

DOSSIÊ TEMÁTICO: SOCIOLINGUÍSTICA E INTERFACES
NA DIVERSIDADE BRASILEIRA



ALINHAVANDO OS SABERES TRADICIONAIS INDÍGENAS APINAYÉ E KRAHÔ COM OS PROCESSOS DE ENSINO NA ESCOLA

ALIGNING TRADITIONAL INDIGENOUS APINAYÉ AND KRAHÔ KNOWLEDGE WITH TEACHING PROCESSES AT SCHOOL

Severina Alves de ALMEIDA
Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT)
E-mail: sissi@faculadefacit.edu.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5903-6727>

Francisco Edviges ALBUQUERQUE
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
E-mail: fedviges@uol.com.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0004-1887>

188

RESUMO

Nesse artigo, apresentamos, pautados nos resultados das ações realizadas no âmbito do “Projeto do Observatório da Educação Indígena Apinayé e Krahô”¹, como transcorre um ensino subvencionado pelas contribuições dos saberes tradicionais indígenas, identificando similaridades entre esses dois povos, notadamente em relação aos saberes herdados de seus ancestrais. Discutimos, de forma crítica e com referenciais claros, os indígenas Apinayé e os Krahô, traçando sua historicidade na linha do tempo, revisitando autores que estudaram e estudam esses povos, notadamente em relação aos saberes tradicionais e ao ensino, bem como à inquietante relação de alteridade na convivência entre indígenas e não indígenas. Os procedimentos metodológicos foram pesquisa etnográfica e bibliográfica, quando recorremos aos teóricos Curt Nimuendaju; Júlio Cesar Melatti; Francisco Edviges Albuquerque e Severina Alves de Almeida, no conjunto de suas obras. Concluímos nossas argumentações com algumas dúvidas e quase nenhuma certeza. As dúvidas dizem respeito às condições, ou mais eloquentemente, à ausência destas, quando nos sentimos acossados pelo empirismo imediato de um cotidiano que resvala no aparato das “certezas” vindas de cima, impostas pelo sistema de ensino em todas suas esferas. A certezas são, na verdade,

¹ Observatório da Educação Indígena Apinajé (Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES/SECADI/INEP - Edital 001/2009 - Projeto 014) e Krahô” (CAPES / Brasil - Edital 049/2012/OBEDUC - Projeto 11395).

incertas, o que não deixa de ser um paradoxo. Isso porque, a única certeza que temos é que não temos certeza nenhuma, como já dizia um ilustre filósofo reverenciado por gregos e pelo resto do mundo.

Palavras-chave: Apinayé. Krahô, Saberes tradicionais indígenas. Cultura.

ABSTRACT

In this article, we present, based on the results of the actions carried out within the scope of the “Apinayé and Krahô Indigenous Education Observatory Project”, how teaching takes place subsidized by the contributions of traditional indigenous knowledge, identifying similarities between these two peoples, notably in relation to knowledge inherited from their ancestors. We discuss, critically and with clear references, the Apinayé and Krahô indigenous people, tracing their historicity in the timeline, revisiting authors who studied and study these peoples, notably in relation to traditional knowledge and teaching, as well as the disturbing relationship between alterity in coexistence between indigenous and non-indigenous people. The methodological procedures were ethnographic and bibliographical research, when we resorted to theorists Curt Nimuendaju; Júlio Cesar Melatti; Francisco Edviges Albuquerque and Severina Alves de Almeida, in the set of their works. We conclude our arguments with some doubts and almost no certainty. Doubts concern the conditions, or more eloquently, the absence thereof, when we feel harassed by the immediate empiricism of a daily life that slips into the apparatus of “certainties” coming from above, imposed by the education system in all its spheres. The certainties are, in fact, uncertain, which is still a paradox. This is because the only certainty we have is that we have no certainty at all, as an illustrious philosopher revered by the Greeks and the rest of the world once said.

Keywords: Apinayé. Krahô, Traditional indigenous knowledge. Culture.

INTRODUÇÃO

No Brasil a Educação Escolar Indígena está contemplada em documentos importantes como a Constituição Federal do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional LDB 9394 (1996), o Plano de Nacional de Educação PNE (2010) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (2014). A Constituição Federal do Brasil (1988) dedica os Art. 210, 215, 231 e 232, aos Indígenas, reconhecendo sua organização social, língua, crença, costumes e tradições. É, pois, a Lei mais expressiva do Brasil, de sorte que nenhuma outra pode ir de encontro ao que nela foi estabelecido, o que possibilita segurança constitucional em relação aos direitos dos indígenas.

A LDB 9394/96, em seu artigo 78, determina que o Sistema de Ensino da União desenvolva ações integradas de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Tais proposições delegam autonomia “[...] para que se edifiquem escolas nas aldeias desvinculadas dos modelos tradicionais que prevalecem nas escolas urbanas” (BRASIL, 1996, p. 33). Esta educação “diferenciada” é uma conquista dos povos indígenas garantida por instrumentos jurídicos nacionais e internacionais e tem apresentado avanços no sentido de os indígenas tornarem-se agentes da educação ofertada nas escolas de suas aldeias.

Outro pressuposto relevante nessa escola indígena, que se requer, promova um ensino amparado na legislação e normas vigentes, e que atenda aos anseios das comunidades tradicionais, as quais têm um repertório rico em termos educacionais, linguísticos e culturais, diz respeito ao ensino escolar que, não obstante, difere em muitos aspectos do ensino indígena. Isso porque, como sabemos a educação promovida nas aldeias, considera, *a priori*, as subjetividades social e individual dos indígenas, como aspectos primordiais na formação de suas crianças, que ocorre prioritariamente na aldeia e seu entrono, não em sala de aula. Em contrapartida, a educação que chega às aldeias nega a subjetividade dos professores indígenas.

INDÍGENAS APINAYÉ E KRAHÔ

Os Apinayé, assim como os Krahô, são indígenas remanescentes dos Timbira autodenominados Jê, tendo suas línguas homônimas pertencentes ao Tronco Linguístico Macro-Jê e Família Linguística Jê. Dentre as similaridades desses povos, temos a disposição de suas aldeias em forma de círculo e alguns rituais que se mantêm ativos, por exemplo a Corrida da Tora, as Cantorias, o Casamento e o Bolo Paparuto (*Xwỳkupu*) na língua Apinayé, dentre outros.

POVO APINAYÉ

Dados do relatório demográfico quantitativo do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) Tocantinópolis TO (2022), certificam que a população Apinayé é de 3.009 pessoas distribuídas por 53 aldeias, dentre estas, destacamos as aldeias São José e Mariazinha, locais onde realizamos as ações do “Projeto do Observatório da Educação Indígena Apinayé” (2010-2012). A preferência por estas aldeias deve-se ao fato de as mesmas serem as mais populosas e terem escolas funcionando há mais tempo. Ambas têm escolas estaduais ofertando o Ensino Fundamental e Médio, e também Educação de Adultos. Nessas escolas, os professores indígenas têm se preocupado com uma formação adequada, muitos têm uma Licenciatura Intercultural e um professor é mestre.

Os Apinayé estão localizados na mesorregião do Bico do Papagaio norte do estado do Tocantins, em terras demarcadas e homologadas em 14 de fevereiro de 1985, pelo Decreto da Presidência da República Nº 90.960. A área de 141.904ha estende-se pelos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, Arguianópolis, São Bento e Cachoeirinha.

Origem

A origem de tribo é contada por Curt Nimuendaju ([1937]1983), em narrativa do mito “Origem da Tribo Apinayé”. Já a gênese da criação do indígena como ser humano, é contada pelo mito do Sol (*Mbud-ti*) e da Lua (*Mbuduvri-re*). Os Apinayé mantêm um sistema operante que explica seu universo cosmológico e cultural. São mitos, lendas², ritos e cerimoniais que os indígenas praticam, mesmo diante da aculturação a que estão expostos, irremediavelmente.

Nome

O nome Apinayé (Apinayé), segundo Nimuendaju, ([1937]1983), foi citado pela primeira vez por Souza Villa Real, em 1793, como “Pinarés” e “Pinagés”. Mais tarde, prevalece a forma “Apinayé”. Posteriormente, Fr. Rafael Tuggia o designa como “Oupinagees”, sendo que nos anos 1930 esses indígenas se autodenominavam

² Nimuendaju ([1937]1983) identifica dezessete mitos e lendas na sociedade Apinajé.

“Apinayé”. “[...] Não tenho nenhuma explicação para esse nome. O sufixo pessoal ‘Yê’, dos dialetos dos Timbira Orientais soa como próprio Apinayé, ‘Ya’. O nome foi-lhe outorgado provavelmente por aqueles e não por ser autodenominação da tribo” (NIMUENDAJU, [1937]1983, p. 8). Para Albuquerque (2007), além do nome tribal Apinayé, existem outros, não somente na própria comunidade, mas entre os Timbira Orientais, derivados da palavra que significa “Canto” ou “Pontal”. Apinayé: “ôd”, “ôdo”; Timbira Oriental: “hot”, “hôt”, referindo-se à sede no pontal formado pelos rios Araguaia e Tocantins.

Cultura

Os Apinayé têm uma cultura rica e expressiva. Atualmente o grupo se esforça para manter vivos ritos, mitos e festas tradicionais, por exemplo: corrida da tora, corte de cabelo, cantorias e alguns tipos de comida; festas: do maribondo, do casamento, do milho, da batata doce, dos mortos e comemoração ao dia do Índio. Também realizam pinturas corporais, contam histórias e fazem o *Xwỳkupu*, bolo Paparuto, comum também na cultura Krahô.

Os indígenas Apinayé praticam também a “gôm hahêk hã mēhkĩnh” (festa da tinguizada), uma pesca coletiva realizada na estação da seca, em pequenos ribeirões, com o uso do tinguí (planta tóxica que adormece os peixes). Confeccionam artesanatos como: flechas, arcos, pulseiras, cocá, brincos, colares, cintos e bolsas de diversos tipos. Materiais para decoração de interiores, suportes para panela, abanos, esteiras que servem como portas e também como artefato para dormir. Segundo Albuquerque (2011), as atividades culturais praticadas pelas comunidades favorecem o fortalecimento da língua indígena, contribuindo para a incidência da Ecolinguística.

POVO KRAHÔ

A sociedade indígena Krahô convive com a sociedade não indígena, há mais de dois séculos, convivência essa que se efetiva não desprovida de reviravoltas e inversões de situação, ora atuando como aliados dos fazendeiros, ora por estes massacrados, como ocorreu em 1940. Nos anos 1950 os Krahô seguiram um profeta que prometia transformá-los em civilizados, e em 1986 empenharam-se em uma reivindicação que implicava justamente no oposto, ou seja, na sua afirmação étnica como povo

tradicionalmente indígena. Em 1986 deslocaram-se até o Museu do Ipiranga, São Paulo, em busca da recuperação do *machado semilunar*³, caro às suas tradições. São assíduos viajantes às grandes cidades, cujas ruas e autoridades conhecem melhor que os sertanejos que os cercam. Frequentemente, entram em contato com seus esquivos amigos urbanos a pedir miçangas, tecidos e reses para abate, indispensáveis à execução de seus ritos.

Os Krahô têm em comum com os Apinayé a reminiscência dos Timbira, de modo que a língua krahô pertence ao Tronco Linguístico Macro-Jê e Família Linguística Jê (RODRIGUES, 1986). Pesquisadores e antropólogos, por exemplo, Melatti (1972), Cardoso de Oliveira (1972) asseguram que os Krahô vivem no nordeste do estado do Tocantins, na Terra Indígena Kraolândia, com uma superfície de 302.353 mil hectares, situada no limite dos municípios de Goiatins e Itacajá, entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, conforme Decreto Lei nº 102 de 05 de agosto de 1944. A população Krahô é de 3.848 pessoas distribuídas por 55 aldeias (DSEI, 2022).

Nome

Dados do Instituto Socioambiental (ISA, 2018), informam que em 1930, durante visita ao povo indígena Krahô, o etnólogo alemão Curt Nimuendaju pediu a um ancião que traduzisse o nome da tribo, obtendo como resposta que “Cra” vem de “Paca” e “hô” “pelo”. Não obstante, três décadas depois, alguns indígenas discordavam dessa tradução, afirmando que Krahô era nome de origem civilizada. A forma usual de grafar o nome Krahô, deve-se a uma interpretação inadequada dos sinais diacríticos utilizados por Nimuendaju. Essa forma de escrita difundiu-se nos textos etnológicos e está presente nos nomes pessoais dos indígenas para uso na sociedade hegemônica e até em títulos de livros publicados pelos indígenas, e por isso é usado atualmente. A forma “Craô”, mais ajustada à pronúncia, é compatível tanto com a ortografia oficial

³ MACHADINHA KÀJRÉ Kàjr é um objeto feito com uma pedra em formato semilunar, levemente laminado em seu lado convexo, ao qual os Krahô se referem também como “machadinha”. A machadinha é um objeto bonito e bem-acabado, pesando uns quatro quilos. Do lado côncavo da meia-lua, a pedra continua de forma achatada e retangular, que termina encontrando um pequeno cabo. A kàjr é toda pintada de urucu, dando-lhe um aspecto vermelho alaranjado, mas através de falhas na pintura pode-se entrever a frieza da pedra (MELO, 2010). Disponível: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream>. Acesso em: 15-mai-2018. 13:45hs.

brasileira, quanto com a grafia atualmente utilizada pelos Krahô para escreverem na sua língua de origem.

Cultura⁴

A arte e o artesanato são onipresentes na cultura Krahô. As casas são cobertas de folhas de palmeira babaçu, assim como as paredes, quando estas não são de barroto (pau-a-pique). O interior é refinadamente decorado com cestos de folhas de buriti, artesanato de confecção rápida, que serve como artefato multiuso. Confeccionam também sextos de pequeno, médio e grande porte, feitos com fitas da casca do talo de buriti, em forma de paralelepípedo com quinas arredondadas, fechado por uma sequência de nós em um cordel.

Os Krahô utilizam a cabaça como recipiente para água, desde que esse fruto, depois de seco, mantém algumas propriedades, por exemplo, estabiliza a temperatura fria. Serve também para confeccionar a cuia, artefato doméstico utilizado para guardar alimentos, para confecção de pequenas taças de uso ritual e na composição de alguns instrumentos sonoros, como é o caso da “cabacinha com quatro furos”. Faz-se, também, uma “buzina”, na qual completa o gomo de taquara. É utilizada na confecção de cintos de algodão, sob a forma de sininhos sem badalos que se chocam uns contra os outros, usados na cintura por corredores e amarrados abaixo do joelho, ou mesmo sovados contra o chão pelos cantores.

OS SABERES TRADICIONAIS INDÍGENAS APINAYÉ E KRAHÔ E OS PROCESSOS DE ENSINO NA ESCOLA

Considerando os avanços alcançados pela Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), que garante aos povos indígenas do País uma Educação Indígena Diferenciada, Intercultural e Bilíngue, os Apinayé e os Krahô buscam mecanismos de inserção, nas escolas, dos aspectos sociais, culturais e linguísticos próprios de seus ancestrais. Nesse sentido, apresentamos, mediante ações do “Projeto Observatório da Educação Indígena Apinayé e Krahô”, desenvolvidos nos anos de 2010 a 2014, os “Saberes Tradicionais

⁴ Fontes: Francisco Edviges Albuquerque (2011) e-mail: fedvigés@uol.com.br; Instituto Socioambiental (ISA). Disponível: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/krahô/> Acesso: 10-mai-2018. 09:19hs.

Indígenas” e como estes estão contribuindo com a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, nas escolas de suas aldeias.

Com efeito, os Saberes Tradicionais Indígenas constituem-se a partir de mitos e rituais perpetuados pela oralidade, em detrimento da escrita ter adentrado nas comunidades, interferindo ostensivamente nas formas de compreensão desse tipo de evento. Isso, porque, ao serem transcritas, as narrativas estão expostas a interpretações que podem alterar o real sentido, considerando as subjetividades envolvidas na fronteira entre o oral e o escrito. Portanto, um desafio presente nas escolas das aldeias Apinayé São José e Mariazinha, e Krahô Manoel Alves Pequeno, diz respeito a “como” realizar a transposição linguística de um gênero textual que tem na oralidade uma representatividade Antropoética.

Nessa perspectiva, a similitude da Antropoética com ritos e mitos indígenas está na alusão de que, problemas de ordem moral e ética diferem a depender da cultura e da natureza humana. Para Morin (2000) existe um aspecto individual, outro social e também genético na humanidade, algo como uma trindade em que as terminações são ligadas, imbricando para uma Antropoética. Desse modo, cabe ao ser humano desenvolver, simultaneamente, a ética e a autonomia pessoal, além de expandir a participação social, isto é, a nossa participação, compartilhando um destino comum a todos.

Com efeito, e partindo da premissa de que o universo indígena dos Apinayé e dos Krahô tem um arcabouço cosmológico amplo, que agrega, com mais veemência, mitos e rituais, com a finalidade de explicar fatos como origem da vida humana e dos animais, bem como práticas que simbolizam tradições religiosas ou cerimoniais, tivemos que delimitar nosso campo discursivo, optando por uma ou outra narrativa. Sendo assim, para efeito de nossa proposta, que é apresentar contribuições dos Saberes Tradicionais Indígenas para o ensino escolar, descrevemos mitos e rituais contados pelos Timbira que são comuns às sociedades Apinayé e Krahô. Os dados estão dispostos em formas de excertos para facilitar o entendimento do leitor, notadamente daquele que não tem experiência ou pouco conhece do fabuloso universo indígena brasileiro.

A pesquisa, uma etnografia participativa (ERICKSON, 1984); (ALMEIDA, 2015), foi realizada nas aldeias Apinayé São José e Mariazinha, e Krahô Manoel Alves Pequeno.

Na aldeia São José está a “Escola Estadual Mãtyk”; na Mariazinha a “Escola Estadual Tekator” e na Manoel Alves Pequeno a “Escola Estadual 19 de Abril”. São unidades escolares onde os indígenas aprendem, ostensivamente, os saberes da sociedade hegemônica, enquanto buscam estratégias para trazer à sala de aula os “Saberes Tradicionais Indígenas”, num esforço concentrado entre professores indígenas, não indígenas, lideranças e estudantes. Nessa empreitada, contam com as ações do “Projeto do Observatório da Educação Krahô” na Perspectiva Bilíngue e Intercultural, quando foram desenvolvidas atividades, por exemplo oficinas pedagógicas e, também, confecção de um rico material didático, escrito e ilustrado pelos indígenas sob orientação do coordenador do projeto, escrito na língua indígena, contribuindo para um efetiva “Educação Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural”.

SABERES TRADICIONAIS APINAYÉ E KRAHÔ

Os Saberes Tradicionais Indígenas fazem parte de um universo que compreende uma vasta cosmologia, abrangendo um expressivo número de rituais e mitos autoexplicativos. Além desses, existe um amplo repertório artístico traduzido por desenhos, produção artesanal, cânticos, festas e danças, com um forte teor pedagógico, além de revelar uma Educação Linguística que transpõe as fronteiras étnicas, linguísticas e culturais, imbricando para a Etnossociolinguística. Aqui a escola assume seu lugar de fato, contribuindo para uma formação intercultural, agregando conhecimentos indígenas àqueles historicamente construídos à margem da participação desses povos. Daí a importância da ação de pesquisadores comprometidos com a emancipação da escola nas aldeias indígenas, desde que estejam sensíveis aos anseios das comunidades. Isso porque, é recorrente pessoas que adentram nas aldeias, realizam suas pesquisas, detêm a titulação acadêmica buscada, e não retornam às comunidades para um *feedback*.

Para efeito da reflexão que fazemos, descrevemos e discutimos, sucintamente, o mito do Sol e da Lua na perspectiva Timbira, a partir do que rezam os Apinayé e os Krahô, delineando como esse gênero textual, marcado pela oralidade, pode ser usado na escola como forma de interconectar saberes indígenas e não indígenas, gerando novos saberes. Ademais, cada vez que um mito é narrado apresenta uma interpretação subjetiva de quem está contando, podendo expor diferentes visões dependendo de

fatores cronológicos, considerando os aspectos atemporais desse tipo de expressão popular.

O Mito do Sol e da Lua: *Myt* (Sol) e *Mytwrÿre* (Lua) - Apinayé

Na etnologia Apinayé identificamos duas versões do mito *Myt* e *Mytwrÿre*. A primeira descrita por Curt Nimuendaju em 1937 e a segunda por um ancião da aldeia São José, Wanhm (Sr. Oscar), em 2015, transcrita na tese de doutorado de Sinval Oliveira, apresentada a seguir no excerto 1. Salientamos que os mitos permanecem vivos na memória de muitos indígenas e apresentam uma versão diferente cada vez que são contados, pois um dos principais atributos desse gênero textual é que, por sua característica oral, cada pessoa conta-o de uma forma, mas prevalece sua essência. Para efeito do que pretendemos, nesse artigo, apresentamos a versão de Wanhm (Sr. Oscar in Oliveira, 2013), pois está em consonância com a linguagem atual dos Apinayé; linguagem essa que está em permanente modificação, devido à situação de contato dos indígenas com a língua portuguesa, promovendo alterações importantes, inclusive na fonética e fonologia de sua língua materna.

O mito do Sol e da Lua é visto por Oliveira (2013, p. 148), como uma genealogia dos Apinayé, apresentando [...] os irmãos *Mbud-ti* e *Mbuduvri-re* como protagonistas de um evento que permite traçar uma cartografia do universo indígena, onde os saberes são correlacionados, interconectados e entrelaçados às suas práticas socioculturais”, de sorte que apresentam marcas de seus processos educacionais e saberes tradicionais. Ademais, ao serem contadas, essas histórias reaproximam crianças e jovens dos mais velhos, promovendo uma aprendizagem repleta de significados filosóficos. É um momento em que as famílias se reúnem no pátio e as crianças são as mais interessadas, uma vez que estas ainda não dominam a língua portuguesa, e como a língua utilizada nas narrações é a língua Apinayé, a “contaçon” assume contornos de um verdadeiro evento.

Excerto 1: *Myt* (Sol) e *Mytwrÿre* (Lua) - Wanhm (Sr. Oscar).

Antigamente, numa época que não tinha nem índios, só mato mesmo, os dois andavam pela terra, acima dos matos. Os dois andavam pela terra, observando, nesse tempo não faziam ou inventavam coisas. O Sol, no dia seguinte, passando e vendo a terra descobriu uma fruta chamada buriti. O Sol comeu muito buriti, e ai,

quando ele foi cagá, as suas fezes saíram amareladas. A Lua viu as fezes quando passou lá e depois falou para o Sol assim: Rapaz! O que você comeu? Porque as tuas fezes são amareladas e as minhas não são? Eu como flor. Que flor? Uma flor da chapada. Então tá bom. Nos dias seguintes a Lua saía e comia muitas flores, mas quando cagava percebia que a sua bosta era pretinha. Quando encontrou o Sol a Lua falou assim: Aiió uééé! Você falou que a bosta seria amarelada, aí eu comi, mas não ficou igual. Não, é porque é assim mesmo, respondeu o Sol! Não, não é assim não, respondeu a Lua! Depois, quando eles foram andar novamente, a Lua foi seguindo o Sol e descobriu que ele estava comendo buriti e aí disse: Rapaz, por que você não me falou que era essa fruta? Você me enganou! Haaa!, não fala não! Já que você encontrou, então vamos comer, vamos comer! Tá bom! Então os dois ficaram comendo lá. Nessa época o pé de buriti era bem baixinho, eles tiravam as frutas e elas estavam maduras, molinhas. Pouco tempo depois, enquanto eles estavam comendo, o Sol começou a falar baixinho: Vai endurecer o outro lado! Vai endurecer o outro lado,... Ai endurece o outro lado e só o lado do Sol fica mole, e os dois continuam comendo lá quando a Lua reclamou: Rapaz! Como é que você está comendo tranquilo aí e só do meu lado é que está duro? Não, não fala não, vamos comer, é assim mesmo! A Lua apanhou outro buriti, e percebendo que ele estava duro, bateu ele no pé, assim com a cabeça da fruta. Nesse momento começou uma ventania e os pés de buriti foram subindo, subindo, até ficarem muito alto, e aí o Sol perguntou: Por que você fez isso? E a Lua respondeu para o Sol: Tenho que fazer assim! Porque os nossos filhos, aqueles que nós iremos criar, e os netos que virão, eles um dia irão caçar e aí onde eles observarem um pé de buriti, eles saberão que ali tem água, eles poderão ir para lá, e então beber. Porque se o buritizeiro for baixo ninguém poderá localizar onde tem água. Assim, desse jeito que eu fiz vai ficar fácil para eles encontrarem água [...].

O mito do Sol e da Lua: *Pit* (Sol) e *Pidluré* (Lua) - Krahô

Na sociedade Krahô identificamos três versões do mito do Sol e da Lua, recolhidas por Melatti no período de 1962 a 1971, porém fazemos uso da versão que lhes foi contada por José Aurélio, contendo dois episódios, o da criação da mulher e o das ferramentas que trabalhavam sozinhas na roça. Transcrevemos o da criação da mulher.

Excerto 2: *Pit* (Sol) e *Pidluré* (Lua) - José Aurélio.

Diz-se que foi assim. Não havia gente nesses tempos, não havia povo nenhum. O Sol e a Lua, diz-se que eram gente mesmo. E *Pit* fazia toda a coisa, fazia toda a coisa. Aí *Pidluré* chegava: “Não, não é assim, não é assim, vai ficar assim!” Então diz-se que o Sol estava comendo buriti, aí *Pidluré*, diz-se que andava, andava também. Diz-se que *Pidluré* é assim, por isso é que nós chamamos Pedro. Não havia ninguém, aí foi conversar com o Sol: “Compadre, como é que nós vamos fazer, nós andamos assim sem mulher, é ruim, nós andamos sozinhos, assim está muito ruim para nós, é preciso que tenhamos mulher.” O Sol respondeu: “Está bem, não direi nada para você não, daqui mais adiante você vai ver.” O Sol foi fazer um buraco numa cabaça, uma cabaça bonita, apanhou-a e foi jogar dentro d’água; furou e

jogou dentro d'água. Passou um pedacinho aí lá, banhando no ribeirão, assim como nós, banhando e tocando borá e cantando — e aí lá se vem mulher do Sol, primeiro. Diz-se que chegou a mulher do Sol, primeiro. Chegou a mulher do Sol, virada da cabaça. Pídluré estava olhando: “Ah, já existe a mulher do compadre, agora sim, é mesmo, já existe mulher do compadre. Como é que eu vou ter também minha mulher? Eu preciso de uma mulher também; deixe estar. Eu vou pedir ao compadre.” Aí o Sol já tinha mulher; já combinava a casa, a mulher dele já fazia de comer para ele. Depois é que Pídluré foi lá: “Compadre, eu quero mulher também.” E o Sol só ficou escutando e não dizendo nada para ele. Aí o Sol foi atrás de uma cabaça também, e diz-se que apanhou uma cabaça, assim feia, não era assim bonita não, como a mulher do Sol; uma cabaça assim feia já, por causa da broca, mas apanhou assim mesmo, mas estava bem. Aí furou e foi jogar dentro d'água. Aí foi embora. Quando passou pedaço, estava banhando também, e batendo, tocando borá e cantando. Aí Lua falou para o Sol: “Compadre, quem é que está tocando borá?” (Ah, esse é já no começo da mulher do Sol, Pídluré perguntou no começo, que não sabia). Pídluré ficou só esperando, só escutando, estava olhando toda a vida para o caminho, olhando toda a vida para o caminho. Aí daí a um pouco lá se veio a mulher do Pídluré, mulher de Lua, vem chegando já perto. Aí diz-se que Lua falou, chamou-a: “Ei, mulher, chega cá, vem cá, aqui, aqui é que é minha casa, a casa de meu compadre é acolá, aqui é que é minha casa, pode vir para cá, eu estou aqui.” Aí diz-se que chegou; ficou alegre, por causa da mulher, porque o Sol também fez mulher para ele, agora cada um deles tinha mulher, agora estavam passando, né?

Fazendo uma avaliação dos mitos indígenas e sua aplicabilidade no ensino, Garcia (2008) enaltece esse gênero textual, partindo do pressuposto de que sua importância não se encerra no que ele representa para a sociedade, por meio da história de origem contada, seja de forma oral ou escrita, podendo também apresentar-se por meio da poesia ou da prosa. Antes, o mito é um fenômeno cultural, com o poder de dar vida ao mundo; de nomear as coisas, de interpretar a realidade. “[...] Ele tanto relata a origem do mundo como o reconstrói, podendo ser, portanto, ao mesmo tempo, mito de criação, de interpretação sócio histórica e de continuidade relativizada das tradições e dos costumes” (GARCIA, 2008, p. 5). Nesse sentido, o mito pode ser um conteúdo valioso no ensino indígena, podendo ser levado à sala de aula pelo professor de filosofia, por exemplo, reavivando a memória ancestral dos indígenas, traçando parâmetros com a filosofia ocidental.

Com efeito, a interpretação pode enveredar por caminhos diversos, (re)construindo e (re)inventando a tradição de acordo com o contexto. Além disso, devemos considerar as necessidades presentes, nas quais os acontecimentos históricos não pertencem a um tempo linear, mas a um momento peculiar em que, no caso dos indígenas Apinayé e Krahô, diante da imperiosa necessidade de preservarem suas tradições e costumes, para sua autoafirmação como povos indígenas que são,

preocupam-se em manter suas raízes tradicionais, sua língua, cosmologia e manifestações culturais. Tudo isso pode ser levado para a sala de aula através de um estudo sobre os mitos indígenas, preservando e valorizando as tradições de cada povo, dialogando saberes populares com saberes científicos, sem perder de vista a identidade prescrita nas subjetividades.

No caso específico do mito do Sol e da Lua contado pelos Apinayé e Krahô, acreditamos que os professores de língua materna e também da língua portuguesa têm um material valiosíssimo para trabalhar questões como a Interculturalidade e os aspectos linguísticos envoltos na trama da transposição de um idioma para outro. Além de valorizar a cultura tradicional indígena, os mitos na sala de aula ajudam os professores não indígenas, na medida em que eles podem ampliar seu repertório em relação aos saberes indígenas, e fazer uma inter-relação com os saberes que eles trazem consigo, favorecendo o diálogo na fronteira étnica.

Reiteramos que os rituais indígenas são muito reverenciados no cotidiano das aldeias Apinayé São José e Mariazinha, e Krahô Manoel Alves Pequeno. O pátio da aldeia é o grande cenário para receber os indígenas e suas festas comemorativas, tal qual a “Corrida da Tora”, realizada até os dias atuais, preservando e salvaguardando suas características antropológicas e sociais. Nesse sentido, apresentamos esse ritual, como se realiza nas aldeias e suas contribuições para o ensino nas escolas indígenas.

RITOS PRATICADOS NAS ALDEIAS APINAYÉ SÃO JOSÉ E MARIAZINHA

Passados mais de quatrocentos anos da invasão das terras Apinayé (NIMUENDAJU, [1937]1983, p. 1), pelos Bandeirantes, o grupo esforça-se para manter viva sua tradição e seus costumes, o que vale para alguns rituais, por exemplo, casamento (troca de comidas, choro cerimonial), velório, *Pàrkapêr* (corrida da tora, cantigas, corte de cabelo) reverenciando os mortos uma vez por ano. Tais procedimentos são emanados da memória dos anciões, e devem ser absorvidos pelas escolas instaladas nas aldeias, favorecendo a aquisição de um repertório mais amplo, no que tange aos saberes indígenas na dinâmica do ensino escolar, atividade alheia à cultura desses povos. Para efeito de nossa proposta nesse trabalho, apresentamos o *Pàrkapê* (Ritual sagrado) nas aldeias Apinayé. No tocante às manifestações culturais Krahô, utilizamos a *Jàt Jôh Pĩ* (Festa da Batata), a *Gwra ho Hprôté* (corrida da tora) e as

cantigas no pátio, quando as mulheres são acompanhadas pelo cantador com o maracá, e também os rituais de corte de cabelo, que acontecem no âmbito da divisão em metades *Catàmjê* (inverno) e *Wakmējê* (verão), seguindo a tradição indígena Krahô.

Pàrkapêr: Ritual sagrado do povo Apinayé

O Ritual *Pàrkapêr* é um festejo dos Apinayé praticado uma vez por ano, podendo durar um mês inteiro, e pode ser realizado em uma das 53 aldeias, quando os indígenas convidam também moradores do seu entorno que não são indígenas, com os quais eles mantenham uma relação cordial. Dentre as atividades destaque é dado à corrida da tora, prática sociocultural complexa realizada por muitas tribos indígenas brasileiras de tradição Timbira. Dentre estas, Melatti (1972) destaca os Timbira Apinayé, Xerente, Krahô e Xavante. Para esse autor, a maioria dos grupos indígenas que praticam ou praticavam as corridas de tora, classificam-se como pertencentes ao Tronco Linguístico Macro-Jê, mas isso não significa que todos os indígenas desse tronco linguístico corram com toras, por exemplo, os Kaingang, os Karajá e os Bororo. Além da Corrida da Tora o festejo é composto por corte de cabelo, cantoria, dança e confecção do *Xwỳkupu* (bolo paparuto).

Para melhor compreensão descrevemos, no excerto 3 como se realiza o *Pàrkapêr*.

Excerto 3⁵.

A celebração do Pàrkapêr tem por finalidade reverenciar os mortos, seja criança, adulto ou ancião. O Pàrkapêr é um ritual inspirado por sentimentos e expressões, onde são realizadas corridas de toras, corridas de flechas, cantorias, choros, cortes de cabelo e danças em memória das pessoas falecidas e sempre acontece um ano depois que o indivíduo morre. Para nós, o Pàrkapêr significa também um cerimonial sagrado, cheio de mística e espiritualidade, realizado com muita seriedade, pois as toras da palmeira buriti que são cortadas e utilizadas representam as pessoas homenageadas. Por meio desse ritual nossas relações de convivências sociais reguladas por princípios e sentimentos de amizade, alegria, solidariedade, igualdade, humildade, respeito e amor ao próximo, continuam mesmo depois da morte. Entendemos que a celebração deste ritual é necessária para manutenção e fortalecimento de nossa cultura. Sendo importante a participação e o envolvimento dos jovens, para que os mesmos possam adquirir os saberes e conhecimentos dessa tradição e assim manter nossa identidade étnica e fortalecer nossos valores culturais (IRAN VERÍSSIMO APINAYÉ, 2014).

⁵ Fonte: Almeida (2015, p. 122).

Na dinâmica das comemorações do *Pàrkapër*, podemos extrair elementos pertinentes a uma pedagogia nas escolas indígenas, presentes na epistemologia da interdisciplinaridade e pressupostos do PBL. Professores de disciplinas como ciências, história, língua indígena, língua portuguesa, filosofia, sociologia, biologia, dentre outras, têm em mãos um valiosíssimo e vasto repertório, sem contar com a Interculturalidade, pois durante o evento poderá fazer um intercâmbio intercultural e interétnico, levando para as aldeias estudantes das escolas não indígenas (aqui vale para os professores não indígenas), numa ação colaborativa que pode ajudar a erradicar preconceitos contra esses povos. As atividades tanto orais como escrita, bilíngues, (língua indígena x língua portuguesa) poderão se exploradas, pois o ambiente é favorável, uma vez que este é um momento de encontro entre indígenas e lideranças das aldeias vizinhas, de todas as idades, além de ter-se a oportunidade de conhecer de perto os brasileiros que aqui já estavam antes da invasão dos colonizadores.

Vejamos, uma aula de história pode ser um evento não somente numa escola indígena, mas também em escolas urbanas e rurais, quando os professores podem convidar os anciões para contar a história como eles a concebem, do alto das suas percepções e a partir do ponto de vista dos “vencidos”. Será, pois, uma oportunidade de alinhavarmos nossos discursos acadêmicos, valorizando e respeitando a alteridade de cada um, a partir da realidade vivenciada, e dos dramas enfrentados na dura realidade dos muros que historicamente construímos entre nós e os indígenas.

Gwra ho Hprôté (Corrida da Tora)

A *Gwra ho Hprôté* (corrida da tora) é uma das principais celebrações do *Pàrkapër*, realizada para lembrar as pessoas falecidas. Este é um ritual de morte que envolve familiares e parentes das pessoas homenageadas, reunidas que estão para exaltar seus entes queridos durante a cerimônia

O primeiro procedimento para o *Gwra ho Hprôté* acontece quando os indígenas se reúnem e vão à mata para cortar a madeira (Buriti), para celebração do ritual, revelando aspectos da Etnografia da Comunicação, conforme Hymes (1989) e Bortoni-Ricardo (2014). Segundo Iran Veríssimo Apinayé (2014), os meses de julho e agosto são adequados para realizar essa celebração, pois não chove na região, favorecendo as

atividades que acontecem ao ar livre em espaços abertos como o pátio da aldeia, as matas e os campos. Esse contato direto com a natureza melhora as relações de respeito e coexistência com o meio ambiente. É momento também de fortalecer afinidades e vínculos pessoais, familiares e sociais, não só entre os Apinayé, mas com indígenas de outras etnias.

RITOS PRATICADOS NA ALDEIA KRAHÔ MANOEL ALVES PEQUENO

Atualmente ainda são praticados alguns rituais na aldeia Manoel Alves Pequeno, tais como, festa da batata, corrida da tora, corte de cabelo, cantorias, danças, pinturas, confecção do bolo paparuto, dentre outros. Delineamos, a seguir a Corrida da Tora. Ressaltamos que os indígenas são conscientes da importância da escola nos seus domínios sociais, mas não abrem mão dos aspectos socioculturais próprios de seu povo, e que devem fazer parte do currículo oficial que chegam às escolas das aldeias.

Nesse sentido, foi com entusiasmo que eles receberam o “Projeto do Observatório da Educação Escolar Indígena Krahô” que, além de realizar oficinas e capacitar professores indígenas para atuarem interculturalmente, levou para a escola 19 de Abril um vasto e rico material didático pedagógico, abrangendo disciplinas como geografia, história, português, matemática, ciências e também uma gramática pedagógica da língua krahô. O material é escrito na língua indígena, com ilustrações belíssimas, realizadas pelos próprios indígenas, atestando talento e habilidade na arte do desenho, e foi distribuído também para as demais escolas de outras aldeias.

Crowti Jarën Xà - Corrida de Tora dos Partidos - Wacmējê e Catàmjê.

Esse ritual é marcado pelo período das estações seca e chuvosa, mantendo, portanto, um movimento ritualístico contínuo, além do ciclo diário do nascer e pôr do sol. Participa toda comunidade dividida entre os dois partidos. Essa divisão é concebida pelo sistema onomasiológico⁶ recebido pelo batismo, por exemplo, a pessoa batizada por um *Catàmjê*, automaticamente, pertencerá a esse partido; se o padrinho for *Wacmējê*, por conseguinte, será o afilhado deste. É, portanto, uma cerimônia que

⁶ Uso do contexto da ideia para chegar-se à palavra, do conhecimento abstrato ou concreto da realidade. Parte do contexto que dá ideia ao signo. Fonte: <https://www.dicionarioinformal.com.br/onomasiologico>. Acesso: 15-mai-2018. 15:11hs.

demarca funções para a coletividade, representando o poder simbólico da vida em união e das conexões com o mundo espiritual. A tora, para os Krahô, é a personificação do espírito, algo sagrado que deve ser venerado. Ela ocupa lugar especial, sai da mata para a casa de wÿhtÿ⁷ ou para o centro do pátio, espaços consagrados para o povo Krahô (MACEDO, 2015).

Ademais,

[...] Esse ritual da Corrida de tora marca um momento místico, simbolizando a continuidade da vida por meio do renascimento. Mostra a força e energia que requer dos Krahô, enquanto guerreiros e protetores da sua família, sua vivência com a natureza e com seu semelhante. Sem nos prender em conjecturas sobre as causas do acidente que levou o indígena que não suportou o peso da tora com a tora, a cair e assumir condição de morto, a idolatria que se formou em torno desse fato se sedimenta na história como um dos principais rituais da comunidade na crença da preservação da vida [...] (MACEDO, 2015, p. 21).

Esse evento cultural realizado na aldeia pode ser levado para a sala de aula, quando os professores podem realizar atividades envolvendo o uso da linguagem oral e escrita, verbal e não verbal, gestual e corporal, aglutinando fenômenos culturais importantes, considerados nos sistemas de significação Krahô. Designa, também, as relações estabelecidas entre humanos e espíritos, considerando o grau de afinidade existente entre eles. Nesse sentido, e tendo em vista a hermenêutica que perpassa as configurações subjetivas que envolvem esse tipo de evento, acreditamos que o mesmo contribui para a emergência de uma educação intercultural, na medida em que os saberes indígenas dialogam com os saberes da sociedade hegemônica, produzindo novos conhecimentos e promovendo novos saberes.

ALINHAVANDO OS SABERES TRADICIONAIS APINAYÉ E KRAHÔ COM O ENSINO ESCOLAR

Aqui entrelaçamos liames próprios dos Saberes Tradicionais dos indígenas Apinayé e Krahô com os saberes escolares. Nesse sentido, retomamos o que já descrevemos, ao mesmo tempo em que identificamos e delineamos outros rituais

⁷ Wÿhtÿ “[...] é a moça ou o rapaz associado por excelência. Cada aldeia pode ter três wÿhtÿ. Os homens adultos têm uma menina como wÿhtÿ; os meninos têm outra menina como wÿhtÿ e as mulheres têm um menino como wÿhtÿ. O wÿhtÿ é, por conseguinte sempre do sexo contrário ao dos membros do grupo a que está associado” (MELATTI, 1978, p. 302).

importantes que podem ser utilizados na sala de aula. Isso porque, o universo cosmológico e sociocultural dos indígenas é muito vasto, o que requer uma escolha cuidadosa, preocupados que somos em não deixar de abordar aqueles que estão mais em evidência nos dias atuais. Ademais, como é nossa prática, retornaremos às aldeias com o material publicado, para entrega-lo às lideranças das aldeias, o que aumenta nossa responsabilidade, cientes que somos do esmero e do cuidado que requer um trabalho realizado nos domínios sociais indígenas.

Além disso, somos conscientes das contribuições dos rituais indígenas Apinayé e Krahô para o ensino escolar. Porém, os professores enfrentam as barreiras linguísticas e culturais, dificultando um procedimento que deve, necessariamente, ocorrer como uma prática usual. Por isso é fundamental que esses professores, notadamente os não indígenas, estejam à frente dos processos da inclusão dialógica dos saberes da nossa sociedade com os saberes tradicionais indígenas. Afinal, fomos nós que levamos às aldeias a escola nos moldes ocidentais, reproduzindo um ensino preconizado ainda no século XVIII, no contexto da Revolução Francesa. Ensino esse que historicamente esteve na contramão da Educação Indígena.

***Mêôkrepôxrunhti*: A história de um Guerreiro Apinayé⁸**

Segundo a anciã Amnhi Jovilina Apinayé, atualmente o *Mêôkrepôxrunhti* é um dos rituais mais realizados pelo grupo e acontece entre os meses de junho e setembro. Durante a realização dessa celebração, são consumidos muitos alimentos, especialmente produtos da roça como batata, farinha de mandioca e macaxeira, sendo esta última preparada em forma de bolo *Kwrkupú* (Paparuto), que é servido com carne de caça. Para realizar o *Mêôkrepôxrunhti*, as famílias devem cultivar uma boa roça e plantar esses produtos para garantir alimentação dos participantes. Esse plantio já faz parte do ritual.

Logo pela manhã, os participantes, homens e mulheres enfeitados com “cocá” (tipo de capacete de palhas de palmeira babaçu), deslocaram-se do pátio até uma casa onde estão expostos bens para serem distribuídos. Depois apresentam cantorias, danças e choros coletivos. Nesse momento, distribuem os produtos da roça,

⁸ Fonte: Almeida (2015).

especialmente farinha de mandioca, carne moqueada (assada em moquém, espécie de grelha onde se põe o peixe e a carne para assar), arroz e também “coisas” adquiridas na cidade como colheres, pratos, bacias e panelas. Os bens são distribuídos entre os participantes, especialmente aqueles que ficaram acordados e ajudaram nas cantorias. Depois do encerramento, no período da tarde, os participantes retornam às suas aldeias.

O encerramento do *Mẽôkrepôxrunhti* é marcado por um copioso choro cerimonial que é praticado também durante outros eventos, por exemplo, a celebração do casamento. O choro, segundo dona Josina Apinayé⁹, é praticado pelas mulheres indígenas que lembram das pessoas falecidas, numa demonstração de reverência e respeito, em atitude de muita comoção, mas que, necessariamente, não denota tristeza.

O Choro Cerimonial é um ritual repleto de conteúdos atitudinais que podem ser levados à sala de aula. Aqui podemos identificar uma axiologia que se entrelaça com os valores da sociedade não indígena, notadamente em relação às celebrações de teor mais religioso, como é o choro. O fato desse choro, entre os indígenas, não designar tristeza e de ser praticado por mulheres, é uma característica da sociedade Apinayé, desde que estas assumem um lugar de destaque nas aldeias.

ARTE INDÍGENA NA ESCOLA: O ARTESANATO PROMOVENDO UM ENSINO INTERCULTURAL

A arte de fabricar manualmente artefatos do uso doméstico é praticada com muito esmero pelos indígenas Apinayé e Krahô e tem muita utilidade. Com essa atividade é possível que a escola trabalhe as aulas a partir das teorias da Etnomatemática, notadamente em relação à construção de casas, jiraus e esteiras, quando os indígenas precisam de metrificar o telhado de uma casa e as camas em forma de jirau, ou a dimensão de uma esteira, com desenho retangular. Segundo D`Ambrósio (2009) e Oliveira (2013), a Etnomatemática tem a ver com a singularidade, oralidade e saberes tradicionais, podendo ser produzida e aplicada por grupos culturalmente específicos, ao realizarem tarefas tais como classificar, ordenar, inferir, modelar, explicitar e compartilhar.

Segundo Oliveira (2013):

⁹ Diário de Campo, Almeida (2015).

[...] A Etnomatemática estabeleceu uma nova perspectiva de Matemática e de Educação Matemática de natureza antropológica, social e política, que entende a matemática como uma atividade humana, construída socioculturalmente pelo contexto em que está sendo realizada, a exemplo daquela produzida por uma comunidade indígena para explicar as suas crenças, a sua cosmologia, o mundo místico, as danças, ou, ainda, a organização da sua aldeia (OLIVEIRA, 2013, p. 25).

Nesse sentido, Vergani (2007) sugere que a Etnomatemática está envolta num mundo, simultaneamente, unitário e plural, por mais paradoxo que possa parecer. A autora identifica o teor híbrido da Etnomatemática, ao perceber um verdadeiro esforço, promovendo um diálogo entre identidade e alteridade, espaço onde matemática e antropologia se interconectam. Ademais, e considerando que o currículo das escolas indígenas Apinayé e Krahô tem em comum a disciplina de artes, é providencial que se leve à sala de aula os saberes tradicionais de suas comunidades como forma de promover uma Educação Intercultural.

Almeida (2015) assegura que a Interculturalidade na educação envolve, dentre outras inferências, integração e visibilidade das minorias em uma sociedade hegemônica, expressando e promovendo a axiologia de cada comunidade, desenvolvendo atitudes de tolerância, respeito e cooperação mútua. Segundo Arendt (2008), minorias são grupos de pessoas marginalizadas no seio de uma sociedade opressora, devido a aspectos sociais, econômicos, físicos, religiosos, linguísticos e culturais. Nesse sentido, a educação intercultural não está baseada apenas em uma cultura diferente. É, pois, uma educação que tem como foco o respeito pelas diferentes identidades culturais e pelos saberes que daí emanam.

Gervás (2011), vem nos dizer que uma educação que se requer intercultural baseia-se nos conhecimentos individuais e coletivos, mediante processos dialógicos frente à preeminência de argumentos sobre a imposição de um poder vertical, estimulando ambientes cooperativos, livres de conflitos, visando a objetivos e fins comuns. Por conseguinte, sobressai-se um diálogo bidirecional entre culturas, acolhendo cada um em suas idiossincrasias, orientando para que se possa promover uma efetiva mudança na sociedade, e não somente um mero encontro entre culturas.

Nessa perspectiva, Edgar Morin (2002), argumenta que a cultura é constituída e constituinte do/pelo conjunto de saberes: saber fazer, regras, normas, interdições,

estratégias, embargos, crenças, ideias, axiologias e mitos, que se transmitem de geração para geração, reproduzindo-se em cada pessoa, controlando a existência da sociedade e mantendo a complexidade psicológica e social. Considerando, ademais, a cultura na concepção de Geertz (2013), isto é, como uma teia de significados tecidas pelo homem, a Interculturalidade, portanto, dá-se a partir da aceitação das diferenças culturais num cenário híbrido social e culturalmente, mas não desprovido de tensões. Desse modo, o grande desafio enfrentado pela escola e, conseqüentemente pelos professores (CANDAU, 2002), consiste em articular igualdade e diferença no contexto plural das instituições de ensino.

SABERES TRADICIONAIS INDÍGENAS E SABERES ESCOLARES

Os professores das escolas indígenas Apinayé Mätyk e Tekator, e Krahô 19 de abril atuam no sentido de levar para a sala de aula os saberes tradicionais próprios de suas etnias, em diálogo com os saberes escolares. Segundo Saviani (1996), saberes escolares correspondem a uma exigência plural a partir da prática pedagógica que integra os diferentes saberes e, não obstante, conectam-se à disciplinaridade, tal qual a integração do currículo em disciplinas estanques. Esses saberes são parte constituinte da cultura escolar, salvaguardando as especificidades de cada escola, considerando o que esta propõe e realiza em seu processo formador. Já os saberes tradicionais dizem respeito ao contexto onde efetivamente o ensino se interconecta com a aprendizagem, numa relação dialética. É, pois, uma ação mesclada, onde o saber e o fazer atuam dialogicamente, respeitando a alteridade, aspecto tão negligenciado atualmente.

Nesse sentido, ensinar e aprender são atividades incorporadas à rotina dos indígenas, aglutinando o ensino ao laser de forma irrestrita e sem um local definido. A escola é todo espaço em que se insere a comunidade. “[...] Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar na roça. Para aprender e ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora... (MAHER, 2006, p. 18). Discorrendo sobre esse ensino indígena, uma professora Apinayé assim se manifesta:

[...] É só fazer com que a aula saia da sala da escola prá fora. No pátio da aldeia, na beira do ribeirão, debaixo do pé de babaçu, em qualquer lugar da aldeia posso fazer essa aula. A natureza, as folha, as formiga, as abelha, os coco, tudo é conteúdo. O vento que bate na gente serve

como aula de ciência. Os coco de babaçu ajuda na aula de matemática. Os bicho que aparece na hora ajuda a entender a ecologia, a entender e a preservar o meio ambiente. Esse jeito de ensinar é bem melhor. As criança gosta de estudar assim. E nós gosta de ensinar porque ver que as crianças aprende (PROFESSORA INFORMANTE 10, ALDEIA MARIAZINHA, 12/11/2010)¹⁰.

Com efeito, a fala dessa professora é muito reveladora no sentido de uma afirmação que valida a inclusão, nos currículos das escolas indígenas, dos saberes que as comunidades e os professores indígenas detêm. Saberes locais, quando a aldeia, a beira do rio, a sombra de um coqueiro babaçu podem se transforma em sala de aula. Trabalhar esses saberes pressupõe agir de forma interdisciplinar, numa disposição de aprendizagem mútua, valorizando os conhecimentos étnicos, imbricando para uma Etnobotânica, Etnociências, Etnomatemática e Etnolinguística. São saberes e fazeres que se entrelaçam na dinâmica de toda complexidade presente no ato de ensinar e de aprender. Ato esse que, segundo Paulo Freire (2007), deve estar impregnado de emoção, atitude muito combatida pela educação da nossa sociedade.

Ainda de acordo com o mais importante pensador da educação brasileira (FREIRE, 2007, pp. 27-28), é impossível ensinar sem a capacidade tecida, inventada, bem cuidada, forjada, de amar, e mais: “[...] É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de acientífico, senão de anticientífico”. Ademais, “[...] É preciso ousar para dizer cientificamente e não blá-blá-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro”. Sim, é preciso ousar, para admitir que aprendemos também com “[...] os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas”. Além disso, “[...] É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente”. Salve Paulo Freire!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorrer acerca dos Saberes Tradicionais Indígenas na trama das relação intersubjetivas que se efetivam no cotidiano da Educação Escolar Indígena, em duas

¹⁰ Notas de diário de campo durante pesquisa de mestrado (ALMEIDA, 2012, p. 154).

etnias, Apinayé e os Krahô, nos remete, inicialmente, às nuances de um contexto histórico, social, cultural e linguístico híbrido, complexo e hierárquico. A complexidade aqui é vista sob a ótica de Edgar Morin (2002), compreendida como algo inerente à vida e à ciência, esclarecendo que complexidade é parte indissociável da vida e da ciência. Para Morin (2002), é no dia-a-dia que as pessoas utilizam as diversas identidades que acompanham os também diversos papéis sociais, tornando-os um extraordinário exemplo de intensa complexidade.

Os conceitos de hibridez e hierarquia nos remete a Denis Cuche (1999), Fernando Gonzales Rey (2005) e Albertina Mitjans Martinez (2005). Esses teóricos apresentam o sujeito como portador de uma cultura hierarquizada e híbrida, onde as subjetividades chegam a ser negadas, dependendo do contexto em que se inserem. Nesse sentido, os Apinayé creem que os professores das escolas Mátyk e Tekator não têm respeitadas suas condições de sujeito. Isso porque, segundo essas autoras, os Apinayé são confrontados com a difícil tarefa de se perceberem, simultaneamente, professores e indígenas. Isso porque a identidade de cada um deles remete a um índio que vive uma vida com valores muito distintos daqueles que a escola professa, causando uma verdadeira crise de identidade.

Se considerarmos a categoria sujeito na perspectiva de González Rey (2005), isto é, de que sujeito como um indivíduo possuidor de uma personalidade que lhe confere uma individualidade, que tem como características vitais e permanentes um ser cultural, ativo, cômico e que age intencionalmente; e considerando, também, que a subjetividade se expressa no trabalho pedagógico do professor, na medida em que este é um sujeito portador de uma personalidade, que representa as configurações subjetivas constituídas ao longo de sua história de vida; e, tendo em vista, também, que esse professor, na condição de sujeito interage num contexto social, no qual constrói representações da realidade em que está inserido, toma decisões e atua intencionalmente nas relações que estabelece com os alunos, e o faz a partir das configurações subjetivas historicamente construídas e com os sentidos subjetivos que mobilizam suas ações pedagógicas no ato de ensinar; considerando tudo isso, as autoras concluem que o professor indígena Apinayé não é sujeito de suas ações, tendo, pois, sua subjetividade negada.

Com efeito, os indígenas Apinayé e os Krahô são membros de uma sociedade minoritária, estigmatizada e vivem uma situação de invisibilidade, praticantes que são de uma cultura hierarquizada e hibridizada diante da cultura dominante, numa relação desigual. Segundo Cuche (1999), a sociedade ocidental promove uma evidente hierarquização cultural, que também é híbrida. Isso gera perdas irreparáveis na forma como os professores indígenas se percebem, uma vez que são obrigados a “ensinar” um saber que não têm em seu repertório, enquanto os saberes que eles detêm é de difícil inserção nas escolas, uma vez que precisam seguir um programa educacional que desconsidera esses saberes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A Educação Escolar Krahô na Perspectiva Bilíngue e Intercultural. **Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Indígena**. CAPES/UFT. 2013-2015.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Relatório das Atividades do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena UFT/CAPES/Edital 01/2009 –Projeto 014. In: **Educação escolar indígena e diversidade cultural** / Francisco Edviges Albuquerque, Severina Alves de Almeida, organizadores. – Goiânia: Ed. América, 2012. 369p. ISBN 978-85-9921-883-9.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural. **Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Indígena**. CAPES/UFT. 2010-2012.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Educação Escolar Apinayé Bilíngue e Intercultural. In: Dernival Venâncio Ramos; Karylleila dos Santos Andrade; Maria José de Pinho. (Org.). **Ensino de Língua e Literatura: Reflexões e perspectivas interdisciplinares**. 1ª ed. Campinas /SP: Mercado das letras, 2011, v. 1.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.

ALMEIDA, Severina Alves de. SOUSA, Rosineide Magalhães de. ARAUJO. Ana Cristina. Educação Escolar Indígena e Cultura na sociedade Apinayé: aspectos de uma subjetividade negada. Albuquerque, Francisco Edviges. / Caldas, Raimunda Benedita Cristina./ Araújo, Marcilene de Assis Alves. Almeida, Severina Alves de. (Orgs.) **Ensino de línguas numa perspectiva intercultural**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2016. ISBN - 978-85-7113- 729-5. Disponível em PDF on line: www.laliuft.edu.br.

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE. ALINHAVANDO OS SABERES TRADICIONAIS INDÍGENAS APINAYÉ E KRAHÔ COM OS PROCESSOS DE ENSINO NA ESCOLA. JNT - Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2023. FLUXO CONTÍNUO – MÊS DE NOVEMBRO. Ed. 47. VOL. 03. Págs. 188-214. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdadefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdadefacit.edu.br.

ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé**. Orientadora: Rosineide Magalhães de Sousa. -- Brasília, 2015. 358 p.

ALMEIDA, Severina Aves de. **A Educação Escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. **Eventos de Interação nos Rituais Krahô (Jê): Contribuições Para o Ensino Bilingue na Aldeia Manoel Alves Pequeno**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Disponível: www.laliuft.edu.br. Acesso em: 20-m1i-2018.

ARENDDT, Hannah. **Compreender: Formação, Exílio e totalitarismo**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. 2010**. O Congresso Nacional decreta: Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Disponível on-line: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso: 04-jun-2011. 1:20h.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. São Paulo: SINPRO,1996.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 99.062, de 07 de março de 1990** - Homologa a demarcação da área Indígena Kraolândia. Disponível: www2.camara.leg.br/.../1990/decreto-99062-7-marco-1990-328521-publicacaoorigin. Acesso em: 20-mai-2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Versão on-line. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil.../Acesso: 03- abr-2011. 12:20h.

BRASIL. **Decreto nº 90.960, de 14 de Fevereiro de 1985**. Declara de ocupação dos silvícolas, área de terras nos municípios de Tocantinópolis e Itaguatins, no Estado de Goiás, e dá outras providências. Disponível: <http://www.lexml.gov.br/>. Acesso: 15-jan-2011.

CANDAU. Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 2ª edição.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Edusp; Tempo Brasileiro. 1972.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999. 256p.

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE. ALINHAVANDO OS SABERES TRADICIONAIS INDÍGENAS APINAYÉ E KRAHÔ COM OS PROCESSOS DE ENSINO NA ESCOLA. JNT - Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2023. FLUXO CONTÍNUO – MÊS DE NOVEMBRO. Ed. 47. VOL. 03. Págs. 188-214. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdadefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdadefacit.edu.br.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 2.ed. 2009.

ERICKSON, Frederick. **What makes school ethnography ethnographic?** Anthropology & Education Quarterly, volume 15, 1984.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 35ªed. São Paulo: Ed. Vozes, ([1997]2007).

GARCIA, Orlando. **Tradição e oralidade: estudando e aprendendo com o mito indígena**. 2008. Disponível: <https://coletaneacaele>. Acesso em: 20-mai-2018.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: Novos ensaios em Antropologia Interpretativa**. Petropolis: RJ, ([1983]2013).

GERVÁS, Jesús M.ª Aparicio (Dir.). **Interculturalidad, educación y plurilingüismo en américa latina**. Impreso en Lavel, S. A. Polígono Industrial Los Llanos. Gran Canaria, 12 Humanes de Madrid (Madrid), 2011.

GONZALÉZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HYMES, Dell Hathaway. Ways of speaking. In: R. Bauman and J. Sherzer (eds). **Explorations in the ethnography of speaking**. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University. 1989. Press. pp. 433-51.

ISA. Instituto Socioambiental. **Povos Indígenas no Brasil – Os Krahô**. 2018. Disponível: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/povos-indigenas-no-brasil>. Acesso em: 21-mai-2018.

MACEDO, Aurinete. **Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena: um diálogo possível na escola indígena 19 de abril/ Aurinete Silva Macedo. – Araguaína: [s. n], 2015. 130p. Orientador: Prof. Dr. Francisco Edvigés Albuquerque**. Disponível: www.laliuft.edu.br. Acesso em: 20-mai-2018.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-38.

MELATTI, Júlio César. **O Messianismo Krahó**. São Paulo: Herder, 1972.

MELATTI, Júlio César. **Outras Versões de Mitos Craôs Recolhidas por Julio Cezar Melatti, de 1962 a 1971, com alguns comentários do mesmo pesquisador**. Disponível em: www.juliomelatti.pro.br/craodados/craomitos.pdf. Acesso em: 20-mai-2018.

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edvigés ALBUQUERQUE. ALINHAVANDO OS SABERES TRADICIONAIS INDÍGENAS APINAYÉ E KRAHÔ COM OS PROCESSOS DE ENSINO NA ESCOLA. JNT - Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2023. FLUXO CONTÍNUO – MÊS DE NOVEMBRO. Ed. 47. VOL. 03. Págs. 188-214. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: Fernando González Rey (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2005.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. 3.ed. Mira-Sintra: Publicações. Europa-América, 2002.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinayé**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém: [1937]1983).

OLIVEIRA, Sinval de. **O saber/fazer/ser e conviver dos educadores indígenas Apinayé**: algumas reflexões no campo da Teoria da Complexidade e da Etnomatemática. Tese de doutorado. 2013. UNESP. Disponível: www.repositorio.unesp.br. Acesso: 04-set-2015. 12:40h.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Saberes implicados na formação do educador. In: **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A da. (Orgs.), Vl. 1. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

TOCANTINS. Distritos Sanitários Especiais Indígenas – DSEI. **Relatórios – 2022**. Disponível: <http://www.bvsde.paho.org>. Acesso 04-set-2023. 13:20h.

TOCANTINS. **Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins**. População indígena da reserva Krahôlanida. DSEI TO, 2022.

VERGANI, Teresa. **Educação Etnomatemática**: o que é? Natal: Flecha do Tempo, 2007. (Coleção Metamorfose número especial).

VERÍSSIMO, Antônio. In: **Associação União das Aldeias Apinayé - PEMPXÀ**. Tocantinópolis, Tocantins, Brasil. Disponível: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>. Acesso: 04-set-2015. 12h20min.