
EDUCAÇÃO AKWÉN-XERENTE (JÊ): SEUS SABERES E PRÁTICAS FRENTE AOS MODELOS BRASILEIROS DE ESCOLARIZAÇÃO

Sinval Martins de Sousa Filho¹

RESUMO

A partir de uma reflexão sobre a educação escolar para os povos indígenas, proposta por órgãos oficiais do governo brasileiro, descrevo e discuto alguns processos formais e não formais de saberes e práticas dos Akwén-Xerente (Jê), indígenas residentes em áreas reservadas no Estado do Tocantins. Com base na etnografia, analiso os significados atribuídos pelos Xerente à escolarização e ao domínio da escrita de base alfabética. Isto é, foco aspectos da afirmação da identidade indígena em um contexto de relações interétnicas. Os resultados preliminares mostram que, quando a institucionalização crescente das escolas nas aldeias tende a privilegiar números e/ou definir padrões de qualidade muitas vezes exógenos à realidade das comunidades, existe de forma proeminente a adesão à oralidade em língua Xerente frente à escrita no cenário das escolas indígenas. Há, inclusive, rejeição às propostas educacionais contidas na legislação brasileira para os povos indígenas deste país.

PALAVRAS-CHAVE: Etnografia - Educação – educação Xerente – relações interétnicas.

ABSTRACT

This article aims to develop some considerations about the school education for indigenous peoples, proposed by the Brazilian government agency officials, and discuss some formal and informal processes of knowledge and practice of Akwen-Xerente (Ge), an indigenous people that lives in Tocantins – Brazil. Based on the ethnography of speaking, I analyze the meanings attributed by Xerente to schooling and alphabetic writing. Thus, focus on aspects of the affirmation of indigenous identity in the context of interethnic relations. Preliminary, results show that when the growing institutionalization of schools in the villages tends to emphasize numbers and / or set standards of quality is often external to the reality of the communities; there is prominently adherence to oral language Xerente forward to writing the setting of indigenous schools. There is actually a rejection of the educational proposals contained in the Brazilian legislation for indigenous peoples.

KEYWORDS: Ethnography – Education - Xerente education – Interethnic relations.

INTRODUÇÃO

¹ Sinval Martins de Sousa Filho é doutor em lingüística e professor da Faculdade de Letras da UFG. Faz parte, assim como este artigo, do Grupo de Educação e Línguas Indígenas da UFG e do projeto LIBA–Línguas Brasileiras Ameaçadas: Documentação (Análise e Descrição) e Tipologias Sociolingüísticas, CNPq, coordenado pela professora Doutora Sílvia Lucia Bigonjal Braggio, inter-ins1titucional com a UnB e UFT. E-mail: sinvalfilho7@gmail.com
Agradeço a leitura e comentários de Sílvia L. B. Braggio. Os erros são de minha própria responsabilidade.

Desde 1997, tenho estudado a língua Xerente. Nesse período, defendi uma dissertação de mestrado (Sousa Filho, 2000) e uma tese de doutorado (Sousa Filho, 2007). Escrevi muitos artigos sobre aspectos da gramática dessa língua e sobre aspectos da educação escolar vivida pelos Xerente.

Dessa forma, esse texto é, em grande medida, resultado de minhas reflexões sobre o povo Xerente. Meu objetivo nesse texto é discutir como são concebidos os processos formais e informais da educação Xerente e de que forma esses processos são trabalhados na educação escolar para esse povo indígena. A descrição e a análise são conduzidas pelos postulados da Etnografia da Comunicação (Hymes, 1994).

Parto, como afirmei, de uma observação etnográfica iniciada no final dos anos 90. Descrevo alguns aspectos da educação brasileira, desde sua implantação no país, com o intuito de tentar entender as bases epistemológicas da educação oferecida aos Xerente. Em seguida, visando compreender como o indivíduo Xerente é educado, descrevo aspectos da educação tradicional Xerente. Por fim, relaciono os dois modelos de educação, o ocidental e o tradicional dos Xerente, para analisar como os indígenas se posicionam frente aos modelos da educação escolar brasileira.

Por fim, teço algumas considerações que acredito serem necessárias e podem contribuir no debate necessário ao estabelecimento de uma educação indígena pluralista/intercultural.

A seguir, visando estabelecer um quadro paradigmático da educação escolar brasileira, exponho pontos cruciais de sua implantação e de sua manutenção.

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS POVOS INDÍGENA: AÇÕES HISTÓRICAS E DE LEGISLAÇÃO

A educação para os povos indígenas tem uma história longa no Brasil. Se considerarmos as primeiras ações de educação para os “silvícolas gentios”, desenvolvidas pelos jesuítas, teremos quase 500 anos de educação para os indígenas do Brasil. De acordo

com Ribeiro (2011), a primeira escola brasileira foi fundada na Bahia em 1549. O autor também enfatiza quem foi o primeiro mestre-escola do Brasil:

...a primeira escola, a mais antiga de que se tem notícia. É a aurora da História da Educação no Brasil, e o primeiro mestre dessa escola, fundada pelo Padre Manuel da Nóbrega, foi o modesto irmão jesuíta Vicente Rijo, nome quase desconhecido nos meios educacionais de nossa terra. (RIBEIRO, 2011, p.1).

A intenção declarada da escola jesuítica era a instrução e a conversão “dos gentios” à fé católica. Entretanto, caminham junto com os ensinamentos da doutrina cristã, um conjunto de elementos simbólicos utilizados nas atividades de leitura e escrita, o que acarreta um alto custo para as comunidades nativas no que diz respeito à modificação e substituição de suas instituições (Lepargneur, 1975). Portanto, ao terem suas instituições modificadas ou alteradas, resta aos indígenas serem assimilados pela sociedade majoritária, isto é, aderirem ao modo de vida dos portugueses e de seus descendentes brasileiros. Dessa forma, a escola cumpria seu papel de colonização.

Ao longo dos séculos, houve tentativas de fixar uma educação escolar nas mais variadas aldeias indígenas brasileiras de que se tem notícia. O surpreendente (ou não) nessas tentativas de escolarização da população indígena é a vinculação dos projetos educacionais a dois modelos de educação: o modelo assimilacionista e o integracionista.

Esses dois modelos permanecem ainda hoje em algumas escolas indígenas (Foucher, 2011). Para Foucher (2011, p. 01), “romper com a perspectiva integracionista e assimilacionista da legislação brasileira representa até hoje um embate entre duas correntes que, infelizmente, em pleno século XXI, ainda persiste”.

Esse cenário nada animador teve e tem possibilidades de mudanças sinalizadas pela Constituição Federal de 1988. Os artigos 210 e 231, dos Capítulos III e VIII, respectivamente, da referida Carta são considerados por especialistas na área e pelos próprios indígenas como um marco importante na história desses povos no Brasil (Braggio e Sousa Filho, 2006). O artigo 231 trata do direito à terra e o 210 versa sobre a educação.

No Capítulo III, artigo 210, Da Educação, da Cultura e do Desporto, afirma-se 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” (BRASIL, 2011a).

Apesar de todas as ressalvas a serem feitas sobre os dois capítulos, em artigo elaborado por Braggio e Sousa Filho (2006), os autores assumem que a Lei abre oportunidades para a educação escolar, com e não para os indígenas, no sentido de permitir que esses povos deixem de se guiar por modelos integracionistas ou assimilacionistas. Essa tarefa parece ser o que busca o modelo educacional pluralista/intercultural. Segundo Braggio (1992), podemos definir o modelo pluralista/intercultural a partir de sua visão de práxis, isto é, a práxis é entendida como “um fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia... [onde]... a verdadeira pedagogia pertence à práxis” (CORNELIUS, APUD BRAGGIO 1992, p. 09).

Após a Constituição de 1988, outros documentos foram produzidos para efetivar as diretrizes para a educação indígena. A seguir, cito e descrevo alguns aspectos de dois deles.

Em se tratando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 2011b), temos no artigo 78 as seguintes orientações para educação (com o) indígena: “A União, com a colaboração das agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 2011b, p. 27). Já no RECNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) estão contidos os princípios e conteúdos de um currículo que os professores indígenas devem aplicar em sala de aula.

As muitas afirmações e considerações a respeito dos princípios e conteúdos para a escola indígena podem ser resumidos nas concepções de escola, professor, aluno e conhecimento elaborados numa proposta de educação pluralista/intercultural e em temas

explorados pelas disciplinas escolares. Para D'Angelis (1999), na atualidade, o que normalmente se vê nos cursos para a capacitação de professores indígenas são os seguintes "conselhos" (D'Angelis, 1999) para se fazer um currículo no modelo pluralista/intercultural:

Na comunidade há muitos conhecimentos agrícolas (técnicas de plantio, escolha e cuidados com sementes, tipos de solo, terra forte e fraca, época de plantio, cuidados e riscos com o clima), muito conhecimento empírico dos acidentes geográficos (rios, serras, tipos de vegetação etc.) e dos limites das terras. (Geografia)

Ciência (ou a etnociência) é todo conhecimento construído pelo povo indígena, ao longo de gerações e de séculos, acerca do seu meio, da fauna, da flora, do clima etc. (Ciências)

A tradição indígena construiu, em cada povo, técnicas ou formas próprias de contagem e de manipulação de quantidades e medidas. Todo índio um dia precisa construir um arco, medi-lo, medir uma flecha, uma casa em construção, a área de uma cobertura ou avaliar a duração de uma viagem ou expedição. Tudo isso é feito segundo padrões de conhecimento próprio. (Matemática) (D'Angelis, 1999, p. 19).

D'Angelis (1999) assevera que estas afirmações são postuladas como indicadoras dos conteúdos a serem ministrados nas diversas disciplinas de uma escola que seja indígena. Ainda, D'Angelis considera que tais afirmações e outras mais são, frequentemente, confusas e equivocadas. Apesar do alerta, na próxima seção guio-me pelas referidas afirmações e, a partir delas, traço um quadro com alguns processos formais e não formais de saberes e práticas dos Akwén-Xerente (Jê).

2. A EDUCAÇÃO XERENTE

Os Xerente formam uma população indígena com \pm 3.600 pessoas que vivem em 56 aldeias (ou grupos familiares) situadas no município de Tocantínia, TO. Todos falam a língua *Akwén* ou Xerente, a qual pertence ao tronco Macro-jê e à família Jê (Rodrigues, 1986).

Historicamente, o povo Xerente, como os demais povos indígenas da região, teve sua população drasticamente reduzida. O quadro sobre a população Xerente, mostrado por

Ribeiro (1982), mediante estudos diversos², revela-nos um grupo que desde 1824 sofreu uma redução drástica da população: em 1824 eram quatro mil; em 1900, mil trezentos e sessenta; em 1929, oitocentos; e em 1957, trezentos e cinquenta. De acordo com Braggio (1999), atualmente, os Xerente estão sendo cada vez mais pressionados, pois suas terras encontram-se exatamente no caminho da expansão do Estado do Tocantins, a partir da criação de sua capital, Palmas, em 1988, e dentro do chamado programa Avança Brasil do governo federal.

Desde tempos remotos, os Xerente exibem processos próprios de educação. Destes, descrevo alguns que podem ser explicitados, pois, para os Xerente, os segredos clânicos não podem jamais serem revelados a quem não pertence ao clã detentor de tais sabedorias e/ou processos educacionais.

Os Xerente tinham como guia para a agricultura – coleta de plantas comestíveis - e para a caça – “coleta” de animais comestíveis - três astros estelares ou elementos mitológicos: o sol, o³ lua e o estrela ou o menor (o caçula, *asare* em Xerente). Nos dias do sol, a caça era a atividade propícia. Nos dias do lua, a pesca era a atividade mais efetiva. E nos dias de *Asare* (do estrela ou do caçula) não havia carne para comer. Segundo Nimuendaju (1942), esse ciclo era marcado, sobretudo, pelo tempo do Grande Jejum (ou em Xerente: *dahêwakurkwa*). Tempo especialmente dedicado à reflexão Xerente. Tempo, este, totalmente dedicado a educação das crianças, dos jovens e dos adultos da etnia Xerente. Cada clã se recolhia em suas casas e aprendia estratégias para enfrentar as três estações: a do sol, a do lua e a do estrela. Aos velhos ficava reservado, sobretudo nesse tempo, o cuidado com a casa dos jovens, isto é, eles se tornavam os responsáveis absolutos pela educação dos futuros guerreiros Xerente.

Nesse sentido, como afirma Mattos (2011), as aldeias Xerente eram independentemente governadas. Todavia, “as aldeias todas se juntavam, identificadas como um só povo, por ocasião das guerras, por ocasião da realização da festa do grande jejum (*Dahêwakurkwa*)”(MATTOS, 2011, p. 03).

² Cunha Matos (1874), Viana (1928), SPI (1929) e Ribeiro (1957) apud Ribeiro (1982).

³ A tríade sol, lua e estrela formam um conjunto (ou família) dos seres mitológicos e para os Xerente eles são masculinos.

Contudo, o Grande Jejum deixou de ser praticado pelos Xerente, o que os obrigou a ter duas estações marcadas: a do sol e a do lua (os questionamentos que permanecem são: por que o Grande Jejum deixou de ser praticado? Asaré continua operando como ser mitológico?).

Outro grande modo de educar se dá no ritual de nomeação Xerente. O ritual situa todos os indivíduos na sociedade Xerente. Durante a festa anual de nomeação, chamada de *dasi:pê*, cada pessoa recebe um nome ligado às qualidades de um animal, planta, fenômenos e aspectos da natureza, específicos de um clã. Há uma relação intrínseca entre o *Akwén*, o meio ambiente e a cosmologia, isto é, há uma organicidade entre os Xerente e o mundo em que eles vivem e com o qual se relacionam. Detalhes desse sistema podem ser vistos em Sousa Filho (2007 e 2010).

O que há em comum entre os rituais, o Grande Jejum – *Dahêwakurkwa* e Nomeação - *Dasi:pê*, são: i) a reunião “obrigatória” de todos os Xerente; e divisão dual/clânica de toda a organização social do povo reunido.

Há em Xerente seis clãs patrilineares que são regidos por duas metades exogâmicas. Há entre as duas metades, e seus respectivos clãs, um conjunto de deveres e direitos que vem sendo respeitado desde tempos imemoriais. As metades são denominadas de *Wahirê* e *Doí* e os clãs patrilineares distribuem-se da seguinte forma: *Wahirê*, *Krozake* e *Krãiprehi* vinculam-se à metade *Wahirê*. Vinculados à metade *Doí* estão os clãs *Kuzâ*, *Kbazí* e *Krito*. Esses clãs são identificados a partir da pintura corporal específica de cada um. Com isso, têm-se expressas nessa pintura as relações de parentesco e as relações políticas dos Xerente, entre outros significados.

Em algumas aldeias, a partir de uma idade determinada, as crianças sabem qual pintura terão (antigamente era aos 10 anos, atualmente, 05 anos). Enquanto esperam, as crianças até os 2 anos são pintadas com pinturas de *huku* (onça) e as crianças com idade de 2 a 4 anos com pintura de *padi* (tamanduá).

De acordo com Nimuendaju (1942), a pintura também é usada para indicar as associações masculinas e femininas (em Xerente: *dakrsu*). Havia, durante o estudo de

Nimuendaju, cinco associações identificadas por meio da linguagem corporal, são elas: i) *akemhã* – associação dos rapazes; ii) *krara* – dos homens adultos; iii) *annorõwa* – dos homens maduros; iv) *krieriekmu*: - dos homens velhos; e v) *ainõwapté ~ pikõ* - de todas as mulheres. Essas associações, segundo Nimuendaju (1942), são relacionadas às classes de idade e essas duas “instituições” (associações e classes de idade) são responsáveis pelo ensino das variadas maneiras formais de ser/agir no mundo Akwén.

Além de identificar a que clã pertence o indivíduo e classificá-lo por idade e/ou gênero, a linguagem corporal serve como elemento identificador das metades exogâmicas, *Wahirê* e *Dóji*, dos partidos da corrida de tora, *Htamhã* e *Stêromkwa*, e dos cargos cerimoniais, *Danõhuĩkwa*, *P kwa*, *Dakmãhrâkwa*. Assim, é através da junção da linguagem verbal (sobretudo no ato de nomeação da pessoa Xerente) e da linguagem corporal que o indivíduo Xerente é situado e, com isso, distinguido dos demais.

Cada clã é responsável pela educação de suas crianças. Assim, um adulto do clã *Wahirê* não pode interferir na educação de uma criança do clã *Kuzâ*. Há segredos entre os clãs, inclusive quanto à forma de educar, uma vez que as ações de um clã não podem ser executadas por pessoas de outro clã. Cada clã desenvolve conhecimentos agrícolas, são detentores de áreas geográficas, uma vez que há os clãs que cuidam da água, os que cuidam da terra etc.

De acordo com Sousa filho (2007 e 2010) e Braggio e Sousa Filho (2006), no que se refere ao conhecimento construído pelos Xerente ao longo de gerações e de séculos, acerca do seu meio, da fauna, da flora, do clima etc., pode-se notar que a língua Xerente conta com uma significativa diversidade lexical para determinada espécie da fauna, da flora, etc., a qual revela sutilezas na forma de classificação Xerente. O sistema de classificação Xerente conta com classificadores e termos de classe.

É a partir do uso dos termos de classe, usados para organizar a referência do mundo Akwe), que se sabe se um animal faz parte da dieta tradicional Xerente ou não. Os animais nomeados pelo termo *ktâ* identificam os animais que passaram a fazer parte da dieta Xerente mediante o contato com o não-Xerente. Já o termo *ku* nomeia os bichos

que sempre serviram de alimentos para os Xerente. Exemplos: *ktâkmõ* 'vaca, boi'; *ktâskurê* 'anta' (espécie pequena); *kuhâ* 'porco' (queixada); e *kuihâ* 'jacaré'. (BRAGGIO E SOUSA FILHO, 2006, p. 225).

Há muitos eventos de educação Xerente, os quais são bem descritos e apresentados por Nimuendaju (1942) e Maybury-Lewis (1984 e 1990). Todavia, para atender aos objetivos da reflexão que empreendo, acredito que os eventos citados anteriormente são suficientes.

Na próxima seção, trato de aspectos dos modelos brasileiros de educação e aponto aspectos da educação Xerente e, a partir de afirmações feitas pelos professores Xerente sobre os processos educacionais, procuro mostrar como os Xerente se posicionam frente aos modelos brasileiros de escolarização.

3. OS MODELOS BRASILEIROS DE ESCOLARIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR XERENTE

A escola ocidental, como a conhecemos hoje, tem uma longevidade incrível. Segundo Saviani (2008, p. 147), "a origem das instituições educativas remonta ao momento de ruptura do modo de produção comunal (o comunismo primitivo) que determinou o advento das sociedades de classes. Localiza-se aí, nessa época remotíssima, o surgimento da escola".

De acordo com Leitão (2002), os modelos brasileiros de educação seguem o modelo de educação da sociedade ocidental, o qual tem na escola o local por excelência de transmissão do saber e de formação do indivíduo. Dessa forma, afirma Leitão (2002), o Brasil segue, via de regra, "a concepção tradicional de educação presente na sociedade ocidental, que toma os valores da cultura ocidental e da sociedade burguesa como referência, mesmo quando lida com grupos ou sociedades que possuem outros universos culturais" (LEITÃO, 2002, p. 87).

Para Saviani (2008), o modelo ocidental de educação escolar, de base racionalista-enciclopédico, marca profundamente os sistemas de organização escolar, orientados a partir das disciplinas, calendários convencionais, com seus horários bem

“disciplinados”. Ainda, a partir da mensuração temporal, nesse modelo de escola, há uma imposição sobre as formas de pensar e de agir dentro da sala de aula. Há um tempo cronometrado para o dizer e as ações no espaço escolar devem seguir condutas pré-estabelecidas para manipulação de materiais e mobiliário. Essa educação se dá a partir da centralização das ações na figura de um profissional qualificado: o professor.

Ao realizar esse breve panorama, é possível ver que a educação escolar brasileira (baseada no modelo ocidental) nasce das demandas políticas dos cidadãos do Brasil. Essas demandas centram-se, sobretudo, nas leis de produção, do aproveitamento do tempo para a qualificação e posterior tomada de poder.

A educação escolar para os Xerente tem uma história recente (menos de um século) e vai sendo desenvolvida a partir de interesses diversos, tanto dos indígenas quanto dos não-indígenas. Esses interesses centram-se no valor da educação e na profissionalização dos professores Xerente.

Em 2007, numa de minhas idas às aldeias, perguntei a dois homens Xerente como eles foram educados e o que eles achavam da educação na escola. Eles me responderam que

tudo na infância foi bom, inclusive as peias (surras). Eu brincava construindo flechas e badoques (estilingues), imitando todas as ações dos mais velhos, fazendo-me de pajé, de liderança e de motorista da Funai. Uma vez, apanhei muito porque fiz o ritual do Kupré (Festa em torno de ritos fúnebres). (Professor D.)

Há segredos das classes de idade e dos clãs que não poderão jamais ser revelados fora do pátio (warã) e sem a devida reunião formal, fora do tempo e sem as cerimônias que evocam o respeito às leis Akwe). Só os Xerente podem participar das cerimônias. (Professor J.).

Para os Xerente, a palavra que tem um peso grande é “respeito”. Segundo eles, “se não há o respeito então não há como permanecer Xerente”. Toda forma de desrespeito pelas leis ancestrais Xerente era e é punida com muito rigor, chegando ao extremo da expulsão do indivíduo das terras Xerente.

Diante desse quadro, o modelo de educação que tem suas ações centradas em um só professor tende a não dar certo entre os Xerente. Entretanto, esse modelo é ofertado aos Xerente, os quais reagem de formas variadas contra essa concepção.

Num primeiro momento, a educação escolar para os Xerente era desenvolvida por professores não indígenas, o que, de certo modo, deixava as associações e clãs Xerente numa situação confortável quanto ao que estudar e o que dizer numa sala de aula. Os alunos, na maioria meninos e homens adultos, iam à escola para aprender a língua portuguesa e as coisas do branco. Queriam se apropriar do conhecimento ocidental acumulado e transmitido por escolas. As escolas administradas e regidas por professores não indígenas, segundo Braggio (1999), começam a ceder lugar a uma escola dirigida por professores Xerente a partir da década de 90 (de 1991 em diante).

A referida transferência da escola para os professores indígenas cria um conflito que se soma a outros já instalados, por exemplo, se junta ao conflito estabelecido sobre que variedade de língua escrita usar na escola, a dos falantes mais velhos ou dos mais jovens (Sousa Filho, 2007). Ao entrar na sala, o professor não representa sozinho os seis clãs Xerente. Conseqüentemente, o professor só pode chamar a atenção de uma pequena parcela de seus alunos, ou seja, o professor Xerente só pode “cobrar” alguma coisa dos alunos que pertencem ao seu clã. O professor torna-se, então, refém de uma situação de interditos.

As formas de resolver a recente situação de conflito têm agravado um processo de diglossia linguística que vem instalando-se nas aldeias Xerente (Sousa Filho, 2000 e 2007). Por não poder tratar todos os alunos igualmente, os professores acabam construindo escolas para os seus, isto é, cada clã acaba possuindo uma escola para o seu grupo. E, em decorrência dessa necessidade, uma outra aldeia é criada, causando, assim, a fragmentação geográfica do povo, uma dispersão. Quando a dispersão não ocorre, é comum que o professor falte às aulas ou que os alunos de um clã diferente do clã do professor também faltem.

Outra solução, mais drástica do meu ponto de vista, é fazer da escola um centro de ensino de conteúdos de livros didáticos escritos em língua portuguesa. Assim, a escola é o local não-indígena presente nas aldeias Xerente (cf Sousa Filho, 2000).

Há condições extremas de interditos que se apresentam como cruciais ao professor e, nessas condições, ele tende a abandonar o cargo de professor.

Ainda em 2007, ao responderem outra pergunta: o que é ser professor?, obtive as seguintes respostas dos professores Xerente:

Ser professor é ter compromisso no trabalho e ensinar os alunos a ler e escrever, sempre respeitando uns aos outros para que aprendam a conviver com os não-indígenas e com os próprios parentes (Professora I).

Ser professor é corresponder à necessidade do aluno, ou seja, de um povo em geral e honrar o compromisso enquanto professor (Professor Er).

Ser professor é ter capacidade de educar os alunos. Ter conhecimentos dos mais velhos. Eu, como professor akwe®, não posso esquecer das nossas tradições, cultura, religião, costumes e rituais. Devo ensinar para os nossos alunos akwe® como fazer negócios e estudar bem para competir com os brancos (Professor D).

A partir da leitura das respostas às perguntas que formulei, constata-se que a palavra (ou a ideia de) respeito é recorrente. Segundo Schroeder (2006), em Xerente, é a

noção nativa de respeito, que tem a ver com a criação dos clãs e que é a condição da vida em sociedade, pois os clãs foram criados “*para poder se respeitar*”. [...]. 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 têm 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. (SCHROEDER, 2006, p. 7).

Dessa forma, existe um impasse entre a educação escolar implantada pelas escolas brasileiras e a educação tradicional Xerente. Como resolver esta questão? Seria o caso de colocar 6 (seis) professores numa mesma sala? Ou seria melhor ter em cada escola uma sala para cada clã?

Creio ser esse um impasse sem solução aparente, uma vez que não se trata de escolher um conteúdo que seja geral para todos os Xerente, trata-se de relações interpessoais, as quais são regidas por princípios de uma organização social que tem como eixo o “respeito”. Esta entendida como palavra-chave para estudos em Etnossintaxe, os quais estão sendo realizados pelos componentes do projeto LIBA, coordenado pela professora Doutora Silvia Lucia Bigonjal Braggio. Nessa perspectiva de estudos, a palavra “respeito” apresenta-se num encapsulamento semântico próprio da comunidade de fala Akwe-Xerente, ou seja, é muito diferente da ideia de “respeito” construída pela população não-indígena do Brasil.

Outra variável também importante para a construção de uma escola Xerente é o uso da linguagem corporal. Segundo Leach (1974), é comum o julgamento de que a sociedades indígenas não possuem um sistema de escrita, esta entendida como escrita alfabética de base ocidental. Em Xerente, como descrevi anteriormente, a linguagem corporal ou escrita nativa complementa o processo educativo que tem início na oralidade. Estão conjugados no modo educativo Xerente as duas formas de representação da realidade.

Segundo Braggio (2009), a língua escrita em Português adentra as escolas indígenas com um alto poder, entra como língua dominante. Fato este que instaura já no primeiro momento um conflito de difícil resolução entre a língua dominante (Português) e a língua dominada (Xerente).

No que diz respeito ao conhecimento a ser processado na escola, o que tem sido privilegiado é a “transmissão” dos conhecimentos acumulados pela educação ocidental. Esse conhecimento ocidental, não raro, substitui o conhecimento indígena. Em muitos contextos, essa substituição do conhecimento indígena pelo ocidental se dá porque não há, como alerta Braggio (2009), uma sistematização do conhecimento indígena. Sem essa sistematização, considera Braggio, os termos intercultural e transdisciplinar são apenas rótulos vazios, sem sentido.

Por fim, considero importante discutir o que se entende por “processo próprios de aprendizagem”, parte do enunciado do artigo 210, da Constituição de 1988. O que

significa, exatamente, processos de aprendizagens próprios dos indígenas? Segundo Braggio e Sousa Filho (2006, p. 219),

dizer que as crianças indígenas aprendem somente pela observação é cair (cremos que o termo “escorregar” seja mais correto) em uma generalização acerca do índio, concebendo o chamado “índio genérico”. O processo de aquisição do conhecimento pela criança possui características que são universais e ocorrem com qualquer criança, seja ela de qualquer etnia.

Se considerarmos o que diz a ciência sobre a igualdade estrutural e funcional de nossos cérebros, saberemos que afirmar que a criança indígena possui processo próprio de aprendizagem é um equívoco. Assim, correto é dizer que “toda e qualquer criança faz observações, elabora, aceita o que foi elaborado, e senão, re-elabora, constrói, desconstrói, operando de modo ativo, trabalhando fatos, conceitos, hipóteses, assim como se fosse um(a) pequeno(a) pesquisador(a)” (BRAGGIO E SOUSA FILHO, 2006, p. 219-220). Não se trata de diferenças no processo de como aprendem as crianças, mas sim do que aprendem. O que podemos diferenciar no processo de aprendizagem é o contexto situacional em que se encontram as crianças. Nas palavras de Braggio e Sousa Filho (2006, p. 220),

Embora todas as crianças tenham capacidade genética e biológica para adquirir uma língua ou várias – o que as torna iguais –, há regras – de uso da língua, regras sociolingüísticas e culturais – o que as diferencia. [...]. Dessa forma, cabe reconhecer que somos seres humanos universais, iguais, e ao mesmo tempo únicos e singulares naquilo que nos dedicamos a fazer.

Ao relacionar os modelos da educação brasileira, de base ocidental, com a educação Xerente, percebe-se que há um conflito entre os modelos. Nesse conflito, a educação da sociedade majoritária tem levado vantagem, uma vez que cabe aos seus organizadores ditar como deve ser a educação da sociedade minoritária. Assim, se tudo continuar como está, resta à escola indígena duas opções: entregar-se ou resistir. Especificamente, no que diz respeito à educação Xerente, os indígenas têm conseguido prorrogar a entrega total ao modelo ocidental-brasileiro de educação. Nas considerações, reflito sobre essa estratégia de resistência aos modelos da educação escolar para os indígenas.

4. CONSIDERAÇÕES

Assim como quem chega às terras indígenas, até o ano de 1.500 desconhecidas, é o não indígena, também é a educação desse sujeito quem chega aos modos de educação dos indígenas. Essa chegada não é nada amistosa em nenhuma de suas modalidades de alcance. Desta forma, a escola ocidental chega às terras indígenas com o fim primeiro de dominar e impor essa dominação. A história da educação escolar para os povos indígenas está cheia de episódios que atestam tais ações de colonização (Braggio, 1999).

Todo esse triste cenário, feito de etnocídios de ordens várias, tem uma possibilidade de mudança com a promulgação da Constituição de 1988. Contudo, a escola nas aldeias Xerente, infelizmente, ainda não é uma escola indígena. É uma escola para os indígenas.

Em Sousa Filho (2000), considero que a escola, da forma como está sendo implantada nas aldeias Xerente, se constitui no local não-indígena, por excelência. A frequência dos alunos nas aulas é um dos fortes motivos para o deslocamento da língua Xerente, já na primeira infância.

As tentativas de resistência Xerente existem, mas até quando? Nesse sentido, procuro demonstrar que há, por parte dos Xerente, rejeição às propostas educacionais contidas na legislação brasileira para os povos indígenas deste país, principalmente no que se refere à maneira de ensinar centrada num único indivíduo, o professor.

É importante mencionar que as Instituições de Ensino Superior têm recebido alunos indígenas em diversos cursos de graduação e pós-graduação. Resta saber de que forma esses estudos têm sido desenvolvidos e quais são os resultados que eles têm ofertado aos povos indígenas. De acordo com Barroso-Hoffmann (2011), é necessário e urgente que o debate sobre a oferta de educação superior aos indígenas seja feito, sobretudo porque há muitos estudiosos que desconfiam que a educação superior seja mais uma das atividades de assimilação e integração dos povos indígenas.

Também, necessário se faz pensar no profissional formado na Universidade, o professor indígena. Ao ser nomeado professor, o indivíduo passa a ser respeitado como mais um líder de sua aldeia. Atenta a esse fato, Braggio (2009) afirma ser urgente que os cursos de formação de professores indígenas trabalhe

com os futuros professores indígenas a consciência de seu papel em suas comunidades, a fim de que as estruturas socioculturais e políticas não só sejam respeitadas, mas que cientes da desestabilização de seu povo procurem estratégias para sua integração, e que esta seja uma função relevante, como parte de sua formação. (BRAGGIO, 2009, p. 95).

Por fim, e não menos importante, os conhecimentos indígenas precisam ser sistematizados para que possamos um dia ter no Brasil uma escola com os indígenas, uma escola indígena. Enquanto o muito do que diz respeito à realidade dos indígenas estiver na obscuridade, só podemos esperar que eles se posicionem como subalternos diante da escola brasileira ocidental.

REFERÊNCIAS

BARROSO-HOFFMANN, Maria. **Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil.** Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br/arquivos/educacao_indigena_Barroso-Hofmann.pdf>. Acesso em 30 mai2011.

BRAGGIO, S.L.B. **Educação Escolar Indígena: Subsídios para o Modelo Pluralista Intercultural**, em Exposição do Museu Antropológico da UFG do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, UFG: Goiás, 1992.

BRAGGIO, Silvia L. B. **A instauração de escrita entre os Xerente: conflitos e resistências.** Revista do Museu Antropológico. Goiânia-GO, UFG, v. 3/4, 1999, p. 19-52.

BRAGGIO, Silvia L. B. Tipologias sociolinguísticas: as macrovariáveis e seu papel na desvitalização das línguas: a língua xerente akwén. In: BRAGGIO, S. L. B.; SOUSA FILHO, S. M. de (Org.). **Línguas e Culturas Macro-Jê.** CAPES/UFG: Gráfica Vieira, 2009, p. 79-100.

BRAGGIO, S. L. B. e SOUSA FILHO, M. S. Questionamentos diante do desafio da inclusão dos povos indígenas no atual cenário: os Xerente. Em: **Signótica**, v. 18, n. 2. Goiânia: UFG, 2006, 215 – 230.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 25 mai 2011a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 in <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 20 mai 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC, SEF, 1998.

D'ANGELIS, W.. Contra a ditadura da escola. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. São Paulo: Unicamp, 1999, p. 18-25

FOUCHER, Marilza de Melo. **A presença da Amazônia no FSM 2009.** Disponível em: <http://www.adital.com.br/site/noticia_imp.asp?lang=PT&img=N&cod=37040>. Acesso em 24 maio 2011.

HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistics – an ethnographic approach.** 9 ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1994.

LEACH, E. **Repensando a Antropologia,** São Paulo. Perspectiva, 1974.

LEITÃO, R. Moreira. Educação, cultura e diversidade. Em: **Educação, Cultura e Sociedade - Abordagens Críticas da Escola.** VIANA, Nildo e VIEIRA, Renato Gomes (org.).Goiânia: Edições Germinal, 2002. p. 87-97

LEPARGNEUR, Hubert. **O Futuro dos Índios No Brasil.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Hachette, 1975.

MATTOS, Rinaldo. **O sistema político Xerente.** Disponível em: <www.missoesnacionais.org.br/.../O-SISTEMA-POLÍTICO-XERENTE.doc>. Acesso em: 29mai2011.

MAYBURY-LEWIS, David. **A sociedade Xavante.** Trad. Aracy Lopes da Silva. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

MAYBURY-LEWIS, David. **O selvagem e o inocente.** Trad. Mariza Côrrea. Campinas-SP: Unicamp, 1990.

NIMUENDAJÚ, Curt. **The Xerente.** Los Angeles: L. A. Press, 1942.

RIBEIRO, Francisco José Gomes. **O primeiro mestre-escola do Brasil**. Disponível em: <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/download/19953/13160>. Acesso em 24 maio 2011.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações no Brasil moderno**. Petrópolis: Vozes, 1982.

RODRIGUES, Aryon D. **Línguas Brasileiras – Para o conhecimento das línguas Indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. In: **Ecos – Revista científica**. São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147 – 167, 2008.

SCHROEDER, Ivo. **Política e parentesco nos Xerente**. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 2006.

SOUSA FILHO, S. M. **Aquisição do português oral pela criança Xerente**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

SOUSA FILHO, Sinval M. de. **Aspectos morfossintáticos da língua Akwén Xerente (Jê)**. 2007. Tese (Doutorado) – UFG, Goiânia, 2007.

SOUSA FILHO, Sinval Martins de. **Aspectos morfossintáticos da língua Akwén-Xerente (Jê)**. Jundiá: Paco Editorial, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Araweté – os deuses canibais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

Recebido: 17/10/2011

Aprovado: 26/10/2011