaria de Educação do Tocantins criou, o Conselho Estadual de Educação, composto por trinta conselheiros, sendo quinze indígenas, entre titulares e suplentes, representando todas etnias reconhecidas no Estado, por meio da resolução nº 052 (de 30 de junho de 1998).

A participação de professores indígenas no Conselho foi essencial para a construção da *proposta pedagógica para as escolas indígenas do Tocantins* (2013), considerando a realidade de suas comunidades. Segundo a Proposta, a educação escolar é fundamental para reafirmar as identidades étnicas, recuperar as histórias de cada povo, reconhecer e valorizar a cultura tradicional. Neste contexto, a escola é vista como espaço da reconhecimento da diversidade cultural e como mecanismo de articulação dos saberes indígenas com outros saberes, criando um diálogo entre a oralidade e a escrita.

Ainda dando sequencia às ações voltadas para criação de uma política diferenciada de educação indígenas, Tocantins realizou o primeiro concurso público específico para o ingresso na carreira de professor indígena em 2008. A formação e a titulação oferecida no curso de Magistério permitiu que os professores indígenas do Estado pudessem prestar o curso regularizando, no caso de alguns deles, a sua situação como professores. No processo seletivo, considerando a diversidade cultural e linguística bem como a interculturalidade presente na relação entre indígenas e não indígenas do Estado, foram utilizadas, além, do português, as línguas faladas pelos candidatos: Apinajé, Krahô, Karajá, Karajá-Xambioá, Javaé, e Xerente² Na ocasião foram aprovados 37 professores Akwẽ/Xerente e 32 deles foram efetivados no cargo de professor, sendo eu um deles.

Atualmente, graças à garantia legal de direitos a uma educação diferenciada, as escolas indígenas podem ter seus calendários, projetos escolares e currículos próprios. Muitas dessas escolas estão sendo apropriadas pelas suas comunidades como lugares de valorização de seus

² Além desses sete povos que tradicionalmente habitam o Estado do Tocantins, vivem ainda populações Krahô-Kanela, Awa-Canoeiro, e Guarani que vieram ou foram deslocados nas últimas décadas para a Ilha do Bananal.

saberes e de suas identidades. Diante dessas mudanças, jurídico-legais tem ocorrido por parte dos professores, um esforço no sentido de estabelecer um diálogo entre as práticas de educação escolar e os saberes e práticas educativas tradicionais.

O suporte legal para um nova prática veio com a Constituição Federal, promulgada em 1988 (artigos 210, 215 e 216), com as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena/1993 e com o Parecer 14/1999. As Diretrizes e o Parecer, ambos do Conselho Nacional de Educação, regulamentam a criação das escolas indígenas e o papel do professor bilíngue, além de outras questões relacionadas à educação escolar de povos indígenas no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no artigo 12, também reconhece o direito das comunidades indígenas exercerem suas práticas culturais e terem uma educação escolar diferenciada, específica e bilíngue³.

Um ano após a promulgação da CF/88 foi criado Estado do Tocantins, que logo depois deu início à sua política de educação para as comunidades indígenas, garantindo a estes povos uma educação escolar específica, conforme seus modos particulares, e possibilitando a participação dos mesmos na formulação dessas políticas através da sua representação no Conselho Estadual de Educação⁴.

A Lei nº 1.038/98 de 22 dezembro de 1998, trata da criação de Sistema de Educação Estadual de Ensino, que contempla a educação escolar indígena, conforme consta nos artigos 42 a 45, na Seção VII “Educação para comunidades indígenas”. Esta Lei afirma, em seu parágrafo único, que os programas educacionais deverão ser formulados com a participação direta dos indígenas e de suas organizações ou entidades representativas. Dando continuidade a estruturação um de sistema jurídico– burocrático, que contemple as especificidades da educação escolar indígenas, também é criada a Lei nº 10.172/2001, que regulamenta a formação de professores em nível médio.

A necessidade de formar professores em nível médio se deve à falta de professores com formação superior e à grande quantidade de professores apenas com educação básica, atuando

³ Segundo a LDBEN/96: "Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns do sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica". Esta previsão possibilita às escolas indígenas terem autonomia para elaborarem seus projetos políticos pedagógicos.

⁴ Com a base do Referencial Curricular Nacional foi possível construir, através da Seduc-TO, uma proposta de política pedagógica, para as escolas Indígenas do Estado do Tocantins, considerando os grupos étnicos que se encontram no Estado. Com base no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas(2002), os conhecimentos foram organizados da seguinte forma: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Indígena, Arte e Cultura, Educação Física, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Química, Física, Biologia, Ciências e Matemática. Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso. Parte Diversificada: História e Cultura Indígena, Esporte e Lazer, Língua Estrangeira Moderna-Inglês.

sem formação específica para o Magistério⁵. Até 2006, entre os Akwẽ/Xerente, havia apenas dois professores com formação universitária, que também eram os únicos de todo o povo com formação superior.

A oportunidade de ampliar o número de professores Akwẽ/Xerente com formação universitária vem em 2007, com a criação da Licenciatura em Educação Intercultural pela Universidade Federal de Goiás, que, atendendo às demandas dos povos indígenas da região, elabora um projeto específico para formar professores indígenas. Neste ano ingressaram na UFG sessenta professores indígenas das seguintes etnias, Apinajé, Gavião, Javaé, Karajá, Karajá- Xambioá, Krikati, Krahô, Tapuio, Tapirapé, e Akwẽ/Xerente. O referido curso teve início em 2007 e continua em funcionamento realizando processo seletivo para o ingresso de professores indígenas, anualmente. Atualmente frequenta o curso mais de vinte etnias⁶. Já graduou seis turmas e mais de duzentos professores, sendo eu um dos egressos.

A Licenciatura em Educação Intercultural, específica para formar professores indígenas em nível superior, foi uma grande conquista dos povos indígenas da região e foi pensada juntamente com os mesmos, considerando a diversidade cultural, as línguas faladas e os saberes próprios. Pode ser considerada um marco histórico no centro oeste brasileiro.

O curso é realizado em cinco anos, sendo dois de matriz básica, com conhecimentos gerais para todos os alunos, e três de matriz específica, quando os estudantes podem escolher entre as áreas de ciências da natureza, ciências da linguagem e ciências da cultura. Está organizado em quatro etapas intensivas ao ano, sendo duas realizadas na UFG e duas nas terras indígenas. Todos os estudantes são professores em exercício em suas aldeias. Por isso as etapas na UFG ocorrem em período de férias.

Os princípios orientadores do projeto são os conceitos de interculturalidade, transdisciplinaridade e sustentabilidade. No que se refere à interculturalidade, o projeto pedagógico prevê a troca de saberes e a valorização dos conhecimentos indígenas. Para tanto, as línguas indígenas são usadas na escrita dos trabalhos acadêmicos e os sábios anciãos indígenas colaboram com a orientação dos alunos, nos casos em que os temas escolhidos tratam das culturas e dos conhecimentos indígenas. Além disso, as defesas de trabalhos de conclusão de curso ocorrem nas aldeias de origem dos estudantes e os anciãos, que

⁵ A Lei no 1.038/98 de 22 de dezembro de 1998, que cria o Sistema Estadual de Ensino do Tocantins, já contemplava a educação escolar indígena. A Seção VII, nos artigos 42 a 45, afirma que é prioritário, no Sistema Estadual de Educação, a educação escolar das sociedades indígenas e ressalta, no seu parágrafo único, que "...os programas educacionais deverão ser formulados com a participação das comunidades indígenas, de suas organizações e entidades representativas. (Lei no 2.139, de 03 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Sistema de Ensino, no âmbito do Estado do Tocantins).

⁶ Apinajé, Gavião, Javaé, Karajá, Karajá- Xambioá, Krikati, Krahô, Tapuio, Tapirapé, Akwẽ/Xerente, Kuikuro, Waura, Kamayura, Xavante, Xacriabá, Guarani, Guajajará, Kanela.

participaram da orientação, também fazem parte das bancas avaliadoras.

No terceiro ano do curso, cada aluno escolhe um tema para o seu trabalho final, conforme a área de formação pela qual optou (ciências da natureza, ciências da linguagem, ciências da cultura). Os trabalhos podem abordar temas referente às tradições e aos saberes próprios de culturas indígenas (intraculturais) ou temas próprios de contextos interculturais e de interesse mais global.

Entretanto, uma análise preliminar dos trabalhos apresentados pelos alunos egressos do curso, demonstra que existe uma preferência pelos temas que se referem aos saberes de cada povo. Esses trabalhos apresentam objetivos voltados para o fortalecimento dos saberes que se encontram sob o risco de desaparecerem. Pretendem valorizar as ciências e as filosofias próprias destes povos, resgatar conhecimentos que atualmente existem apenas na memória dos anciãos e retomar práticas tradicionais que atualmente já não são recorrentes.

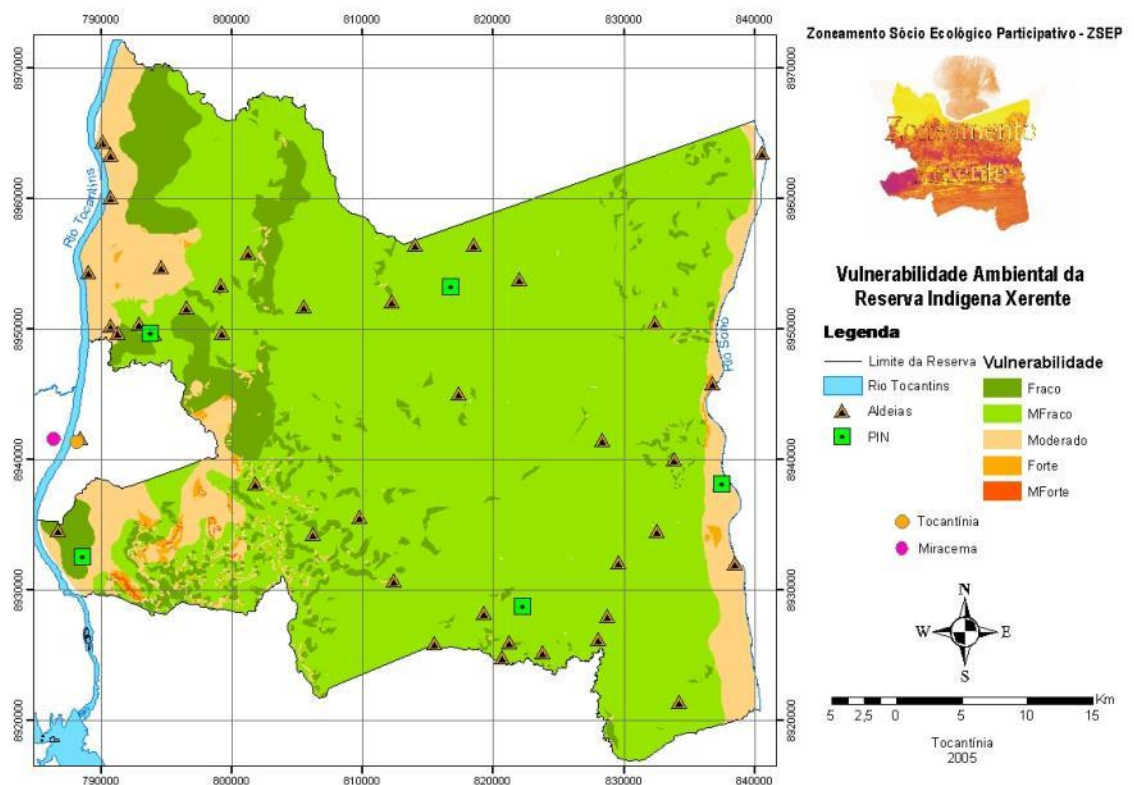
Podemos mencionar, por exemplo, alguns trabalhos apresentados pelos estudantes/professores Akwê/Xerente para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG. A maioria dos autores declaram o desejo de contribuir para o fortalecimento e a valorização dos conhecimentos próprios do universo cultural do seu povo. Além disso, existe uma preocupação em dar legitimidade a esses saberes, transformando-os em conhecimento escrito e incluindo-os no contexto e no currículo escolar. Abaixo, cito alguns desses trabalhos: 1) Akwê Nĩm Tkai Wamhã Kã/A Vida da Água: Um Estudo Sobre as Águas Seus Donos e a Poluição nos Dias de Hoje na Área Akwê, de autoria de Maria Helena Xerente (2011); Discursos dos Velhos Akwê Xerente, de autoria de Valteir Tpêkru Xerente (2011); Akwê Kumnã Krsipi mnõze- As Técnicas de Uso de Fogo pelos Xerente, de minha autoria, Ercivaldo Damsõkêkwa Xerente (2012) e Calendário Tradicional do Povo Akwê e Sugestões para o Calendário Escolar Indígena Akwê, de autoria de Nilson Brito Xerente (2015).

Esses são apenas alguns exemplos, tomando como referência apenas o caso dos professores Akwê/Xerente, egressos do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, de trabalhos de autoria indígena, voltados para o conhecimento e sistematização, através da escrita, dos saberes próprios do seu povo.

CAPÍTULO 2 - O povo Akwẽ / Xerente e seus processos próprios de educação

O povo Akwẽ / Xerente, é falante da Língua Akwẽ / Xerente, pertencente à família linguística Akwẽ, tronco linguístico Macro-Jê. Soma uma população de aproximadamente 3500 pessoas, que se distribuem em 70 aldeias, situadas em duas Terras Indígenas, TI Akwẽ / Xerente e TI Funil, que se localizam no município de Tocantínia, no estado do Tocantins, distante aproximadamente 100 km de Palmas, a capital do Estado.

Mapa 1: localização das aldeias Akwẽ Xerente



Acredita-se que a população Akwẽ / Xerente tenha sido bem maior no passado. O antropólogo Curt Nimuendajú esteve entre eles nos anos de 1932 e 1937 e ressalta a grande perda populacional decorrente de doenças como sarampo, catapora e coqueluche, que chegavam a dizimar habitantes de aldeias inteiras e reduzindo significativamente esta população (NIMUENDAJU, 1930 e 1937). Nimuedajú em (1942) indicou a existência de nove 9 aldeias na década de 1930 à margem direita do Rio Tocantins. As aldeias que foram localizadas pelo autor na época são: Pedra Preta, Castello, Porteira, Paineiras, Carro,

Boqueirão, Exgotto, Providência e Pedra Hume. Já Maybury- Lewis que realizou sua etnografia entre os Akwẽ/Xerente em 1956 e 1963 indicou a existência de sete aldeias, localizadas à margem direita do Rio Tocantins. As referidas aldeias são: Baixão, Gorgulho, Funil, Lajeiro, Baixa Funda, Rio do Sono e Santa Cruz. Essas referências foram fundamentais para a demarcação da Terra Indígena Xerente na década de 1970.

O povo *Akwẽ* / Xerente possui suas formas específicas de educação e socialização de suas crianças e jovens, tendo em vista práticas tradicionais que são próprias da sua organização social. Alguns desses processos próprios de ensinar e aprender continuam atuais e em prática nas comunidades Xerente e são conduzidos principalmente pelos mais velhos, os anciãos. Outros continuam existindo apenas como saber guardado na memória dos velhos.

O espaço principal de educação é “a casa dos jovens” *wapte*, chamada *Warã*, que na verdade é um pátio público que funciona como uma espécie de fórum, onde se discute e se decide coletivamente as questões de ordem pública. Nesse espaço os anciãos têm lugar privilegiado e também são os principais responsáveis pelos processos educativos milenares do povo *Akwẽ*. Esse processo educativo tradicional já não ocorre na sua plenitude, como no passado. Mas de alguma forma continua existindo de maneira compacta e resumida durante os rituais, quando seus valores e padrões são colocados em prática e atualizados.



Figura 1: Representação da aldeia *Akwê* antiga, em semicírculo e com abertura para o nascente. Ao centro, o Warã masculino e feminino.

Ilustração: Albertino Sêikô Xerente. Fevereiro de 2016

Atualmente, além desta educação tradicional, que tem como espaço principal o *Warã* e que é conduzida pelos velhos, crianças e jovens *Akwê* / Xerente, também frequentam a escola. Essa instituição foi imposta pela sociedade nacional ao povo *Akwê*/Xerente tendo como objetivo converter os indígenas em brasileiros comuns, conforme políticas indigenistas do SPI, criado em 1910.

2.1. A organização social *Akwê* e suas práticas educativas: as divisões clânicas e suas rivalidades e solidariedades

O povo *Akwê* / Xerente se caracteriza por uma organização social baseada em metades e clãs, não existindo um sistema de poder centralizado. Cada clã goza de relativa autonomia.

A sociedade *Akwê*/Xerente está organizada em duas metades, *sipktato* (norte) e *apkrã* (sul), quatro associações - *Ainãrowa*, *Akemhã*, *Krêrêkmô*, e *Krara* – e seis clãs: *Kbazi tdékwa*, *Kuzã tdékwa*, *Krito tdékwa* e *Īsake tdékwa*, *Wahirê tdékwa*, e *Krãiprehi tdékwa*. Cada clã detém um domínio particular, não só do ponto de vista político, mas também de saberes

especializados, que são usados como instrumentos de fortalecimento do seu grupo e de competição e disputa com os demais. *Īsake* é o mesmo que *Krozake tdêkwa*. Mas, atualmente não se aconselha o uso do último termo, por ele ser discriminatório⁷.

Entretanto, ao mesmo tempo em que existe um faccionalismo, que divide o povo, ou o grupo étnico *Akwẽ / Xerente* em metades, associações e clãs resultando em uma situação estrutural de competição e rivalidade, existem entre essas metades, associações e clãs um sistema de solidariedade, presente em situações que fazem parte da prática cultural *Akwẽ/Xerente* e que só podem ocorrer através da parceria solidária entre clãs.

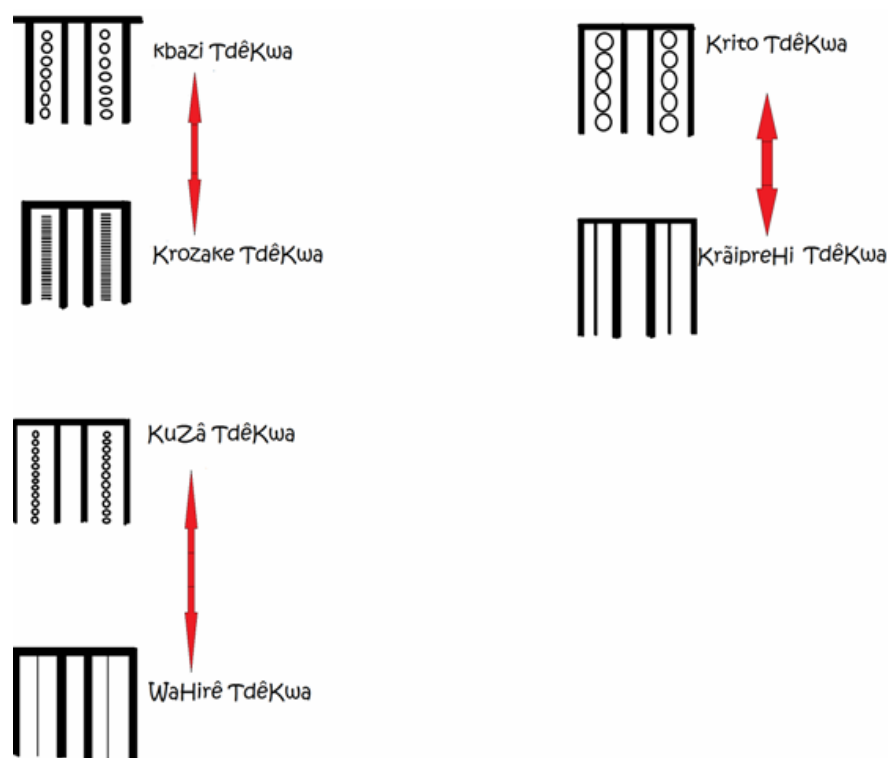


Figura 2: Representação dos seis clãs e suas parcerias, através do grafismo. Ilustração, Rivaldo Srãpte. Outubro de 2016.

Para citar apenas alguns exemplos, falarei brevemente de três casos de solidariedade entre os grupos, o que permite que, apesar do faccionalismo clânico, a unidade *Akwẽ/ Xerente* se mantenha, fortalecendo o grupo étnico com um todo: as cerimônias fúnebres, os batismos e ritos de nomeação e as corridas de tora.

Nas cerimônias fúnebres, quando falece alguém nos referidos clãs, a metade composta pelos clãs *Kbazi*, *Kuzâ* e *Krito* fazem os sepultamentos das pessoas pertencentes à outra metade composta pelos clãs *Īsake/Krozake*, *Wahirê* e *Krãiprehi*.

⁷ *Krozake tdêkwa* é uma expressão pejorativa que associa o clã *Īsake tdêkwa*.

No ritual pós-funeral, *Kupre*, existe uma regra que chamamos de *Sisdanãrkwa* que se refere ao clã parceiro e às suas obrigações rituais com relação ao clã do falecido. Ou seja: quando falece alguém do clã *Kuzã tdêkwa*, os pertencentes ao próprio clã jamais devem conduzir a cerimônia fúnebre do seu parente. A mesma deve ser realizada por pessoas vinculadas a um clã parceiro, que no caso são os *Wahirê*. Quando falece alguém do clã *Kbazi tdêkwa*, quem realiza o ritual de cerimônia são os *Īsake/Krozake tdêkwa*, seus parceiros.



Figura 3: *Kupre*. Foto: Sílvia Thêkla. Povo Akwê Xerente, 2012.

Também, da mesma forma, quando falece alguém do clã *Krito tdêkwa*, quem realiza o ritual de cerimônia são os *Krãĩprehi tdêkwa*, seus parceiros. Ressalto que o clã *Krãĩprehi tdêkwa* foi quase extinto, sendo recentemente resgatado pela família do último sobrevivente do mesmo. Diante disso, algumas pessoas do clã *Krito* ficaram confusas e em dúvida se os *Īsake/Krozake e tdêkwa* eram seus verdadeiros parceiros. Entretanto existem relatos históricos que confirmam essas parcerias. Existem até mesmo um áudio de 1972, de entrevista gravada com o ancião *Rbemêkwa*, da Aldeia Baixão/ *Nrãto Wdêhu* e outro de 1992, gravado com o Ancião *Teodoro Sizapi*, da Aldeia Cercadinho/ *Kã Wakmôrê*, pelo então Missionário *Rinaldo de Mattos*.

Atualmente as cerimônias de funeral acontecem da seguinte forma: aconselhados pelos mais velhos, *Wawê*, os homens do clã do falecido ou falecida se reúnem com os anciãos na mata próxima à aldeia, com restrições no que se refere à presença de outras pessoas que participam da cerimônia. São escolhidas duas meninas, do clã do falecido ou falecida, que são

denominadas de *Īsōhidba* que quer dizer, “irmã de clã” da falecida ou do falecido. As meninas são pintadas e enfeitadas, enquanto os homens que participam da cerimônia passam apenas carvão no rosto e nas pernas.



Figura 4: Momento de reciprocidade entre clãs parceiros *sisdanārkwa* ou *nārkwa*. Aldeia Kâ Wahâ, 2004. Foto: Acervo Procambix.



Figura 5: Momento de reciprocidade entre clãs parceiros *sisdanãrkwa* ou *nãrkwa*. Aldeia Kâ Wahâ, 2004. Foto: Acervo Procambix.

Esses processos são realizados pelo chamado *Sisdanãrkwa* ou *nãrkwa*, o clã parceiro ou correspondente e, em hipótese alguma, por pessoas do próprio clã. Vários outros ritos são realizados finalizando com o retorno à mata. Após o ensaio na mata, o funeral tem início com a passagem de todos os participantes na casa do falecido ou falecida, onde acontece uma cerimônia breve. Neste momento os homens e as meninas enfeitadas se colocam, em reverência, à frente da família do falecido, que manifesta sua dor pela perda com gemidos sincronizados, indo para frente e para traz, três vezes, seguindo o mesmo ritmo.

Em seguida, todos caminham até o cemitério e se colocam em frente ao túmulo, em duas fileiras repetindo os gemidos e movimentos sincronizados, citados anteriormente. Geralmente o pajé inicia o choro ritual e todos “acompanham”. Em seguida tem início um rito que consiste em pular por cima do túmulo. Pulam os que querem, enquanto outros optam apenas por rodear a sepultura. Ninguém pode cair ou tocar no túmulo, sob o risco de estar sujeito a também morrer a qualquer momento. A cerimônia é encerrada com um ato simbólico na mata, onde todos os participantes recebem a comida designado *Dapradâ*: um cofo, espécie de cesto trançado, contendo carne assada ou moqueado, peixe assado, carne de caça e farinha.

Os anciãos, *Wawê*, contam que a cerimônia funerária/*Kupre* faz parte da história

Akwẽ/Xerente. A mesma é realizada somente quando falece uma pessoa importante, considerada uma grande liderança, para pessoas comuns são realizados ritos mais simples. A cerimônia completa, realizada em caso de falecimentos de pessoas importantes, é considerada um ritual sagrado que tem como objetivo bloquear mortes frequentes.

As quatro associações chamadas *Dakrsu*, formada pelos *Ainãrowa*, *Akemhã*, *Krêrêkmõ* e *Krara*, subdividido em dois grupos (as metades), têm uma função importantíssima, pois são responsáveis pela nominação e batizados femininos, os quais são realizados com cantorias próprias para a ocasião e corridas de toras⁸.



Figura 6: Cântico de nominação feminina. Aldeia Kã Wahã, 2004.
Foto: Acervo Procambix.

Os batismos, *dakmãhrã*⁹, são realizados pelos *Krara* e *Ainãrowa* (metade *Ïptokrda*/irmãos mais velhos) somente no período da noite, com cânticos específicos para cada

⁸ Atualmente, nem sempre os mais jovens *wapte*, sobretudo os que vivem em áreas urbanas ou em aldeias próximas às cidades, tem clareza sobre as formas de organização do povo *Akwẽ/Xerente*, no que se refere ao *Dakrsu formado pelas* quatro associações. Principalmente no momento da divisão dos grupos para a corrida de tora grande, alguns não sabem se posicionar demonstrando dúvidas quanto às associações as quais pertencem.

⁹ Não existe uma tradução literal para a palavra batismo em *Akwẽ*. *Dakmãhrã* que denomina o rito de nominação se refere ao ato de receber um nome.

nome, que são cantados em volta da aldeia, iniciando ao anoitecer e indo até às nove da noite aproximadamente, quando há muitas meninas para serem nominadas.

Os *Akemhã* e *Krêrêkmõ* (metade *Īkrsuirã*/irmãos mais novos), por sua vez, realizam o batizado no período da tarde, iniciando por volta das 16 horas, indo até o anoitecer. Também existem cânticos específicos, que estão relacionados aos seus clãs e que são cantados pela manhã e pela tarde. Nesses casos também as cerimônias de nomeação não podem ser realizadas pelos próprios clãs e sim por seus clãs parceiros. Por exemplo, os *Īptokrda*/irmãos mais velhos batizam as filhas dos *Īkrsuirã*/irmãos mais novos, e vice-versa.



Figura 7: Um dos momentos do *Dakmãhrã*, nomeação masculina. Aldeia Kã Wahã, 2004.
Foto: Acervo Procambix.

Os cânticos se referem a alguns tipos de animais, dos quais derivam os nomes, que são associados aos clãs. Os nomes femininos podem ser associados aos pássaros, a alguns animais mamíferos ou aos peixes, por exemplo. Na nomeação da menina com o nome *Wakrtidi*, que significa seriema, os participantes realizam uma performance, com cantos gestos e danças imitando o ninho desta ave. Para os nomes *Wakõdi* e *Krkodi*, as cenas do ritual imitam o quati e

o macaco. Quando a menina recebe o nome *Tpêdi* (peixe) os participantes realizam uma performance que lembra uma armadilha de pesca, o para-peixe ou *kâ zahbâ/pari* em língua Akwê.

No batismo, cada clã leva as crianças ou adultos, conduzidos pela mão dos anciãos, que escolhem os nomes, os quais são anunciados e confirmados pelos *Dakmãhrakwa*. Os Akwê/Xerente podem ter vários nomes. No batismo masculino, depois que todos os interessados forem batizados, chega à vez dos responsáveis, ou seja, dos *Dakmãhrakwa*, sendo que eles próprios anunciam e confirmam seus nomes.

Nas cerimônias de batismos e nomeação, que duram de doze a quinze dias aproximadamente, vale destacar dois importantes momentos. Um deles ocorre um dia antes da finalização do evento e está relacionado à figura do *Padi/ tamanduá/bandeira*. A fêmea e o macho do tamanduá bandeira são simbolicamente representados por dois homens, que são escolhidos pelos anciãos e que usam máscaras feitas com a palha da bacaba. Os mesmos acompanham o ritmo da dança e fazem muitas brincadeiras com as crianças ou com os participantes do ritual.

Os participantes do ritual circulam a aldeia, iniciando e encerrando, no pátio/*Warã*, com o rito designado pelo Akwê/Xerente como *Dapradâ*, que é um ato simbólico de troca de comida. As comidas distribuídas são carne assada/moqueado de caça, ou peixes assados com acompanhamento especial de farinha.



Figura 8: O *Padi* durante o *Dapradâ*, escolhendo sua comida. Aldeia Brejo Comprido. Julho de 2008.
Foto: Acervo Procambix.

Vemos assim que, apesar das rivalidades entre os clãs, neste espaço ocorre a reciprocidade através da troca coletiva de comida, levada pelas famílias, da qual todos participam, sejam pertencente aos clãs parceiros ou clãs rivais.

Finalmente, para demonstrar a rivalidade e reciprocidade entre os clãs que formam a sociedade Akwê/Xerente abordarei as competições da corrida de Tora grande, *ĩsitro* em idioma *Akwê*. Delas participam as quatro associações formadas pelos clãs parceiros e rivais: os *Krara* e *Ainãrowa*, irmãos mais velhos ou *Īptokrda* que formam o grupo ou metade *Htâmhã*; os *Krêrêkmõ* e *Akemhá*, irmãos mais novos, denominados os *Īkrsuirã*, que formam a metade os *Stêromkwa*.



Figura 9: O *Dapradã*, distribuição coletiva de comida no batismo masculino. Aldeia Brejo Comprido. Julho de 2008. Foto. Acervo: Procambix.

Elas, as associações, são responsáveis tanto pela nomeação feminina como pela realização da corrida de tora grande. Existem dois tipos de corridas de tora: a corrida de Tora grande e a corrida de tora pequena. A primeira é realizada no encerramento do *Dasĩpsê*, o principal ritual praticado pelos Akwẽ/Xerente, para celebrar acontecimentos importantes, tais como a nomeação masculino e feminino e os casamentos tradicionais.

A corrida de tora grande é uma competição em que dois pares (formados por homens ou mulheres), representando as metades *Htãmhã* e *Stêromkwa*, correm carregando troncos pesados de buriti. Normalmente acontece no encerramento das cerimônias tradicionais do povo Akwẽ/Xerente e no verão, no mês de julho. As toras são esculpidas e ornamentadas pelos mensageiros, de ambas as equipes, sob a orientação do pajé, *sekwa* em língua Akwẽ.



Figura 10: *Kuĩwdê nĩtro*, toras grandes, Htâmhã e Stêromkwa. Aldeia Kri te, 2006. Foto: Acervo Procambix.

No ritual, os mensageiros, são personagens muito importantes. Os mensageiros têm a função de organizar, fiscalizar e manter a ordem, cuidando para que tudo ocorra conforme o previsto. Também são responsáveis por toda a comunicação durante os rituais, pelo acolhimento dos visitantes e pela punição dos transgressores, entre outras coisas. Os pajés, *sekwa*, são líderes religiosas do povo Akwê/Xerente que, no ritual de corrida de tora grande, são responsáveis por garantir a proteção dos competidores e consequentemente de todos os participantes contra os espíritos do mal, para que não aconteçam acidentes durante a corrida. Também estabelecem, juntamente com os anciãos, as regras a serem seguidas por aqueles que vão correr, entre elas a proibição de terem relações sexuais na noite que antecede a disputa.



Figura 11: Cântico após a corrida da Tora Grande, realizado no Warã. Aldeia Kâ Wahâ, 2004. Foto: Acervo Procambix.

As toras são enfeitados com algodão ou emplumadas com penugem de aves, como periquitos e araras. Também são ornamentados com os grafismos: *amke paru* ou pintura zig-zag, que remete à figura da cobra sucuri e que representa a metade *Stêromkwa* e *kukãihâ*, pintura em forma de triângulo que remete ao jabuti e que representa a metade *Htâmhã*.



Figura 12: Amke paru, grafismo em zig zag, que representa a metade Stêromkwa. Aldeia Krite, 2005. Foto: Acervo Procambix



Figura 13: Kukâi hâ, grafismo em triângulo que representa a metade Htâmhã. Aldeia Krite, 2005. Foto: Acervo Procambix.

A corrida de tora pequena *Īknō* também é uma disputa entre dois grupos, também chamado de times, organizados pelo mensageiro, que é orientado pelos anciãos. Diferentemente das corridas de tora grande, nesse caso, ocorre uma disposição aleatória dos participantes em dois grandes grupos independente de seus vínculos às associações ou metades. Os competidores se posicionam em duas fileiras individuais. O primeiro de cada fila carrega a tora no ombro e, na medida que sente cansando, a transfere para um colega do mesmo grupo ou time.

A largada ocorre em algum lugar, aproximadamente a três quilômetros distantes da aldeia e do Warã. O grupo que chegar primeiro ao pátio, *Warã*, centro da aldeia, ganha a competição. Ao termino de toda cerimônia, todos retornam para suas casas. Tanto as corridas de tora grande como as corridas de tora pequena ocorrem durante os rituais, com exceção do *Kupre*, rito funerário. No caso do batismo masculino ou feminino as ocorrem todos os dias, durante todo processo ritual. Já as corridas de tora grande acontecem apenas nos momentos mais importantes, como é o caso da finalização do ritual.

Essa parte do ritual é descrita por Paula,¹⁰ da seguinte forma:

Os velhos se reúnem, no pátio central, e decidem publicamente cada nome a ser dado aos meninos e rapazes. A participação dos velhos nesse momento é fundamental, pois cada patriclã passa um conjunto específico de nomes masculinos (...). Depois são realizadas danças masculinas e cantos. No dia seguinte, os homens adultos, após se reunirem no pátio, vão para o mato preparar os adornos a serem utilizados na festa. Pela metade do dia, duas mulheres se juntam ao grupo, compondo com dois outros homens os pares cerimoniais - Dakumnrukwa. Estes pares serão responsáveis por cantar os nomes no momento final da imposição dos mesmos. À tarde, o velho pajé, chefe cerimonial da aldeia, se reúne ao grupo a fim de dar início à festa. Cada nome a ser atribuído é anunciado publicamente pelos Dakumnrukwa. A cerimônia encerra-se no outro dia com corridas de tora de buriti. (Paula, Luís Roberto de. 2000, p 12)

Os Akwê/Xerente são extremamente rígidos em relação aos saberes milenares. Mas, esses saberes são domínios dos clãs que reivindicam cada um para si a legitimidade, a partir dos seus conhecimentos especializados, e restringem o acesso a esses saberes por parte de pessoas de outros clãs, que não são seus parceiros.

Cada clã têm sua forma própria de contar a história do povo *Akwê/Xerente*. Eles estão em constantes disputas, onde estão em jogo, valores, princípios éticos e ciúmes, bem como discursos de suposta pureza e originalidade dos seus grupos. Mas, a reciprocidade e

¹⁰ PAULA, Luís Roberto de. A dinâmica faccional Xerente: esfera local e processos sociopolíticos nacionais e internacionais, São Paulo, Março, 2000, p 12.

solidariedade também estão presentes entre os clãs rivais, em outros domínios que são de interesse geral, como em casos de ameaça aos interesses coletivos do povo.



Figura 14: Momento simbólico da troca de alimentos entre clãs parceiros, 2004. Foto: Acervo Procambix



Figura 15: Diálogo dos anciãos para deliberação de cerimônias. Aldeia Kâ Wahâ, 2004. Foto: Acervo Procambix.

Assim, ao mesmo tempo em que competem e se rivalizam nas competições também são interdependentes e solidários, pois necessitam uns dos outros para realizarem tais cerimônias. Independente das divisões clônicas, a solidariedade também está presente em outras situações além das já relatadas. No caso das caçadas, por exemplo, independentemente de serem coletivas ou não, dependendo da quantidade de carne obtida, ocorre a distribuição entre todas as famílias que vivem numa aldeia.

Os modelos e padrões educativos de crianças e jovens, bem como os instrumentos e espaços pedagógicos tradicionais estão intimamente ligados a essa forma de organização da sociedade *Akwê/Xerente*. Além da educação familiar, tradicionalmente as gerações jovens passam por um processo formal de educação. O espaço privilegiado para formar as gerações jovens é o Warã, espaço público que pode ser frequentado pela crianças desde os seus primeiros anos de vida.

2.2. A formação dos *Sipsa wapte* e *bakrda wapte*, no Warã.

O povo Akwê / Xerente possui um sistema tradicional complexo de educação e socialização de crianças e jovens. Esse sistema de educação está de acordo com a estrutura social Akwê, organizada em clãs, associações e metades, conforme descrito acima.

As práticas educativas no sistema tradicional são institucionalizadas através do Warã. O Warã é um centro de ensinamento onde os mais velhos e considerados sábios representantes de cada clã, transmitem os conhecimentos próprios do mundo Akwê para as gerações mais jovens. Os anciãos também tem a função de comunicar e aconselhar. Através de cantos e discursos, percorrem a aldeia na madrugada realizando essas tarefas. O espaço de organização do Warã é o centro da aldeia.



Figura16: Cântico após a corrida da Tora Grande, realizado no Warã. Aldeia Kâ Wahâ, 2004. Foto: Acervo Procambix

O modelo de educação própria dos Akwê/Xerente, se orienta pela forma de ver, entender e explicar o mundo do seu próprio ponto de vista, ou seja, da sua cosmovisão. Segundo a cosmologia Akwê, o sol *Bdâ* é o Deus criador do povo. Em um passado mítico, ele

tinha uma configuração humana, e era também um Akwê. Foi o responsável não só pela criação do povo, dos animais e das coisas, mas também por todos os ensinamentos que se referem às formas de organização e todas as normas de orientação da vida.

Quando *Waptokwa Zawre Bdâ*, o grande Criador, concluiu a tarefa de criação do homem, das coisas e das orientações para vida, ele partiu se instalando no céu e passando, desde então, a iluminar a vida na terra. Por isso, a forma tradicional de organização espacial das aldeias Akwê/Xerente, como de outros povos Jê do Brasil Central, é em forma de semicírculo, com abertura para o nascente. A abertura do semicírculo permite que, ao nascer, o sol entre com sua luz iluminando tudo e a todos. É também para o sol, ou para o céu, que vão os Akwê, após sua morte.

Tradicionalmente, o lugar do Warã é o centro das aldeias. Além de espaço educativo é também uma espécie de fórum onde são deliberadas as questões que envolvem os interesses do povo. No passado, as práticas educativas no Warã ocorriam continuamente e de uma forma sistematizada. Atualmente, já não são práticas cotidianas. Elas ocorrem durante os rituais. Nessas ocasiões os conhecimentos tradicionais são atualizados e reafirmados trazendo para o presente e para o ensinamento dos jovens, os saberes, as regras e as normas apropriados para a vida do cidadão Akwê/Xerente.

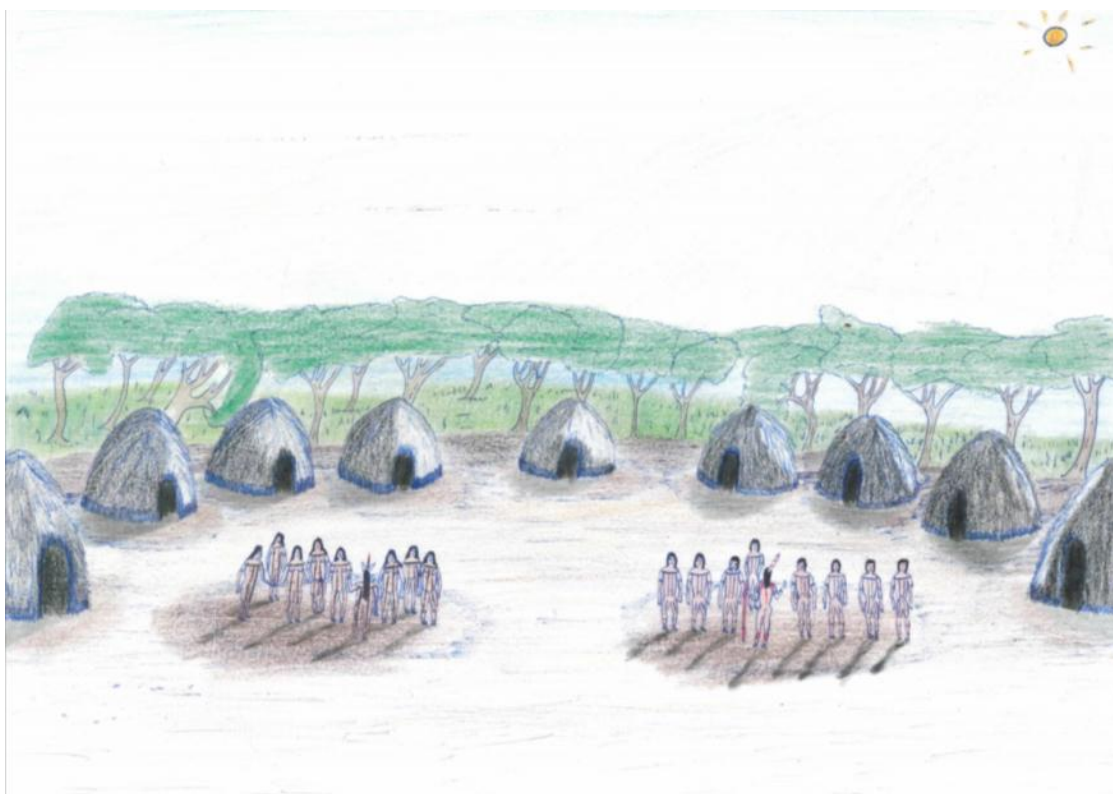


Figura 17: Representação da aldeia antiga com detalhe do Warã masculino e feminino. Fevereiro de 2016. Ilustração: Albertino Sêikô Xerente.

Atualmente, apenas algumas aldeias mantêm sua forma tradicional de semicírculo ou ferradura, como cita antropólogo Julio Cezar Melatti, em sua obra *Índios do Brasil* (1987: 73). Os mais velhos relatam que, após grande diminuição da população provocada por doenças trazidas pelo “homem branco”, como coqueluche, sarampo, varíola e catapora, toda a vida Akwê sofreu modificações, inclusive a forma de construção das aldeias. Curt Nimuendaju, em suas pesquisas de campo realizadas nos anos de 1930, ressalta que não chegou a presenciar as práticas educativas no Warã e que, conforme os relatos dos anciãos daquela época, elas teriam deixado de existir há trinta anos antes de sua estadia entre os Akwê (Nimuendaju, 1942).

A formação tradicional Akwê/Xerente, como qualquer processo formativo de qualquer outra sociedade, ocorre ao longo de toda trajetória da pessoa, principalmente na infância e juventude, sendo que em algumas situações essa educação ocorre de modo não intencional e às vezes intencionalmente. Às vezes, se realiza através de processos e contextos formalizados e às vezes informalmente.



Figura 18: Os wawê, anciãos responsáveis pela socialização/educação dos jovens. Ao fundo, os aprendizes aguardam os ensinamentos. Aldeia Kâ Wahâ, 2004. Foto: Acervo Procambix.

Informalmente, mas em situações não intencionais, nas vivências e experiências cotidianas, brincadeiras, observações e imitações do mundo adulto e de suas atividades, por exemplo. Ainda informalmente, mas de modo intencional, através de iniciativas dos adultos, no sentido de ensinarem algo, ou dos/das próprios / as aprendizes, de buscar algum aprendizado. Ou seja, quando os adultos da família extensa aproveitam alguma situação ou experiência para explicar ou esclarecer algo, como, por exemplo, saberes sobre a confecção de um artefato, um comportamento apropriado ou a forma correta de pronunciar as palavras. Ou ainda quando respondem a questionamentos vindos das próprias crianças e jovens. Não se tratam de situações formais de ensino, mas existe nestas situações uma intencionalidade de ensinar ou de aprender (BRANDÃO, 1995; LIBÂNEO, 1994). Formalmente, quando o ensinar e o aprender ocorrem em contextos formalizados, como é o caso do aprendizado escolar nas sociedades ocidentais, que atualmente também está presente nas aldeias Akwê / Xerente.

Entretanto, a educação formal do povo Akwê/Xerente não ocorre apenas na escola. Apesar da educação escolar ser atualmente a modalidade de educação formal mais presente no seu cotidiano, o modelo tradicional de socialização e formação deste povo continua vigente,

ocorrendo de forma mais evidente e mais formalizada durante os rituais.

Além da educação informal, intencional ou não intencional cotidiana, a sociedade Akwẽ/Xerente possui uma instituição educativa chamada Warã, que abrange desde práticas educativas informais, até procedimentos formais de educação. O espaço de realização de suas práticas é o pátio, espaço público, frequentado por todos, onde também são realizados os rituais.

Em tempos em que era um sistema educativas plenamente vigente, as crianças, homens ou mulheres, frequentavam o Warã desde os três ou quatro primeiros anos de vida. A formação no Warã era realizada através de uma complexa trajetória, conduzida pelos anciãos e sábios, homens ou mulheres, pertencentes a cada clã.

O processo formativo completo abrange seis estágios, sendo os mesmos para meninos e meninas. No quinto estágio, se atingia a formação básica completa e no sexto se formavam as pessoas que conseguiam atingir altos graus de especialização, como os grandes oradores, cantores, caçadores, guerreiros e atletas das competições das corridas de toras. Eram esses especialistas que assumiam depois os papéis de mestres condutores dos processos educativos formais das gerações Akwẽ/Xerente jovens.

Conforme relatos dos anciãos Akwẽ/Xerente, nem todos chegavam a completar a formação básica e poucos chegavam a se especializar, sendo mais raro ainda no caso das mulheres, devido aos casamentos precoces. Poucos homens ou mulheres chegavam aos 25 anos solteiros e virgens e apenas alguns se dedicavam aos estudos nessa fase mais especializada.

A maioria dos conhecimentos são comuns nos estágios de formação de pessoas de ambos os sexos e apenas algumas especialidades ou ofícios são exclusivos de homens ou de mulheres. Mas, na configuração do Warã existem espaços físicos específicos para a formação de homens e mulheres.

Além da estruturação em seis estágios ou graus (como também são denominados), organizados conforme as fases de desenvolvimento de meninos e meninas, os processos tradicionais de educação Akwẽ/Xerente ocorriam conforme a organização social deste povo, considerando a separação entre o mundo masculino e feminino, as divisões clânicas e suas rivalidades e parcerias.

O processo formativo realizado no Warã se volta para as gerações jovens, os *Sipsa wapte* e *bakrda wapte*, expressões que se referem aos meninos e meninas virgens. Nesse espaço de convivência e socialização / educação, grupos de crianças e jovens, organizados conforme seus estágios de desenvolvimento, são orientados e conduzidos pelos sábios, mestres anciãos de cada um dos seis clãs Akwẽ: *Kbazi tdêkwa*, *Kuzâ tdêkwa*, *Krito tdêkwa* e *Ïsake tdêkwa*,

Wahirê tdêkwa, e *Krãiprehi tdêkwa*. Meninas e meninos aprendem em lugares separados e cada clã detém domínios particulares como detentores de saberes especializados, que são usados como instrumentos de fortalecimento e legitimidade do seu grupo, bem como de competição e disputa com os demais.

O processo formativo completo é composto por seis fases ou estágios que vão da infância, a partir dos três quatro anos de idade, até a vida adulta, podendo chegar aos 25 anos aproximadamente. Aqueles que chegam a concluir todas as fases são consideradas pessoas com alto grau de formação.

O primeiro grau, ou primeiro estágio é o *kburõipo*, vai dos três aos seis anos de idade aproximadamente. Nesse estágio, ou fase de formação, meninas e meninos vão aos poucos se distanciando do contexto doméstico, ou da casa dos pais e se inserindo gradualmente no mundo social mais amplo da aldeia. Encerra-se com o corte dos cabelos e furação de orelhas. Os conhecimentos que devem dominar nessa fase de formação diz respeito aos laços familiares, regras de parentesco e a formas de tratamento entre as pessoas.

O segundo estágio, que é denominado *Panĩsekrdu* e vai dos sete aos nove anos de idade aproximadamente. Nessa fase meninos e meninas, conforme a divisão sexual do trabalho iniciam o aprendizado de práticas de coleta de frutas, de pesca e caça. Aprendem também a manusear instrumentos de caça e pesca, tais como arco, flecha e lança, entre outros. Juntamente com estes ensinamentos também tinham acesso aos conhecimentos sobre o território, a vegetação, as plantas e suas muitas utilidades.



Figura 19: Menino em fase do Panĩsekrdu, que vai dos 7 aos 9 anos, 2012.
Foto: Ercivaldo Damsõkêkwa Calixto Xerente.

No terceiro estágio, fase ou grau, que é chamado de *Sinãĩkrã*, dos dez aos treze anos de idade aproximadamente, o aprendizado se volta para os conteúdos referentes aos rituais, bem como para a preparação para a participação nos mesmos. Se aprende sobre as cantorias, as danças, os ritos e as pinturas corporais, bem como todos os conhecimentos referentes a essas questões.

O quarto estágio ou grau, o *Panĩsékarê*, ocorre dos treze aos quinze anos de idade, aproximadamente. Esta é a fase de aprendizado das técnicas artesanais de confecção dos objetos. Homens e mulheres aprendem a confeccionar vários tipos de redes e diferentes modelos de cestaria, como o cofo, por exemplo. Aprendem a fazer esteiras, cocares e outras plumárias. Também já podem pegar pesos, sendo que os treinamentos nas corridas de tora iniciam nessa fase.

No quinto grau ou estágio de formação, o *Sinãika*, que ocorre dos quinze aos dezessete anos de idade, aproximadamente, meninos e meninas devem compreender as questões

relacionadas à organização social Akwẽ/Xerente, sobretudo, as divisões clânicas e as especificidades de cada uma delas. Concluída essa fase, também devem estar preparados para carregar pesos, para serem fisicamente fortes e dominarem o cansaço, resistindo a situações de dificuldades, sejam elas quais forem. Essa fase conclui o processo básico de formação do jovem Akwẽ/Xerente.

Finalmente, o sexto grau ou estágio, *Krkokunĩstuhi*, o mais especializado de todos, cuja preparação tem início a partir dezoito anos de idade, aproximadamente, pode chegar aos 25 anos. Nessa fase, o homem Akwẽ, além de compreender toda a organização social do seu povo, também já deve dominar os conhecimentos sobre ofícios especializados e ter formado habilidades referentes mesmos. Esse estágio de formação deve abranger conhecimentos e habilidades sobre discursos e oratória, conforme as regras dos grupos clânicas, bem como a formação exigida para se tornar um exímio caçador, guerreiro ou corredor nas disputas de corridas de tora, por exemplo. Esses especialistas se tornavam grandes mestres da cultura, assistentes dos sábios anciãos e autorizados por eles a substituí-los em casos de necessidade.

Em cada uma das fases percorridas, os jovens *wapte* eram submetidos a vários testes de resistência e precisavam demonstrar coragem e várias outras habilidades para fazer a passagem de uma fase para a outra¹¹. Após cada fase ou grau alcançado, eram realizadas cerimônias públicas para confirmação dos conhecimentos adquiridos e para mudanças de fase, como uma espécie de titulação.

Nessas ocasiões, toda a comunidade tinha a oportunidade de presenciar e celebrar a passagem de um status de preparação e aprendizado, para outro. Nem todos os jovens *wapte* conseguiam chegar à reta final e poucos atingiam o mais alto grau, se tornando um especialista. Muitos desistiam por não conseguirem seguir a disciplina e cumprirem as regras ditadas pelos anciãos que, conforme os relatos dos mais velhos, eram muito rigorosas.

Atualmente, o processo formativo não ocorre no Warã, passando por todas as suas fases. Esses ensinamentos tradicionais ficam a cargo dos mais velhos e são transmitidos no contexto familiar. Apenas durante os rituais os anciãos reúnem os jovens no pátio para situações de ensinamentos mais formais.

As práticas de manuseio e confecção dos instrumentos também já não são tão intensas e cotidianas e estão mais voltadas para a produção de artesanato para a venda e não para objetos de uso. Se no passado, conforme os relatos dos velhos Akwẽ/Xerente, poucos chegavam ao

¹¹ Nas fases de formação Akwẽ/Xerente, os jovens são submetidos a situações de provação e sofrimento, o que está de acordo com os estudos do antropólogo Victor Turner, quando ele relata dificuldades que as pessoas vivenciam nos processos rituais de passagens para serem elevadas de um status ao outro.

último grau de especialização, nos dias atuais raramente isso ocorre.

CAPÍTULO 3 - Educação tradicional Akwẽ e a educação escolar: diálogos possíveis

O objetivo desse capítulo é abordar e discutir os possíveis diálogos entre os saberes tradicionais Akwẽ e a educação escolar. A instituição escolar foi introduzida na sociedade Akwẽ / Xerente nos anos de 1945, pelo Serviço de Proteção aos Índios. Entretanto não teve êxito, no que se refere à aquisição da leitura e da escrita pelos Akwẽ. As aulas eram dadas em português e as crianças não entendiam a língua usada na alfabetização e não existia uma continuidade nas ações da escola.

No final da década de 1958, missionários evangélicos se estabeleceram em umas das aldeias (*Aldeia Baixa Funda/Pat Waptkãzê*) e criaram uma escrita para a língua Akwẽ, tendo início uma incipiente escola bilíngue.

O objetivo do uso da língua materna nas escolas, como aconteceu com muitos outros povos indígenas, não era o fortalecimento dessas línguas e sim usá-las como ponte para a aquisição da escrita em português. A escola representava uma imposição da sociedade não indígena tendo como objetivo evangelizar e converter ao cristianismo, desconsiderando os saberes próprios do povo Akwẽ/Xerente e suas instituições e práticas tradicionais de educação.

Entretanto, atualmente de acordo com os direitos indígenas a uma educação diferenciada, as escolas indígenas podem ter seus calendários, projetos escolares e currículos próprios. Muitas delas estão sendo apropriadas pelas próprias comunidades como lugares de valorização de seus saberes e de suas identidades. Diante dessas transformações, nota-se uma mudança de atitude entre os professores Akwẽ/Xerente, bem como nos discursos de alguns sábios anciãos responsáveis por conduzir a educação nos moldes tradicionais. Portanto, me proponho a entender os impactos dessas mudanças nas práticas escolares atuais, através da realização de um estudo etnográfico dos processos educativos realizados na escola, bem como dos processos de educação, na região onde foi realizada a pesquisa.

Para tanto, fiz uma descrição e interpretação dos discursos dos sábios anciãos e dos professores da Escola Indígena Wakõmẽkwa. Para obter informações complementares, também conversei com outras pessoas das comunidades atendidas pela escola, abrangendo alguns pais e mães de famílias e estudantes¹². Nesse caso, os discursos são compreendidos conforme a perspectiva da teoria interpretativista desenvolvida por Clifford Geertz, na qual são

¹² A Escola Indígena Wakõmẽkwa, situada na Aldeia Riozinho/Kakumhu, atende estudantes das seguintes comunidades: Brejo Verde/Mrãirê, Brejo Novo, Sangradouro/Suprazapdo, Cabeceira Verde/ Mrãiwahi, Riozinho/Kakumhu, Bananal/Hêspohu.

considerados não só os relatos orais, mas também comportamentos, atitudes e gestos das pessoas, como objetos de interpretação. Para contextualizar a realidade estudada fiz uma caracterização da instituição escolar mencionada e da aldeia onde a mesma está localizada.



Figura 20: Vista parcial da aldeia Riozinho Kakumhu, 2016. Foto: Ercivaldo Damsökêkwa Calixto Xerente.

É importante ressaltar que na ótica Akwẽ/Xerente a escola se constitui como uma instituição externa, cujas ações são tidas como complementares à sua educação comunitária e familiar. Entretanto, também é relevante salientar que a educação escolar tornou-se uma necessidade para os povos indígenas, pois representa a possibilidade de escrevermos a nossa história e registrarmos, através da escrita, os saberes próprios do povo *Akwẽ*. Nesse sentido, os relatos dos velhos são de fundamental importância. Por meio deles, podemos dar continuidade aos ensinamentos milenares para as gerações mais jovens e a partir daí trazer esses saberes para o contexto escolar, estabelecendo um diálogo entre saberes tradicionais Akwẽ/Xerente e os saberes baseados na escrita.



Figura 11: Em sala de aula, um dos anciãos ensina às crianças narrativas míticas do povo Akwẽ/Xerente, 2012. Foto: Ercivaldo Damsõkêkwa Calixto Xerente.

A educação escolar, conforme relatos dos mais velhos, foi introduzida entre o povo Akwẽ/Xerente em 1958, pela Missão Evangélica Protestante Batista na Aldeia Baixa Funda, uma das aldeias antigas. Foi fruto de uma reivindicação de Florêncio Suzawre, um dos anciãos mais velhos na época. Antes de tal solicitação, a escola já vinha sendo ofertada pelo SPI desde 1945, na Aldeia Baixão *Nrãto Wdêhu*, contudo sem obter sucesso.

A tal missão evangélica teve bastante influência nas mudanças de comportamentos entre os Akwẽ, devido à introdução de ensinamentos de doutrinas protestantes impostas aos convertidos, “irmãos em Cristo”. As famílias que se converteram a tais doutrinas passaram a ter maior chance de acesso aos estudos, proporcionadas por contatos com pastores da missão protestante. Foram os jovens dessas famílias os primeiros Akwẽ a terem acesso ao letramento na época, iniciando um processo mais efetivo de implantação da educação escolar na região Akwẽ/Xerente.

Portanto, apesar das experiências anteriores desenvolvidas pelos missionários, a política oficial de educação escolar bilíngue entre o povo Akwẽ/Xerente, é bastante recente. Ela é iniciada em 1970, através de convênios firmados pela FUNAI com as missões religiosas, cujos

missionários eram linguistas e tinham aprendido as línguas indígenas e criado sistemas de escritas para as mesmas. Após o convenio, esses mesmos missionários formaram alguns indivíduos para atuarem como monitores bilíngues, espécie de assistentes dos linguistas/missionários. Ela se fortalece na década de 1980 com a emergência dos movimentos indígenas e com a Constituição Federal de 1988 que garante aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada e bilíngue.

3.1. A Aldeia Riozinho Kakumhu e a Escola Indígena Wakômêkwa

Apresento aqui informações gerais referentes à aldeia Riozinho/Kakumhu e à Escola Wakômêkwa, onde foi realizado o trabalho do campo da pesquisa. Para fins de contextualização, serão abordados alguns aspectos da escola e do cotidiano da comunidade.

A Aldeia Riozinho, ou Kakumhu que significa na língua materna “paisagem deslumbrante” está localizada numa região considerada isolada, a leste da Reserva Indígena Akwê/ Xerente, a aproximadamente 75 km Município de Tocantínia-TO e a 150 km de Palmas, a capital do Estado. O acesso terrestre à aldeia é possível via TO 010, saindo de Palmas e passando pelo município de Miracema ou de Tocantínia, ambos no Estado do Tocantins. No período chuvoso, o acesso às estradas é bastante difícil, com a ocorrência de atoleiros nas estradas vicinais, que possuem alguns trechos em péssimo estado de conservação. Outra opção seria passando por Aparecida de Rio Negro-TO, também saindo de Palmas.

Esta aldeia foi criada pelo então cacique Domingos Krate Xerente, no ano de 2000. Ela resulta de conflitos internos na Aldeia Rio do Sono, Ktêka kâ, uma das aldeias antigas do povo Akwê, que dividiram as famílias, dando origem a nova aldeia.

Atualmente vivem nesta aldeia treze famílias, somando aproximadamente setenta pessoas. De um conjunto de pequenas aldeias com menos de cem habitantes, a aldeia Riozinho/Kakumhu foi escolhida para sediar o centro de educação escolar que atende aos estudantes da região. As demais aldeias são: Aldeia Brejo Verde Mrãirê 22 km, Aldeia Brejo Novo/*Sdarã Zapdo* 20 km, Aldeia Bananal/*Hêspohu* 21 km, Aldeia Cabeceira Verde/*Mrãiwahi* 12 km, Aldeia Sangradouro/*Supra Zapdo* 20 km.

As casas da aldeia são construídas com cobertura de palha e paredes de adobe e são habitadas por famílias extensas, incluindo pais, filhos solteiros e casados, genros e filhos dos filhos. Conforme já mencionado anteriormente, no seu padrão tradicional, as aldeias Akwê/Xerente possuem o formato de semicírculo, com abertura para o nascente. Segundo os

depoimentos dos mais velhos essa forma de construir as aldeias foi abandonada após grande perda populacional provocada por doenças como sarampo, coqueluche e catapora, o que teria ocorrido por volta de 1850.

O dia começa bem cedo em Kakumhu. Ainda escuro, alguns pais de famílias saem para a mata, em busca de alguma caça para o sustento da família e, ao raiar do sol, já retornam com suas presas, quando contam com a generosidade da mãe natureza. Às vezes, os animais caçados se convertem em alimentos não só da família do caçador, mas também de toda a aldeia. Pela manhã é comum ouvir o ronco dos motores dos transporte escolares trazendo as crianças das outras aldeias para a escola. Nesse horário, as crianças da própria aldeia já acordaram e algumas tomam o seu café com beiju assado, antes de iniciarem sua rotina escolar.

As mulheres Akwê/Xerente normalmente estão em suas casas, dificilmente estão na companhia de seus esposos. As mulheres estão sempre realizando atividades de casa, ou estão no trabalho artesanal, com o capim dourado e fibras de buriti. Também fazem colares de tiririca e de outros materiais. Normalmente trabalham na companhia de outras mulheres da família e ensinam às filhas as atividades artesanais, educando-as para a vida adulta. Alguns artefatos também são confeccionados pelos homens, tais como cocares; rede trançadas, para descanso; balaio, para muitas utilidades; chapéus de capim dourado etc. Todos os processos de trabalhos artesanais, masculinos ou femininos, são atentamente observados ou até mesmo imitados pelos jovens *wapte*.

A escola oferece três turnos, matutino, vespertino e noturno. No ano de 2015, estavam matriculados na escola 121 alunos, abrangendo ensino fundamental, médio e a modalidade de educação de jovens e adultos. Os alunos não usam uniformes, se vestem como podem, conforme a renda das famílias. Alguns usam agasalhos modestos. No período matutino, funciona do 6^a ano a 9^o ano do ensino fundamental, geralmente jovens adolescentes com idade aproximada de onze a dezoito anos. No período vespertino, funcionam as séries iniciais, de 1^o ao 5^o ano. São crianças de seis a dez anos de idade, aproximadamente. No período noturno, funciona a educação para jovens e adultos EJA, do 1^o ao 3^o segmento do ensino médio, atendendo a estudantes com idade de dezoito a 35 anos, aproximadamente.



Figura 22: Escola Indígena *Wakõmẽkwa*, 2016. Foto: Ercivaldo Damsõkẽkwa Calixto Xerente.

A escola possui uma estrutura razoável, composta de um prédio com três salas de aulas, uma cantina, uma secretaria, um sala para direção, uma sala pequena que é usada como biblioteca e laboratório de informática, dois banheiros femininos e dois banheiros masculinos¹³. Possui carteiras e mesas em bom estado de conservação. Também conta com computadores e notebooks, adquiridos através de um programa do Ministério da Educação e oferece merenda escolar. Na ocasião da pesquisa, ouvi questionamentos referentes a atraso na compra de materiais escolares (cadernos, lápis, canetas, borrachas etc.) e na entrega dos mesmos pela Diretoria Regional de Ensino de Miracema, Seduc-TO.

A equipe escolar da Escola *Wakõmẽkwa* é composta de treze profissionais, sendo todos indígenas, com exceção de um dos professores, conforme segue: oito docentes, sendo sete indígenas e um não indígena; um coordenador pedagógico; duas merendeiras; dois vigias noturnos; um auxiliar de secretaria; dois auxiliares de serviços gerais e um diretor. De modo geral, as vagas de professores e outros servidores são distribuídas entre pessoas das distintas aldeias que compõem a comunidade escolar, com exceção do professor não indígena.

Com exceção do diretor da escola, que é concursado e nomeado como servidor público, os demais servidores da escola prestam serviços em regime de contratos temporários e são indicados pelas lideranças e comunidades das seis aldeias.

¹³ Dois destes banheiros foram construídos pela secretaria do subsistema de saúde indígena no Tocantins, vinculada à Fundação Nacional de Saúde (FUNASA).



Figura 23: Parte da equipe da escola *Wakõmêkwa*, 2016. Foto: Ercivaldo Damsõkêkwa Calixto Xerente.

As crianças Xerente iniciam sua vida escolar aos seis anos de idades, sendo que do 1º ao 5º ano, o ensino ocorre prioritariamente na língua materna. O material didático voltado para leitura e escrita em Língua Akwẽ, disponível na escola é predominantemente constituído de cartilhas e de um minidicionário, elaborados por linguistas pastores da igreja evangélica da missão Batista, com participação de professores Akwẽ na década de 1990. Atualmente, os próprios Akwẽ, que frequentaram cursos de magistério ou de licenciatura voltados para a formação de professores indígenas, estão produzindo materiais de leitura escrita na língua materna para utilização na sala de aula.



Figura 24: Professor Indígena Gilberto Srêzdazute Xerente, 2016. Foto: Ercivaldo Damsökêkwa Calixto Xerente.

O currículo adotado na escola *Wakômêkwa* está organizado em disciplinas que abrangem, além dos conteúdos ensinados nas escolas regulares do país, conhecimentos referentes à realidade indígena, no geral, e ao povo Akwê, em particular. As disciplinas trabalhadas anos de 2015 e 2016 na escola, são: a) no ensino fundamental, de 1º ao 9º ano: língua indígena, história, ciências, geografia, matemática, língua portuguesa, manifestações culturais, cultura indígena, saúde indígena, cosmologia indígena, arte e educação física; b) no ensino médio, na modalidade EJA: Língua Indígena, Cosmologia Indígena, História e Cultura Indígena, Língua Portuguesa, Arte, Física, Educação Física, Química, Biologia, Ciências, Esporte e Lazer, Saúde Indígena, Matemática, Geografia, Inglês, História e Manifestações Culturais.



Figura 25: Alunos e professores da Escola Indígena *Wakômêkwa*, 2016. Foto: Valdirei Sirnãwê Xerente

A Formação do corpo docente da escola é variada, abrangendo formação em licenciatura em educação intercultural; em magistério indígena, em nível médio, e em curso de normal em nível superior. Seis professores são estudantes ou egressos da Licenciatura em educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (Carlinhos Krunômri Xerente, Valdirei Sirnãwê Xerente, Pedro Smĩsuite Xerente, Noel Dapibuikwa Xerente, José Kumrĩzdazê Xerente e Paulo Cesar Kuhânipi Xerente); três professores estão cursando o Magistério Indígena em nível médio ofertado pela Seduc-TO (Marcelino Kasuwamrĩ Xerente, Edilson Sikrbowê Xerente, Gilberto Srêzdazute Xerente) e um professor, não indígena é formado no curso normal superior (Edivaldo Chaves).



Figura 26: Diretor da Unidade Escolar: José Kumrĩzdazê Xerente, 2016. Foto: Ercivaldo Damsökêkwa Calixto Xerente.

A formação da parte administrativa dos servidores é da seguinte forma: a) Vigias (Dielmo Xerente, Carlinhos Waikarnãse Xerente); merendeiras (Luzineide Kwapredi Xerente, Edinalva Warktadi Xerente) e serviços gerais (Eduardo Rbemêkwa Xerente), com exceção de um servidor, que está cursando o ensino médio (Adão Sakruiwê P. Xerente), têm ensino fundamental incompleto. O secretário (Junior Srõmnê Xerente) cursou o ensino médio regular, o coordenador pedagógico (Paulo Cesar Kuhânĩpi Xerente) é formado na Licenciatura em Educação Intercultural da UFG e o diretor de unidade escolar (José Kumrĩzdazê Xerente) está concluindo a graduação também em Educação Intercultural pela UFG.



Figura 27: Coordenador pedagógico da Unidade Escolar: Paulo Cesar Kuhânipi, 2016.

Foto: José Kumrĩzdazê

Os professores indígenas da escola *Wakômêkwa* são de uma faixa etária jovem, indo de 25 a 35 anos de idade. Apenas o professor não indígena têm 49 anos.

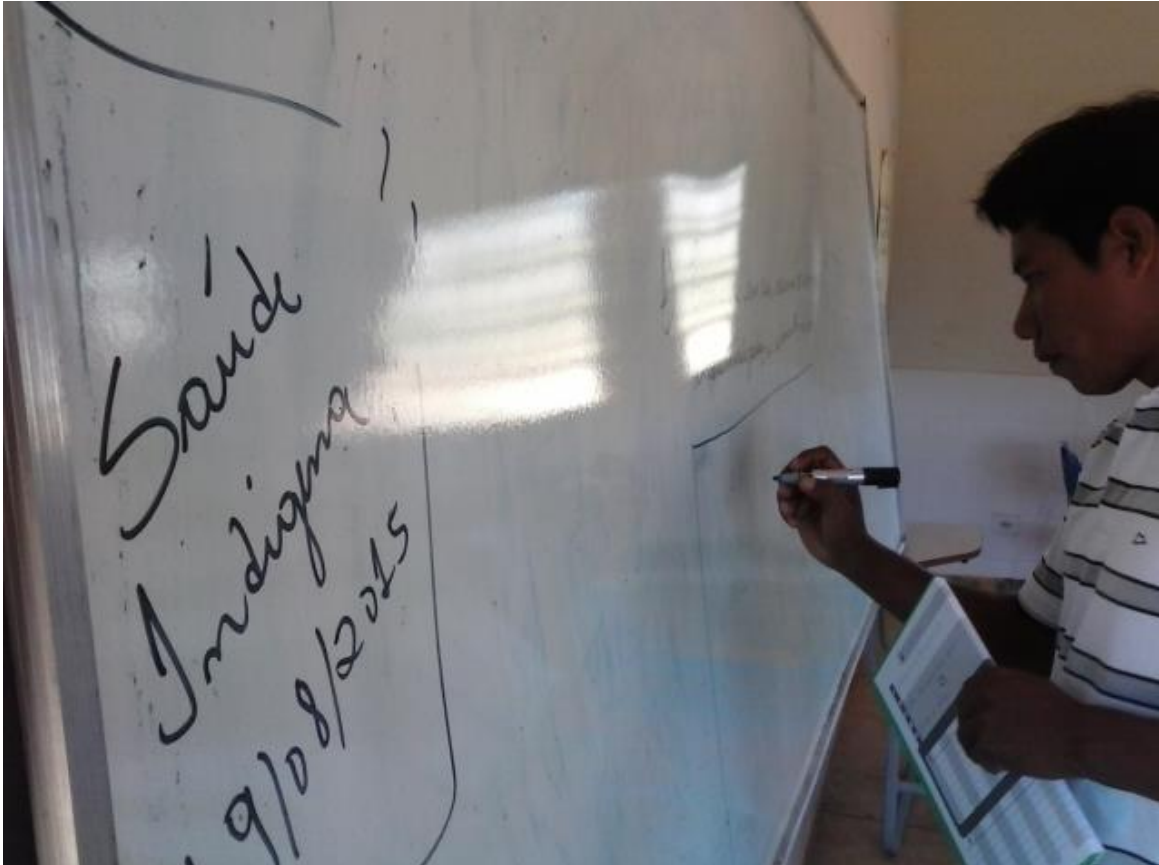


Figura 28: Professor Noel Dapibuikwa Xerente, 2015. Foto: Ercivaldo Damsökêkwa Calixto Xerente.

A proposta política pedagógica para a educação escolar do Estado do Tocantins foi elaborada pela Secretaria Estadual de Educação com a participação dos povos indígenas do Estado. Os projetos pedagógicos das escolas Akwẽ são elaborados por cada unidade escolar conformes suas realidades.

3.2. Os anciãos como detentores dos saberes tradicionais

Entre os Akwẽ/Xerente, como em outras sociedade indígenas, os velhos são detentores, por excelência, do saberes tradicionais. Se, no passado, a socialização desses saberes e educação das novas gerações, era feita através da oralidade, atualmente essa formação divide o espaço e, as vezes, compete com outros mecanismos de educação, principalmente com a escola

Nos moldes tradicionais Akwẽ, a educação ocorre quando os pais corrigem seus filhos, quando ensinam a falar de forma correta, quando explicam sobre a organização social Akwẽ e suas regras. Os jovens aprendem, com mais velhos, como segurar um arco e uma flecha, como

proceder para ter êxito em uma caçada, como andar na mata caçando animais selvagens e evitando os perigos. Normalmente, se aprende com os mais velhos ouvindo, observando e praticando.

Existe um consenso nos discursos dos interlocutores, no que se refere ao reconhecimento do saber dos velhos, inclusive de quem é ainda não é considerado um ancião. Alguns se declaram decepcionados com a forma dos mais jovens *wapte* se comportarem atualmente e atribuem os comportamentos inadequados à falta de ensinamentos, pelos próprios pais de hoje.

Um dos exemplos citados é o *Dapradâ*, costume ancestral de presentear os velhos como reconhecimento do seu saber e prestígio, quando eles contam uma história ou conduzem uma cerimônia.

O desrespeito contra os mais velhos, cresce. Os ensinamentos do passado pelos nossos ancestrais estão perdendo espaços. Os anciãos antes eram estritamente respeitados pelos mais jovens, principalmente ao se tratar de *Sisdanãrkwa*. O respeito era visível e respectivamente percebido, pelos clãs parceiros (Valmir Hkâwê, Aldeia Brejo Comprido).

Os momentos sagrados não são compreendidos atualmente pela nova geração. Na tradição Akwê temos o *Dapradâ*, que quase está indo a extinção. É uma obrigação, ato simbólico em sinal de respeito. Por exemplo, levar uma carne moqueada, acompanhada de beiju ou farinha; batata doce assada ou peixe assado. Os Akwê têm uma tradição bastante rica e nós, os mais velhos, temos que resgatar tais cerimônias com a participação dos jovens para não deixar simplesmente acabar tudo que é nosso (Isaias Sizapi, Aldeia Brejo Comprido).

O saber de um ancião, por mais que seja especializado, é abrangente. Já a educação escolarizada organiza os conhecimentos em disciplinas, que são ensinadas de forma isolada. Essa contradição entre a forma Akwê e a forma ocidental de ensinar e de aprender resulta em conflitos entre as gerações mais velhas, que se orientam pela oralidade, e os jovens que frequentam a escola. Por outro lado, as crianças Akwê/Xerente têm dificuldade para aprender na escola, que parte de concepções diferentes das que orientam a sociedade Akwê e principalmente para compreender a língua portuguesa.

3.2.2. Os saberes dos anciãos Akwê e a educação escolar

Os anciãos Akwê se sentem os detentores legítimos dos saberes do seu povo e conseqüentemente os educadores autorizados a formar as gerações jovens. Alguns deles concordam, com restrições, que as tradições sejam ensinadas na escola. Outros, mais conservadores, não concordam alegando que a escola não respeita a organização social e as

divisões clânicas Akwê e que forma pessoas sem nenhum compromisso com as regras sociais e com a coletividade.

De modo geral, quando falam das relações do saber tradicional com a educação escolar destacam preocupações e concepções que, as vezes, coincidem e, outras vezes se contrapõe, de acordo com as vinculações clânicas ou posturas mais abertas ou mais conservadoras. A maioria ressalta mais pontos negativos do que positivos no trabalho desenvolvido pela escola.

De modo geral, entre os aspectos negativos, eles estacam: 1) formam pessoas individualistas e sem princípios éticos; 2) não consideram o saber dos anciãos e 3) desconsideram a organização clânicas.

No que diz respeito ao primeiro ponto, Maria Popradi, de 71 anos, reconhecida como conhecedora da ciência e da vida Akwê, se refere à escola como uma “praga”, que interfere negativamente na vida social. Ressalta que as pessoas formadas pela escola se tornam individualistas e sem compromisso com seu povo. Esquecem suas origens, aprendem mais as coisas ruins e envergonham o povo Akwê.

[...] Os estudantes Akwê, quando vão aprender as coisas do homem branco, esquecem que somos um povo bastante sofrido. Eles, os nossos representantes [escolarizados], querem fazer as coisas sozinhos. Muitos deles já se envolveram em escândalos. Por isso que digo que escola não é boa para nós. A escola está destruindo a nossa reputação de seriedade. Os nossos jovens estão aprendendo coisas que não prestam na escola...” (Maria Popradi, Aldeia Brejo Verde/Mrãirê).

Segundo, o ancião Samuel Waikairo, líder ritual e profundo conhecedor da cultura Akwê, a escola, os professores e os jovens não respeitam os mais velhos, ignoram sua autoridade e desconsideram o seus saberes, retirando a sua legitimidade como educadores. Para ele, os velhos são os legítimos educadores e, ao longo das gerações, foram e continuam sendo os guardiões dos saberes e da ciência do povo Akwê. São eles que estão preparados para ensinar.

[...] A escola têm muitas vezes atropelado tais situações internas sem respeitar a nossa organização clânicas Akwê. Os estudantes estão violando os princípios de respeito aos mais velhos. Antes não havia esses tipos de desrespeitos aos anciãos, antes da implantação da escola os jovens eram mais obedientes aos velhos. (Waikairo).

Esses conhecimentos podem ser trabalhadas na escola, mas com devido cuidado e restrições. Os velhos devem ter um lugar privilegiado quando são convidados a colaborarem na escola, assumindo dignamente o seu papel de educadores. E os professores devem se comportar como respeito e humildade e aproveitar a oportunidade para aprenderem também.

Nessas situações, devem ser respeitadas as regras sociais, inclusive aquelas do

Dapradâ, já descritas acima, que consiste em ofertar algo, principalmente comida, como forma de recompensa e agradecimento pelo serviço prestado ou ensinamento oferecido pelo velho.

O terceiro ponto aborda a necessidade de respeitar as regras referentes as divisões clânicas. Muitos velhos, apesar de alegarem que a escola não considera seus saberes, demonstram resistência em socializar seus conhecimentos. Isso ocorre por que, como já falado anteriormente, a sociedade Akwê/Xerente se subdivide em clãs, rivais ou parceiros. Dentro da tradição Akwê, os velhos de cada clã tem poder absoluto. São autoridades em todos âmbitos atuando como conselheiros, educadores, juízes, líderes religiosos etc.

Cada clã relata, por meio dos seus anciãos, a história à sua maneira. Cada um quer ser o legítimo detentor desse patrimônio. Os velhos são os porta vozes dos seus clãs e guardiões zelosos e ciumentos do patrimônio intelectual construído ao longo de gerações, transmitido e preservado por eles, de acordo com seus respectivos clãs. Esse conhecimento não deve ser exposto em qualquer lugar ou para qualquer pessoa. Como a escola não se orienta conforme a organização clânica, reunindo numa mesma classe estudantes oriundos dos diferentes clãs, alguns velhos não concordam que os saberes tradicionais sejam difundidos sem restrições na escola, pois ali também se encontram crianças dos clãs rivais.

Normalmente os velhos, se sente bem à vontade para falar e ensinar sem restrições quando estão presentes apenas pessoas pertencentes ao seu clã. Com algumas restrições, se dispõem a ensinar a pessoas dos clãs parceiros e com muitas restrições, no caso de clãs rivais.

Assim, quando aceitam convite dos professores para contribuírem com ensinamentos referentes aos saberes tradicionais, na escola, nem sempre aceitam e, quando aceitam, nem sempre se aprofundam. Os relatos e explicações podem ser feitos de uma forma superficial dependendo de quem está presente.

Isso porque o sistema de educação tradicional do povo Akwê se orienta pelas divisões clânicas, uma das principais regras de organização social deste povo. Cada ancião se sente responsável pela educação do seu grupo e não se dispõe a compartilhar seu saber com outros grupos, por considerar esse saber um patrimônio de seu clã. Ainda assim, os saberes mais especializados não estão disponíveis a todas pessoas do mesmo clã. Mesmo no interior da família extensa, os anciãos escolhem certos indivíduos para seus sucessores e para serem formados como guardiões dos conhecimentos.

Um grupo de anciãos, que demonstra uma postura mais aberta e voltada para todo o povo Akwê e não apenas para clãs específicos, acredita que a escola seja uma espécie de *Warã* e que os professores devem ensinar as crianças sobre a realidade e as tradições Akwê na modalidade escrita. Entretanto, para ensinar o professor precisa ser formado, não apenas na

tradição escolar, mas também na tradição do seu povo. Conforme as palavras do ancião Getúlio Darêrkêkwa.

As pessoas, os nossos parentes que prestam serviços nas escolas são mal preparadas para ensinar, principalmente a nossa cultura, que deve respeitar as linhagens clônicas (que existem) desde a antiguidade. Os nossos ancestrais sempre focaram no respeito (...). Eles [os professores] excluem, muitas vezes, os ensinamentos pelos velhos e acabam ensinando errado às nossas crianças, o modo de ser Akwê (...). Às vezes, pessoas interessadas não têm a paciência de ouvir os velhos, que são os verdadeiros guardiões dos saberes tradicionais. Estamos perdendo muitos valores das nossas raízes. Temos que conscientizar mais as nossas crianças que estão bastante rebeldes atualmente. Nessa geração nova há uma diferença assustadora, mudanças radicais nos comportamentos (Getúlio Darêrkêkwa, Aldeia Brejo Comprido).

O relato do Ancião *Darêrkêkwa* demonstra a postura de um educador, que pensa na importância dos ensinamentos tradicionais, para as gerações jovens, e que reconhece o papel do saber escolar para essas gerações. Mas, enfatiza que é muito raro atualmente um jovem demonstrar interesse pelos saberes tradicionais Akwê.

Nesse sentido os professores e a escola devem fazer um trabalho de valorização dos conhecimentos próprios do povo Akwê juntos aos alunos. Ele atribui à escola a mesma importância atribuída ao *Warã*, qualificando ambos como instituições educativas, que cumprem a função de preparar os jovens para a vida. Acredita que os jovens podem aprender os conhecimentos próprios da tradição Akwê na escola. Mas ressalta que os professores que trabalham na escola não estão preparados para ensinar esses conhecimentos. Para isso, precisariam da colaboração dos sábios especialistas mais velhos. E, além do saber escolar, também precisariam serem formados na tradição Akwê. Ao contrário, correm o risco de ensinarem tudo errado.

Alguns anciãos também se referem à forma de organizar o tempo utilizada pela escola como um aspecto que dificulta a sua atuação como educador e colaborador no processo de formação dos alunos. Ressaltam que ensinam na prática e usam pra isso o tempo que for necessário. Se forem explicar sobre os hábitos dos animais e sobre as caçadas, por exemplo, precisam fazer incursões na mata e gastarem um tempo que não pode ser definido conforme o cronograma da escola. Se forem ensinar os mitos, precisam descrever os detalhes, fazer performances e não querem ser interrompidos até concluírem suas narrativas, entrando madrugada adentro, se for preciso, coisa que a disciplina da carga horária curricular não permite.

Outra questão apontada por todos eles é que, enquanto o professor é reconhecido e valorizado através de contrato de trabalho e de remuneração com salário, o mesmo não ocorre com relação ao ancião educador. É como se o seu saber não valesse tanto quanto vale o saber

do professor escolarizado.

Apesar de ter muitos pontos negativos, a escola também traz algo de bom. Ela ensina através da escrita e a escrita possibilita guardar o conhecimento. Nas palavras de Maria Popradi, “... a escola é boa também, pois tudo que é escrito no papel pode ser guardado, não se perde. Por isso, eu apoio escola...”.

Para essa mesma interlocutora, a escola também é útil para orientar as relações do povo Akwẽ com os não indígenas, pois;

Atualmente os brancos só estão respeitando um pouco os Akwẽ por causa dos estudos. No mundo do homem branco são bem vistos apenas os indivíduos formados na escola. Nesse sentido, a escola é necessária, mas não pode é pensar de se tornar homem branco e fazer o que eles fazem (...)... O homem branco é muito traiçoeiro, igual cobra cascavel. São muito perigosos, para nós povos indígenas. O melhor mesmo é ter orgulho do que somos. Somos guerreiros. (Maria Popradi, Aldeia Brejo Verde/Mrãirê).

Assim, é visível uma contradição entre as duas modalidades de aprender e de ensinar e as relações entre elas geralmente são tensas. Por um lado, existem as rivalidades entre os clãs, o que impede a socialização dos saberes sem restrições para toda a sociedade Akwẽ. Por outro lado, existe uma desconfiança quase generalizada com relação à escola. Ao mesmo tempo que reconhecem a necessidade do saber escolar para as novas gerações também alegam que a formação escolar nem sempre é boa, às vezes forma jovens rebeldes, ignorantes e sem compromisso com sua sociedade.

Os discursos dos sábios Akwẽ não é muito diferente dos velhos líderes de sociedades indígenas dos Estados Unidos, que recusaram o convite de governantes dos estados de Virgínia e Maryland para enviarem seus jovens para se formarem em universidades desses estados.

[...] Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Vemos que as restrições dos anciãos Akwẽ, com relação a escola não são específicas da sociedade Akwẽ. De modo geral, também estão presentes em outros povos tradicionais que possuem visões de mundo e modos de vida diferentes das sociedades ocidentais. Mas, entre os Akwẽ / Xerente, existe também um consenso de que o saber escolar é necessário, embora também seja necessária uma adequação da escola para que ela se aproxime dos seus padrões de educação.

3.2.3. Atitudes e discursos dos professores: a busca de diálogos entre os saberes Akwẽ e a escola

Entre os professores, e no âmbito da escola, as mesmas questões apontadas pelos anciãos também são levantadas, porém, de outra perspectiva. A maioria dos professores, principalmente aqueles com formação específica para o magistério indígena, defende que, para incorporar os saberes Akwẽ nas atividades escolares, devem trabalhar junto com os velhos. Também ressaltam que a escola deve se aproximar dos anciãos e das comunidades locais. A “escola, indo até o velho e o velho indo até a escola”, promovendo encontros e diálogos entre a educação Akwẽ e a educação escolar, como afirma o professor Noel Dapibuikwa Xerente. Mas, esse mesmo professor diz que, apesar de enfatizar, no planejamento escolar a importância da participação dos mais velhos com seus saberes tradicionais, encontram muita resistência.

Por um lado, os anciãos alegam que os professores e a escola não dominam os conhecimentos tradicionais e precisam aprender com eles, mas não valorizam seus saberes. Por outro lado, os professores reconhecem que devem aprender com os velhos e que precisam de sua colaboração, mas ressaltam que os anciãos impõem muitas barreiras, que dificultam o acesso aos seus conhecimentos. Alguns velhos desqualificam o trabalho dos professores e dizem que apenas eles estão autorizados a ensinar aos jovens a ciência Akwẽ, além dos princípios éticos e a conduta moral formando futuros guerreiros.

Mas se recusam a ensinar para crianças que não pertençam aos seus clãs e querem cobrar pelos seus saberes especializados. Além disso, dizem que alguns usam argumentos baseados numa suposta superioridade clânica, tratando os demais com desprezo, o que humilha os professores e os alunos. Os professores dizem que, que estão tentando, mas não conseguem se aproximar da maioria dos velhos, para fazerem um trabalho educativo conjunto, pois a resistência é muito grande.

Assim, a despeito dos esforços dos professores, os saberes que fazem parte do sistema próprio de conhecimentos Akwẽ ainda têm o seu principal espaço nos momentos rituais e no âmbito familiar e, apenas de forma muito secundária, na escola. A educação tradicional Akwẽ, possui outro ritmo e outra forma de marcação do tempo. No contexto familiar, as crianças aprendem ouvindo conversas e diálogos familiares que acontecem cotidianamente.

O cumprimento das obrigações e laços que interligam os clãs parceiros, que pode ser designadas de *Sisdanãrkwa*. Esses ensinamentos são básicos e devem começar bem cedo para a formação completa dos futuros jovens (José Kumrĩzdazê-Diretor da escola, Aldeia Mrãirê).

Mas, o que é a educação tradicional? são os princípios de autoafirmação étnica de indivíduo Akwê, herdados da cultura do seu povo, onde são ensinados ou aprendidos tais conhecimentos. Normalmente, os processos iniciam em casa com os pais. Os avós, os familiares mais próximas, normalmente ensinam os cumprimentos, os graus de parentescos e demais laços familiares. Em seguida, as disciplinas culturais e os ensinamentos nas festas tradicionais e em outras ocasiões, em que os familiares mais velhos estão sempre preocupados em repassar os conhecimentos de forma coletiva, conforme os seus respectivos clãs (José Kumrĩzdazê-Diretor da escola, Aldeia Mrãirê).

Não há necessariamente um lugar adequado para ensinar. Qualquer situação prática pode ser direcionada para uma aprendizagem. Também não há uma medição rigorosa do tempo.

Dizem que o melhor momentos para ensinar as crianças contando histórias mitológicas são ao anoitecer e bem cedinho, antes do sol nascer, à beira de um fogo, comendo batata assada e carne moqueada. Esses ensinamentos são relevantes para manter os saberes da oralidade, que os mais velhos *wawê* detêm. Esses contos vão noite à dentro...” (Noel Dapibuikwa Xerente, professor, Aldeia Riozinho/Kakumhu).

Assim, deve ser almejada e construída uma educação escolar que valorize o saber do aluno, que busque significado na realidade e contextos de aprendizagem da comunidade como um todo. Que não seja aquela escola que ensina numa sala de aula, entre as quatro paredes. Que busque uma prática de ensino fora do ambiente escolar e que tenha capacidade de ir ao encontro dos sábios da aldeia e encontre formas de dialogar com eles, alimentando e fortalecendo o trabalho da escola com o saber deles. Indo onde esse saber se revela, na beira de um rio, córregos, roça, no pátio da aldeia, nos momentos em que ocorrem os cantos tradicionais.

O mesmo professor referenciado acima, questiona se, dentro da tradição Akwê, há tempo para ensinar, ou se, ao contrário, se aprende o tempo todo. Disse que à noite, com a família extensa reunida, é um momento ideal para aprender com os anciãos, principalmente os mitos e a história do povo Akwê. É quando tudo fica calmo, tranquilo. Esses seriam os melhores momentos, pois, quando anoitece, começa um novo ciclo da natureza. Até os mesmo os animais selvagens param. E as pessoas também acompanham esses ciclo da noite.

Há tempo para aprender e ensinar? Pra mim, não há, conforme as instruções e ensinamentos que recebemos e herdamos dos nossos ancestrais e avós que sempre buscaram noites para ensinar, reforçar e manter a tradição cultural, recriando os contos míticos e as tradição milenares do nosso povo Akwê (...).(Noel Dapibuikwa Xerente, professor, Aldeia Riozinho/Kakumhu).

Os professores concordam que é importante observar a organização clânica e suas linhagens no trabalho realizado pela escola, pois elas são a base da organização social do povo Akwê. Entretanto, quando as oposições são radicalizadas, a escola sofre os impactos.

Nesse sentido, a pesquisa revelou que a maior parte dos servidores das escolas indígenas Akwê é composta por familiares dos caciques, ou são pessoas mais próximas dessas lideranças, e escolhidas com base no seu poder pessoal ou do seu clã, o que é muito agravado pela interferência da política partidária local. Assim, nem sempre essas pessoas demonstram o compromisso necessário com o trabalho e com a comunidade em geral. Muitos não se preocupam com a qualidade de ensino, o que também agrava os conflitos internos..

Muitos professores lembram também que nem tudo, na educação Akwê, é informalidade. A formalidade também está presente. Em determinadas situações, as regras são muito rígidas, como é o caso dos rituais e dos discursos.

Outros situações são mais formalizadas, como os discursos que implicam em regras e normas. Podem ser considerados um dos momentos sagradas como outros ritos Akwê. Quando os velhos estão discursando, o respeito e o silêncio pairam. Os jovens demonstram respeito ao ancião. Há um silêncio e quietude total, enquanto os velhos discursos ou contam histórias. (José Kumrîzdazê-Diretor da escola, Aldeia Mrâirê).

Segundo os discursos do diretor da escola, além das divergências entre os dois modelos de educação, duas questões principais contribuem pra dificultar um bom funcionamento da escola e a conquista da confiança da comunidade. Uma delas já foi mencionada anteriormente e se refere às restrições impostas pelos clãs na socialização dos saberes. A outra, também está, de alguma forma, relacionada à primeira e se refere também a influência dos clãs. Estes também sofrem os impactos da política partidária local, que interfere sobre as decisões da comunidade, em várias situações, como no caso da seleção e contratação dos professores, acirrando as disputas e nem sempre priorizando a competência e o compromisso destes professores.

O nosso trabalho incansável é para combater os maus condicionamentos que têm atrapalhado muito o lado profissional. Dentro das atividades, de trabalhos escolares, não deve existir tais pensamentos. Temos que exercer o papel de agente formadores dos futuros cidadãos indígenas. Temos vivenciado no trabalho às apologias árduas de inferioridade clânicas, manifestadas por alguns dos nossos professores, já graduados, ou até mesmo pelos nossos velhos anciãos, que não conseguem separar o mundo interno, o nosso modo particular Akwê, do mundo não-indígena, que interfere direto na dinâmica cultural indígena e atropela quaisquer organizações sociais tradicionais indígenas. (José Kumrîzdazê-Diretor da escola, Aldeia Mrâirê).

Em diversas situações, durante a pesquisa de campo, pude perceber que, devido às imposições dos clãs e às interferências da política partidária local, a maior parte dos servidores

não admite que a ela sejam aplicadas as normativas e o regimento interno das instituições escolares, desconsiderando a autoridade dos seus gestores e priorizando o poder dos clãs.

Essas interferências geram conflitos e insatisfações, chegando a provocar desmembramento de aldeias, em que famílias se deslocam indo viver em outros lugares.

Outra dificuldade diz respeito à falta de preparo de alguns professores para desenvolver uma proposta de educação contextualizada, conforme as especificidades da sociedade Akwẽ e conforme a previsão legal de uma educação escolar indígena diferenciada, que considere os contextos de ensino e aprendizagem desse povo. Os professores ainda se sentem mais seguros e à vontade trabalhando de uma forma convencional e ministrando suas aulas entre quatro paredes e dentro do prédio escolar. Ainda têm insegurança para desenvolverem atividades fora do ambiente escolar, no pátio da aldeia, à beira de um rio, na casa de um ancião, por exemplo.

Também está muito presente nas falas dos professores a importância da formação profissional docente para a realização de um bom trabalho na escola. Fica evidente o impacto positivo causado pelo ingresso, ou formação de muitos deles, no curso de Licenciatura Intercultural da UFG. Sempre ressaltam o quanto essa formação contribuiu ou contribui para abrir os horizontes e ajudar a compreender a situação dos povos indígenas no Brasil, bem como situações e contradições vivenciadas por esses povos, nas suas relações com a escrita e na busca do saber escolar. O curso teria contribuído para construir uma competência para pensar propostas pedagógicas específicas e para a gestão das escolas indígenas.

Mais, muitos professores ressaltaram a necessidades de acompanhamento, por parte dos órgãos oficiais competentes, e de mais abertura dos mesmos para a compreensão da especificidade da realidade educativa Akwẽ e da necessidade de adequação das normas e diretrizes ao seu contexto.

Ressaltam a importância das autorias indígenas e da produção de material didático bilíngue, tendo os próprios professores falantes do Akwẽ, como protagonistas dessa produção, graças à formação acima mencionada. Mas, essa produção ainda é incipiente. Além disso, a escola ainda não desenvolveu formas mais eficazes de relação com a comunidade e com os saberes dos anciãos e é muito vulnerável às relações internas e externas de poder.

Apesar disso, uma das dificuldades encontradas pelos Akwẽ/Xerente ainda é a falta de indivíduos preparados para pensar e elaborar uma matriz curricular própria, tendo os professores indígenas como protagonistas, na construção do seu projeto político pedagógico. A contradição entre saber escolar e conhecimentos da tradição Akwẽ não se manifesta apenas nos discursos de professores e anciãos Akwẽ. A desconfiança dos velhos, com relação à escola, não é exclusiva deles. Reflete, de alguma maneira, um descontentamento também por parte da

comunidade em geral. Embora o foco da pesquisa tenha sido as ações e discursos dos professores e dos anciãos, em conversas informais percebi a mesma desconfiança, por parte de alguns pais. Eles ressaltaram se preocupação com a permanência das crianças, por muito tempo na escola e longe de casa e dos seus pais: “...Os meninos passam o dia inteiro na escola (...) Nós não sabemos o que acontece na escola (...) Muita coisa está mudada e ficando igualzinho ao homem branco. Eu acho muito ruim meus filhos ficarem longe de casa assim o dia todo” (Arbodi Xerente, pai de um aluno da Aldeia Brejo Verde/Mrãirê).

Aparece também, na fala desse mesmo pai, a insatisfação com a interferência das lideranças na escolha dos professores, pois acabam considerando apenas o poder político local e a influência dos clãs e privilegiando determinadas famílias:

A maioria do nosso povo não dá valor ao trabalho, porquê é filho ou parente próximo do cacique. Isso é muito ruim pra nós. Muitos só querem ganhar dinheiro e trabalho que é bom, não faz nada. Quando nós vamos reclamar, eles ficam com raiva de nós. Por isso, estamos parando de frequentar lá...

Finalmente, a partir das falas dos professores da escola *Wakõmêkwa*, e da minha própria experiência como professor Akwê / Xerente, ressalto a importância de construir diálogos e estabelecer encontros, entre o conhecimento escolar e os saberes dos anciãos, permitindo que a escola tenha acesso a esses saberes e que eles sejam contemplados pelo currículo escolar. Isso seria possível através de acordos feitos coletivamente, considerando as normativas próprias das instituições escolares e os padrões e regras de organização da sociedade Akwê, ampliando os limites de cada parte e permitindo uma fusão de horizontes entre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho consistiu em analisar e compreender as relações entre o modelo tradicional de educação Akwê e a educação escolar existente nas aldeias Xerente, a partir da observação do cotidiano de algumas comunidades e da escola *Wakômêkwa*, da aldeia Riozinho. Também foram objetos de interpretação depoimentos, principalmente dos professores da aldeia mencionada e de anciãos Akwê da região.

Inicialmente faço uma breve descrição da trajetória das políticas de educação escolar indígena no Brasil e na sociedade *Akwê* / Xerente. Posteriormente, abordo o sistema tradicional de educação deste povo e finalizo com uma análise das relações entre os padrões e práticas educativas próprias desse sistema e a educação escolar, presente hoje nas aldeias Akwê.

A educação escolar voltada para os povos indígenas no Brasil passa por várias fases históricas, que foram influenciada por concepções e políticas de cada época. Em épocas passadas, os povos indígenas vivenciaram políticas denominadas de assimilacionistas e integracionistas. Inicialmente essas políticas foram conduzidas pela igreja católica, no Brasil colônia e Império, e posteriormente pelo Estado brasileiro, já no período republicano anterior a Constituição Federal de 1988, que pretendiam assimilar ou integrar os povos indígenas aos padrões ocidentais. Nas últimas décadas, a política indigenista brasileira, bem como as políticas de educação escolar, adquirem um caráter mais pluralista, reconhecendo que a nação brasileira é formada por culturas diversas e por muitos povos.

A educação escolar surge entre o povo Akwê nos anos de 1945, introduzida e conduzida pelo Serviço de Proteção aos Índios, e dentro de uma concepção integracionista. As aulas eram em português, as ações não eram contínuas e os professores não recebiam nenhuma formação docente para trabalhar com crianças indígenas. Essas ações educativas desenvolvidas pelo SPI não tiveram êxito, no que se refere à aquisição da leitura e da escrita pelos Xerente.

Em 1958, linguistas missionários evangélicos se estabeleceram em umas das aldeias Akwê criando posteriormente um sistema de escrita para a língua Akwê/Xerente, com o objetivo de traduzirem, para esta língua, conteúdos para a evangelização. Foram esses missionários que também elaboram as primeiras cartilhas de alfabetização, dando início a uma incipiente educação escolar bilíngue. Entre tanto esta educação continuava tendo um enfoque integracionista, em que as línguas indígenas eram usadas na escrita apenas como instrumento para chegar a escrita do português, a língua oficial da escola.

No que se refere aos modos particulares de ensinar e de aprender do povo Akwê, vale ressaltar que este povo tem sua organização própria e seus ensinamentos tradicionais. A sua

divisão, que se subdividem em seis clãs, determinam também suas instituições e práticas educativas. Estas, no passado, eram conduzidas pelos velhos anciãos e ocorriam no âmbito familiar, mas tinham como espaço privilegiado o Warã, uma espécie de escola de jovens, obedecendo a segmentação clânica.

No processo formativo do Warã, os jovens passavam rigorosamente por várias fases de formação, até atingirem a educação básica ou, em alguns casos, chegando ao grau máximo para se tornarem sábios, mestres guardiões da cultura e dos conhecimentos tradicionais do seu povo. Os jovens eram submetidos a rigorosos testes de resistência e nem todos conseguiam alcançar a especialização máxima. Aqueles que completavam todo o processo, passando por todas as fases, se tornavam grandes oradores, cantores, caçadores, guerreiros e atletas das competições das corridas de toras. Também poderiam substituir os anciãos, quando necessário, assumindo o papel de mestres condutores dos rituais e dos processos educativos formais das gerações jovens. Esses jovens sábios deviam compreender todo sistema organizacional Akwê, suas divisões clânicas, as quatro associações, o *Dakrsu* e suas parcerias e rivalidades,

Quanto às relações entre educação tradicional Akwê e a educação escolar, os resultados da pesquisa revelam, por um lado, uma contradição entre os dois modelos de educação abordados. Por outro lado, também revela 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 ao currículo escolar. Já os anciãos, com algumas exceções, 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. Os grandes impasses são as restrições dos anciãos em expor seus saberes tradicionais devido à possível presença de pessoas pertencentes aos clãs rivais. Isso ocorre porque a sociedade *Akwê* se subdivide em clãs e cada um deles considera os conhecimentos, que vem guardando, de geração em geração, como patrimônio particular do seu grupo.

Mas, através da pesquisa, percebo também a possibilidade de um diálogo entre os saberes da tradição e os conhecimentos escolarizados. Entretanto, devem ser buscadas formas de aproximação entre ambos, fazendo com que a escola vá à comunidade e que a comunidade se aproprie da escola como instituição educativa. Isso pode ocorrer através de palestras, oficinas, reuniões constantes com a comunidade, para diminuir as desconfianças. Por um lado, a comunidade precisa se apropriar de sua escola e a escola precisa conquistar a confiança da sua comunidade. Para tanto é necessário um consenso entre a escola e os detentores dos saberes tradicionais, para que sejam acordados quanto aos tipos de conhecimentos que podem ser

incorporado ao currículo escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita Eloisa de. **Diretório dos Índios: Um projeto de civilização no Brasil do Século XVIII**. Brasília: Editora da UnB, 1997.

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.

BRAGGIO, S. L. B. Aquisição e uso de duas línguas: variedades, mudança de código e empréstimo. **Revista da Abralin**. Maceió-AL, UFAL, v. 1, n. 20, p. 139-172, 1997.

BRAGGIO, S. L. B. Sociedades indígenas: a escrita alfabética e o grafismo In: **Contribuições da linguística para o ensino de línguas**. Goiânia: UFG, 1999.

BRAGGIO, S. L. B. A instauração da escrita entre os Xerente: conflitos e resistência. In: **Museu Antropológico**. Goiânia: UFG, 2000.

BRAGGIO, S. L. B. **Revisitando a fonética/fonologia da língua Xerente-Akwẽ: uma visão comparativo histórica dos dados de Martius (1866) a Maybury-Lewis (1965) com os atuais**. Goiânia, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. (33ª ed.) Coleção Primeiros Passos. SP: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Constituição**. Alternativas para exercer, na prática o amparo legal previsto na constituição federal brasileira de 1988.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394)** de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. MEC/CNE/1993.

BRASIL. Ministério de Educação / Conselho Nacional de Educação. **Parecer 14/99**. MEC/CNE, 1999.

BRITO, Nilson Xerente. **Calendário Tradicional do Povo Akwẽ e Sugestões para o Calendário Escolar Indígena Akwẽ**. Trabalho de conclusão de curso (projeto extraescolar) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Núcleo Takinahaky de Educação Intercultural, Goiânia, 2015.

CARDOSO DE OLIVEIRA. **Caminhos Da Identidade: Ensaio Sobre Etnicidade e Multiculturalismo**. São Paulo: Edusp, 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp: 1988.

CASTELS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DAMIM, C; MIRANDA, F.B. Elementos para uma escolha fundamentada de dicionários bilíngues português / inglês. **Revista Entrelinhas**, São Leopoldo: Unisus. Ano II, nº 3, set/dez, 2005.

DAMSÔKEKWA CALIXTO, Ercivaldo Xerente. **Akwê Kunmã nã krsipi mnôze. As Técnicas de Uso do Fogo pelos Xerente**. Trabalho de conclusão de curso (projeto extraescolar) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Núcleo Takinahaky de Educação Intercultural, Goiânia, 2012.

DIETZ, GUNTHER. **Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educacion. Una aproximación antropológica**. Fondo de Cultura Económica: México, 2012.

FARIAS, José Agenor. Ritual e parentesco na sociedade Xerente contemporânea. **Rev. de Antropologia**, São Paulo : USP, v. 37, p. 309-31, 1994.

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

HALBAWCHS, Maurice. **A memória Coletiva**. Edições Vértice: São Paulo, 1990.

HELENA, Maria. **A vida da Água: um estudo sobre a água, seus donos e a poluição nos dias de hoje na área Akwê (AKWÊ NĨM TKAI WAM HÃ KÂ)**. 32 f. Trabalho de conclusão de curso (projeto extraescolar) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Núcleo Takinahaky de Educação Intercultural, Goiânia, 2011.

KRIEGER, G. C; KRIEGER, W. B. **Dicionário Escolar Xerente – Português; Português – Xerente**. Rio de Janeiro: Junta de Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira, 1994.

LEITÃO, Rosani Moreira. **Educação e Tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal, To**. 1998. 297 folhas. Dissertação (Mestrado em educação) – FE, UFG, Goiânia.

LEITAO, Rosani Moreira. **Educação intercultural, saberes tradicionais e cosmologias indígenas**. X da Reunião de Antropologia do Mercosul: Córdoba, Argentina, realizada no período de 10 e 13 de julho de 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

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

PAULA, Luís Roberto de. **A dinâmica faccional xerente: esfera local e processos sociopolíticos nacionais e internacionais**. São Paulo: USP, março, 2000.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**, *Col. Os Pensadores*, S. Paulo, Ed. Abril, 1978.

MARTINS, Olga Pombo Maria. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. Seminário Internacional de Interdisciplinaridade, Humanismo e Universidade. Universidade do Porto. De 12 a 14 de novembro de 2003.

MATTOS, Rinaldo de. **Entrevista gravada com Ancião José Teodoro Sizapi Xerente**, Aldeia Cercadinho / *Kâ Wakmõrê*, Tocantínia, TO, em 05 de novembro de 1993.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios Do Brasil**. Editora HUCITEC / Editora Universidade de Brasília. São Paulo; Brasília, 1987.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais / Projetos Globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

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

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

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Cortez Editora: São Paulo, 1987.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

TPÊKRU. Valteir Xerente. **Discursos dos Velhos Akwê**. Trabalho de conclusão de curso (projeto extraescolar). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Núcleo Takinahaky de Educação Intercultural, 2011.

TURNER, Víctor W. **O Processo Ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1974.

WEWERING, Silvia Thêkla (Org.). **Povo Akwê Xerente: vida, cultura, identidade**. Belo Horizonte: Editora Rona, 2012.