

Os Akwẽ-Xerente e a busca pela domesticação da escola*

The Akwẽ-Xerente and their search for domestication of the school

Valéria M. C. de Melo**
Odair Giralдин***

Resumo: Enquanto a legislação brasileira abre caminho para a possibilidade de construção de escolas indígenas diferenciadas, interculturais, comunitárias e voltadas para a autodeterminação dos diferentes povos, na prática ainda são muitos os entraves que dificultam que as escolas instaladas nas aldeias indígenas respeitem as diferenças e atendam os anseios das comunidades a que servem. Partindo da ampla adesão dos Akwẽ-Xerente à escolarização, o presente trabalho argumenta que a lógica de ensino-aprendizagem desse povo indígena diverge, em muitos aspectos, daquela que orienta a educação ocidental. Assim, discute-se a relação dos Akwẽ com a escola apontando alguns desafios da educação escolar indígena no Brasil.

Palavras-chave: Educação; Escolarização indígena; Akwẽ-Xerente.

Abstract: While the brazilians laws opens ways to the possibility of creating intercultural, community and different indigenous schools, focused on the people's autodetermination, in fact many obstacles are still difficulting the schools which are operating in the indigenous territory to respect the cultural differences and serve to the community expectation. Starting from the Xerente wide entry to education, this article argues that its teach-learning logic differ, in so much aspects, from the occidental education. Therefore, this paper discuss the Akwẽ relation to school, pointing some challenges for indigenous education in Brazil.

Key words: Education; Indigenous school; Akwẽ-Xerente.

Introdução

As chamadas escolas indígenas, disseminadas em muitas áreas e aldeias indígenas pelo Brasil, são tema de muita discussão. Isto porque, apesar dos avanços advindos das conquistas no plano legal, elas continuam perpassadas por contradições e

* As reflexões contidas neste texto são parte da dissertação *Diversidade, Meio Ambiente e Educação: uma reflexão a partir da sociedade Xerente* (Melo, 2010). A pesquisa foi financiada pela Capes e apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências do Ambiente da Universidade Federal do Tocantins, sob orientação do Prof. Dr. Odair Giralдин.

** Mestre em Ciências do Ambiente pela UFT. Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFAM. E-mail: valmcmelo@gmail.com

*** Doutor em Antropologia, professor da UFT. Coordenador do Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas. E-mail: giraldin@uft.ed.br

conflitos. Enquanto, no passado recente, a discussão era se os povos indígenas deveriam ou não ter acesso à escolarização, hoje a pergunta é: a que tipo de escola eles querem ter acesso e, ao mesmo tempo, que tipo de escola o sistema estadual de ensino é capaz de oferecer a eles? (Ferreira, 2001).

O problema é que ainda não se conseguiu estabelecer uma política educacional que respeite, na prática, a diversidade e permita a autonomia dos povos indígenas em relação aos seus projetos educacionais¹. Enquanto isso, o número de escolas nas áreas indígenas continua a crescer significativamente. Segundo Franchetto (2006), a presença da escola na aldeia tem direta e/ou indiretamente contribuído para um rápido processo de transformação do espaço comunitário. Acerca dessas transformações e de suas implicações na organização sociocultural e política de muitas sociedades indígenas ainda pouco se sabe. A sociedade Akwẽ-Xerente constitui um exemplo elucidativo desse fato.

Os Xerente², autodenominados akwẽ (gente importante), pertencem, linguisticamente, ao tronco Macro-Jê e formam com os Xavante e com Xacriabá a família linguística Jê Central. A sociedade Xerente organiza-se através de um dualismo estrutural, que tem como base a divisão sociocosmológica nas metades Doí e Wahirê, associadas respectivamente ao sol e a lua. Essas metades são patrilineares e idealmente exogâmicas. Cada uma delas é composta por três clãs (Nimuendajú, 1942; Lopes e Farias 1992; De Paula, 2000; Oliveira Reis, 2001; Schroeder, 2006). O território Xerente localiza-se na margem direita do rio Tocantins, município de Tocantínia (TO), 70 km ao norte da capital do estado, Palmas.

As primeiras referências históricas documentais acerca dos Xerente datam do século XVIII. O contato com a sociedade não indígena foi, em grande medida, impulsionado pela intensificação das Bandeiras que adentraram o interior do Brasil em busca de jazidas de ouro na região do Tocantins e do Araguaia (Giraldin, 2004; Schroeder, 2010). Assim, a região do médio Tocantins viveu um período de conflitos extremamente violentos até 1850, quando os Xerente foram aldeados pelos freis capuchinhos Raphael de Taggia e Antonio de Ganges, em Tereza Cristina, que em 1851 passou a se chamar Piabanhas e hoje corresponde à cidade de Tocantínia. Segundo Giraldin e Silva (2002) ao abandonar ações guerreiras contra os não índios, os Xerente, além de se

¹ A política dos Territórios Etnoeducacionais, implantada pelo decreto presidencial 6861/2009, seria a primeira tentativa de aplicação prática dessa autonomia e agenciamento indígena. Atualmente em curso, esta política ainda não se implantou efetivamente e permanece como uma promessa.

² A população Xerente é de aproximadamente 3.017 pessoas (Melo, 2010) e, no ano de 2010, estava dividida em algo em torno de 59 aldeias. O número de aldeias Xerente oscila muito devido ao caráter faccionalista dessa sociedade.

dedicarem à agricultura, à pesca, à caça, à criação de gado e à navegação, passaram a aprender ofícios e frequentar a escola. A primeira escola teria sido fundada no aldeamento Piabanhas, em 10 de janeiro de 1876 e, em 1877, contava com a frequência de 50 alunos índios. Este se constituiu um período de relativa paz (Giraldin; Silva, 2002).

Todavia a luta pela posse do território de ocupação tradicional tornou a sobrevivência do povo Xerente bastante difícil até a década de 1970, quando ocorreu a demarcação da terra Xerente (Farias, 1990; Giraldin, 2002, Giraldin; Silva, 2002; Silva, 2006). Após 1988, ano da criação do estado do Tocantins, observou-se um processo de expansão e criação de aldeias, fomentado pelo tradicional faccionalismo Xerente (De Paula, 2000, Oliveira Reis, 2001, Schroeder, 2006) e ampliado pela disputa por acesso a recursos provenientes de programas e ações do Governo. A partir de 2001, esse processo se ampliou também com a implantação do Programa de Compensação Ambiental Indígena Xerente (PROCAMBIX), criado como forma de mitigar os impactos da construção da UHE Lajeado, construída no final dos anos 1990 (OPAN *et. al*, 2000; Schroeder, 2006).

Frente aos novos contextos que surgem a partir do contato, a escola passa a ser vista como mais um dos atributos necessários para a construção do sujeito akwẽ. Dentro da cosmologia do grupo, a relação com os não-índios está numa esfera que oferece tanto risco quanto benefícios para sociedade Xerente. Portanto é extremamente necessário saber se relacionar com o “mundo dos brancos”.

Além das ações de escolarização empreendidas no século XIX pelos freis capuchinhos no aldeamento Piabanhas, a partir da década de 1940 também o SPI empreendeu esforço nesse sentido, contratando professores que permaneciam pequenos períodos de tempo nas aldeias (Abreu, 2006). As pessoas que frequentaram a escola no período do SPI, em sua grande maioria, apenas conseguem assinar o próprio nome. O caráter esporádico das aulas ministradas nesse contexto e a dificuldade com a língua portuguesa são fatores apontados pelos akwẽ como limitantes da aprendizagem. Segundo Guimarães (2002), a experiência dos Xerente com a escola é marcada ainda por dois outros momentos. O primeiro, que ocorre a partir da década de 1950, ficou a cargo de missionários Batistas que se empenharam em analisar a língua Xerente com o objetivo de traduzir textos bíblicos. Esses missionários propuseram a elaboração de uma cartilha de alfabetização e um Curso de Formação de Monitores Indígenas Bilíngues para trabalhar na alfabetização na língua Xerente. Essa proposta se efetivou, em 1983, a partir de um convênio com a FUNAI. O grande número de professores não indígenas sem qualquer tipo de preparo e a ausência de diálogo entre os diferentes atores envolvidos no processo são apontados como fatores limitantes desse período (Guimarães, 2002).

O segundo momento, que ocorre entre o final da década de 1980 e início da de 90, é marcado pela implementação de um Projeto de Capacitação de Professores Índios e não índios do Tocantins³. Por meio desse programa, foram realizados cinco Cursos de Educação Escolar Indígena, num total de 230 horas/aula com o objetivo de formar professores índios e não índios capazes de se relacionar com a diversidade dentro do contexto escolar. Doze Xerente foram formados professores por meio desse curso. Ainda segundo Guimarães (2002), a partir de então, o número de professores indígenas e também de escolas passou a crescer gradativamente.

No ano de 2009, existiam na Área Xerente 40 escolas para atender os moradores das 59 aldeias, então existentes. Essas escolas apresentam variadas estruturas que podem ir de um pequeno cômodo, cercado e coberto por palha, a construções que se assemelham às das escolas das cidades. Os Xerente contam ainda com o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente (CEMIX) que não foi construído em uma aldeia, mas em um lugar à parte dentro da Área Xerente sendo uma alternativa para aqueles que desejam concluir o ensino médio sem precisar estudar na cidade (Oliveira, 2010). No ano de 2008, o Governo do Estado realizou um concurso público para o provimento de 200 vagas para professor indígena, distribuídas nas escolas indígenas do estado. Assim, as escolas instaladas nas aldeias e o CEMIX atendiam no ano de 2009 a um total de 953 alunos e contavam com 66 professores indígenas e 18 professores não indígenas.

É dentro desse contexto, que o povo akwẽ tem aderido amplamente ao processo de escolarização na esperança de além de bons *sekwás*⁴, bons caçadores e bons guerreiros, formar também bons interlocutores que consigam estabelecer uma relação menos assimétrica com a sociedade não indígena. Contudo é importante ressaltar que, ao contrário das demais estratégias utilizadas para formação do ser, a escola, a despeito do histórico de contato, ainda é considerada pelos Xerente como um elemento estrangeiro, e como tal, incorpora toda a ambiguidade que é atribuída ao “Outro” pelos Xerente: apesar de necessário e desejado, aquilo que é exógeno é também sinônimo de perigo e exige cautela (Raposo, 2009). Portanto, apesar de desejada, a escola é olhada com certa desconfiança e permanece em muitos casos como um espaço à parte na aldeia.

³ “O Programa de Educação do Tocantins decorreu de Convênio tripartite firmado entre a FUNAI, a Universidade Federal de Goiás e o governo do estado do Tocantins, atendendo a um pedido de 13 caciques Xerente que reivindicaram, em 1991, apoio do governo do então estado recém-implantado, quanto à assistência à saúde, educação e atividades produtivas” (Programa de Educação do Tocantins, 1992 *apud* Guimarães, 2002, p. 123).

⁴ Sekwá é o xamã, responsável pelos processos de cura e pela liderança para a realização dos diversos rituais, sobretudo do *Kupré* e do *Dasîpê*.

“Os akwẽ são danados”: os Xerente e a ampla adesão à escolarização

Se na primeira metade do século, os Xerente são guerreiros altivos, laboriosos que defendem a sua não-assimilação, na segunda metade, estes parecem estar vencidos e que vão sendo dizimados, não pela força das armas, da qual souberam se defender. Ao contrário de outras nações aniquiladas na região goiana, os Xerente absorvem ativamente a cultura circundante, mas sobrevivem física e culturalmente. (Giraldin e Silva, 2002).

Essa epígrafe remete-nos ao dualismo akwẽ-xerente enquanto mecanismo de expansão e de abertura do *socius* (Souza, 2002) e a um aspecto central da noção de pessoa desse povo, que é a transformação a partir da relação de alteridade (Raposo, 2009). É nesse sentido que Souza (2002, p. 637) nos explica que “como os demais povos sul-americanos, [os Jê] estão virando Outros o tempo todo: para serem cada vez mais eles mesmos, através de uma contínua diferenciação”. Assim, a despeito dos mais de 250 anos de contato com a sociedade não indígena, que foram marcados por momentos de retração e expansão de determinadas práticas culturais, bem como pela fusão de práticas tradicionais a outras advindas do contato, os Xerente chamam atenção, como bem observou Maybury-Lewis (1979), pelas estratégias de resistência que lhes permitiram permanecer com uma identidade cultural e linguística diferenciada. Eles conservam sua língua, a pintura corporal, o acervo de nomes, a divisão clânica da sociedade e muitos rituais⁵, confirmando a conhecida configuração social, política e cosmológica observada em diferentes momentos por vários autores (Nimuendajú, 1942; Lopes e Farias 1992; De Paula, 2000; Oliveira Reis, 2001; Schroeder, 2006; Giraldin, 2009).

O “mecanismo de resistência” (Maybury-Lewis, 1979) que conferiu ao modo de vida xerente certa resiliência frente ao contato, instiga-nos a pensar como esse povo indígena têm se apropriado da escola e administrado as reelaborações inerentes ao processo de escolarização. Os Xerente enfatizam a importância da escola e a ela têm aderido amplamente. Entretanto deixam claro que desejam uma escola que seja capaz de respeitar a dinâmica socio-cultural e o jeito akwẽ de aprender.

São comuns entre os Akwẽ as estratégias que visam domesticar, ou, em outras palavras, trazer para o “mundo Xerente” sujeitos ou elementos estrangeiros. É dentro dessa lógica que bens de consumo como bicicletas, fogões, panelas e outros objetos, têm sustentado a rede de bens e circulação

⁵ O *Dasîpê* é um ritual no qual as crianças são nominadas. No passado ele ocorria em intervalos de mais ou menos oito anos. Atualmente pode ocorrer em intervalos menores. O ritual funerário (*Kuprê*) e os casamentos também constituem eventos marcantes da cultura Akwẽ que podem ser observados nos dias atuais.

de dádivas construídas nas ocasiões de cerimônias fúnebres, nominativas e matrimoniais ganhando, portanto, um novo sentido (Oliveira Reis, 2001). De modo semelhante, a pintura corporal e a nomeação, que constituem importantes instrumentos de socialização, são utilizados para localizar os não indígenas no seio da estrutura sociopolítica xerente de modo a converter estranhos em aliados⁶.

Raposo (2009) ressalta que a relação com o exterior e o alheio alimenta a dinâmica do *socius* akwẽ. Para ela, a alteridade é para os Xerente tanto a condição quanto o efeito das relações de parentesco: “Há um movimento constante na tentativa de assimilação do Outro pelo Eu, o que desencadeia um contramovimento imediato e inevitável de dissimulação do eu” (Raposo, 2009, p. 46). Entretanto a diferença nunca deixa de existir efetivamente; ela vai ser apenas transformada e ganhar uma nova dimensão.

A busca pela resignificação não poderia ser diferente na relação estabelecida com a escola. A escola parece significar, para os Akwẽ, a possibilidade de acesso a recursos financeiros; prestígio sociopolítico; meio de aquisição de conhecimentos dos brancos e acesso a empregos na própria aldeia ou fora dela. Além disso, a escrita possibilita o acesso ao mundo dos próprios Akwẽ e permite ações visando à manutenção cultural (Giraldin, 2010). Entretanto, se, por um lado, a escola foi absorvida pela dinâmica faccionalista dos Xerente como fonte de poder e prestígio sociopolítico, por outro lado, principalmente no que se refere à administração e a concepção de educação, ela permanece um elemento externo à comunidade. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que enfatizam a importância da escolarização, os Xerente deixam implícito, em suas falas e atitudes, o desejo de protagonismo, o desejo de domesticar a escola, de trazer a escola para o mundo akwẽ. Retornaremos a esse ponto adiante.

Entre os Xerente, é cada vez maior a demanda não só pelas séries iniciais, mas também pelo ensino médio e superior. Quando comparado com o número de alunos oriundos de outros povos indígenas do Tocantins, chama atenção a quantidade de Akwẽ, seja no Curso de Formação de Professores Indígenas⁷, no Curso de Licenciatura Intercultural⁸ ou em cursos superiores

⁶ Os não indígenas que interagem com os Xerente recebem geralmente um nome que os liga a um dos clãs e também a um tipo de pintura corporal. Sobre pintura corporal ver Lopes & Farias, 1992.

⁷ Promovido pela Secretaria de Educação do estado do Tocantins.

⁸ Curso de formação de nível superior para professores indígenas, realizado pela Universidade Federal de Goiás. Semestralmente os professores têm aulas presenciais intensivas durante o mês de férias em Goiânia, GO. Eles recebem também a visita de professores dos cursos nas aldeias para acompanhamento das atividades docentes e de suas pesquisas. No final de 2011 formou-se a primeira turma de 10 professores Akwẽ neste curso. Faz-se necessário realizar pesquisa sobre a atuação deles na educação escolar nas aldeias. Uma primeira reflexão sobre esse processo de formação de professores Xerente no curso de licenciatura intercultural pode ser vista em Giraldin (2010).

oferecidos pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)⁹.

“Os Akwẽ são danados”! É assim que, frequentemente, interlocutores desse povo explicam, em tom de comemoração, o grande número de Xerente nos mais variados níveis de ensino escolar. As reflexões que costumam suceder a essa primeira explicação explicitam que esse processo se deve ao fato dos Akwẽ-Xerente depositarem na escola a esperança de uma relação mais simétrica com a sociedade não indígena. Entretanto, a partir de um estudo anterior (Melo, 2010), ficou evidente que o interesse dos Xerente pela educação escolar é confrontado pela distância existente entre o discurso da educação diferenciada e a prática observada em muitas escolas xerente.

As escolas xerente, dependendo de suas demandas, podem funcionar nos três períodos do dia e reelaboram constantemente o cotidiano dos moradores: os afazeres domésticos, as incursões no cerrado, a confecção de artesanato, o trabalho na roça, são influenciados pela dinâmica escolar, o que exige a constante adaptação das famílias dos estudantes. Entretanto vale ressaltar que nem sempre os afazeres escolares são privilegiados. São comuns as ocasiões em que os estudantes faltam às aulas para, por exemplo, pescar, ir à cidade ou visitar um parente em outra aldeia. Outro fato digno de nota é que, se antes a presença de mulheres entre os professores era impensável (Guimarães, 2002), hoje o número delas cresce gradativamente no quadro dos docentes indígenas, o que acaba por influenciar as relações de gênero (Sifuentes, 2007).

A presença da escola na aldeia suscita diferentes e, por vezes, contraditórias expressões de sentimentos. A mesma escola que é reivindicada e vista como um meio de conquistar melhores condições de vida e como uma oportunidade para conhecer melhor o mundo dos brancos, para dele se apropriar e/ou defender, é mal vista por tirar as crianças e os jovens do convívio familiar e ensinar mais coisas dos brancos que dos Akwẽ, afastando, assim, os mais jovens da cultura que lhe é própria. Por outro lado, muitos Xerente, sobretudo os velhos, não parecem está convencidos que a escola é um lugar para veiculação dos saberes akwẽ. Aquelas pessoas que acreditam, não sabem dizer qual a melhor maneira de fazer isso acontecer. É interessante perceber também que os mesmos Akwẽ que enfatizam a importância da escola, parecem olhá-la com certo desinteresse. Nesse sentido, a adesão à escolarização é confrontada com o “problema” da falta de assiduidade dos alunos e até mesmo com a evasão escolar (Oliveira, 2010).

São muitas as dificuldades vivenciadas por alunos e professores. Essas dificuldades extrapolam uma perspectiva unicamente pedagógica e vão de

⁹ A UFT reserva 5% das vagas oferecidas para o ingresso de indígenas. É importante ressaltar, entretanto, que existem também alunos Xerente em cursos superiores oferecidos por instituições privadas inclusive na modalidade EaD.

encontro às noções akwẽ de Pessoa, Corpo e Conhecimento, aspectos sobre os quais ainda pouco se sabe. A escassez de pesquisas direcionadas a esses aspectos da cultura akwẽ gera uma série de limitações para compreensão para o entendimento das reais implicações da relação escola/conhecimento na vida sociocultural e política Xerente.

Assim, se num primeiro momento a adesão à escolarização, as contradições e o embate entre diferentes gerações parecem fatos corriqueiros, quando conhecemos um pouco mais sobre a organização social e política Xerente, bem como sobre os processos de ensino-aprendizagem desse povo, percebemos que a relação dos Akwẽ com a Escola nos revela aspectos importantes ao mesmo tempo em que nos conduz às lacunas existentes no conhecimento que se tem sobre essa sociedade indígena.

A sociedade xerente é clânica, patrilinear e profundamente marcada pelo faccionalismo característico dos povos que compõem o grupo Jê Central. Num ambiente em que os diferentes clãs e/ou facções disputam poder dentro de uma determinada aldeia, o conhecimento e a capacidade de aprender, constituem elementos capazes de diferenciar os indivíduos e grupos, conferindo-lhes prestígio. É importante também ter em vista, como dito anteriormente, que no contexto atual os cargos e salários gerados pela presença da escola nas aldeias, também viraram alvo da disputa entre facções. Esses e outros aspectos são elucidativos para nos fazer pensar como a escola pode interferir direta e indiretamente na organização sociopolítica akwẽ (Giraldin, 2010).

Um pequeno relato de uma professora não indígena da escola da aldeia Rio Sono ilustra bem a forma como aspectos do processo de ensino e aprendizagem xerente são operantes e se chocam com a lógica disciplinadora da escola implantada na aldeia. Segundo a professora, a dificuldade com o português, a ausência de questionamentos, a repetição constante de termos nos textos construídos e as faltas frequentes dos alunos constituíam algumas das dificuldades enfrentadas por ela. Ressaltou ainda a passividade dos pais. De acordo com a professora, eles não interferiam nem mesmo quando os filhos adormeciam antes de ir à aula, assim também como não cobravam que os estudantes fizessem as atividades que eram levadas para casa.

Quando relacionamos esse comentário, à primeira vista nada surpreendente, com declarações do tipo “ninguém aprende nada com ninguém” ou “aprendi sozinho”, que podem ser percebidas nas falas de pessoas xerente, somos remetidos a um modo próprio de ensinar e aprender que influencia, dentre outras coisas, a relação estabelecida entre adultos e crianças na sociedade akwẽ-xerente. Entre os Xerente, ensinar e aprender são faces de um mesmo processo que começa desde muito cedo. Mais que aprender, é necessário aprender a aprender, ser um bom aprendiz (Melo, 2010a).

Ensino-aprendizagem ou aprendizagem-ensino?

Um dos aspectos mais inovadores da legislação que regulamenta a educação escolar indígena no Brasil é certamente o direito, expresso no artigo 210 da Constituição Federal, de os povos indígenas utilizarem suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas. Os processos próprios de aprendizagem, de que trata a legislação, remetem-nos ao pluralismo de práticas pedagógicas (processos de ensinar-e-aprender) implícitos na diversidade cultural. Isso significa dizer que as diferentes sociedades possuem estratégias pedagógicas próprias que estão intimamente relacionadas à estrutura sociocultural que as rege (Brandão, 1995).

A partir da visão das crianças como “atores sociais ativos capazes de criar um universo sociocultural com uma especificidade própria, produtor de uma reflexão crítica sobre o mundo dos adultos” (Lopes da Silva, 2001, p. 20) e também da constatação da importância da noção de pessoa para os processos educativos, os estudos direcionados à educação indígena deixam de tratá-la apenas como um mero processo de transmissão vertical intergeracional, visando perpetuar a ordem social por meio da integração do indivíduo à sociedade, e passam a evidenciar as mais diferentes e refinadas estratégias educativas.

O *Warã* (centro da aldeia) e o *Warĩzdare* (espaço em volta das casas) tradicionalmente constituem os principais locais de aprendizado xerente. O termo *warã* é usado para designar o centro da aldeia, a casa dos homens que antigamente existia nesse espaço e também uma habitação provisória que os homens montavam na mata para se abrigarem e instruírem os jovens em relação às técnicas de caça, de pesca e outras formas de interação com o meio. Esses três espaços diferentes unem-se sob um mesmo nome para um mesmo fim: a transformação de meninos em homens morais e éticos (Sumekwa Xerente, 2010).

Já o *Warĩzdare* remete-nos ao espaço doméstico, que constitui o primeiro lugar de aprendizado xerente. É em casa e no seu entorno que a criança akwẽ tem acesso às primeiras informações sobre o mundo que a cerca. Através das conversas que ouve, das histórias que lhes são contadas e da observação e/ou participação nas tarefas cotidianas, ela adentra o universo cultural no qual está inserida e começa a aprender as primeiras lições sobre ele.

É exatamente o dia a dia das crianças e a atenção a elas dedicada que nos conduzem às primeiras impressões sobre as estratégias de ensino e aprendizagem que permeiam o cotidiano xerente. As crianças akwẽ se apropriam, de maneira muito particular, dos diferentes ambientes. Elas exploram não só o espaço doméstico (*warĩzdare*) e o pátio (*warã*) da aldeia, mas também, com mais ou menos liberdade, a mata e os cursos d’água próximos. Desde cedo, demonstram grande interesse pelo ambiente que envolve suas casas, o que

resulta em um conhecimento considerável da fauna e flora local. Além das brincadeiras realizadas nas matas e nos rios, momentos em que as crianças acompanham os adultos nas atividades agrícolas e em excursões para coleta e pescarias também constituem importantes momentos de aprendizado. Por isso, quando uma criança expressa o desejo de participar de atividades cotidianas, essa atitude é geralmente valorizada e respeitada pelos adultos, mesmo que isso signifique ter que dedicar mais tempo e cuidado para realização da tarefa.

A possibilidade de decidir o que fazer, de ir a quase todos os lugares, de experimentar e de tentar fazer igual sem perigo de reprovação caso o resultado não seja o esperado, confere às crianças indígenas autonomia considerável no seu processo de aprendizagem (Cohn, 2002; Nunes, 2002). A partir do momento em que a antropologia passa a olhar para as crianças de forma mais atenta, por volta da década de 1990, essa característica tão ressaltada das crianças indígenas e frequentemente interpretada como falta de autoridade dos pais ou inexistência de formas sistematizadas de ensino e aprendizagem (Tassinari, 2007), ganha um novo sentido. No Brasil, são elucidativos, nesse sentido, os trabalhos que compõem a Coletânea *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico*, organizada por Ângela Nunes, Aracy Lopes da Silva e Ana Vera Macedo, que foi publicada em 2002.

Para os Xerente o sucesso do aprendizado reside exatamente no protagonismo, que faz do prazer existente na simultaneidade de “brincar-experimentar-trabalhar-descobrir” (Lopes da Silva, 2001, p. 46) o caminho mais curto para um conhecimento que, pelo fato de ser vivenciado, não é facilmente esquecido. É nesse contexto que as crianças xerente são instigadas a terem as mais diferentes experiências, seja a partir do contato com o meio ambiente, da inserção dos pequenos nas atividades domésticas ou por meio de outras estratégias. Acredita-se que o aprendizado prático é fundamental para um conhecimento concreto sobre o meio ambiente e sobre universo social no qual as crianças estão inseridas.

O interesse, a capacidade de observação e os “bons ouvidos” são considerados como atributos fundamentais para um bom aprendiz, pois a palavra dita, a imagem e a gestualidade são os principais instrumentos de ensino. Saber observar e ouvir significa assumir uma postura respeitosa e atenta diante daquele que ensina. É importante ressaltar que o ouvir, aqui, extrapola o que é dito, buscando captar também aquilo que fica implícito através dos gestos e imagens. Isso significa que muitos conhecimentos são também transmitidos sem o recurso da palavra (Melo, 2008). Desse modo, o silêncio também se torna um instrumento legítimo na construção do saber.

Nesse processo de aprendizagem, a audição prevalece sobre a fala. Por isso mesmo, as perguntas são raras. Isso não quer dizer que o falar não possua

importância no processo de ensino-aprendizagem, mas sim que a palavra é geralmente posse daquele que tem mais conhecimento. É interessante observar que, apesar do reconhecimento dos mais velhos como detentores do conhecimento e também de que a transmissão da cultura passa obrigatoriamente por eles, nas falas akwê são comuns expressões do tipo “ninguém aprende nada com ninguém” ou “aprendi sozinho”. Quando confrontadas com a ideia que os anciãos são uma fonte conhecimento, essas expressões parecem soar de forma contraditória, entretanto se tornam perfeitamente compreensíveis na medida em que entendemos outra característica da concepção xerente de ensino aprendizagem que é a ênfase no aprendiz. Ele é considerado como o principal responsável pela construção do conhecimento. Em outras palavras, não basta que alguém tenha disposição para ensinar algo, quando aquele que deve aprender não tem interesse.

A concepção xerente de ensino-aprendizagem pressupõe que a autonomia e a liberdade são o ponto de partida para o surgimento do interesse, um dos principais atributos dos bons aprendizes. Desse modo, ressaltando que o aprendizado de uma técnica ou informação requer atenção, persistência e tempo, os Xerente explicam que uma pessoa só aprende aquilo pelo qual de fato se interessa. Quando não há interesse, o aprendiz não é capaz de percorrer o “caminho” que leva ao conhecimento. Não terá paciência para buscar as informações que não se limitam a uma fonte única, não terá persistência para vencer os possíveis erros e equívocos. E, numa sociedade marcada pelo caráter, muitas vezes tenso, das relações interclânicas, um aprendiz sem interesse não terá, sobretudo, disposição para as negociações que o processo de transmissão de conhecimento também implica (Melo, 2010a).

Portanto autonomia, interesse, saber ouvir e saber olhar são apontados como os pontos centrais do aprendizado. Além destes, também o tempo e a repetição parecem constituir aspectos fundamentais. A fala de Srênomri (59 anos) é bastante ilustrativa para nos fazer perceber esse fato. Segundo ele, os antigos ensinavam que, para aprender algo, além de ter “bons ouvidos”, é preciso dormir tarde e acordar bem cedo, pois é fundamental trazer, várias vezes à memória, o visto e o ouvido.

Assim, enfatizando a importância de ver e ouvir atentamente, de ser disciplinado e persistente, bem como a falta de interesse, que anula os outros requisitos imprescindíveis para o aprendizado de qualquer coisa, a concepção xerente de aprendizado transfere o foco do processo de aprendizagem do mestre para o aprendiz. Quando temos em vista essa lógica, as expressões “ninguém aprende nada com ninguém” ou “aprendi sozinho” podem ser facilmente compreendidas. Como para os Xerente o aprendiz é considerado o principal responsável pela construção do conhecimento, cabe a ele decidir o que, como e quando aprender.

É neste contexto que os supostos problemas mencionados pela professora não indígena da aldeia Rio Sono, também se tornam compreensíveis. A partir das concepções xerente de ensino aprendizagem, somos levados a entender que a repetição de palavras nos textos é um reflexo da repetição correntemente observada na oralidade e visa à memorização e ao convencimento; que a ausência de perguntas pode ser explicada se relacionada pela ênfase no ouvir e no olhar em detrimento do falar. Por fim, a autonomia da criança, o reconhecimento de uma multiplicidade de formas e lugares para aprender e também a convicção de que o saber é condicionado pelo interesse tornam inconcebível a interferência dos pais na atitude dos filhos que adormecem no horário da aula ou mesmo daqueles que preferem fazer outras atividades ao invés das tarefas escolares.

Em suma, as concepções xerente de ensino e aprendizagem evidenciam que a liberdade das crianças e o aprender fazendo, comumente vistos de forma não valorizada pela concepção ocidental de aprendizado, contêm na verdade um forte valor pedagógico fundamentado numa lógica distinta de pensar a educação.

Se o protagonismo é uma das principais características do processo de ensino aprendizagem xerente, não é estranho que os Akwẽ desejem ser protagonistas também do projeto educacional de “suas escolas”. A ênfase atribuída pelos Xerente ao interesse explicita que, no lugar da lógica ocidental de ensino-aprendizagem, os Akwẽ realizam um processo de aprendizagem-ensino.

Estudo de caso: um olhar sobre a escola indígena sinã

A aldeia Rio Sono é apontada como uma das aldeias xerente mais antigas (Moi, 2007) e, em 2009, possuía uma população de aproximadamente 70 pessoas. Essa aldeia está localizada na margem esquerda do Rio Sono e a 75 km da cidade de Tocantínia.

O prédio da Escola Indígena Sinã divide lugar com as casas que compõem o espaço da aldeia xerente Rio Sono. A estrutura física escolar é composta por duas salas de aula, uma sala para guardar o material didático, uma cozinha, uma sala para armazenar o material de limpeza e dois banheiros sem condições de funcionamento. O estilo da construção segue o padrão das escolas não indígenas da região. O corpo docente da escola é formado por dois professores indígenas, que lecionam nas séries iniciais, e quatro professores não indígenas.

A escola funciona nos três turnos. No período matutino, funcionam as turmas de 1º ao 5º ano da Educação Básica; à tarde, as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; e, à noite, o Ensino Médio. Com exceção dos alunos da educação infantil e do ensino médio (que em 2009 possuía apenas uma

turma formada), os demais estudantes reúnem-se em turmas multisseriadas. Foram formados três grupos que ocupam, cada um, uma mesma sala em determinado horário. O primeiro grupo engloba os alunos do 2º ao 5º ano, o segundo os do 6º e 7º e temos, por fim, o grupo formado pelos alunos do 8º e do 9º ano. É importante ressaltar que as turmas do 6º ao 9º ano, além de multisseriadas, seguem ainda o sistema EJA¹⁰, supletivo de ensino. Isso significa dizer que os alunos do Ensino Fundamental precisam cumprir em um semestre a grade curricular correspondente a um ano letivo. As disciplinas ministradas são: língua akwẽ, arte e cultura akwẽ, português, matemática, ciências, história, geografia, inglês e, com o funcionamento do Ensino Médio, também química, física e biologia.

Tendo em vista estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas pelos Xerente (autonomia do aprendiz, tempo, repetição, interesse), é impossível não chamar atenção para a violência que constitui a adoção de um sistema de ensino como o EJA supletivo. Esse sistema exige dos alunos a absorção de uma grande quantidade de conteúdos em um período muito curto de tempo. Além disso, vale a pena ressaltar que a maior parte desses conteúdos é ministrada em língua portuguesa, em outras palavras, em uma língua estrangeira. Assim, somos remetidos a alguns dos desafios que se impõem à aprendizagem dos alunos da Escola Indígena Sinã.

Apesar de se localizar entre as casas da aldeia, é interessante observar que a escola parece constituir um espaço estranho, que não costuma ser frequentada por aqueles que dela não fazem parte. Com exceção das reivindicações em torno do fornecimento de merenda escolar¹¹, material de consumo, transporte escolar¹² e também no que toca a melhorias na estrutura da escola¹³, não se observa um envolvimento da comunidade com os objetivos e as práticas de ensino.

¹⁰ EJA – Educação para Jovens e Adultos.

¹¹ Durante o trabalho de campo, a escola já estava havia mais de um mês sem receber merenda escolar.

¹² O transporte escolar era um requisito fundamental para o funcionamento do ensino médio, já que para sua implantação era necessário conseguir um número mínimo de alunos. Como acaba sendo também a única opção de transporte dos moradores que precisam se deslocar até Tocantínia, esse veículo era muito almejado pela comunidade. Segundo os moradores, já fazia muito tempo que isto vinha sendo solicitado. No período da minha primeira visita de campo, o cacique e outros moradores da aldeia se deslocaram algumas vezes até Miracema para negociar com a Regional de Ensino o atendimento dessa demanda, na segunda visita a campo, o transporte de alunos já estava funcionando.

¹³ Além da construção de pelo mais uma sala de aula, para o funcionamento pleno do ensino médio, foram solicitados ventiladores (a escola foi construída em um lugar com poucas árvores e pega muito sol durante a tarde, tornando as salas extremamente quentes) e, há também o desejo de forrar pelo menos a sala onde é guardado o material didático e a cantina, visto que a aldeia sofre com uma infestação de morcegos que sujam bastante a escola.

A visita habitual de crianças ainda muito pequenas e consideradas fora da idade escolar faz dos pequenos um caso à parte. Essas crianças costumam observar e, às vezes, até participar das atividades dos alunos da Educação Infantil. As aulas são ministradas na língua akwẽ por um professor. Segundo ele, é importante deixar as crianças muito à vontade, para não afugentá-las do ambiente escolar (Melo, 2010a).

Nesse período, as crianças, que geralmente só falam akwẽ, têm a primeira aproximação com as letras e com muitas palavras em português. Para facilitar a aprendizagem, o professor faz uso dos nomes de animais, plantas e de objetos que compõem o cotidiano da aldeia. Ao identificar o que foi desenhado e ao escrever o próprio nome para se identificar, enquanto autor, as crianças começam a familiarizar-se com a escrita.

A atenção do professor com os pequenos visitantes e também a forma como estes interagem com os alunos, alternando os momentos de observação atenta (tentativas de imitação das atividades feitas pelas crianças maiores) com outros momentos em que brincam em plena sala de aula, evidenciam alguns princípios do processo próprio de aprendizagem xerente: o respeito à autonomia infantil e a convicção de que não há apenas um momento ou ação específica que leve à aprendizagem.

Não custa ressaltar mais uma vez que essa forma própria de ensinar e aprender requer tempo, um tempo que não é marcado pelos relógios, mas pelo interesse e pela vivência de cada um. Assim, quando o caráter homogeneizador da escola ocidental é refletido na escola indígena, que, apesar de denominada diferenciada, se estrutura no seio dessa homogeneização, as particularidades tendem a ser suprimidas, fazendo com que a ênfase nos prazos seja, muitas vezes, maior que a ênfase nos resultados. A pressão para que os prazos e conteúdos sejam cumpridos, independentemente das necessidades e interesses individuais dos estudantes, quebra a lógica akwẽ de aprendizagem, intriga os professores indígenas, desafia os não indígenas e se constitui um fator limitante da aprendizagem.

As contradições são inerentes às discussões em torno da educação escolar indígena, talvez porque, apesar dos avanços na legislação, a Escola, que é preconizada como Indígena e Diferenciada, continue contida por um sistema nacional de ensino. Tassinari e Gobbi (2008) chamam atenção, por exemplo, para o fato de que, ao mesmo tempo em que o reconhecimento da existência dos processos próprios de aprendizagem é o aspecto mais inovador da legislação, a dificuldade de reconhecer a legitimidade das pedagogias nativas é exatamente um dos maiores desafios das políticas públicas voltadas para a educação indígena.

Stukrẽpre, professora indígena que leciona do 2º ao 5º ano, falou da necessidade de “transmitir” os conhecimentos akwẽ por meio da escola.

Entretanto, ao elencar algumas dificuldades encontradas por ela, ressaltou que são os *wawẽ* (velhos) os maiores conhecedores da cultura e que, por isso, embora cheios de boa vontade, os professores indígenas, geralmente ainda muito jovens, não detêm conhecimentos suficientes para fazer esse trabalho na escola de forma satisfatória. Os professores indígenas em geral demonstram muito respeito pelos velhos e deixam transparecer certo constrangimento diante deles.

Segundo Guimarães (2002) os mais velhos, cientes do seu papel social na transmissão do conhecimento, mostraram-se muito resistentes aos primeiros professores indígenas que se formaram na década de 1990. Esses professores eram considerados muito jovens e, portanto, incapazes de assumir a formação de outras pessoas da comunidade. O uso da língua indígena em sala de aula e a diminuição do número de missionários e professores não indígenas são fatores que, de acordo com Guimarães (2002), contribuíram para diminuição dessa resistência. Entretanto o que se percebe é que, mesmo que de forma sutil, essa resistência ainda permanece e pode ser observada inclusive entre pessoas que compõem a geração intermediária (entre os velhos e os jovens). É importante ressaltar que as pessoas dessa geração intermediária, mesmo que tenham tido algum contato com a escola (alguns sabem apenas assinar o nome), não se envolveram tão intensamente no processo de escolarização quanto os mais novos têm se envolvido.

Essa resistência retira, portanto, parte da credibilidade dos professores indígenas e faz com que a escola seja vista por muitos como um instrumento não legítimo de formação (Sumêkwa Xerente e Giralдин, 2010). Assim, a escolarização baseada em um modelo de ensino que rompe a dinâmica social e diverge em muito da concepção xerente de aprendizagem, parece estar gerando um choque entre as diferentes gerações. São comuns as falas que afirmam que muitos conhecimentos têm se perdido pela falta de interesse dos jovens. É interessante perceber, por outro lado, que há também aqueles que explicam a perda de alguns conhecimentos argumentando que “os velhos têm ciúme do seu saber” (Brurêwa Xerente, 2010; Marinho Xerente, 2010). As considerações de um relatório de pesquisa do estudante Rui Carlos Brurêwa Xerente¹⁴ refletem bem essa situação. Baseado em entrevistas com jovens e anciãos Xerente, Brurêwa (2010) afirma que

[...] hoje em dia os jovens Xerente não estão preocupados mais com nossa cultura. Porque os velhos de antigamente contavam muitas histórias e hoje não fazem mais isso. [...] Hoje em dia se nós jovens não perguntamos para os velhos não saberemos de nada porque por si mesmo eles não

¹⁴ Brurêwa é aluno do curso de Geografia da UFT e está realizando a pesquisa de iniciação científica intitulada “Os efeitos da ampliação do acesso à educação escolar entre os Akwê: relações intergeracionais” que faz parte do projeto *Os efeitos da educação escolar para os povos indígenas no Tocantins* do Prof. Dr. Odair Giralдин.

contam. [Já] os velhos Xerente disseram que estão muito preocupados porque a maioria dos jovens não está mais preocupada com as coisas da cultura Xerente. Eles falaram que os jovens não se interessam mais com as nossas tradições e festas. (Brurêwa Xerente, 2010, p. 07).

Darci Kruze, morador da aldeia Rio Sono, nos fornece uma pista sobre esse suposto ciúme que os velhos *akwẽ* teriam dos seus conhecimentos:

Os mais velhos não gostam de contar tudo para todos, mas escolhem aqueles mais interessados, atenciosos e que não saia contando o que ouviu para todo mundo. Tem conhecimentos que não podem ser passados a muitos, mas só a uma ou duas pessoas, senão aquele conhecimento se enfraquece. (Darci Kruze out/2009 – Aldeia Rio Sono).

Tudo indica que, enquanto a geração mais jovem, que está crescendo em um contato bem mais próximo com a escola, parece acreditar na possibilidade de conciliar o conhecimento *akwẽ* e o conhecimento ocidental dentro de uma dinâmica escolar, os anciãos xerente parecem estar convencidos que essa nova dinâmica de aprender limita a formação plena da pessoa *akwẽ*. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que os mais jovens que têm ou tiveram acesso à escolarização são respeitados como bons interlocutores junto aos não indígenas, são acusados de saberem pouco da cultura e criticados pelo fato de serem mais fracos e envelhecerem mais rapidamente que os antepassados.

Esse fato sinaliza para a importância de estudos mais pautados na relação corpo/conhecimento ao mesmo tempo em que nos remete a uma dinâmica própria do aprender/ensinar entre os Xerente: a demonstração de interesse, as posturas corretas do aprendiz, a lógica de circulação de conhecimentos entre os diferentes clãs. Além disso, como mencionado anteriormente, um conhecimento não pode circular de maneira desmedida sob pena de enfraquecer. Ele é direcionado a pessoas específicas que se demonstrem aptas para ele, em outras palavras, para aprendizes que demonstrem interesse e disposição para aprender bem. É neste contexto que se torna compreensível a resistência dos mais velhos a responderem às pesquisas que os estudantes precisam, muitas vezes, fazer como dever de casa. Os anciãos xerente não conseguem conceber um conhecimento pautado na obrigação. Desse modo, o que se observa na aldeia Rio Sono e em outras aldeias xerente é que os velhos geralmente se mantêm alheios ao ambiente escolar e não costumam participar das discussões em torno dos objetivos e rumos da escola.

Sumêkwa Xerente¹⁵ (2010), um jovem xerente, parece não concordar com o afastamento dos mais velhos e demonstra preocupação com esse fato.

¹⁵ Sumêkwa é aluno do curso de Engenharia Ambiental da UFT e está realizando a pesquisa de iniciação científica intitulada “Os efeitos da ampliação do acesso à educação escolar na transmissão da cultura Akwẽ-Xerente”, que faz parte do projeto *Os efeitos da educação escolar para os povos indígenas no Tocantins*, do Prof. Dr. Odair Giraldin.

Ele compara a escola com o *warã*. Segundo Sumêkwa, a escola tomou para si boa parte das prerrogativas do *warã*. Afinal, é nela que as crianças e os jovens passam, hoje, boa parte do seu tempo. Por isso, de acordo com ele, é muito importante que a comunidade e principalmente os mais velhos tenham voz ativa nas escolas de suas aldeias (Sumêkwa Xerente, 2010; Sumêkwa Xerente e Giraldin, 2010).

São comuns os relatos que enfatizam a dificuldade de aprender as “coisas da cultura” na escola instalada na aldeia. Assim, de acordo com Darci Kruze, que na época da pesquisa cursava o 7º ano do ensino fundamental

O livro pode até dizer isso é um cofo, isso é um arco, isso é uma flecha, mas não pode ensinar como fazer. (Darci Kruze, aldeia Rio Sono, outubro de 2009).

Afinal, o aprender xerente extrapola os limites das paredes e das palavras que cabem nas páginas escritas. O aprender xerente é baseado na palavra dita, nos bons olhos, nos bons ouvidos, na vivência e na perseverança do aprendiz que busca, na prática e na repetição, a obtenção de um saber sólido, que não se perde pela ação do tempo.

Assim, se mesmo os professores indígenas não se consideram aptos a veicular os conhecimentos akwê e também não são considerados pelos mais velhos como “educadores” autênticos, podemos imaginar a situação dos professores não indígenas. Um dos aspectos que chama atenção na escola da aldeia Rio Sono é exatamente o número considerável de professores não indígenas. Durante a pesquisa eram quatro, que se dividiam entre as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esses professores residem na aldeia, ficando alojados numa edificação onde antigamente funcionava a escola. Dois desses professores já trabalhavam há três anos na aldeia e eram queridos pelos moradores. Os outros dois começaram a trabalhar já no ano de 2009 e, na ocasião da minha pesquisa, passavam por um período de adaptação.

Enquanto os professores indígenas participam do Curso de Formação de Professores Indígenas promovidos pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), os professores não indígenas não passam por qualquer tipo de especialização específica para poder atuar na educação escolar indígena (Oliveira, 2010). Nessa perspectiva, demonstram pouco conhecimento sobre os aspectos históricos e culturais do povo akwê, o que implica o desconhecimento dos processos próprios de aprendizagem e, apesar da evidente boa vontade demonstrada por eles, dificulta a possibilidade de intercâmbio de saberes e compromete os resultados esperados da escola indígena intercultural.

A língua também constitui um grande problema que limita não só o diálogo entre alunos e professores não indígenas, como também compromete a aprendizagem daquilo que é ensinado nos livros escritos em português. Além disso, o currículo elaborado e o material didático enviado à aldeia não

possuem nenhuma especificidade (Oliveira, 2010). Os livros adotados são os mesmos utilizados em outras escolas públicas do Estado. A quantidade de conteúdos veiculados nos longos textos que não fazem sentido para os alunos e também de exemplos que estão muito distantes da realidade da aldeia, acaba sendo um obstáculo para alunos e professores.

O único material escrito na língua akwẽ observado em poder dos professores, em 2009, eram pequenas cartilhas. Uma que contém algumas histórias xerente e foi elaborada pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), e outra que foi elaborada por um pastor batista e alguns professores indígenas e é destinada à alfabetização. Esse material foi elaborado e distribuído de forma independente e tem um uso muito restrito. No ano de 2011, o Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI), da Universidade Federal do Tocantins produziu os três primeiros volumes de uma série chamada *Akwẽ Waskuze* (traduzível como Histórias Akwẽ). Trata-se de dois livros sobre a história da origem do fogo e um sobre a festa de nomeação (Xerente, 2011; Wakuke *et al.*, 2011; 2011a). Foram escritos totalmente em *akwẽ mrumerze* (língua akwẽ) e distribuídos para todos os alunos e professores de todas as escolas e aldeias. Além disso, as monografias de graduação dos professores-alunos akwẽ no curso de licenciatura intercultural também serão publicadas como material didático para as escolas.

É interessante observar que a maior parte dos conhecimentos akwẽ, veiculados na escola, são aqueles que não se confrontam, pelo menos não muito frontalmente, com os conhecimentos ocidentais. Desse modo, percebe-se, não só na escola da aldeia Rio Sono, mas também em escolas de outras aldeias, é que o caráter intercultural dos conteúdos fica geralmente por conta da abordagem de aspectos da cultura como o nome dos clãs que organizam a sociedade xerente, a pintura corporal, festas tradicionais, tipos de artesanato, o que acaba por conferir à cultura akwẽ apenas um caráter folclórico.

Assim, o que se observa é que, em muitos casos, inclusive no estado do Tocantins, a educação diferenciada e específica tem ficado restrita apenas ao ensino da língua materna e às aulas de arte e cultura presentes nos currículos de todas as escolas indígenas. No restante da organização escolar, administração, calendário, conteúdo, segue-se a lógica disciplinadora de formação da escola não indígena, de forma que as definições discursivamente bem elaboradas no plano jurídico, ainda encontram-se mais como princípios do que como práticas que norteiam os processos de efetivação da escola no meio indígena.

De acordo com Cohn (2005, p. 506), para que a educação indígena e diferenciada seja de fato possível, é necessário que se abram espaços para que “modelos inauditos e surpreendentes de escola sejam possíveis”. Entretanto isso exige:

Fazer algo que tem se apresentado, ao longo da história, muito difícil, quase impossível: admitir que outros conhecimentos falam do mundo tão bem como os nossos e que outras formas de conhecer são tão boas, e eficazes, quanto as nossas. Admitir que a escola incorpore perspectivas e relatos levados a sério sobre xamanismos e relações efetivamente sociais com animais [...] que o futuro possa afetar o passado; que há várias versões, tão legítimas e completas quanto, para a mesma história; e certamente muitas coisas mais. (Cohn, 2005, p. 507)

A tensão externalizada pela escola indígena chama nossa atenção para a necessidade de nos relacionarmos de forma mais respeitosa e menos etnocêntrica com o outro, o que implica, dentre outras coisas, a superação da tendência ocidental de pensar tudo através de modelos únicos e acabados.

Considerações finais

Em contato com a sociedade não indígena há mais de 250 anos, o povo akwẽ já enfrentou as mais diferentes faces e fases do contato. Atualmente a visão de mundo Xerente tem sido confrontada pelo discurso desenvolvimentista expresso pelos inúmeros empreendimentos econômicos que cercam o território akwẽ. Ilhados em meio a grandes áreas cultivadas pelo Projeto PRODECER III (com financiamentos do governo japonês), muito próximos ao lago da usina hidrelétrica Luis Eduardo Magalhães, na área de influência de projetos futuros (projeto da Hidrovia Araguaia-Tocantins) e ainda tendo como vizinha a capital do estado do Tocantins, os Xerente têm buscado, de diferentes formas, enfrentar a pressão exercida pela sociedade não indígena. A ampla adesão ao processo de escolarização é apontada como uma delas.

Ao contrário dos Maxacali que, como nos mostra Alvarez (2004), transformaram a dinâmica escolar em um meio privilegiado para o ensino de aspectos centrais de sua cultura, os Xerente mostram-se reticentes quanto à possibilidade e maneira de veicular os ditos saberes tradicionais em sala de aula. Apesar de reconhecerem a importância da escola no contexto atual, eles ainda parecem estar buscando a melhor estratégia para domesticar essa instituição tão ocidental. Se não tem sentido a escola ser um lócus privilegiado da transmissão dos saberes tradicionais, os Akwẽ expressam o desejo de ao menos conferir a ela outro ritmo, torná-la, de algum modo, um pouco mais akwẽ.

Fica claro que estudos em torno das categorias xerente de pessoa, corpo e conhecimento são de fundamental importância para que se possa de fato mensurar os reais efeitos do processo de escolarização, que avança, entre os Xerente a passos largos. Afinal, para que a escola em meio indígena seja capaz de atender às expectativas e demandas de cada povo, as atenções devem estar centradas nas perspectivas indígenas de educação, e não o contrário.

Reiterando que a escola é uma instituição essencialmente ocidental e que as sociedades indígenas têm modos próprios de empreender seus processos educativos, concordamos com a afirmação de D'Angelis (2006) de que a escola, enquanto instituição estrangeira, não é o melhor lugar para veiculação daquilo que se convencionou a chamar de etnoconhecimentos. Entretanto, se temos em vista que a educação xerente fundamenta-se na vida cotidiana, através do exemplo e pela experimentação e que as atividades inerentes a escola ocupam parte significativa do tempo de crianças, jovens e adultos, concluímos que, ao afastar os alunos de eventos e atividades cotidianos, a rotina escolar acaba muitas vezes por desarticular modos próprios e ocasiões singulares de transmissão do conhecimento. Fica clara, portanto, a responsabilidade da escola: ela precisa achar meios, se não de veicular esses conhecimentos, pelo menos de não interditar o seu livre "trânsito".

As amarras burocráticas e entraves administrativos explicitam a existência de um sistema nacional de educação dentro do qual a interculturalidade, um dos principais pressupostos das chamadas escolas indígenas, tornou-se, em muitos casos, um processo de mão única destinado apenas aos índios. Isso faz com que o discurso em torno da escola indígena, através da promessa sedutora de um mundo intermediário (que permite ao mesmo tempo o fortalecimento da cultura indígena e o domínio dos códigos da sociedade envolvente) a transforme em um instrumento poderoso de assimilação e colonização.

Em suma, a confusão em torno do conceito de escola e educação, o esforço de enquadrar experiências diversas em um modelo único de escola e a resistência em reconhecer efetivamente as pedagogias nativas como legítimas, são aspectos que explicitam bem nossa dificuldade de aceitar que existem outras formas de ser e de entender o mundo que, diferentes, não são menos lógicas nem menos verdadeiras. São, simplesmente, Outras.

Referências

ABREU, Danila Gama. *Análise das políticas e ações para a educação escolar indígena praticada pelos capuchinhos no norte de Goiás: século XIX*. Relatório Final. PIBIC/CNPq – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2006.

ALVARES, Myriam M. Kitoko. Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, v. 15, n. 1, p. 49-61, 2004.

BRANDÃO. Carlos R. *O que é educação*. 33. ed. Brasiliense: São Paulo, 1995.

BRURÊWA XERENTE, R. C. *Os efeitos da ampliação do acesso a educação escolar entre os Akwê: os Xerente e as relações intergeracionais*. Relatório parcial de iniciação científica (PIBIC) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2010.

_____. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera L. da Silva (Orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

_____. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 485-515, jul./dez. 2005.

D'ANGELIS, Wilmar. Contra a ditadura da escola. In: BRASIL. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

DE PAULA, Luís Roberto. *Dinâmica faccional Xerente: esfera local e processos sociopolíticos*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - PPGAS/USP, São Paulo, 2000.

FARIAS, Agenor. *Fluxos sociais Xerente: organização social e dinâmica das relações entre aldeias*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - PPGAS/USP, São Paulo, 1990.

FERREIRA, Mariana Kawall L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall L. (Orgs.) *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global/MARI/FAPESP, 2001.

FRANCHETTO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: BRASIL. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GIRALDIN, Odair. 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, p. 131 - 146, 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*. Palmas: Unitins-Goiânia: CEGRAF, 2004.

_____. Cosmologia e linguagem: Patrimônios culturais dos povos indígenas no Tocantins. In: BRASIL. *Vivência e sentidos: o patrimônio cultural do Tocantins*. Goiânia: IPHAN/14ª Superintendência Regional, 2009.

_____. Escola na aldeia e professor indígena na universidade: reflexões sobre formação e prática docente Xerente. *Revista Pós Ciências Sociais*, v. 7, n. 14, jul./dez. 2010.

GIRALDIN, Odair; SILVA, Cleuber Alves da. Ligando Mundos: relação entre xerente e a sociedade circundante no século XIX. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi.. Belém, 2002. (Série Antropologia).

GUIMARÃES, Susana Martelelletti Grillo. *A aquisição da escrita e a diversidade cultural: a prática dos professores Xerente*. Brasília: FUNAI/Dedoc, 2002.

LOPES DA SILVA, Aracy. Uma "Antropologia da Educação" no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena". In: DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall L. (Orgs.). *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global/MARI/FAPESP, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy; FARIAS, Agenor T. P. Pintura Corporal e sociedade: os “partidos Xerente”. In: VIDAL, Lux (Org.). *Grafismo indígena: estudos de antropologia estética*. São Paulo: Studio Nobel/Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 1992.

MARINHO XERENTE, E. W. *Os efeitos da ampliação do acesso a educação escolar na transmissão da cultura Akwê-Xerente e seus reflexos nos rapazes que cursam ensino superior na UFT*. Relatório parcial de iniciação científica (PIBIC/ ação afirmativa). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2010.

MAYBURY-LEWIS, D. *Dialectical Societies: the Gê and Bororo of central Brazil*. Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press, 1979.

MELO, Clarissa. *Corpos que falam em silêncio*. Escola, corpo e tempo entre os Guarani. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/UFSC, Florianópolis, 2008.

MELO, Valéria M. C. *Diversidade, meio ambiente e educação: uma reflexão a partir da sociedade Xerente*. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2010.

_____. O poder do saber está com o aprendiz: refletindo sobre a agência da criança Akwê a partir das concepções Xerente de ensino aprendizagem. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27., 2010. Belém, *Anais...* ABA/UFPA, 2010a.

MOI, Flávia Prado. *Os Xerente: um enfoque etnoarqueológico*. São Paulo: Annablume, Acervo, 2007.

NIMUENDAÍÚ, C. *The Serente*. Los Angeles. The Southwest Museum, 1942.

NUNES, Ângela. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, Élika de S. *A implantação da educação escolar indígena no estado do Tocantins após 1991*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2010.

OLIVEIRA REIS, Francisco. *Aspectos do Contato e formas Sócio-culturais da Sociedade Akwen-Xerente (Jê)*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – DAN/UnB, Brasília, 2001.

OPAN-GERA/UFMT-INVESTCO. *Diagnóstico etnoambiental das terras indígenas Xerente e Funil*. Relatório final. Cuiabá, 2000.

RAPOSO, Clarisse M. dos A. *Produzindo diferença: gênero, dualismo e transformação entre os Akw-Xerente*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SCHROEDER, Ivo. *Política e parentesco nos Xerente*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS/USP, São Paulo, 2006.

_____. Os Xerente: estrutura, história e política. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 67-78, jan./jun. 2010.

SIFUENTES, Thirza Reis. *Mulheres indígenas xerentes: narrativas culturais e construção dialógica da identidade*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – DAN/UnB, Brasília, 2007.

SILVA, Cleube A. *Confrontando mundos: os Xerente, Xavante, Xakriabá e Akroá e os contatos como os conquistadores da Capitania de Goiás (1749-1851)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

SOUZA, Marcela C. *O traço e o círculo: o conceito de parentesco entre os Jê e seus antropólogos*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS/Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ-MN, Rio de Janeiro, 2002.

SUMÊKWA XERENTE, Valcir. *Os efeitos da ampliação do acesso à educação escolar entre os Akwê-Xerente*. Relatório final de iniciação científica (PIBIC/ação afirmativa) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2010.

SUMÊKWA XERENTE, Valcir; GIRALDIN, Odair. Os efeitos da ampliação do acesso a educação escolar na transmissão da cultura Akwê-Xerente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS, IV., v. 1, p. 10-13, Campo Grande, 2010.

_____. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

TASSINARI, Antonella; GOBBI, Izabel. Políticas Públicas e Educação para e sobre povos indígenas. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008. Porto Seguro. *Anais...* ABA/UF BA, 2008.

WAKUKE, Agripino *et. al.* *Kunmã krãiwatbroze*. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2011. (Col. Akwê Waskuze, v. 2).

_____. *Disĩpsê Waskuze*. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2011a. (Col. Akwê Waskuze, v. 3).

XERENTE, Valter Krãirdu Marinho. *Kunmã krãiwatbroze*. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2011. (Col. Akwê Waskuze, v. 1).

Recebido em 10 de fevereiro de 2011

Aprovado para publicação em 30 de junho de 2011

