



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA VIDA

GENILSON ROSA SEVERINO NOLASCO

***Rowahtuze Sinã: um estudo sobre a “pedagogia”
Akwẽ e a sua relação com a escola indígena***

Coimbra, Portugal
2010

GENILSON ROSA SEVERINO NOLASCO

***Rowahtuze Sinã: um estudo sobre a “pedagogia”
Akwẽ e a sua relação com a escola indígena***

Dissertação apresentada ao “Programa de Mestrado em Antropologia Social e Cultural: Conflitualidade e Mediação Cultural no Mundo Contemporâneo”, do Departamento de Ciências da Vida da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social e Cultural.

Orientador: Prof. Dr. Fernando José Pereira Florêncio (FCTUC)

Co-orientador: Prof. Dr. Odair Giraldin (UFT)

Coimbra, Portugal
2010

*À minha esposa, Ana Paula, minha filha,
Laura, e aos Akwẽ-Xerente.*

AGRADECIMENTOS

Sei que ao agradecer corro o risco de ser omissivo quando citar pessoas ou instituições que cruzaram o meu caminho e que deixaram algum recado apropriado para a construção deste trabalho. Mesmo assim, agradeço ao Ford Foundation International Fellowships Program (IFP) e sua representação no Brasil, Fundação Carlos Chagas, pela bolsa concedida e pelo apoio acadêmico necessários para frequentar este mestrado e desenvolver esta dissertação.

Aos Akwê-Xerente porque me permitiram conhecer um pouco mais do seu modo de ser e viver e por terem gentilmente me recebido em suas casas. Agradeço a todos os moradores da aldeia Rio Sono, sem os quais este trabalho não seria possível, em especial ao cacique Arnaldo Srêmtowê, Gelcimar Wacrãwi, Darcilvo Sawrekmözê e Valderéz Wrewê. A Darci Kruze e sua esposa Osmarina Popradi, a Valdir Srênomri e sua esposa Helena Asakredi, pelos ensinamentos e por terem gentilmente me hospedado em suas respectivas residências durante o trabalho de campo. Aos professores Akwê Laura Stukrêpre, Maurício Seikô e Marcelino Wara pelos ensinamentos e apoio durante a pesquisa. Aos professores não-indígenas Vandoilson Bezerra, Hélio dos Santos e Josivan Machado pelo apoio e por terem compartilhado suas opiniões e experiências.

Ao professor e orientador Dr. Fernando José Pereira Florêncio pela atenção, pelas orientações e ensinamentos no decorrer das aulas do mestrado e no desenvolvimento da pesquisa. Ao professor Dr. Nuno Manuel de Azevedo Andrade Porto pelas orientações e comentários durante os seminários. Ao professor Dr. José Ribamar Bessa Freire (UNIRIO) pelos comentários realizados sobre o projeto de pesquisa que originou esta dissertação. A equipe da biblioteca do departamento pela paciência e apoio em minhas necessidades bibliográficas. A Fabrício Dias da Rocha e Maria da Conceição Salazar Cano, pela amizade e apoio durante esta longa caminhada.

Ao professor e co-orientador Dr. Odair Giraldin pelo apoio e por ter despertado em mim o interesse pela Antropologia, pelas orientações e desorientações no decorrer da Licenciatura em História, e agora no desenvolvimento desta dissertação. E, sobretudo, a ele e à colega Valéria Melo por terem facilitado o acesso ao campo para a realização da pesquisa.

A minha esposa, Ana Paula, pelo apoio de sempre, por ter compreendido minhas ausências, por ter contornado os desafios que a vida nos apresentou e assumido aos papéis de mãe e pai durante minhas ausências. A minha filha, Laura, que nasceu quando todo esse processo iniciou e teve que conviver com minhas ausências ao mesmo tempo em que lutava contra a colite alérgica. A minha mãe pela fé depositada em seu último rebento, a todos os meus familiares e amigos pelo apoio de sempre.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma investigação que teve como objetivo compreender os fundamentos do processo próprio de ensino-aprendizagem dos indígenas Akwê-Xerente (Jê), localizados no Estado do Tocantins na Amazônia Legal brasileira, e analisar a sua relação com o processo de escolarização, tomando como referência a Escola Indígena Sinã (*Rowahtuze Sinã*), na aldeia Rio Sono. Para tanto, explorei as concepções desses indígenas sobre o corpo e a pessoa, o que me fez perceber que a educação propriamente Akwê perpassa pela corporalidade com o objetivo de “fabricar” e de socializar a pessoa. No entanto, apesar de a Constituição Federal brasileira de 1988 assegurar aos povos indígenas o direito de utilizarem seus processos próprios de ensino-aprendizagem em suas escolas, a partir das observações realizadas no contexto escolar foi possível perceber que a “pedagogia” Akwê tem sido mantida a parte no processo de escolarização desses indígenas, pois a escola tem privilegiado um método de ensino-aprendizagem oposto ao método Akwê-Xerente.

Palavras-chave: Escola Indígena Sinã, escrita, corpo, pessoa, “pedagogia” Akwê-Xerente, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation is the result from an investigation that aimed to understand the fundamentals of the self process of teaching-learning of the indigenous Akwẽ-Xerente (Jê), located in the State of Tocantins in the Brazilian Legal Amazon, and analyse its relationship with the schooling process, having as reference the Sinã Indigenous School (*Rowahtuze Sinã*), in the village Rio Sono. To do so, I explored the conceptions of these Indigenous on the body and person, making me realize that real Akwẽ education permeates through corporeality in order to "fabricate" and to socialize the person. However, despite the Brazilian Constitution of 1988 ensures to indigenous people the right of using their own processes of teaching-learning in their schools, from observations made in the school context was possible to realize that Akwẽ "pedagogy" has been kept aside to the schooling process of these indigenous, because the school has been privileging an opposite teaching-learning method to the Akwẽ-Xerente method.

Key-words: Sinã Indigenous School, writing, body, person, Akwẽ-Xerente "pedagogy", teaching-learning.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ANAI – Associação Nacional de Apoio ao Índio
CEMIX – Centro de Ensino Médio Indígena Xerente
CTI – Centro de Trabalho Indigenista
CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CPI/SP – Comissão Pró-Índio de São Paulo
CEEI-TO – Conselho Estadual de Educação Indígena do Tocantins
CGTSM – Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé
CGTT – Conselho Geral da Tribo Ticuna
CIR – Conselho Indígena de Roraima
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNE – Conselho Nacional da Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA – Educação para Jovens e Adultos
FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
UFT – Fundação Universidade Federal do Tocantins
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT – Grupo de Trabalho
I CONEEI – I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEAI – Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas
OPAN – Operação Anchieta
OCIM – Organização do Conselho Indígena Munduruku
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PEE – Plano Estadual de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PCN's – Planos Curriculares Nacionais
PRODECER III – Programa de Desenvolvimento do Cerrado
PROCAMBIX – Programa de Compensação Ambiental Xerente
HCBP – Projeto Harvard Brasil Central
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SPI – Serviço de Proteção aos Índios
SIL – Summer Institute of Linguistic
TI's – Terras Indígenas
UNI – União das Nações Indígenas
UFG – Universidade Federal de Goiás

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figuras

Figura 01: Mapa de localização do Território Akwê-Xerente. Fonte: OPAN e GERA/UFMT, Diagnóstico Etno-Ambiental, junho de 2000 Apud Schroeder (2006)	23
Figura 02: Vista da aldeia Rio Sono a partir da entrada. Foto: Genilson Nolasco/2009.	26
Figura 03: Croqui da aldeia Rio Sono.	27
Figura 04: Escola Indígena Sarakruwe, aldeia Funil. Foto: Genilson Nolasco/2005	45
Figura 05: Escola Indígena Mrôzawrerê, aldeia Jenipapo. Foto: Genilson Nolasco/2005.	45
Figura 06: Akezanê a coletar capim dourado com sua avó, Dona Helena Assakredi. Foto: Genilson Nolasco/2009.	57
Figura 07: Akezanê a observar o trabalho do avô Valdir Sremrôri. Foto: Genilson Nolasco/2009.	63
Figura 08: Akezanê a observar Dona Osmarina Popradi a preparar tinta para pintura corporal. À direita os netos de Popradi também a observarem. Foto: Genilson Nolasco/2009.....	64
Figura 09: Escola Indígena Sinã. Foto: Genilson Nolasco/2009.....	69

Quadros

Quadro 01: As metades e os clãs Akwê-Xerente segundo Nimuendajú (1942).	31
Quadro 02: As metades e os clãs Akwê-Xerente segundo David Maybury-Lewis (1979).	32
Quadro 03: As metades e os clãs Akwê-Xerente segundo as informações de Lopes da Silva e Farias (1992).	33
Quadro 04: As metades e os clãs Akwê-Xerente segundo as informações de Genilson Nolasco (2006)	33

ÍNDICE

Notas introdutórias	10
Qualificação do problema	11
As condições da pesquisa	14
Questões e temas abordados.....	18
Capítulo I: Contexto etnográfico da pesquisa	20
1.1 Os Akwê-Xerente e os não-indígenas: histórico do contato.....	20
1.2 A aldeia Rio Sono (<i>Ktêkakâ</i>) e cotidiano.....	25
1.3 O <i>modus vivendi</i> Akwê-Xerente à luz de algumas etnografias	29
Capítulo II: A escola entre os povos indígenas	36
2.1 A “escola para índio”: “devoradora de identidades”	36
2.2 A escola indígena: novos desafios.....	41
2.3 A educação escolar indígena no Tocantins	44
Capítulo III: O “corpo que sabe”	46
3.1 A “construção” do corpo e da pessoa	46
3.2 O gênero.....	57
3.3 A “pedagogia” Akwê.....	59
3.4 O valor do <i>ouvir</i> , do <i>silêncio</i> , do <i>ver</i> ou da <i>observação</i> , do <i>exemplo</i> , do <i>repetir</i> , da <i>oralidade</i> , da <i>autonomia</i> e do <i>respeito</i>	62
Capítulo IV: Rowahtuze Sinã: “pra entender o ktâwanõ”	69
4.1 <i>Rowahtuze Sinã</i>	69
4.2 A “pedagogia” Akwê e a escola indígena	73
4.3 <i>Rowahtuze Sinã</i> : “pra entender o ktâwanõ”	78
Notas finais: algumas considerações	81
Referências bibliográficas	84

Notas introdutórias

Neste ano de 2010 somou-se seis anos que realizei a primeira visita em uma das aldeias Akwê-Xerente¹. Era julho de 2004, quando estive na aldeia *Krite*. Acompanhava a uma equipe de professores e alunos da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT). Estávamos ali para observar durante uma semana ao *Dasîpê*, festa que envolve um conjunto de atividades rituais, entre as quais se destacam a nominação masculina e a feminina. Esse evento articula e estabelece relações sociais entre aldeias que, sem esse influxo ritual, seguiriam linhas de atuação autônomas em relação às suas congêneres (Oliveira-Reis, 2001). Além disso, Oliveira-Reis (2001) destaca que nas relações sociais interaldeias, os rituais de nominação são dotados de valores e símbolos que se associam à vida sócio-cultural Akwê-Xerente. Mas aquele, em especial, também foi considerado pelos Akwê como sendo de grande importância por terem retomado a partir de então, por exemplo, a composição de papéis sociais como o dos *Pêkwa*², que já não eram nomeados há quase 50 anos.

Naqueles poucos dias, meus sentidos foram atordoados por todos aqueles eventos carregados de simbologias. O pátio central da aldeia era palco para a atuação de vários atores sociais. Entre eles, os *wawê* (mais velhos), que orientavam os participantes e organizavam o ritual por meio de reuniões, vedadas à participação feminina, ou quando circulavam pelo pátio cantando, transmitindo conselhos, lembrando os antepassados, como eles faziam o ritual e como viviam. Naquele contexto, percebi que as crianças circulavam pelos vários eventos do ritual com extrema liberdade, brincando, observando as reuniões, as danças, os cânticos, os mais velhos etc. O que isso poderia significar? Era uma forma de aprender pautada pela liberdade? O que os símbolos das pinturas corporais significavam? Seriam apenas elementos que remetiam à organização social ou a algo menos aparente? Dessas primeiras impressões surgiu um projeto para estudar os clãs, suas origens míticas, seus significados e a quais elementos estão associados. Desse projeto elaborei meu Trabalho de Conclusão de Curso, para obtenção do grau de licenciado em História, intitulado “Clãs Xerente: narrativas, nomes e prerrogativas associadas”.

Em 2005 integrei à equipe do Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI) da UFT coordenada pelo prof. Dr. Odair Giralдин que, além de outras atividades, dava apoio à

¹ Para a grafia dos etnônimos adotei a “Convenção Sobre a Grafia dos Nomes Tribais”, aprovada na “1ª Reunião Brasileira de Antropologia”, realizada no Rio de Janeiro, em 14 de novembro de 1953, que propõe uniformizar a maneira de escrever os nomes dos povos indígenas em textos em língua portuguesa. A referida convenção estabelece que os nomes dos povos indígenas devam ser grafados com inicial maiúscula e no singular, sendo facultativo o uso da maiúscula quando tomados como adjetivos. Entretanto, optei por manter o emprego da maiúscula em ambos os casos.

² Os *Pêkwa* são dois guerreiros (um representante da metade *Doi* e outro da metade *Wahirê*) e que, atualmente, têm a função de intervirem nos momentos de conflitos internos.

Coordenação de Educação e Cultura do Programa de Compensação Ambiental Xerente (PROCAMBIX) para a execução do “Projeto de Levantamento da Cultura Material e Imaterial Xerente³”. Durante os trabalhos de campo tive a oportunidade de observar as escolas de várias aldeias. Os prédios variavam na estrutura, de um pequeno galpão coberto com telhas de amianto a um prédio de alvenaria aos moldes das escolas urbanas. Questionava-me sobre o tipo de relações que eram tecidas nas escolas. Como era a política do Estado com relação à educação escolar indígena? Entre teoria e prática o que de fato acontecia? Qual a representação que os Akwẽ faziam da escola? De que maneira os Akwẽ transmitiam seus conhecimentos às novas gerações? E como essa forma de ensinar as novas gerações se relacionava com a escola? Eram questões que me inquietavam desde àquela época e que agora tenho a oportunidade para me dedicar de forma mais acentuada a esse assunto e expor algumas reflexões acerca do mesmo.

Qualificação do problema

Ainda são poucas as escolas em áreas indígenas que podem ser consideradas específicas, diferenciadas e interculturais e voltadas para os cotidianos indígenas no Brasil. Segundo o Censo Escolar Indígena realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2006, havia apenas 23 iniciativas que consideravam em seus currículos escolares os princípios para a educação escolar indígena. As demais 2.399 escolas ainda apresentavam práticas, currículos e calendários escolares que muito pouco se diferenciavam⁴ dos das escolas não-indígenas⁵. Nessas escolas, muitos dos professores indígenas ainda não concluíram o Ensino Fundamental ou receberam formação para atuarem como professores, o que dificulta para os povos gerirem a escola de forma autônoma e, ao mesmo tempo, evidencia uma política para educação escolar indígena que nem sempre vai de encontro com os interesses dos povos indígenas. “Mas por que, no limite, construir escolas indígenas e para os índios?” Questiona Clarice Cohn (2005b) e responde em seguida: “Ao contrário dos períodos anteriores, em que o projeto educacional era da Igreja e do Estado, atualmente a escola indígena é, antes de tudo, um projeto dos índios”.

Após a promulgação da nova Constituição Federal brasileira em 1988, os povos indígenas passaram a terem direito à educação escolar diferenciada, específica e de qualidade, mediante o acesso aos conhecimentos universais, à utilização das línguas maternas e de processos próprios de ensino-aprendizagem (artigos 210 e 215) que valorizam os conhecimentos e práticas tradicionais dos povos indígenas. E por meio do seu artigo 231, essa Constituição

³ Esse projeto foi empreendido por meio de uma parceria entre o Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI), a Universidade Federal do Tocantins (UFT), e o Programa de Compensação Ambiental Xerente (Procambix), com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO).

⁴ Há nos currículos das escolas indígenas apenas a inserção das matérias *arte e cultura* e *língua materna*.

⁵ FUNAI, 2006. *Brasil Indígena*. Ano III nº. 4 outubro/novembro, p. 12.

assegura aos povos indígenas o direito à diferença, cabendo à União proteger as especificidades étnico-culturais indígenas. Dessa maneira, as Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (MEC) passou a ambicionar que a escola recupere a memória histórica dos povos indígenas, sua reafirmação da identidade étnica e o estudo e a valorização da própria língua e da própria ciência (MEC, 1993, p. 12). Para tanto, passou a assentar-se sobre os princípios da interculturalidade, da diferenciação, da especificidade, do bilingüismo e no uso de processos próprios de ensino-aprendizagem dos povos indígenas. Entretanto, conforme mencionado acima, observa-se que na maioria dos casos esse direito é constantemente desconsiderado pelo Estado e seus agentes. A maioria dos currículos e dos calendários letivos (há um calendário comum para todos os sete povos no Estado do Tocantins) das escolas indígenas são, com poucas diferenciações, semelhantes aos das escolas não-indígenas e os processos próprios de ensino-aprendizagem tem sido constantemente desconsiderados no processo de escolarização dos povos indígenas.

Finalmente, este é o ponto no qual pretendo problematizar, tendo como referência os Akwê-Xerente, com área demarcada no Estado do Tocantins, Brasil. A legislação acima citada permite autonomia para os povos indígenas planejarem seus currículos escolares considerando seus processos próprios de ensino-aprendizagem e estabelece que a educação escolar indígena deva ser pautada pelos princípios da especificidade e da diferenciação. Neste sentido, dada à diversidade de povos indígenas no território brasileiro, pode-se pensar nas mais variadas maneiras de transmissão de saberes que, por sua vez, também podem variar num mesmo povo conforme a idade, o sexo, a origem clânica e social, os espaços educativos e as autoridades que se ocupam da educação. Numa observação rápida e descompromissada pode-se até pensar que isso é um idealismo ou que propor que a escola seja específica e diferenciada parece ser um preciosismo. Mas, a verdade é que alguns estudos antropológicos têm demonstrado variadas formas de educação propriamente indígenas e que conflitam com os métodos adotados nas escolas indígenas, destacando a necessidade da prática escolar levar em conta essas maneiras singulares de educação.

Clarissa Rocha de Melo (2008) sugeriu que o processo próprio de ensino-aprendizagem entre os Guarani caracteriza-se pelo *respeito* como uma atitude de reverência aos mais velhos, respeitando sua experiência e sabedoria, pois são eles quem proferem os conselhos, guiam os passos, mostram os caminhos existentes; pela *autonomia*, de forma que os mais velhos buscam aconselhar as crianças prezando pela sua autonomia e iniciativa na busca do conhecimento e da experimentação; pelo *silêncio*, sendo este um mecanismo central de transmissão de conhecimentos por meio da contemplação, o silêncio permite a expansão da

percepção, proporcionando maior conexão com realidade à sua volta, estimula a sabedoria respeitando o ritmo Guarani de ser e viver. Segundo a autora, um episódio que lhe fora relatado por uma professora não-indígena foi determinante para a elaboração de seu projeto de pesquisa.

[...] um episódio que me causou bastante interesse foi relatado por uma professora não-índia na escola da aldeia Morro dos Cavalos: após chamar atenção de um aluno para que olhasse para o quadro negro achou que ele não prestava atenção pois seus olhos estavam voltados para o chão - a professora percebeu que este aluno não voltou à sala de aula nos dias seguintes (Melo, 2008, p. 14).

Através das observações de campo Melo percebeu que para os Guarani *ouvir bem* significa *compreender bem*, de forma que a visão não é central no processo. Além disso, durante as reuniões realizadas nas aldeias ela percebeu que todos focalizavam o olhar no chão, muitas vezes parecendo desatentos por não olhar, mas, em seguida, por meio das falas posteriores, ela percebeu que todos eles estavam atentos, prestando atenção no que estava sendo dito, ouvindo o que estava sendo dito, sem necessidade de olhar para quem o dizia (Melo, 2008).

Cecília Collet (2010) mencionou que a escola Bakairi, à primeira vista, parece estar completamente alheia ao contexto “tradicional” de aprendizagem, no entanto, se assim ela funciona, é assim também que eles pretendem que ela continue, “como a do branco”. Os alunos se esforçam em copiar a disciplina, as maneiras, o conhecimento das “escolas da cidade”. No cotidiano, aparentemente tem-se uma escola não-diferenciada, o oposto do que seria pensado como escola indígena. Entretanto, “a escola bakairi segue mais os referenciais de formação de um *kurâ* [pessoa] do que aparenta. É exatamente ao pretender ‘ser como o outro’, no ‘civilizar-se’ pela escola, que os Bakairi visam se reproduzir enquanto um grupo diferenciado” (Collet, 2010, p. 183).

No primeiro caso vê-se uma diferença significativa entre os métodos de ensino-aprendizagem da escola, *escrita e leitura*, e o dos Guarani, pelo *ouvir, respeito, silêncio* e pela *autonomia*. Já o segundo demonstra que a escola nos moldes não-indígena parece ser a especificidade necessária para o *devir* Bakairi. Estes dois exemplos sugerem a necessidade de se estudar e compreender os processos próprios de ensino-aprendizagem dos povos indígenas, tendo o cuidado de perceber as dinâmicas próprias de cada povo. Torna-se, assim, evidente que para se pensar em uma educação diferenciada e específica, é necessário que a prática escolar leve em conta os processos próprios de ensino-aprendizagem dos povos indígenas. Atento a estas questões e buscando contribuir para esse debate, apresentarei os resultados de uma investigação que buscou compreender o processo próprio de ensino-aprendizagem Akwê e analisar a sua

relação com o processo de escolarização, tomando como referência a Escola Indígena Sinã, na aldeia Rio Sono.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito ao uso de processos próprios de ensino-aprendizagem se tornou um dos grandes desafios no processo de implantação de políticas para a educação escolar indígena no País. Num universo de aproximadamente 180 línguas e mais de 200 povos indígenas, há variadas formas de sociabilidades e de transmissão de conhecimentos, cujos processos são ainda pouco conhecidos. Há muito a se perguntar. Nesta dissertação argumentarei que o processo próprio de ensino-aprendizagem Akwẽ perpassa pela corporalidade com o objetivo de “construir” e de socializar a pessoa. A partir das observações realizadas no contexto escolar, foi possível perceber que a “pedagogia” Akwẽ tem sido mantida a parte no processo de escolarização desses indígenas, pois a escola tem privilegiado um método de ensino-aprendizagem oposto ao método propriamente Akwẽ-Xerente.

Contudo, tomarei o resultado deste estudo de caso como um ponto de partida para estudos posteriores mais substanciais sobre essa temática tão complexa e que se liga aos debates em torno de como conciliar cosmologias diferentes dentro de uma instituição pensada unicamente pelos princípios disciplinadores, cartesianos e morais do ocidente.

As condições da pesquisa

Como estratégia para realizar o trabalho de campo, utilizei a observação participante, pois conforme sugere Burgess (1997), o mundo social não é objetivo, envolve significados subjetivos e experiências que são construídas pelos participantes nas situações sociais, e os significados que os participantes atribuem às situações sociais poderão ser acessados por meio da observação participante. Segundo Tim May (2001, p. 177), essa técnica pode ser entendida como um “processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo”.

Aliei a essa técnica as entrevistas, mas como sugere Burgess (1997), ou seja, considerando-as como “conversas com um objetivo”. Essa estratégia permitiu aos informantes desenvolverem suas repostas fora de um formato estruturado, e possibilitou também maior flexibilidade para aprofundar sobre determinados assuntos de interesse para a pesquisa que foram surgindo nas falas dos informantes. No entanto, para o uso dessa técnica também mantive em minha memória alguns tópicos a serem cobertos e que foram lançados ocasionalmente durante as “conversas”. A utilização dessas duas técnicas representou um importante recurso para recolha de informações que foram registradas nos cadernos de campo. As “conversas com

um objetivo” que foram gravadas, também foram transcritas neles no decorrer do trabalho de campo e posteriormente.

O desenvolvimento do trabalho de campo se deu em dois momentos, a saber: 18 dias no mês de outubro, o primeiro; e de 17 de novembro a 15 de dezembro de 2009, o segundo. É importante destacar também que em algumas partes deste texto utilizei informações que foram coletadas em experiências anteriores, como as citadas acima.

Entre 2004 e 2006 realizei alguns trabalhos de campo entre os Akwẽ-Xerente ligados ao “Projeto de Levantamento da Cultura Material e Imaterial Xerente”, por meio do NEAI/UFT, e também para compreender as simbologias das pinturas corporais daqueles indígenas, mas em 2009 eu me preparava para ingressar novamente no território Akwẽ munido de objetivos diferentes dos anteriores, o que me trazia certa ansiedade. Além disso, outras situações me perturbavam, mas, de todas, a autorização da FUNAI para o meu ingresso no território Akwẽ-Xerente era a que me deixava mais apreensivo. O mês de setembro já contava seus últimos dias e a FUNAI ainda mantinha a suspensão das emissões de autorizações para não-indígenas terem acesso às terras-indígenas, em função do surto do vírus H1N1.

O acesso ao campo foi possível apenas em outubro de 2009, há menos de três meses para término do ano letivo, porque esta investigação faz parte do projeto de pesquisa “Os efeitos da Educação Escolar para os povos indígenas no Tocantins”, aprovado em 2009 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela FUNAI, e que tem o consentimento dos povos indígenas envolvidos para sua realização, entre eles os Akwẽ. Assim, o coordenador do projeto, Dr. Odair Giraldin, me permitiu utilizar a referida autorização, e em meados de outubro acompanhei a equipe daquele projeto, que se dirigia para a aldeia Porteira. De lá, o motorista foi autorizado para transportar a mim e a Valéria Melo⁶, aluna do Mestrado em Ciências do Meio Ambiente da UFT, até à aldeia Rio Sono.

Dada à dimensão territorial, a quantidade de aldeias, a dificuldade de acesso às mesmas e ao curto tempo para o trabalho de campo que, aliás, demanda uma fase preliminar de estranhamento e de aceitação do antropólogo por parte grupo, optei por me estabelecer em uma única aldeia, Rio Sono. Para essa escolha do “onde” também levei em consideração o tempo de fundação da aldeia, que é, segundo a memória local, de mais de 100 anos, o distanciamento da cidade, aproximadamente 75 quilômetros, e do contato com os não-indígenas, a presença de atores sociais como xamãs, caçadores, crianças, jovens, pescadores e anciãos.

A viagem até a aldeia Rio Sono foi extremamente cansativa e levou algumas horas

⁶ Melo havia feito a primeira etapa do seu trabalho de campo no início de 2009, com o objetivo de analisar as concepções e saberes Akwẽ relacionados ao meio ambiente e como esses saberes são transmitidos às novas gerações. Naquele momento ela retornava à aldeia Rio Sono para prosseguir com sua pesquisa.

devido às precárias condições das estradas. Além disso, é comum nas Terras Indígenas o emaranhado de vias que interligam as aldeias ou que conduzem à cidade. Nessa trama de vias nos perdemos, mesmo com dois guias Akwẽ nos acompanhando, o que acrescentou quase duas horas no tempo da viagem.

Devido à distância e as estradas precárias, são poucos os dias nos quais se adentram veículos no pátio daquela aldeia. Quando chegamos, era um sábado, adentramos na aldeia, seguimos pelo pátio com o veículo da UFT até a escola. No caminho, percebi os olhares atentos e as pessoas a saírem de suas casas para observarem. Ao descermos do veículo, já lá estava boa parte dos moradores para rever Valéria Melo, me conhecer e saber o que pretendíamos ali. Foram minutos preciosos, nos quais dedicamo-nos, nativos e postulante a pesquisador, a tomar as primeiras impressões. Pouco a pouco voltaram para seus afazeres enquanto retirávamos as bagagens para nos alojar provisoriamente numa das salas da escola, já que só haveria aulas na segunda-feira. Em seguida o veículo retornou para a aldeia Porteira.

O passo seguinte foi conhecer o cacique Arnaldo Srẽmtowẽ, explicar-lhe minhas intenções, entregar-lhe um extrato do projeto de pesquisa e pedir-lhe autorização para permanecer na aldeia e empreender a pesquisa. Trata-se de um homem com aproximadamente 60 anos de idade, de tipo físico forte e de expressão séria. Durante nossa conversa, quando falava-lhe sobre minhas intenções, percebi que ele não direcionava o olhar para mim. Nesse instante, lembrei-me que, para os Guarani, *compreender bem*, significa *ouvir bem* (Melo, 2008). Estava aí um primeiro sinal do processo próprio de ensino-aprendizagem Akwẽ? Parecia que o assunto não lhe interessava, mas, pelo contrário, recebi como resposta alguns questionamentos e, posteriormente, a aceitação e a sua predisposição para colaborar com a pesquisa. Satisfeito com a recepção positiva, retornei à escola para organizar a bagagem e preparar as condições para nossa estadia por ali. A primeira noite, na escola, foi extremamente ruim porque não consegui dormir em função da infestação de morcegos (*Micronycteris megalotis*) que tomava conta da aldeia. E um dos pontos críticos era precisamente a escola.

No dia seguinte, por volta das seis horas, já se percebia a movimentação da aldeia, as crianças a brincarem, as mulheres a prepararem cafés e as visitas rápidas entre os moradores para tratarem de seus assuntos corriqueiros. No decorrer da manhã, Dona Osmarina Popradi adiantou-se em nos oferecer hospedagem em sua residência durante nosso período na aldeia⁷. O convite veio de encontro com minhas intenções, a de me estabelecer efetivamente em um contexto doméstico, familiar. Dona Osmarina é esposa de Darci Kruze. Estes compartilhavam sua residência com seus filhos solteiros Marinalva Sekwahi, Darcilvo Sawrekmõzê e suas netas

⁷ Valéria Melo, na primeira etapa de seu trabalho de campo, no início de 2009, havia estabelecido boas relações com Dona Osmarina Popradi e sua família, o que influenciou para que aquela Senhora nos convidasse.

Krendi (a mais velha) e Stukrêpre, filhas de Sekwahi. Inserido no lar dessa família, pude observar os momentos nos quais eles se reuniam nas proximidades da cozinha para conversas matutinas ou noturnas, as idas ao rio do Sono para pescar, as reuniões na casa do cacique, etc. Enfim, pude observar como os membros daquela família se relacionavam entre si e com o restante da aldeia, e os papéis de Kruze e Dona Osmarina enquanto pais e avós.

Num primeiro momento, limitei-me a conhecer e a me deixar conhecer pelas pessoas daquela aldeia e a realizar observações preliminares. A partir de então, percebi que havia vários possíveis informantes com os quais as “conversas com um objetivo” poderiam ser realizadas, e, para tanto, levei em consideração algumas questões, tais como: o gênero, pois a construção e a socialização da pessoa envolvem concepções que em determinados momentos são direcionados para a mulher ou para o homem; e os papéis sociais, como os xamãs (*sekwa*), anciãos, o cacique, o esposo, a esposa, os estudantes e os professores, para tentar compreender a educação propriamente Akwê e observar a sua relação com a escola. Dessa maneira, “as conversas com um objetivo” foram realizadas durante a observação participante, nos vários contextos que envolviam o cotidiano dos Akwê naquela aldeia, tais como: na escola, na roça, no rio, na pesca, durante as coletas de frutos e fibras no cerrado⁸, nas residências, etc. Em vários momentos tive oportunidade para gravar os diálogos com os informantes e os que não puderam ser gravados em função do contexto em que ocorreram, foram registrados simultaneamente nos cadernos de campo.

Apesar do tempo relativamente reduzido para realizar o trabalho de campo e da dificuldade para aceder ao mesmo, optei por fazer uma breve interrupção e esta foi de bom rendimento para a pesquisa. Durante esse distanciamento do campo, pude analisar os dados coletados para refinar meus objetivos e hipóteses e, ao meu retorno, no segundo momento, os Akwê, supostamente, se sentiram menos constrangidos com minha presença, de forma que tive um pouco mais de liberdade para ingressar nos cotidianos dos informantes e estes, aparentemente, se sentiram um pouco mais seguros para dialogarem comigo.

E, assim, no meu segundo momento em campo, entre meados de novembro e meados de dezembro, adotei o mesmo critério da primeira etapa, no entanto, me estabeleci na residência do Senhor Valdir Sremrõri e de sua esposa Dona Helena Assakredi. Com eles, residiam seus filhos Valderez Wrewê, o mais novo, Deusilene Brupahi e o neto Akezanê, de cinco anos, filho de Brupahi. A residência possuía uma varanda coberta com palha de piaçava (*Attalea funifera*), era o local onde aquela família recebia as visitas, onde Dona Helena, sentada em sua esteira,

⁸ Cerrado é um bioma do tipo *biócoro savana* que ocorre no Planalto Central brasileiro, na Amazônia, em parte do Nordeste, e muito pouco no Sul. E tem como característica árvores baixas, retorcidas e, em geral, com cascas grossas.

confeccionava seus utensílios de fibra de buriti (*Mauritia vinifera*), onde Akezanê ouvia as histórias do avô, observava os avós a trabalharem e gostava de brincar. Era também o local onde a família se reunia nas primeiras horas do dia, mas logo Brupahi e Valderez se ausentavam para irem à escola, ou no final da tarde. Era o lugar que Sremrõri preferia para contar as narrativas sobre seus antepassados, obedecendo aos horários do início da manhã, o entardecer ou à noite. No chão batido, espalhavam-se bancos de madeira, esteiras e um tronco de árvore ao centro, logo na entrada o fogo ardia em três ou quatro pedaços de madeira. Sremrõri justificou que a fogueira deveria ser mantida sempre acesa, porque *meu pai dizia que a gente deve deixar sempre o fogo aceso em casa, pra evitar a entrada de doença e também pra Waptokware nos ver.*

Cotidianamente, logo cedo, pouco antes do nascer do Sol, Senhor Valdir costumava sentar-se na varanda para contemplar a aldeia enquanto confeccionava, por exemplo, linhas com fibra de buriti para sua esposa ou pulseiras. Durante o período em que fiquei hospedado em sua residência, nesses primeiros instantes do dia, aquele senhor gostava de me ensinar a falar Akwê, mas aprendi apenas alguns cumprimentos e poucas palavras, e ele animadamente dizia *quando você voltar aqui já vai saber muita coisa.*

Questões e temas abordados

O texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro farei uma descrição sobre o contexto etnográfico no qual a pesquisa foi realizada. Para tanto, iniciarei com um breve histórico que percorre quase três séculos de contato entre os Akwê-Xerente e os não-indígenas, seguido por uma descrição da aldeia Rio Sono e do seu cotidiano e uma breve recensão sobre algumas etnografias que abordam a organização social desses indígenas.

A escola entre os povos indígenas, oficialmente, até 1988 ligava-se a um projeto maior do Estado brasileiro, ou seja, invisibilizar as diversidades de povos e suas reproduções culturais. No entanto, os povos indígenas se mantiveram social e culturalmente diferenciados, sustentaram suas identidades e suas especificidades sócio-culturais, e a escola passou a ser um projeto dos povos indígenas. No capítulo II farei algumas reflexões sobre esse processo de escolarização entre os povos indígenas e o que mudou a partir da promulgação da Constituição Federal brasileira em 1988.

No capítulo III analisarei alguns dos fundamentos do processo próprio de ensino-aprendizagem Akwê-Xerente. Para tanto, irei explorar as concepções desses indígenas sobre o corpo e a pessoa e argumentarei que a educação propriamente Akwê perpassa pela corporalidade com o objetivo de “fabricar” e de socializar a pessoa, sendo um processo que ocorre ao longo da vida e é compartilhado por uma rede de relações que envolvem não apenas o núcleo familiar,

mas também os outros atores sociais da aldeia e os próprios aprendizes que se engajam no mundo de forma direcionada para fazer suas experimentações.

E, por fim, no capítulo IV, analisarei a relação entre a “pedagogia” Akwê e o processo de escolarização, tendo como referência a Escola Indígena Sinã, na aldeia Rio Sono. A partir das observações realizadas no contexto escolar, argumentarei que o processo próprio de ensino-aprendizagem Akwê tem sido mantido a parte no processo de escolarização desses indígenas, pois a escola tem privilegiado um método de ensino-aprendizagem oposto à “pedagogia” Akwê-Xerente.

Capítulo I: Contexto etnográfico da pesquisa

1.1 Os Akwê-Xerente e os não-indígenas: histórico do contato

As incursões dos colonizadores e a instalação dos primeiros arraiais no planalto central brasileiro se deram a partir da primeira metade do século XVIII, com a chegada de exploradores em busca de metais preciosos na região dos rios Tocantins e Araguaia. Naquele período essa região compreendia à antiga Capitania de Goiás, e em consequência da chegada de muitos mineradores ocorreram as fundações de vários arraiais como os de Sant’Ana, Barra, Ferreiro, Santa Rita, Ouro Fino e Crixas (Ravagnani, 1991; Alencastre, 1863 *Apud* Oliveira-Reis, 2001). Entretanto, essa região, como muitas outras, era ocupada por vários grupos indígenas (Xavante, Xerente, Akroá, Xacriabá, Karajá, Ava-Canoeiro e Javaé) e a chegada dos colonizadores provocou conflitos e uma intensa movimentação desses grupos indígenas, por não aceitaram a invasão de suas terras tradicionais e rios (Giraldin, 2002).

Após a fundação e crescimento populacional dos arraiais de Crixás, Traíras, São José do Tocantins, Água Quente e Povoado, destinados principalmente ao assentamento de garimpeiros, estes já estreitavam suas fronteiras diretamente àquelas dos territórios ocupados pelos Akwê-Xerente às margens do Tocantins (Nimuendajú, 1942). Além das bandeiras organizadas e financiadas pelo governo, e das chegadas de aventureiros provenientes do Piauí, havia ainda os Krahô que, recuados por criadores de gado, disputavam território com os Akwê (Melatti, 1978).

Segundo Odair Giraldin (2002), os Akwê habitaram a região a leste do Tocantins, e de acordo com ele, as fontes documentais, sobretudo do século XIX, informam que os Xerente ocupavam terras das duas margens do rio Tocantins, desde próximo ao arraial do Pontal (atualmente município de Porto Nacional), chegando até a região dos atuais municípios de Rio Sono e Pedro Afonso.

Na segunda metade do século XVIII, veremos as relações entre indígenas e colonos sofrerem ligeiras mudanças a partir da implantação da política pombalina de aldeamentos. Entre 1750 e 1790 registrou-se a construção dos primeiros aldeamentos indígenas financiados pela coroa. Eles visavam à abertura do território através da atração e pacificação dos diversos povos indígenas nele localizados. Povos como os Xavante, Xerente, Akroá, Xacriabá, Karajá e Javaé viveram temporariamente em alguns desses aldeamentos (Duro, Formiga, Pedro III, também conhecido como Carretão) para em seguida rebelarem-se e se refugiarem em regiões menos povoadas ao norte da capitania (Oliveira-Reis, 2001). Tratados até então como objeto de “guerra

justa"⁹, os indígenas passaram a enfrentar um regime de aldeamento e confinamento em redutos onde seriam ‘civilizados’ como mão-de-obra disponível para a lavoura. E se os aldeamentos fossem implantados nas margens dos rios os indígenas, supostamente, se tornariam auxiliares na navegação (Karasch, 1992) e, supostamente, os colonizadores teriam o caminho livre.

Com o fim do ciclo do ouro em Goiás, no final do século XVIII e início do XIX, os grandes aldeamentos patrocinados pela coroa foram à falência. Como consequência direta, ocorreu uma dispersão generalizada dos indígenas até então aldeados (Oliveira-Reis, 2001). Em decorrência disso, no início do século XIX, ocorreu uma nova etapa da guerra de conquista com a publicação da Carta Régia em 1811, pelo Príncipe Regente D. João. Esse documento permitia a ocupação das terras indígenas, além da ação armada e escravização de prisioneiros, sendo estes prisioneiros de guerra eram, portanto, passíveis de escravidão. Quase todos os grupos indígenas encontrados, foram aprisionados ainda que não estivessem demonstrando uma atitude belicosa (Giraldin; Silva, 2001).

Como respostas às invasões e intervenções dos não-indígenas em seu habitat, os Akwê-Xerente passaram a efetuar ataques às fazendas. Entretanto, o Governo da Província fundou presídios militares ao Norte da Província, destinados à proteção contra esses ataques e para garantir a navegação nos rios Araguaia e Tocantins. Apesar dessas medidas, os Akwê-Xerente atacaram e destruíram o presídio de Santa Maria em 1813 (Karasch, 1992).

Passados os primeiros 100 anos de conflito e resistência à invasão de suas terras, houve uma primeira tentativa malograda de aldeá-los em 1824 em Graciosa (Giraldin, 2002; Giraldin; Silva, 2002). Devido o insucesso do aldeamento os Akwê voltaram a atacar os não-indígenas aos arredores de Pontal, Porto Real e Monte do Carmo (Giraldin, 2002b; Giraldin; Silva, 2002). O médio Tocantins ainda estava em guerra, diz Mary Karasch (1992), situação que se seguiu até 1851, quando foram efetivamente reunidos no aldeamento Teresa Cristina, por intermédio do missionário capuchinho Rafael de Tággia¹⁰, o que fez com que cessassem os conflitos entre os Xerente e os não-indígenas durante a segunda metade do século XIX (Giraldin, 2002; Giraldin; Silva, 2002).

⁹ Era um conceito teológico e jurídico com raízes no direito de guerra do período medieval. Estabelecia as circunstâncias em que seria lícito aos cristãos fazerem guerras, principalmente contra os mouros. Com a expansão ultramarina, aquela prática passou a ser aplicada para os grupos indígenas do “Novo Mundo”. A “hostilidade” por parte dos índios, quando os índios impedissem a pregação evangélica, deixassem de defender as vidas dos colonos, estabelecessem alianças com os inimigos da Coroa, impedissem o comércio e a circulação dos colonos eram as justificativas para a “guerra justa”. A “guerra justa” se divide em duas categorias: “guerra justa defensiva” que se caracterizava pela proibição aos ataques às aldeias e a “guerra justa ofensiva” que considerava lícito atacar as aldeias indígenas e somente poderia ser realizada por ordem do Rei. Somente se permitia atacar grupos de guerreiros que fossem encontrados em atitude que caracterizasse um ataque iminente (Giraldin, 1997, p. 69).

¹⁰ Para mais informações sobre a atuação dos missionários capuchinhos entre os indígenas no norte da Capitania de Goiás ver GIRALDIN, Odair. 2002c. *Catequese e civilização: os capuchinhos “entre” os “selvagens” do Araguaia e Tocantins*. Belém: Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi, sér. Ant. 18(2).

O século XX foi marcado pelo acirramento das disputas territoriais entre os Akwê-Xerente e os não-indígenas, e pela difícil sobrevivência desses indígenas junto a posseiros e fazendeiros que foram invadindo o pouco que restava de seu vasto território de ocupação tradicional (De Paula, 2000; Oliveira-Reis, 2001; Nolasco, 2006). Ao observar essa situação, Curt Nimuendajú, logo após sua primeira visita, em abril de 1930, fez intervenções para que o Estado brasileiro tomasse uma atitude em favor dos Akwê-Xerente e demarcasse seu território. No entanto, segundo De Paula (2000), os registros do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) que indicam a preocupação das autoridades sobre a demarcação de uma área para esse grupo datam do final da década de 1950.

Ainda nesse período chegaram à região os missionários da Igreja Batista, Guenther Carlos Krieger e Rinaldo de Matos. Esses missionários trabalharam nas aldeias Akwê, além da evangelização, com o ensino da língua materna e a sua fixação pela escrita (De Paula, 2000; Nolasco, 2006). Em parceria com alguns Akwê, elaboraram um dicionário akwê/português e duas cartilhas para alfabetização, que são atualmente utilizados nas escolas indígenas para o ensino e fixação dessa língua pelo suporte do papel e da escrita.

Na década de 1970, a fiscalização dos dois postos indígenas ali instalados não era eficiente. Assim, a invasão e ocupação do pouco que restou de suas terras tradicionais aconteciam sem qualquer questionamento por parte do Estado, o que fez com que os Akwê-Xerente reagissem com violência, como em 1972, quando em um conflito, um Akwê foi baleado e três invasores mortos dentro da área. Daí as ameaças e boatos de mortes, extermínio de indígenas e confrontos armados entre indígenas e não-indígenas fez com que o Governo Federal enviasse tropas federais e constituiu um Grupo de Trabalho (GT) para iniciar a demarcação em definitivo das terras daquele povo (Oliveira-Reis, 2001). Em 1972, após mais de 200 anos de convivência tensa e conflituosa com diversos segmentos não-indígenas – que resultaram em mortes de ambos os lados – (Gildin; 2002; Gildin; Silva, 2002), os Akwê-Xerente conquistaram a sua primeira área demarcada, denominada nos documentos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) como “Área Grande” (De Paula, 2000). Mais 20 anos e novos conflitos ocorreram até a demarcação e homologação de outra área reivindicada pelos Akwê-Xerente, a do Funil (ibid.).

Como se pode perceber, o histórico da relação interétnica entre os Akwê-Xerente e os não-indígenas demonstra que aqueles indígenas experienciaram mais de 200 anos de uma relação conflituosa com os não-indígenas. E, talvez, por causa dessas tensões que giraram em torno da demarcação do território, os Akwê foram relacionados como um dos três casos significativos de

situações sincréticas do projeto de pesquisa Estudo de Áreas de Fricção Interétnica¹¹ do Brasil, elaborado por Roberto Cardoso de Oliveira, em 1962, mas que se limitou aos trabalhos do antropólogo Julio Cezar Melatti sobre os Krahô (Oliveira Reis, 2001).

Após a demarcação e homologação, o território Akwẽ ficou constituído por duas Terras Indígenas (TI's), a Terra Indígena Xerente e a Terra Indígena Funil (ver figura 01), num total de 167.542 hectares, e está totalmente localizado no município de Tocantínia, Estado do Tocantins, na margem direita do rio Tocantins, a menos de 100 quilômetros da capital do Estado, Palmas. Atualmente, a população Akwẽ-Xerente encontra-se distribuída nessas duas áreas, em aproximadamente 54 aldeias, somando, segundo censo realizado em 2006 pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), 2.569 pessoas.

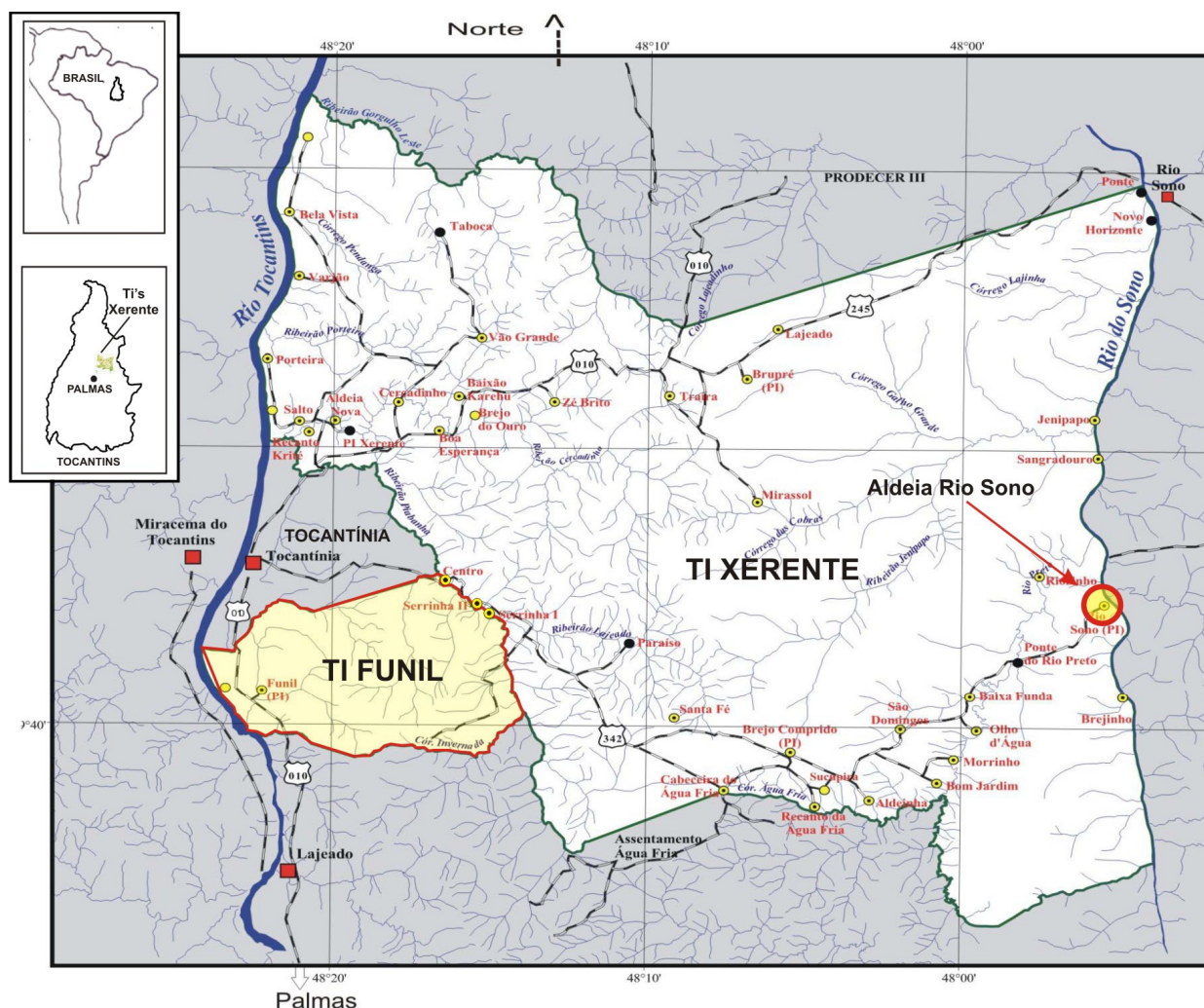


Figura 01: Mapa de localização do Território Akwẽ-Xerente. Fonte: OPAN e GERA/UFMT, Diagnóstico Etno-Ambiental, junho de 2000 Apud Schroeder (2006)

¹¹ “Chamamos ‘fricção interétnica’ o contato entre grupos tribais e segmentos da sociedade brasileira, caracterizados por seus aspectos competitivos e, no mais das vezes, conflituosos, assumindo esse contato muitas vezes proporções ‘totais’” (Cardoso de Oliveira, 1981 [1964], p. 118).

Quando estive na área em agosto de 2005 eram 43 aldeias, em menos de cinco anos estas já somam aproximadamente 54. Segundo De Paula (2000), essa fragmentação se dá em função da dinâmica das facções Xerente – agrupamentos de indivíduos (consangüíneos e afins) que dão apoio a um (ou mais) líder indígena – e que, atualmente, em situação de contato mais intenso, ficou mais acirrada porque as facções vivem em constante competição, buscando o domínio político de cada uma das aldeias, como também da comunicação e articulação com os demais agentes não-indígenas. E esta dinâmica tem gerado divisões, aumentando o número de aldeias e caciques, e, por conseguinte, novos arranjos políticos, sociais e cerimoniais são formados.

Nessas duas terras, os Xerente obtêm sua subsistência da caça, da pesca, do cultivo, por exemplo, de mandioca (*Manihot esculenta Crantz*), arroz (*Oryza sativa*), milho (*Zea mays*), batata-doce (*Ipomoea batatas*) e feijão (*Phaseolus vulgaris*). A dieta é complementada com algumas variedades de mel e de alguns frutos coletados no cerrado, tais como: a bacaba (*Oenocarpus bacaba*), mangaba (*Hancornia Speciosa*), cajú-do-campo (*Anacardium humile St. Hil*), cocos silvestres, buritis e pequis (*Caryocar brasiliense*). Há ainda a renda gerada pela venda de utensílios e ornamentos tradicionais que são comercializados como artesanatos, os benefícios previdenciários pagos aos mais velhos e os rendimentos dos Akwẽ-Xerente que são funcionários públicos (como os professores indígenas), da FUNASA (como os agentes de saúde) ou mesmo da FUNAI.

O Estado do Tocantins, desde a sua fundação em 1988, passou a ser foco das atenções regionais e nacionais devido a sua localização estratégica¹² para o chamado “desenvolvimento econômico”. Desde então, o território Akwẽ vive uma constante pressão dos projetos desenvolvimentistas. Encontra-se atualmente rodeado de projetos incentivados pelos governos federal e estadual, em parceria com a iniciativa privada. Empreendimentos como a Hidrovia Araguaia-Tocantins que poderá alterar drasticamente o seu entorno e a Hidroelétrica do Lajeado¹³ (já em funcionamento) que, além de modificar o entorno, afetou a ictiofauna e o

¹² Localiza-se no centro do país, no bioma do cerrado. O cerrado brasileiro é considerado uma região com grande potencial para expansão da fronteira agrícola, reunindo as qualidades necessárias para a produção de grãos (grandes extensões de terras férteis e planas e com grande potencial hidrográfico), e uma localização geográfica privilegiada, o que possibilita a diminuição de custos de transporte, através da criação de corredores “multi-modais” (ferrovias, hidrovias e rodovias) (De Paula, 2000).

¹³ Na tentativa de reduzir os impactos provocados na área Xerente devido a instalação da Usina Hidrelétrica do Lajeado, em 28 de setembro de 2001 foi firmado um termo de compromisso entre a empresa INVESTCO e a FUNAI, com a interveniência do Ministério Público Federal, que criou o Programa de Compensação Ambiental Xerente (PROCAMBIX). O Programa previu o financiamento de R\$ 10 milhões para serem aplicados ao longo dos oito anos seguintes e foi encerrado no final de 2009. O Programa foi baseado em três eixos principais: Coordenação de Produção e Comercialização, Coordenação de Meio-Ambiente e Coordenação de Cultura e Cidadania.

sistema de roça de vazante¹⁴. Outros dois projetos de maior envergadura são a Ferrovia Norte-Sul, que visa a ligação de transporte ferroviário do Estado do Tocantins com o Porto de Itaquí, no Estado do Maranhão, e o Programa de Desenvolvimento do Cerrado (PRODECER III) que possui aporte financeiro na cifra dos US\$ 138 milhões, provenientes de grupos japoneses (EXIMBANK), têm uma de suas áreas de plantio de soja justamente na fronteira norte da área indígena Xerente, no município de Pedro Afonso (De Paula, 2000; Oliveira Reis, 2001). Nessa fronteira entre Pedro Afonso e o território Akwẽ também há o cultivo de cana-de-açúcar para a produção de etanol (Melo, 2010).

Há ainda os municípios circunvizinhos (Tocantínia, Miracema do Tocantins, Rio Sono, Miranorte, Lajeado, Rio dos Bois, Aparecida do Rio Negro, Lizarda, Palmas) que, com suas localizações geopolíticas, levam as populações não-indígenas e “autoridades” políticas a exercerem constantemente enorme pressão sobre as TI’s Xerente (De Paula, 2000), sobretudo, para que aqueles indígenas aceitem a pavimentação das rodovias TO-010, TO-245 e TO-450, que cortam seu território e interligam a maioria dos projetos citados aqui.

1.2 A aldeia Rio Sono (*Ktẽkakâ*) e cotidiano

Algumas pessoas da aldeia Rio Sono (*Ktemkakâ*) disseram-me que essa aldeia era conhecida pelo nome de “*Panelo*”. Dada essa informação, resolvi rever os dados de Nimuendajú (1942) e neles constam a referência à aldeia *Paineiras*, em 1930¹⁵. Seria a aldeia *Paineiras* que veio posteriormente a ser chamada de Rio Sono (*Ktemkakâ*). Essa informação e as mangueiras (*Mangifera indica*) centenárias parecem confirmar os relatos dos mais velhos que afirmam se tratar de uma aldeia com mais de 100 anos de fundação, portanto, uma das mais antigas do território Akwẽ. A aldeia (ver figura 02) está localizada na Terra Indígena Xerente, entre o rio do Sono, a leste, e o córrego aldeia, a oeste. Está a aproximadamente 75 quilômetros de distância da sede do município de Tocantínia.

¹⁴ Espécie de cultivo que depende da fertilização do solo das margens dos rios pelas cheias ocasionadas pelas chuvas. Quando os leitos dos rios começam a baixar as áreas são loteadas entre os grupos domésticos. O território Akwẽ-Xerente localiza-se a jusante da represa dessa hidroelétrica no rio Tocantins, e a roça de vazante era praticada com frequência em sua margem direita, mas a represa trouxe a ausência de cheias que fertilizavam o solo das margens daquele rio.

¹⁵ A aldeia *Paineiras* foi registrada por Nimuendajú em um mapa que aponta a localização das aldeias, produzido por ele quando esteve entre os Akwẽ-Xerente em 1930 (Nimuendaju, 1942).



Figura 2: Vista da aldeia Rio Sono a partir da entrada. Foto: Genilson Nolasco/2009.

A estrada de acesso à aldeia Rio Sono é precária e por isso os moradores têm dificuldade para se locomoverem até a cidade. Durante a pesquisa de campo, não havia carro disponível na aldeia, portanto, as pessoas estavam sempre a espera que chegasse algum veículo. Algumas vezes por mês, eles recebiam visitas de um carro da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) para buscar algum doente ou deixar óleo diesel para o motor que drenava água para o reservatório de abastecimento da aldeia, e de outro do PROCAMBIX que buscava ou deixava Darci Kruze, que na época era agente ambiental dessa entidade, mas esse programa encerrou suas atividades em dezembro de 2009. Com frequência, havia apenas uma caminhonete que transportava sete alunos residentes nas aldeias Rio Preto e Brejinho para estudarem na Escola Indígena Sinã, na aldeia Rio Sono. O motorista geralmente vinha de Tocantínia nas segundas-feiras e só retornava na sexta-feira, dia em que havia algumas pessoas a tentarem uma vaga nesse veículo.

Na época do trabalho de campo, havia 14 casas na aldeia, mas apenas 11 estavam efetivamente habitadas. Além dessas, havia outras estruturas erguidas pela FUNASA, FUNAI, governo do Estado do Tocantins e pelo PROCAMBIX. A saber: uma enfermaria da FUNASA, que na época estava abandonada em função da invasão dos morcegos. Estes tinham adotado o prédio como moradia, e pelo gás tóxico emitido pela grande quantidade de suas fezes, o prédio se tornou inabitável pelos humanos. Até a minha saída de campo em dezembro de 2009, os Akwẽ ainda aguardavam que a FUNASA e o Centro de Controle de Zoonoses da região dessem uma solução para aquela infestação; a Escola Indígena Sinã, construída pelo governo do Estado do Tocantins em 2006. Para manterem os morcegos afastados da escola, os professores optaram por deixarem as luzes acesas à noite, mas sem conseguirem afugentá-los totalmente; um depósito

de água para abastecimento da aldeia; um prédio com várias repartições que eram destinadas ao Posto da FUNAI, residência do técnico de enfermagem e professores não-indígenas. O Posto Indígena, a residência do técnico de enfermagem e um dos alojamentos para professores também foram abandonados em função dos morcegos. No último dos alojamentos, residiam três professores não-indígenas que, na época, afugentavam os morcegos por meio de telas instaladas nas janelas e nos beirais do telhado; por fim, na entrada da aldeia, um galpão para estacionar veículos e implementos agrícolas.

A estrada de acesso entra pela aldeia no sentido oeste para o leste até o *warã*, a partir dali os veículos podem alcançar os pátios das casas e da escola. Até o término do trabalho de campo, residiam na aldeia 60 pessoas, dentre elas havia 23 crianças e nove adolescentes e jovens. Segue abaixo o esboço de um croqui (figura 03) da aldeia Rio Sono, que apresenta a distribuição das casas ocupadas, a identificação das famílias e seus clãs.

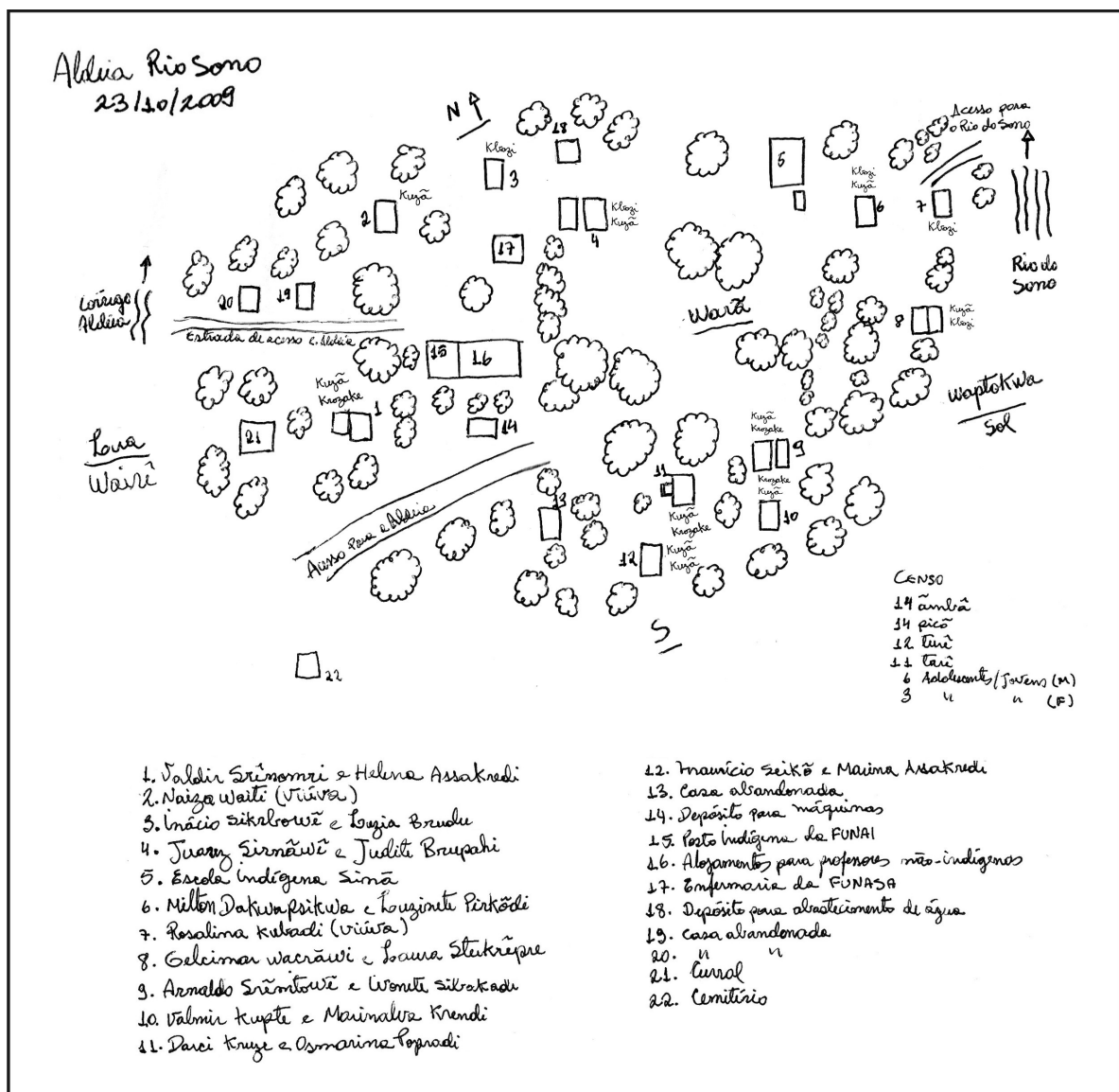


Figura 03: Croqui da aldeia Rio Sono.

A instalação da eletricidade na aldeia, através de uma linha permanente oriunda da cidade de Rio Sono, trouxe a iluminação, aparelhos de DVD, televisores e antenas parabólicas para quase todas as casas. Da programação televisiva preferem as novelas, jornais e filmes do gênero “ação” e do aparelho de DVD apreciam a exibição de filmes e de videoclipes de bandas do gênero musical “forró”. Em determinados momentos a reprodução dos videoclipes se tornava objeto de crítica de um dos xamãs (*sekwa*) da aldeia, Senhor Valdir Srênomri. Certo dia, em cinco das 11 casas habitadas, os clipes eram reproduzidos com o som em alto volume, o que provocava uma poluição sonora para quem estava distante. Srênomri mencionou *olha aí! Depois chega um carro aí e não vêem, nem ficam sabendo ou só vêem quando ele está indo embora. Aí não dará mais tempo! Eu canso de falar pra eles, pra os jovens também.* À noite também era comum essa prática e, segundo Srênomri, há espíritos que circulam à noite e estes podem se irritar com o barulho e afetar as pessoas. Assim, recomenda-se uma atitude de respeito para com esses seres, evitando, por exemplo, gestos bruscos, gritos e choros das crianças para não provocar a irritação dos espíritos.

A produção de utensílios para o uso cotidiano é realizada com frequência com fibras de buriti e para os itens de ornamentação utilizam geralmente sementes de tiririca (*Cyperus rotundus*), fibra de buriti, tucum (*Bactris spp*) e algodão (*Gossypium hirsutum*). São trabalhos manuais que, aos poucos, dão forma a cofos, arcos, esteiras, cestos, bolsas, colares, pulseiras, etc. Esse tipo de trabalho geralmente é praticado pelas mulheres mais velhas ou pelos *wawẽ*, enquanto que as mulheres mais jovens preferem trabalhar com a fibra do capim dourado (*Syngonanthus nitens*), porque é mais lucrativo. Os padrões mais comuns são as mandalas, cestos, bolsas e brincos, que são comercializados com certa frequência pelos Akwẽ nas cidades da região.

Os homens ainda utilizam o arco e a flecha para caçar e pescar, mas atualmente as armas de fogo são adotadas com maior frequência para caçar ou linhas e anzóis para pescar. A pesca é praticada geralmente nas margens do rio do Sono ou em seu leito, com o auxílio de pequenas embarcações. Senhor Valdir Sremrõri utiliza uma jangada construída com uma quantidade de talos de buriti, que são reunidos na forma de um tronco e amarrados. Com esse recurso, ele percorre grandes distâncias pelo leito do rio do Sono para pescar. A pesca também é praticada no rio Preto, a cinco quilômetros da aldeia. Ali preferem deixar anzóis de espera na época das cheias, quando a água está suja, para pegar piabanhas (*Brycon insignis*).

Quanto ao uso da língua Akwẽ, os mais velhos mencionaram que lá eles tentam dizer tudo na língua materna, para tentar ensinar e evitar a mistura que os mais jovens estão fazendo entre a língua Akwẽ e a portuguesa. Eles utilizam a língua materna para se comunicarem entre si

e a portuguesa para se comunicarem com os não-indígenas¹⁶, mas é comum um jovem, por exemplo, dizer ao avô *bopto ikutu avô*. Há aí a utilização do termo “avô”, porque, supostamente, eles se esqueceram (ou não aprenderam) como dizer em Akwẽ. Segundo os mais velhos, eles estão corrigindo os mais novos para aprenderem a dizer *tudo em nossa língua*. Assim, penso que a frase seria *bopto ikutu ñnkrida* (bom dia avô).

A aldeia é bem arborizada. Tem mangueiras centenárias, cajueiros, goiabeiras (*Psidium guajava*), pequizeiros e limoeiros (*Citrus Limon*). Todos os dias, entre as cinco e seis horas da manhã, os sabiás (*Turdus rufiventris*) iniciam seus cânticos e vôos pelas árvores. Em seguida, inicia-se a movimentação das pessoas pela aldeia, as crianças a correrem, as mulheres a preparem o café, o cacique a visitar os mais velhos para consultar sobre assuntos importantes para a aldeia, etc. Essas primeiras horas do dia são importantes também porque a família se reúne por alguns instantes, os mais velhos aproveitam para transmitir seus conhecimentos, lembrar dos antepassados, orientar. É também o momento em que geralmente se sai para caçar, pescar, cultivar a roça e coletar plantas no cerrado ou fibras para a preparação de cofos, bolsas, colares, esteiras, brincos, etc. Lembro-me de que o cacique, após realizar algumas visitas, saía para a roça e consigo levava a esposa e uma neta pequena, e só retornavam no horário do almoço. Nesse contexto estão as nuances do processo próprio de ensino-aprendizagem Akwẽ, mas que são interrompidas porque entre as sete e oito horas da manhã iniciam-se as aulas na escola. E, assim, parte das crianças e jovens se vê distante dessas sociabilidades matutinas, durante os 200 dias letivos do ano escolar.

1.3 O *modus vivendi* Akwẽ-Xerente à luz de algumas etnografias

Os Xerente se autodenominam Akwẽ, termo que traduzem como *gente*. São pertencentes ao tronco lingüístico Macro-Jê, família Jê¹⁷ e língua Akwẽ. No decorrer do século XX alguns antropólogos voltaram seus olhares para esses indígenas e os resultados de suas pesquisas apresentaram diferenças consideráveis no que toca, principalmente, à descrição da organização social daqueles indígenas.

¹⁶ O português é a língua do contato, ou seja, é utilizada na relação com os não-indígenas e nesse contexto é falada por parte dos mais velhos, grande maioria dos adultos e jovens e parte das crianças com idade de oito anos, aproximadamente, já conseguem entender e se comunicar.

¹⁷ Os povos da família lingüística Jê são classificados do ponto de vista geográfico como Setentrionais (os Kayapó, os Timbira, os Suyá, os Kren-akarore ou Panará), como Centrais (os Xerente, os Xavante e os Xakriabá) e os Jê Meridionais (os Kaingang e os Xokleng)

Curt Nimuendaju esteve entre eles nos anos 1930 e 1937. O resultado da pesquisa foi publicado sob o título *The Šerente* (1942) no qual abordou os temas história, organização social e cosmologia. Expôs o seu descontentamento por acreditar que a cultura Xerente estaria em estado de colapso, sua vida econômica e social estaria arruinada em função da pressão que sofriam dos núcleos populacionais de não-indígenas.

Nimuendajú registrou narrativas míticas e informações sobre eventos históricos através dos relatos de anciãos, reuniu fontes históricas que se referiam aos Xerente e cruzou as informações desses documentos com as narrativas dos anciãos para tentar reconstituir o que para ele seria a sociedade Akwê-Xerente antes do contato. Segundo sua descrição, a organização social Akwê-Xerente é caracterizada pelas metades *Siptato* e *Sdacrã* (que incorporam os valores simbólicos dos heróis míticos fundadores *Sol* (*Waptokware*) e *Lua* (*Wahirê*), respectivamente) sendo elas patrilineares, exogâmicas e patrilocais. E cada uma delas possui um conjunto de nomes pessoais masculinos, que são transmitidos patrilinearmente de avós para netos e sobrinhos-netos; os cargos e funções diferenciados são, em geral, duais, havendo um representante de cada metade, em cada caso; e sempre que duas pessoas aparecem aos pares, uma é *Siptato* e a outra *Sdacrã*.

Nimuendajú se equivocou ao considerar a residência Xerente como patrilocal, por tal visão os clãs teriam localização fixa na aldeia. Entretanto, entre os Akwê a patrilocalidade parece ocorrer apenas quando a pessoa possui influência e liderança política suficientes para manter seus filhos homens morando consigo. Em anos posteriores as pesquisas de David Maybury-Lewis (1979) e Lopes da Silva e Farias (1992) demonstraram que a regra de residência é uxorilocal.

Segundo Nimuendajú (1942), os clãs não teriam importância na vida econômica, seriam responsáveis pelo preparo de ornamentos festivos. Importância maior do que os clãs teriam as associações (*Dakrsu*) por causa do significado econômico e cerimonial que elas assumiriam. Segundo ele, essas associações masculinas foram criadas a partir de três visitas dos heróis míticos *Sol* e *Lua*, que apareceram aos Akwê disfarçados de jovens e com os corpos pintados. E, assim, os Akwê-Xerente tomaram como referência as pinturas corporais dos heróis e fundaram as associações masculinas. Nimuendaju aponta que essas associações teriam sido no passado classes de idade, sendo elas: *Akemhã* (os mais jovens), *Krara* (os adultos), *Annorōwa* (homens maduros) e *Krieriekmü* (os mais velhos). No entanto, na época de sua pesquisa, cada homem era filiado a uma associação distinta da de seu pai, de forma que seria filiado à mesma durante toda sua vida e a igualdade numérica das associações eram asseguradas pela mediação dos velhos. Segundo sua descrição, essas associações possuem um conjunto de nomes que são

impostos às mulheres. Além disso, essas mesmas associações formam as metades cerimoniais *Hti'mnã* e *Siteromkwa*, que se distinguem pelas pinturas corporais, para correrem com as toras grandes de buriti¹⁸ (*ĩsitro*).

Em outra visita os heróis míticos, disfarçados de mulheres, induziram a criação da única associação feminina, denominada *Ainõwapté*, cuja função ritual mais importante eram os festivais de *Wakedi*, quando se conferia este nome a dois meninos pequenos (Schroeder, 2006). Abaixo no “quadro 01” seguem os clãs e as metades segundo as informações de Nimuendajú (1942).

Metades	Identificação com	Clãs patrilineares
Sdakraã	Norte da aldeia Lua Traços horizontais na pintura corporal	Krẽprehi (Status Preferencial) Isaure Isrurie Krozaké (clã suplementar)
Sip'tato	Sul da aldeia Sol Traços verticais na pintura corporal	Kuze (Status Preferencial) Isibdu Kbazipre Prasé/klitó (clã suplementar)

Quadro 01: As metades e os clãs Akwẽ-Xerente segundo Nimuendajú (1942)

O antropólogo inglês David Maybury-Lewis (1979) fez seu trabalho de campo entre os Akwẽ-Xerente entre as décadas de 50 e 60. Seu modelo de organização social confronta com o modelo de Nimuendajú (1942). Maybury-Lewis discordou da importância dada por Nimuendajú ao papel das associações masculinas, porque à época de sua pesquisa, as associações estariam “moribundas”, sem que isso implicasse prejuízos maiores para o funcionamento da organização social. Na ausência das associações, as metades eram alçadas à condição de matrizes conceituais da sociedade Xerente, e o sistema clânico, considerado a instituição mais tradicional e vital em funcionamento, desempenharia o papel de recrutar indivíduos para as facções potenciais.

Seu sistema associativo estava, entretanto, moribundo, mas disso eu concluo que isto era menos vital para sua sociedade do que Nimuendaju supôs. De fato, a persistência do reconhecimento das metades e clãs contrasta severamente com o desaparecimento das associações. São as metades como uma matriz conceptual e os clãs como facções potenciais o que constitui a essência da cultura Xerente (1979, p. 221).

¹⁸ Segundo a descrição de Lopes da Silva e Farias (1992), os *Daksu Krerekmõ* e *Akemhã* se unem e formam a metade cerimonial *Htamhã* e, por sua vez, *Krará* e *Annõrowa* se unem e formam a metade *Steromkwa*. Durante o *Dasipê* os homens das duas metades correm com suas respectivas toras (com aproximadamente dois metros e vinte de altura e pesando aproximadamente 150 quilos) retiradas de troncos da palmeira buriti. Estas são ornamentadas com os mesmos motivos das pinturas corporais que identificam as metades, ou seja, *triângulo* para *Htamhã* e *zigzag* para *Steromkwa*.

Além disso, Maybury-Lewis (1979) apontou a inexistência de exogamia entre as metades. Segundo ele, a exogamia não estaria sendo respeitada entre aqueles indígenas, havia uma indefinição dos papéis e tarefas cerimoniais e, discordando frontalmente de Nimuendajú, ao defender a existência de uma regra de residência que seria uxorilocal e não patrilocal, implicando na refutação da localização fixa dos clãs nas aldeias, tal como apresentado por Nimuendajú (1942). Segue abaixo no “quadro 02” a síntese das informações coletadas por Maybury-Lewis (1979) sobre os clãs e suas metades.

Metades	Wairí	Doí
Clãs	Wairí Krozaké	Kuze Kbazí Klitó

Quadro 02: As metades e os clãs Akwê-Xerente segundo David Maybury-Lewis (1979)

Na sua monografia, Agenor Farias (1990), sugere que a partir da filiação às metades exogâmicas e, conseqüentemente, aos seus respectivos clãs patrilineares, os Xerente constroem a base de sua sociedade e que essas instituições são, hoje, das mais fundamentais já que localizam o indivíduo no plano da aldeia e no plano mais amplo da sociedade Xerente como um todo. Assim, para ele, a vitalidade destas instituições seria particularmente demonstrada, por um lado, através da linguagem corporal: as filiações clânicas e, conseqüentemente, às metades exogâmicas, seriam identificáveis através da visibilidade proporcionada pela variação dos motivos básicos – círculo/*Doi*; traço/*Wahirê* – da pintura corporal praticada em momentos rituais. Dessa maneira, a metade *Doi* serve de designação genérica para o conjunto de clãs cujos padrões específicos de pintura corporal têm por base o círculo; *Wahirê*, todos os clãs que têm no traço seu motivo característico.

Em seu trabalho de campo Agenor Farias (1990) observou que os nomes eram conferidos pelos *Dakrsu*, cada uma dispo de um conjunto distintivo de nomes e relata “os *Annōrowa* trocam nomes com os *Krierikmō*. *Annōrowa* sai com as meninas *Krierikmō* e *Krierikmō* sai com as meninas *Annōrowa*” (1990, p. 106), por dedução o mesmo poderia ocorrer para *Krara* e *Akemhã*. Como critério de recebimento de nomes as mulheres estão referenciadas ao sistema de associações através da regra da patrilinearidade, ou seja, são filhas de um homem que ele sim, não pertence à associação que a nominou (ibid.).

Aracy Lopes da Silva e Agenor Farias (1992) estiveram entre os Akwê-Xerente na década de 1980, e observaram que muitos dos aspectos da organização social Xerente apresentados por Nimuendajú, e não constatados por Maybury-Lewis tais como a vitalidade da






exogamia das metades¹⁹, a identificação clânica apreendidas pelos autores através da pintura corporal, e a continuidade do sistema de associações masculinas, vigoram de maneira bastante nítida.

Lopes da Silva e Farias (1992) compararam as associações Akwê-Xerente com grupos corporados de outros povos Jê, que baseiam seus cerimoniais em classes ou categorias de idade. E concluíram que as associações Akwê-Xerente teriam atributos tanto das classes de idade Xavante, formadoras de metades com funções rituais, quanto com as categorias de idade Kayapó, que implicam passagem dos indivíduos de uma a outra ao longo do seu ciclo de vida e constituição de metades com funções econômicas (Lopes da Silva; Farias, 1992). Por outro lado, os dados desses autores confirmam a regra da uxorilocalidade assinalada por Maybury-Lewis (1979). Abaixo no “quadro 03” segue as informações de Lopes da Silva e Farias (1992) sobre as metades, os clãs e suas respectivas pinturas corporais.

Metades	Traço		Círculo	
	Wahirê/Sdakrã	Padrão	Doi/Sip'tato	Padrão
Clãs	1. Krozakéisaptoré/ Krozakékrarê/ Krozakétmôprumrê/ Krozakéisurê		1. Kuzã/Kunmã	
	2. Krozakétopá/Ítopá		2. Kbazi/Isrô	
	3. Kremprehí	(lateral)	3. Isibdu/Kritó	
	4. Wahirê	(frontal)		

Quadro 03: As metades e os clãs Akwê-Xerente segundo as informações de Lopes da Silva e Farias (1992)

Interessado em estudar os mitos de origem dos clãs, suas prerrogativas, suas pinturas corporais e os objetos relacionados, realizei pesquisas de campo no território Xerente entre os anos 2005 e 2006. Esse trabalho de campo gerou o artigo “Clãs Xerente: nomes, narrativas e prerrogativas associadas” (2006), e a partir desse material foi possível perceber novos arranjos com relação à quantidade de clãs, suas grafias e motivos pictóricos (ver quadro 04).

Metades	Doi	Pinturas	Wahirê	Pinturas
Clãs	Kuzã (Kunmã)		Wahirê	
	Kbazi (Insrô)		Krozaké	
	Krito (Insibdu)		Kremprehi	

Quadro 04: As metades e os clãs Akwê-Xerente segundo as informações de Genilson Nolasco (2006)

¹⁹ Aracy Lopes da Silva e Agenor Farias acompanharam 43 casamentos em quatro aldeias e chegaram ao resultado de 79,1% deles realizados sob o regime de exogamia de metades.

Através desse breve apanhado, observam-se alguns pontos de divergência entre as etnografias citadas. Aracy Lopes da Silva e Agenor Farias (1992) sugerem que essas variações observadas nesses trabalhos poderiam ser explicadas pela capacidade que os povos Jê têm para “recuperar e revitalizar práticas, rituais, instituições inteiras de sua vida social, que durante um certo período – por razões certamente históricas –, estiveram obscurecidas, parecendo irremediavelmente perdidas, mortas, desaparecidas. Renascem em outros momentos históricos, que oferecem condições (quais seriam exatamente?) adequadas” (p. 110). Por meio desse movimento de retração e expansão os Akwê-Xerente têm redefinido e se expressado de modos e intensidades variados, ao longo do eixo de suas histórias e da essência de seu próprio modo de ser (Lopes da Silva; Farias, 1992).

Entre consensos e dúvidas é possível dizer que o dualismo²⁰ está presente em vários dos aspectos nos quais os Akwê-Xerente perspectivam a realidade: metades exogâmicas e cerimoniais, associações masculinas, narrativas míticas, facções clânicas, cosmologia (De Paula, 2000). Sua organização social fundamenta-se em um sistema de duas metades, *Doi* e *Wahirê*, exogâmicas, cerimoniais e patrilineares. Cada uma composta por um conjunto de clãs que, segundo minhas observações, podem assim serem descritos: *Kuzã, Kbazi e Krito (Doi)* e *Wahirê, Krozake e Kremprehi (Wahirê)*, que se distinguem plasticamente através de suas respectivas pinturas corporais.

Quanto às associações masculinas, as observei durante dois rituais de nomeação realizados em 2005 e 2006, respectivamente, e não vi qualquer referência a alguma atividade econômica, sendo colocadas em evidência nos momentos de realização de rituais, como o de nomeação. No ritual realizado na aldeia Mirassol, em 2005, os residentes na aldeia foram divididos pela filiação nos *Dakrsu*, e nessas quatro associações havia pessoas de ambos os sexos

²⁰ O dualismo dos povos Jê e o debate em torno dele é demasiado complexo e por não se constituir como objeto deste trabalho, me limito a citá-lo apenas para proporcionar mais referenciais sobre o contexto no qual a pesquisa foi realizada. Ao analisar os dados de Nimuendajú (1942), Lévi-Strauss (1975) concluiu que no caso Akwê-Xerente a divisão em metades não seria o aspecto essencial da estrutura social porque nem a terminologia, nem as regras de casamento coincidem com uma organização dualista exogâmica. E apontou que a importância do tio materno indicava uma terceira linhagem envolvida nas trocas matrimoniais, interpondo-se ao sistema de metades. Assim, ao invés de simetria haveria uma organização assimétrica tripartida e o dualismo seria uma ‘auto mistificação’. Então, segundo ele, não se poderia confundir as teorias indígenas, sobre sua organização social, com o seu funcionamento real, porque sob o dualismo e a simetria aparente da estrutura social, se adivinha uma organização mais fundamental que seria tripartida e assimétrica. David Maybury-Lewis (1979) se contrapõe a Lévi-Strauss (1975) ao pensar o dualismo Jê não como um princípio universal de reciprocidade e aliança de casamento entre grupos de descendência, mas como uma instituição particular desses povos, como a propensão a ‘pensar por antíteses’. Assim, ele sugere que o dualismo Jê poderia ser melhor compreendido se fosse observado através da operação de oposições de categorias específicas na esfera social (centro/periferia, público/privado, relações cerimoniais/relações de parentesco), nas classificações culturais (cultura/natureza, interno/externo) e também nas concepções que versam sobre a construção da pessoa (nós/outros, nome/corpo, nominadores/genitores). Dessa maneira, quando se fala em dualismo Jê, refere-se aos princípios que organizam não somente as relações sociais, mas também as concepções de tempo, espaço, pessoa, e o cosmo (Seeger 1989; Oliveira-Reis, 2001; Maybury-Lewis, 1979). Para saber mais sobre o dualismo Jê: Maybury-Lewis (1979), Zerries (1976), Melatti (1976), De Paula (2000), Lévi-Strauss (1975).

e numa mesma associação havia pessoas de várias idades, entre elas crianças e jovens. Os relatos dos mais velhos da aldeia Rio Sono sugerem que uma vez que a criança recebe o seu *Dakrsu* permanecerá com ele até o final de sua vida. O que parece indicar que se trata de grupos cerimoniais cuja composição é realizada pela distribuição dos filhos de um homem por ordem de nascimento. O primeiro filho herdará o *Dakrsu* do pai, o segundo irá para o seguinte, o terceiro para o outro e o quarto para o último, caso haja um quinto filho esse será do *Dakrsu* do pai, e assim sucessivamente. Essa regra de filiação permite a manutenção do equilíbrio numérico dos filiados entre as associações.

Capítulo II: A escola entre os povos indígenas

2.1 A “escola para índio”: “devoradora de identidades”

A escola é relativamente recente na história milenar dos povos indígenas (Freire, 2004). E para analisar a sua atuação entre os povos indígenas é interessante entendê-la como um espaço no qual se desenvolveu, durante um longo processo histórico, uma relação interétnica tensa entre indígenas e não-indígenas. Neste capítulo farei uma breve análise sobre esse processo de escolarização entre os povos indígenas e o que mudou a partir da promulgação da nova carta constitucional brasileira em cinco de outubro de 1988.

A partir do século XVI, a empresa colonizadora e seus agentes tentaram imprimir às populações nativas a submissão política e cultural e a invasão de suas terras tradicionais. A escola foi um dos mecanismos utilizados para atingirem tal objetivo. Segundo José Ribamar Bessa Freire (2004, p. 11), “as primeiras escolas para indígenas – e não de indígenas -, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade dos povos, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo”.

Mariana Kawall Leal Ferreira (2001), analisou essa história da educação escolar indígena dividindo-a em quatro fases. A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos indígenas esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. Nessa primeira fase, as atividades se desenvolveram de forma sistemática e planejada: os missionários, que foram os primeiros encarregados desta tarefa, dedicaram a ela muita reflexão, tenacidade e esforço (Ferreira da Silva & Azevedo, 1995).

Por meio das missões religiosas, a educação escolar indígena, tinha como objetivo instalar a moral cristã e negar a diversidade dos indígenas, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional (Ferreira, 2001). Os missionários estudaram línguas, prepararam gramáticas e dicionários com o propósito de traduzir e escrever catecismos e outros textos doutrinários, utilizados em seus seminários e escolas. Daquele período, dois trabalhos destacaram-se por serem os primeiros direcionados à lingüística aplicada à educação indígena no período colonial. Em 1595, o Pe. José de Anchieta publicou a “Arte da Língua mais usada na Costa do Brasil”, livro que serviu de suporte para a elaboração do “Catecismo na Língua Brasílica”, publicado em 1618. Em 1621, Pe. Luís Figueira publicou “Arte de Língua Brasílica”, estudo sobre a língua Tupinambá (Ferreira da Silva & Azevedo, 1995).

Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos indígenas à civilização cristã (Ferreira, 2001). Com a instalação do Império em 1822, a política do Estado para a educação escolar indígena permaneceu com o mesmo objetivo. O artigo 254, título III, do Projeto Constitucional de 1823, propôs que fossem criados “...estabelecimentos para a catechese e civilização dos índios...”, no entanto, a Constituição aprovada em 1824 não fez qualquer menção aos povos indígenas. Dessa maneira, com o propósito de superar essa lacuna, em 1834, foi publicado um Ato Adicional que em seu artigo 11, parágrafo 5, atribuiu “...a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias às Assembléias Legislativas Provinciais cumulativamente com as Assembléias e Governos Gerais” (*Apud* Ferreira da Silva & Azevedo, 1995).

Apesar de essa legislação privilegiar a administração secular da questão indígena, no século XIX começava a se estabelecer o binômio *catequese e civilização*, aceitando-se a idéia de que a vida em sociedade (civilização) dependia da vivência religiosa (via catequese) (Giraldin, 2002c). Deu-se início à chegada de missionários capuchinhos para o Brasil para assumir a catequese e promover a “civilização” dos povos indígenas²¹. Segundo Odair Giraldin (2002c), havia uma idéia de que a humanidade estava dividida em dois grupos: de um lado, os selvagens; de outro, os civilizados. Para os missionários, os indígenas estavam no estágio de selvageria e, por isso, eram pessoas infelizes e cabia, então, aos religiosos a missão “humanitária” de tirá-los desta vida “selvagem”, “feroz” e “infeliz”. Por isso, associava-se a civilização à catequese, isto é, entendiam que através dela seria possível atrair os “selvagens” à “civilização” e a uma vida mais “feliz”.

Com a instalação da República em 1889, desencadeou-se um processo de laicização do Estado brasileiro e, segundo Mariana Ferreira (2001), deu-se o início à segunda fase da história da educação para indígenas no Brasil, que teve como marco a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910. O SPI assumiu o papel de prestar assistência aos povos indígenas, e este desenvolveu um processo de escolarização de modelo integracionista fundamentado em ideais positivistas de cunho evolucionista.

Deu-se menos ênfase no ensino religioso nas escolas missionárias em favor de maior ênfase no trabalho agrícola e doméstico, com vista a integrar os indígenas à sociedade nacional. Ao perceberem o desinteresse dos indígenas pela educação formal, propuseram a criação de escolas parecidas com as casas indígenas e incluíram nos currículos escolares as disciplinas

²¹ Em 21/06/1843, pelo Decreto 285 (Carneiro da Cunha, 1992 *Apud* Giraldin, 2002c) a Assembléia Geral Legislativa autorizava o governo a trazer missionários capuchinhos para o Brasil. Dois anos depois foi estabelecido o Decreto 426 (conhecido como *Regulamentos das Missões*), que passou a regulamentar a catequese e civilização dos índios (*ibid.*). Essa legislação perduraria por todo o Segundo Império.

“Práticas Agrícolas” para os meninos e “Práticas Domésticas” para as meninas (Ferreira, 2001).

Com a extinção do SPI, criou-se a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, que assumiu a tutela dos povos indígenas no Brasil. Anos mais tarde, precisamente em 1973, foi promulgada a Lei nº. 6.001, conhecida como o Estatuto do Índio, e desse período até 1988 “a educação do índio será [passou a ser] orientada [oficialmente] para a integração na comunhão nacional [...]” (Artigo 50). A partir de então, como estratégia para o Estado promover a integração dos povos indígenas, a FUNAI adotou o ensino bilíngüe e passou a adequar a escola à realidade indígena e a capacitar monitores indígenas para assumir funções educativas (Ferreira, 2001).

Para lidar com a diversidade de línguas indígenas, a FUNAI recorreu ao Summer Institute of Linguistic²² (SIL), já no Brasil desde 1959. A adoção dessa estratégia tinha como objetivos principais instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada; e, supostamente, o modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos indígenas à sociedade nacional, já que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas. Entretanto, essa instituição norte-americana tinha como objetivo último a conversão dos povos indígenas à religião protestante, por intermédio da leitura de textos bíblicos (ibid.).

Segundo Mariana Ferreira (2001), o SIL desempenhou o papel de criador, implementador e de responsável pelos programas de educação bilíngüe e bicultural desenvolvidos em áreas indígenas, apoiados e oficializados pelo órgão indigenista oficial. Conjugando lingüística e proselitismo, este modelo educacional colocou-se, em última análise, a serviço das políticas governamentais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Assim, durante a atuação da FUNAI em parceria com o SIL na condução da educação escolar indígena, até 1991²³, a diversidade sociolingüística “deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método ‘civilizatório’” (Ferreira da Silva & Azevedo, 1995).

O surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena no final da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar no Brasil, marcaram o início da terceira fase (Ferreira, 2001). Entre as organizações destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e

²² Entidade missionária fundamentalista Norte-Americana, que se dedica à evangelização pela tradução do Novo Testamento e alfabetização nas línguas indígenas. O SIL mudou de nome, no Brasil, para Sociedade Internacional de Lingüística, realçando a fachada da entidade dedicada ao estudo científico das línguas indígenas, com a que tem se apresentado no Brasil (Ferreira, 2001).

²³ O decreto nº. 26 de 04 de fevereiro de 1991 transferiu a responsabilidade da educação escolar indígena para o Ministério da Educação (MEC). E a Portaria Interministerial nº. 559 de 16 de abril de 1991 criou no MEC a Coordenação Nacional de Educação Indígena, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação escolar indígena no Brasil.

Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). A Igreja Católica também criou a Operação Anchieta (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), cujas atribuições eram a de prestar serviços na área de educação escolar para os indígenas (ibid.).

No início dos anos 80 os povos indígenas reivindicaram o direito de decidirem e autogerirem seus respectivos processos de escolarizações, a partir de então se iniciou a quarta fase da história da educação escolar indígena no Brasil (Ferreira, 2001). Durante esse período os povos indígenas realizaram assembleias, encontros ou reuniões²⁴ que culminaram na criação das organizações indígenas atuais, tais como: a União das Nações Indígenas (UNI) e suas regionais; o Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT); a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN); o Conselho Indígena de Roraima (CIR); o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (CGTSM); e a Organização do Conselho Indígena Munduruku (OCIM)²⁵.

Dessa maneira, a escola entrou na pauta das reivindicações e se tornou um projeto dos povos indígenas. Através de suas organizações pretendiam transformar as escolas das aldeias, historicamente destinadas à “civilização” indígena, em um lugar do e para o exercício indígena da autonomia e, ao mesmo tempo, garantirem a manutenção de suas formas específicas de viver e pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos (Lopes da Silva, 2001).

Queremos também que programas de educação sejam realizadas pelos próprios índios e com materiais didáticos que falem sobre as nossas próprias realidades, não esquecendo de ser uma educação bilíngüe e que dê maior autonomia para as populações indígenas. Reivindicamos que o Governo brasileiro nos dê condições para frequentarmos as universidades independentemente das normas exigidas pelo vestibular²⁶ (CEDI, 1985 *Apud* Ferreira, 2001, p. 99).

²⁴ Como exemplo: em abril de 1981, em São Paulo, realizou-se o “I Encontro Indígena do Brasil”, onde se discutiu ações conjuntas para reivindicação de direitos, sobretudo à educação diferenciada; Em 1984, em Brasília, realizou-se o “II Encontro Nacional de Lideranças Indígenas”, onde se discutiu a mudança do presidente da FUNAI; e em 1986 realizou-se a “I Assembleia Indígena Yanomami”, onde discutiram e reivindicaram a criação do Parque Indígena Yanomami.

²⁵ Essas organizações indígenas aliadas às não-governamentais de apoio aos indígenas, passaram a desenvolver experiências com educação escolar indígena que atendessem aos projetos de autodeterminação dos povos indígenas. Propostas curriculares diferenciadas e materiais didáticos específicos para as diferentes escolas indígenas foram produzidos pelo CTI (entre os Guarani no estado de São Paulo, Krahô, Gavião, Terena da aldeia Cachoeirinha, Waiãpi e Sateré-Mawé). No início dos anos 80 o CPI-Acre desenvolveu o Projeto de Educação Indígena “Uma Experiência de Autoria”, com o objetivo de integrar cultura e educação visando à compreensão da relação entre o processo cultural vivido pelos indígenas e o chamado saber sistematizado universal. Desde 1983, a CPI-Acre tem promovido cursos de formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos. Além disso, o CIMI, desde a sua fundação tem produzido livros e cartilhas para serem utilizados pelas escolas (Ferreira, 2001). São esses apenas alguns dos exemplos.

²⁶ Trecho do documento final que define um programa de reestruturação da política indigenista brasileira, produzido em um encontro realizado em 1984 entre integrantes de 12 povos e organizações indígenas que representavam a “Coordenação do Movimento Indígena”.

Como se pode perceber a escolarização dos povos indígenas ligava-se a um projeto maior do Estado brasileiro, ou seja, invisibilizar a diversidade de povos e suas reproduções culturais. Nesse processo os povos indígenas foram vistos e interpretados de diferentes formas. “Entre o bom e o mau selvagem, a visão de que esses povos eram entraves ao progresso, que precisavam ser civilizados, que deveriam ser salvos como indivíduos, mas aniquilados como povos culturalmente diversificados” (Grupioni, 2004, p. 33).

A escola em áreas indígenas foi conduzida como um recurso que poderia eliminar as diferenças, despojar os povos indígenas de suas línguas, de suas culturas, de suas religiões, de suas tradições, de seus saberes, incluindo, entre esses saberes, os métodos próprios de ensino-aprendizagem (Freire, 2004). O indígena era tratado como uma categoria transitória, fadada à extinção que em evolução sairia da selvageria e, em seguida, despojado de seus atributos étnicos e culturais poderia progredir na escala social (Grupioni, 2004).

Diante dessa política indigenista do Estado até 1988 a escola era percebida pelos povos indígenas como “devoradoras de identidades” (Bessa Freira, 2004) e, ao mesmo tempo, ela pode ser definida como uma “escola para índio”, isto é, a escola foi idealizada e utilizada naquele período com o intuito de transformar os povos indígenas, integrá-los e, numa perspectiva homogenizadora, para suprimir as diferenças existentes no território brasileiro. Ledo engano.

Segundo o que foi mencionado anteriormente, percebe-se que os povos indígenas não se mantiveram como sujeitos passivos nessa relação interétnica. Apesar dessa longa política do Estado nacional, os povos indígenas, entre perdas e ganhos, se mantiveram social e culturalmente diferenciados, sustentaram suas identidades e suas especificidades sócio-culturais (Gomes, 1988). Já nas décadas de 1960 e 1980 emergiram na esfera nacional como agentes políticos e, aproveitando o momento de redemocratização que se estabelecia no Brasil, no início da década de 1980, reivindicaram a inclusão no texto constitucional de mecanismos legais que pudessem reger a política indigenista do Estado e a inclusão de direitos que garantissem a sua continuidade enquanto povos.

Com a nova carta constitucional brasileira, promulgada em cinco de outubro de 1988, passou a ser dever do Estado assegurar e reconhecer os direitos indígenas ao território, as suas organizações sociais, seus usos e costumes e à educação escolar indígena intercultural e bilíngüe (Artigos 210, 231 e 232 da Constituição Federal), rompendo, no plano legal é verdade, com a tradição integracionista do Estado brasileiro. Assim, abriu-se caminho para se pensar em outras propostas para a educação escolar indígena.

2.2 A escola indígena: novos desafios

Pressupõe-se que a relação do Estado brasileiro com os povos indígenas começou a mudar quando foi promulgada a nova Constituição Federal em 1988. Desde então, a legislação brasileira estabeleceu como sendo direito fundamental dos povos indígenas uma educação escolar diferenciada, específica e de qualidade, mediante o acesso aos conhecimentos universais, à utilização das línguas maternas e de processos próprios de ensino-aprendizagem que valorizam os conhecimentos e práticas tradicionais dos povos indígenas.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural em seus artigos 215 e 216. O artigo 231, por sua vez, reconheceu aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e o artigo 210 ao se referir à fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurou a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. E no seu segundo parágrafo, estabelece que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Essa legislação vem integrada pelos ordenamentos que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20/12/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 09/01/2001), nas quais é abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, caracterizada pela utilização das línguas maternas, pela valorização dos conhecimentos tradicionais e saberes milenares e pela capacitação de professores indígenas para atuarem em suas próprias comunidades. Sobre o uso da língua materna as Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC (1993), em consonância com a Constituição Federal Brasileira, assegura que cada povo tem...

O direito constitucional de utilizar sua língua materna na escola, no uso oral e escrito de todos os conteúdos curriculares, bem como o desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento da língua materna; e adquirir, na escola, o português como segunda língua, em suas modalidades orais e escritas, nos registros formal e informal (MEC, 1993, p. 11).

Esse ordenamento jurídico de âmbito federal deve encontrar complementação nas esferas estaduais que desejem adequar esse preceito nacional às suas peculiaridades locais. Dessa maneira, a Resolução nº 3 do Conselho Nacional da Educação (CNE), de 10/11/1999, ao interpretar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, definindo, por exemplo, as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas; estabelece um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, cabendo à União legislar definir diretrizes e

políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensinos para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação.

Aos estados cabe a responsabilidade “pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios”, integrando as escolas indígenas como “unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual” e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena.

A educação escolar indígena, diferenciada e de qualidade, também é garantida pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aprovada em 1989, (promulgada no Brasil pelo Decreto Presidencial nº. 5.051 de 19/04/2004) que conclama os governos membros a reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação. E possibilitar o ensino ministrado também na língua indígena, a formação de membros desses povos e a participação na formulação e execução de programas de educação de modo a atender as suas necessidades particulares, abrangendo sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

Entretanto, apesar de toda essa legislação, ainda são poucas as escolas em áreas indígenas que podem ser consideradas específicas, diferenciadas e interculturais e voltadas para os cotidianos indígenas no Brasil. Segundo o Censo Escolar Indígena realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2006, havia apenas 22 iniciativas que consideravam em seus currículos escolares os princípios para a educação escolar indígena. As demais 2.302 escolas ainda apresentavam práticas, currículos e calendários escolares que muito pouco se diferenciavam²⁷ dos das escolas não-indígenas. Nessas escolas, muitos dos professores indígenas ainda não concluíram o Ensino Fundamental ou receberam formação para atuarem como professores, o que dificulta para os povos gerirem a escola de forma autônoma e, ao mesmo tempo, evidencia uma política para educação escolar indígena que nem sempre vai de encontro com os interesses dos povos indígenas.

Segundo Aracy Lopes da Silva (2001), há um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, de outro, a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados pelos povos indígenas para suas respectivas escolas.

²⁷ Há nos currículos das escolas indígenas apenas a inserção das matérias *arte e cultura e língua materna*.

Dessa maneira, com o discurso de possibilitar maior autonomia aos povos indígenas no seu processo de escolarização, em 2008 o Ministério da Educação (MEC) anunciou a realização da “I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena” (I CONEEI), “com o objetivo de analisar em profundidade a oferta da educação escolar indígena e propor diretrizes que possibilitem o seu avanço em qualidade e efetividade” (Documento Referencial do I CONEEI, 2008). As discussões ocorreram em três momentos: realização de conferências nas “Comunidades Educativas²⁸”; realização de conferências regionais; e, por último, a etapa nacional em Brasília (DF).

As discussões nas conferências giraram em torno da criação de um “Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena” em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, com o propósito de assegurar o protagonismo²⁹ dos povos indígenas no seu processo de escolarização, efetivar a educação específica, diferenciada, intercultural, com currículos e calendários diferenciados (Documento Final da I CONEEI, 2009).

A criação de territórios etnoeducacionais foi outra proposta discutida nas conferências, que já entrou em vigor por meio do Decreto nº. 6861, aprovado em 27 de maio de 2009. A idéia é que a educação escolar indígena seja organizada através de territórios etnoeducacionais e para a sua implantação e implementação os povos indígenas devem ser consultados. Segundo o referido Decreto, “cada território etnoeducacional³⁰ compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados” (Artigo 6).

Dessa maneira, a política de educação escolar indígena atenderia às populações, que aceitem esse tipo de organização, segundo a territorialidade e não mais por municípios ou unidades da Federação. Para tanto, será criado o “Conselho Nacional dos Territórios Etnoeducacionais” composto por representantes indígenas e de órgãos governamentais e não governamentais. Esse Conselho terá orçamento próprio e autonomia para gerir e elaborar um plano de trabalho que, supostamente, atenderá às demandas dos povos indígenas (Documento Final da I CONEEI, 2009).

²⁸ Escolas indígenas.

²⁹ O protagonismo indígena neste trabalho é entendido conforme a perspectiva de Secchi (2005), segundo o qual o protagonismo indígena tem um duplo enfoque: enquanto uma atitude voltada para o rompimento das relações de tutela e submissão e enquanto o exercício qualificado de um papel de destaque nas relações interculturais.

³⁰ Segundo o Documento Referencial do I CONEEI (2008), o MEC propôs a criação de 16 territórios etnoeducacionais.

2.3. A educação escolar indígena no Tocantins

Em consonância com os ordenamentos anteriores, o governo do Estado do Tocantins por meio de sua Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC) criou o Programa para a Educação Escolar Indígena ao publicar a Lei nº. 1038 de 22 de dezembro de 1998, que criou o Sistema Estadual de Educação. Entretanto, a educação escolar indígena já estava em funcionamento desde 1991.

O referido Programa propõe que a Escola Indígena tenha como princípio básico a recuperação da memória histórica dos povos indígenas no Estado do Tocantins, a reafirmação de suas identidades étnicas e o estudo e valorização de suas línguas maternas (Timbira, Ynã e Akwê). Estabelece que a SEDUC seja a responsável por proporcionar a formação continuada do corpo docente, dar-lhes materiais didáticos e as orientações pedagógicas necessárias e que possibilite a criação de currículos escolares que levem em consideração os processos próprios de ensino e aprendizagem indígenas.

Com base nas premissas do Programa Estadual para Educação Escolar Indígena, foi instituído o Conselho Estadual de Educação Indígena (CEEI-TO), através do Decreto nº. 2367 de 14 de março de 2005. Trata-se de um órgão consultivo e deliberativo, vinculado à Secretaria Estadual de Educação. Esse Conselho é composto por dois representantes de cada povo, dois do Conselho Estadual de Educação, três da SEDUC e representantes da Associação dos Professores Indígenas, da FUNAI, FUNASA, UFT, MEC e CIMI. O propósito do CEEI-TO é deliberar sobre políticas, programas e ações de promoção da educação escolar; propor ações pedagógicas para escolas; acompanhar programas de formação inicial e continuada de professores; e avaliar o desempenho pedagógico das escolas, tendo como parâmetro os conteúdos curriculares da base nacional e os referentes à cultura de cada povo.

Segundo o Plano Estadual de Educação (PEE), o Programa atendia até 2006 cerca de 4550 alunos que estavam matriculados nas escolas indígenas instaladas nos territórios dos povos Xerente, Karajá, Javaé, Apinajé, Xambioá, Krahô e Krahô-Canela. Entretanto, basta uma rápida observação nessas escolas para se perceber que a efetivação de um ensino diferenciado, específico, bilíngüe e intercultural ainda é um caminho a ser conquistado pelos povos indígenas no Tocantins. As escolas não possuem currículos e calendários específicos – há apenas um calendário que é generalizado para todos os povos no Estado do Tocantins –, não há material didático que atenda aos princípios que esse ensino exige e o uso de processo próprio de ensino-aprendizagem indígena é constantemente desconsiderado na prática escolar. Veremos, à frente, que essa e outras determinações não estão sendo consideradas no processo de escolarização dos Akwê-Xerente.

Durante os trabalhos de campo realizados com a equipe do NEAI em algumas aldeias Akwê-Xerente, em 2005, tive acesso a escolas com estruturas que variavam de um pequeno barracão sem paredes e coberto com palhas a um prédio erguido aos moldes das escolas urbanas, como se pode conferir por meio das figuras 04 e 05.



Figura 04: Escola Indígena Sarakruwe, aldeia Funil. Foto: Genilson Nolasco/2005



Figura 05: Escola Indígena Mrôzawrerê, aldeia Jenipapo. Foto: Genilson Nolasco/2005

No censo apresentado pelo PEE (2005), 875 alunos Akwê-Xerente estavam matriculados nas 37 escolas instaladas no território, deste total, 839 no Ensino Fundamental e 36 no Ensino Médio. Atualmente, apenas duas escolas oferecem o Ensino Médio, a Escola Indígena Sinã, da aldeia Rio Sono, e o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente (CEMIX), que foi construído no território, mas fora do contexto das aldeias.

Capítulo III: O “corpo que sabe”

3.1 A “construção” do corpo e da pessoa

Na seção anterior mencionei que os povos indígenas têm o direito de utilizarem seus processos próprios de ensino-aprendizagem em suas escolas. Entretanto, essas maneiras singulares de educação são ainda pouco conhecidas, num universo de aproximadamente 180 línguas e de mais de 200 povos indígenas, há variadas formas de sociabilidades e de transmissão de conhecimentos. Dessa maneira, neste capítulo analisarei alguns dos fundamentos do processo próprio de ensino-aprendizagem Akwê-Xerente. Para tanto, irei explorar as concepções desses indígenas sobre o corpo e a pessoa e argumentarei que a educação propriamente Akwê perpassa pela corporalidade com o objetivo de “fabricar” e de socializar a pessoa.

Conforme pode ser observado em capítulo anterior, no geral, as pesquisas sobre esses indígenas tiveram como principal objetivo o estudo da organização social, da política e do parentesco. Quanto a um lugar do corpo e da pessoa na cosmologia desses indígenas muito pouco se tem dito e há muito a que se perguntar. O único trabalho nessa direção foi realizado recentemente por Valéria Melo, intitulado “Diversidade, meio ambiente e educação: uma reflexão a partir da sociedade Xerente” (2010), com o objetivo de analisar as concepções e saberes Xerente relacionados ao meio ambiente, a forma como esses saberes são transmitidos através dos processos próprios de ensino-aprendizagem e como essa lógica distinta de ensinar e aprender relaciona-se com a escola existente no meio indígena.

A partir da década de 1970 as pesquisas de alguns antropólogos apontaram para uma centralidade do corpo nas cosmologias de alguns grupos indígenas no Brasil. Por exemplo, Manuela Carneiro da Cunha (1978; 1979) estudou a escatologia Krahô a partir da qual analisa a oposição entre os vivos e os mortos e também como essa oposição, as relações de amizade formal e companheirismo atuam na construção da pessoa Krahô; Anthony Seeger (1980) mostrou como homens e mulheres Suyá são socialmente definidos pela sua audição e pela fala e explorou também como os ornamentos corporais atuam na socialização e na marcação do desenvolvimento da pessoa; e Eduardo Viveiros de Castro (1979) expôs que a concepção do corpo e da pessoa para os Yawalapiti é definida por intervenções sobre as substâncias que comunicam o corpo e o mundo (fluidos corporais, alimentos, eméticos, tabaco, tinturas vegetais).

Trabalhos mais recentes também têm apontado para o lugar fundamental que a noção de corpo tem dentro dos povos ameríndios, abordando os processos sociais de incorporação de saberes e maneiras de agir, por exemplo: Clarice Cohn (2000) pesquisou como os Xikrin do

Bacajá, grupo Kayapó (Jê), pensam a infância, o conhecimento e o aprendizado e argumenta que esses conceitos estão intimamente ligados com a noção de corpo e pessoa; Clarissa Rocha de Melo (2008) buscou compreender os processos de produção e transmissão de conhecimentos entre os Guarani de Morro dos Cavalos e Mbiguaçu (em Santa Catarina) e considerou o corpo Guarani como uma escola, porque é um *locus* privilegiado dos processos de ensino-aprendizagem ao longo das gerações.

No entanto, foram, sobretudo, Seeger, DaMatta e Viveiros de Castro (1979) quem de forma mais abrangente propuseram que se poderia compreender as cosmologias ameríndias a partir da noção de corpo e pessoa.

[...] a originalidade das sociedades tribais brasileiras [...] reside numa elaboração particularmente rica da noção de pessoa, com referência especial à corporalidade enquanto idioma simbólico focal. Ou, dito de outra forma, sugerimos que a noção de pessoa e uma consideração do lugar do corpo humano na visão que as sociedades indígenas fazem de si mesmas são caminhos básicos para uma compreensão adequada da organização social e cosmologia destas sociedades (Seeger, et al., 1979, p. 03).

Para Seeger et al. (1979), Marcel Mauss tomou a noção de pessoa como uma categoria e, assim, a considerou como instrumento de organização da experiência social, como construção coletiva que dá significado ao vivido e, assim, não se poderia simplesmente deriva-la por dedução ou determinação de instâncias mais reais da *práxis*, a prática concreta desta ou daquela sociedade é que só poderia ser descrita e compreendida a partir das categorias coletivas. Haveria, então, por meio da corporalidade uma definição e construção da pessoa pela sociedade, de forma que o corpo seria entendido como um instrumento de uma relação complementar com a realidade social.

As sociedades indígenas se estruturariam em termos de idiomas simbólicos que não dizem respeito à definição de grupos e à transmissão de bens, mas à construção de pessoas e à fabricação de corpos. O corpo seria um *locus* de significação social e objeto de significação social, passa a ser visto então não apenas como suporte de identidades e papéis sociais, mas sim como um instrumento, atividade, que articula significações sociais e cosmológicas. Dessa maneira, as variações entre os ameríndios sobre a noção de corpo e de pessoa estariam presentes em concepções sobre os fluidos corporais (sangue, sêmen) e processos de comunicação do corpo com o mundo (alimentação, sexualidade, fala e demais sentidos) (Ibid.).

Esses autores sugerem que entre os Jê do Brasil Central, o dualismo básico entre esfera doméstica (periferia da aldeia) e esfera público-cerimonial (centro da aldeia)³¹ seria uma oposição complementar entre o domínio estruturado em termos de uma lógica de substância

³¹ Melatti (1976) e Da Matta (1976).

física, que corresponderia à produção de indivíduos, de alimentos, associação por laços de substâncias, e o domínio estruturado em termos de relações de nomações ou classes de idades, relações que negam os laços de substâncias. O corpo se dividiria da mesma maneira, possuindo aspectos internos ligados ao sangue e ao sêmen, à reprodução física e aspectos externos ligados ao nome, aos papéis públicos, ao cerimonial, ao mundo social, expressos na pintura e ornamentação corporal, canções, etc.

Para os Akwê a fabricação do corpo envolve um discurso elaborado sobre ele, uma fisiologia dos fluidos corporais (sangue e sêmen), a produção física, e dos processos de comunicação do corpo com o mundo (alimentação, pintura corporal e ornamentação, nomação), o mundo social, com o objetivo de “fabricar” pessoas. O corpo é tido então como um *locus* de emergência da diferença (Viveiros de Castro, 2002), que singulariza os Akwê em relação aos outros sujeitos presentes no cosmos.

Oliveira-Reis (2001) menciona que haveria uma teoria Akwê sobre a concepção física da pessoa, ligada ao sangue e ao sêmen. Segundo ele, o sangue seria o princípio vital que torna os indivíduos ágeis, fortes e robustos, e os atributos da vitalidade, da força e da capacidade de reprodução associados ao sangue vêm, sobretudo, do pai, como uma ênfase na patrilinidade.

Em geral [...] busca-se confirmar os traços somáticos ou psíquicos do pai; quando isso não se confirma, ou, quando o casal tem filhas em sua maioria, é porque a mulher tem sangue forte. E aqui ênfase a atribuição do sangue forte à mulher e não do sangue fraco ao homem porque é muito mais difícil a um Xerente, conforme pude observar, admitir que um homem pode ter sangue fraco, o que talvez macularia sua virilidade (Oliveira-Reis, 2001, p. 65).

A proposição é a de que no momento da cópula o homem introduz na mulher, além da substância vital, um conjunto de atributos pessoais, que podem ser transmitidos pelo pai ou pela mãe e que concorrem para a formação física da criança, e a substância vital dará origem a um recém-nascido. Na ideologia de concepção dos Xerente, o sêmen, tido por eles como um substituto do sangue, no ato da concepção, torna-se, nominalmente e, por assim dizer, o principal predicado de constituição do sujeito. Oliveira-Reis (2001) não obteve informações para saber se o feto seria originado pelo acúmulo de sêmen resultante de várias relações e com participação de outros “genitores”, como fora identificado por Roberto Da Matta (1976), entre os Apinajé³², e Júlio César Melatti (1976), entre Krahô³³.

³² Os Apinajé relacionam a periferia da aldeia com a transformação de vegetais e carne de caça em comida e do sangue menstrual e esperma em crianças, numa concepção em que os genitores da criança contribuem para a formação do seu corpo de modo simétrico (Da Matta, 1976, p. 151).

³³ Na concepção Krahô tanto o homem quanto a mulher contribuem com substâncias que forma o organismo do novo ser humano. Tais substâncias são oriundas dos alimentos que os genitores ingerem. Todo homem que tiver relações sexuais com uma mulher grávida, contribui para a formação do organismo do filho que ela traz no ventre. Desse modo, o indivíduo só pode ter uma genitora, mas pode ter mais de um genitor (Melatti, 1976, p. 142).

Oliveiras-Reis (2001) percebeu que essa teoria sobre os fluidos é constantemente referida para justificar a exogamia entre as metades. Segundo ele, o “homem dá a semente do filho”, mas se pessoas do mesmo clã se casarem, por exemplo, não haverá como o filho receber os atributos do pai, sendo os sangues masculino e feminino do mesmo clã, a força atribuída ao sangue masculino estaria diluída entre os cônjuges. Está aí, então, um exemplo razoável que parece confirmar a proposição de Seeger et. al. (1979) de que a noção de pessoa e corpo são boas possibilidades para se compreender as sócio-cosmologias ameríndias.

No entanto, para os povos ameríndios, mesmo tendo recebido a substância vital, segundo Eduardo Viveiros de Castro (2002), o nascimento não garante a humanidade da criança. A partir da proposição de Seeger et al (1979), já aqui referida, Viveiros de Castro (2002) desenvolveu o conceito do perspectivismo para caracterizar um dos aspectos das cosmologias ameríndias. Segundo o perspectivismo, habitariam no mundo várias espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, dotados de consciência e de cultura e que apreendem o mundo segundo pontos de vistas diferentes.

Viveiros de Castro (2002) propõe que ao invés de um relativismo cultural há, nas cosmologias ameríndias, uma visão multinaturalista do mundo. Isto é, a cultura ou o sujeito seria a forma do universal e a natureza ou o objeto, a forma do particular. Somos todos *gente*, mas com perspectivas diferentes de acordo com as especificidades dos corpos. Cada um desses sujeitos se vê como humano, vendo os demais como não-humanos, como espécies de animais ou de espíritos. Os animais predadores e os espíritos, entretanto, vêem os humanos como animais de presa, ao passo que os animais de presa vêem os humanos como espíritos ou como animais predadores: o ser humano se vê a si mesmo como tal (Viveiros de Castro, 2002). Uma onça (*Panthera onça*) se vê como gente, vê os humanos como animais de presa, e percebe os elementos de seu universo como se fossem objetos culturais, como exemplo: o sangue dos animais abatidos pela onça é visto por ela como cerveja. Os porcos do mato (*Tayassu pecari*) também se vêem como humanos, mas vêem os humanos como espíritos canibais porque os humanos os caçam para comer.

Os animais são *gente* ou se vêem como *pessoas*, com capacidades de intencionalidade consciente e de ‘agência’ análogas às dos humanos. Dessa maneira, a humanidade não estaria restrita aos humanos, porque há outros seres dotados de humanidade, com corpos diferentes e remetendo a mundos diferentes. Então, a humanidade deveria ser entendida como uma capacidade reflexiva, pois determinados sujeitos são possuidores de intencionalidade ou subjetividade e formalidade idênticas à consciência humana. Assim, a humanidade seria um

modo de ser e agir ou uma capacidade de atuar como humano que está aberta a várias espécies (Heurich, 2007).

Entretanto, são *sujeitos, gente*, quem tem alma, e tem alma quem é capaz de um ponto de vista, de assumir um ponto de vista e é precisamente o ponto de vista quem cria o sujeito e não o contrário. Todo ser que se atribui um ponto de vista será então sujeito, e de onde estiver o ponto de vista estará a posição de sujeito. Dessa maneira, será sujeito quem se encontrar ativado pelo ponto de vista. Nas cosmologias ameríndias a alma não remete ao que entendemos por consciência ou mente individual, ela estabelece uma linha de continuidade entre os humanos e não humanos, ao passo que o corpo estabelece a diferença entre as espécies (Heurich, 2007). O corpo não é entendido apenas como “sinônimo de fisiologia distintiva ou de anatomia característica; é um conjunto de maneiras ou modos de ser que constituem um *habitus*” (Viveiros de Castro, 2002, p. 380). No entanto, este corpo não é dado, necessita ser construído pelo parentesco que visa humanizá-lo, integrá-lo ao corpo de parentes e, assim, é possível compreender os inúmeros processos de construção corporal que visam garantir a perspectiva humana à pessoa (Heurich, 2007).

Dessa maneira, Viveiros de Castro (2002) sugere que por meio da corporalidade, imbuída de um fundamento cosmológico é possível, por exemplo, entender melhor por que as categorias de identidades individuais, coletivas, étnicas ou cosmológicas exprimem-se tão frequentemente por meio de idiomas corporais, em particular pela alimentação e pela decoração corporal. Ou seja, o conjunto de maneiras e processos que constituem os corpos é o lugar de emergência da diferença e de humanização da pessoa.

Ao nascer, a criança é considerada como um ser capaz de aceder a um ponto de vista porque é dotada de uma alma, no entanto, possui um corpo frágil e genérico sendo necessário protegê-lo e moldá-lo para que aceda à perspectiva humana. Para os Xikrin a criança já nasce com o *karon* (alma), mas sua pele necessita se fortalecer para o *karon* não se retirar do corpo definitivamente (ele pode até se ausentar, mas tem que retornar) sob pena da criança falecer. Assim, a criança não pode chorar muito ou ficar zangada com os pais, porque correria o risco do *karon* sair e não retornar (Cohn, 2000).

Segundo Manuela Carneiro da Cunha (1978), os Krahô concebem a alma (*karõ*) como sendo um duplo do sujeito que anima os corpos de humanos e de animais, de forma que o corpo não sobrevive muito tempo à ausência contínua do seu duplo. Os Akwê também teorizam sobre a alma e suas implicações sobre eles. Todos os seres (animados ou inanimados) têm alma, que atua como um princípio vital (Melo, 2010). O cosmos, por sua vez, está dividido em “três níveis, a terra (*tka*), que foi criada e transformada pelo sol, é onde vivem o homem e alguns

animais; o céu (*hêwa*), que é sustentado por uma grande árvore, é onde vivem as estrelas e um outro povo, e o mundo subterrâneo (*tka kamô*) que é onde vivem animais ferozes como o porco queixada, um grande espírito xamânico” (ibid., p. 65).

Esses diferentes níveis são controlados por seres como *Kâtdê-kwa* que cuida das águas, *Mrãitdê-kwa* que cuida da mata e *Hêpãrwawê* que é o chefe dos espíritos. A relação dos Akwê com esses diferentes níveis do cosmos e seus sujeitos é mediada pela atuação do *sekwa* (Melo, 2010). Enquanto os Krahô concebem a alma como um duplo do sujeito, os Akwê são animados por três almas. Após a morte da pessoa uma das almas irá para *hêwa*, viver com *Waptokware*, a segunda habitará na *tka* (andarà pela terra) e a terceira cairá no rio quando for atravessar uma ponte, habitará no *tka kamô* (o mundo subterrâneo). Como punição para a pessoa que conduziu sua vida na terra cometendo maldades, sua terceira alma será devorada na sepultura pelo tatu-peba (*Euphractus sexcintus*).

A criança Akwê recém-nascida, por ter o corpo frágil, necessita ser cuidada para evitar perder a *Dahâimba* (alma), é necessário ter cuidados com o seu bem estar físico, demonstrado nas restrições alimentares as quais os pais se submetem (Cohn, 2000). Entre os Suyá, por exemplo, se a criança comer carne de jabuti (*Gerochelone carbonaria*) fará com que ela não seja rápida ao correr. Adultos jovens não devem se alimentar de outros tipos de comida porque podem prejudicar as crianças reais ou futuras, por exemplo, as mulheres não devem comer frutas geminadas ou feto de animais para evitar partos múltiplos (Seeger, 1980).

Dessa maneira, para que o corpo da criança Akwê se fortaleça e não adoça, não adquira hábitos e características físicas de certos animais, não perca sua alma ou mesmo evitar o falecimento, após o parto, é recomendado que os pais da criança, durante alguns meses, evitem ingerirem alimentos quentes, carnes de alguns animais e também evitem matar ou se encontrar com determinadas espécies de animais. Por exemplo, não podem se alimentar de carnes do veado-catingueiro (*Mazama gouazoupira*) e de caititu (*tayassu tajacu*) para a criança não adoecer ou de paca (*Cuniculus paca*) porque poderá desenvolver na criança as mesmas marcas características da pele daquele animal – manchas brancas no formato circular. Não podem ver o veado-catingueiro, não podem ver uma sucuri (*Eunectes murinus*), por exemplo, ou matá-la porque a alma da cobra poderá morder a criança e ocasionar a sua morte. Em função desse resguardo evitam-se as caçadas e até mesmo os banhos nos rios.

Além disso, segundo Valéria Melo (2010), o genitor Akwê não deve também, pelo menos até que caia o cordão umbilical do filho, fazer muito esforço físico ou afastar-se de casa para caçar e pescar. Enquanto o esforço físico pode enfraquecer a criança através do cansaço e da

emissão de suor do pai, o contato com determinados animais pode possibilitar o acesso, da alma destes, aos corpos frágeis das crianças.

O corpo é fabricado continuamente (Seeger et al., 1979; Viveiros de Castro, 2002) desde a concepção do feto, e se dá por meio de um processo gradual que marca as fases da vida, o gênero, o parentesco e as prerrogativas na qual seu meio sócio-cultural se fundamenta. Nesse processo, a pintura corporal e ornamentação têm grande importância e representação, como um fator humanizador, porque ela é aplicada na criança para simbolizar sua integração à sociedade. Segundo Clarice Cohn (2000), a pintura corporal, conjugada à ornamentação, socializa a criança Xikrin em primeiro lugar logo após o nascimento, e marca, ao longo do tempo, algumas passagens internas à infância. A primeira pintura de jenipapo (*Genipa americana*), após a queda do cordão umbilical, integra a criança à sociedade.

Entre os Akwê, os bebês e as crianças menores de dois anos são chamados genericamente de *turerê*, para meninos, e *tarerê* para meninas – são usados também para designar a criança mais nova entre os irmãos –, e por volta dos três aos oito anos de idade de *turê* e de *tarê* respectivamente. Segundo os relatos dos mais velhos, as crianças deveriam ser pintadas todos os dias, no entanto, essa prática não acontece com frequência, sendo mais recorrente em momentos rituais.

Quando são pintadas fora do contexto ritual, as crianças recebem geralmente apenas as molduras, mas isso não impede que os motivos pictóricos que definem a filiação clânica e às metades sejam aplicados, vai depender da vontade da pessoa encarregada pela pintura, que normalmente é a mãe ou a avó. Os motivos pictóricos são aplicados com mais frequência durante os rituais de nomeação. Entretanto, alguns interlocutores mencionaram que as pinturas corporais em crianças devem obedecer a algumas restrições e cuidados. Por exemplo, a moldura deve ser pintada nos *tarê* e *turê* sem que seja aplicada a listra superior que faz ligação com o que se pinta na frente e nas costas da pessoa, como se estivesse fechando a moldura – como se faz com a pintura dos adultos. Tal cuidado é necessário para que o desenvolvimento da criança não seja afetado. Entretanto, não obtive dados suficientes em campo que me permitissem compreender que tipos de forças agiriam através da pintura corporal que poderiam afetar, positivamente ou negativamente, o corpo da criança, caso a moldura fosse aplicada de forma completa ou não. Ao questionar acerca desse ponto para algumas pessoas, disseram-me que era para não afetar o desenvolvimento da criança, ou seja, não é uma ação destituída de sentido, mas se trata de uma questão complexa na qual tenho muito que compreender.

Segundo Aracy Lopes da Silva e Agenor Farias (1992), entre os Akwê, as crianças recém-nascidas e as crianças entre dois e três anos recebem como pintura corporal os padrões da

onça e do tamanduá bandeira (*Myrmecophaga tridactyla*), para ambos os sexos. Após essa idade as crianças passam a serem pintadas com os motivos pictóricos de seus respectivos clãs. Os autores mencionam que muito pouco se sabe sobre o simbolismo desses padrões pictóricos, além de fazerem referência a dois animais que são recorrentes nas narrativas míticas (onça) e do ritual (tamanduá). Valéria Melo (2010) menciona que além da pintura corporal as crianças são ornamentadas com colares de dentes de animais, como o jacaré (*Caiman yacare*) e a onça, e têm como objetivo afastar os espíritos que fazem as crianças terem sonhos ruins.

Tendo como referência os mitos, essa ornamentação parece estar relacionada também com uma idéia de que a criança possa receber algumas características ou alguns atributos de determinados sujeitos, sejam eles animais ou plantas. A onça é sempre referida nas narrativas míticas como um sujeito que perdeu ou doou atributos aos Akwẽ, é também o maior predador e exímio caçador; o colar geralmente é produzido a partir do algodão, que nas narrativas míticas é sempre referido pelas propriedades curativas e de proteção. Em algumas narrativas os Akwẽ se referem a uma mulher (*Waipero*) que fabricava cordões com algodão para que o caçador os amarrasse nos punhos, pescoço e tornozelos para protegê-lo das ações de espíritos, das ações de outros animais, como as cobras. Portanto, o uso dos colares parece indicar que ao usá-los as crianças incorporem os atributos da força, da agilidade e as propriedades imunológicas desses seres com a perspectiva de garantirem que o corpo frágil da criança se desenvolva conforme o esperado e esteja protegido das ações dos outros sujeitos da natureza, entre eles os espíritos que pode, inclusive, atuar nos sonhos da criança, como mencionou Valéria Melo (2010).

Quanto à pintura corporal em crianças, com padrões que remetem à onça e ao padi, pode-se pensar também nesse sentido. Em uma narrativa, a *Waipero* pintou seu filho mais novo com os motivos que remetem à onça e com o passar dos tempos a criança se transformou naquele animal. Pelo que percebi nas narrativas, a transformação de pessoas em animais se deram a partir da aquisição de certos atributos ou hábitos dos mesmos, no caso da criança pintada pela *Waipero* foi a imitação da pele do animal aplicada sobre a sua que a transformou; uma velha enquanto comia cupins (*Cornitermes cumulans*) seu corpo se transformava em tamanduá bandeira (*padi*); algumas crianças que comiam terra se transformaram em porcos do mato, etc.

Nesse sentido, pintar as crianças menores com os motivos circulares, parece ser uma estratégia para afugentar os espíritos e para a criança incorporar certos atributos da onça, para o menino tornar-se um bom caçador, por exemplo. Segundo os Akwẽ da aldeia Rio Sono, o motivo que simboliza o *padi* é pintado apenas no menino e, nesse caso, seria para que ele se tornasse um bom caçador no futuro.

Além disso, conforme alguns depoimentos, por meio da pintura corporal *Waptokware*, o herói mítico fundador, poderá reconhecer a criança, que possui um corpo genérico e frágil, como sua herdeira em meio aos outros sujeitos presentes no cosmos e possa protegê-la, por exemplo, contra as ações dos espíritos, entre eles está *Hepãrwawê* (espírito da floresta chefe dos outros espíritos, o mais respeitado e temido).

Para os Krahô, doença significa a saída e permanência do *karô* fora do corpo. Durante esse afastamento do *karô* os parentes mortos, especialmente os maternos, estão sempre a espreita para levar o duplo do doente (Cunha, 1978). Entre os Akwê a intervenção de *Hepãrwawê* é uma das mais temidas, porque poderá colocar uma pessoa enferma. Logo nos primeiros dias que estive em campo, numa manhã, Darcy Kruze se queixou de fortes dores abdominais, o que foi necessário que um *sekwa* da aldeia, Inácio Sikrbowê, intercedesse para curá-lo. Nos primeiros contatos com Darcy, aquele xamã confirmou que havia sido *Hepãrwawê* o causador da doença. Após algumas horas Kruze adormeceu, a alma havia se ausentado do corpo de Kruze e havia sido seqüestrada pela alma de um parente enterrado no cemitério da aldeia. Sabendo disso, o *sekwa* se dirigiu ao cemitério para buscá-la e retornou dançando em círculos e cantando ao ritmo do maracá. Entrou na casa ainda a cantar e no quarto continuou com o ritual para reintroduzir a alma no corpo de Kruze. À noite Darcy já estava melhor e me confirmou que havia sido *Hepãrwawê* quem o atingiu quando ele estava na floresta, no posto de fiscalização ambiental (Darcy era agente ambiental do PROCAMBIX).

O Senhor Valdir estava auxiliando Inácio. Naquele instante, as orientações para as crianças ocorreram no sentido de que elas deveriam permanecer sentadas dentro de casa, sem realizarem movimentos bruscos, porque *na hora que está trabalhando os espíritos circulam muito e podem pegar em uma criança*, justificou Valdir. Os movimentos bruscos e o alto som da fala são permitidos apenas para o *sekwa*, os demais, sobretudo, as crianças devem atentar para certos cuidados para evitar a fuga e a captura da alma e a perda da vitalidade (Lopes da Silva, 1994; Melo, 2010). Segundo Aracy Lopes da Silva (1994, p. 80), “todo cuidado é pouco: [...] gestos bruscos, choros prolongados e altos, irritação ou zanga demasiada, falar alto demais... tudo pode favorecer a fuga da alma, a perda da vitalidade do sangue, da saúde”.

Outro ponto importante para a constituição da pessoa é o *respeito*, como uma noção fundamental para viverem em sociedade. Ivo Schroeder (2006) em seu estudo sobre a política e o parentesco concluiu que para os Akwê a vida em sociedade começa pelo respeito. Este princípio é inscrito no corpo e na pessoa através da pintura corporal, da *oralidade* e do *exemplo* dado pelos adultos. Essas ações marcam no corpo pertencimentos (o alinhamento de um clã com outro da metade oposta exige relações pautadas por reciprocidades e respeito) e performances (seguir uma

regra de etiqueta na relação com os adultos, os mais velhos, com os outros sujeitos da natureza, entre eles os espíritos). Os relatos dos mais velhos sugerem que tudo começou no tempo em que *huku [a onça] deu o fogo para nós* e a partir de então os Akwẽ dividiram-se em metades e clãs. Senhor Valdir mencionou que *meu pai falava que foi repartido lá do kuzã [fogo], né? Waptokware ensinou pra repartir, pra se respeitar, né? Se fosse [a] mesma coisa, todos como irmão, aí era uma briga feia, porque não se respeitariam*. Segundo Ivo Schroeder (2006, p. 07),

As pinturas clânicas, o círculo e o traço, evocam um sentido que também se traduz por respeito, pleno de cautelas ao tratar com as pessoas do outro lado – os *dasiwaze* – permitindo a vida em sociedade com seus grupos, cujos interesses tem que se submeter a um valor geral, que permeia toda a vida social. A noção de respeito conecta as relações entre os clãs e as metades, assim como entre os grupos baseados no parentesco.

O respeito entre os clãs e as metades é considerado pelos Akwẽ como um recurso fundamental para a vida em sociedade e isso pode ser percebido nas relações e negociações entre os vários atores, dos vários clãs. Citarei um exemplo dado pelo Senhor Valdir. Caso haja um conflito entre um membro da metade *Doi* com outro da metade *Wahirê*, um dos mais velhos, de uma das metades, poderá se ornamentar com sua *pintura clânica, borduna e o patro*³⁴ – esses elementos simbolizam a autoridade dos *wawẽ* em atividades consideradas como importantes – e ir dialogar com um dos mais velhos da metade oposta para intervirem e mediar o conflito. Nesse momento, a presença dos mais velhos e seus discursos devem ser ouvidos, respeitados e acatados – no entanto, os mais velhos têm criticado que, atualmente, nem sempre os jovens os ouvem e aceitam suas opiniões, mas o respeito é uma premissa que os mais velhos tentam preservar ensinando às novas gerações.

Conforme mencionado anteriormente, é necessário ter também precauções e respeito para com os outros sujeitos presentes na natureza, entre eles os espíritos. Os Krahô, em uma atitude de respeito, evitam se distanciarem da aldeia em caçadas noturnas ou circularem à noite pela aldeia para não encontrarem com os *mekarõ* (espíritos) (Cunha, 1978). Segundo Clarice Cohn (2000), os Xikrin não evitam o contato das crianças com o sobrenatural, com exceção apenas quando se realizam rituais noturnos nos quais os *mekaron*, os espíritos dos mortos, voltam à aldeia ou quando se prepara um morto, ocasião em que os *mekaron* também são ditos retornar.

Nesse processo em que os espíritos também atuam na construção do “corpo que sabe” (McCallum, 2010), a ausência de uma atitude respeitosa poderá provocar as sanções dos espíritos que atingem os Akwẽ através da realização de feitiços, introduzindo objetos no corpo das

³⁴ Bolsa pequena feita com fibra de buriti, utilizada para o transporte de objetos pessoais.

pessoas, como pequenas pedras ou pequenos pedaços de madeira. É necessário, portanto, manter uma relação equilibrada com os outros níveis cosmológicos através de uma postura atenta e respeitosa para com os seres presentes no cosmos (Melo, 2010; Lopes da Silva, 1994).

O *nome* é outro atributo importante nesse processo e se inscreve como um valor socializador à medida que continuamente aciona os grupos corporados para a construção social da pessoa Xerente e ingressa a criança em uma rede de relações sociais. Geralmente os nomes são confirmados quando as crianças completam, aproximadamente, oito anos de idade e passam pelo ritual de nomeação, sendo chamadas, a partir de então, pelos nomes que lhes foram atribuídos. Os rituais de nomeação veiculam continuamente as ideologias Akwê, podendo ser observado no caso das mulheres, cuja...

[...] legitimação social como pessoa se dá pela via do recebimento dos nomes da associação masculina oposta à do pai e, além disso, revela um esquema de troca direta dos termos onomásticos que remete a mais uma dentre tantas outras sistematizações sociológicas do dualismo Xerente (Oliveira-Reis, 2001, pp. 87-88).

Segundo Oliveira-Reis (2001), a ideologia de patrilinearidade participa do valor simbólico dos rituais de nomeação por intermédio da figura do pai, porque nos dois gêneros de nomeação Xerente há uma centralidade da figura paterna.

No caso masculino, o pai está presente em dois momentos: na escolha do nome do filho e na ênfase da relação filiativa de pai e filho pela via do clã. Quando se trata dos nomes femininos, o pai renuncia à nomeação da filha e delega tal escolha a uma associação que não a sua. Desse modo, ambas as nomeações colocam a figura do pai, símbolo maior da ideologia de patrilinearidade Xerente, naquela permanente situação dualista Jê em que se busca a tentativa de uma síntese de oposições para criar um balanço e uma harmonia de instituições opostas (Maybury-Lewis 1979 *Apud* Oliveira-Reis, 2001, p. 88).

Na proposição de Francisco Carlos Oliveira-Reis (2001) os clãs Xerente são grupos sociais que corporam a pessoa, símbolos, nomes próprios além da ideologia de descendência patrilinear. A natureza constitutiva do clã traz, imanente a ela, a dinâmica de um *continuum* sócio-cultural que manifesta o eterno retorno da sua natureza formativa através do ciclo de vida dos seus filiados, dos nomes próprios deixados *post mortem* pelos *wawê* e transmitidos às novas gerações por meio de rituais de nomeação. Esses rituais de nomeação, à medida que expressam idéias e valores conferidos a homens e mulheres nos processos de nomeação, são manifestações continuadas da ideologia de descendência patrilinear que atribui um *status* a homens e mulheres perante as instituições sociais (Oliveira-Reis, 2001).

3.2 O gênero

Quanto à formação da pessoa a partir do gênero é possível apenas delinear alguns pontos. Até a idade de oito anos, aproximadamente, o *turê* e a *tarê* circulam com liberdade pela aldeia, mas a sua sociabilidade se dá mais na esfera doméstica, a periferia da aldeia, de domínio feminino. Acompanham com frequência a mãe ou a avó nas atividades cotidianas (irem à roça, recolher lenha no cerrado, banhos no rio, produção de alimentos, coletarem frutos, fabricação de utensílios, etc.) (ver imagem 06). Após os oito anos de idade passam a serem chamados pelos nomes que lhes foram atribuídos e o menino passa a se distanciar da esfera doméstica para acompanhar com maior frequência ao pai ou ao avô nas atividades que envolvem a esfera público/cerimonial (reuniões dos homens, rituais, etc.), de domínio masculino, e em atividades mais corriqueiras (pescar, caçar, confecção de utensílios, irem à roça, etc.), mas de suma importância para o aprendizado do menino. A menina permanecerá acompanhando a mãe ou a avó nas atividades que envolvem a esfera doméstica, de domínio feminino. Segundo Clarice Cohn (2000), entre os Xikrin as...

[...] meninas vão ganhando responsabilidade aos poucos. Irekrantô, por exemplo, com pouco mais de 3 anos, já carrega a irmãzinha de colo quando a mãe trabalha. No entanto, é Ngrei-tô, sua irmã mais velha, que deve ficar alerta, e é ela que a mãe procura e repreende por não estar disponível. Em compensação, o primogênito, Bep-kamrô, pode andar pela aldeia e os arredores sem ser cobrado que cuide dos irmãos. Uma das reprimendas das mães às meninas quando elas ficam brincando no pátio e não estão disponíveis para cuidar dos irmãos é “você é menino?”, “*djãm abê my?*” (p. 65)



Figura 06: Akezanê a coletar capim dourado com sua avó, Dona Helena Assakredi. Foto: Genilson Nolasco/2009.

Os Akwê se referem que, nesse processo de afastamento da esfera doméstica e de ensino-aprendizagem do menino, havia uma instituição que, atualmente, supõe-se, entrou em desuso. Era a casa dos homens (*warã*) que se localizava no pátio central da aldeia – atualmente

eles se referem ao pátio central como *warã*. Curt Nimuendaju (1942), que esteve entre os Akwê-Xerente na década de 1930, registrou que o menino por volta dos oito anos de idade...

[...] é designado membro vitalício de um dos dois times esportivos e também torna-se membro de uma das quatro sociedades de homens, sem ser, no entanto, imediatamente reconhecido como participante pleno. Nesse ínterim, ele recebe um nome, tem os lóbulos das orelhas furados e, ao receber um cinto, chega ao status de *sipsa*, que implica residência compulsória na casa dos solteiros, localizada no centro da aldeia. Dentro dessa estrutura, os rapazes estão divididos espacialmente, de acordo tanto com as suas associações quanto com as suas metades. Além disso, são reconhecidos seis estágios entre os solteiros, sendo considerados aptos para o casamento apenas os mais velhos (Nimuendaju, 1942, p. 9).

Naquele espaço os *sipsa* (segundo os Akwê, *sipsa* é um termo que designa a um rapaz que *não conheceu uma mulher*) aprendiam as técnicas da caça, da pesca, a fabricar arcos e flechas e outros utensílios, aprendiam sobre os antepassados por meio de narrativas contadas pelos anciãos, sobre o surgimento dos clãs, dos Akwê, sobre os seres existentes no cosmos etc. Era parte do processo de formação dos jovens para tornarem-se um homem Akwê, que poderiam durar vários anos. Após essa fase de formação e reclusão estaria apto para casar-se e tornar-se, efetivamente, um *ambâ* (homem). Atualmente, mantém-se o casamento como uma fase que completa o ciclo de formação do *ambâ* e, desde então, ele estará apto a participar e opinar nas reuniões como o restante dos homens e demonstrar, com uma atitude respeitosa, seus conhecimentos.

Segundo Darci Kruzê, o homem, mesmo sendo jovem, quando se casar já poderá participar das reuniões, porque já formou família e foi morar com o sogro. Segundo ele, *isso não tem nada haver com a idade, porque você pode ter 30 anos ou mais, mas se não for casado ainda pertence à família do pai*. Vê-se que não há um tempo estabelecido que indique quando o jovem completará seu ciclo de formação para se tornar um *ambâ* e sim o engajamento em um papel social, o *esposo*, o *genro*. Mesmo após o casamento, é recomendado que o homem se interesse em continuar aprendendo para que um dia se torne um *wawê* sábio. Assim, a socialização e o aprendizado ocorrem ao longo da vida, ou seja, não termina na infância, adolescência, juventude, prolonga-se até a velhice.

Quanto à inserção dos meninos nas associações masculinas (*Krerekmõ*, *Akemhã*, *Krará* e *Annõrowa*), citadas por Nimuendaju, e nas duas metades cerimoniais (*Steromkwa* e *Htamhã*) que correm com a tora grande (*ĩsitro*)³⁵, dar-se atualmente quando realizam o *Dasîpê*. Quanto à *tarê*, Nimuendaju (1942) menciona que não havia uma série equivalente de estágios para as meninas. Elas eram levadas ainda muito pequenas à sociedade das mulheres e passavam a serem consideradas membros do grupo sem nenhuma formalidade (Nimuendaju, 1942).

³⁵ Ver nota de rodapé na página 29.

Atualmente, as *tarê*, ao completarem a idade oito anos, continuam a acompanhar suas mães ou as avós até a realização de seus respectivos casamentos. E no ritual de nomeação, reaparece o tio materno (*Isōkremswkwa*) – quem amarrou uma cordinha feita com fibra de tucum no tornozelo ou no pulso da recém-nascida – como um ator social que, no caso dos povos Jê, representa uma categoria de mediação entre as duas metades exogâmicas através de sua relação de proteção e afeto para com a filha da irmã (Lopes da Silva; Farias, 1992). Neste caso, o tio materno será a pessoa que dará o nome à menina no ritual de nomeação e cuidará dos compromissos que envolverão o matrimônio da sobrinha no futuro. É ele quem intermediará o acerto entre as famílias e também tem autoridade para dizer se o casamento poderá ser realizado ou não com o noivo escolhido, bem como o poder de anular o casamento caso a sobrinha esteja sendo maltratada pelo esposo.

Sem prolongar muito sobre esse assunto, porque não é o propósito deste trabalho elaborar um discurso sobre a noção de pessoa entre aquele povo, até porque não tenho dados suficientes para isso, espero que os exemplos citados tenham sido colocados de forma coerente para dizer que, conforme afirmou Viveiros de Castro (2002), o nascimento não garante a humanidade da criança. A humanidade seria um modo de ser e agir ou uma capacidade de atuar como humano e, por ter uma alma, a criança poderá aceder ao ponto de vista humano, mas para isso o corpo deve ser construído para garantir a perspectiva humana. Assim, o corpo é transformado por meio de um processo gradual que marca as fases da vida, o gênero, o parentesco e as prerrogativas na qual seu meio sócio-cultural lhe inscreve, com a intenção de humanizar e socializar a pessoa. Pois é nesse processo de constituição do corpo e da pessoa que está o lugar de emergência da diferença (Viveiros de Castro, 2002) em relação aos outros sujeitos presentes no cosmos. Cabe, então, mencionar como as novas gerações incorporam a tradição, os valores, os conhecimentos, tarefa na qual reservei para o tópico a seguir.

3.3 A “pedagogia” Akwẽ

No artigo “As técnicas do corpo” ([1950] 2003), Marcel Mauss sugere que toda sociedade impõe ao indivíduo um uso rigoroso do seu corpo, ou seja, uma dada estrutura social irá impor sua marca sobre os indivíduos por meio da educação das necessidades e das atividades corporais. Segundo ele, a adaptação constante a um objeto físico, mecânico, químico (beber água, por exemplo) é efetuada numa série de atos montados, e montados no indivíduo não simplesmente por ele próprio, mas por toda a sua educação, por toda a sociedade a qual faz parte, conforme o lugar que nela ocupa. O corpo é, então, uma construção simbólica e cultural,

específica de cada sociedade, porque toda sociedade se utiliza de formas para marcar o corpo de seus membros através de técnicas corporais diversas.

Conforme mencionei anteriormente, para os Akwê-Xerente a “fabricação” do corpo envolve uma fisiologia dos fluidos corporais (sangue e sêmen) e dos processos de comunicação do corpo com o mundo (alimentação, pintura corporal e ornamentação, nomeação) com o objetivo de “fabricar” a pessoa. Essa concepção do corpo e da pessoa se processa por meio de técnicas diferenciadas em cada fase da vida e que são asseguradas por uma rede de relações estabelecidas e que consolidam uma educação marcada no corpo.

O *Dasîpê* é um evento no qual acontecem várias cerimônias, entre elas a nomeação masculina e a feminina e, atualmente, utilizam-se daquele momento de proximidade entre as aldeias envolvidas e da presença dos anciãos para a retomada de papéis sociais, como o do *Pêkwa*. Esse ritual ocorre anualmente após o período de estiagem, geralmente tem sido realizado durante o mês de julho porque coincide com o período de férias dos Akwê matriculados nas escolas das aldeias ou da zona urbana e ou nas universidades.

Esse ritual é dotado de valores e símbolos que se associam à vida sócio-cultural Akwê-Xerente (Oliveira-Reis, 2001) e são conduzidos pelos mais velhos e algumas lideranças, que são os oficiantes. Segundo Francisco Carlos Oliveira-Reis (2001), os mais velhos tem uma habilidade pragmática quando se trata do saber cerimonial expresso na capacidade de liderar, conduzir a organização, agregar e coordenar pessoas, orientar os preparativos práticos e participar ativamente das reuniões no pátio central da aldeia envolvida no evento. Além disso, se destacam no domínio dos discursos exortativos, governo das pessoas inseridas na cerimônia e na coerção da etiqueta.

Durante os anos de 2005 e 2006 pude observar a dois desses rituais por alguns dias. O ancião tinha um papel fundamental na condução das performances que envolviam as cerimônias. No pátio central da aldeia percebia-se a atuação de vários atores sociais. Entre eles os *wawê*, que orientavam os participantes e organizavam o ritual por meio de reuniões, vedadas à participação feminina, ou quando circulavam pelo pátio cantando, transmitindo conselhos, lembrando os antepassados, como eles faziam o ritual e como viviam. À noite, adultos e crianças com os corpos devidamente ornamentados dançavam e cantavam ao ritmo do maraca entoado pelo xamã. Em uma das danças estavam homens distribuídos lado a lado, com os braços assentados sobre os ombros uns dos outros, formavam uma fila e as mulheres, da mesma maneira, formavam a outra. Na ponta da fila estava o xamã ditando o ritmo com o maracá e cantando, os demais repetiam os coros. As duas filas eram dispostas frente a frente e a coreografia marcava-se com dois passos para trás e dois para frente. O último passo para frente acontecia

simultaneamente para as duas filas, simulando um choque que era marcado com o bater do pé direito com força no chão e recuavam em seguida. Esse movimento repetia-se por toda aquela dança. Ali, com os corpos suados, pintados, todos viviam aqueles momentos com alegria, sobretudo as crianças que vezes por outra puxavam um dos participantes do lado para desequilibrá-lo no momento do passo.

Nesses instantes, era possível perceber a presença de crianças a circularem com extrema liberdade e a ouvirem e a observarem as várias simbologias contidas nas reuniões masculinas, nos cânticos, nas danças, cerimônias e nas pinturas corporais presentes inclusive em seus corpos. Assim, percebi que havia naqueles instantes premissas importantes que corresponderiam à forma de ensino-aprendizagem Akwẽ, que eram precisamente os atos de *ver*, de *ouvir*, de *repetir os exemplos* dos vários atores inseridos naquele ritual. Dessa maneira, os valores e as performances que circulavam naquele contexto, iam sendo incorporados e reinterpretados pelas crianças e pelos mais jovens.

E quais seriam esses valores? Possivelmente, a ideologia de descendência patrilinear, os princípios dualistas que organizam as relações e a constituição de pessoas, o respeito, tão prezado pelos mais velhos nas relações entre as pessoas (e aqui não me refiro apenas aos humanos) e os clãs, e que eram traduzidos através dos cânticos, danças, discursos e narrativas míticas.

Em campo recordei-me dessas primeiras impressões e busquei perceber nos discurso dos vários atores sociais “o que significa uma ação educativa para os Akwẽ?”. Darci Kruze sugeriu que uma ação educativa significaria...

[...] ensinar aos jovens o significado dos clãs, suas histórias... Ensinar que um clã deve respeitar o outro. Isso pode ser feito através dos velhos, contando histórias, através da gente, dando o exemplo. Tem que ter o exemplo pra pessoa poder ver e aprender. Por exemplo, numa caçada o jovem tem um exemplo pra ele ver e caso ele não entenda alguma coisa, ele poderá perguntar pra o pai explicar, né?

A partir desse relato de Kruze é possível destacar o *exemplo* dado pelos adultos, a *observação* caracterizada pelo ato de *ver*, a *oralidade*, o *ouvir*, o *respeito*, e inclui ainda o *silêncio*, o *repetir* e a *autonomia*. Pelo que pude perceber essas premissas marcam o processo de educação e formação da pessoa Akwẽ. Ao começar a andar e a desenvolver a fala a criança passará a ter certa autonomia para se engajar no mundo por meio de suas experimentações e, assim, se desenvolve uma educação caracterizada pelo encontro de ações humanas e pelo protagonismo do aprendiz, conforme irei sugerir nesta seção.

3.4 O valor do *ouvir*, do *silêncio*, do *ver* ou da *observação*, do *exemplo*, do *repetir*, da *oralidade*, da *autonomia* e do *respeito*.

Nas várias ações cotidianas – em uma reunião, em uma conversa, em um ritual, etc. – é possível se perceber que o ato de *ouvir* é de extrema importância. Quando um adulto ou ancião fazem uso da palavra, os presentes, de crianças a velhos, ouvem. E esse ato, conforme mencionei sobre o meu primeiro contato com o cacique Arnaldo, é feito de uma forma que, para uma observação superficial, pareceria falta de atenção do público. Muitos olham para o chão, olham vagamente para outras direções, mas logo se vê sorrisos e alguns comentários, sinal de que estavam todos atentos. Para os Suyá onde a fala ou o canto é enfatizado, a visão não é importante e a platéia ouve (Seeger, 1980), o que parece ser um procedimento também adotado pelos Akwê. Nesse processo, ouve-se primeiro, pergunta-se depois. Segundo Darci Kruze, um *turê*, por exemplo, pode ouvir e observar uma reunião dos adultos e caso tenha algum enunciado não compreendido, ele poderá pedir permissão e perguntar sobre o assunto ao término da reunião.

No entanto, não é uma habilidade que se limita a ouvir os outros Akwê, os outros podem muito bem ser os seres da natureza. A criança, desde cedo, aprende a ouvir, ver e interpretar os sinais da natureza. Segundo Carmem Junqueira (2002), a tradição oral imprime características significativas nas sociedades indígenas.

Uma delas é o desenvolvimento da atenção, do hábito de observar, não apenas o trabalho dos outros, mas os detalhes da natureza, seus ciclos e o comportamento das espécies animais e vegetais. Uma criança, mesmo antes de alcançar a puberdade, já é capaz de nomear as qualidades de diversas plantas, os costumes de muitos animais, podendo até decifrar os sinais da natureza, tais como a chegada do frio, das tempestades e das secas. É um aprendizado gradual que exige o aprimoramento dos sentidos, do saber ouvir, enxergar, sentir. Observa-se muito e pergunta-se pouco (2002, p. 60).

Segundo o Senhor Valdir, há certos sinais na natureza que também podem avisar sobre determinadas catástrofes, como a morte de um conhecido ou parente.

Quando o dia está nublado, formando chuva, mas não chove, a aldeia parece estar parada, triste, e se alguns animais como o picuã [*Piaya cayana*] estiver gritando o dia todo, é um aviso de que alguém está doente. A onça costuma urrar muito em junho e julho, mas se urrar em outra época do ano, significa que é um velho que vai morrer. Se o macaco gritar muito naquela direção [no sentido Leste/Norte], no final da tarde, é alguém que irá morrer.

Essa habilidade para ouvir parece ter desenvolvido outra extremamente importante, o *silêncio*. Clarissa Melo (2008) mencionou que, entre os Guarani, o silêncio é um mecanismo central de transmissão de conhecimentos por meio da contemplação, o silêncio permite a expansão da percepção, proporcionando maior conexão com a realidade à sua volta, estimula a sabedoria respeitando o ritmo guarani de ser e de viver. O silêncio permite que o ouvinte entenda

o que o narrador diz, mesmo quando ele cochicha para repetir ao gesto de um personagem, a ouvir os sons dos animais na floresta, identificá-los e saber em qual direção o som foi emitido. Quando uma criança observa um adulto fabricando um arco, por exemplo, ela apenas contempla os movimentos, o domínio e a técnica de quem, em silêncio, a ensina.

Observam-se os exemplos e ouve-se o que os adultos e os wawẽ lhes dizem. A oralidade é um dos recursos fundamentais, pois é através dela que os adultos e as crianças sociabilizam, por exemplo, suas narrativas, cânticos e orientações sobre a “etiqueta” Akwẽ. Nesse processo de ensino-aprendizagem a criança vai incorporando habilidades e performances, mas um dos meios principais para adquiri-las é, certamente, pela observação. A Senhora Naiza Waiti, de aproximadamente 60 anos, mencionou que aprendeu a confeccionar cestos, esteiras, abanos e redes apenas observando o trabalho de sua avó.

Uma criança, jovem ou mesmo um adulto – porque o aprendizado se dá ao longo da vida para que se tornem sábios na velhice –, ao observar as atividades de um velho, uma velha, o pai, a mãe ou *sekwa*, por exemplo, estará aprendendo novas práticas e performances. Dona Rosalina Kubadi é uma senhora que fala pouco e é bastante respeitada na aldeia pela idade, aproximadamente 75 anos (ela não lembra), e pelo conhecimento que ela detém sobre os rituais e sobre a fabricação de utensílios tidos como tradicionais. Segundo ela, seus netos podem aprender a confeccionar um *cofo*, por exemplo, apenas observando o seu trabalho. Esse momento de aprendizagem pode ocorrer sem que seja necessário que ela chame um dos seus netos, basta apenas que eles cheguem e observem, podendo sair quando quiserem.

A varanda da residência do Senhor Valdir e de Dona Helena, é o espaço onde eles trabalham cotidianamente na confecção de vários utensílios em fibra de buriti, tais como: pulseiras, cofos, esteiras e patros. Em minha estadia entre eles, observei que durante essas atividades o neto Akezanẽ mantinha-se por perto e dividia seu tempo entre observar as atividades dos avós (ver figura 07) e brincar.



Figura 07: Akezanẽ a observar o trabalho do avô Valdir Sremrõri. Foto: Genilson Nolasco/2009.

Essas “novas” habilidades podem ser incorporadas e decifradas pelo aprendiz pelo ato de *repetir*. Cotidianamente, Dona Osmarina e sua filha Marinalva Sekwahi trabalhavam na fabricação de utensílios e ornamentos com a fibra do capim dourado. Nesses momentos, Daiane Krendi, filha mais velha de Marinalva, geralmente as observava e repetia seus gestos, tentando fabricar brincos e bolsas. Os resultados não eram ainda tão elaborados como os da mãe e da avó, mas Krendi animadamente insistia em aprender. Nesse contexto, já está implícito e percebe-se o valor do *exemplo* dado pelos adultos. Os adultos sabem que estão sendo observados e sabem que lhes devem fornecer bons exemplos, para que os aprendizes por meio de suas experimentações possam entender a dinâmica que envolve a sócio-cosmologia Akwê, o ser e estar Akwê.

O ensino e a aprendizagem não se resumem ao contexto familiar. Segundo Ângela Nunes (2003) há uma autonomia e liberdade das crianças caracterizadas pela onipresença delas na aldeia, pela sua liberdade de acesso a tudo e a todos, e a possibilidade de olharem e participarem em tudo o que acontece à sua volta. Essa liberdade permite às crianças terem acesso a quase tudo ao que os adultos fazem, a descobrir o conjunto de regras que seguem, bem como os desvios a essas regras e os problemas que estes acarretam. Não há distinção entre espaços voltados exclusivamente para adultos e aqueles voltados para as crianças (Silva, 2008).

Em certas ocasiões encontrei-me com Akezanê em outras residências a observar algumas atividades dos adultos, como o trabalho de cura de Darci Kruze realizado pelo *sekwa* da aldeia ou quando Dona Osmarina preparava a tinta que seria utilizada para a pintura corporal de seu filho *Sawrekmõzê* (ver figura 08). Então, os espaços para a aprendizagem da criança não se resumem apenas ao núcleo familiar, o aprendizado é feito de uma forma compartilhada por toda a aldeia e por vários atores sociais, inclusive pelo protagonismo das próprias crianças que se engajam em vários contextos, assimilam e reinterpretam as práticas e os conhecimentos. Por meio dessa autonomia as crianças manipulam livremente o mundo que conhecem e, cautelosamente, o mundo da descoberta que, pouco a pouco, fazem da vida (Iturra, [1997] 2007).



Figura 08: Akezanê a observar Dona Osmarina Popradi a preparar tinta para pintura corporal. À direita os netos de Popradi também a observarem. Foto: Genilson Nolasco/2009.

Assim, percebe-se o protagonismo e a autonomia do aprendiz na condução de sua formação que parece se dar de maneira fracionada, ou seja, a atividade que se observa não se observa do início ao fim. E, sim, se observa certa atividade tanto no seu contexto familiar quanto no contexto da aldeia, ou seja, ele aprenderá determinada prática de uma forma fracionada e envolvendo vários “tutores”. Akezanê observava seu avô a fazer pulseiras com fibras de buriti por alguns minutos e tinha liberdade para sair pela aldeia para brincar ou observar as atividades das outras pessoas. Ao retornar ele verificava novamente alguns pontos no trabalho do avô que lhe interessavam e, ao mesmo tempo, ajudava sua avó, Dona Helena, a retirar as “sedas” de buriti (membranas superficiais das folhas novas, que ainda não havia desabrochado, da palmeira buriti). Semanas depois Senhor Valdir fabricava o mesmo tipo de pulseira e, assim, Akezanê prosseguia com seu aprendizado.

Segundo Clarissa Rocha de Melo (2008), entre os Guarani, os mais velhos buscam aconselhar as crianças prezando pela sua autonomia e iniciativa na busca do conhecimento e da experimentação. Entre os Akwê, o protagonismo do aprendiz é algo muito valorizado. Entre os Xikrin, essa liberdade permite às crianças reproduzirem, em algumas de suas brincadeiras, atitudes e comportamentos que para os adultos são rituais, como os grupos de meninos que cantam e dançam no pátio à noite ou no uso de adornos e máscaras durante essas danças (Cohn, 2000). Durante as experiências de Krendi – assim como as de Akezanê –, percebi que ela tinha *autonomia* para administrar o seu aprendizado, não era forçada ou requisitada para aquela atividade e poderia se ausentar quando lhe conviesse brincar com as outras crianças da aldeia, e, por vezes, percebi que nas brincadeiras de Krendi e das outras crianças havia a inserção de certas ações da vida adulta, como executarem danças (que são comuns nos rituais), outros meninos a simularem caçadas com arcos e flechas.

Ângela Nunes (2003), ao observar as crianças Xavante percebeu que elas não são agentes passivos no processo de aprender, ao contrário elas são agentes na reprodução das suas próprias categorias sociais e da dinâmica social que a todos atinge. Parte significativa da informação que circula pela aldeia é captada e veiculada através do olhar das meninas e dos meninos, da capacidade que cada um deles tem para compreender e interpretar os fatos que observa, da sua habilidade para relatá-los, modificar, reinventar ou, até mesmo, omitir. Dessa maneira, as crianças captam e elaboram saberes, transforma e redistribuem, participam ativamente e criativamente na construção e transmissão de um conhecimento que consideram importante.

Camila Codonho (2007), a partir da sua experiência entre indígenas Galibi-Marworno (no Estado do Amapá), concluiu que os conhecimentos são transmitidos horizontalmente, porque ao contrário da suposição mais usual quando se pensa no aprendizado infantil, não se dá apenas

das gerações mais velhas para as mais novas, mas entre indivíduos de uma faixa etária aproximada. Assim, essa autora propôs a relevância do papel das crianças na participação e elaboração das dinâmicas culturais nas quais se inserem através das percepções e vivências próprias da fase da vida em que se encontram, qualitativamente diferentes da dos adultos.

No ritual realizado em 2004 na aldeia Krite, foi possível observar algumas crianças, como uma brincadeira, a simularem certas partes do ritual, como a dança que descrevi resumidamente acima e discutirem entre si para obterem o desempenho que eles consideravam como sendo o ideal, talvez parecido com o dos adultos. Por fim, conseguiram fazer alguns passos da dança e cantarem alguns refrãos, em seguida dissiparam-se e saíram correndo em direção a uma reunião que ocorria sob a sombra de uma mangueira.

Entretanto, a autonomia mediante o contato com os não-indígenas parece estar gerando alguns conflitos. Algumas lideranças e anciãos têm se queixado de que os jovens estão, supostamente, perdendo as habilidades (ou não aprenderam?) para, por exemplo, cantar, dançar, fabricar arcos, cestos, bolsas e outros utensílios que outrora eram bastante difundidos entre os Akwê. E explicam o suposto desinteresse com a frase *só querem coisa do branco*. Segundo Darci Kruze, *poucos jovens se interessam pela tradição*.

Valéria Melo (2010) sugeriu que a importância dada à autonomia do aprendiz faz com que os anciãos, mesmo cientes da necessidade de repassar os saberes, deixem de fazê-lo diante da suposta falta de interesse de muitos jovens. Talvez seja por isso que a maioria dos Akwê da aldeia rio Sono expressou o desejo de que o ensino da tradição fosse levado mais a sério pela escola (como veremos no capítulo a seguir), numa tentativa de que, por meio da escola, os jovens voltassem o olhar para a tradição.

Nessa questão é necessário levar em consideração também como se configura a dinâmica interna frente à situação de contato. Conforme apontou Luís Roberto de Paula (2000), as facções Xerente produzem uma constante competição, buscando o domínio político de cada uma das aldeias e da comunicação e articulações com os demais agentes não-indígenas, o que tem feito com que sejam criadas novas aldeias. Marina Asakredi, aluna do sétimo ano da Escola Indígena Sinã, da aldeia Rio Sono, analisou essa situação e disse que essa fragmentação tem afastado os velhos das novas gerações, porque passam a morar em aldeias distantes e não se encontram mais com frequência nos rituais ou em momentos nos quais poderiam transmitir seus conhecimentos aos mais novos. Segundo ela,

[...] os Akwê são muito desunidos, porque às vezes por causa das coisas de fora se dividem e formam outra aldeia. E tudo pra conseguirem escolas, pra conseguirem empregos de professores e de agentes de saúde. E com isso vão dividindo os velhos, estão todos separados, distantes e desunidos. Hoje não é todo mundo que vem pra uma festa como a do Dasîpê e, aos poucos, os jovens vão esquecendo e os velhos que sabem são poucos e vão morrendo.

Entretanto, nesse caso, há outra questão que também necessita ser levada em conta. Os Akwê consideram de suma importância que os mais jovens demonstrem uma atitude de *respeito* para com os mais velhos e sua sabedoria. Segundo Valéria Melo (2010), a *palavra* é geralmente posse daquele que tem mais conhecimento. Dessa maneira, os jovens podem demonstrar seus conhecimentos apenas aos Akwê da mesma idade ou para os mais novos e reservando uma atitude de respeito, não demonstram seus conhecimentos aos mais velhos. Os *wawê* são respeitados justamente pelo conhecimento e experiência acumulados e tratam seus saberes como se fossem sagrados. Afinal, são memórias dos antepassados, da fundação do cosmos e dos seres que nele habitam etc., que constituem a forma dos Akwê perspectivarem a realidade e que garantem certa continuidade do ser e estar no mundo.

Por isso, exigem-se o respeito como uma atitude de reverência aos mais velhos, respeitando sua experiência e sabedoria. A falta de respeito para com o que se está sendo ensinado faz com que, por exemplo, o ancião se cale ou se feche para o diálogo e abrindo-se apenas para aqueles nos quais ele entender como sendo alguém que se preocupará em “preservar a cultura”, mas é reservada a esses potenciais aprendizes a autonomia para manifestarem se pretendem se dispor a aprender ou não. Sem engajamento não há aprendizagem, e onde o próprio engajamento é sustentado a aprendizagem ocorrerá (Silva, 2008).

Lembro-me de Paulo Carlos Ssumêkwa, da aldeia Mirassol, dizer-me certa vez sobre determinados conhecimentos que envolvem o domínio sobre plantas, que só são transmitidos para os jovens que demonstram respeito para com a cultura, mas também para com a própria planta para que esta não o afete negativamente como, por exemplo, causar a morte da pessoa (Nolasco 2006). Talvez a suposta ausência de respeito para com os saberes e práticas por parte dos mais jovens seja também mais uma maneira de explicar o distanciamento entre esses e os velhos, e também porque determinados papéis entraram em desuso por várias décadas e apenas recentemente foram retomados.

Em 2004 os mais velhos escolheram dentre os Akwê dois homens, um de cada metade, para serem os *Pêkwa*. Para escolhê-los foi observado o perfil da liderança, do respeito para com a tradição, o interesse em preservá-la e a postura responsável. Em 2006, escolherem dois casais, um do clã *Kbazi (Doi)* e outro do clã *Kremprehi (Wahirê)*, que obedecessem aos mesmos pré-requisitos para serem os *Kmōsrimhã*³⁶ (que pode ser traduzido como sendo os

³⁶ Esses conselheiros devem apaziguar as divergências envolvendo os clãs dessa povo. Assim, em caso de conflitos envolvendo um homem Kuzã e um outro Wahirê, por exemplo, os dois homens conselheiros se pintam e se ornamentam com colares de algodão e bordunas para irem até aos envolvidos em qualquer local ou aldeia. Há nesse momento uma inversão, pois o conselheiro Kbazi aconselhará o Wahirê e o Kremprehi o Kuzã. Caso o conflito se dê em clãs de uma mesma metade o conselheiro deverá ser da metade oposta. As duas mulheres conselheiras têm a mesma função dos conselheiros masculinos e apaziguam os conflitos envolvendo as mulheres (Nolasco, 2009).

conselheiros da paz). Através desses exemplos é possível perceber que a transmissão dos papéis ocorreu apenas para as pessoas que demonstraram respeito, seja para com o conhecimento que se ensinou, seja com relação a quem o ensinou³⁷.

Através dessas reflexões foi possível compreender que esse processo próprio de ensino-aprendizagem perpassa pela noção de corpo e pessoa, sendo um processo compartilhado por uma rede de relações que envolvem não apenas o núcleo familiar, mas também os outros atores sociais da aldeia e as próprias crianças. Sendo caracterizado pelo *exemplo*, pela *observação*, o *ouvir*, o *silêncio*, o *repetir*, pela *oralidade*, fundamentados pelo *respeito* e pela *autonomia*. A pessoa deve aprender através da participação em momentos formalizados ou informais, introjetando conhecimentos e comportamentos relativos a valores, crenças, postura corporal, organização social, etc. (Collet, 2010). Portanto, essa aprendizagem acontece como resultado do encontro entre ações humanas, tanto das pessoas e dos espíritos que criam o ‘corpo que sabe’, quanto da ação do próprio aprendiz, que se engaja no mundo de forma direcionada (McCallum 2010).

³⁷ Parece estar subjacente neste ponto o fato de que alguns velhos evitam falar sobre certos saberes aos antropólogos que, afinal, são representantes dos não-indígenas.

Capítulo IV: *Rowahtuze*³⁸ *Sinã*: “pra entender o *ktâwanõ*”

4.1 *Rowahtuze Sinã*

No capítulo anterior argumentei como se fundamenta a educação propriamente Akwê, agora irei analisar a relação entre esse processo de ensino-aprendizagem e a escola indígena, tendo a atenção também para o papel que esses indígenas atribuem à escola, com o objetivo de melhor compreender a dinâmica em torno da prática escolar. Desde 1988, muito pouco se fez no sentido de se efetivar escolas que atendessem aos princípios da diferenciação, da especificidade e da interculturalidade. No caso dos Akwê-Xerente, uma rápida observação em uma de suas escolas é suficiente para visualizar um distanciamento entre teoria e prática, contradições e descasos.

Em 1993 ergueu-se o primeiro prédio para a instalação da Escola Indígena Rio do Sono. Após a construção do novo prédio, em 2006, as antigas instalações foram destinadas para alojar professores não-indígenas e a escola passou a se chamar Escola Indígena Sinã (ver figura 09). A nova estrutura acompanha o círculo da aldeia, possui apenas duas salas destinadas para o ensino, uma para a biblioteca, outra para a cantina, um depósito e uma área coberta onde está instalado o bebedouro e que dá acesso ao pátio da escola e da aldeia.



Figura 09: Escola Indígena Sinã. Foto: Genilson Nolasco/2009.

Diariamente, o som provocado pelo bater de uma barra de aço em um disco de arado para trator, instalado em uma mangueira no pátio da escola, anunciava o horário de ir estudar.

³⁸ Escola.

Aos poucos, os alunos iam chegando, alguns mais desatentos voltavam para casa para buscar o livro que seria utilizado naquele dia. Com alguns atrasos, as aulas iniciavam-se. No período matutino, eram ministradas pelos professores Laura Stukrêpre e Maurício Seikõ. Numa das salas estava o professor Maurício, encarregado pela turma de alfabetização que era formada por seis alunos residentes na aldeia Rio Sono. Na outra sala estava a professora Laura, responsável por uma classe com seis estudantes. Nessa sala, Laura ministrava suas aulas na modalidade multiseriada, ou seja, havia em uma mesma turma alunos estudando em séries diferentes, a saber: um no segundo ano, dois no terceiro, dois no quarto e um no quinto ano.

À tarde o ensino era na modalidade “Educação para Jovens e Adultos” (EJA)³⁹, do sexto ao nono anos, e também era administrado na forma multiseriado. Numa das salas estavam os alunos do sexto e sétimo anos e na outra os alunos do oitavo e nono anos. Era um total de 13 alunos inscritos nas séries referidas, a saber: cinco no sexto ano; quatro no sétimo ano; dois no oitavo ano; e dois no nono ano. Oito desses alunos residiam nas aldeias Brejinho e Rio Preto, e eram transportados até a escola por meio de uma camionete contratada pelo programa de transporte escolar do Governo do Estado do Tocantins. À noite o ensino era para o primeiro ano do Ensino Médio, com um total de nove alunos. Desses, apenas um aluno era de outra aldeia, Rio Preto. Nesse caso não havia ensino multiseriado ou acelerado por meio da EJA.

A alfabetização é a fase em que os alunos têm os primeiros contatos com a escrita e a leitura na língua materna, embora eu tenha percebido que, em alguns momentos, Maurício inseriu algumas palavras em português. Na turma dos primeiros anos, o ensino é caracterizado pelo bilingüismo e os alunos têm contato com os conteúdos da língua portuguesa, matemática, geografia, história, ciências, religião, educação física, *língua materna* e *arte e cultura*. Com exceção das aulas de *língua materna* e *arte e cultura*, a leitura e a escrita era realizada em língua portuguesa, no entanto, a professora Laura orientava seus alunos em Akwẽ.

Para os alunos do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio os professores são não-indígenas licenciados, com exceção das matérias de *língua materna*, *arte e cultura* e *educação física* que são de responsabilidade dos professores Akwẽ. Insere-se ainda o ensino de inglês para os alunos do sexto ao nono anos e de inglês, física, química e biologia para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

O acervo da biblioteca é constituído por livros didáticos para o ensino de matemática, português, física, química, estudos sociais, literatura brasileira (incluindo alguns livros infantis), Educação para Jovens e Adultos, dicionários para a língua portuguesa e inglesa e alguns livros

³⁹ “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Art. 37 da Lei nº. 9.394 de 20/12/1996). Essa modalidade de ensino acelerado está organizada por semestre, ou seja, cada semestre corresponde a um ano do ensino regular.

ilustrados sobre passagens bíblicas, como a de Jesus. Alguns dos livros foram elaborados e impressos antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 – descontextualizados com relação aos Planos Curriculares Nacionais (PCN's) e à legislação para a educação criada após 1988 –, muitos outros têm mais de 15 anos de publicação. E, no geral, trata-se de um acervo descontextualizado e que não traz consigo os princípios da interculturalidade, da diferenciação, da especificidade e do bilingüismo, assegurados pela já referida legislação. Ou seja, são livros elaborados para serem utilizados em escolas para não-indígenas e essas escolas, por sua vez, possuem acervos com publicações, por exemplo, sobre os povos indígenas no Brasil e no Tocantins que não existem na biblioteca da Escola Indígena Sinã.

Se essa escola possui uma biblioteca que segue o padrão das escolas para não-indígenas, por que o acervo é tão defasado e pobre? Por que não tornar acessível à Escola Indígena Sinã, minimamente, as publicações que se referem aos povos indígenas no Tocantins e no Brasil, tão comuns nas escolas para não-indígenas? A resposta é relativamente fácil. O Estado com seu discurso de realização de uma política multicultural e que reconhece a diversidade sócio-cultural, desempenha em termos práticos um profundo desinteresse quando o assunto é ouvir os povos indígenas ou tomar iniciativas para viabilizar uma educação escolar indígena que atenda aos princípios aqui já referidos. Volto a citar as Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), que assegura aos povos indígenas o direito a utilizarem suas línguas maternas “na escola, no uso oral e escrito de todos os conteúdos curriculares” e o português como uma segunda língua.

A biblioteca dispõe de poucas publicações direcionadas para os Akwẽ. A saber: uma cartilha sobre “Receitas Xerente”, elaborada pelo MEC e SEDUC; um manual elaborado pela empresa INVESTCO e pela FUNAI, que propõe informar os Xerente sobre a instalação da Usina Hidroelétrica do Lajeado; uma publicação elaborada pela SEDUC/Universidade Federal de Goiás (UFG)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/MEC, sobre algumas espécies de peixes presentes no território Akwẽ; algumas cartilhas fotocopiadas e um dicionário Akwẽ/português utilizados para a alfabetização, de autoria da Missão Batista sediada nas cidades de Miracema e de Tocantínia; e, por fim, cinco cartilhas elaboradas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) que trazem algumas narrativas míticas.

Cotidianamente, a escola era visitada pelas crianças que ainda não tinham idade para serem matriculadas e por alguns adultos, mas na maioria das vezes era com a finalidade de utilizarem o bebedouro. Em outros momentos, as crianças utilizavam a área para brincarem – era a maioria dos casos –, às vezes, durante as aulas, entravam nas salas e observavam ou davam uma rápida espiada pelas portas ou janelas. Já os adultos, com bem menos frequência, entravam

para falarem com os professores ou ficavam observando a partir das portas de entrada das salas. Eram os olhares curiosos de quem buscava conhecer um pouco mais sobre a escola, a casa que guardava o conhecimento do *ktâwanõ*.

Quando cheguei à aldeia, em outubro de 2009, os alunos do sexto ao nono anos aguardavam desde julho daquele ano a efetivação da contratação do professor Marcelino Wara, para lecionar *língua materna, arte e cultura e educação física* na escola, contratação que veio a se concretizar apenas no final de outubro. Os alunos ficaram prejudicados e Marcelino teve menos de dois meses para repor e adequar a aplicação do conteúdo da matéria em pouco tempo. Wara havia concluído o Ensino Médio e não recebeu nenhum treinamento pedagógico ou material didático para assumir ao posto de professor, foi lançado para a tarefa com quase três meses de aulas atrasadas para serem repostas, a dois meses para o término do ano letivo.

Os alunos do Ensino Médio também estavam sem professor Akwê para as mesmas matérias. Aguardavam a contratação de um Akwê, cujo nome já havia sido indicado⁴⁰ à Regional de Ensino desde o mês de julho de 2009. No dia cinco de dezembro, a supervisora das escolas indígenas Akwê, Judith Simiki⁴¹, realizou uma reunião com os alunos, professores e com o cacique. Segundo os alunos e professores, a referida supervisora mencionou que os alunos não poderiam se matricular para a série seguinte porque não houve aulas ou avaliações referentes às três matérias em questão. A representante da Regional de Ensino provavelmente seguindo a orientação daquela instituição, tentou transferir a responsabilidade para os alunos, demonstrando a forma descompromissada, para não dizer de descaso, com que o Estado e seus agentes têm tratado a Educação Escolar Indígena e, sobretudo, a situação daquela escola e de seus alunos.

Enquanto isso, o artigo 24 da Lei nº. 9.394/96 (LDBEN) prevê que “nos estabelecimentos [de ensino] que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”. Esse artigo é reconhecido pela maioria, se não todas, das escolas dos sistemas estaduais de ensino e permite que os alunos que por algum motivo tenham sido reprovados em algumas matérias – variam consoantes os sistemas de ensinos, podem ser duas ou três matérias, por exemplo – se matriculem nas séries seguintes e façam as dependências consecutivamente ao longo do ano seguinte ou semestre. Entretanto, até a conclusão do meu trabalho de campo, em meados de dezembro, o problema não havia sido solucionado.

⁴⁰ Geralmente a indicação da pessoa para assumir a função de professor é feita pelas lideranças da aldeia (cacique, ancião e restante dos homens) em reunião, que em seguida através de ofício solicita à Regional de Ensino para que a pessoa seja contratada.

⁴¹ Judith Simiki é Akwê e atua na Regional de Ensino da cidade de Miracema (TO) como supervisora das escolas indígenas nas aldeias Akwê-Xerente.

Esses dois exemplos têm sido uma constante nas escolas instaladas nas aldeias daqueles indígenas: a falta de apoio e preparação pedagógica; livros didáticos descontextualizados e defasados; e até falta de professores indígenas. Essa realidade transforma-se em mais uma barreira que dificulta para que a escola seja gerida de forma autônoma pelos Akwê-Xerente e para que seu processo de ensino-aprendizagem seja inserido na prática escolar.

4.2 A “pedagogia” Akwê e a escola indígena

Observei algumas aulas ministradas pelos professores não-indígenas e indígenas. O material didático utilizado não era específico e nem diferenciado, até porque não há na escola publicações suficientes e adequadas ao contexto sócio-cultural no qual ela está inserida, há apenas o pouco material referido anteriormente. E esses professores, sem esses recursos pedagógicos ou apoio da Secretaria Estadual de Educação por meio de sua Regional de Ensino na cidade de Miracema, tem dificuldades para conduzir um ensino pautado pelos princípios da interculturalidade, da diferenciação e da especificidade. Sem o material didático que esse tipo de ensino exige, os professores não-indígenas e indígenas se vêem obrigados a utilizarem o que está disponível.

No conjunto das matérias lecionadas por professores não-indígenas a língua portuguesa está presente de forma sistemática no ensino por meio dos livros didáticos e das aulas, enquanto que a língua Akwê ocupa um pequeno e discreto espaço do currículo escolar (nas matérias de *arte e cultura e língua materna*) e com material didático ínfimo em relação aos demais conteúdos. Vê-se, assim, um desequilíbrio porque a prática escolar tem privilegiado como método de ensino e aprendizagem a leitura e a escrita em língua portuguesa. Dessa maneira, a língua portuguesa tem sido utilizada como primeira língua e não como segunda, como determina as Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena (MEC, 1993). A língua Akwê, enquanto um veículo de transmissão simbólica é um dos elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem daqueles indígenas, no entanto ela tem sido pouco privilegiada pela prática escolar.

Há uma série de matérias – língua portuguesa e inglesa, matemática, geografia, história, ciências, religião, educação física, química e física – referentes ao conhecimento não-indígena enquanto que o conhecimento daquele povo é reduzido às matérias de *arte e cultura e de língua materna*. Um currículo escolar construído dessa maneira não parece estar adequado aos três princípios que venho citando desde o início, principalmente o da interculturalidade. O

título da matéria *arte e cultura* confirma isso, ou seja, todo conhecimento acumulado por aqueles indígenas é reduzido ao ensino dessa disciplina. Conforme se pode perceber por meio do que foi colocado em capítulos anteriores, há uma série de conhecimentos que singularizam a forma com que aqueles indígenas perspectivam o mundo e que geram sua ciência, sua história, a sua forma própria de pensar a geografia, a biologia, etc., e esses saberes se ligam a uma forma singular de sociabilidade, de transmissão, de aprendizagem e de “arquivamento”.

Além disso, a política oficial para a educação escolar indígena credita à matéria de *língua materna* a possibilidade de valorização e revitalização da língua indígena por meio do ensino e de sua fixação pela escrita. Segundo Armando Martins de Barros e Wayza Ventres (2002), a tradição oral tem espaços privilegiados onde a fala se constrói como sentido. Então, como efetivar esse objetivo com uma língua que originalmente não tem código escrito e ainda sem recurso didático-pedagógico específico?

Atribuiu-se à escola o papel de, por meio do ensino da escrita e da leitura, revitalizar e valorizar as línguas indígenas, no entanto, alguns estudiosos têm manifestado que para esse fim a escola necessitaria valorizar primeiramente a oralidade e a autonomia dos povos indígenas. Segundo Maria Elisa Ladeira (2005), para que uma língua continue viva, isto é, falada, é necessário que sejam incrementados os contextos de uso da língua indígena em questão, ou seja, que sejam valorizados e multiplicados os momentos/espços em que um determinado povo usa privilegiadamente a sua língua.

Para Clarice Cohn (2005b), as línguas indígenas brasileiras são ágrafas e sua inclusão na escola implica na criação de uma grafia e no estabelecimento de um registro escrito para conhecimentos que, originalmente, não são congelados em forma de texto, mas, ao contrário, recriados continuamente na produção oral. Segundo ela, do ponto de vista do uso da escrita, teme-se que o registro de produções orais possa legitimar versões de um mesmo relato em detrimento das outras diversas e possíveis e gerar uma autoria onde originalmente não há.

O fato é que mediante as dificuldades para os Akwẽ gerirem a escola, a falta de material didático e de apoio pedagógico⁴², o ensino da língua portuguesa tem sido privilegiado enquanto que o ensino da língua materna tem sido relegado a um segundo plano. Como resultado, segundo o professor Maurício, *as crianças acham mais fácil aprender a escrever em português do que em Akwẽ. Até nós achamos! A língua Akwẽ é muito complicada por causa da acentuação, e isso acontece em toda a nossa terra. Em todas as aldeias os Akwẽ pensam assim.*

Essa é uma questão que deve ser levada em conta, para que se possa entender a dinâmica que cerca o ensino da língua materna. Algumas pessoas fizeram comentários do tipo:

⁴² Atualmente o NEAI empreende um projeto de apoio pedagógico e de produção de material didático nas escolas Srẽtowẽ, da aldeia Porteira, e Wãikarnasẽ, da aldeia Salto, como uma atividade que procura preencher esta lacuna.

nós já falamos a língua [Akwẽ], por que aprender a escrever? Dá a impressão de que eles, talvez provisoriamente, não tenham tanto interesse em aprender a escrever e a ler em Akwẽ e, sim, a ler e a escrever em português como uma estratégia de empoderamento frente ao contato com os não-indígenas.

Tive a oportunidade de observar um exemplo do que o professor Maurício se referiu. Em uma reunião realizada na escola que simbolizava o encerramento do ano letivo. O aluno Darcilvo Sawrekmõzê leu uma redação sobre a importância da escola para os Akwẽ. O texto da redação foi escrito em português, mas se era para ser lido por um Akwẽ para os Akwẽ, por que não em Akwẽ? *É mais fácil escrever e ler em português do que em Akwẽ*, justificaram quando questionei.

Conforme se pode perceber, atribuir à escrita a função de revitalizar e valorizar as línguas indígenas parece ser uma opção equivocada, sobretudo, por desconsiderar que essas línguas se reproduzem por meio da oralidade. Dessa maneira, conforme afirmou Maria Elisa Ladeira (2005), torna-se necessário que sejam valorizados e multiplicados os momentos/espacos nos quais os Akwẽ usam privilegiadamente a sua língua. Para tanto, é imprescindível repensar o uso da escrita e da leitura como único método de ensino-aprendizagem e criar momentos/espacos, dentro e fora da escola, para que a oralidade, um dos elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem Akwẽ, seja privilegiada na prática escolar. Esse é um caminho ainda a ser conquistado pelos Akwẽ.

Atentos a essas questões, alguns alunos e os professores indígenas manifestaram seus descontentamentos em relação à grande quantidade de conhecimentos não-indígenas, e argumentaram que a sua tradição precisa ter mais espaço no currículo escolar. Segundo Gelcimar Wacrãwi, aluno do primeiro ano do Ensino Médio,

seria bom se a escola pudesse trabalhar a [nossa] cultura, a nossa tradição, o nosso conhecimento. E como ela está só ensina coisa do ktãwanõ. Eu acho que o ensino deveria partir do Akwẽ para o conhecimento do branco, e não o contrário. Hoje a predominância é só do ktãwanõ, deveria ser igual, para os jovens aprenderem também do Akwẽ. Da forma em que está os jovens só recebem conhecimento do ktãwanõ e acabam se desinteressando pelo nosso, porque a escola não oferece. O resultado disso está aí pra todo mundo ver. As crianças estão misturando as línguas e não conseguem mais falar Akwẽ sem misturar com palavras em português.

Valmir Kupte reside na aldeia Rio Sono e é professor na Escola Indígena Dakmã-Aisre, na aldeia Rio Preto. Kupte analisou que a cultura Akwẽ não é ensinada na escola devido a grande quantidade de conteúdos não-indígenas no currículo, possibilitando pouco espaço e tempo para a realização de uma educação intercultural. Segundo ele, *nós não estamos ensinando a nossa cultura, só a do branco. Eu penso que nós não estamos mais ensinando a nossa cultura*

para os alunos. A função da escola não é ruim, mas não tem espaço. Nós temos pouco espaço pra ensinar a nossa cultura. A escola, na opinião de Darci Kruze, é importante

pra aprender a ler e escrever, aprender um pouco da cultura do ktâwanõ, mas ela não ensina a nossa cultura, como fazer. Os livros podem até informar o que é uma esteira, mas não ensinam passo a passo como fazer uma esteira, um cofo, as pinturas dos clãs... Hoje, a maioria dos jovens não sabe mais fazer bons arcos, esteiras... E por isso o jovem tem que buscar a nossa cultura pra não perder, pra não esquecer. A escola vai dar a oportunidade pra os jovens conseguirem empregos, mas não podem ficar presos apenas nos estudos da escola, porque estão esquecendo a nossa cultura.

Nesse contexto, vale lembrar que o ensino do sexto ao nono anos é na modalidade EJA, ou seja, cada semestre corresponde a um ano letivo. Com isso, a aplicação do conteúdo é acelerada e a qualidade do aprendizado pode ser comprometida. Além disso, as aulas são ministradas na forma multiseriada, ou seja, cada sala comporta duas séries ao mesmo tempo, sexto e sétimo anos e oitavo e nono anos respectivamente. Para Marina Asakredi, aluna do sétimo ano, *é bom estudar, mas na EJA a gente não aprende quase nada, porque [o ensino] é muito rápido e os alunos não conseguem entender tudo que eles [professores não-indígenas] falam, aí fica complicado.*

As opiniões de Darci e de Marina exemplificam a distância entre a escola e o processo próprio de ensino-aprendizagem Akwẽ. A escola tem privilegiado como método de ensino-aprendizagem a escrita e a leitura, sobretudo em língua portuguesa, livros, um espaço fixado, um tempo estabelecido para a duração das aulas, para a aplicação de conteúdos e que determina, entre outras coisas, o momento no qual o aluno irá aceder a uma nova fase (após cumprir a carga horária de 200 dias letivos e atingir a média final estabelecida). Entretanto, esse método entra em conflito com a educação propriamente Akwẽ, que privilegia o protagonismo do aprendiz e sua liberdade para circular nos vários contextos da vida cotidiana na aldeia, onde faria suas experimentações e desenvolveria as habilidades por meio da *observação*, do *ouvir*, do *repetir*, etc. Haveria uma rede de relações conspirando para a construção e socialização do “corpo que sabe” e da pessoa. Haveria ensino-aprendizagem como o resultado do encontro entre ações humanas e não por meio da escrita e da leitura, dos livros e das avaliações.

Esse processo ocorre ao longo da vida e é compartilhado por uma rede de relações que envolvem não só a família, mas também os outros atores sociais – entre eles os próprios aprendizes – da aldeia e pela ação do próprio aprendiz que se engaja no mundo de forma direcionada, sem fixação do tempo e do espaço. Assim, o ensino e a aprendizagem se dão de forma fracionada, por exemplo, a atividade que se observa não se observa do início ao fim, o aprendiz tem liberdade para interromper a observação de determinada atividade e sair pela aldeia, fazer outras experimentações, outras observações e retornar para a origem e continuar

observando ou em outro momento quando a atividade na qual ele observava esteja sendo executada novamente.

Não há uma fixação de horário para a aprendizagem ou um tempo estipulado para que a criança incorpore determinadas práticas e conhecimentos. Há um respeito a cada pessoa na sua individualidade, na forma de expressão de si e na busca do conhecimento e dos seus limites, o que faz com que os adultos não repreendam as crianças, mas as absorvem e as acolhem em suas características próprias (Bergamaschi, 2007 *Apud* Melo, 2008).

Mesmo quando era comum a prática de ensinar os *sipsa* na casa dos homens, o tempo não era fixado, variava consoante o tempo necessário que cada um levaria para incorporar as práticas e os conhecimentos suficientes para tornarem-se um *ambâ*. Nessa fase, a educação de um *sipsa* poderia durar entre dois e cinco anos, por exemplo. Mesmo quando tinha um espaço fixo, a casa dos homens, os jovens permaneciam pouco tempo nele durante o dia. O aprendizado ocorria em vários contextos e ações, por meio da dança e dos cânticos, durante uma caçada, uma pescaria, um ritual ou numa caminhada na floresta para conhecer os animais, seus hábitos, e as plantas, seus usos medicinais e culinários.

A “pedagogia” Akwê e a escola em questão, na essência, transmitem conhecimentos, mas por noções de tempo, espaços e processos diferentes. Na escola os atos de *ver* e de *repetir*, por exemplo, são acionados, mas para o ensino e a aprendizagem através da escrita e da leitura. Os alunos reproduzem constantemente os desenhos e os textos escritos no quadro e nos livros ou a partir de suas representações do mundo, do seu povo, da natureza, etc., elaboram textos e desenhos que são fixados no papel. No entanto, a tradição oral, por exemplo, transmite e permite reinterpretar o conhecimento pelo exercício da repetição de conteúdos tidos como tradicionais, mas está desvinculada da prática formal, escolar, de transmissão de conhecimentos estruturados no modelo racional e cartesiano de construção e formulação do pensamento (Kahn, 1994).

O processo de escolarização trouxe também, além de um método de ensino-aprendizagem oposto à educação propriamente Akwê, um novo ator social, o professor indígena, que atua no espaço escolar como um tradutor/mediador do conhecimento tradicional e externo, transmitindo-os principalmente por meio da escrita e da leitura. Esses professores poderiam desenvolver estratégias para efetivar a utilização do processo próprio de ensino-aprendizagem Akwê na prática escolar, talvez, compartilhando com o método da leitura e da escrita, numa perspectiva conjunta e intercultural. Poderiam repensar com seus pares o currículo e o calendário escolar, o tempo e o espaço escolar, além de elaborar materiais didático-pedagógicos com apoio das agências do Estado. Poderiam ainda promover uma aproximação entre a escola e os mais velhos, que usam principalmente a oralidade como recurso para ensino-aprendizagem.

Entretanto, os professores indígenas ainda são poucos e há alguns que não receberam formação pedagógica para exercer o magistério, além disso, parece haver um desinteresse do Estado e seus agentes em proporcionar a autonomia para os indígenas planejarem e gerirem a escola de acordo com seus projetos de futuro.

Os mais velhos continuam sendo respeitados por possuírem a sabedoria ancestral e pela maturidade acumulada durante a vida, no entanto, essas duas qualidades, tão prezadas no processo de ensino-aprendizagem daqueles indígenas, não têm sido consideradas na prática escolar e, assim, os mais velhos parecem estar à parte no processo de escolarização. Durante o período em que estive na aldeia, para fazer o trabalho de campo, os mais velhos não participaram ou foram convidados para realizarem atividades na escola. Através dos relatos descritos anteriormente é possível se perceber que os Akwẽ querem que a tradição seja considerada pela prática escolar. Assim, um bom começo seria repensar o currículo escolar, o tempo e o espaço escolar, e proporcionar momentos para que os mais velhos possam transmitir seus conhecimentos, seja por meio da oralidade, seja pelo exemplo, seja na escola ou fora dela.

A Senhora Rosalina Kubadi, uma das mulheres mais velha da aldeia, reserva várias horas do dia para trabalhar em sua residência com fibras de buriti. Suas hábeis mãos dão forma a cofos, bolsas, esteiras, etc., além disso, essa Senhora guarda com ela muito conhecimento sobre seu povo (narrativas sobre seus antepassados, quando é necessário realizar um casamento ela é sempre procurada pelos Akwẽ da aldeia Rio Sono para que ela possa orientá-los sobre como os “antigos” faziam esse ritual, etc.). Na varanda de sua casa, Senhor Valdir e Dona Helena Asakredi trabalham quase todos os dias com fibras de buriti e tucum. Seus trabalhos dão formas a patros, cofos, esteiras, pulseiras, colares, etc. Conforme mencionei anteriormente, esse espaço também é apreciado pelo Senhor Valdir para lembrar e contar narrativas sobre seus antepassados. São dois exemplos de espaços onde o que se diz e o que se faz se constroem como sentido, espaços privilegiados para o ensino e a aprendizagem, mas que não são aproveitados pela escola. E, assim, a escola tem se mantido distante da tradição Akwẽ e de sua “pedagogia”, e realizado apenas ações esporádicas e ligeiras de aproximação ao longo do ano, como o momento em que o aluno Darcilvo Sawrekmõzê foi pintado e ornamentado para ler a redação no dia do encerramento do ano letivo.

4.3 *Rowahtuze Sinã: “pra entender o ktâwanõ”*

Para se compreender essas questões é interessante levar em consideração também o papel que atualmente os Akwẽ atribuem à escola. Mencionei anteriormente que a legislação se

refere à escola como um recurso para revitalização e valorização das línguas e tradições culturais indígenas. Mas, a escola não tem funcionado nesse sentido, a forma como ela está estruturada e sua prática demonstra o contrário. Feita esta constatação, qual é, então, o papel da escola para os Akwê?

Os Akwê querem que a prática escolar leve em conta as suas tradições e as ensinem na escola, e conscientes de que para poderem gerir a escola de forma autônoma e munirem-se de conhecimentos que embasam a maioria das relações não-indígenas, atribuem a essa instituição um papel oposto à função que a legislação lhe conferiu, talvez transitório, provisório. Os Akwê da aldeia Rio Sono, estrategicamente, pensam e utilizam a Escola Indígena Sinã como um espaço onde podem incorporar saberes não-indígenas e a prática da escrita e da leitura em língua portuguesa para reivindicar direitos constitucionais, formarem novos professores Akwê, obterem acesso a universidades e a trabalhos remunerados, ou seja, esboça-se uma estratégia de empoderamento.

Segundo o cacique Arnaldo, *hoje o Akwê pode estudar mais sobre o ktâwanõ, pra aprender mais, pra entender a lei, pra entender o ktâwanõ e poder lutar pelos [nossos] direitos, pela terra, pela escola... Para nos ajudar.* Este relato do Senhor Arnaldo sintetiza o papel atribuído à escola pela maioria dos Akwê com quem mantive contato em campo, como uma estratégia de empoderamento. O professor Maurício mostrou-me alguns documentos direcionados à FUNAI, à SEDUC, ao MEC e para a Regional de Ensino de Miracema. Os documentos solicitavam para a escola um computador, professores Akwê, recursos humanos para funções administrativas da escola e a criação do Ensino Médio na escola (que já está em funcionamento desde 2009). Esses documentos exemplificam o resultado dessa estratégia.

Agora é interessante reter a atenção ao evento que marcou o encerramento do ano letivo, porque duas linguagens se encontraram no mesmo espaço/tempo, incorporados em uma única pessoa, linguagens que se expressam de maneiras singulares e representam cosmologias distintas. A mensagem da redação atribuiu à escola o papel de revitalizar e valorizar a tradição, como um meio de acesso aos saberes não-indígenas e do aprendizado da escrita e da leitura em português, com a perspectiva de se tornarem mais capacitados para atuarem de forma mais eficiente no processo de negociação que envolve as relações interétnicas entre aqueles indígenas e os não-indígenas.

Para realizar a leitura, o aluno Darcilvo Sawrekmõzê foi pintado (com os motivos pictóricos do clã Kuzã), adornado com um cocar e um colar de algodão. Era o “corpo que sabe” (McCallum, 2010) falando em silêncio sobre várias simbologias (a postura, a pintura, o clã, o cocar, etc.) importantes para a constituição e distinção da pessoa Akwê. Por meio da escrita e da

leitura em português manifestou que os Akwẽ querem aprender saberes não-indígenas e seus códigos escritos, mas, ao mesmo tempo, o “corpo que sabe” transmitiu que os Akwẽ também querem preservar a diferença, as suas especificidades sócio-culturais, e que é necessário que a cultura Akwẽ seja ensinada de forma mais abrangente na escola. Após a leitura, Sawrekmõzê saiu da escola, atravessou o pátio central da aldeia e voltou para sua casa, pouco tempo depois retornou à escola para participar do restante da programação, mas já sem a ornamentação e a simbologia que seu corpo ostentava.

Esse evento sintetiza o papel que os Akwẽ atribuem à escola e à escrita, são veículos de mediação e tradução na relação entre esses indígenas e os não-indígenas. Talvez seja por isso também que a redação tenha sido elaborada em português, era uma mensagem para a escola e para os professores, portanto deveria ser em português, a língua de tradução e mediação.

Dessa maneira, a escrita em português opera enquanto um instrumento de captura de recursos cujos “donos” são os não-indígenas (Collet, 2010). Com essa perspectiva, para eles, o aprendizado da língua materna na forma escrita e lida parece momentaneamente menos importante.

Conforme sugeriu Clarice Cohn (2005b), a população indígena percebeu que para viver melhor no Brasil, devem dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte das relações não-indígenas, sobretudo, as jurídicas. Como parte de um projeto maior de efetivação de sua cidadania. É necessário aprender nosso modo de contar a história, para melhor debater seu papel nela e na sociedade contemporânea, é necessário ter uma educação fundamental e média de qualidade, para poder formar seus próprios advogados, pedagogos, antropólogos... Assim, munem-se para se relacionar com a sociedade mais ampla, na busca da conquista de um lugar e de um papel justo no mundo contemporâneo. É, portanto, uma briga pela autonomia e pela conquista da cidadania plena (Cohen, 2005b).

Nesse sentido, é salutar compreender a Escola Indígena Sinã como fronteira, conforme propõe Antonella Tassinari (2001). Diante do que foi argumentado até aqui, é possível perceber essa escola indígena como um espaço onde duas formas distintas de perspectivar o mundo, ou melhor, o espaço onde duas formas de conhecer e pensar o mundo se encontram: a tradição ocidental, que gerou o próprio processo educativo nos moldes escolares, e a tradição Akwẽ, que atualmente demanda a escola, mas que possui um método de ensino-aprendizagem oposto ao utilizado no ensino escolar. É nesse sentido que Tassinari (2001) entende a escola indígena como fronteira, ou seja, a escola entendida como espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoas, intercâmbios de conhecimentos, como um espaço de mediação e tradução, transitável, transponível e onde as diferenças sociais são construídas.

Notas finais: algumas considerações

Neste trabalho busquei compreender como se fundamenta a “pedagogia” Akwê e analisar a sua relação com o processo de escolarização. Para tanto, explorei as concepções desses indígenas sobre o corpo e a pessoa, o que me fez perceber que a educação propriamente Akwê perpassa pela corporalidade com o objetivo de “fabricar” e de socializar a pessoa. Argumentei que ao nascer, o corpo da criança é considerado como frágil, genérico, suscetível à transformação, sujeito às ações dos espíritos, dos outros seres presentes no cosmos. Portanto, trata-se de um corpo que necessita de cuidados ao mesmo tempo em que é transformado para aceder à perspectiva humana, por meio de um processo gradual que marca as fases da vida, o gênero, o parentesco e as prerrogativas que seu meio sócio-cultural lhe inscreve. Assim, o processo próprio de ensino-aprendizagem Akwê-Xerente perpassa pela noção de corpo e de pessoa, sendo um processo que ocorre ao longo da vida e é compartilhado por uma rede de relações que envolvem não apenas o núcleo familiar, mas também os outros atores sociais da aldeia e os próprios aprendizes.

Ao iniciar a andar e a falar é reservada à criança certa autonomia para realizar suas experiências no mundo. Nessa fase, o processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se pelo *exemplo*, pela *observação*, o *ouvir*, o *silêncio*, o *repetir*, pela *oralidade*, fundamentados pelo *respeito* e pela *autonomia*, com o objetivo de concretizar a transformação da criança em uma pessoa Akwê. A criança deve aprender através da participação em momentos formalizados ou informais, introjetando conhecimentos e comportamentos relativos a valores, crenças, postura corporal, organização social, etc. (Collet, 2010). Portanto, essa aprendizagem acontece como resultado do encontro entre ações humanas, tanto das pessoas e dos espíritos que criam o “corpo que sabe”, quanto da ação do próprio aprendiz, que se engaja no mundo de forma direcionada (McCallum 2010).

Mencionei também que a escola tem privilegiado como método de ensino-aprendizagem a escrita e a leitura, sobretudo em língua portuguesa, livros, um espaço fixado, um tempo estabelecido para a duração das aulas, para a aplicação de conteúdos e que determina, entre outras coisas, o momento no qual o aluno irá aceder a uma nova fase. Em contrapartida, os Akwê primam pela liberdade, ou seja, pelo protagonismo do aprendiz, as novas gerações têm autonomia para articularem seus aprendizados, sem a fixação do tempo e do espaço.

Trata-se então de duas formas distintas de conceber o ensino e a aprendizagem. E apesar dos dispositivos constitucionais e seus ordenamentos subseqüentes estabelecerem que a educação escolar indígena deva ser pautada pelos princípios da diferenciação, da especificidade,

da interculturalidade, do bilingüismo e de usos de processos próprios de ensino-aprendizagem dos povos indígenas, a Escola Indígena Sinã tem induzido um método de ensino-aprendizagem, escrita e leitura em língua portuguesa, oposto às maneiras de sociabilidade do conhecimento Akwẽ. Tendo, assim, falhado com o papel que o Estado lhe atribuiu para revitalizar e valorizar a língua materna e a cultura indígena. Não seria muita pretensão propor que uma instituição pensada pelos princípios morais do ocidente “revitalize” a língua e a cultura de povos com cosmologias tão singulares sem proporcionar-lhes, minimamente, autonomia para gerirem suas escolas? Suponho que para se tentar tal empresa, ao invés de privilegiar, por exemplo, a escrita e a leitura na língua materna, seria mais sensato privilegiar primeiramente a oralidade, conforme propõe Maria Elisa Ladeira (2005), e incentivar o protagonismo indígena no processo.

Um currículo escolar que oferece as matérias *língua materna* e *arte e cultura*, não pode ser considerado como tendo uma perspectiva intercultural. A forma própria de pensar a ciência, a geografia, a biologia, a saúde, a forma de lidar com a agricultura e a natureza, a história, a forma de contar e “arquivar” a história, enfim, a sua forma de ver o mundo, de ser e estar no mundo, concentra-se nessas duas matérias. Além disso, não há material didático específico e diferenciado para dar apoio pedagógico, há, é verdade, a presença física e a boa vontade dos professores indígenas e não-indígenas, giz, apagador e uma lousa. Enquanto que há uma série de disciplinas relacionadas ao conhecimento não-indígena apoiadas por um acervo de livros didáticos descontextualizados em relação aos princípios da educação escolar indígena.

Retomo agora um trecho do relato de Darci Kruze: [...] *Os livros podem até informar o que é uma esteira, mas não ensinam passo a passo como fazer [...]*. Pelo que pude perceber a escola não seria capaz não somente por causa da ausência do ensino da tradição de forma mais abrangente e sim porque ela fundamentalmente utiliza a escrita e a leitura como método de ensino-aprendizagem, tempo e espaço fixados que determinam e marcam o ensino dos alunos. Não haveria na escola a liberdade e a autonomia do aprendiz para circular nos vários contextos da vida cotidiana na aldeia, onde ele faria suas experimentações e desenvolveria suas habilidades por meio da *observação*, do *ouvir*, do *repetir*, etc. Não haveria uma rede de relações conspirando para a aprendizagem da pessoa.

Enfim, não haveria na escola o fluxo normal da vida cotidiana no qual todos se inserem, não haveria ensino-aprendizagem apenas como o resultado do encontro entre ações humanas e dos espíritos e, sim, por meio do livro, da escrita e da leitura.

Nesse contexto, o professor indígena como um tradutor/mediador entre aqueles indígenas e os não-indígenas, se constitui em um ator social que poderia desenvolver estratégias para efetivar a utilização do processo próprio de ensino-aprendizagem Akwẽ na prática escolar,

talvez, compartilhando com o método da leitura e da escrita, numa perspectiva conjunta e intercultural. Poderia repensar com seus pares o currículo e o calendário escolar, o tempo e o espaço escolar, além de elaborar materiais didático-pedagógicos com apoio das agências do Estado. Mas, sobre essa realidade é relativamente fácil teorizar, os professores indígenas ainda são poucos e há alguns que não receberam formação pedagógica para exercerem o magistério, além disso, há um desinteresse do Estado e seus agentes em proporcionar a autonomia para os indígenas planejarem e gerirem a escola de acordo com seus projetos de futuro.

Resta-lhes, então, utilizar a escola e o aprendizado da leitura e da escrita em língua portuguesa como uma estratégia de empoderamento, como veículos de mediação e tradução na relação interétnica entre esses indígenas e os não-indígenas. E, assim, preparar as novas gerações e mais professores Akwẽ para atuarem na reivindicação e construção de uma escola “indianizada”. Retomando o que disse Clarice Cohn (2005b), a população indígena percebeu que para viver melhor no Brasil, devem dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte das relações não-indígenas, sobretudo, as jurídicas. Como parte de um projeto maior de efetivação de sua cidadania. É necessário aprender nosso modo de contar a história, para melhor debater seu papel nela e na sociedade contemporânea, é necessário formar seus próprios advogados, professores, pedagogos, antropólogos...

Referências bibliográficas

- BARROS, Armando Martins de; VENTRES, Wayza, 2002. *Temporalidade e memória indígena: desafios gnoseológicos na formação de profisses guarani mbyá para escola diferenciada*. In.: Tellus. Campo Grande: NEPI; UCDB, ano 2, n. 3, pp. 109-124.
- BURGESS, Robert G., 1997. *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- BRASIL, 1989. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal.
- _____, *Decreto nº. 6.861 de 27 de maio de 2009*. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais.
- _____, *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, V. 60, pp. 3719-3739.
- _____, *Lei nº. 6.001, de 19 de dezembro de 1973*. Dispõe sobre o Estatuto do Índio.
- _____. *Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação.
- _____, 1998. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC; SEF.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela, 1978. *Os mortos e os outros: uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahô*. São Paulo: Hucitec.
- _____, 1979. *De amigos formais e pessoa: de companheiros, espelhos e identidades*. Boletim do Museu Nacional, v. 32, pp. 2-19.
- COHN, Clarice, 2000. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de mestrado, USP
- _____, 2005. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- _____, 2005b. *Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa*. PERSPECTIVA: Florianópolis, v. 23, n. 02, pp. 485-515.
- COLLET, Celia Letícia Gouvêa, 2010. *Performance e transformação na escola indígena Bakairi*. In. FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 173-184.
- Da MATTA, Roberto, 1976. *Uma reconsideração da morfologia social Apinayé*. In: SCHADEN, Egon. Leituras e etnologia brasileira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, pp. 149-163.
- DE PAULA, Luís Roberto, 2000. *A dinâmica faccional Xerente: esfera local e processos sociopolíticos nacionais e internacionais*. Dissertação de Mestrado, USP, São Paulo.
- FARIAS, Agenor José Teixeira Pinto, 1994. *Fluxos sociais Xerente: organização social e dinâmica das relações entre aldeias*. Dissertação de mestrado, USP.
- FREIRE, José Ribamar Bessa, 2004. *Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos*. In: Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de um novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE.
- FUNAI, 2006. *Brasil Indígena*. Ano III nº. 4 outubro/novembro, p. 12.

GEERTZ, Clifford, 1989. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da Cultura*. In Clifford GEERTZ, *A Interpretação das Culturas*, LTC Editora, Rio de Janeiro, pp. 3-21.

GIRALDIN, Odair, 1997. *Cayapó e Panará: luta e sobrevivência de um povo jê no Brasil Central*. Campinas: Unicamp.

_____, 2002. *Povos indígenas e não indígenas: uma introdução à história das relações interétnicas no Tocantins*. In GIRALDIN, Odair (org.). *A (Trans) Formação Histórica do Tocantins*. Goiânia: UFG.

_____, 2002b. *Pontal e Porto Real: dois arraiais do norte de Goiás e os conflitos com os Xerente nos séculos XVIII e XIX*. *Revista Amazonense de História*, v. 1. n.1 jan/dez, pp. 131-146

_____, 2002c. *Catequese e civilização: os capuchinhos “entre” os “selvagens” do Araguaia e Tocantins*. In. *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi*, Belém: sér. Ant. 18(2).

GIRALDIN, Odair; SILVA, Cleube Alves da, 2002. *Ligando Mundos: Relação entre Xerente e a Sociedade circundante no século XIX*. *Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi, Serie Antropologia*, pp. 43-58.

GOMES, Mércio Pereira, 1988. *Os índios e o Brasil*. Petrópolis: Vozes.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, 2004. *Um território ainda a conquistar*. In: *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de um novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE.

HEURICH, Guilherme Orlandini, 2007. *Corpo, conhecimento e perspectiva: a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e o perspectivismo*. In. *Espaço Ameríndio: Porto Alegre*, v. 1, n. 1, pp. 102-115.

ITURRA, Raúl, 2007. *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século.

JUNQUEIRA, Carmem, 2002. *Antropologia indígena: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil*. São Paulo: EDUC.

KAHN, Marina, 1994. “‘Educação indígena’ versus educação para índios”: *sim, a discussão deve continuar...* Brasília: *Em Aberto*, ano 14, n.63, jul./set., pp. 137-144.

LADEIRA, Maria Elisa, 2004. *Desafios de uma política para a educação escolar indígena*. *Revista de estudos e pesquisas*, Brasília: FUNAI, V. 1, n. 2, pp. 141-155.

_____, 2005. *De ‘povos ágrafos’ a ‘cidadãos analfabetos’: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais*. Brasília: CTI. <http://www.trabalhoindigenista.org.br/papers.asp>. Acessado em 10/11/2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude, 1975. *As estruturas sociais no Brasil central e oriental*. In. LÉVI-STRAUSS, Claude, *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

_____, 1975. *As organizações dualistas existem?* In. LÉVI-STRAUSS, Claude, *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

LOPES DA SILVA, Aracy, 1994. *Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução*. In. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Índios no Brasil*. 2ª ed. Brasília: MEC, pp. 75-82.

_____, 2001. *A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução*. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Marina Kawall (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, p. 44-70.

- LOPES DA SILVA, Aracy Lopes da; FARIAS, Agenor José Teixeira Pinto, 1992. *Pintura corporal e sociedade: os "partidos" Xerente*. In. Lux VIDAL (org), Grafismo Indígena, EDUSP, São Paulo, pp. 89-116.
- MAY, Tim, 2001. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre, Artemed.
- MAYBURY-LEWIS, David (ed.), 1979. *Dialectical Societies. The Gê and Bororo of Central Brazil*. Harvard University Press.
- MAUSS, Marcel, [1950] 2003. *Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de "eu"*. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, pp. 369-397.
- _____, [1950] 2003. *As técnicas do corpo*. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, pp. 401-422.
- MCCALLUM, Cecília, 2010. *Escrito no corpo: gênero, educação e socialidade na Amazônia numa perspectiva Kaxinawá*. In. FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, pp. 87-104.
- MELATTI, Julio Cezar, 1976. *Nominadores e Genitores: um aspecto do dualismo Krahô*. In: SCHADEN, Egon. Leituras e etnologia brasileira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, pp.139-148.
- _____, 1978. *Ritos de uma Tribo Timbira*. São Paulo: Ática.
- MELO, Clarissa Rocha de, 2008. *Corpos que falam em silêncio: escola, corpo e tempo entre os Guarani*. 2008. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- MELO, Valéria Moreira Coelho de, 2010. *Diversidade, meio ambiente e educação: uma reflexão a partir da sociedade Xerente*. Dissertação de Mestrado, UFT, Palmas.
- MINISTÉRIO da Educação, 1993. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC-SEF; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena.
- _____, 2008. *Documento Referencial da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília.
- _____, 2009. *Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena*. Luziânia.
- NIMUENDAJU, Curt, 1942. *The Serente*. Los Angeles, The Southwest Museum.
- NOLASCO, Genilson Rosa Severino, 2006. *Clãs Xerente: nomes, narrativas e prerrogativas associadas*. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Nacional: UFT.
- NUNES, Ângela, 2003. *"Brincando de ser criança"*. *Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância*. Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia do ISCTE.
- OIT. *Convenção n.º 169* adotada em Genebra em 27 de junho de 1989. Dispõe sobre Povos Indígenas e Tribais.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de, [1964] 1981. *O índio e o mundo dos brancos*. 3ª Ed, Brasília: UNB.
- _____, 2000. *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*. In.: O Trabalho do Antropólogo. 2ª ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, pp. 17-35.
- OLIVEIRA-REIS, Francisco Carlos, 2000. *Os rituais de nomeação Xerente e o contexto de contato com a sociedade brasileira*. In. PEIRANO, Mariza Gomes e Souza (Org.), *Análises de Rituais*, Série Antropologia, n. 283, UnB, Brasília, pp. 64-81.

OLIVEIRA-REIS, Francisco Carlos, 2001. *Aspectos do contato e formas socioculturais da sociedade Akwen-Xerente (Jê)*. Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília.

SCHROEDER, Ivo, 2006. *Política e parentesco nos Xerente*. Tese de doutorado. USP: São Paulo.

SECCHI, Darci, 2005. *Política de educação escolar indígena: nos caminhos da autonomia*. Caxambu: ANPED. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acessado em 20/05/2009.

SEDUC, 2006. *Plano estadual de educação (2006/2015)*. Palmas.

SEEGER, Anthony, 1980. *O significado dos ornamentos corporais*. In: Os índios e nós. Rio de Janeiro: Campus.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo, 1979. *A construção da pessoa nas sociedades Indígenas brasileiras*. Boletim do Museu Nacional, v. 32, pp. 2-19.

SILVA, Cleube Alves da, 2006. *Confrontando mundos: os Xerente, Xavante, Xakriabá e Akroá e os contatos como os conquistadores da Capitania de Goiás (1749-1851)*. Dissertação de mestrado, Dourados: UFGD.

SILVA, Rogério Correia da, 2008. *As crianças Xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas comunidades de prática*. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu (MG).

SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria, 1995. *Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre*. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC / MARI / UNESCO, pp.149-161.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz, 2001. *Escolas indígenas: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Marina Kawall (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, p. 44-70.

TOCANTINS, *Lei nº. 1038 de 22 de dezembro de 1998*. Criou o Sistema Estadual de Educação.

_____, *Decreto nº. 2367 de 14 de março de 2005*. Criou o Conselho Estadual de Educação Indígena (CEEI-TO).

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo, 1979. *A fabricação do corpo na sociedade Xinguana*. In: Boletim do Museu Nacional, v. 32, pp. 40-49.

_____, 1996. *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio*. In: Mana: Rio de Janeiro, pp. 115-144.

_____, 2002. *Perspectivismo e multinaturalismo na América Indígena*. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, pp. 3b5-400.

ZERRIES, Otto, 1976. *Organização dual e imagem do mundo entre índios brasileiros*. In: SCHADEN, Egon. *Leituras e etnologia brasileira*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, pp.87-124.