

ESCOLA NA ALDEIA E PROFESSOR INDÍGENA NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE XERENTE¹

Odair Giralдин

RESUMO

Professores Akwê-Xerente das aldeias Salto e Porteira, localizadas próximas às cidades de Tocantinia e Miracema, no Estado do Tocantins, experimentam relações com atividades docentes em diferentes prismas ou perspectivas. Ambas têm a presença de missionários Batistas há cinquenta anos e processo de escolarização desde os anos 1950. Em ambas a maior parte dos professores são *akwê*. Na aldeia Salto a maioria dos docentes está cursando Licenciatura Intercultural oferecido pela Universidade Federal de Goiás (UFG), enquanto na aldeia Porteira são três professores neste curso e dois tem formação em Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Neste contexto, este artigo refletirá sobre como essas formações dos professores e suas relações sociais interferem nas suas práticas docentes e na inserção de atividades externas de apoio pedagógico a essas escolas. Abordarei esta temática através de uma descrição etnográfica das aldeias, escolas e professores enquanto atores sociais além de interpretação sobre este cenário a partir de diálogos com os professores sobre esta questão.

PALAVRAS-CHAVE

Educação indígena. Akwê-Xerente. Prática docente

ABSTRACT

Akwê-Xerente teachers from Salto and Porteira villages, located near the cities of Tocantinia and Miracema on the state of Tocantins, experience relations with teaching activities in different ways or perspectives. Both of them have the presence of Baptists missionaries for about fifty years of twenty century, and in both the most of teachers are *akwê*. In Salto the most of teachers are students in Licenciatura Intercultural graduate studies, a course offering for Universidade Federal de Goiás (UFG), while Porteira has three of them in that course and two teachers are studying pedagogy at the Universidade Federal do Tocantins (UFT). In this setting, this article will reflect on how these teachers' training and their social relations interfere on their teaching practices and on external insertion with pedagogical support in those schools. I will approach this thematic using an ethnographic description of the villages, schools and teachers as social actors in addition to an interpretation of this scenario from the dialogues with the teachers on this issue.

KEYWORDS

Indigenous education. Akwê-Xerente people. Teaching practice

1 Introdução

As reflexões a seguir foram originadas inicialmente a partir de minhas experiências como professor do curso de licenciatura intercultural, oferecido pela Universidade Federal do Goiás (UFG) com a participação de professores da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Este curso teve início em 2007 e suas atividades consistem em um período de estudos intensivos no campus da UFG em Goiânia (nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto) e estudos complementares nos intervalos entre as etapas intensivas. No primeiro semestre ocorre a visita dos professores universitários em cada aldeia para acompanhamento das atividades dos alunos-professores, enquanto que no segundo semestre acontecem os encontros nos pólos com a presença dos alunos-professores de uma região, que pode ter mais de um povo presente. Mas minhas reflexões expandiram-se com as atividades de um trabalho de extensão denominado Projeto de Apoio Pedagógico às escolas *Sremtowê* e *Waêkarnasê* e com atividades de pesquisa financiadas pelo CNPq sobre os efeitos da educação escolar para os povos indígenas no Tocantins e sobre processos próprios de ensino e aprendizagem nos Krahô, Javaé e Akwê-Xerente.

As atividades de extensão consistem em visitas mensais às escolas. Iniciamos em 2009 com oficinas sobre línguas e discussões sobre formas de planejamento e organização escolar na aldeia. No ano de 2010 concentramos nossos esforços na produção de material didático, com a composição de

livros para os cinco anos iniciais e tradução do livro *The Šerente*, de Curt Nimuendajú (1942), do inglês para o português e deste para o akwê.

Porém antes de prosseguir refletindo sobre a escola, os processos de ensino e aprendizagem e a prática pedagógica dos professores das duas escolas abordadas, faz-se necessário apresentar os Xerente.

2 Breve descrição dos Akwê-Xerente

O povo Xerente autodenomina-se Akwê e pertence, linguisticamente, ao tronco Macro-Jê, à família Jê-Central, compartilhando esta família com os Awê-Xavante e os Xakriabá. Organizam-se socialmente em duas metades (*Doi* e *Wahire*) compostas cada uma por três clãs exogâmicos e patrilineares: *Kuzà*, *Kbazi*, *Kritó* / *Wahire*, *Krozake* e *Krêprehi*, respectivamente. Além dos clãs, cuja afiliação é definida pela filiação patrilinear, os Xerente possuem também uma divisão em quatro classes cerimoniais, que são: *Krará*, *Kre-remô*, *Amnôrôwa* e *Akemhã*. O pertencimento a uma dessas classes é definido pela posição de nascimento da pessoa no rol de filhos de um homem. Assim, o primeiro filho pertencerá à classe cerimonial do pai. O segundo a uma outra classe, o terceiro em outra e o quarto na última. Se houver um quinto filho, voltará a ser afiliado à classe do pai. Essas quatro classes, no passado, eram as responsáveis pela iniciação masculina no warã (pátio, local cerimonial e instituição de formação), além de terem prerrogativas específicas no ritual

1. Este artigo é resultado de estudos realizados com apoio financeiro do CNPq (processo 567003/2008-6). Uma primeira versão desse texto foi apresentada na VIII Reunião de Antropólogos do Mercosul (Buenos Aires, 29-9 a 2-10/2009) no GT *Povos Indígenas e Processos de Educação Escolar e não escolar*.

de nomeação masculino e feminino (MELO, 2010). Pela forma de afiliação, pode-se perceber que as classes cerimoniais são grupos além-clânicos, pois que se formam por pessoas pertencentes a mais de um clã. Essa característica garantiria, por um lado, uma não-hegemonia dos clãs como parâmetro para o comportamento político e para a solidariedade das pessoas (irmãos que pertencem ao mesmo clã afiliam-se a classes cerimoniais diferentes) e, por outro, estimula estruturalmente o surgimento de facções, com grupos formados com pessoas que não pertencem ao mesmo clã e que exercitam estes laços além-clânicos já no pertencimento às classes cerimoniais (OLIVEIRA-REIS, 2001; SCHROEDER, 2006).

Os Akwê-Xerente vivem no centro do Estado do Tocantins, em território de 183.245 ha, demarcado e homologado entre os rios Sono e Tocantins, composta por duas terras indígenas: Xerente com 167.542 ha e Funil com 15.703 ha, mas formando um território contínuo. Estão a cerca de 90 quilômetros da capital do Estado, Palmas, e as duas aldeias aqui em estudo (Salto e Porteira) distam cerca de 18 km de Tocantinia, situada na margem leste do rio Tocantins e sede do município onde se localiza seu território, e a 20 km de Miracema do Tocantins, situada na margem oeste do rio, defronte a Tocantinia e onde existe um campus da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Vivendo em contato com os não-indígenas desde o final do século XVIII, essa relação, inicialmente belicosa, foi se tornando amistosa a partir da segunda metade do século XIX (FARIAS, 1992, GIRALDIN, 2002, 2002a, 2002b, GIRALDIN; SILVA, 2002; SILVA, 2010), quando os primeiros religiosos foram enviados para realizarem a pacificação e catequização. A

atual cidade de Tocantinia resulta de um aldeamento fundado por Frei Antonio de Ganges com o nome de Piabanhas. Outro aldeamento próximo foi criado por Rafael de Taggia para atuar entre os Xerente e Krahô na confluência dos rios Tocantins e Sono com o nome de Pedro Afonso (nome que permanece até a atualidade na cidade homônima). Com a morte dos freis capuchinhos (no final da década de 1880) e a chegada dos frades dominicanos neste mesmo período em Porto Nacional, os Xerente passaram a ter a influência catequética destes últimos religiosos. As principais informações etnográficas existentes sobre os Akwê-Xerente são do início do século XX com os dados publicados de Nimuendajú (1942) a partir de pesquisas na década anterior. No início da década de 1950 chegaram os missionários Batistas com o objetivo de aprender a língua e traduzir os textos bíblicos. Lá permanecem até os dias atuais tendo realizado a tradução da bíblia, produzido um dicionário Akwê/Portugues/Akwê e incentivado a escolarização dos Akwê e a formação de monitores bilíngües (GUIMARÃES, 2002).

3 O contexto

As aldeias Salto e Porteira tem relações estreitas, pois que a primeira surgiu reunindo pessoas oriundas, em sua maioria, da segunda.

Porteira é uma aldeia antiga sendo mencionada por Nimuendajú (1942) que a conheceu em 1937. Localiza-se na margem leste do rio Tocantins e é uma das maiores aldeias atualmente existentes. Suas casas são distribuídas irregularmente em várias fileiras no sentido sul/norte formando um espaço no centro, onde se localiza a garagem do caminhão e também a Igreja Batis-

ta, e um espaço na lateral onde se localiza o campo de futebol. A escola esta situada na entrada sul da aldeia, próxima da casa do missionário Batista e fora da rua de casas da aldeia. Ela oferece aulas do primeiro ao quinto ano regular no período matutino e sexto ao nono ano na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) noturno. A maioria dos professores *akwẽ* (seis no total) são ligados a um antigo líder desta aldeia, do clã Kuzà. Do grupo uma é filha, três são sobrinhos (duas professoras e um professor e, consanguineamente, pertencentes ao mesmo clã), um é genro e uma professora é irmã deste último (ligados ao grupo por relações de aliança). De tal forma que a maioria deles (cinco em seis) esta ligada diretamente com a família desta antiga liderança. Dois destes professores fazem o curso de Pedagogia no campus da Universidade Federal do Tocantins (UFT) em Miracema e duas professoras e um professor fazem o curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG). Uma professora terminou o curso de Formação de Professores em Magistério Indígena como nível de Ensino Médio (realizado pela Secretaria de Educação do Tocantins) e uma ainda participa deste curso. Foi nesta aldeia que os missionários batistas iniciaram seu processo de transcrição da língua *akwẽ* e onde se deram as principais experiências com processo de alfabetização (GUIMARÃES, 2002).

A aldeia Salto foi fundada em 1985. Talvez o primeiro morador tenha sido Sr. Deoclides que se mudou para ali vindo de um local a leste do território, próximo ao Rio Preto. Outras pessoas chegaram depois oriundas da aldeia Porteira e o processo de crescimento teve um impulso maior em 1996 com a implantação de um programa de moradia popular criado pelo Go-

verno do Estado do Tocantins que levou a construção de 30 casas de alvenaria (MOI, 2007, p. 51). A aldeia tem um formato semi-circular, que é a forma tradicional do plano das aldeias *akwẽ*, mas com a abertura para o sul com as casas dispostas em torno do campo de futebol. A abertura do semi-círculo, entretanto, acabou sendo fechada pela construção do posto de saúde.

Na aldeia Salto também há a presença dos missionários Batistas. Existe ali um templo e uma casa (fora do semi-circulo da aldeia) para o pastor que comparece todo final de semana. Esta aldeia tem nove professores *akwẽ*, sendo que oito lecionam na escola *Waẽkarnasẽ* da própria aldeia e um ensina no Centro de Ensino Médio Xerente-Warã (CEMIX) que está localizado num ponto central do território Xerente. A origem destes professores *akwẽ* é variada. Dois são irmãos (a única professora da aldeia e o professor que leciona no CEMIX); dois são primos e dois não têm parentesco consanguíneo, mas apenas ligações de parentesco clânico. Destes professores, oito freqüentam o curso de Licenciatura Intercultural da UFG (sete professores e uma professora) e um concluiu o curso de formação em Magistério Indígena com nível de ensino médio.

Assim, os cargos de professores na aldeia Salto não foram apropriados por uma única família, ou por um grupo ligado faccionalmente a um líder, como aconteceu na aldeia Porteira. Isso indica que a ocupação do cargo de professor não esta ligada diretamente ao pertencimento clânico, pois que um cargo profissional bem como outros cargos tradicionais (cerimoniais ou políticos) não são prerrogativas clânicas. Tudo depende dos contextos políticos e da força de uma determinada liderança em dominar o cenário e, assim, poder dis-

tribuir essas ocupações (como recursos escassos) entre seus membros, é o caso da aldeia Porteira. Onde não há predomínio de uma facção, as ocupações profissionais então podem ser distribuídas de forma mais ampla entre os membros da aldeia, como acontece na aldeia Salto.

4 A relação entre o apoio pedagógico e as realidades das aldeias

As razões apontadas pelos professores das aldeias para nos solicitar esta atividade de apoio pedagógico sempre estiveram ligadas tanto à falta de material didático específico e diferenciado quanto à falta de apoio pedagógico para que eles pudessem estar em contato regular com professores da UFT e terem possibilidades de diálogos com pessoas que dominam os conhecimentos não-indígenas e com isso dirimir dúvidas sobre conceitos, métodos e didáticas visando melhorar a suas práticas docentes. Assim, desde o início definiu-se que nossos encontros se dariam a cada quatro semanas, visitando ambas as aldeias e passando um dia em cada uma delas. Porém, a partir do primeiro contato e formulação do projeto de Apoio Pedagógico, as duas escolas tiveram reações distintas.

Desde o início os professores da escola *Waëkarnasë* da aldeia Salto participaram ativamente do processo de elaboração do projeto² e decidiram que adotariam como metodologia de ensino o trabalho com temas contextuais (semelhantes à estrutura do curso de Licenciatura Intercultural que freqüentam na UFG) e dentro deles abordariam os conteúdos disciplinares exigidos

pela estrutura curricular implantada nas escolas pela SEDUC em consonância com as diretrizes gerais da educação escolar brasileira. Por isso, escolheram logo imediatamente treze temas para serem trabalhos semestralmente. Nas visitas mensais que se seguiram, as discussões e debates sempre aconteciam entre os professores da escola e a equipe do apoio. Os professores se sentiam razoavelmente a vontade para poder contrapor idéias dos seus colegas e para expor suas opiniões quanto aos assuntos abordados e mesmo sobre comentar e analisar, ainda que delicadamente, as práticas dos outros professores.

Os professores da escola *Srëmtowê* da aldeia Porteira, no entanto, sempre se mostraram reticentes e com muita dificuldade em participar das atividades. Já na elaboração do projeto de apoio tiveram pouco empenho e aceitaram de pronto que o mesmo projeto elaborado para a escola *Waëkarnasë* poderia ser aplicado na escola *Srëmtowê*. Um primeiro ponto a ser ressaltado aqui é que, enquanto na aldeia Salto são oito professores e uma professora, na aldeia Porteira são quatro professoras e dois professores, sendo que um deles é o diretor da escola. Esta situação deve ser um dos fatores que explicam a forma reticente na participação, uma vez que a transmissão do conhecimento é tradicionalmente uma função masculina, reservada aos membros mais velhos de cada clã sendo que, quando do início do processo de escolarização nas aldeias, houve mesmo uma resistência dos anciãos quanto à presença dos jovens na função de professor, por serem considerados ainda imaturos para ensinar e sendo, naquele momento, impensa-

2. Nesta elaboração fizemos a montagem do projeto juntos procurando responder às questões básicas: o que? Por que? Como? Quando? quanto?. A partir deste “modelo” posteriormente os professores montaram um projeto para coleta de lixo na aldeia e conseguiram aprovação na prefeitura da cidade.

da a presença feminina na docência (GUILMARÃES, 2002, p. 42). Assim, a postura das professoras nas atividades sempre foi de se manterem caladas e o professor era o mediador nos encontros. Percebia-se que no grupo não havia muita prática de diálogo sobre a atividade docente de cada um, sendo que cada professor aplicava os conteúdos definidos pela estrutura curricular definida para as escolas não indígenas. E como estratégia didática, ensinavam de forma disciplinar e estanke cada um dos conteúdos.

Desta maneira os primeiros encontros não frutificaram nenhum encaminhamento de atividade diferente para as práticas pedagógicas dos professores desta escola. Os professores continuaram com a prática de seguir o que estava previsto nos conteúdos programáticos definidos nos livros didáticos, seguidos por eles nas suas aulas. Seguiam lecionando sem a elaboração formal de um planejamento das atividades. Neste sentido, a primeira solicitação deles foi que os ajudássemos a organizar o planejamento das atividades de cada professor. Com esta atividade consumimos todos os encontros do primeiro semestre de 2009. Somente no último encontro (em junho) foi que todos os planejamentos foram completados e eles decidiram que iriam trabalhar com eixos temáticos a partir do segundo semestre daquele ano e escolheram como primeiro tema a aldeia.

Enquanto isso, os professores da aldeia Salto já nos solicitavam desde o terceiro encontro que queriam oficinas que lhes auxiliassem a melhorar sua prática pedagógica junto aos alunos da escola. Assim, a primeira solicitação dos professores da aldeia Salto foi por oficinas de estrutura e forma-

ção de palavras, devido à dificuldade que encontram em entender a formação das palavras em português e, também, em *akw*. As oficinas sobre a estrutura e formação de nomes foram realizadas nos encontros de maio, junho e finalizou no último encontro em setembro de 2009. E os professores solicitaram que a próximas oficinas deveriam ser sobre a estrutura e formação dos verbos.

Diante desse quadro, procuro refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores relacionando-as às características culturais dos Xerente e às formas tradicionais de ensino e aprendizagem. Um dos elementos fundamentais para uma postura atenta, crítica (seja na oferta e gerenciamento da educação escolar indígena, seja nas ações de apoio pedagógico) e cuidadosa para que não seja colonizadora, é procurar entender o processo próprio de ensino e aprendizagem do povo em questão. Penso que, no caso do povo Xerente, através do entendimento desse processo de ensino e aprendizagem é que poderemos compreender e interpretar melhor as práticas dos professores e a dinâmica da vida *akwê*. Essa compreensão permitirá que não atue-mos de forma a impor os ritmos e visões da nossa compreensão do processo de aprendizagem da prática pedagógica local.

Assim, tenho investigado em trabalho de campo sobre esse processo próprio de ensino e aprendizagem Xerente e tenho dialogado sobre isso com o grupo da UFT que participa desta atividade de extensão e pesquisa. As primeiras informações indicam, entre os Akwê-Xerente, para uma categoria presente em diversos outros povos: o interesse³. Eles são unânimes em enfatizar sempre que hoje em dia falta interesse

3. Parte dos dados apresentados aqui é originada de minha atuação no projeto de apoio pedagógico realizado em duas escolas Xerente (aldeias Salto e Porteira). Parte é resultado das pesquisas do projeto *Os*

dos mais novos para aprender. Este discurso acontece até mesmo entre os professores indígenas. Quando perguntei aos professores se a escola da aldeia Porteira não realizava nenhuma ação para incentivar a comunidade a realizar suas festas e rituais, a resposta foi que não fazem porque os próprios professores não têm interesse. Este interesse baseia-se, como nos demais povos indígenas, numa forma de sociabilidade da liberdade. As crianças atuam livremente nos espaços das aldeias e não são cobradas pelos adultos. Andando em todos os ambientes, o conhecimento é aprendido contextualmente e através do aprender-fazendo. Para isso, é preciso que haja uma intenção de interesse por parte de quem deseja aprender. Enfatiza-se, então, mais a capacidade auditiva para escutar o que se fala; a capacidade de visão para observar o que esta sendo feito; a atitude de experimentação para tentar fazer na presença de quem já sabe e finalmente a atitude da fala para pedir que seja ensinado o conhecimento desejado, quando a experimentação não foi satisfatória. O processo de ensino/aprendizagem está, desta forma, centrado no protagonismo do aprendiz. Este processo expresso na categoria do interesse revela aqui o processo da *cognição na prática* de que trata Lave (1988). Entende-se, então, que se esta atitude for seguida também na escola, a postura do professor seja mais no sentido

de orientação para a resolução do conhecimento através da prática, mas respeitando o desejo do aluno para aprender.

Para os Akwê-Xerente o processo próprio tradicional de transmissão dos conhecimentos estava associado a dois espaços fundamentais. O primeiro refere-se ao ambiente das casas definido pela habitação e seus espaços circundantes que é denominado *Warêzdaré*. Neste espaço predominava a participação familiar na veiculação dos saberes. O segundo era o pátio e a casa dos homens (*warã*) onde predominavam os anciãos organizados em quatro grupos cerimoniais: *Amnôrôwa*, *Krará*, *Krerêkmô* e *Akemhã*⁴. Antes do ingresso na casa dos homens, tanto os meninos (*turê*) quanto as meninas (*tarê*) recebiam a formação no ambiente doméstico.

Após atingir a faixa etária correspondente à categoria *sipsa* o jovem passava a frequentar o ambiente masculino do *warã*. O termo *sipsa* é utilizado pelos Akwê atuais para se referir a um jovem ainda não iniciado sexualmente⁵. O correspondente feminino é *bakrda*. No *warã* os rapazes eram iniciados em grupos de acordo com as classes cerimoniais, cuja condução dos rituais cabia aos membros mais velhos de cada classe. Nesta formação, os jovens passavam por quatro fases de estudo: *Kburôipo*, *Panai-sekrdu*, *Sinãika* e *Krkonistuhi*. Após concluírem-nas, os rapazes eram tidos como

efeitos da educação escolar para os povos indígenas no Tocantins. Outra parcela é originada dos resultados das pesquisas de minha orientanda Valéria Moreira Coelho de Melo a partir de suas pesquisas sobre meio-ambiente e educação escolar com os Xerente da aldeia Rio Sono, pesquisa que faz parte do projeto *Os efeitos da educação escolar para os povos indígenas no Tocantins*.

4. Nimuendajú (1942) afirma que a iniciação masculina era organizada por cada grupo cerimonial masculino alternadamente e dirigida pelos seus membros. A ocorrência de nova turma de iniciação dependeria do interesse dos membros em realizá-la. Porém esta informação carece de confirmação.

5. Nimuendajú utiliza este termo para se referir aos jovens após terem passados os três primeiros anos de reclusão (Nimuendajú, 1942).

“homens de verdade”, recebendo o status de *Kritomkwa*. Nesta condição, eram considerados aptos para o casamento. Dessa forma, toda a formação, portanto, era cumprida em seis estágios (NIMUENDAJÚ, 1942; MELO, 2010): *Sipsa*, *Kburôipo*, *Panaisekrudu*, *Sinãika*, *Krkonistuhi* e *Kritomkwa*.

Nesta experiência no longo processo de formação, o jovem recebia informações sobre técnicas manuais para a produção de trançados, para a produção de armas e ferramentas; aprendia técnicas e táticas de guerra e também história tradicional. Aprendia cantos e danças, organização de rituais, além de elementos éticos e morais necessários para uma vida adulta e responsável baseada nos valores tradicionais. As meninas permaneciam no ambiente do *warêzdaré* e, segundo a cultura *akwê*, aprendiam as atividades inerentes à sua condição feminina, como agricultura, culinária, cestaria, confecção de adornos e atividades ligadas à conjugalidade e maternidade.

Ambos, entretanto, passavam pelo mesmo ritual de nomeação, chamado atualmente de *Dasipê*, quando deixavam a condição de criança e passavam a de jovens iniciandos (deixando de ser chamados pelo termo abrangente de *tarê* e *turê*).

Seja no ambiente doméstico (*warêzdare*) ou no cerimonial (*warã*) o processo de ensino e aprendizagem se pautava nos critérios de interesse, observação e repetição, com isso colocando o foco do processo de aprendizagem no aluno e nas suas interações sociais. No espaço do *warã* anciãos instrutores realizavam atividades com os iniciandos para proporcionar-lhes acesso aos conhecimentos.

Os jovens permaneciam no *warã* desprovidos de qualquer adorno ou indumentária. Levados para ambientes fora da aldeia

em atividades práticas (caça, pesca, coleta), aprendiam a suportar o frio, a vencer o calor e a superar fome e sede. E o nível de aprendizagem de cada um se dava pelo interesse demonstrado por cada jovem, segundo suas condições (vale lembrar que havia grande variação de idade entre membros de mesma turma no *warã*) e por sua capacidade de observação e pela repetição das atividades. Assim, verifica-se que é mais condizente falar de um processo de aprendizagem que de processo de ensino. Nele espera-se que o interessado observe o que está sendo feito, recolha-se pacientemente para memorizar as etapas do processo e quando se sentir seguro, execute o que já sabe na presença de quem conhece perfeitamente o processo. Neste momento, o aprendiz será corrigido pelo mestre, caso ele cometa algum erro, ou será mencionado que ele já domina aquele conhecimento. Por isso é comum perceber que quando uma pessoa fala as demais se calam e ficam escutando atentamente. Quando se trata de um velho, a atenção é redobrada, pois ele certamente falará de coisas que os demais ainda não sabem. Os discursos cerimoniais são um exemplo destes momentos, pois a linguagem cerimonial é algo que já não se ouve corriqueiramente e é absorvida atentamente quando um discurso é pronunciado.

5 Relação entre formação dos professores e prática na escola

No encontro no início do ano de 2009 para a semana de planejamento da escola Waëkarnasê, inicialmente a única professora da aldeia (que estuda na Licenciatura Intercultural) mencionou que uma vez que a maioria dos professores dali estava fazendo a Licenciatura Intercultural, então poderia lecionar de forma transdisciplinar, tal como estudam naquele curso. Ela men-

cionava também que pensava em um plano de aula que não separasse os conhecimentos e finalizava dizendo que gostaria de fazer tudo diferente e aplicar o que aprendeu na Licenciatura Intercultural. Esta mesma opinião foi repetida pelos demais professores que são alunos daquele curso, sendo que um deles informou que nas suas práticas docentes, eles se reúnem semanalmente para discutirem o que fazer na semana de trabalho, o que permite pensar que eles estão construindo uma outra abordagem didática de forma dialógica.

Nesta semana de planejamento ficou claro que nessa escola há uma relação dialógica entre os professores e também uma manifestação de interesse em estudar mais detidamente alguns aspectos da cultura *akwẽ*, sobretudo a língua e histórias. A disposição com que se colocaram e logo definiram objetivamente os temas a serem trabalhados e a metodologia transdisciplinar a ser aplicada, se apresenta à nossa percepção visual com mais familiaridade. Somos tentados, num primeiro momento, a ver esta escola como “eficiente” e seus professores mais integrados e mais envolvidos com o processo educacional. Corremos o risco, assim, de avaliar esta escola como estando bem organizada e seu quadro docente bem articulado discutindo os problemas da escola e buscando soluções e incorporando métodos novos de trabalho.

Da mesma forma, o ritmo das atividades da escola *Srẽmtowẽ*, da aldeia Porteira, e a maneira como os professores se relacionam entre si enquanto docentes da mesma escola, quase não havendo diálogo em torno dos conhecimentos trabalhados em cada turma/ano e das atividades realizadas ou metodologias aplicadas, nos levaria a incorrer no risco de avaliar esta escola como não-“eficiente”. Afinal, enquanto no primeiro

encontro de planejamento os professores da aldeia Salto logo se definiram pelos temas e abordagens transdisciplinares, os professores da aldeia Porteira consumiram todo um semestre para poderem organizar o planejamento das suas atividades. Estas duas situações poderiam nos inclinar a fazer a avaliação de ambas as escolas como sendo uma “eficiente” e outra não-“eficiente”.

Porém, esta avaliação seria equivocada e etnocentrada devido à nossa perspectiva do que seja o funcionamento da escola. Numa primeira aproximação, nossos olhos repararam a escola da aldeia Salto como mais organizada e seus professores como mais comprometidos e envolvidos no processo educacional e interessados em aprimorar seus conhecimentos sobre o mundo dos brancos e também da sua própria cultura. Da mesma forma, tendemos a perceber as atividades dos professores da escola da aldeia Porteira como pouco envolvidos com a escola e com o processo de ensinar, demonstrando pouco interesse em aprimorar os conhecimentos sobre o mundo dos brancos e sobre o seu próprio universo cultural.

Penso que estas duas escolas estão em duas situações diferentes do processo de inserção de escolas nas aldeias indígenas. Em uma (Escola *Waẽkarnasẽ* - aldeia Salto) esta ocorrendo uma incorporação da escola na vida da comunidade que a introjetou, resignificando-a, mesmo com o seu funcionamento nos moldes estruturais e organizacionais daquelas escolas dos não-indígenas. Na outra (Escola *Srẽmtowẽ* = aldeia Porteira) a escola não teve o mesmo grau de incorporação pela comunidade e nem tampouco pelos seus professores. Os docentes continuam realizando suas aulas de maneira individualizada e com pouca articulação entre si, ao mesmo tempo em que o

diretor da escola tampouco impõe aos seus colegas algum ritmo de trabalho que ultrapasse o próprio tempo tradicional de vida.

E que relação pode existir atualmente entre os cursos superiores frequentados pelos professores destas duas escolas com as suas práticas nas escolas?

Uma consideração inicial pode ser levantada. A prática pedagógica dos professores da aldeia Salto (Escola Waẽkarnasẽ) está mais pautada numa prática escolar introjetada de uma escola não-indígena. A familiaridade com que percebemos as atividades dos professores desta escola e o estranhamento diante da prática dos professores da escola *Srẽmtowẽ* (aldeia Porteira) é revelador desta situação. Na aldeia Salto os professores estão mais integrados e mais ativos e a escola “funciona” melhor porque ela está incorporada como parte da vida da comunidade. A escola está localizada num espaço doméstico (nos fundos das casas no semi-círculo da aldeia). O prédio da escola, entretanto, volta-se para fora da aldeia, pois a sua frente está ligada ao pátio da mesma enquanto os fundos dela volta-se para a aldeia. Mas a escola e a educação ocupam boa parte dos discursos das pessoas e mesmo as atividades coletivas. As reuniões da população da aldeia para debates e tomadas de decisão acontecem no ambiente da escola. Ela parece ter sido assimilada, assim, como uma representação do espaço tradicional masculino Xerente, que era o *Warã* o qual tinha função tanto de formar os jovens rapazes quanto de ser espaço masculino de reunião cotidiana.

Neste sentido, os incentivos recebidos no curso de Licenciatura Intercultural, baseados na interculturalidade, no bilingüismo, na transdisciplinaridade e na idéia de escola diferenciada e comunitária, vem sendo incorporados no discurso dos pro-

fessores que tentam remetê-los às suas práticas. Porém, ainda não há uma reflexão mais crítica sobre esta instituição chamada escola e do que ela instaurou dentro da aldeia, em relação à forma tradicional de ensino e aprendizagem. Por isso há crítica dos velhos aos conteúdos ensinados na escola, pois que o projeto das gerações anteriores era usar a escola dos brancos também para ensinar (à semelhança do que se fazia no *Warã*) os conhecimentos tradicionalmente ensinados aos homens no espaço masculino. Hoje porém os principais conteúdos ensinados são aqueles dos não-indígenas enquanto que os conhecimentos *akwẽ* restringem-se ao ensino da linguagem escrita e de histórias (GIRALDIN; XERENTE, 2010).

Neste sentido pode-se afirmar então que nesta aldeia a comunidade incorporou a escola, ressignificando-a, mas a escola e os professores pouco incorporaram a comunidade na escola.

A comunidade reconhece o papel relevante da escola e dos professores hoje como pessoas autorizadas nos assuntos da comunidade. Vários aspectos da vida comunitária são discutidos e resolvidos tendo como espaço de reunião o pátio da escola. Os professores são reconhecidos como sendo os principais atores para a elaboração de projetos que sejam de interesse da comunidade, havendo certo atrito entre alguns professores e dirigentes de uma associação da aldeia. Há questionamento sobre os projetos elaborados pela associação, sobretudo quando se refere a aspectos do conhecimento tradicional que não são repassados pelas aulas dos professores. Além disso, a escola continua sendo gerenciada pelas normativas da Secretaria da Educação do Estado do Tocantins, que define carga-horária, conteúdo universal e regras funcionais dos professores e funcionários

da escola. O caso emblemático desta situação, que demonstra como a escola não assimilou a comunidade, pode ser percebido no seguinte episódio. O cacique da aldeia em agosto de 2009 (formado em Ensino Médio) foi convidado a substituir a professora que estava em licença médica. Quando estava lecionando, um filho dele adoeceu e, acompanhado da mãe, foi internado em Gurupi numa cidade distante 250 km da aldeia, onde existia uma administração regional da Funai. O professor continuou lecionando para não ter os pontos cortados. Quando a saúde do filho se agravou, ele foi até o coordenador da escola (um rapaz de cerca de 25 anos) e pediu para ausentar-se para poder ir acompanhar o filho. O coordenador sugeriu a ele que fosse falar com a supervisora da Diretoria Regional de Ensino, na cidade de Miracema. Ela, segundo relato do cacique, teria dito que ele não precisaria se ausentar, pois a esposa já estava acompanhando o filho no hospital e que se ele quisesse ir, teria os pontos cortados e os dias descontados de seu salário. O final triste da história é que cacique decidiu ir por conta própria mas ao chegar ao hospital o filho já havia falecido.

Assim, penso que os professores ao serem majoritariamente graduandos em Licenciatura Intercultural, estão se “*habitando*” com a escola e com seus discursos e tornando a instituição escolar como a instituição definidora do *lôcus* de transmissão de conhecimento, porém não incluindo alguns dos principais conhecimentos tradicionais que antes tinham no *Warã* e no *warêzdaré* seus locais de referência para transmissão. Mesmo quando demonstram vivo interesse em aprender mais sobre a sua própria língua e história, os professores o estão fazendo dentro deste ambiente definido como escola. Com isso, es-

tão se tornando pessoas cada vez mais autorizadas na aldeia, influenciando para a diminuição dos poderes antes atribuídos a outros espaços e sujeitos, notadamente o pátio e os anciãos. Por caminhos diferentes, chegando-se a resultados semelhantes. A escola, ainda que diferenciada, podendo gerar situação colonizadora na aldeia.

No mês de setembro de 2009, houve uma reunião na escola *Waëkarnasê* entre os professores, o cacique, um membro da associação da aldeia e três anciãos, para debaterem a possibilidade de que um ancião pudesse vir a ser contratado para ensinar às crianças, durante os cinco anos que elas permanecem naquela escola, aspectos dos conhecimentos tradicionais (antes ensinados no *warã*) que não são ensinados nem nos espaços tradicionais atuais, nem na escola atual pela falta de tempo em ter que cumprir a carga-horária dos conhecimentos tidos como universais. A maioria dos professores concordou com esta iniciativa, porém dois anciãos consideraram que o *warã* já não existe mais e que a escola tem que seguir com seu papel de ensinar as coisas da atualidade, ou seja, conhecimentos dos não-indígenas.

Já a prática pedagógica dos professores da escola *Srêmtowê* da aldeia Porteira demonstra que a comunidade não incorporou a escola, nem a escola incorporou a comunidade. O prédio da escola está localizado fora da aldeia num lugar que não é nem público, nem doméstico. Localiza-se na entrada da aldeia e nem pode ser visto pela maioria das pessoas quando estão nas casas nas atividades cotidianas. As crianças não perambulam pelo pátio ou nas imediações da escola e apenas as reuniões mais sérias, que necessitam de mais espaço para acomodar as pessoas, são ali realizadas.

A prática dos docentes de não realizarem muitas reuniões pedagógicas nem interferirem uns nas atividades dos outros, deixando, aos nossos olhos, uma aparente “ineficiência”, revela também que os professores têm uma percepção da escola como espaço dos não-índios e estão utilizando a escola como um elemento alheio ainda à vida da comunidade. E nas práticas pedagógicas, eles seguem metodologia e didática dos não-índios às quais tentam incorporar as observações e experiências que tem aprendido com outros professores não-indígenas.

A presença de dois professores homens no curso de Pedagogia e de um homem e duas mulheres na Licenciatura Intercultural pode contribuir para a manutenção desta situação. Os professores do curso de Pedagogia afirmam que o aprendizado neste curso pouco tem ajudado em suas práticas uma vez que as aulas e os conteúdos ensinados não têm preocupação nenhuma com a diversidade cultural, pois se trata de um conhecimento que tem por princípio ser universalizador. Os professores universitários não se preocupam em fazer uma ligação entre estes conhecimentos com as realidades dos alunos na prática. Nem tampouco se preocupam em acompanhar os alunos para ajudá-los na solução dos problemas encontrados nos estudos e nas suas práticas como professores. Um professor *akwê* afirma que foi reprovado num estágio porque teve que preparar e ministrar aulas para crianças não-indígenas em uma creche da cidade de Miracema. Numa outra atividade de estágio, ele preparou todas as atividades na escola da aldeia e o professor universitário não compareceu para observá-lo em sua prática. Como ele se recusou a apresentar a sua aula na universidade para o professor, o indígena foi reprovado.

Uma das professoras ingressou na primeira turma da Licenciatura Intercultural (2007) e a outra ingressou na terceira turma (2009) e um professor na quarta turma (2010). Creio que a condição de mulheres num universo de predominância masculina (uma sociedade patrilinear) e numa esfera de atuação eminentemente masculina e reservada aos anciãos, inibe as suas participações em qualquer iniciativa de propor alguma alteração na prática pedagógica da escola.

Ademais, a própria origem dos professores da escola *Srêmtowê* (maioria pertencente a uma determinada linha descendente de um antigo líder local), revela este outro aspecto da utilização da escola nas aldeias. A apropriação dos recursos escassos que representam os salários dos professores e funcionários através das pessoas ligadas por parentesco à facção dominante (SCHOREDER, 2006; OLIVEIRA-REIS, 2001). O fato de serem todos aparentados consanguineamente e não apenas clanicamente, também contribui para que mantenham uma relação de não questionamento crítico das atividades realizadas por eles. Desta forma, a prática docente e o funcionamento da escola seguem o ritmo tradicional. Tanto docentes quanto alunos pautam-se pela categoria do interesse: dos alunos em querer aprender; pelo respeito ao interesse (ou não) com que cada professor se prepara para ensinar sem que ninguém tenha o direito de interferir neste processo.

Neste sentido, os cursos que os professores desta aldeia estão freqüentando, seja Pedagogia na UFT, seja Licenciatura Intercultural na UFG, parece interferir pouco nesta prática pedagógica, ao menos por enquanto. Enquanto o primeiro curso dedica pouca atenção aos aspectos particula-

res do processo próprio de ensino e aprendizagem dos Xerente, devido a característica universalizante da perspectiva da Pedagogia, o segundo enfatiza a interculturalidade, o bilingüismo, a especificidade e diferenciação da educação escolar indígena no Brasil, mas também ainda não consegue compreender plenamente este aspecto intracultural, que é o processo de formação da pessoa e de novos seres sociais, o qual é específico para cada povo.

6 Conclusão

As reflexões aqui desenvolvidas, frutos de atividades de pesquisas e extensão junto às duas escolas, nos permitem perceber que se a escola *Waëkarnasê* da aldeia Salto se apresenta como mais eficiente e mais organizada, dando-nos a impressão de que funciona melhor que a escola *Srêmtowê* da aldeia Porteira, isto se deve ao fato de que esta impressão se deve ao fato de que as olhamos tomando como parâmetro o nosso modelo de escola e de educação escolar-centrada. Porém quando procuramos estranhar esta situação e procuramos entender as práticas pedagógicas dos professores, podemos perceber então que a escola *Srêmtowê* segue um ritmo e uma organização que está mais condizente com os processos próprios de ensino e aprendizagem da forma tradicional do povo Xerente.

Portanto, para pensar a gestão da educação escolar nas aldeias ou a formação dos professores indígenas, faz-se necessário atentar também para os processos intraculturais das relações sociais e da formação das pessoas em cada sociedade e não levar em consideração somente os elementos do processo de interculturalidade estabelecida nas situações de contato e interação estabelecidas entre povos indíge-

nas e não-indígenas e dos povos indígenas entre si.

Agir de outra maneira e impor o ritmo da nossa escola na aldeia, não seria aumentar a *ditadura da escola* nas aldeias (D'ANGELIS, 2006)?

NOTA SOBRE O AUTOR

Odair Giralдин possui graduação em História pela Universidade Estadual de Campinas (1989), mestrado em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (1994) com pesquisa sobre a história do povo Kaya-pó do Sul (antepassados dos atuais Panará) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2000) com pesquisa junto aos Apinajé. Atualmente é professor adjunto IV da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Organização Social e Etnohistória. Atualmente dedica-se aos seguintes temas: educação indígena, etnohistória, conflitos interétnicos e etnologia. Coordena o Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI).

REFERÊNCIAS

- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura de Escola. In: GRUPIONI, Luis D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 155-162.
- GIRALDIN, Odair. Relações entre índios e não-índios no norte de Goiás e Tocantins: uma introdução histórica. In: GIRALDIN, O. (Org.). **A (Trans)Formação Histórica do Tocantins**. Goiânia: Ed. UFG, 2002.
- _____. Pontal e Porto Real: dois arraiais do norte de Goiás e os conflitos com os Xerente nos séculos XVIII e XIX. **Revista Amazonense de História**, v.1, n. 1, p. 131-146, 2002^a.
- _____. Catequese e Civilização. Os Capuchinhos “entre” os Selvagens do Araguaia e Tocantins. **Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi**, v. 18, n. 1, p. 27-42, 2002b.
- GIRALDIN, O.; SILVA, C. A. Ligando Mundos: Relação entre Xerente e a Sociedade circundante no século XIX. **Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi, Serie Antropologia**, v. 18, n. 1, p. 43-58, 2002.
- GIRALDIN, O.; XERENTE, V. Sumekwa. Os efeitos da ampliação do acesso a educação escolar na transmissão da cultura akwẽ-Xerente. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL: Fronteiras Étnico-Cultural e Fronteiras da Exclusão**, 4. Campo Grande. Anais... Campo Grande: [s.n], 2010
- GUIMARÃES, Susana Martelelletti Grillo. **A aquisição da escrita e a diversidade cultural: a prática dos professores Xerente**. Brasília: FUNAI/Dedoc, 2002.
- LAVE, Jean. **Cognition in practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- MELO, Valéria M. C. **Diversidade, meio ambiente e educação: uma reflexão a partir da sociedade Xerente**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas. 2010.
- MOI, Flavia Prado. **Os Xerente: um enfoque etnoarqueológico**. São Paulo: Annablume; Porto Seguro: ACERVO, 2007.
- NIMUENDAJU, Curt. **The Šerente**. Los Angeles: The Southwest Museum, 1942
- OLIVEIRA-REIS, F. Carlos. **Aspectos do contato e formas socioculturais da sociedade Akwẽ-Xerente (Jê)**. 2001. 120 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. 2001.
- SCHROEDER, Ivo. **Política e parentesco nos Xerente**. 2006. 303 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.
- SILVA, Cleube Alves da. **Confrontando Mundos: os povos indígenas Akwen e a conquista de Goiás (1749-1851)**. Palmas: Nagô Editora, 2010.

Recebido em: 27.08.10

Aprovado em: 20.10.10