

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – CDS

***Ti'a roptsimani'õ: os A'uwẽ Marãiwatsédé tecem saberes para a
construção de uma proposta curricular intercultural***

Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci

ORIENTADORA: Profa. Dra. Cristiane de Assis Portela

COORIENTADORA: Profa. Dra. Marilene Marzari

Dissertação de Mestrado

Brasília-DF, 7 fevereiro/2013

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1005869.

Deluci, Luciana Akeme Sawasaki Manzano.
D366t Ti'a roptsimani'õ : os A'uwe Marãiwatsédé tecem saberes
para a construção de uma proposta curricular intercultural
/ Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci. -- 2013.
186 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Cristiane de Assis Portela ; Co-orientação:
Marilene Marzari

1. Educação. 2. Currículos. 3. Índios - Vida e costumes
sociais. I. Portela, Cristiane de Assis. II. Marzari,
Marilene. III. Título.

CDU 371.214

É concedida à Universidade de Brasília permissão de reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias, somente com propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora

Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci

SUBSTITUIR PELA FOLHA DE APROVAÇÃO ASSINADA – PEGAR NO CDS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – CDS

***Ti'a roptsimani'õ: os A'uwẽ Marãiwatsédé tecem saberes para a
construção de uma proposta curricular intercultural***

Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci

Dissertação de mestrado submetida ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Sustentável, modalidade: Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas.

Aprovado por:

Cristiane de Assis Portela, Doutora (Centro de Desenvolvimento Sustentável – CDS/UnB) –
Orientadora, Presidente da Banca

Mônica Celeida Rabelo Nogueira, Doutora (Centro de Desenvolvimento Sustentável –
CDS/UnB) – Examinadora Interna

Rosani Moreira Leitão. Doutora (Museu Antropológico- Universidade Federal de Goiás)
Examinadora Externa

Carolina 'Rêwaptu – Especialista (Convidada Indígena de Honra)
Examinadora Indígena

Brasília-DF, 7 de fevereiro de 2013

Dedicamos este estudo aos Ropototé A'uwẽ Marãiwatsédé,
que possam ver reflorescer a Marãiwatsédé
de seus ancestrais

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Parina'a que criou a natureza e garante a sustentabilidade do mundo para os A'uwẽ e Waradzu.

À minha família: Valdir, meu companheiro de todos os momentos, e às minhas filhas, Ana Lúcia, Vanessa e Alice que são minha inspiração para a vida. À minha mãe, Noriko, que entendeu minha ausência durante os estudos.

À l'amõ, Luciene de Moraes Rosa, pela vida compartilhada.

Às orientadoras, Prof^a. Dr^a. Cristiane de Assis Portela e Prof^a. Dr^a. Marilene Marzari, que me incentivaram e contribuíram com a escrita e a reflexão durante todo o processo de pesquisa. Elas são verdadeiros exemplos de dedicação, competência e compromisso.

À Prof^a. Dr^a. Mônica Celeida Rabelo Nogueira e Prof^a. Dr^a. Rosani Moreira Leitão que participaram da banca examinadora e trouxeram importantes contribuições à dissertação.

À todos os professores do mestrado da Universidade de Brasília – UnB pelos ensinamentos que permitiram ampliar meus conhecimentos e realizar este trabalho.

Ao cacique Damião Paridzané, da aldeia Marãiwatsédé, que me acolheu como filha na Comunidade de Marãiwatsédé, permitiu a realização da pesquisa e contribuiu com informações essenciais para produção do estudo.

À professora Carolina 'Rẽwaptu, brilhante educadora, orientadora e conselheira, pelas contribuições na definição do tema e condução das discussões junto aos professores e à comunidade de Marãiwatsédé.

Ao Cosme (ihitebre), Boaventura e Lázaro que compartilharam comigo seus aprendizados como *Danhõhuy'wa*. Conhecimentos adquiridos dos anciãos, os verdadeiros donos da cultura A'uwẽ.

Aos ropotorada l'hi A'uwẽ Marãiwatsédé:

Aibo - Francisco Tsipé, Zeferino Tsimrihu, Dario Tserenhõ'rã, Marcelo Abaré, Lourenço, Silvestre, Dutra, Paulão, Tiburcio, Azevedo, e Brás. **Pi'õ** - Maria das Graças Rewatsu'u, Palmira, Lidia, Maria Auxiliadora, Vitoria, Cristina Rêbawẽ, Irene, Diva, Terezinha, Adelina, Cecilia, Dalva, Margarida, Angela, Raquel, Veronica, Doralice, Luzia, Brígida e Florinda por compartilharem de seus conhecimentos e lembranças, que foram fundamentais para compor a memória dos A'uwẽ Marãiwatsédé.

Aos profissionais da educação da aldeia Marãiwatsédé: Leonardo, Lázaro, João Paulo, Marcos, Juliano, Bogomilo, Sansão, Humberto Waomorã, Aldo, José Roberto, Amado, Daduwari, Elidio, Augusto, Humberto, João da Mata, Nazário, Edmar, Pasqualino, Candida, Guilhermano e Francisco por compartilharem de seus conhecimentos, seus anseios e seus propósitos, fundamentais na efetivação deste estudo.

Aos profissionais de saúde da aldeia Marãiwatsédé: Sheila, Alcione, Cida, Lucia, Cleon, Jacinto, Elias, Marinho, Edilton, Rodrigo, Idalina, Odete e Noé, pelas contribuições e amizade estabelecida.

Aos tradutores Vilmar, Lázaro, Cosme, Carolina, Leonardo, e Boaventura que se esforçaram para romper a barreira imposta pelo meu desconhecimento da língua A'uwẽ.

Aos Ipredu Floriano, Estevão, José Arimatéia, Domingos e Alcione por terem me orientado no universo cultural de Marãiwatsédé.

À Universidade de Brasília - UnB, por meio do coordenador Othon Leonardos, pela oportunidade de adentrar o espaço acadêmico e possibilitar novos aprendizados para nossa vida pessoal e profissional.

Aos colegas do mestrado, cada um em seu lugar, cada qual com seu caminho, porém unidos pela mesma luta.

À SEDUC, pelo incentivo e apoio à pesquisa e por proporcionar espaços privilegiados de discussão a respeito da educação escolar indígena, no âmbito das políticas estaduais de educação.

À FUNAI nas pessoas de Maria Helena, Terezinha, Dora e Elzinha que fazem de seu trabalho uma missão.

Aos colegas e amigos do CEFAPRO de Barra do Garças pela dedicação e comprometimento com as questões educacionais e pelas contribuições no universo da educação escolar indígena.

À equipe gestora do CEFAPRO pelo incentivo, em forma de palavras e ações, e por ter entendido que os momentos de ausência seriam importante para a qualidade de nosso trabalho.

Aos ancestrais de Marãiwatsédé que, por inspiração, tornaram possível a construção da memória dos A'uwẽ Marãiwatsédé e, conseqüentemente, a concretização deste estudo.

E a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

A base de nossa educação vem de nossos anciãos. A fonte são os nossos anciãos. É por isso que toda a comunidade cuida dos anciãos, pois eles são a fonte de conhecimento. E a família, as crianças aprendem desde cedo o respeito a todos. Quem vai dar continuidade à transmissão desses conhecimentos são os professores e os jovens que aprendem e repassam esses conhecimentos vindos dos anciãos. Aprendem também outros conhecimentos na escola para se defender e dar continuidade à luta, pois são eles que vão levar a luta que os anciãos deixaram, lutando pelos seus direitos, a luta pela terra, e os problemas da comunidade.

Dario Tserenhõ'rá

RESUMO

O estudo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo principal elaborar uma proposta curricular, juntamente com a comunidade, para a Escola Estadual Indígena Marãiwatsédé, situada no Município de Bom Jesus do Araguaia/MT, que atenda às necessidades do povo A'uwẽ de Marãiwatsédé. Em meio ao processo, outros objetivos foram traçados: - compreender a função social da escola no contexto da aldeia Marãiwatsédé; - estabelecer um diálogo entre as Orientações Curriculares para Mato Grosso com a proposta curricular de Marãiwatsédé; - relacionar as fases da vida A'uwẽ com os ciclos de formação humana, propostos para as escolas estaduais de Mato Grosso e - iniciar a produção de material didático, como apoio pedagógico para os professores. A metodologia utilizada foi a qualitativa, que possibilitou o contato direto da pesquisadora com o campo de pesquisa e a utilização de vários procedimentos, entre eles: entrevistas, história oral, observação de campo, fotografia e análise de documentos. As entrevistas realizadas com anciãos, professores e pais permitiram compreender os anseios da comunidade, o que esperam da escola e da formação dos jovens. A história oral contribuiu para reunir narrativas que tratam da memória de Marãiwatsédé, das fases da vida do povo A'uwẽ Marãiwatsédé e do processo de reconquista do território ancestral. A análise de documentos, como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9394/96, a Legislação Educacional para a educação escolar indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e as Orientações Curriculares para Mato Grosso – Ocs - foi fundamental para a compreensão das especificidades da educação escolar indígena e dos direitos dos povos indígenas no Brasil. A observação de campo auxiliou na compreensão da importância do ritual Wapté Nhõno, das atividades cotidianas da aldeia, da organização social e dos processos de educação tradicional do povo. Por último, as fotografias históricas e do cotidiano permitiram visualizar alguns acontecimentos que dificilmente seriam explicitados em palavras, ou observados, como: o movimento dos corpos, a fisionomia expressa nos rostos e olhares, entre outros. Os resultados da pesquisa indicam que o povo A'uwẽ possui uma forte relação com o território de Marãiwatsédé, tanto que não mede esforços pelo direito da posse plena de suas terras. Acredita que somente com a recuperação efetiva do território pode retomar a história, por meio das memórias transmitidas pelos anciãos às novas gerações, para que estabeleçam vínculos com o lugar e a memória dos antepassados. Além disso, o levantamento das necessidades e dos problemas da comunidade foi fundamental para a definição do fenômeno “terra” que desencadeou as discussões a respeito da organização dos conceitos/conteúdos escolares - complexo temático -, imprescindíveis à elaboração de um currículo que atenda às necessidades da comunidade de Marãiwatsédé. Dessa forma, pode-se dizer que, no atual contexto histórico, a elaboração de uma proposta curricular que faça sentido precisa contemplar, principalmente, temas relativos ao território, à memória e à cultura do povo de Marãiwatsédé.

Palavras-chave: Terra Indígena Marãiwatsédé. Território. Memória. Cultura A'uwẽ Uptabi. Currículo Escolar.

ABSTRACT

The study presents the results of a survey which aimed to develop a curriculum, along with the community, for the Indigenous State School Marãiwatsédé located in the town of Bom Jesus do Araguaia/MT that meets the needs of A'uwẽ Marãiwatsédé people. Amid the process other goals were outlined: - to understand the social role of the school in the context of the tribe Marãiwatsédé; - to establish a dialogue between the Curriculum Guidelines for Mato Grosso with the curriculum of Marãiwatsédé; - to relate the stages of A'uwẽ life to the cycles of human development, proposed for state schools in Mato Grosso and; - to start the production of educational material as pedagogical support for teachers. The qualitative methodology was used, which allowed the researcher's direct contact with the field of research and the use of various procedures, including: interviews, oral history, field observation, photographs and document analysis. The interviews with elders, teachers and parents allowed us to understand the desires of the community, what they expect from the school and youth formation. Oral history contributed to gather narratives about the Marãiwatsédé memory, the stages of life of A'uwẽ Marãiwatsédé people and the process of re-conquest of the ancestral land. The analysis of documents such as the Constitution of 1988, the LDB nº 9394/96, the Educational Legislation for indigenous school education, the National Curriculum Reference for Indigenous Schools and Curriculum Guidelines for Mato Grosso was fundamental to understand the specificities of indigenous school education and the rights of indigenous peoples in Brazil. Field observation helped in understanding the importance of Wapté Nhõno ritual, the daily activities of the tribe, social organization and processes of traditional education of the people. Finally, historical photographs and photos of everyday life allowed us to visualize some of the daily events that would hardly be explained in words or observed such as the movement of bodies, the physiognomy expressed in the faces and eyes, among others. The survey results indicate that A'uwẽ people have such a strong relationship with the territory of Marãiwatsédé that they spare no effort by the right of full possession of their lands. They believe that only with effective recovery of the land they can resume the story through the memories transmitted by the elders to the younger generation to establish links with the place and the memory of ancestors. In addition, the collection of the needs and problems of the community was fundamental to the definition of the "land" phenomenon that triggered discussions about the organization of concepts/school content - themed complex - essential to the development of a curriculum that meets the needs of Marãiwatsédé community. Thus, we can say that in the current historical context, the development of a curriculum that makes sense needs to contemplate, mainly, issues relating to territory, memory and culture of Marãiwatsédé people.

Keywords: Marãiwatsédé Indigenous Land. Land. Memory. A'uwẽ Uptabi Culture. School Curriculum.

ROMREME'RUDU¹

Romnhoré'natsi mari waihu'u rätsutu watsu'udzé hä, tso irowatsi na te romhuri hä tihöiba äma iromhuri'dzéb da itsihötö tébré na hä te rotsa'rada hä manhari dza'ra äma iromnhorédzéb da, i'aho nori mé hä, dure wate romnhorédzé ma Maräiwatsété ma hä, itsabdzé hä ri'aho wa'ötô nhitsi hä Bom Jesus do Araguaia-MT, te iwadzadaihu'u mono ropire wa wanori A'uwê Maräiwatsété remhä. E mari da waihu'uwê nada, romhuri uptsätä té mono dza'ri na, te waihu'uwê dza'ra mono da wahöimanadzé uptsä na hä, romnhorédzé te äma wama iromhuri da hä, waró Maräiwatsété te na, tsiptete na tsa'retse na robdzanhamri'u datsi'räi'waihu'u dzéb'u uburé danhimi romhuri're itsitó mono dzéb'u hä waré ti'aiwa'ötó'rei'da mhä, ähä rotsa'rata manhari dama romnhorédzéb da hä Maräiwatsété te na hä, dure dahoimana waihu'u dzé da'rä tömo mono dza'ri na, A'uwê te na hä, dahöimna waihu dahoiba préududzari na, äma iro'mado hä uburé romnhorédzé itsi'matsa mono u da hä waré ti'a inomro'remhä, taha wa te dza tsiwi tébré ihöiwa'robô na, äma täma romhuri'pibu'petse dza'rada hä dama rowaihu'u'wanori mahä. Duré romhuri'manhari'dzé hä uburé ibo mari manhari natsi, te dza anémo rob'na rowaihu'upetsé wanori mé uburé mari dza te watsu'u dza'ra , taha remhä; tsadanhari, te rowatsu'u da timreme na hä, ro'mado'o manhari rob'na, dahoibari tsa'bui'petse na dawaihu'u dzé ihoimana dza'ra mono hä. Dadzadanhari manhari dzé hä, uburé ihoiba prédu nori tsi, dama romnhoré'wanori dure damama nori mate'robrudza'ra tinhimi ro mado'o te ma hä i'wê iwaihu'u da hä, watso mapari dza'ra ni romnhorédzéb u ihöiba té nhimi rowaihu'u dzo, damreme na rowatsu'u mono hawimhä, rowatsu'u te we te watsu'u mono dza'ra, tsa'retse`äna ihoimana dza'ra mono hä, dure we iwatsu'u natsi Maräiwatsété dzé ma ihoimana mono hä. I're we idapoto dza'ra mono hä wanori A'uwê Maräiwatsété tsipodo hä, otó danhihudu ti'ai u iteme iwatsi hudu apo wate äma ida'wa pedza'ra hä, wate watsiwi'i o'ri hä wahi'rata nori ru're wa, tsabui'wê na mari wate ihoimana dza'ra wa'waihu'u dzé hä ä rotidzahi'dzébré mhä, Constituição Federal de 1988, a LDB n 9394/96, a Lesgilação Educacional para a Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e as Orientações Curriculares para Mato Grosso – OCs- I'wê potó wamhä watetsi wahoimana dzadai hu'u dzé hä, dapréduzdadai hu'u dzé, uburé mari wama ihoimana dza'ra hä wate rob'ru'dzahi dzébré, aihini A'uwê mahä Brasil remhä. Rom'na romado na hä te dza waihu'uptse'ni mari danhotó're i'wê're ihoimana dza'ra mono hä, dure botobo date mari're manhari dza'ra romhuri hä darób'remhä, dure i'aho te dahoimana uptsätä prédu'waihu'u dzé A'uwê wahoimana dzéb na hä, tahä dapodo hä rowatsu'u dzéb da hä're ihoimana dza'ra mono hä dza hadu awa awi hä, boto na hä mado'o dza'ra aba mono mhä, e nihä te itsadai'hu'u dza'ra aba mo, e mari we ihoimana dza'ra mono na hä, mari'wa tsadai hu'uptabi'ödi tsihoto wamhä, niwa mhä mado'owa mhä änetsi, ihoiba tsirétsi monohä, i'ubumono dure itomono wamhä, tsitémono hä. Ähä romhuri'rä'ätsutu dzé hä tetso iro'watsi hawimhä te dza iwamri tama tihoimanadza'ra, A'uwê wari tinhipti'a'natsi imi'rotsa'rata dza'rahä Maräiwatsété na, tsimitsutu tihoimana tihirata hoimana dze hä, inhimidzadai'hu'u ähä te dza oto tinhipti'aiwa tsi te hoiwa utu dza'ra rö hä te watsu'wê dza ra. Duré dza ipredu te ro watsu'u dza ra, ropoteté nori ma, ro tama iwai hu'upetse dzari na, tihoimana dze brada hä, durei na hä te rowai hu'u dza'ra mono da. Taha remhä mato waihu'udza'ra ropire te itsépata dza'ra hä, tahä mate tsiwi ti'o iwê mor irada hä, i'rä hä "TI'A" uburé te ama robdza nha mri tihöiba i're rob utsana ama i'robhuri'da hä, romhuri dze romnhoré'dzebre mhä, mitsi robhuri dze itsa ëné uburé ama i'robhuri da hä, ni mahä romnhoré'dzebre iwê ämä i'romhuri'da hä iho ma iwê dzari na Maräiwatsété re mahä. Ane wa ämä i'rotsa rada awa awi hä romnhoré'dze te ämä robhuri'dze hä uburé rowatsu'u hawiptsi, ähä robhuri'hoimana hä rotsa rata dzari na iwê ama i'robhuri da hä romnhoré'dzeb'u hä, iwê ämä iwapto da hä, äma irobhuri dahä, irä hä uburé ti'a natsi, robtsimani'ö häwiptsi, dure Maräiwatséte re A'uwê nori hoimana dzeb na.

Ti'a A'uwê te hä Maräiwatsédé. Ti'aiwa önö. Roptsimani'ö. A'uwê Uptabi hoimana dze. I'waihu'u da hä rowaihu'u dzéb'u.

¹ Resumo em A'uwê mreme por Cosme Rité

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1	Placa na entrada da Terra Indígena de <i>Marãiwatsédé</i>	25
Foto 2	Placa do asfaltamento da BR 158 – com as pichações que enunciam: “índio bão é morto” “vamos matar os índios” “Dilma Ladrona”	27
Figura 1	Mapa de 1751 - Francisco Tosi Colombina	29
Figura 2	Mapa das Migrações Xavante de Goiás para o Mato Grosso e a localização das primeiras aldeias, em Mato Grosso	33
Figura 3	Migrações A’uwẽ Uptabi em Mato Grosso	35
Figura 4	Localização da TI Marãiwatsédé	40
Figura 5	Mapa das Terras Indígenas A’uwẽ Uptabi	41
Figura 6	Croqui do território de Marãiwatsédé, antes de 1950	43
Figura 7	Localização da comunidade de Marãiwatsédé	47
Foto 3	Dança dos padrinhos durante o ritual wapté Mnhõno	52
Foto 4	Em agosto de 1966, os A’uwẽ Marãiwatsédé foram retirados de sua terra tradicional	54
Figura 8	Croqui do roteiro desde a retirada até o retorno dos A’uwẽ Marãiwatsédé	55
Foto 5	A’uwe Marãiwatsédé acometidos de sarampo	57
Foto 6	Airepudu com Dario em Marãiwatsédé	58
Foto 7	Wapté Anahowa – São Marcos	58
Foto 8	Guerreiros na aldeia Marãiwatsédé- 2004	58
Foto 9	Reunião no centro da aldeia Marãiwatsédé	58
Foto 10	Acampamento na BR158	65
Foto 11	Ocupação da fazenda Karu	65
Foto 12	Extração de madeira ilegal na TI	65
Foto 13	Ponte queimada impedindo a passagem dos A’uwẽ	65
Figura 9	Imagem da área desmatada na TI Marãiwatsédé.	66
Figura 10	Croqui da aldeia de Marãiwatsédé e lugares tradicionais da TI Marãiwatsédé	69
Foto 14	Adzarudu descascando Urucum	70
Foto 15	Roça de toco	70
Foto 16	Warã – reunião do conselho dos anciãos em Marãiwatsédé	73
Figura 11	O poder do cacique - A’uwẽ Tede’wá	74
Figura 12	Ai’uté no colo da mãe	83
Figura 13	Ai’repudu observa o pai fazendo arco	86
Foto 17	Noivo carrega a caça	89
Foto 18	Casamento da Adaba	90
Foto 19	Hõ, casa dos adolescentes	97
Foto 20	Ai’repudu levando comida ao irmão no Hõ	97
Foto 21	Piõ fazendo o Tsada’ré (bolo tradicional)	99
Foto 22	Adzarudu carregando lenha para casa.	99
Foto 23	Pai confeccionando esteira	99
Foto 24	Pi’õ limpando algodão, vai fiar e os Ai’bo fazem a gravata	99
Foto 25 e 26	Confecção de baquité e retirada da seda para as máscaras do wamnhõõ	100
Foto 27	Peneirando o milho pilado para fazer fubá para o bolo que será dado ao dadzaniwa	100
Foto 28	Carregando a água do córrego para a casa	100
Foto 29	Ai’repudu cortando os Buruteihi	101
Foto 30	Ai’repudu Edinaldo ajudante do Dadzaniwá	101
Foto 31,32 e 33	Milho xavante, pilando milho e limpando o arroz, respectivamente	102
Foto 34	Waté’wa: batendo água na represa	103
Foto 35	Wedehopu - calendário tradicional	103
Foto 36 e 37	Padrinhos dançam o <i>Wanaridobe</i> durante a tarde e na madrugada	104
Foto 38	Dadzaniwá leva parte dos alimentos para o warã	105
Foto 39	O ancião Tiburcio divide-os entre os anciãos e adultos	105
Foto 40	Wate’wa saindo da represa em direção a casa	107
Foto 41	Os wate’wa voltam pintados para a represa	107

Foto 42	Grupo Abare'u batendo água	108
Foto 43	Participando das "brincadeiras" com a comunidade	108
Foto 44 e 45	O furador preparando-se e indo as casas para a furação	110
Foto 46 e 47	Wate'wa nas esteiras e a furação.	110
Foto 48 e 49	Os olhares: anciãs emocionadas e retorno ao rio.	110
Foto 50 e 51	Corrida de noni	112
Foto 52	A caça guardada na casa do Silvestre pai do 1º Paröri'wa	114
Foto 53	EEl Marãiwatsédé	121
Foto 54	Francisco Tsipé conversando com os estudantes	122
Foto 55	Zeferino explica as fases da vida A'uwẽ Uptabi	137
Foto 56	Lázaro escreve os objetivos para os wapté	137
Foto 57	Professores Aldo e Nazário explicando sobre os objetivos das fases da vida	138
Foto 58	Professor Nazário produzindo material didático sobre o ritual wapte Nhõno	145
Foto 59	Professores filmando e fotografando a perfuração das orelhas dos heroi'wa	146
Foto 60	Carolina falando aos professores sobre a importância da elaboração do currículo	147
Foto 61	Missa realizada na igreja da aldeia	154
Foto 62	Posto de saúde da Aldeia Marãiwatsédé	155
Foto 63	Brigadistas	156
Foto 64	Escola e salas de aulas anexas	157
Foto 65	Alunos da escola municipal	157
Foto 66	Aula de práticas culturais	157
Foto 67	Alunos do Ensino Médio	157
Foto 68 e 69	Professores Humberto Wa'õmorã e Elidio entrevistando as anciãs	159
Foto 70	Professores sistematizando as entrevistas com a comunidade	159
Foto 71 e 27	Maria das Graças com as batatas que colheu na sua roça e as áreas desmatadas da TI Marãiwatsédé	160
Foto 73	Dança dos padrinhos na década de 1960	161
Foto 74	Professor Cosme observa a terra desmatada as árvores substituídas por capim	163
Foto 75	Queimada próxima da aldeia	164
Foto 76	Lixo recolhido na aldeia	165
Foto 77 e 78	Professores elaborando croquis	167
Foto 79 e 80	Ida ao lugar de caça e prof. Boaventura explica o trajeto até o lugar da caça	168
Foto 81 e 82	Ida ao lugar de coleta e prof. Humberto explica o trajeto do lugar de coleta	168
Foto 83 e 84	Caminhada para coleta e baquites com sementes e frutas	169
Foto 85 e 86	Prof. Leonardo na pescaria e com o croqui do trajeto do lugar de pesca	169
Foto 87	Professores assistindo os filmes sobre o processo de desintração	170
Foto 88	Carolina Rewaptu, falando sobre os campos conceituais do currículo	174

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Categorias de idade	77
Quadro 2	Classes de idade	79
Quadro 3	Estrutura da escola organizada por ciclo de formação humana	136
Quadro 4	Fases da vida do povo A'uwẽ Marãiwatsédé	142
Quadro 5	Grupos de pesquisa dos professores	158
Gráfico 1	Formação dos professores da EEI Marãiwatsédé	171
Quadro 6	Complexo Temático Marãiwatsédé	176

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGIP - Azienda Generale Italiana Petroli
AIS – Agente Indígena de Saúde
Art. – Artigo
BCN – Banco de Crédito Nacional
CDS/UnB – Centro de Desenvolvimento Sustentável – Universidade de Brasília
CEEI - Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso
CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CF/88 – Constituição Federal de 1988
CGE - Coordenadoria Geral de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CTI - Centro de Trabalho Indigenista
EEI – Escola Estadual Indígena
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEB – Escola Municipal de Educação Básica
ENI - Ente Nazionali Idrocarburi
FAB - Força Aérea Brasileira
FBC - Fundação Brasil Central
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
GT - Grupo de Trabalho
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadoria e Serviços
ISA – Instituto Socioambiental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MT – Mato Grosso
OCs - Orientações Curriculares
OPAN - Operação Amazônia Nativa
PIA - Posto Indígena de Atração
PPP - Projeto Político-pedagógico
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC – Secretária de Estado de Educação
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SIL - Summer Institute of Linguistics
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
SUDAM - Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
TEE - Territórios Etnoeducacionais
TEEAU - Território Etnoeducacional A'uwê Uptabi
TI – Terra Indígena
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	
INTRODUÇÃO.....	17
1 MARÃIWATSÉDÉ: LUGAR DE LUTA, RESISTÊNCIA E CONQUISTA.....	24
1.1 BREVE HISTÓRICO DO POVO A'UWË UPTABI NO BRASIL.....	28
1.2 MEMÓRIA DO POVO A'UWË MARÃIWATSÉDÉ.....	36
1.2.1 As Aldeias Antigas de Marãiwatsédé.....	37
1.2.2 A Geografia A'uwë Marãiwatsédé.....	42
1.2.3 O Segundo Contato e a Colonização do Centro Oeste.....	44
1.2.4 A Fazenda Suiá Missú em território A'uwë Marãiwatsédé.....	50
1.3 A DIÁSPORA E A PEREGRINAÇÃO POR OUTROS TERRITÓRIOS.....	53
1.3.1 Em São Marcos: a epidemia de sarampo.....	56
1.3.2 Couto Magalhães: Conflitos Internos.....	59
1.3.3 Areões: só areia e cascalho... não era possível produzir alimentos.....	60
1.3.4 20 anos em Pimentel Barbosa: última moradia em terra alheia.....	60
1.3.5 Início do processo de demarcação.....	61
1.4 RETORNO DEFINITIVO À TERRA TRADICIONAL.....	64
2 TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS EM MARÃIWATSÉDÉ.....	73
2.1 ORGANIZAÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO A'UWË UPTABI.....	75
2.1.1 Os clãs: Öwawe e Pore'dza'õno.....	75
2.1.2 Classificações etárias: categorias de idade e classes de idade.....	77
2.2 WAPTÉ MNHÕNO OU DANHÕNO - INICIAÇÃO SOCIAL A'UWË UPTABI MARÃIWATSÉDÉ.....	95
2.2.1 <i>Waté'wa</i> – rito de bater água.....	103
2.2.2 A Perfuração de Orelhas.....	109
2.2.3 As Corridas Diárias do Nõni para os Heroi'wa.....	111
2.2.4 <i>Tsa'uri'wa</i> – formatura dos 'Ritei'wa.....	116

2.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO EM MARÃIWATSÉDÉ	118
3 PERSPECTIVA PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA MARÃIWATSÉDÉ	123
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	123
3.2 DOCUMENTOS QUE REFERENDAM A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO	131
3.2.1 Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI.....	131
3.2.2 Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso – Ocs	133
3.2.3 A Educação Escolar Indígena e a Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana.....	135
3.2.4 Wapte Nhõno e o Currículo para o Ano Letivo de 2012.....	144
3.3 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA ESTADUAL DE MARÃIWATSÉDÉ	147
3.3.1 Complexo Temático: Organização do Programa de Ensino	149
3.3.2 Estudo Socioantropológico: Levantamento da Realidade na Comunidade de Marãiwatsédé	151
3.3.3 Definição do Fenômeno	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo junto ao povo A'uwê Uptabi² de Marãiwatsédé³ surgiu a partir da necessidade de ampliar os conhecimentos e dar respostas aos questionamentos construídos a partir de nossa trajetória profissional, principalmente em relação à educação escolar indígena. O contato com esse povo se iniciou nos anos de 1997 a 1999, quando exercíamos a função de assessora pedagógica das escolas indígenas da Terra Indígena - TI Pimentel Barbosa, junto à Secretaria Municipal de Educação – SEMEC - de Canarana. Naquela época realizamos o primeiro contato profissional com os A'uwê e passamos a atuar junto ao povo A'uwê Uptabi na elaboração de uma proposta pedagógica para a escola que vinha sendo constituída sob os pilares da interculturalidade e do bilinguismo.

Nesse período, conhecemos a professora Carolina 'Rẽwaptu, que se formava em magistério específico no Projeto Tucum e que nos contou um pouco de sua história. Ela fazia parte do grupo de A'uwê, remanescente de Marãiwatsédé e que, em meados de 1980, depois de um histórico de peregrinação por diferentes terras, constituiu a aldeia Água Branca, ao sul da TI Pimentel Barbosa, liderada pelo ainda jovem Cacique Damião Paridzané.

O grande desafio profissional imposto naquele momento era a elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP - das escolas da TI Pimentel Barbosa, incluindo a Escola Água Branca⁴. Nos anos subsequentes (2003 e 2004), vários questionamentos ficariam em aberto, incluindo a especificidade de cada grupo A'uwê. “Somos todos Xavante, porém temos diferenças, inclusive em nossos rituais, variações decorrentes da região que viemos”. Essa afirmação do professor Cosme de Marãiwatsédé, passou a fazer mais sentido, após a convivência, nos últimos três anos, com os diferentes grupos A'uwê, já que, a princípio, nosso aprendizado se deu com os A'uwê Uptabi da TI Pimentel Barbosa, que nos acolheram e guiaram pelo caminho da cultura e da educação escolar indígena.

Segundo o antropólogo David Maybury Lewis (1984) as variações entre os grupos de A'uwê Xavante acontecem entre os dois grandes conjuntos de aldeias que possuem as maiores semelhanças, tanto sociológicas como linguísticas. Os grupos foram denominados pelo referido antropólogo como “Xavante Ocidentais” e “Xavante Orientais”. Para Leeuwenberg e Salimon (1999) as diferenciações acontecem entre os grupos de famílias que formam os subgrupos: *A'uwê apseniwihã* - Subgrupo Pimentel Barbosa-, *A'uwê Marãiwatsédé* - subgrupo Suyá Missu- e *A'uwê norōdzura* - subgrupo São Marcos e

² Significa povo autêntico, é como se autodenomina o povo conhecido pelos não indígenas como Xavante ou a'uwê Xavante.

³ Significa mata misteriosa e é o nome que identifica os A'uwê Uptabi da região de Suiá Missu.

⁴ Carolina esteve conosco nos encontros de 2003, em 2004. Ela foi junto com um grupo para Marãiwatsédé, ficando alguns professores que deram continuidade nos estudos com a SEMEC.

Parabubure. Assim, “[...] considera-se subgrupos um conjunto de famílias as quais historicamente mantiveram alianças políticas e celebraram casamentos entre si. Essa forma de relacionamento não ocorre entre subgrupos”. (LEEuwENBERG e SALIMON, 1999, p. 23). Desse modo, passamos a entender melhor o sentimento do povo de Marãiwatsédé por estar agregado a um espaço físico e cultural de outro grupo, mesmo que tenha sido aceito por este, em seus territórios.

A atuação na SEMEC, por mais de sete anos, trouxe significativo aprendizado relativo à educação e ao povo A’uwẽ. Posteriormente, passamos a fazer parte do Instituto Socioambiental - ISA - 2005 a 2009 – no qual pudemos nos apropriar de novos conhecimentos sobre os conceitos relacionados à sustentabilidade, à restauração florestal, às sementes nativas do cerrado, aos processos formativos, ao território e à territorialidade, em especial, temas relacionados às Bacias do Xingu e do Araguaia. Assim, durante esses anos todos, mantivemos contato com os A’uwẽ de Pimentel Barbosa. Porém, de 2004 a 2009, o contato com a professora Carolina foi menor e, conseqüentemente, acabamos nos distanciando um pouco do grupo de Marãiwatsédé, que se mudou, em 2004, para a TI Marãiwatsédé. Durante esses anos, somente recebíamos notícias sobre a comunidade, em alguns encontros que eram realizados pelo grupo da Rede de Sementes do Cerrado⁵, do qual o povo de Marãiwatsédé começou a fazer parte como coletor.

Nosso contato foi restabelecido, efetivamente, quando reassumimos a função de professora na rede estadual de ensino e fomos para o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO - de Barra do Garças/MT, para atuar como professora formadora da educação escolar indígena. Lá, surgiria a oportunidade de retomar o trabalho ligado à educação escolar indígena e, conseqüentemente ao povo de Marãiwatsédé.

É pertinente pontuar que o CEFAPRO de Barra do Garças abrange sete Terras Indígenas - TIs A’uwẽ Uptabi - sendo uma delas TI do Povo Boe e uma TI do povo Kĩsedje, perfazendo um total de 21 escolas. Para a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC - o CEFAPRO tem como finalidade desenvolver, segundo a Lei nº. 8.405 de 2005, “[...] a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino”. (MATO GROSSO, 2005, p.1)

Na condição de professora formadora, desde 2009, atuamos, mais especificamente, na formação continuada dos profissionais de educação das escolas indígenas e das escolas

⁵ Rede de sementes do Cerrado é uma associação sem fins lucrativos que visa ao fomento do comércio e à melhoria da qualidade das sementes e mudas de espécies nativas do Cerrado. Como tal, a Rede incentiva e promove: a conservação e recuperação do Cerrado; a prestação de serviços referentes à conservação, promoção e exploração sustentada de plantas nativas do Cerrado; estudos e pesquisas referentes às plantas nativas do Cerrado; a divulgação de informações técnicas e científicas e a execução direta e indireta de projetos, programas e planos de ação pertinentes. Disponível em: <http://rededesementesdocerrado.com.br/>

urbanas que atendem estudantes indígenas e participamos das discussões a respeito das políticas públicas para a educação escolar indígena. Exemplo disso foram as reuniões das comissões dos Territórios Etnoeducacionais⁶ A'uwẽ Uptabi e Xingu.

Nesse contexto, realizamos diversas formações com os professores, nas aldeias do polo de Barra do Garças, formações essas discutidas e planejadas junto com a equipe gestora de cada escola indígena, a fim de que fossem atendidas suas necessidades mais imediatas, contemplando as especificidades de cada realidade escolar.

A atuação no CEFAPRO e a nossa trajetória profissional fizeram com que elaborássemos alguns questionamentos a respeito da educação escolar dos povos indígenas e a relação com as questões da comunidade. Dentre outras, destaco as seguintes questões: Qual a influência da escola na cultura dos povos indígenas? A escola pode contribuir para a sustentabilidade desses povos? É possível construir uma proposta de escola que alie os conhecimentos escolares aos saberes tradicionais? As fases da vida A'uwẽ têm relação com os ciclos da escola organizada por ciclo de formação humana e podem ser consideradas na construção do currículo escolar? A formação continuada de profissionais que atuam nas escolas indígenas pode contribuir com a aprendizagem dos alunos? Como elaborar um currículo para a escola indígena? O que deve ser priorizado nesse currículo?

“É preciso que a escola ajude a reflorescer, para voltar às frutas e à caça, para que possamos realizar os casamentos e os rituais tradicionais. Para isso precisamos ter a posse plena de nossa terra”. (Carolina 'Rẽwaptu, comunicação pessoal, 2010). Essas palavras, ditas pela professora Carolina, quando do nosso reencontro, em 2010, povoam meu pensamento, desde então, principalmente naquilo que se refere às dificuldades de viver em uma terra degradada, com espaço invadido pelos não indígenas e em meio a um contexto de conflitos intensos, o que acaba por influenciar diretamente nas formas de lidar com a cultura e a educação das crianças e jovens do povo de Marãiwatsédé.

Uma de suas principais solicitações dizia respeito ao auxílio de que precisavam para desencadear a elaboração de um currículo escolar que abarcasse os anseios da comunidade. Nesse contexto, ingressamos no mestrado em Desenvolvimento Sustentável, junto à CDS/UnB, disposta a empreender esforços para enfrentar o desafio posto pela comunidade escolar de Marãiwatsédé.

Os questionamentos advindos da trajetória profissional e, também, as questões da comunidade de Marãiwatsédé, trazidas pela professora Carolina, foram fundamentais para definir o problema deste estudo: Como elaborar uma proposta curricular para a Escola

⁶ Decreto nº 6861/2009 define a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais.

Estadual Marãiwatsédé que contemple as necessidades da comunidade A'uwẽ de Marãiwatsédé?

A hipótese é de que existe a possibilidade de construir uma proposta curricular para a escola estadual marãiwatsédé, a partir de um processo participativo e significativo, que atenda aos propósitos de formação dos mais jovens, em especial dos *Ropototé*⁷. O objetivo principal consistiu, portanto, em elaborar uma proposta curricular para a Escola Estadual Marãiwatsédé que atenda às necessidades da comunidade A'uwẽ de Marãiwatsédé.

Como objetivos específicos, buscamos: compreender a função social da escola no contexto da aldeia Marãiwatsédé; estabelecer um diálogo entre as Orientações Curriculares para Mato Grosso, com a proposta curricular de Marãiwatsédé; relacionar as fases da vida A'uwẽ com os ciclos de formação humana, propostos para as escolas estaduais de Mato Grosso e iniciar a produção de material didático, como apoio pedagógico aos professores.

A todo o momento buscamos refletir sobre a possibilidade da elaboração de um currículo escolar que contemplasse as necessidades da comunidade Xavante de Marãiwatsédé, considerando seu processo de reterritorialização e o contexto de reocupação de seu território de origem na TI Marãiwatsédé, ainda em processo de desintrusão.

Para esse propósito, recorreremos a autores como Maybury-Lewis e Giaccaria & Heide, que apresentam etnografias sobre o A'uwẽ Xavante, e Aracy Lopes da Silva, Maria Lúcia Gomide, Cristhian Teófilo, Rosani Leitão, Ana Fany Carlos, entre outros, que tratam de temas relacionados à cultura, ao território, à memória e à educação indígena. Além desses, recorreremos a Tomaz Tadeu da Silva, Gimeno Sacristan, Paulo Freire e Moisey Pistrak que tratam, entre outros assuntos, do currículo e da educação. Outros autores fizeram parte do estudo para que pudéssemos fazer uma interlocução com a comunidade de Marãiwatsédé. Dentre eles, destacamos Carlos Paret, Pedro Casaldáliga, Oswaldo Ravagnani e Seth Garfield, que trouxeram dados sobre a sociedade A'uwẽ Marãiwatsédé.

Para melhor compreender a possibilidade de elaboração de uma proposta curricular voltada para as necessidades do povo A'uwẽ de Marãiwatsédé, utilizamos da pesquisa qualitativa, o que permitiu um contato direto e prolongado do pesquisador com o campo de pesquisa. Além disso, a experiência de campo aliada à rememoração de minhas vivências profissionais junto à comunidade auxiliaram na compreensão e possibilitaram uma descrição minuciosa das pessoas, dos acontecimentos, das situações e interações cotidianas, possibilitando perceber os significados que os participantes atribuem à elaboração do currículo na escola.

A pesquisa de campo foi fundamental, principalmente para promover um entendimento das perspectivas da comunidade em relação à educação e da compreensão da realidade do

⁷ Ropototé é como os A'uwẽ de Marãiwatsédé chamam a nova geração de nascidos em território de Marãiwatsédé

povo A'uwẽ de Marãiwatsédé. Possibilitou, ainda, a utilização de vários procedimentos metodológicos, merecendo destaque, entre eles, a realização de entrevistas orais com lideranças, anciões e professores, o que tornou compreensíveis dois processos prioritários: a trajetória histórica do povo, a partir da memória de Marãiwatsédé, e a identificação dos tempos e espaços de educação em Marãiwatsédé, a partir do ritual Wapté Nhõno, bem como a identificação das fases da vida e classes de idade, com seus ensinamentos e aprendizados.

A sociedade Xavante tem como característica fundamental a transmissão oral dos conhecimentos e de sua história, o que a torna essencial para a pesquisa. A história oral, segundo Paul Thompson, também pode ser um procedimento de pesquisa qualitativa que possibilita desvendar as crenças, os sonhos, as patologias e as fraturas que existem na história e que ainda não foram reveladas, tampouco cuidadas. Todos esses conhecimentos são fundamentais para a constituição dos conceitos relativos à pátria, à cidadania, à família, ao futuro, ao projeto de vida, entre outros. Para o autor:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistarem dignidade e autoconfiança. Propicia o contato- e, pois a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. (THOMPSON, 1998, p.44)

Recorremos ainda à análise de documentos, como: o Decreto de criação da escola, Matriz curricular, o Projeto Político-Pedagógico- PPP -, as Orientações Curriculares para a Educação Básica em Mato Grosso – Ocs -, os registros da Fundação Nacional do Índio – FUNAI - sobre a ocupação da TI Marãiwatsédé, artigos jornalísticos e notícias em sites, entre outros, que contribuiram para entender o processo de escolarização do povo A'uwẽ Marãiwatsédé e a situação judicial para a desintrusão da TI.

A observação de campo foi fundamental para levantar informações, percebendo aspectos relevantes da cultura que não eram ditos, mas perceptíveis, por meio dos gestos, das expressões faciais, da entonação dos cantos e das vozes, do esforço para buscarem água, lenha e os alimentos em uma terra degradada. Momento de valor inestimável foi acompanhar o movimento das pessoas na aldeia, em diferentes direções, com o objetivo de realizar, de acordo com as tradições de Marãiwatsédé, o ritual Wapté Nhõno, há muito esperado pela comunidade. Cada detalhe que envolveu as decisões no warã, o corte do buruteihi pelos Ai'repudu, os padrinhos incansáveis em suas funções, realizando o canto wanaridobe, duas vezes ao dia, durante meses. Tivemos também a oportunidade de sentir,

junto com a comunidade, o silêncio do luto⁸, o choro de emoção das anciãs, durante a perfuração das orelhas, a reciprocidade em cada gesto, entre outros. Tudo isso se constituiu em percepções e aprendizados que tenho certeza de que alterarão profundamente a minha maneira de perceber o mundo e a convicção do comprometimento que deve ser intrínseco ao meu trabalho, como educadora.

Além desses procedimentos, as fotos históricas e as que registraram o cotidiano auxiliaram a visualizar alguns acontecimentos passados e capturar, no presente, detalhes não observados, no movimento dos corpos, rostos e olhares. “O olhar sobre a fotografia fornece uma visão ampliada das coisas, diferente de uma imagem ilustrativa, mas de uma imagem representativa de emoções, afetos, sensibilidades, enfim, que reflete a realidade sócio-político e cultural do observado” (RIBEIRO M., 2004, p.20). Nesse sentido, “A integração das linguagens visual e escrita pode favorecer o melhor entendimento dos significados culturais, tornando as investigações e as pesquisas mais completas” (ANDRADE, 2002, p. 73).

Utilizamos também o Warã, como forma de interlocução, pois ele é, tradicionalmente, para os A'uwê, o centro político da aldeia, ou seja, o lugar de informações e da tomada de decisões.

O Warã é o conselho dos anciãos (thire), uma reunião diária que acontece no centro da aldeia, ao nascer ao por do sol. Podem participar desta reunião todos os homens maduros (...) . Os Xavantes valorizam muito a sabedoria dos velhos. Por sua experiência e conhecimentos sobre segredos da vida, são eles que decidem quando haverá caçadas, pescarias e coletas coletivas, assim como rituais e abertura das roças. Lá também são socializadas todas as informações do dia a dia da comunidade, casamentos, viagens, reuniões, entre outras. Todas as decisões políticas também são tomadas nesse fórum. (PARET e FANZERES, 2012, p. 19).

Foi em um desses encontros que compartilhamos o projeto de pesquisa e recebemos a autorização para realizar o estudo junto à comunidade. Na ocasião fomos apresentadas pelo cacique Damião que se referiu a nós como alguém de sua família, sua filha, e que, portanto, poderíamos ser recebida com confiança pela comunidade. Com isso, ganhamos muitos tios, tias e irmãos. Damião ainda solicitou que Sayonara Silva⁹ nos acompanhasse durante a pesquisa, uma vez que era a mais nova e deveria andar sob nossos cuidados. Com isso, tivemos uma companheira com a qual compartilhamos as alegrias, as angústias, as conquistas e os aprendizados, além da moradia e os alimentos.

Consideramos importante explicar o sentido da palavra *Ti'a roptsimani'õ* no título deste estudo. O Termo *Tiaroptsimaniõ*, segundo o professor Cosme, fala da memória que nunca se esquece, daquela que, mesmo que não seja escrita não é apagada, porque é

⁸ Durante o ano de 2012, infelizmente compartilhei da dor do falecimento de 4 crianças e 1 ancião.

⁹ Colega do mestrado e técnica da OPAN – Operação Amazônia Nativa.

guardada pelos anciãos que reconhecem o seu território. “[...] o território que nunca foi esquecido, pois está na memória”. A opção de trazer essa expressão para o título veio por sugestão da comunidade, durante o processo de elaboração do trabalho escrito. Consideramos que não havia expressão que melhor representasse o sentimento percebido entre os A’uwê Marãiwatsédé

A dissertação, resultado da pesquisa, está estruturada em três capítulos. O primeiro deles intitulado “Marãiwatsédé: lugar de luta, resistência e conquista” trata da trajetória do povo A’uwê Marãiwatsédé, desde a chegada ao Estado de Mato Grosso, do período de diáspora até o retorno a Marãiwatsédé, em meio ao processo de luta pela posse definitiva do território tradicional, que aconteceria oficialmente no final do ano de 2012.

O segundo capítulo, denominado “Tempos e Espaços Educativos em Marãiwatsédé” descreve o processo de educação tradicional do povo A’uwê Marãiwatsédé, conforme ocorre desde os primeiros anos de vida até a idade adulta, com ênfase no ritual do Wapté nhõnõ. Buscamos destacar os diferentes contextos formativos, incluindo a escola, como um dos espaços educativos, que seria incorporado e se tornaria fundamental para as práticas educativas na contemporaneidade.

O terceiro capítulo “Perspectivas para construção de um currículo na Escola Estadual de Marãiwatsédé” tem por finalidade descrever e refletir sobre o processo de elaboração de uma proposta de currículo escolar que atendesse tanto às necessidades locais quanto globais da comunidade de Marãiwatsédé, de forma a articular os saberes da cultura A’uwê Marãiwatsédé e os da cultura escolar, constituindo um novo saber. Conduzimo-nos pela preocupação de que a comunidade espera que a educação escolar possa auxiliar os alunos a intervir na problemática local, sem perder de vista as questões globais que interferem diretamente na vida do povo A’uwê de Marãiwatsédé.

Nas considerações finais, realizamos uma síntese da história do povo de Marãiwatsédé e da sua organização social e cultural, mais especificamente do wapté nhõnõ e a importância dessa realidade para a construção de um currículo escolar que atenda às necessidades locais articuladas com o contexto global. Além disso, pontuamos os desafios advindos do processo de elaboração da proposta curricular e as perspectivas para a sua implementação.

1 MARÃIWATSÉDÉ: LUGAR DE LUTA, RESISTÊNCIA E CONQUISTA.

Historicamente, a sociedade brasileira apropriou-se de uma história a respeito do indígena, contada e/ou construída sob um único olhar - o oficial. Nele, o não índio se colocaria como o grande conquistador de um território desocupado e desprovido de cultura - considerada válida pelos colonizadores. Aos indígenas seriam tributadas as características de empecilho ao progresso.

A despeito da importância simbólica atribuída aos povos indígenas na construção da identidade nacional brasileira, naquilo que se referem aos registros da história oficial, eles estiveram ausentes e/ou exercendo papéis secundários, subalternizados a serem inseridos sob a condição de povos pretéritos e sem história. Nesse sentido,

[...] a exclusão dos índios na história brasileira ou sua presença estereotipada insere-se num contexto mais amplo, no qual os nativos do continente americano são retratados como curiosidades folclóricas em vez de produtores de processos históricos. A sombra do darwinismo social e do positivismo, que pregava o iminente e inevitável fim dos povos indígenas, estendia-se além do admissível. (GARFIELD, 2011, p.10-11)

Para que possamos, mesmo timidamente, superar uma perspectiva de invisibilidade, este capítulo tem como objetivo descrever um pouco da história do povo *A'uwẽ Marãiwatsédé*¹⁰, na qual são protagonistas. Para isso, traçaremos o percurso de sua chegada em Mato Grosso até o retorno ao território ancestral, numa trajetória de mais de 46 anos, que contempla a diáspora, a peregrinação e as lutas permeadas por avanços e retrocessos, envolvendo o povo *A'uwẽ*.

A reconstituição dessa história se pautará principalmente na memória de atores, como os *Ropotorada*¹¹ – *A'uwẽ Marãiwatsédé*.

A memória retomada será analisada de maneira articulada com as notícias de jornais, documentos históricos e referenciais bibliográficos, com o intuito de contextualizar esse período, em meio à descrição de fatos e sentimento dos envolvidos, bem como a influência das políticas indigenistas estabelecidas pelo Estado brasileiro, com o propósito de expansão das fronteiras econômicas.

Recorremos ainda às nossas próprias memórias, constituídas durante a experiência como pesquisadora e professora, funcionária da Secretaria Municipal de Educação que, durante sete anos, desenvolveu trabalhos com a comunidade em estudo.

Depois de alguns anos de afastamento do convívio com os *A'uwẽ Marãiwatsédé*¹², o reencontro aconteceu, quando o povo *A'uwẽ* vivia dois grandes dilemas existenciais: um

¹⁰ Segundo Leeuwenberg e Salimon, é a denominação do subgrupo do Povo Xavante de Suiá Missu, região denominada de *Marãiwatsédé*.

¹¹ Denominação dos anciãos *A'uwẽ* nascidos em *Marãiwatsédé* antes da retirada em 1966.

referente à posse de seu território e o outro, pelo direito de permanecerem A'uwẽ, de viverem a cultura que tem como alicerce a relação com o território e de não se esquecerem de quem são, ou seja, A'uwẽ Uptabi¹³ – o Povo Autêntico.



Foto 1 – Placa na entrada da Terra Indígena de *Marãiwatsédé*

Autora: Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci

Fonte: acervo da comunidade de Marãiwatsédé¹⁴

Data: 23 de maio de 2012

Optamos por narrar esta história, tomando como referência os dizeres de uma placa encontrada na BR 158¹⁵, entrada da TI *Marãiwatsédé*, homologada em 11 de dezembro de 1998, com 165.241ha, localizada nos municípios de Bom Jesus do Araguaia, Alto Boa Vista e São Felix do Araguaia/MT.

Consideramos esta uma frase significativa por indicar o sentimento de pertencimento e vínculo com o lugar, por parte dos A'uwẽ Marãiwatsédé e, em especial, identificamos nela a

¹² No decorrer da narrativa, utilizaremos os termos A'uwẽ, A'uwẽ Uptabi e Xavante como designação ao povo Xavante (acuen-xavante) e A'uwẽ Marãiwatsédé quando se tratar, especificamente, dos A'uwẽ originários ou descendentes de Marãiwatsédé.

¹³ Autodenominação do povo xavante que quer dizer povo autêntico ou gente verdadeira

¹⁴ Todas as fotos que não possuem identificação de autoria e fonte, referem-se à autora deste estudo e pertencem ao acervo e patrimônio histórico da comunidade de Marãiwatsédé.

¹⁵ Rodovia longitudinal, que atravessa o Brasil de Altamira no Pará até a divisa do Rio grande do Sul com o Uruguai.

tradução do empoderamento possibilitado pela desintrusão das terras e pela expectativa de fim do longo período de diáspora à qual estiveram submetidos.

A frase representa a luta desse povo em permanecer naquele lugar. Quem escreveu a frase: “Não queremos mudar deste **lugar**” poderia ter escolhido qualquer termo como: terra, território, espaço, entre outros. Porém, utilizou “deste lugar”. Segundo Carlos (2007), lugar é mais do que localização geográfica, refere-se ao espaço vivido com sua intersubjetividade e suas contradições.

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida. No lugar emerge a vida, pois é aí que se dá a unidade da vida social. (CARLOS, 2007, p.22)

É por meio dessa concepção de lugar que tentaremos compreender a forte relação dos A'uwẽ Marãiwatsédé com Marãiwatsédé, seu território ancestral. Mesmo que o lugar esteja repleto de uma intensa dinâmica histórica e politico-cultural, continua sendo o espaço da memória e da constituição de “raízes profundas”, expressão esta de Krenak (2010). Raízes estas que definem elementos imprescindíveis para lidar com as temporalidades do presente e do futuro desse povo.

As palavras escritas na placa poderiam ser perfeitamente compreendidas a partir da alusão que Krenak faz às raízes profundas:

Podemos pensar nisso como as árvores. Aquelas que possuem raízes profundas, lançam seus galhos altos e olham o mundo de uma altura especial, observam o horizonte de um ponto especial, mas suas raízes continuam lá, profundas. Podemos voar e ir além. *Ter raiz profunda não significa ficar ensimesmado na sua cultura local, achando que o mundo não existe.* Mas o que não pode fazer é trair essa origem. É preciso capacidade de fazer o movimento das ondas: provocar uma grande onda que tumultua o ambiente e ser capaz também de retomar um mergulho na sua identidade [...]. Estamos com duas ou três gerações de indivíduos que saíram do contexto de uma comunidade tribal e indígena e começam a interagir com a cultura e com a política do Brasil como um todo. São gerações que passaram a ter certa autonomia e liberdade para transitar no meio das outras pessoas e espaços, sempre trocando e interagindo sem medo de se perder. Talvez as gerações anteriores à nossa não tenham permitido que os sujeitos de dentro saíssem pelo mundo afora com medo de que eles não tivessem estrutura para circular e voltar para casa íntegros. *Existia muito uma ideia de que se o índio saiu de sua terra, de sua reserva, não é mais índio, pois estava se misturando com a cultura do mundo inteiro.* Essa crítica que parece simples é um preconceito ofensivo. (KRENAK, 2010, s/p)

Ainda, a fim de compreendermos o significado do território Marãiwatsédé, como lugar de pertencimento e constituição de identidades, é necessário considerarmos as relações estabelecidas, a partir do processo histórico de colonização do território brasileiro, como um

todo, e, em especial, do Brasil Central. Para isso, buscamos construir a história a partir da contribuição do ancião Francisco Tsiapé Pini'awê¹⁶ que diz: “[...] nesta terra só tinha A’uwê¹⁷, a natureza: plantas e animais, criados por Parinaí’a, depois chegaram os Waradzu¹⁸ e tudo mudou”. (Francisco Tsiapé Pini'awê, entrevista realizada em 23 de maio de 2012).

As políticas de expansão e de colonização do estado brasileiro que se intensificaram nos anos de 1960, cuja ordem era “povoar” o sertão, foram fundamentais para o desencadeamento do avanço das fronteiras econômicas em Mato Grosso-MT. A ocupação, amparada fortemente pelo Estado e pelas empresas que fomentavam o capitalismo, foram e continuam sendo o estopim na relação com os A’uwê que tentam, de todas as formas, preservar seu território ancestral.



Foto 2 - Placa do asfaltamento da BR 158 – com as pichações que enunciam: “índio bão é morto”, “vamos matar os índios” e “Dilma Ladrona”.
Fonte: <http://www.Reporterbrasil.org.gov.br/exibe.php?id=2143>.

Assim como a outra placa, esta também reflete o momento histórico em que vivem os moradores da região, em especial os que vivem na TI Marãiwatsédé, tanto A’uwê quanto Waradzu. As placas são os dois lados expressando-se, na busca de seus interesses, dos A’uwê Marãiwatsédé de permanecerem na terra sagrada de seus ancestrais e dos Waradzu

¹⁶ Francisco é do clã Owawe, do grupo Airere ‘rada. (no segundo capítulo, estes termos serão explicados).

¹⁷ A origem dos A’uwê é contada no Mito do Arco Íris, ver Giaccaria & Heide, 1984, p.11 e 12.

¹⁸ Palavra que os A’uwê usam ao referirem-se ao não indígena, o ‘outro’.

de usufruir do território, com intento de trazer o desenvolvimento, o progresso e a acumulação de bens.

Essa relação, cujo objeto de disputa é a terra, se iniciou há centenas de anos e está longe de ser o último episódio, visto que muitos são os povos indígenas no Brasil que vivem a situação de serem arrancados de seu território pelo interesse de um Estado que conhece somente a linguagem do capital. Rosa analisa a permanência de tais conflitos:

As principais resistências à convivência entre os A'uwẽ Uptabi e os waradzu estão pautadas nas questões fundiárias e todos os projetos de desenvolvimento para a região objetivaram extirpar os vários grupos indígenas de suas terras em Mato Grosso. A identidade e a diferença estão em estreita conexão com as relações de poder. O poder de definir a identidade e marcar a diferença não é nunca inocente. A inclusão e a exclusão, marcas presença do poder e, em seu interior, demarca fronteiras entre 'nós e eles'. (ROSA, 2008, p. 108-109)

Neste caso, a justiça já decidiu e deu ganho de causa aos A'uwẽ Marãiwatsédé, que empreendem uma luta para que possam recuperar todo o seu território para garantia de usufruto pleno das novas gerações. Seu território e suas memórias são a herança que os Ropotorada querem deixar aos Ropototé. Assim afirma Portela,

[...] o cerne da questão está justamente nesse 'choque de territorialidades', onde, a partir de um dado momento, o que era território para os índios se transforma em terra para os não-índios, e mais do que isso, se converte em mercadoria gerando insuficiências para os que são desfavorecidos de sua "posse". O plantio tradicional e o deslocamento territorial são inviabilizados, obrigando o indígena a alterar a sua própria concepção de espaço, já que este agora deve ser definido pelo Estado e não pela comunidade.(PORTELA, 2006, p.175)

1.1 BREVE HISTÓRICO DO POVO A'UWË UPTABI NO BRASIL

Os registros mais antigos que mencionam o povo A'uwẽ, segundo Lopes da Silva (2009), datam da segunda metade do Século XVIII. A primeira notícia que traz a existência dos A'uwẽ está desenhada no mapa construído por Francisco Tosi Colombina¹⁹, datado de 6 de abril de 1752, que situa o "sertão do gentio Xavante" entre os rios Araguaia e Tocantins, na então província de Goiás, hoje estado do Tocantins.

¹⁹ Esse mapa geofísico, fluvial e viário, com dedicatória, é intitulado "Mapa da Capitania de Goyás e regiões circunvizinhas que mostra as comunicações entre as bacia do prata e amazonas. Villa Boa de Goyás, 6 de abril de 1751. Esta obra cartográfica é muito importante[...]. Consequentemente, Tosi Colombina é considerado o pai da cartografia do Brasil Central.(FONTANA, 2004, p.22)

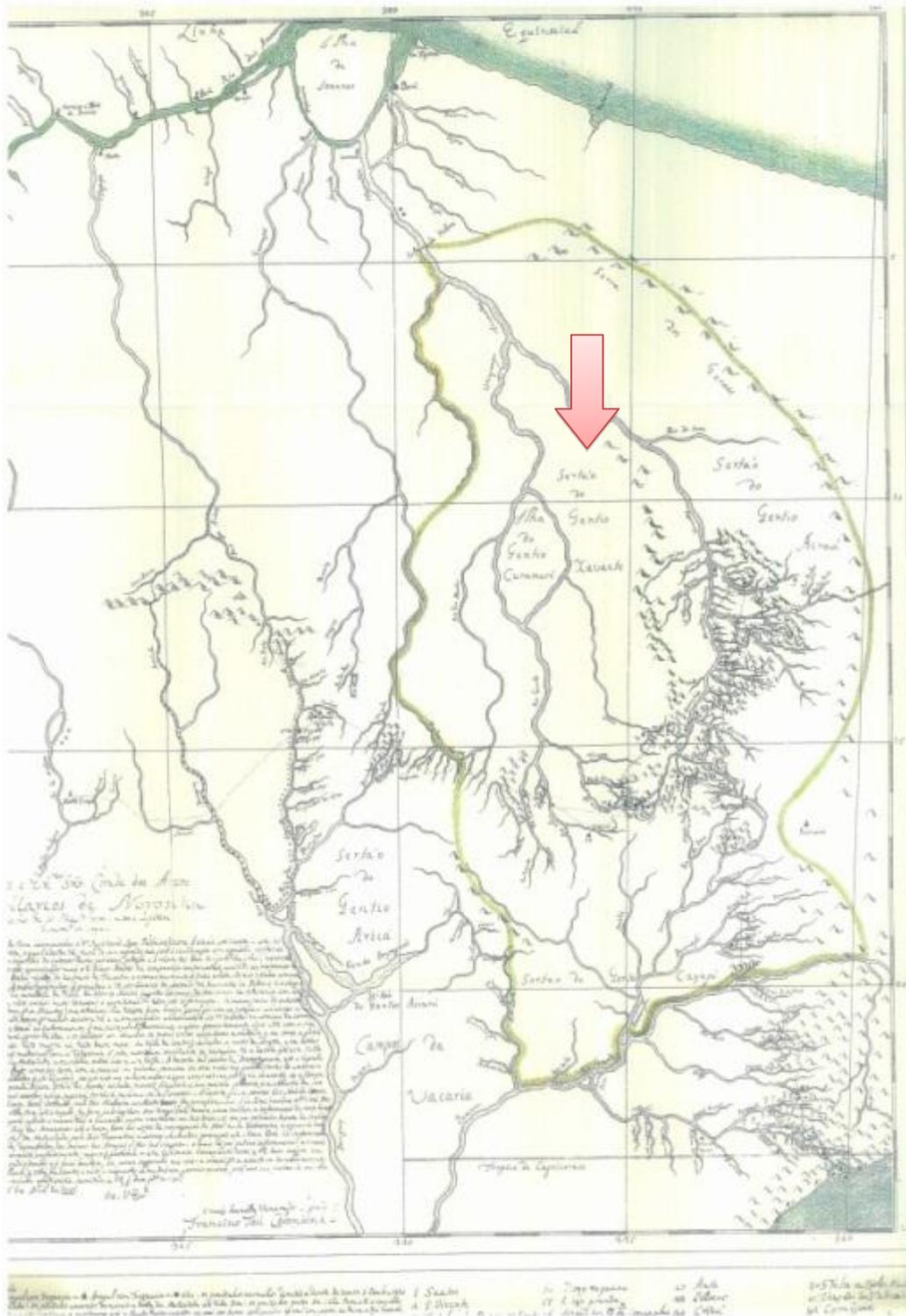


Figura 1 – Mapa de 1751 - Francisco Tosi Colombina
 Fonte: FONTANA, 2004 – (encarte)

Segundo Ravagnani (1978), desde o século XVII, a região era percorrida pelos bandeirantes que aprisionavam indígenas, num movimento denominado “caça aos índios” que durou, aproximadamente, um século e meio, e tinha como objetivo capturar os índios e utilizá-los no trabalho nos garimpos de Minas Gerais. Posteriormente, verificam-se ataques para matar e afugentar os indígenas das regiões auríferas na Província de Goiás.

Há de se destacar que de modo geral, os documentos tratavam os indígenas genericamente pela nomenclatura “gentios”, não havendo evidentemente, preocupação em especificar o nome da etnia, por esta razão “não se tem o registro sobre os Xavantes, mas pela sua localização acredita-se que eles antes deste período já tiveram confrontos com os bandeirantes. (RAVAGNANI, 1978, p.13 e 14)

Situações de aprisionamento aconteciam com povos indígenas de todo o Brasil. Ribeiro, (2009) diz que no Paraná e em Santa Catarina, por exemplo, os Xokleng eram chacinados por ‘bugreiros profissionais’. “O extermínio dos índios não era só praticado, mas defendido e reclamado como o único meio para dar segurança dos que construíam uma civilização no interior do Brasil”. (RIBEIRO, D., 2009, p.148)

Em função do povoamento na província de Goiás, verificamos o afluxo de populações vindas do Nordeste e do Sudeste - muitos oriundos de São Paulo. A partir de 1725, com a procura de metais nobres, pedras preciosas e a exploração da mineração de ouro nas proximidades dos rios Tocantins e Araguaia, muitos conflitos foram travados entre os indígenas e os colonizadores. Segundo Lopes da Silva (2009), no território Acuen²⁰ composto por Xavante e Xerente, foram criados diversos povoados que teriam sido destruídos por quatro vezes, refletindo a resistência dos A’uwẽ em proteger seu território; em reposta à ação dos A’uwẽ, foi realizada a bandeira de ‘caça aos Xavante’ que possuía “[...] dupla finalidade: eram ao mesmo tempo punitivas e exploratórias”. (LOPES DA SILVA, 2009, p.363)

Para os A’uwẽ era o início de uma história que permaneceria, até os meados do século XX, permeada por “[...] fugas e submissões, marcada pela condição de transitoriedade em relação aos territórios habitados”. (LOPES DA SILVA, 2009, p. 362). Era o início de um longo processo de migrações forçadas pelo avanço dos colonizadores sobre seus territórios tradicionais.

Em 1775, segundo Ravagnani (1978), alguns povos indígenas, como os Xacriabás e Javaés, se apresentaram espontaneamente para serem aldeados. Nesse movimento de aproximação, o governo da Província de Goiás, após conseguir estabelecer amizade com os Kayapó, era insistentemente solicitado pelos moradores dos povoados do norte da província para que empreendesse ações de pacificação dos indígenas Xavante, a fim de submetê-los também à política de aldeamentos.

A submissão desta tribo ampliaria consideravelmente as possibilidades futuras das províncias e já se pensava no momento em que todos os grupos tribais, independente de sua índole, estivessem nos aldeamentos, calmos, produtivos, e o território livre de fronteiras inimigas. Era o fruto que se colhia de tão acertada política para com o silvícola. (RAVAGNANI, 1978, p.39)

²⁰ Akuen/acuen é um termo corrente entre os que estudam os povos indígenas no Brasil e indica tanto os Xavante quanto os Xerente (Maybury Lewis, 1984 p.40).

Os aldeamentos²¹ efetivados na província de Goiás “[...] eram verdadeiros presídios, para onde eram transportados os sobreviventes dos ataques desfechados pelos bandeirantes”. (RAVAGNANI, 1978, p. 39). Dentre eles estava o aldeamento Carretão²² ou Pedro III, no qual, no ano de 1788, encontravam-se 2000 indígenas, em sua grande maioria, Xavante. Os estudos de Lopes da Silva (2009) mostram que, além do Carretão, onde havia maior número de *A’uwẽ*, também era documentada a presença de indígenas em outros aldeamentos, como: Estiva, Salinas/Boa Vista e São João do Jamimbu.

Para Moura (2012), os Xavante ficaram no Carretão até o século XIX, quando retornaram à vida nômade. Porém, para não serem molestados, saíram de seu território tradicional, dirigindo-se para o Sudoeste, distanciando-se dos colonos que começavam a chegar em grande número na Província de Goiás.

Para Ravagnani (*Apud* LOPES DA SILVA, 2009), nem todos os grupos de *A’uwẽ* foram para os aldeamentos, e muitos que se mantiveram adversos ao contato se juntaram, por volta de 1830 e 1840, aos remanescentes *A’uwẽ*, do aldeamento Carretão²³ e se deslocaram à procura de novas terras, longe dos colonizadores.

A história dos *A’uwẽ*, no início do século XIX, foi marcada, segundo Ravagnani (1978), por dois momentos importantes de cisão entre Xavante e Xerente e entre os próprios Xavante.

Maybury Lewis (1984) diz que os Xavante e os Xerente eram muito próximos, senão o mesmo povo, dois ramos dos Acuen. Sua separação teria ocorrido na década de 1840, quando os colonos entraram em Goiás para ocupar as terras próximas ao rio Tocantins. Nesse período, os Xavante foram sendo pressionados para o sentido oeste e “[...] embrenharam-se numa espécie de terra-de-ninguém no leste mato-grossense” (MAYBURY LEWIS, 1984 p. 40). Assim,

[...] a presença de frentes colonizadoras causou o cisma tribal, permanecendo no local aqueles considerados ‘mansos’, ou seja, que não se importavam com o contato ou possivelmente o desejavam, se retirando os ‘bravos’, ou aqueles que não quiseram a presença dos brancos, se dirigindo a oeste até alcançarem o rio Araguaia. (RAVAGNANI, 1977, p 132)

Para Sereburã (1998) o povo *A’uwẽ* vem do lugar onde começa o céu, da raiz do céu, onde o sol aparece, vieram de lá fugindo dos *waradzu*, mas não foi sempre assim. Ficaram por um tempo em terras entre o Rio Araguaia e o rio das Mortes. Nesse sentido,

²¹ A criação dos aldeamentos deve-se à Companhia de Jesus que chegou ao Brasil em 1549, juntamente com o primeiro governador geral Tomé de Souza, que criou os primeiros aldeamentos indígenas para viabilizar a “conversão” e a “civilização” dos indígenas. Com os missionários nasceram os primeiros embriões do que seriam os chamados aldeamentos indígenas. (MOURA, 2012, p.30)

²² Ver mais em Cristhian Teófilo da Silva, 2002.

²³ Este aldeamento em alguns anos seria considerado oficialmente decadente. “em 1849, contava-se pouco mais de 100 Xavante no Carretão. (LOPES DA SILVA, 1984, p.204)

Os *warazu* começaram a andar do outro lado do rio. Foram chegando, acampavam no mato. Começaram a derrubar o mato. Fazer roça. Lá pelos lados de *Wedeze*. Os nossos avos vieram para cá, fugindo. Para este lugar onde o *pezai'u* (boto) dividiu nosso povo. Vieram fugindo dos *warazu*. A população estava aumentando muito por isso eles resolveram atravessar. (SEREBURÃ et. al. 1998, p. 89)

Segundo Leeuwenberg e Salimon (1999), os *A'uwẽ Uptabi* cruzaram o Rio Araguaia, entre 1820 e 1856, na tentativa de fugir das agressões de exploradores e garimpeiros. Este fato faz parte da mitologia do povo Xavante, por se tratar de um evento que separou os *Acuen*, deixando parte do grupo na margem leste do estado de Goiás, seu antigo território.

Diz a tradição que o povo *A'uwẽ* movia-se através de uma das partes rasas do Araguaia quando um boto surgiu, efusivamente saltando e pulverizando água pelo orifício que possui na parte superior da cabeça. Entretanto, uma parte do povo em marcha interpretou aquela cena como um sinal de que deveria permanecer no antigo território que ocupava, desistindo da travessia. Nascia ali o povo conhecido pelo homem branco como Xerente. (LEEUEWENBERG; SALIMON, 1999, p.28)

Esse, segundo Lopes da Silva (2009) é um evento histórico “mitificado”²⁴ que Ravagnani (1978) retrata como a segunda cisão ocorrida entre tal povo. Nesse caso uma separação entre grupos de *A'uwẽ*, pelos mesmos motivos que os levaram à primeira separação dos *Acuen* – Xerente, um grupo que rejeitava o contato e outro que se convenceu que o contato era inevitável.

O boto foi, na realidade, uma dissidência interna do grupo, duas posições opostas em relação ao futuro que implicou não em hostilidade, mas em outra ruptura, o que parece ser frequente entre estes índios mesmos na ausência de elementos estranhos a tribo. (RAVAGNANI, 1978 p.133)

Para os *A'uwẽ* contemporâneos, o episódio dos botos aconteceu em “*Owawẽ*”, que significa *rio grande*, “[...] termo comum com que designam tanto o Araguaia quanto para o rio das Mortes, ocasionando a separação entre o Xavante e Xerente - até então um só povo” (LOPES DA SILVA, 2009, p. 365). É importante observar que nesse episódio acontece a “[...] a penetração de elementos do universo mítico na expressão dessa experiência de cisão historicamente vivida”. (LOPES DA SILVA, 1984, p.210)

Esta passagem, entre outras, nos fornece elementos para entendermos como os mitos podem parecer ingênuos aos nossos olhos, porém são de grande significado para os *A'uwẽ*. Além desse, outros episódios relevantes se fazem presentes em seus principais rituais, no qual as narrativas míticas são pano de fundo para o desenvolvimento dos fatos e dos

²⁴ O antropólogo Marc Augé (1994) discorre sobre a mitificação da história situando-a como produção simbólica dos grupos que a vivenciam. Essa leitura do passado, através da construção da história mitificada como narrativa inter-relacionada ao alargamento da capacidade de contar e viver a história conduz à reflexão sobre o processo de produção simbólica como objeto da Antropologia e seus desdobramentos com relação à manipulação da memória a partir da construção de sentido ao narrar o passado, produzindo identidades e pertencimentos.

processos de iniciação. Segundo Lopes da Silva (1982), grande parte dos eventos históricos mitificados trata-se da relação dos A'uwẽ com os não indígenas, pois contam em muitas passagens, do encontro com o *Waradzu*. “Dentre estas algumas se referem, de modo relativamente preciso, em termos de localização ou da época em que ocorrem, a eventos que, provavelmente tiveram lugar no curso da história”. (LOPES DA SILVA, 1984, p.207).

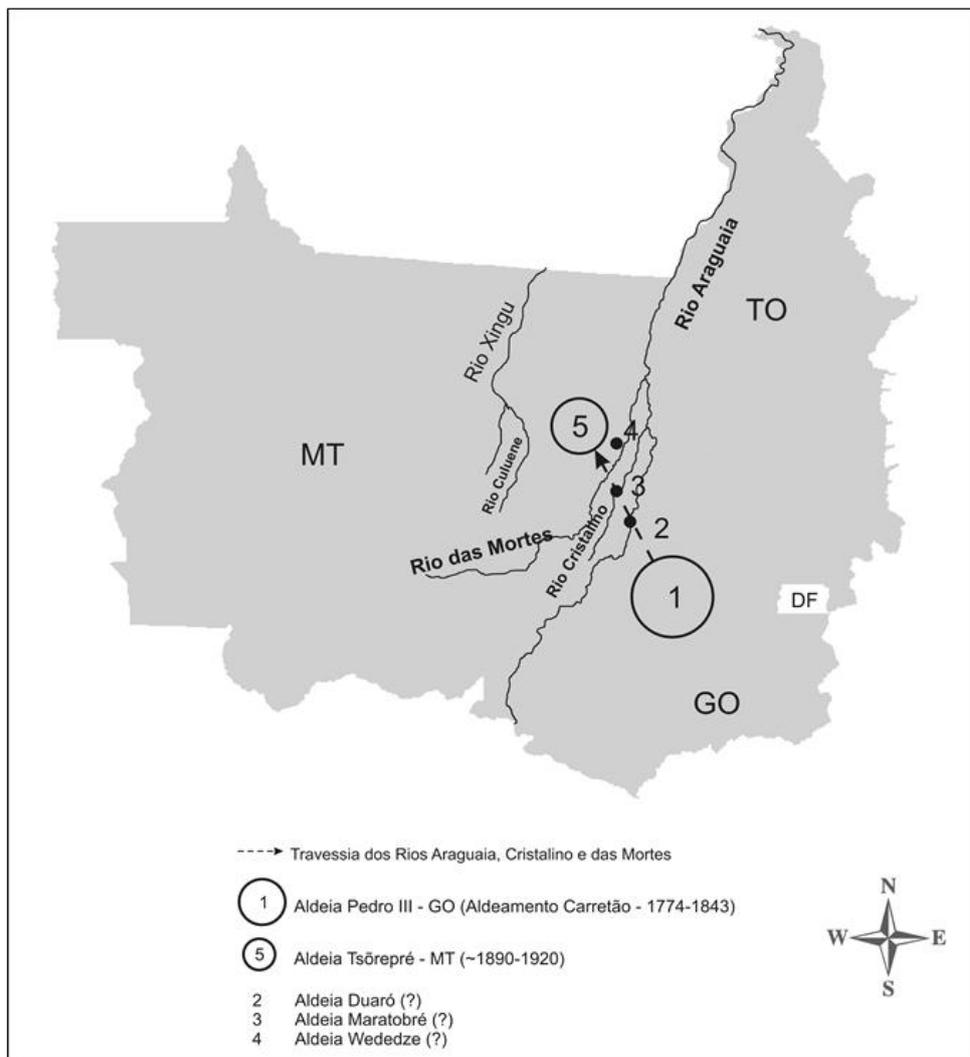


Figura 2 - Mapa das Migrações Xavante de Goiás para o Mato Grosso e a localização das primeiras aldeias, em Mato Grosso.
 Organização: Fernando Kawakubo & Maria Lúcia C. Gomide (2007).
 Fonte: revista franco brasileira de geografia –nº 11 - 2011

Lopes da Silva (1984) diz que, no final de Século XIX (1890), em função das constantes pressões das diferentes frentes de expansão econômica do país, alguns grupos A'uwẽ haviam rumado para o sul e sudoeste de Mato Grosso e se instalado, em sua grande maioria, às margens do Rio das Mortes, na Serra do Roncador, onde permaneceram temporariamente isolados, entre 1890 e 1930, o que possibilitou que aumentassem a população. Inicia-se então a história contemporânea dos A'uwẽ *Uptabi*.

A figura 2, segundo Gomide (2007), representa a trajetória dos A'uwẽ na travessia dos rios Araguaia, Cristalino e das Mortes, entre Goiás e Mato Grosso. As aldeias criadas durante o período de travessia foram: *Duaró*, *Maratobré* (ainda em terras da província de Goiás) *Wededze*, e *Tsõrepré* (em Mato Grosso) entre os anos 1890 e 1920. Esta última teria sido de grande importância para o povo A'uwẽ Uptabi por ser considerada a aldeia mãe, onde permaneceram por, aproximadamente, 30 anos. Esses anos são definidos com base nas passagens de iniciação: “[...] nesta aldeia foi celebrada sucessivamente a perfuração das orelhas dos Hötörä, dos Abareu, dos Nodzöu, dos Anarowa, dos Sada'ro, dos Ay'rere”. (GIACCARIA e HEIDE, 1984, p. 37). Para os A'uwẽ Marãiwatsédé, segundo Tsipé, os ai'rere já fizeram seu ritual de passagem na aldeia Bö'u. Ainda a respeito da presença dos Marãiwatsédé nas primeiras aldeias em Mato Grosso, Tsipé diz que:

As aldeias fundadas pela organização social do povo Xavante, na região territorial e na geografia dos A'uwẽ Uptabi foram: *Norõtsurã* em Campinápolis, *Êtêdzutsérehi* em Nova Nazaré, *Tsorepré* e *Wededze* em São Domingos e Ribeirão Cascalheira e Marãiwatsédé. Esta é a história e geografia na divisão dos territórios do povo A'uwẽ. Nesta organização cada povo defendia seu povo e seu território. Na memória dos velhos, que são o conhecedor e historiador que contou que em *Norõtsurã*, o líder era *Aptsi'ré*, avô de Mario Juruna. A liderança²⁵ era quem vigia o território, o pacificador. Em Marãiwatsédé os líderes eram Butse e Tomotsu, guerreiros que lutavam muito contra os povos inimigos. (Francisco Tsipé, entrevista²⁶ em 10 e agosto de 2012)

A primeira aldeia fundada em terras mato-grossenses foi a *Wededze* que, segundo Giaccaria e Heide (1984), foi logo abandonada em função de uma epidemia que matou muitos indígenas. Porém a principal aldeia que abrigou a todos os A'uwẽ em terras mato-grossenses foi a aldeia *Tsõrepré*, (que significa pedra vermelha).

A aldeia *Tsõrepré* reuniu um grande grupo de *Auwẽ* e, por terem permanecido lá, por um bom período, foi considerada aldeia mãe. Dela partiram grupos para as diferentes direções no leste mato-grossense, conforme depoimento do ancião Zeferino e da figura 2.

Esse Tsõrepré é a aldeia muito grande, os xavante moraram muitos anos, aumentaram, mas em Tsõropré brigavam entre os Xavante. Por isso, alguns foram para Sangradouro, Marechal Rondon, São Marcos, Parabubu, Pimentel Barbosa, Areões, antes de dividirem esta aldeia. Os Xavante mataram os padres, porque ele não sabe, por isso matou, aonde o Padre morreu chama-se Pih'i'watsaro, depois os xavante dividiram no primeiro contato dos padres, mas morreram no ataque, eles não entendem essa terra região do Araguaia é nosso povo Xavante, nossa criação, nossa

²⁵ Segundo Carolina alguns líderes recebiam a denominação de A'uwẽ Tedewa, pois eram o supremo, que representavam a figura do pacificador e do que sonhava com o futuro e assim conduzia o povo desviando dos perigos.

²⁶ Francisco Tsipé concedeu a entrevista em A'uwẽ mreme que foi traduzida por Carolina Rewaptu.

alimentação, e sobrevivência. (Zeferino Tsimrihu, entrevista²⁷ realizada em 4 de julho de 2012)

As informações presentes em algumas bibliografias permitem dizer que os padres a que se refere Zeferino eram os Salesianos, João Fuchs e Pedro Saciolotti, cujos corpos foram encontrados em 1935²⁸. Foi, segundo Maybury Lewis (1984), uma das primeiras tentativas de restabelecer contato pacífico com os A'uwẽ, na década de trinta. “Os xavantes deram a entender com toda a clareza, o seu desejo de serem deixados em paz” (MAYBURY LEWIS, 1984, p. 41). De acordo com Giaccaria e Heide,(1984), em função dessas mortes, após 15 anos, houve uma nova cisão, o grupo de *Tseredzabdi* vai para a aldeia *Huhi* e o grupo de *Tsere'urume* permanece em *Marãiwatsédé*.

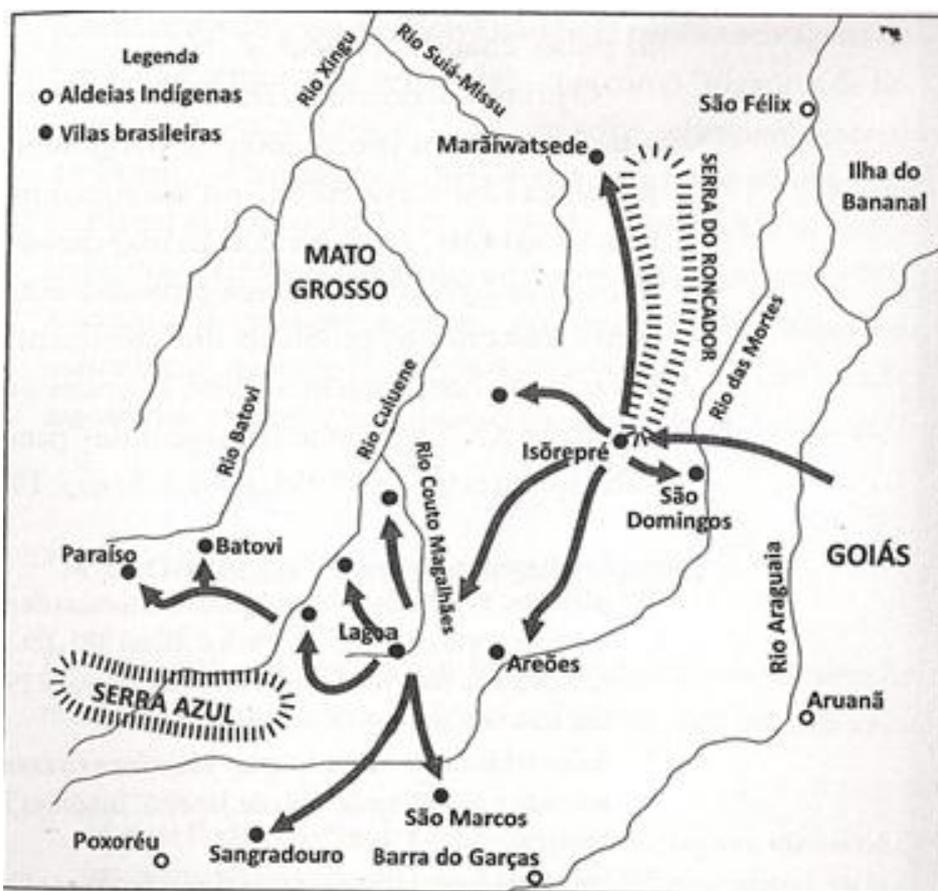


Figura 3²⁹- Migrações A'uwẽ Uptabi em Mato Grosso
Fonte: Garfield, 2011, p. 97

A reação dos A'uwẽ se alicerça na memória da primeira “pacificação”, ocorrida ainda na província de Goiás, da qual relata-se o sofrimento, perda de vidas diante da experiência

²⁷ Zeferino Tsimrihu do clã Poredza'onno, grupo Nodzô'u'mbrada, concedeu a entrevista na língua Xavante que foi traduzida por Vilmar Tserero Tsimitsute

²⁸ Ver CHOVELON, H et. Al. **Do primeiro Encontro com os Xavante à Demarcação de suas Terras**. UCDB: Campo Grande-MS,1996 e em GIACCARIA E HEIDE 1984, p.42.

²⁹ A legenda está invertida, onde informa aldeias indígenas são vilas brasileiras e vice versa.

de aprisionamento, escravidão, doenças e todos os tipos de violência. Repelir o contato era a única forma de os A'uwẽ se expressarem contrários à presença dos não indígenas.

Para Lopes da Silva (1984), o povo A'uwẽ era um povo eternamente *on the move*. Não somente pelo seminomadismo característico da adaptação dos grupos Jê às regiões do Brasil Central, mas também por uma imposição histórica de constantes deslocamentos para evitar o contato, principalmente, a partir da expansão de fronteiras econômicas para o Centro-Oeste.

De *Tsorepré* partiram, em diferentes momentos, facções dissidentes³⁰ que formaram novas aldeias. Com isso, em alguns períodos “[...] voltando em certos casos a reagrupar-se parcial ou completamente, [...] constituindo novas unidades políticas e territoriais, cujas relações com os não índios não apresentavam homogeneidade” (PARET e FANZERES, 2012, p.12). O mesmo ocorre no que diz respeito ao contato oficial com o Estado, que não foi igual e ao mesmo tempo para todos os grupos de A'uwẽ.

Nos depoimentos dos anciãos de Marãiwatsédé, percebemos que as lembranças se intensificaram a partir da transposição do rio Araguaia e sobre o período em Tsõrepré, em que se lembram da abundância de alimentos, da caça e dos rituais de iniciação que marcam o tempo local; a memória se aviva mais ainda, quando falam a respeito do período que viviam em Marãiwatsédé.

É importante registrar que, ao falar do passado, a saudade emerge de suas vozes, pois se recordam de um tempo e espaço guardados na memória. De um período em que tinham pleno domínio da dimensão e dos acontecimentos, diferente de hoje em que o destino de seu povo depende da justiça do “outro”.

1.2 MEMÓRIA DO POVO A'UWË MARÃIWATSÉDÉ

A memória dos A'uwẽ Marãiwatsédé é uma grande fonte de conhecimentos expressos por meio da oralidade, passada de geração a geração. Os anciãos são guardiões de memória que buscam transmitir aos jovens a lembrança a respeito da história de luta e sofrimento de seu povo. Com isso, esperam que os jovens A'uwẽ, quando não estão diante dos mais velhos contem também essa história.

Antigamente os Xavante viviam em paz, por que seu território era muito grande para morar, caçar, pescar e para buscar o que queriam. Por isso, hoje os xavante lutam pela sua terra para recuperar suas riquezas: as culturas, crenças, línguas, rituais e da natureza, mas eles precisam o seu território ficar verde. Por que o território dos Xavante de Marãiwatsédé sofreu muito, porque os invasores destruíram o que nós usamos para acostumar dentro do território. (Lázaro Tserenhemewê Tserenhitomo, entrevista realizada em 3 de setembro de 2012)

³⁰ Ver as páginas 220 a 266 do capítulo V do livro 'A sociedade Xavante' de Maybury Lewis, 1984.

O professor Lázaro, que faz parte de uma nova geração de lideranças na comunidade, escolheu a educação escolar como caminho para contribuir com a história de seu povo. Ele conta que ouve de seus pais, desde pequeno, as histórias de antigamente e os conhecimentos específicos de quem nasceu em Marãiwatsédé. Por isso, ele traz consigo a memória de Marãiwatsédé e a transmite às crianças e jovens. Assim,

[...] a memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; e que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá a vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às comunidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (NORA, 1993, p.9)

A memória contada e recontada também passa a ser escrita pelos professores de Marãiwatsédé, que se tornam atores e autores da própria história. Em face disso, “[...] a passagem da memória para a história obrigou cada grupo a redefinir sua identidade pela revitalização de sua própria história. O dever de memória faz cada um o historiador de si mesmo” (NORA, 1993, p.17).

Nesse sentido, os depoimentos e relatos foram fundamentais para a compreensão e registro da história dos A’uwẽ Marãiwatsédé, uma vez que ela continua sendo escrita por não indígena. Por isso, tudo teve que ser percebido com o ouvido e o coração de quem tenta se aproximar da alma A’uwẽ, *Totsenã* !

1.2.1 As Aldeias Antigas de Marãiwatsédé

Assim, depois da cisão em Tsõrepré, os diversos grupos de A’uwẽ se dispersaram pelo território compreendido entre os rios Araguaia e Xingu; cada líder levou seu grupo para região diferente. De acordo com Tserewamriwẽ, o líder levou seu grupo para Marãiwatsédé e as primeiras aldeias criadas em Marãiwatsédé foram *Bõ’u*, *Ub’donho’u*, *Tsiba’anhatsi* e *Ëtẽ’tsima’rã*. (José Arimatéia Tserewamriwẽ, entrevista realizada em 10 de agosto de 2012). Segundo Ferraz e Rodrigues (1992), a principal e mais antiga aldeia de Marãiwatsédé era *Bo’u*, que quer dizer urucum, pois havia muitos pés de urucum naquele lugar; quando moravam em *Bo’u* e em *Ub’donho’u*³¹ não havia Waradzu, eles começaram a chegar e fizeram com que os habitantes dessa aldeia fundassem novas aldeias.

³¹ *Ub’donho’u*, lugar que tinha muitas capivaras, por isto levou este nome, era uma aldeia menor situada próxima a Bo’u

Segundo Paret e Fanzeres (2012), a maior aldeia de Marãiwatsédé era *Böu*³² - centro político e cerimonial³³ - que acolhia outras pequenas aldeias formadas com intuito de povoar e defender o território.

Assim, os A'uwẽ de Marãiwatsédé se mantiveram na região, mais ao norte, nas proximidades do rio Suiá Missu, cuja cabeceira localiza-se na floresta; este rio foi denominado pelos A'uwẽ de Marãiwatsé'pá - rio de Marãiwatsédé. Mesmo se fixando em uma região, eles mantinham a tradição de percorrer grandes espaços. Dessa forma, adaptavam-se aos diferentes lugares, por meio de incursões de conhecimento e expedições de caça e coleta (Dzomori³⁴). Como dispunham de uma região de cerrado e de floresta, os A'uwẽ Marãiwatsédé, no cerrado, retiravam parte de sua dieta alimentar: muitas frutas, raízes e material para confecção de todo tipo: casa, flechas, arcos, e enfeites para os rituais, já na mata, realizavam as caçadas, coleta de inhame e o plantio das roças.

Assim, o “[...] território para os indígenas é onde permite sua sobrevivência, os Xavante olham para a mata e para o cerrado, pois eles vivem da caça e da coleta e onde buscam os materiais para seus rituais, os Bororo olham para o rio, pois a sobrevivência está na pesca.” (Pe. Bartolomeu Giaccaria, entrevista realizada em 25 de setembro de 2012).

Nessa perspectiva, “[...] o território indígena compreende as relações de apropriação do espaço que possui diversas dimensões como política, cultural, simbólica, e cosmológica de um determinado povo indígena”. (GOMIDE, 2008. p.4). Portanto,

[...] para os povos tradicionais, o território se define enquanto espaço identitário do grupo ou como pertencimento ao mesmo, através de uma apropriação simbólica [...] esta dimensão simbólica que contém um princípio espiritual, é parte fundamental da visão indígena sobre seu território e seu mundo. (GOMIDE, 2011, p.13-14)

Para o líder da aldeia Marãiwatsédé, Cacique Damião Paridzané, Marãiwatsédé significa mata misteriosa, assim como nosso corpo que também é misterioso. “[...] somos a mata, a árvore simboliza a nossa pessoa, folha é nosso cabelo, tronco é nosso corpo e nosso pé é como se fosse às raízes da mata.” (Cacique Damião Paridzané, entrevista realizada em 5 de julho de 2012). Para ele “[...] é a mata misteriosa que só os Xavante de Marãiwatsédé conheciam seus segredos. Por isso, os antepassados sempre preservaram a floresta, porque ela é da nossa cultura”. (Damião Paridzané³⁵, 8 de dezembro de 2012).

³² Bö'u significa “pé de urucum”

³³ “Mesmo quando há divisões das aldeias, a que deu origem fica acontecendo os rituais nela por uns 8 a 10 anos, até as outras aldeias ficarem maior e já podem fazer o ritual” (Damião Paridzané, entrevista em 28 de maio de 2012)

³⁴ Movimentação de grupos familiares pelo território tradicional em busca de caça, pesca e coletas, formando acampamentos por períodos curtos – (Sereburã et al, 1998)

³⁵ Carta da comunidade Xavante de Marãiwatséde para a sociedade brasileira.

Nessa linha de pensamento, uma nova relação com o território passa a ser constituída pelos A'uwẽ que desenvolveram um sentimento de pertença ao lugar que, tanto para o Cacique Damião quanto para o povo de Marãiwatsédé, se faz compreendido, porque é o seu território de origem, um espaço vivido pelos ancestrais e onde devem viver os remanescentes e descendentes. “Esperança que eu tenho a minha luta é que meus netos e netas terem sua própria terra para trabalhar e reproduzir aqui e tomar a área de volta que é do passado”. [...] “Nesse território, os ancestrais, nossos bisavós, viviam em cima da terra. Esse território é origem do povo de Marãiwatsédé”. (Cacique Damião, entrevista realizada em 5 de julho de 2012).

Este sentimento reflete a mudança de um povo seminômade que exercia uma multiterritorialidade³⁶, a um grupo que passa a criar raízes em um determinado lugar. Tomamos como empréstimo a explicação de Hidelberto Ribeiro sobre este sentimento de enraizamento e desenraizamento³⁷: “Um ser enraizado é aquele que percebe, vê e conhece aquilo que está implícito, escondido, tanto na geografia, como nas relações sociais.” (RIBEIRO, H. 2001, p.27).

[...] estar enraizado é se reconhecer como tendo participação ativa no real, bem como sentir-se pertencendo a determinado grupo e espaço.[...] desenraizamento é uma cruel doença provocada pelas múltiplas e dolorosas experiências de migração, expulsão, desemprego e exclusão a que o homem é submetido a ponto de abalar sua estrutura físico-psicológica. (RIBEIRO, H. 2001, p.27)

Partindo desse raciocínio, os A'uwẽ Uptabi estão enraizados em Marãiwatsédé e sabem que pertencer a um território garante sua reprodução cultural, que segundo Ferraz e Rodrigues,

[...] passa pelo uso coletivo da terra, pela necessidade de caçar e pescar, coletar, plantar. Nada disto é possível sem uma área mínima, ecologicamente preservada, em que haja o espaço suficiente para a reprodução dos animais, plantas, frutos e peixes que compõe não só a dieta alimentar xavante, ma também a tradição desse povo que se autodenomina A'UWÊ UPTABI, ou seja, 'povo autêntico', através do uso cultural que fazem dos bens naturais de seu território. (FERRAZ e RODRIGUES, 1992, p. 93)

Desse modo, identificam Ferraz e Rodrigues:

Marãiwatsédé é uma vasta região compreendida entre os vales do rio Araguaia, a leste, e do rio Xingu, a oeste. Ao norte, é delimitada pelo rio Tapirapé, afluente do Araguaia. A divisa natural entre os dois grandes rios é a Serra do Roncador, há muito tempo atrás era considerada indevastável, um grande obstáculo para as frentes de expansão. Coberta de matas que integra o ecossistema amazônico, a Serra do Roncador faz parte do

³⁶ Ler da “Desterritorialização a Multiterritorialidade” de Rogerio Haesbaert, 2005.

³⁷ Conceito de enraizamento e desenraizamento - Ler o livro “Migrantes e a cidade: dilemas e conflitos” de Ribeiro H., 2001, p. 27.

territorio tradicional Xavante, por ser rica em caça, peixes, frutos e material de coleta. (FERRAZ e RODRIGUES, 1992, p.02)

Portanto, os A'uwẽ Marãiwatsédé se adaptaram a viver e percorrer o território, utilizando-se dos recursos de três ambientes, presentes em Marãiwatsédé: o cerrado, a mata e o varjão. Segundo Ferraz e Rodrigues(1992), apesar de a maioria das aldeias A'uwẽ localizarem-se no cerrado, tendo o varjão à direita e as matas à esquerda, eles conhecem e usam profundamente também as matas e a região de varjão, além do cerrado. “[...] como pudemos verificar *'in loco'* e como indica a literatura etnográfica, Marãiwatsédé engloba todos estes tipos diferentes de vegetação”. (FERRAZ; RODRIGUES,1992, p.03)

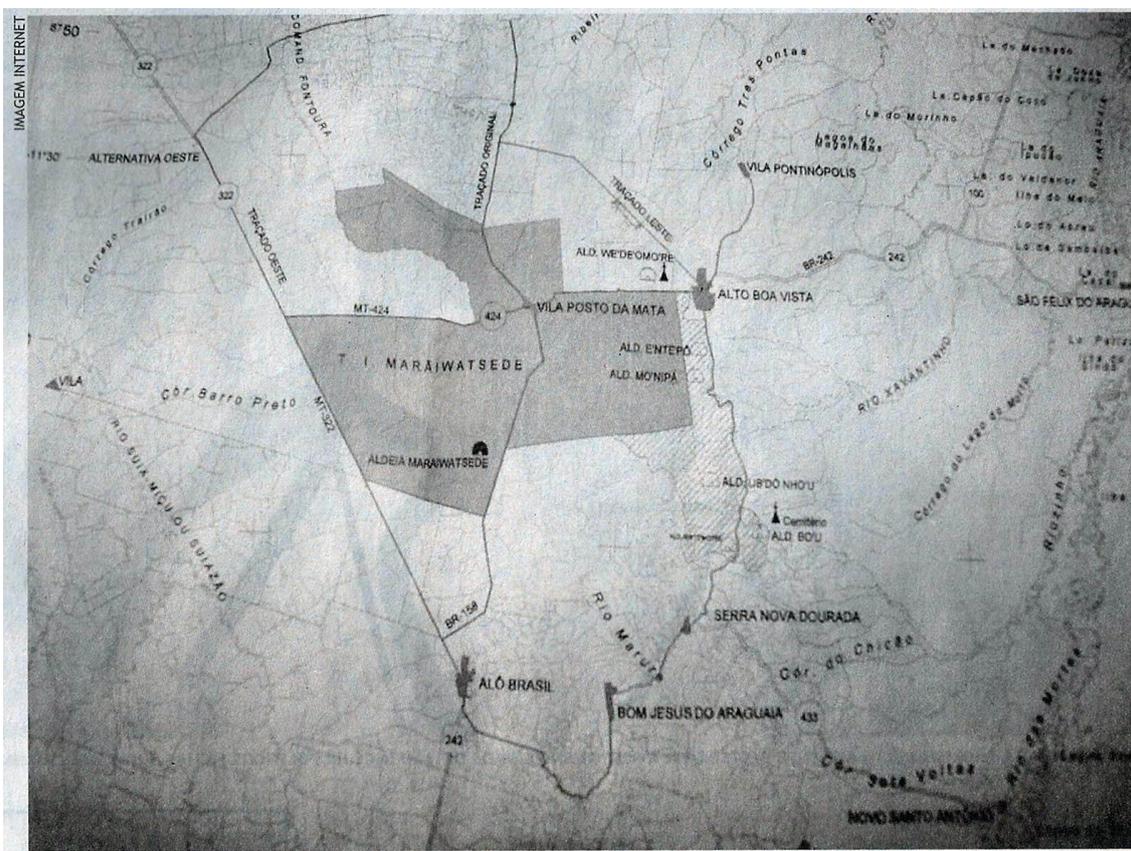
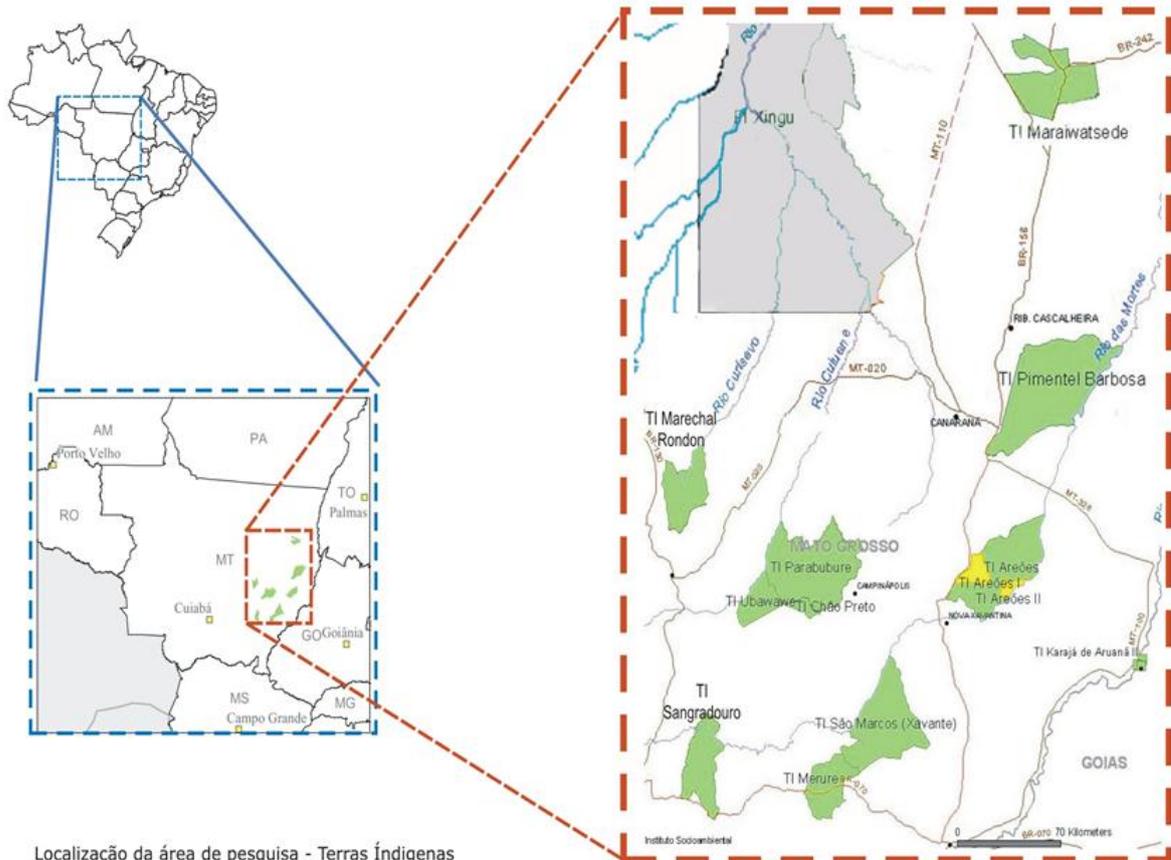


Figura 4– Localização da TI Marãiwatsédé
Fonte: Jornal a Semana no Araguaia, p.6 de 15/11 a 6/12/2012.

A figura acima mostra a área demarcada da TI Marãiwatsédé, o registro de identificação de antigas aldeias e parte do território tradicional que ainda ficou de fora da demarcação.

Segundo Gomide (2011), a demarcação das terras A'uwẽ em ilhas, na década de 1970, teria sido intencional, sendo essas ilhas apenas fragmentos de seu território original, o que evidencia serem tais áreas de grande interesse para o Estado.



Localização da área de pesquisa - Terras Indígenas
 Fonte: IBGE, Ibama, ISA, 2007

Figura 5 – Mapa das Terras Indígenas A'uwẽ Uptabi
 Fonte: IBGE, IBAMA, ISA, 2007

Permeando parte do território tradicional A'uwẽ Uptabi, a Serra do Roncador é um importante marco e uma referência mítica, uma vez que remete à história da criação.

Vou falar sobre quem foi o primeiro a colocar a grande pedra entre o povo Xavante, isso ninguém não começou a história do povo Xavante quem foi criou imensa da pedra, daqui para frente não vou fazer a pesquisa, criaram o *Abdzõ* [abelha preta] e alimentação, mas vou fazer história [...] essa foi a primeira criação o nosso Deus que mandou criar muitas coisas: peixes, frutos, animais, pássaros, esse nosso Deus *Parinaí'a* mandou vir do céu para a terra deixou, para a casa dos adolescente, assim será. Com isso os brancos colocou o nome Serra do Roncador. Nós Xavante colocamos o nome de Morro Xavante, por isso essa é o histórico real [muito sentimento]. O mito de criação do homem e a sabedoria dos Parinaí'á que nasceu com sabedoria e a relação da natureza, que nós deixou a beleza da natureza. (Zeferino, entrevista realizada em 4 de julho de 2012)

Assim como está na memória A'uwẽ Uptabi e, segundo os relatos de Zeferino, antes de 1950, naquela região só havia os A'uwẽ e outros parentes, como Karajás e Tapirapé. “[...] antigamente viviam só os índios ou xavante, viviam em harmonia não tem brancos viviam tranquilo quando eu nasci”. Zeferino conta ainda que, quando adolescente, viu um avião passar sobre a aldeia; hoje ele pensa que esse avião era o contato dos não indígenas com os povos do Xingu; o Xinguno para ele foi o primeiro a ser contatado.

É assim³⁸, eu nasci, quem me criou foi meu pai, quando criou, pouco tempo já anda, aí amadurecer, já tem visão e também já é moço. Ali tem árvore de palmeira grande tem campo de avião, com isso criou briga entre não índio, mas Tsere'uhu'rã atacou com a flecha, aí o avião voltou para mais longe. (Zeferino Tsimrihu, entrevista realizada em 4 de julho de 2012)

Sobre a presença de outros povos na região, ele relata uma passagem de conflito com os Karajá que permanece muito viva na memória do grupo.

Depois entre índios de outra etnia, pode ser Karajá foi primeiro lugar brigaram contra xavante, os xavante morreram muitos, mas tem muitos restos, mas os xavantes fazer vingança com os Karajá, os xavante muito inteligente, colocou um enfeite de couro animais próximo da aldeia dos Karajá, eles gostam de couro, assim duas pessoas l'rehi foi pra visitar escondido e voltou para comunicar pra companheiros xavante, assim xavante foram todos até a beira do rio hoje rio Araguaia começou a flechar os xavante contra os Karajá, os xavante não morreram, só atacaram, mais experiência, [...], xavante valente, corajoso, assim os xavante vingou, [...] depois segunda guerra contra Karajá, quem brigou grupo Nodzö'u e Abare'u, flecharam, morreram muitos Karajá, porque a fecha tem muito remédio passaram de pontinha fina, vai antes da guerra xavante bem preparado muitos mais pode ser afiar bem, passa veneno do mato, quando a gente atacou morreram na hora. (Zeferino Tsimrihu, entrevista realizada em 4 de julho de 2012)

Segundo Ravagnani (1978), quando os Xavante estavam em solo mato-grossense tiveram conflitos com os Karajá e Bororo. Porém não consta nenhum encontro hostil com os vizinhos setentrionais, os Tapirapé, indicando uma atitude de isolamento e de respeito que mantiveram com outros povos limítrofes de seu território de incursões. “E que estas somente se deram com os Bororo e Karajá a quem tiveram de expulsar para ocupar parte de seus territórios”. (RAVAGNANI, 1978, p.124). Esse fato ocorreu, quando estavam fugindo das frentes de expansão na Província de Goiás e da necessidade de conquistas de novos territórios ainda não colonizados.

Em relação a outros grupos indígenas, Zeferino relata um acontecimento com o povo Trumai. “Depois eu moço, também índio Trumai, o Xavante pegaram junto com a mãe, o nome dela Penharebepó [...], mas Pahöri levou para outra aldeia o índio Trumai. Com isso, Marãiwatsédé é muito corajoso”. (Zeferino Tsimrihu, entrevista realizada em 4 de julho de 2012).

1.2.2 A Geografia A'uwẽ Marãiwatsédé

Assim era Marãiwatsédé, contada pelos anciãos, descrita e desenhada pelos professores A'uwẽ, uma terra de muita abundância de recursos de que eles necessitavam para sua sustentabilidade cultural, econômica e social.

³⁸ “Foi Assim”, “é assim” em A'uwẽ “Ané”, observamos que é forma usual que os A'uwẽ iniciam as narrativas.

Para a professora Carolina Rewaptu, os A'uwẽ Marãiwatsédé têm sua própria Geografia e a figura 6 retrata essa geografia, que ela vê hoje transformada em municípios, cidades, fazendas, configurando outro espaço geográfico diferente do que conheciam:

A organização de cada aldeia, conhecendo as memórias do espaço geográfico: memória descritiva: aldeia Etêwawê, Aldeia Udzuhõire, aldeia Tsé, aldeia Etetsimarã, aldeia Bö'u, aldeia Abare'omonhotôdzé, aldeia Suiá Missu. A mata tinha muitas árvores, animais, vegetação e avós, isso sustentava a vida dos nossos bisavós. Neste lugar viviam bem organizados, defendia seu povo de outros povos inimigos e xavante que não era mesmo lugar, e que fazia preconceito de guerra para dominar e conquistar o território. Tínhamos muita saúde, as doenças que tinham os pajés curavam com a medicina tradicional. Havia fartura de alimentação: Nodzö (milho), uhi (feijão), udzané (abóbora), udzu (buriti), abare (pequi), a'odo(bocaiúva), 'ritó (mangaba), a'õ (jatobá), norõre (bacuri) tiritoptebe(inaja), wederãpo (baru) e outros vegetais da biodiversidade da mata e do cerrado. Havia também a fauna (Abadzé): anta (uhödö), Uhore (cateto), Uho (queixada), warãwawe (tatu canastra), Padi (tamanduá bandeira) e outros animais pequenos, que são dieta alimentar para os jovens. (Carolina Rewaptu, encontro da comunidade escolar de Marãiwatsédé, em setembro de 2011)

1.2.3 O Segundo Contato e a Colonização do Centro Oeste

Para Gomide (2011), na história contemporânea dos A'uwẽ Uptabi, acontece um novo processo de contato com os não índios, em terras mato-grossenses. O primeiro havia acontecido quando ainda viviam na província de Goiás e foram aldeados no Carretão. O Serviço de Proteção ao Índio - SPI⁴⁰ - tenta aproximação, em 1941, pela expedição chefiada por Pimentel Barbosa e pela Missão Salesiana, feita pelo padre Hipólito Chovelon, nas primeiras tentativas de aproximação, ainda na década de 1930. Os objetivos desta aproximação eram claramente expressos nas palavras de Chovelon. “Estaremos bem recompensados vendo esta vasta zona povoada, pacificados os nossos xavante impelidos desta forma mais para o Oeste os limites econômicos do nosso Brasil” (CHOVELON et al, 1996, p.40). O intuito era, como das outras frentes, “ocupar” a região, com o avanço da fronteira econômica sobre o território A'uwẽ.

Isso porque, nesse período, o governo brasileiro empreendia uma intensa política de ocupação do Centro-Oeste:

O governo Vargas cria a Expedição Roncador-Xingu e a instituição Fundação Brasil Central (FBC) no contexto da 'marcha para o oeste'. Ao penetrar em território Xavante a FBC passa a ter um convenio com o SPI, como objetivo de avançar pelos 'espaços vazios' expandindo o território nacional, desconsiderando que invadia os territórios indígenas. Dentro desta

⁴⁰ Serviço de Proteção aos Índios, órgão indigenista oficial criado em 1910, substituído em 1967 pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

política o SPI estabeleceu 24 postos indígenas de atração (PIA), destes cinco localizados no Mato Grosso. (GOMIDE, 2011, p. 9)

A região, então, se tornaria alvo de cobiça por parte de grupos que ansiavam prosperar. Assim, desconsiderariam os povos indígenas que viviam na região e invadiriam seu território, o que provocou diversas reações do povo *A'uwẽ Uptabi*. “Assim tiveram início as ações mais agressivas no sentido de sua “pacificação”. (LOPES DA SILVA, 2009, p.358)

O uso do termo ‘pacificação’ decorre do contexto em que se dava a intervenções governamentais. Geralmente, as turmas de pacificação tinham como objetivo interferir em conflitos abertos entre indígenas e as frentes de expansão, buscando uma situação de paz. Acontece que, no final, ocorria a submissão dos nativos aos projetos de desenvolvimento direcionados para seus territórios. Como consequência, o índio via o SPI como um novo invasor de suas terras, tão digno de seu ódio quanto aqueles para os quais a entidade se prestava como mediadora. (LEEUEWENBERG; SALIMON, 1999, p. 44)

Segundo Darcy Ribeiro (2009), a estratégia no plano da “pacificação” dos *A'uwẽ* era estabelecer um cerco ao redor de suas terras, de modo a impedir as ações hostis dos moradores locais e para que os *A'uwẽ* se defrontassem com a equipe de pacificação, em qualquer direção para a qual se deslocassem.

Para Chovelon et. al. (1996), um dos episódios emblemáticos que enfatiza a resistência ao contato e o fracasso na primeira tentativa do estado em pacificar os *A'uwẽ*, foi o confronto, em setembro de 1941, com a expedição do Serviço de Proteção ao Índio – SPI - chefiada por Pimentel Barbosa, que acabou sendo dizimada e cujos sobreviventes foram acolhidos pela Missão Salesiana de São Domingos. Nesse local, posteriormente, foi fundado o Posto Indígena Pimentel Barbosa, em homenagem a Genésio Pimentel Barbosa, que perdeu sua vida, na tentativa de contato pacífico com os *A'uwẽ*.

A primeira tentativa de atração não logrou resultados porque a equipe de Genésio Pimentel Barbosa foi assassinada, em 1941, talvez por ter interpretado equivocadamente a receptividade que lhes foi oferecida. Em 1946, os *A'uwẽ Uptabi*, sob a liderança do Cacique Ahopowen se renderam à paz, e confraternizaram com Francisco Meirelles e a equipe do SPI, aceitando os brindes que lhes eram oferecidos. (ROSA, 2008, p. 42)

O Plano de pacificação seguia o lema e o método de Rondon “Morrer se preciso for. Matar, nunca”(LEEUEWENBERG e SALIMON, 1999, p. 43) e o método que consistia em uma fase de “namoro” com as frentes de atração que deixavam presentes para os indígenas de forma a conquistá-los. Assim, o SPI mantinha frentes de atração e, posteriormente, a criação de Postos Indígenas de Atração (PIA). Esse método tinha um diferencial em relação aos outros métodos anteriores; porém, “[...] tinha enorme defeito de conquistar a amizade do

índio através da distribuição de presentes e do escambo”. (LEEUWENBERG E SALIMON, 1999, p. 44)

Assim, em 1946, sabendo que o contato era inevitável, o grupo A'uwẽ liderado por Apõwẽ, decidiu ir ao encontro dos *waradzu*. Francisco Meirelles, que comandava o grupo de *waradzu*, ficou conhecido no Brasil pela “pacificação dos temidos Xavante”.

Do Primeiro Encontro com os Xavantes à Demarcação de suas Reservas reproduziu de inúmeros relatórios dos salesianos sobre as tentativas de contato com os A'uwẽ Uptabi. Entretanto, essas tentativas não foram bem sucedidas e apenas Francisco Meirelles concluiu a pacificação, estabelecendo contato com o cacique Ahopowê (Apoena). (ROSA, 2008, p.17)

De acordo com Ravagnani “[...] os A'uwẽ Uptabi se renderam ao contato que jamais desejaram; não tiveram outras alternativas”. (*apud* ROSA, 2008, p.18). Foram assim submetidos pela segunda vez diante do poderio *waradzu*.

No início da década de 1960, todos os outros grupos Xavante já tinham estabelecido relações pacíficas com os não índios, via SPI, ou Missão Salesiana, menos o povo de Marãiwatsédé que se mantinha contrário ao contato e reagiam à incessante invasão de seu território.

Os estudos de Maybury-Lewis (1984) indicam que, até início da década de 1960, não se tinha contato com a comunidade A'uwẽ de Marãiwatsédé que aceitou a paz somente em 1964. Maybury tentou visitá-los, em 1958, porém por falta de guia, transporte e tempo não foi possível, conseguindo algumas informações a respeito do grupo por meio de alguns A'uwẽ Marãiwatsédé que se mudaram para São Domingos. Eles disseram que a comunidade ficava a uns 3 dias de viagem daquela aldeia. Assim Maybury Lewis (1984), identifica o território tradicional de Marãiwatsédé em um mapa, juntamente com as outras comunidades A'uwẽ.

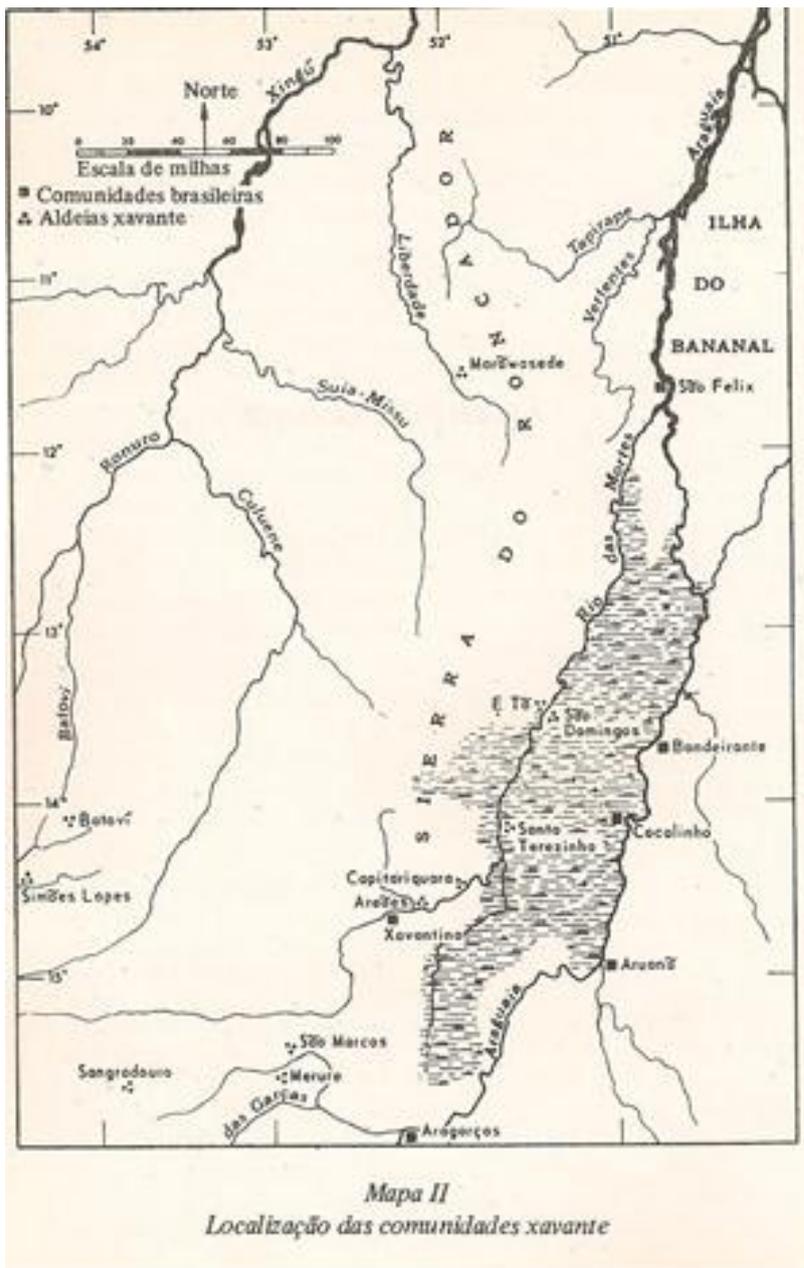


Figura 7 - Localização da comunidade de Marãiwatsédé
Fonte: David Maybury Lewis, 1984, p.38

Durante o fim da década de 1950 e meados da década de 1960, ocorreram constantes invasões no território de *Marãiwatsédé*. A partir de 1958, diversas famílias de pequenos posseiros se dirigiram a oeste de São Félix do Araguaia e, posteriormente, se intensificariam as frentes de exploração e colonização.

De fato, o conflito se instalara ente outro grupo de índios xavante não contatados, os Marãiwatsédé, e moradores de São Félix do Araguaia, cidade fundada as margens do Rio Araguaia por Severiano Neves (cunhado de Lúcio da Luz). Em 1950, Neves, agora vice-prefeito, queixou-se de que a “população estava tomada de pânico” porque os xavante estavam “destruindo plantações, levando ferramentas dos fazendeiros que residiam aqui”.[...] Em 1953, um morador de São Félix, Antonio Cardoso de Melo,

escreveu a Cândido Rondon e ao diretor do SPI, José Maria Macher denunciando um massacre de índios xavante supostamente, conduzido por neves “Sou conhecido nas margens do Araguaia há trinta anos, mas nunca vi barbaridades como as que Severiano [Neves] fez com os índios”, Cardoso de Melo expressou esperança de que “um dia justiça seja feita para Severiano pela morte dos índios”. Isso Nunca aconteceu. (GARFIELD, 2011, p.162-163).

Apesar de várias tentativas de comunicação, por meio de relatório e cartas do chefe do Posto Indígena de Atração – PIA- de Pimentel Barbosa (onde já se encontrava o grupo de Apöwê), descrevendo a gravidade dos conflitos, os dirigentes, alegando escassez de recursos, nada fizeram para evitar todos os acontecimentos que levaram à diáspora desse grupo de seu local de origem, acabando por serem ampliadas as atrocidades sofridas, a partir do contato com a sociedade civil, que ansiava pela desocupação das terras. No relatório de 1958, Ismael Leitão, encarregado pelo posto, relatou a necessidade de fundação de um novo posto de “atração” para estabelecer contato pacífico em Marãiwatsédé, argumentando que a criação do PIA seria de muita utilidade por duas razões: pelas frequentes incursões dos próprios A’uwẽ em busca de elementos do mundo “civilizado” e para “[...] repressão das constantes investidas dos invasores sobre a propriedade territorial indígena”. (FERRAZ e RODRIGUES, 1992 p. 25). Conforme análise Damião Paridzané

Naquela época também quando se cuidava o índio Tapirapé o índio do Xingu, aquele órgão chamava SPI, SPI nunca procurou o pessoal de xavante de Marãiwatsédé para fazer contato, para dar convivência para dar conselho, para defender a favor, pra demarcar, então por isto hoje eu não quero falar nem se lembrar desse SPI, que trabalhava junto com o governo federal, ninguém procurou para fazer contato, só os fazendeiros, posseiros grileiros atacando cada aldeia, atacando índio e matando de tiro. Sede Suiá na minha presença que já estava garoto, um índio foi pra pescar no rio das mortes, tem cara que mora na beira do rio Xavantinho deram comida misturado com veneno. Ele morreu, chegou aqui mal e morreu na sede da fazenda Suiá o cemitério dele tá aqui na sede Suiá. Então tudo isto a gente aguentou e sente muito que estava acontecendo. (Damião Paridzné, entrevista realizada em 5 de junho de 2012)

Esse episódio e outros relatados pelo cacique Damião deixam clara a omissão do órgão indigenista incumbido de contatar com os grupos indígenas isolados, desconsiderando os diferentes grupos de A’uwẽ e, portanto, no discurso do Estado os A’uwẽ já tinham sido “pacificados” por Chico Meirelles, em 1946, assim deixando o grupo de Marãiwatsédé à própria sorte.

Segundo Padre Giaccaria (2012), a Missão Salesiana também pretendia, como fizeram em Meruri, Sangradouro e São Marcos, criar uma missão na região de Marãiwatsédé, em função das notícias que denunciavam ações hostis de aproximação entre os “desbravadores do centro-oeste” e os A’uwẽ Marãiwatsédé.

Giaccaria (2012) conta que, apesar da intenção de criar uma missão na região de Marãiwatsédé, não houve tempo, porque eles haviam sido retirados e levados para outra região inóspita. Isso aconteceu logo depois da chegada dos sulistas - fazendeiros e corretores de terras e paulistas. Com estes veio Ariosto da Riva que recebeu alguns milhares de hectares, como forma de incentivo do governo federal, para realizar a colonização da região a noroeste de Mato Grosso, onde se encontrava o grupo de A'uwẽ que não havia sido contatado pelo SPI e nem pela Missão Salesiana.

Na década de 1960, Ariosto da Riva chegou intitulando-se “proprietário” de uma área de mais de um milhão de hectares, a que deu o nome de Suiá-Missu, por causa do rio que a cortava. Em 1962, a área foi vendida à família Ometto, que levantou a sede da fazenda junto a uma aldeia. (CANUTO, 2012, p. 34)

Segundo Canuto (2012), em junho de 1965, Armando Conde, um dos donos do Banco de Crédito Nacional (BCN) e proprietário de 370 mil ha de terra em Santa Terezinha (MT), esteve na fazenda Suiá-Missu. E registrou em seu livro **A riqueza da vida: memórias de um banqueiro boêmio**: “Fomos para a fazenda Suiá-Missu, do Ometto, para conhecer o projeto in loco [...] A sede da Suiá ainda estava instalada no lugar de uma antiga aldeia xavante [...]. Ficamos um dia na sede da Suiá, onde me distraí com uns indiozinhos xavante.” (CONDE *Apud* CANUTO, 2012, p. 34)

Borges (1987) indica também os anos 50 como início “[...] da penetração econômica da região. Nela duas correntes exploratórias e colonizadoras se encontravam nas margens do rio das Mortes [...] a promovida pela expedição roncadour Xingu e a dos fazendeiros, produtores e corretores de terra”. (BORGES, 1987, p.374)

Quando o Orlando Ometto adquiriu, em 1962, a famosa gleba de 801,6 mil há (334.000 alqueires paulistas) e implantou a fazenda Suiá Missu, o vendedor da gleba e sócio em seguida, era Ariosto Da Riva, um paulista, nascido na cidade de Agudos. Orlando Ometto, industrial de açúcar de São Paulo, foi um dos primeiros empresários a sentir o apelo do sertão mato-grossense como novo campo de trabalho e de posse da imensa gleba não demorou a atravessar o Rio Araguaia, ultrapassar o Rio das mortes e colonizar área até do Rio Xingu. (BORGES, 1987, p. 374-375)

Segundo *Tsidab'dzé*, o encontro com Ariosto da Riva se deu na pista de avião⁴¹:

Passamos raiz no corpo para proteger no contato, porque já sabia que o encontro com o waradzu estava próximo, o avião já havia voado perto da aldeia e a comunidade sabia que ele ia vir e assim os guerreiros se prepararam. Assim eu e Homodzé esperamos o avião descer e fomos ao encontro de Ariosto somos guerreiros e não temos medo. O avião desceu e nada aconteceu, alguns tinham medo, também Ariosto tinha medo, achou

⁴¹ Segundo Carolina Rewaptu, o avião desceu em uma pista construída pelos moradores ribeirinhos.

que eu era cacique. Pegamos ele e levamos para a aldeia e reuniu todos e o líder era o pai do Damião. (Dutra Tsidab'dzé, entrevista⁴² realizada em 10 de agosto de 2012)

1.2.4 A Fazenda Suiá Missú em território A'uwẽ Marãiwatsédé

Em 1961 começou a ser instalada a primeira propriedade escriturada da região, contando com fartos benefícios fiscais provenientes do governo federal, por meio da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM. Essa propriedade era a Fazenda Suiá Missú que foi criada, em pleno território de *Marãiwatsédé*. “Agropecuária Suiá Missú S/A Barra do Garças/MT área total de 695.843ha e 8.351 m², área do projeto: 217.600ha recursos próprios cr\$ 4.427.826,00 e incentivos fiscais⁴³ cr\$ 7.878.000,00⁴⁴”. (CASALDALIGA⁴⁵, 1971, p. 49)

A família Ometto, proprietária da Fazenda Suiá Missu, além dos diversos benefícios concedidos pelo governo militar, vislumbrava a possibilidade de ter mão de obra barata⁴⁶, que pudesse trabalhar apenas em troca de alimentos. Isso fez com que outras aldeias fossem trazidas para próximo da sede e quem demonstrasse resistência era exterminado. Assim, conseguiram convencer as duas aldeias a residirem próximo da sede para servirem de trabalhadores, em troca de comida. Nos dizeres de Giaccaria (2012), “[...] a fazenda Suiá Missu teria força de trabalho de graça, uma vez que precisavam apenas oferecer comida” (Padre Giaccaria, entrevista realizada em 25 de setembro de 2012).

Segundo Garfield, a Fazenda Suiá Missu oferecia “[...] comida e bugigangas aos índios em troca de prestação de serviços, como abertura de trilhas e construção de uma pista de pouso” (GARFIELD, 2011, p.163).

Porém, depois de um tempo os administradores da fazenda entenderam que não obtinham lucro, mantendo o grupo em troca de comida e convenceram os A'uwẽ a se deslocarem para a região próxima da cabeceira do Xavantinho, uma vez que passaram a ser um “estorvo” para o proprietário da fazenda. Conforme explica Zeferino:

Depois mudaram os xavante para outro lugar, nome da aldeia Ubrmré'ru por isso aqui para frente pressão em cima de nós para voltar acampamento na sede da Suiá Missu, depois os velhos comunicaram para a festa de cerimônia, quer dizer protetor dos homens, aí os jovens adultos e outros

⁴² A entrevista foi concedida em a'uwẽ mreme e traduzida por Carolina Rewaptu

⁴³ A política de incentivos fiscais consistia basicamente em conceder isenção de 50% no imposto de renda das grandes empresas estabelecidas em outras regiões, particularmente no sul-sudeste do país, desde que tais recursos fossem investidos na região amazônica. Na proporção de 75% de capital subsidiado das novas empresas e 25% do capital próprio. (FERRAZ E RODRIGUES, 1992, p. 14)

⁴⁴ Cruzeiro (cr) era a moeda corrente no Brasil

⁴⁵ Pedro Casaldaliga, em 1971, Bispo da Prelazia e São Felix do Araguaia. “Se “a primeira missão de um bispo é ser profeta” e “o profeta é a voz daqueles que não tem voz” (Card.Marty), eu não poderia honestamente ficar de boca caladão receber a plenitude do serviço sacerdotal. (CASALDALIGA, 1971, p.3)

⁴⁶ “um sério problema com que se defrontam as empresa Agropecuárias da região é a mão de obra. Não conseguem entre os elementos locais esta mão de obra desejada que, além de escassa já conhece os métodos de tratamento destas companhias” (CASALDALIGA, 1971, p.26)

bem pintavam todos vermelhos com urucum, mas de repente os xavante levaram outro lugar de pertence de Barra do Garças de reserva São Marcos pra morar lá, com avião de aéreo. (Zeferino Tsimrihu, entrevista realizada em 3 de junho de 2012)

Segundo Giaccaria (2012), no intuito de se desobrigar da relação com os A'uwẽ, o fazendeiro providenciou o transporte dos indígenas para a cabeceira do Rio Xavantinho, levados para uma região de varjão; a situação se complicaria ainda mais, uma vez que o terreno era ora alagadiço, ora seco, ou seja, quando fazia seca, não tinha nada, quando chovia, a terra não absorvia a água da chuva e ficava alagadiça. Assim, diante das dificuldades de sobreviver naquela região, muitos indígenas começaram a adoecer. Em 1965, haviam morrido 11 adultos e algo em torno de 20 crianças. Com isso, os representantes da fazenda demonstram preocupação e acabaram convencendo o grupo a se mudar para outra região, desta vez mais ao sul. Assim relata o ancião Zeferino.

Os Xavante não entendem os brancos quando contato primeiro região Suiá Missu, o Xavante receber os brancos, com harmonia, mas os brancos inteligentes pra levar para São Marcos, discutir com padre e fazendeiros, por isso os brancos deixaram pra Xavante marãiwatsédé de graça rapadura, arroz, fumo, bolo, e muito mais [...] esse minha palavra é sério, o senhor Ariosto, esse primeiro contato do Marãiwatsédé, o filho do Ariosto é Riva, aonde mora é Cuiabá. Assim é coisa mais horrível, depois Dario receberam o contato dos Marãiwatsédé, a terra não é dele, é nosso coração a terra, nós fazemos para criar a aldeia limpavam, capinaram com enxada e foice pra fazer casa. Depois fazer campo de aviação, a nossa alimentação trazeram onde acampamento suiá missu, só os homens trabalham, carne farofa, rapadura. O Dario nosso irmão sempre acompanhou dança, festa cerimonia, o nodzo'u já é moço. (Zeferino Tsimrihu, entrevista realizada em 4 de julho de 2012)



Foto 3 – Dança dos padrinhos durante o ritual wapté Mnhõno
Data: década de 1960

A imagem acima identifica a presença de não indígenas na aldeia dos A'uwẽ Marãiwatsédé, quando da realização da festa de perfuração de orelhas do grupo Nodzo'ü. Um dos que participou da convivência com o povo A'uwẽ de Marãiwatsédé foi Dario (não indígena), que era o gerente da fazenda Suiá Missu. “O Dario nosso irmão sempre acompanhou dança, festa cerimonia, o nodzo'u já é moço.” (Zeferino Tsimrihu, entrevista realizada em 4 de julho de 2012). “O Dario foi criado como filho, para defender o povo A'uwẽ Marãiwatsédé, porém ele não teve coragem de falar, na presença das autoridades, para evitar a transferência, agente pensa no waradzu que está do lado dos índios.” (Francisco Tsipé, entrevista em 27 de maio de 2012)

Segundo Garfield (2011), e conforme demonstram as entrevistas realizadas, os A'uwẽ Marãiwatsédé foram violentamente forçados ao exílio, assim como as comunidades A'uwẽ da região de Couto Magalhães. Para Garfield, “A subordinação dessa comunidade, último contingente Xavante contatado assinalou a rendição final dos xavante à dominação waradzu” (GARFIELD, 2011, p.163). Aracy Lopes da Silva (1986) ressalta que todos os A'uwẽ, de alguma forma, tiveram perdas de território. Garfield (2011), diz que alguns foram literalmente arrancados dos seus territórios anteriores ao contato. Esse foi o caso dos A'uwẽ Marãiwatsédé.

1.3 A DIÁSPORA E A PEREGRINAÇÃO POR OUTROS TERRITÓRIOS

Certo dia, Damião sonhou que [...] deveria liderar seu povo de volta a Marãiwatsédé e, assim, iniciou a luta [...]

Duas vezes sonhei que alguém apareceu, para ser, indicado não é pelo povo xavante, indicado de sonho espírito, porque eu tenho que assumir esta proposta, chamar, trazer os xavante que foram esparramado em 1966, por que em 1981 éramos uma população de 30 pessoas, a população era pequena de Marãiwatsédé, e aí cada ano cada reserva que nós ajudamos e o pessoal que ficou em São Marcos foi mudando cada um pouco e chegando 120, 130, 150. E fomos nos juntando novamente. (Damião Paridzné, entrevista realizada em 5 de junho de 2012)

No mês de agosto de 1966, de acordo com o Padre Bartolomeu Giaccaria, a Força Aérea Brasileira – FAB - de Campo Grande, que fazia o correio aéreo da região, fez o transporte dos A'uwẽ Marãiwatsédé – com apoio da fazenda - até a Missão Salesiana de São Marcos, nas proximidades de Barra do Garças, onde um grupo de A'uwẽ Marãiwatsédé já vivia com a Missão. Foram realizadas três viagens de avião para levar o grupo todo. “A transferência/deportação foi feita em aviões da Força Aérea Brasileira.” Segundo Canuto (2012), foram 286 os deportados, assim

A transferência dos índios que representavam um “incomodo” para os novos “proprietários” da terra Xavante contou com o apoio da FAB, dos Padres salesianos e para que tudo fosse feito “dentro da lei”, com o aval do SPI. Expressa na [...] autorização⁴⁷ datada de 11.7.66 e assinada por Nilo Oliveira Vellozo, então chefe do SASSI (Serviço de Assistência ao Índio). (FERRAZ e RODRIGUES, 1992, p.28)

A anciã, Cristina Rêbawẽ, vive hoje na aldeia Marãiwatsédé; ela conta tudo o que viu e sentiu nos acontecimentos de 1966.

Os waradzu nos enganaram, pensamos que iam nos defender que era um amigo de olhar bom sempre, porém os primeiros colonos disseram que ninguém ia nos defender, e que ninguém podia ficar, eles nos empurraram para andar na pista do avião. Alguns não queriam ir, mas eles não deixavam ficar para atrás. O choro de deixar a terra mãe Marãiwatsédé, alguns perceberam que iam nos levar para longe em outro lugar e sentimos muita tristeza. (Cristina Rêbawẽ, entrevista⁴⁸ realizada em 10 de agosto de 2012)

⁴⁷ “Pela presente, fica autorizada a missão salesiana São Marcos a transportar índios xavante da aldeia próximo a São Felix, Mato Grosso, até aquela missão, desde que os mesmos assim o desejem, ficando a permanência dos referidos índios condicionada a vontade dos mesmos. (Ferraz e Rodrigues, 1992, p.28)

⁴⁸ Tradução da professora Carolina Rewaptu



Foto 4 – Em agosto de 1966, os A'uwẽ Marãiwatsédé foram retirados de sua terra tradicional.
Fonte: Acervo da FUNAI

Na lembrança do Ancião Zeferino permanece a imagem da retirada dos A'uwẽ Marãiwatsédé, de seu território tradicional.

Esse é muito sentimento [...] quando eu relembro expulsaram nosso povo de Marãiwatsédé, depois da cerimonia do Wai'a, ainda bem pintado o corpo do velho até na pista do avião, aonde o lugar de Pedaré⁴⁹. Povo Marãiwatsédé dormiu um pouco ainda rápido, crianças, moços, e moças adolescentes mais velhos e outros, muito sentimento quando eu lembrei aonde que sabem manifestar companheiros, povo Marãiwatsédé não entende, pensar pra levar harmonia, depois levaram São Marcos com avião, depois volta buscar outro, fazer três viagens, tem filme de Marãiwatsédé o nosso irmão Dario tudo filmou. (Zeferino Tsimrihu, entrevista realizada em 4 de julho de 2012)

Todos tinham um sentimento em comum: a incerteza do destino e a certeza do retorno. Uma dúvida pairava no ar: como retornar, se no avião não era possível enxergar o caminho? Mas isso, como conta a história, não impediu o retorno dos que mantiveram firmes laços com seus antepassados.

⁴⁹ Segundo Cosme, este lugar leva este nome porque foi onde uma mulher quebrou a perna.



Figura 8 – Croqui do roteiro desde a retirada até o retorno dos A’uwẽ Marãiwatsédé,
 Autores: professores da EEI Marãiwatsédé
 Data: 5 de setembro de 2011

A figura acima descreve a trajetória, desde a “deportação” até a chegada em São Marcos e os deslocamentos seguintes para Couto Magalhães, Areões e Pimentel Barbosa. Assim permaneceriam em uma sequência de chegadas e partidas.

Segundo relato de Damião Paridzané, atual cacique de Marãiwatsédé, em 1966, os Xavante de Marãiwatsédé foram convencidos a deixar sua terra de origem para viver na Reserva São Marcos. Lá foram expostos a novas doenças que levaram, no mesmo ano, à morte de cento e cinquenta A’uwẽ. Os que restaram perambularam por outras terras

indígenas, como Sangradouro e Couto Magalhães, numa diáspora forçada. Desde a retirada de Marãiwatsédé, os A'uwẽ mantinham o forte propósito de retornar à sua terra, mas muitos, principalmente os mais velhos, não conseguiram voltar, uma vez que acabaram morrendo pelo caminho.

1.3.1 Em São Marcos: a epidemia de sarampo

Quando chegaram a São Marcos, estavam muito debilitados. O Padre Bartolomeu Giaccaria estava presente e conta que foi uma “judiação”, pois chegaram muito fracos. “Tinha coisa impressionante [...] Um rapaz que estava dentro de um cestinho assim [mostra com as mãos] era só osso! Era impressionante! Eu não tinha máquina fotográfica, mas mesmo se tivesse não daria para tirar foto pela situação”(Giaccaria, entrevista realizada em 25 de setembro de 2012). Ao lembrar-se do acontecimento o Padre Giaccaria, que percorreu muitas terras e viu muitas coisas acontecer entre os A'uwẽ, expressa tristeza diante das lembranças.

Além disso, ele relata que houve uma epidemia de sarampo em São Marcos e muitos desses indígenas morreram; calcula que tenha morrido algo em torno de 80 dos quase 300 que haviam se deslocado de Marãiwatsédé. Eles nunca tinham tido sarampo e todos pegaram, inclusive os A'uwẽ de São Marcos que também acabaram morrendo, embora em número menor do que o povo de Marãiwatsédé que estava muito debilitado e foi o mais acometido. Toda semana a missão enviava soro e remédios de Campo Grande, tentando recuperá-los.



Foto 5 - A'uwẽ Marãiwatsédé acometidos de sarampo
Fonte: Acervo FUNAI
Data: agosto de 1966

Zeferino relata essa passagem, na percepção do universo A'uwẽ Marãiwatsédé.

Em São Marcos, depois de dois dias houve corrida de buriti, mas pedaço de buriti quebrou um pedaço, isto significa, que algo um dia vai acontecer, quem levantou primeiro foi lugar foi o pai do Arnaldo contra Horlando com ganharam corrida de buriti, comunidade que chegaram nova. Amanheceu, quer dizer aonde o peixe fraco cedo com batida do timbó morre cedo, assim é igual com nós ninguém não sabe para acontecer, ninguém não avisou o que estão programando contra nós. Tosse, mais riscos, dor de cabeça, febre, sarampo, quem falece enterra junto só uma vez com buraco muito grande igual a cachorro ou animais, isso é brincadeira, com nós, ninguém não defesa com favor, por isso muito sentimento. (Zeferino Tsimrihu, entrevista realizada em 4 de julho de 2012)

Percebemos a relação entre a doença e a situação ocorrida, durante a corrida de buriti, o que revela as crenças dos A'uwẽ nos fatos que geram uma compreensão de mundo somente concebida no cerne do grupo. O fato de a tora de buriti ter quebrado o pedaço foi um “aviso” de que algo iria acontecer e, segundo ele, assim aconteceu.

Acerca da estadia em São Marcos e as peregrinações em outras terras guiar-nos-emos pelas lembranças do cacique Damião Paridzané, que tomou para si, a partir de seu

sonho, a responsabilidade de unir novamente seu povo. “Eles não ficaram muito tempo em São Marcos porque eles sempre tiveram a ideia de voltar para Marãiwatsédé” (Padre Giaccaria, entrevista realizada em 25 de setembro de 2012). E, assim, é como uma vida que expressa a própria história do povo.



Foto 6 – Airepudu com Dario em Marãiwatsédé
Fonte: Acervo FUNAI



Foto 7 - Wapté Anahowa – São Marcos
Fonte: acervo pessoal Damião Parizané



Foto 8 – Guerreiros na aldeia Marãiwatsédé- 2004
Fonte: Acervo FUNAI



Foto 9 – Reunião no centro da aldeia Marãiwatsédé
Data: 5 de junho de 2012

A foto 6 traz o Cacique Damião, quando ainda era criança em Marãiwatsédé, sendo ele o primeiro da esquerda para a direita. Na foto 7, Damião aparece no Wapté nhõno em sua iniciação à vida adulta, quando estava em São Marcos, em agosto de 1974. Na foto 8, Damião aparece ao lado de Zeferino, em 2004, na aldeia, quando da entrada na TI Marãiwatsédé. Na foto 9, Damião está na aldeia de Marãiwatsédé, fazendo a entrega

simbólica da terra às crianças, quando recebeu a notícia de que estava revogada a liminar que impedia a desintrusão da TI Marãiwatsédé, no dia 5 de junho de 2012.

1.3.2 Couto Magalhães: Conflitos Internos

De acordo com o cacique Damião Paridzané (2012), depois da epidemia de sarampo que aconteceu em São Marcos, muitos indígenas saíram para não morrerem com a doença. Isso aconteceu em 1966, quando um grupo foi para Sangradouro e outro para Couto Magalhães. A família de Damião mudou-se para Couto Magalhães, em 1971. Naquela época, Damião estudava em São Marcos e permaneceu naquele local por 10 anos até concluir a 6ª série ginasial, junto com mais 25 jovens estudantes, que pertenciam à classe de idade Anaro'wa⁵⁰ e passavam pela educação tradicional A'uwẽ, recebendo os ensinamentos com o seu grupo no *Hô*⁵¹.

O fato de estar separado da família fazia com que todo ano recebesse um comunicado de sua mãe, que mandava lhe dizer que sentia sua falta. Quando terminou a furação de orelha, ainda moço, em 1974, recebeu novamente o recado da mãe. Havia ficado todos esses anos sem visitar a família.

Os longos anos fizeram com que sentisse muita falta da família e isso o levou, em 1977, a deixar São Marcos, para encontrá-los em Couto Magalhães. Quando chegou, percebeu que todo o pessoal de Marãiwatsédé se resumia a, aproximadamente, 20 pessoas, era “pouca gente”. Damião e seu grupo ficaram em Couto Magalhães por quatro anos. Em 1980, aconteceu, em função de um desentendimento interno na aldeia, um conflito que quase gerou uma guerra entre os A'uwẽ. O motivo principal foi a morte, por afogamento, de uma criança que ainda não sabia andar direito e caiu no rio. O grupo Norõdzura, de Couto Magalhães, acusou o grupo de Marãiwatsédé de ter jogado a criança no rio e isso desencadeou o conflito.

A Fundação Nacional do Índio - FUNAI⁵²- precisou intervir para que não houvesse o extermínio do povo de Marãiwatsédé que se encontrava em número bem inferior ao de *Norõtsura*. Além disso, os Norõdzura reuniram os outros A'uwẽ da região do Culuene para lutar contra o pequeno grupo de Marãiwatsédé, uma vez que acreditavam no grupo de Couto Magalhães. Damião conta que quem interviu foi Cláudio Romero, então presidente da FUNAI, que conseguiu evitar maiores desdobramentos do conflito. Depois de dois dias, o grupo de Marãiwatsédé recebeu o convite do cacique Adão para mudar para uma aldeia em

⁵⁰ Sobre classes de idades iremos tratar no capítulo 2

⁵¹ Casa dos solteiros; o tema será abordado no cap. 2, assim como sobre os grupos de idade.

⁵² Órgão indigenista do Estado criado em substituição ao SPI.

Areões. Naquele tempo, Damião ainda não era cacique, mas acompanhava as discussões e as decisões dos mais velhos.

Eu sempre estava acompanhando este grupo de Marãiwatsédé. Era moço ainda, nem sabia conversar em português direito, nunca saímos naquela época, só estudamos na escola dos padres quando era moço, não sabia falar bem, não tinha sistema de conhecimento, não conhecia governo federal, nem conhecia a FUNAI, nem pensava que ia ser cacique. (Cacique Damião Paridzané, reunião realizada em 5 de julho de 2012).

1.3.3 Areões: só areia e cascalho... não era possível produzir alimentos

Na aldeia de Areões construíram doze casas para acomodar o povo de Marãiwatsédé, uma vez que era pouca gente. Lá permaneceram não mais que três anos, porque a reserva de Areões era formada por muita areia e cascalho e não tinha mata para fazer roça e dela retirar o sustento das famílias, ou seja, era um lugar que produzia poucos alimentos. A decisão de mudar se deu, quando Warodi, filho do grande líder Apöwë, na ocasião cacique de Pimentel Barbosa, permitiu a sua entrada, no limite dessa reserva, onde fundaram a aldeia denominada Água Branca.

Eles fizeram reunião e eu também estava participando, por que aí comecei de representar, ajudei com o pessoal que tá com a gente, esta população de Marãiwatsédé. Aí comecei de mexer e fui percebendo, conhecendo todo o caminho que deveria percorrer. [foi quando Damião teve os 2 sonhos que deveria liderar seu povo]. Eu ainda, desde 1966 lembrando e sonhando com Marãiwatsédé daqui, esta Marãiwatsédé que nunca esqueci. (Cacique Damião Paridzané, reunião realizada em 5 de julho de 2012).

1.3.4 20 anos em Pimentel Barbosa: última moradia em terra alheia

Assim, em 1984, mudaram de Areões para TI Pimentel Barbosa. Na aldeia Água Branca viveram com certa tranquilidade por, aproximadamente, 15 anos. Em 1992, Ferraz e Rodrigues relatam a condição dos A'uwë Marãiwatsédé nessa aldeia:

Finalmente em 1984 formaram a aldeia Água Branca situada em uma área maior. Após muitos anos de separação, aglutinaram-se em Água Branca somente os índios de Marãiwatsédé. Mesmo assim calcula-se que atualmente metade do grupo está disperso em outras aldeias, totalizando cerca de 700 pessoas. Sabe-se, contudo, que os outros estão dispostos a juntarem-se aos de Água Branca e retornarem a Marãiwatsédé. (FERRAZ e RODRIGUES, 1992, p.67)

Essa tranquilidade, segundo Damião (2012), foi abalada em função da existência de uma política interna dos A'uwë, liderada por um indigenista do escritório regional, que passou a “contaminar a cabeça” das lideranças contra o povo de Marãiwatsédé, comunidade que não parecia ser bem vista pelo referido indigenista. Isso desencadeou certo

atrato entre os dois grupos de A'uwẽ, ou seja, os A'uwẽ de Pimentel e os A'uwẽ de Marãiwatsédé. Os primeiros insistiram, então, que estes deveriam sair de Pimentel Barbosa, pois o território deles era em Marãiwatsédé.

*Aí percebi e vi **enxerguei no futuro** falei para nosso pessoal se continuar desse jeito se a gente seguir ocupando a reserva de Pimentel, nunca vai melhorar, comecei de pensar, olha eu vou passar na FUNAI, conversar com o presidente da FUNAI, Claudio Romero, disse pra ele: Nós queremos voltar para Marãiwatsédé, mas eu quero que a FUNAI batalhar, lutar, junto ao governo federal para poder retomar a terra de Marãiwatsédé, a terra de Marãiwatsédé é nossa origem. Ai Claudio Romero falou: eu estou disposto, estou disposição, vamos lutar mesmo difícil, mas nós vamos conseguir, a luta é demorada, mas vamos conseguir demarcar a Terra Indígena. (Cacique Damião Paridzané, reunião realizada em 5 de julho de 2012. [grifo nosso])*

1.3.5 Início do processo de demarcação

Foi quando se iniciou o processo de demarcação⁵³, mas, apesar do contexto de adversidade, o povo de Marãiwatsédé continuou morando em Pimentel Barbosa por mais uns cinco anos. Nesse local morreram, nos 20 anos de permanência, mais de 205 pessoas, dentre elas, alguns velhos que estavam retornando para reencontrar o lugar onde nasceram e viveram, quando jovens. O sentimento de Damião era de que nem todos iriam ver novamente a sua terra natal.

Durante o período que antecedeu a demarcação, o cacique Damião realizou, junto com outros guerreiros, visitas a Marãiwatsédé.

Estive aqui antes de 1992, buscando “Pati”, na nossa língua Ub'nhia'tsi'pre, para fazer arco de origem que a gente usa. Vim duas viagens sem falar com ninguém só vindo o grupo de guerreiros que vinham tirar este material para fazer arco. Eu acompanhando vendo, mas eu senti muito a sede da fazenda Suiá, da aldeia, desse lugar também quando a gente ocupava entra vai sair lá na sede Suiá depois lá no rio Xavantinho até serra nova. Eu chorei eu encontrei aldeia antiga, passei 3 vezes lá. Pensei. Lembrei de tudo que a gente conviveu quando aqui a gente morava, eu nasci aqui, eu não tenho a história com papel história do papel, como minha vó sou pessoalmente, nascido e criado aqui, por isso não quero desanimar, eu não quero desistir não quero assumir a proposta do governador para a troca da terra, pois sou descendente de Marãiwatsédé, nascido aqui criado aqui não quero desistir. Começamos de lutar e é longa a história até hoje. (Cacique Damião Paridzané, reunião realizada em 5 de julho de 2012).

Segundo Casaldáliga, “[...] anualmente os Xavante voltavam para a terra que foi ‘roubada’ pela cobiça latifundiária para expor o pati, árvore usada na confecção dos arcos

⁵³ O processo de demarcação consiste em diversas fases, é fundamentada em laudo antropológico. Todo o procedimento administrativo para a demarcação de terras indígenas está fixado no decreto nº 1775 de 8 de janeiro de 1996 – Lei de Terras Indígenas.

e das flechas”. (CASALDÁLIGA, 1971, p.22). No relatório de identificação da área indígena de Marãiwatsédé, também consta essa incursão pelo território tradicional.

Desde então os índios sempre reivindicaram o retorno a sua região, empreendendo viagens anuais, do conhecimento de todos os moradores locais, para visitar as aldeias e cemitérios antigos, além de recolher materiais nativos que não são encontrados na aldeia onde vivem atualmente, Água Branca, na área Indígena de Pimentel Barbosa, terra “emprestada pelos parentes”. (FERRAZ e RODRIGUES, 1992, p.2)

Mesmo permanecendo em Água Branca, o povo de Marãiwatsédé tinha a consciência de que aquele não era seu lugar, e lembrava sempre que lá era diferente de Marãiwatsédé já que ali não se encontravam os recursos necessários à vida plena dos A'uwẽ Marãiwatsédé. Assim,

[...] [em Água Branca] é mais difícil, não tem caça, não tem inhame, não tem pequi, não tem pati, não tem mais para produzir. Lá é só cerrado, campo de cerrado plano, não é bom para a gente ficar. Até hoje nós estamos aqui, acho que vamos passar dificuldade, passar fome, porque lá a mata é pouquinho. Já está acabando. Por isso nunca esquecemos, porque aqui é terra sagrada, terra que dá produção, tem mata, tem caça, tem tudo. A gente hoje [...] o interesse nosso, o meu interesse é voltar aqui. (DAMIÃO PARIDZANÉ *Apud* FERRAZ; RODRIGUES, 1992, p.68)

Na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Eco-92, os A'uwẽ Marãiwatsédé obtiveram o compromisso de restituição de sua terra. O compromisso foi assumido por Gabriele Cagliari, então presidente da corporação italiana Agip Petroli, cuja filial AGIP do Brasil S/A que era a proprietária da Liquifarm Agropecuária Suiá Missu S/A. A Agip Petroli era uma holding da estatal Ente Nazionali Idrocarburi - ENI - uma poderosa organização de petróleo da Itália- que, por pressões de ambientalistas italianos se comprometeram verbalmente que, durante a Eco-92, devolveriam a terra aos A'uwẽ.

Extraoficialmente, a Agip Petroli, localizada na Itália, havia se manifestado a favor da restituição da terra aos A'uwẽ, segundo carta enviada a FUNAI por Mariano Manpieri que dizia: “[...] a AGIP está disposta a dar garantias e condições para o retorno dos Xavante à área, caso o governo brasileiro declare a área como de ocupação indígena, reconhecendo a imemorialidade da terra Xavante”. (FERRAZ e RODRIGUES, 1992, p.94)

O reconhecimento veio com o relatório de identificação da área indígena Marãiwatsédé, realizado a partir dos estudos do grupo de trabalho instituído pela Portaria 009, de 20 de janeiro de 1992, e liderado pelas Antropólogas da FUNAI – Patrícia de Mendonça Rodrigues e do Centro de Trabalho Indigenista – CTI Iara Ferraz. Esse extenso relatório identifica a Terra Indígena de Marãiwatsédé. Além das antropólogas, Zeferino

também descreve sua percepção sobre a movimentação dos indígenas, para que houvesse um estudo para identificação da terra de Marãiwatsédé.

O nosso cacique Damião Paridzané foi em Brasília para conversar com Iara e Mariano⁵⁴, chegaram a Água Branca, depois foram para Suiá Missu para fazer, remarcar a terra, colocar o pedaço de madeira para fronteira, depois fazer levantamento voltaram para a aldeia Água Branca para discutir todas as lideranças para fazer manifestação sobre a nossa terra. Por isso, atual não vou ficar amolecer esse a terra é nosso, nunca não vou deixar para os fazendeiros, esse é o criador, alimentação, cemitério, é verdade, não vou deixar a minha mão com a nossa terra. Esses posseiros, fazendeiros, grileiro e outros que vieram estrangeiro que vai sair daqui é assim eu relembrei pra vocês é muito sentimento é melhor que ter que sair logo, minha visão está com pressa para mandar embora. (Zeferino Tsimrihu, entrevista realizada em 3 de junho de 2012)

Infelizmente a demarcação e homologação foram demoradas, vindo a acontecer somente sete anos depois da identificação, em 11 de dezembro de 1998, ocasião em que foram demarcados 165.241 hectares, por Decreto do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. A demora permitiu que a terra de Marãiwatsédé fosse invadida por pequenos posseiros, militantes do movimento sem-terra e grileiros, incentivados por políticos e fazendeiros da região. Estes últimos permaneciam como posseiros de terras imensas em plena terra indígena homologada. Assim,

Essa invasão criminosa que deita suas raízes em interesses econômicos e políticos de toda ordem, objetiva estimular a entrada de famílias de posseiros na TI, buscando, com isso, impossibilitar a volta dos índios. Com o tempo, as pequenas propriedades que brotaram na mata foram dando espaço a grandes e médias fazendas, ao passo que Marãiwatsédé transformava-se na TI mais devastada da Amazônia Legal [...]. (PARET e FANZERES, 2012, p 07-08).

Apesar de o relatório de identificação da área indígena de Marãiwatsédé apresentar em sua conclusão que o estudo delimita a terra tradicional dos A'uwẽ Marãiwatsédé em 200.000 hectares, a área demarcada foi de 165.000, deixando parte do território tradicional ainda fora dos limites da TI. Isso se deu em função de uma decisão tomada por dirigentes da FUNAI, que optaram pela demarcação de parte da fazenda, com a alegação de que assim "apressariam o processo", deixando o restante para um "depois" que a comunidade acredita que dificilmente acontecerá.

Assim, a área demarcada corresponde somente a uma parte do que o Grupo de trabalho – GT - identificou e apenas uma parcela da fazenda foi demarcada e homologada. Atualmente todas as terras indígenas A'uwẽ Uptabi, segundo Gomide (2011), se caracterizam por esta realidade:

⁵⁴ Acreditamos tratar de Iara Ferraz e Mariano Manpieri

A ocupação/expansão capitalista no centro oeste brasileiro atingiu seu território e determinou sua ocupação em fragmentos que são as atuais terras indígenas. Por este motivo existem hoje nove terras xavante que se encontram ilhadas e distanciadas umas das outras. (GOMIDE, 2011, p.14)

Isso nos faz refletir sobre as questões que envolvem o conflito entre “terra indígena” e “território”:

A noção de ‘terra indígena’ diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob égide do Estado, enquanto a de território remete a construção e a vivência, culturalmente variável da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial.[...] Na transformação de um território em terra, passa-se das relações de apropriação(que prescindem de dimensão matéria) à nova concepção de posse ou propriedade. (GALLOIS *Apud* GOMIDE, 2011, p.15)

Ainda que, tendo seu território demarcado em Terras Indígenas – TIs -, os A’uwẽ se movimentam, exercendo sua territorialidade, utilizando para tanto não só espaços da TI demarcada, mas frequentando lugares tradicionais, fora dos limites demarcados, mesmo tendo sido estes transformados em fazendas ou cidades, pois outrora era a totalidade de sua territorialidade. Mesmo estando demarcadas as TIs, esses outros espaços continuam sendo parte de sua movimentação, de seus usos e cultura, diferente da sociedade envolvente que tem dificuldades de perceber essa relação, pois vivenciamos a noção de propriedade e não de territorialidade. Isto também vem reafirmar que as maiorias das TIs demarcadas não condizem com o território tradicional, conforme depreendemos da memória que se mantém viva nos relatos dos A’uwẽ.

1.4 RETORNO DEFINITIVO À TERRA TRADICIONAL

A luta do povo A’uwẽ de Marãiwatsédé ainda continuaria e, após anos, um acampamento de dez meses à beira da BR 158 - novembro de 2003 a agosto de 2004 - e a morte de três crianças, os A’uwẽ Marãiwatsédé, retornaram ao seu território, em 10 de agosto de 2004, em estado insalubre, sofrendo pressões e ameaças e morte de membros da comunidade, momento em que receberam autorização judicial para se assentarem em uma área de 15 mil hectares em Marãiwatsédé e resolveram entrar definitivamente na Terra Indígena, ocupando parte da Fazenda Karu, onde foram construindo uma aldeia provisória.

Ocupamos a fazenda Karu e construimos barracos provisórios na beira da mata. Atualmente considerado córrego da Aldeia. No ano seguinte a comunidade foi vindo e os velhos escolheram o lugar onde vai ser a aldeia, fomos construindo a aldeia em forma de círculo aberto. Além disso, aconteceu a construção da escola, do posto de saúde e da igreja. O que tinha na fazenda Karu, desapropriada, fomos mantendo as casas da fazenda, a pista de avião e atualmente temos roça mecanizada e a roça de toco familiar. Estamos tentando melhorar a nossa sustentabilidade na nossa

comunidade de Marãiwatsédé. (Cosme Rité, entrevista realizada em 6 de setembro de 2011)



Foto 10 - Acampamento na BR158
Fonte: Acervo FUNAI

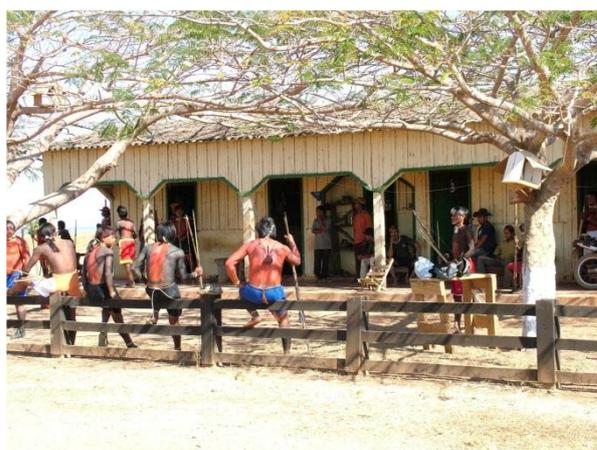


Foto 11 - Ocupação da fazenda Karu
Fonte: Acervo FUNAI



Foto 12 - Extração de madeira ilegal na TI
Fonte: Acervo FUNAI
Data: 2004



Foto 13 - Ponte queimada impedindo a passagem dos A'uwẽ

Em relação à área, durante anos, ela foi explorada por latifundiários, madeireiros e outros que foram responsáveis pelo assolamento da fauna e desmatamento da flora para o plantio de lavouras mecanizadas e criação de gado. Quando os indígenas entraram, não encontraram mais a terra Marãiwatsédé de antigamente, uma vez que “[...] não havia mata ou campos de cerrado para a caça e a coleta, atividades fundamentais para reprodução física e cultural dos Xavante”. (PARET e FANZERES, 2012, p.24). Segundo os autores,

Em 1992, dos 165.241 hectares (há) demarcados, havia 108.626ha de mata (66% do total da área) e 18.537ha (11% do total da área) de cerrado. Os 23% restante era áreas degradadas, com a entrada dos posseiros, teve início a fase de grandes desmatamentos na TI, que perdura até hoje. (PARET e FANZERES, 2012, p. 23)

Da área total de Marãiwatsédé, 65% encontra-se desmatada, conforme destaca-se na imagem abaixo:

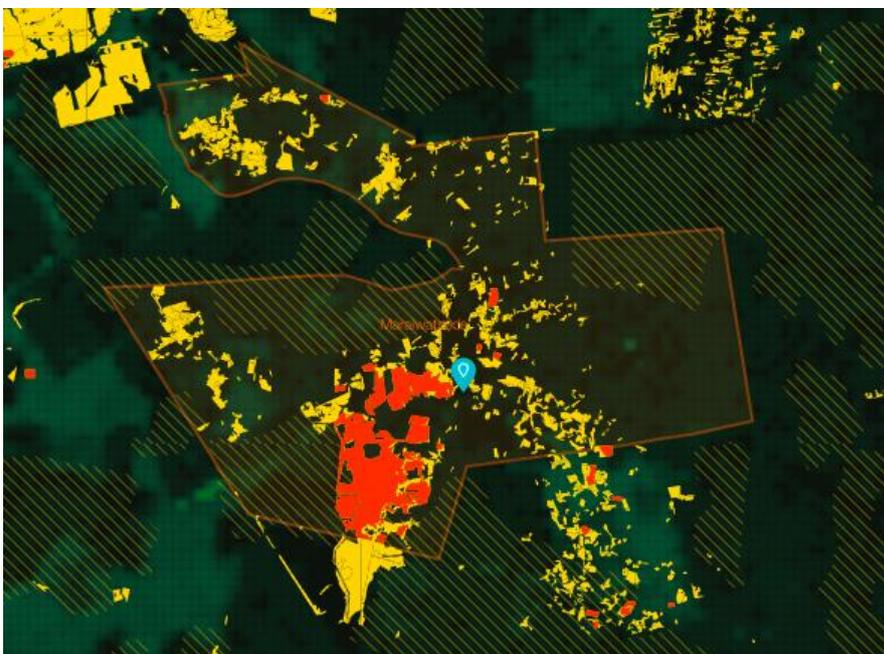


Figura 9⁵⁵ - Imagem da área desmatada na TI Marãiwatsédé.
Fonte: <http://tiles.mapbox.com/infoamazonia/map/map-y6lctu1g#10.00/-11.7829/-51.5884>

Mesmo assim, no retorno a terra, a alegria do povo está retratada nas lembranças do cacique Damião Paridzané que diz: “Na primeira noite em que chegamos aqui eu nem dormi! Dançamos a noite toda! Era lua cheia, batemos palma. Cantamos. No outro dia também dormimos pouco. A gente estava muito feliz. Matei porco, comemos [...]”.(Projeto político-pedagógico, 2010, p. 9-10)

A alegria era compartilhada por todos, como podemos perceber nos dizeres da professora Carolina: “Marãiwatsédé é bom, é alegria [...] não é mais tristeza [...] triste era ficar na terra que não era nossa, aqui nós temos história”. (Carolina Rewaptu, entrevista em 29 de maio de 2012). Assim, estar em Marãiwatsédé significa, acima de tudo, retornar ao lugar de origem e de memória.

Mesmo com a homologação, a área continua ocupada por fazendeiros, posseiros, estabelecimentos comerciais, criação de gado, plantação de soja, vendas de lotes, entre outros ocupantes. Tudo com a conivência dos governos municipais e estadual. Isso faz com que os indígenas vivam sob constantes ameaças devido à ocupação da terra e o desmatamento.

⁵⁵ Em vermelho, área desmatada entre janeiro e outubro de 2012, em amarelo, área derrubada entre 2004 e 2011.

A despeito das denúncias e de uma forte mobilização popular em apoio à causa Marãiwatsédé, seguem as vendas de lotes, a renovação de cercas, a criação de gado, a plantação de soja, entre outras atividades e uma forte hostilidade por parte da população regional. Rosa analisa a permanência desses conflitos:

As principais resistências à convivência entre os A'uwẽ Uptabi e os waradzu estão pautadas nas questões fundiárias e todos os projetos de desenvolvimento para a região objetivaram extirpar os vários grupos indígenas de suas terras em Mato Grosso. A identidade e a diferença estão em estreita conexão com as relações de poder. O poder de definir a identidade e marcar a diferença não é nunca inocente. A inclusão e a exclusão, marcas presença do poder e, em seu interior, demarca fronteiras entre 'nós e eles'. (ROSA, 2008, p. 108-109)

Alegando uma ação para amenizar os conflitos, foi aprovada uma Lei estadual de nº 9564, de 27 de junho de 2011, propondo a permuta da TI Marãiwatsédé pelo Parque Estadual do Araguaia. Porém isso revela a articulação política das autoridades do estado e dos interesses econômicos que incidiam sobre a área, com o plantio de grãos, pecuária e especulação imobiliária e processos associados, como o asfaltamento da BR 158.

A proposta de permuta, por um lado, desrespeita o artigo 231 da Constituição Federal de 1988 que reconhece os “[...] direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Por outro, as terras do Parque Estadual do Araguaia eram desconhecidas dos A'uwẽ Marãiwatsédé e, portanto, não se constituíam como território tradicional.

Deve-se considerar que a relação dos índios com suas terras possui um significado manifestamente diverso daquele existente com os integrantes da sociedade hegemônica. Com efeito, a terra não constitui simples moradia para os indígenas, mas representa um elo que mantém a união de seus integrantes, permitindo sua continuidade ao longo do tempo e possibilitando a preservação de sua cultura, de seus valores e de suas tradições. Ao ser privado de seu território tradicional, o grupo indígena perde seu maior referencial, tende a dispersar e corre sério risco de desaparecer. É preocupante conceber uma comunidade de índios como um objeto que pode ser descolocado para um outro espaço, a depender dos interesses econômicos em jogo. (Acessado em: <http://www.pgmt.mpf.gov.br/noticias/nota-sobre-terra-indigena-maraiwatsede> acesso em 20/09/2012)

Os A'uwẽ Marãiwatsédé rejeitaram veementemente a proposta de permuta e decidiram permanecer na terra já homologada em 1998. O grupo de Marãiwatsédé mantém-se unido na resistência em permanecer na terra de seus ancestrais. Conforme afirma Damião:

Não aceitamos a troca da nossa terra, lá é nossa origem, não aceitamos nenhuma proposta, minha comunidade sabe, o dinheiro acaba em um dia,

mas nossa terra é pra sempre, não queremos deixar nosso território, nós comunidade não quer sair, pois sabe que é nosso território que o governo federal demarcou. Lá tem cemitério, aldeia antiga de origem, não vamos deixar. (Damião Paridzané, entrevista realizada em 9 de maio de 2012)

Diante da negativa da comunidade A'uwẽ Marãiwatsédé, que encaminhou documentos com assinaturas para a FUNAI e Ministério Público Federal, foi cassada a liminar que suspendia a desintrusão e, em 30 de julho de 2012, foi apresentado o plano de desintrusão da área para o Tribunal Regional Federal, obtendo parecer favorável, por considerarem que apresentava elementos coerentes com a ação pacífica que se desejava efetivar. No dia 7 de novembro de 2012, tiveram início as primeiras notificações às famílias não indígenas, a fim de que procedessem a saída da terra ocupada ilegalmente.

Há que se registrar que o auge do processo de luta pela retirada dos invasores foi a participação do Cacique Damião Paridzané, dez guerreiros e uma liderança feminina na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável - Rio+20, ocorrida em 2012. Isso trouxe maior visibilidade à causa e conquistou apoiadores de peso na luta do povo Xavante, uma vez que, após 20 anos da realização da Eco92, Marãiwatsédé ainda segue intrusada e os A'uwẽ sem o usufruto pleno de seu território.

Segundo Carolina Rewaptu, diretora da escola estadual, essa conquista assegura o território para os Ropototé, nome usado para a geração nascida na TI Marãiwatsédé e também o resguardo dos anciãos que nasceram antes da retirada, a fim de que possam ter a alegria de viver e ver a Marãiwatsédé de antigamente florescer. Esse sentimento está expresso na fala de um dos anciãos que diz: “Quero entregar a terra para a geração que está vindo, a terra significa que ele nasceu aqui, cresceu aqui é o dono dela, desta terra sagrada. (Francisco Tsipé, entrevista realizada em 3 de junho de 2012).

O mesmo sentimento também está presente na fala de Zeferino que diz:

Já sofri muito, perambulei em todas as regiões Xavante, mas ninguém não aceitou a minha presença, a nossa descendência Marãiwatsédé sempre foi discriminado, maltratado, criticado, então como eu estou aqui na minha terra nativa, eu quero mais ficar mais tranquilo morrer em paz, deixar meus netos mais tranquilos ocupando suas próprias terras, então minha esperança é isto. (Zeferino Tsimrihu, entrevista realizada em 4 de junho de 2012)

A esperança da comunidade de Marãiwatsédé é de que, em 2013, a terra de origem esteja finalmente ‘livre’ dos invasores. Isso se deve ao fato de que o processo de desintrusão se iniciou, efetivamente, no dia 10 de dezembro de 2012, por meio do trabalho da Força Nacional, da Polícia Rodoviária Federal, do Exército, da Secretaria Geral da Presidência da República e da Polícia Federal, que cumpriram a decisão judicial que legitima o direito constitucional do povo Xavante e os permite viver em seu lugar de origem.

O processo de reintegração de posse tem gerado muita discussão, uma vez que, de um lado, estão os que defendem a permanência dos não indígenas e, de outro, os que reconhecem os direitos dos indígenas em relação ao espaço que havia sido usurpado pelo poder oficial.

A desintrusão era um sonho do cacique Damião e de todos os A'uwẽ Marãiwatsédé que se torna realidade e desencadeia um novo desafio, no que diz respeito à reocupação total do território, uma vez que somente 10% do lugar estão ocupados tradicionalmente. É preciso realizar a reterritorialização e restituir a mata para que os animais possam voltar e os A'uwẽ possam usufruir dos recursos naturais, fundamentais para a vida tradicional.

Atualmente, na TI de Marãiwatsédé, existe apenas a aldeia de Marãiwatsédé que abriga algo em torno de 850 a 900 pessoas, em 79 casas, 1 posto de atendimento à saúde, uma igreja, 1 casa da brigada de incêndio, 2 casas da missão salesiana e o prédio da escola estadual. A escola municipal utiliza-se de um espaço cedido pela missão salesiana, em uma de suas casas.



Figura 10 – Croqui da aldeia de Marãiwatsédé e lugares tradicionais da TI Marãiwatsédé
Autor: Elidio Tsoroné, professor da EEI Marãiwatsédé, líder do grupo Abare'u
Data: 6 de setembro de 2012

Podemos observar que em todas as casas existe um quintal com árvores frutíferas. Dentre elas, as mangueiras, os limoeiros, as amoreiras, os pequizeiros, os mamoeiros, os buritis, os xixás, entre outras. Além da produção de frutos, no mês de maio/2012, as mulheres e meninas colheram o urucum para a festa ritual de iniciação que acontece a cada cinco anos, aproximadamente.



Foto 14 – Adzarudu descascando Urucum
Data: 21 de maio de 2012



Foto 15 – Roça de toco
Data: 22 de fevereiro de 2011

Além disso, no entorno da aldeia existe o plantio de abóbora, mandioca e milho. Mais distante das casas - 5 km da aldeia – encontramos uma roça mecanizada, com plantio de arroz e outras roças próximas, de toco, nas quais a colheita havia sido concretizada. Segundo o cacique Damião, em 2012, a produção de arroz não foi boa. Em função disso, dependem muito dos alimentos que vêm de fora da aldeia. Além deles, outro elemento externo que tem sido uma alternativa importante é a criação de gado, iniciada com o apoio de uma instituição não governamental e que tem garantido bons resultados, tanto que, em junho de 2012, havia mais de 450 cabeças de gado. O projeto visava suprir a falta de animais de caça - base da alimentação tradicional *A'uwẽ*, como se pode perceber na fala do Cacique Damião: “A caça não pode voltar breve, não é possível, pois não tem fruta, não tem natureza, por isto ainda precisamos do gado, para a alimentação” (Cacique Damião Parizané, entrevista realizada em 5 de junho de 2012).

Por isso, a importância da desintrusão, uma vez que é necessário “[...] dar espaço para caçar, pescar e pegar fruta, pois os waradzu são destruidores, são inimigos da floresta,

da natureza, do córrego, das frutas que a gente alimenta quando é pequeno”. (Damião Paridzné, entrevista realizada em 5 de junho de 2012)

Em relação às condições de vida na TI Marãiwatsédé, o Cacique Damião diz:

Hoje até o vento que a gente respira é contaminado. Qualquer lugar você vai sentir a cabeça, porque o ar é contaminado cheio de veneno, a chuva já não é mais pura. É veneno que estamos andando embaixo da chuva. É veneno que está pegando no corpo da gente. Eu não posso dizer que eu vou viver mais 30 anos e nem você também não pode pensar, por que a nossa vida é curta, porque não tem natureza para defender. Não é como era antes, terra pura sadia e vento sadio para respirar, sol menos quente, hoje sol se você sair 10 passos 500 passos você já vão sentir por que o sol é forte pele sentindo quente e cabeça. Hoje é assim não é como era antes, antes não sai eu viver, quando era pequeno, até a vila do monipá. Nós fomos da aldeia até Monipá pegar inhame, o que é Monipá, tem o córrego da cabeceira onde tem bastante inhame. Por isto que a região onde está o Posto da Mata⁵⁶ idioma monipá, lugar que tem muito inhame, só que hoje, só tem pastagem. Antigamente, quando era pequeno, tanto que colhemos inhame lá, inhame tamanho e a mulher vai levar para a gente alimentar dentro da casa, é cheio o baquité⁵⁷, inhame fica assim e hoje onde está este inhame? Branco roçou, derrubou tudo jogou capim e acabou com tudo. Ai cadê o tatu, porcão, porcão também acabou tudo sumiram, por quê? . Os grandes fazendeiros põe o trator com corrente e arrasta tudo, faz desmatamento, queima tudo a beira das matas do córrego e tudo e o córrego hoje está seco, às vezes quando vou caçar procurar material, saio muito e as vezes vou procurar material fora da TI eu levo água, cabaça bem pesada, pois eu não posso tomar do córrego é água contaminada. (Damião Paridzané, entrevista realizada em 5 de junho de 2012)

Damião (2012) continua sua reflexão sobre as mudanças na natureza ocorridas a partir do uso exploratório das terras e as influências nas condições de saúde de seu povo.

Não é triste? muito triste o Brasil acabou com toda a riqueza do índios, acabou com tudo o “grande” pegou tudo, tomou tudo, derruba a mata, faz represa, o córrego acaba, a fruta não tá tendo mais nem mel não tá tendo a gente quando era pequeno alimentava com isto sustentava isto, a fruta de buriti não tem e outra fruta não tem então quem tá acabando com tudo [...] hoje não tem alimentação de fruta, nem carne sem vacina, a gente respira o ar contaminado com veneno e criança não tem o organismo forte, tem varias misturas de comida, açúcar, óleo, tem banha de gado e vacina dentro e a caça nossa não tem vacina, é sadia porque a caça ela também alimenta das frutas e do inhame do mato, catitu tem remédio que a gente toma e ela gosta por isto catitu não tem doença nunca encontrei o couro dela o osso dela, eu sou caçador, qualquer lugar dentro caço na mata, no cerrado, qualquer lugar eu caço, e eu nunca achei osso de catitu, por que ele tem raiz de medicina na alimentação. Eu gosto muito é carne de caititu,(sorriso) como tudo, a tripa , bucho , costela, é a que tem mais vitamina. (Damião Paridzané, entrevista realizada em 5 de junho de 2012)

⁵⁶ Vila de não indígenas que se encontra dentro dos limites da TI Marãiwatsédé.

⁵⁷ Cesto de palha

E em relação à sobrevivência na terra devastada, Damião diz:

Nós temos braços, nós temos opinião para produzir muita coisa dentro da nossa terra, como nós já produzimos muita coisa, reflorestamos nossa aldeia, temos o gado, temos escola, temos posto de saúde, temos as casas sendo construídas, vamos buscar projetos e parceiros que nos apoiam, se realmente como amamos nossa comunidade temos que pensar em agir e levar sua comunidade para frente, ter progresso na aldeia eu não vou abandonar esta área, não vou trair meus pais que faleceram e que conviveram muito com a mata. E tenho a esperança que minha luta é para meus netos e netas terem sua própria terra pra trabalhar reproduzir aqui e tomar a área de volta que era do passado. (Cacique Damião Paridzané, entrevista em 5 de julho de 2012).

Acrescenta ainda que:

Os animais não podem sofrer mais com tanta destruição da natureza. Quando a terra for devolvida para nosso povo, a floresta vai viver novamente. Vai voltar animais e plantas. Nossa mãe vai ficar muito forte e muito bonita como sempre foi. É assim que tem que ser. (Damião Paridzané⁵⁸, 8 de dezembro de 2012)

Lopes da Silva observa que a história dos A'uwẽ Uptabi deixa evidente a capacidade de responder aos fatores externos para proceder a rearranjos, visando à “[...]’preservação estrutural de sua sociedade’, mas essa organização sempre ocorreu a despeito de muitas dificuldades” (LOPES DA SILVA, 2009, p 378). É importante lembrar que muito dessa capacidade vem da força e da memória dos anciãos, que buscam reviver e transmitir suas tradições aos mais jovens.

Neste capítulo procuramos descrever um pouco da trajetória do povo Xavante, desde sua saída do estado de Goiás, passando pela movimentação a que foi submetido, até a reconquista do território tradicional. Na sequência do estudo, trataremos dos espaços e tempos de aprendizado do povo A'uwẽ Marãwatsédé. Os diferentes contextos educativos que garantem a transmissão dos conhecimentos tradicionais e o acesso aos conhecimentos da cultura geral, num processo contínuo de constituição e ressignificação do “ser” A'uwẽ Uptabi.

⁵⁸ Carta da comunidade Xavante de Marãiwatséde para a sociedade brasileira.

2 TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS EM MARÃIWATSÉDÉ

Este capítulo tem como objetivo descrever o processo de educação do povo A'uwẽ Marãiwatsédé que ocorre, desde os primeiros anos de vida até a idade adulta – com ênfase no ritual do Wapté nhõno - em diferentes contextos formativos. Essa educação é imprescindível para a constituição do “ser” A'uwẽ Uptabi e das funções estabelecidas pela comunidade, para cada um deles. Todo esse processo está fundamentado nos clãs, na faixa etária e no gênero.

Para os A'uwẽ, o meio ambiente e a sociedade, em seu conjunto, são contextos permanentes de formação para as crianças e os jovens, uma vez que, desde muito cedo, conhecem a organização social e familiar. Isso se dá por meio do respeito e da reprodução de tarefas, sejam elas cotidianas ou ritualísticas. É importante registrar que aquilo que não tem uma resposta imediata na ancestralidade passa a ser discutido no espaço político do Warã.



Foto 16 - Warã – Reunião do conselho dos anciãos em Marãiwatsédé
Data: 23 de maio de 2012

Nesse sentido, buscamos entender um fragmento do universo da educação A'uwẽ Uptabi, a partir de um recorte que privilegia uma das fases de grande aprendizado para o povo A'uwẽ, aquela que diz respeito à iniciação para a vida adulta, tendo a escola se constituído como um dos espaços para a reafirmação da cultura. Além disso, a escola é

também o espaço de acesso aos conhecimentos da cultura geral, importantes para a sustentabilidade cultural e territorial e a permanência no seu território tradicional, uma vez que

[...] toda essa história do povo Xavante explica o desejo de manter seu território e sua cultura tradicional. Ao mesmo tempo, tínhamos medo dos jovens perderem a sua cultura, suas tradições, a língua materna, crenças, religião, o corte dos cabelos, o uso do pauzinho, que são elementos da nossa própria identidade. Os Xavantes já tinham o direito sobre a terra que habitavam, os limites desse território eram percorridos por eles, por serem tradicionalmente seminômades, caçadores e coletores. Com todas as essas mudanças, ainda que algumas inovações tenham sido incorporadas na tradicional organização social da cultura xavante permanece ainda praticando algumas atitudes da sua a cultura tradicional. (‘RĒWAPTU, 2010, p. 33).

Segundo Cosme Rité⁵⁹ (2012), a identidade A’uwẽ Uptabi é representada pelo corte de cabelo, pelos pauzinhos nas orelhas (dapo’re dzapu), pelo uso da gravata de algodão (danhorebdzu’a) e pelos rituais, conforme a tradição A’uwẽ Marãiwatsédé. Para Cosme, esse processo “[...] vai continuar assim, para sempre, enquanto nós vivermos”. (Cosme Rité, entrevista realizada em 30 de maio de 2012).

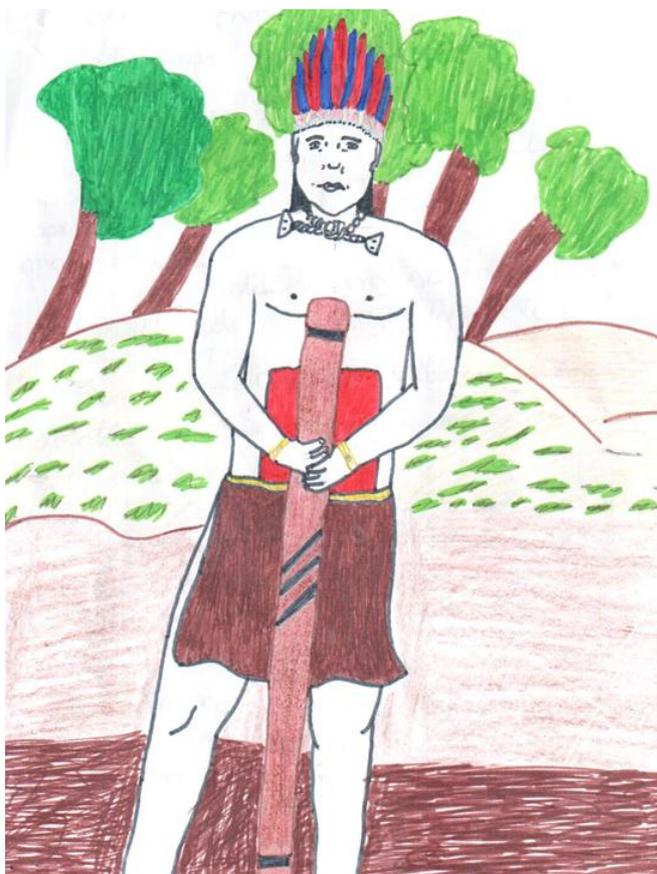


Figura 11 - O poder do cacique – A’uwẽ Tede’wá
Autor: Estudantes da Escola de Marãiwatsédé
Data: 6 de abril de 2011

⁵⁹ Cosme Rité é do clã Poredza’ono, do grupo Êtêpá

Antes de tudo, é necessário que, a título de introdução, entendamos um pouco do universo e do pensamento do povo A'uwẽ Uptabi e a forma como a referida sociedade se organiza. Porém, para os que queiram conhecer profundamente essa sociedade podem buscar referências na literatura específica: David Maybury Lewis (1984), Aracy Lopes da Silva (1986, 2009) Leeuwenberg e Salimon (1999) e Giaccaria e Heide(1984), Giaccaria (1990). Estas foram as principais referências para o estudo aqui apresentado. Além dessas interlocuções, utilizaremos observações de campo na comunidade Marãiwatsédé, durante o ritual Wapté nhõno e as entrevistas realizadas com os anciãos e padrinhos.

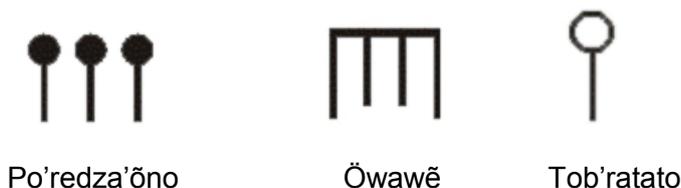
2.1 ORGANIZAÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO A'UWË UPTABI

De acordo com Lopes da Silva (1986), os A'uwẽ Uptabi juntamente com os Xerente (autodenominado Akwe) do Tocantins formam o grupo Acuen, pertencente à família linguística Jê, do tronco Macro-jê, e são conhecidos como Jê centrais.

Sua estrutura social caracteriza-se por ser um sistema dual que “[...] apresenta uma oposição conceitual e social básica entre *waniwimhã* ('nós', 'os do nosso lado') e *Tsiré'wã* ('eles' 'os que estão separados de nós')”. (LOPES DA SILVA, 1986, p.62). Esse princípio é que rege toda sua vida e seu pensamento. Segundo Maybury Lewis (1984), os A'uwẽ Uptabi apresentam uma terminologia de parentesco, por meio de uma matriz binária, construída segundo os critérios de geração, sexo e descendência.

2.1.1 Os clãs: Öwawẽ e Pore'dza'õno

Para Giaccaria (1990), a sociedade A'uwẽ Uptabi está dividida em duas metades exogâmicas: A da direita (*Danhimire*) formada pelo clã “PO'REDZA'ÕNO” que quer dizer girino, e a da esquerda (*Danhimi'e*) pelos clãs “ÖWAWË” que significa água grande. “Em outras comunidades ainda pode se ouvir falar sobre um terceiro clã o TOB'RATATO⁶⁰, nome onomatopéico de uma ave noturna”. (GIACCARIA, 1990, p.60-61). Marãiwatsédé não conta com representantes desse clã. . Os membros dos clãs são identificados por seus símbolos, que são ostentados, por meio de pinturas na face durante alguns rituais:



⁶⁰ Em Maybury Lewis(1984) este clã recebe o nome de Topdató

Assim, o grupo social A'uwẽ Uptabi de Marãiwatsédé é formado por um sistema dual, formado pela metade patrilinear exogâmica e organizada em dois clãs: Po'redza'ono e Ö wawê, entre os quais ocorrem as trocas matrimônias. É importante dizer que não pode haver relacionamento conjugal intra-clã

Segundo Maybury Lewis (1984), as pessoas pertencentes ao mesmo clã têm origem comum, ou seja, a mesma "raiz/origem" como sugere a palavra *ĩtsana'rada* - clã em A'uwẽ. Eles "[...] reconhecem seus companheiros de clã como sendo, de alguma forma, 'a minha gente', 'o meu pessoal', em oposição às pessoas que não pertencem ao mesmo clã e que são 'os outros'". (MAYBURY LEWIS, 1984, p.223)

Os A'uwẽ Uptabi possuem descendência patrilinear; portanto, todos os filhos recebem a descendência do pai e pertencem ao seu clã e são matrilocais, porque, depois de casados, passam a morar com os sogros por quem possuem muito respeito e obediência. Segundo Giaccaria, (1990), o casal somente pode construir sua própria casa, depois de ter mais de 3 filhos.

Nos dizeres de Maybury Lewis "Os modelos que melhor explicam a sociedade Xavante são todos diádicos" (MAYBURY LEWIS, 1984, p. 366). A filosofia dualista dessa sociedade está expressa na sua organização. "A classificação do espaço socializado também segue uma lógica dual, ou seja, o espaço público e o espaço privado: espaços distintos, todavia complementares, que constituem um todo: o grupo local, a aldeia". (RAMIRES, 2010, p.13)

Para Viveiros de Castro,

[...] o dualismo diametral é dominante no Brasil central[...] Os sistemas centro brasileiros por seu turno parecem-me o caso por excelência de incorporação do fora, de interiorização das diferenças, de tal modo que são efetivamente sistemas fechados, onde o exterior é um mero complemento diacrítico do interior. Neste último estão todas as diferenças necessárias, extraídas do exterior nos tempos míticos de origem da cultura. O dualismo concêntrico dentro/fora, próprio dos sistemas amazônicos⁶¹, vê-se convertido em dualismo diametral interno, entre os Jês. (VIVEIROS DE CASTRO, 2011 p. 146).

As características da dualidade dos Jês que jogam com graus variados de separação e oposição são mantidas na sociedade A'uwẽ Uptabi pelo sistema de metades: exogâmicas e agâmicas⁶². Com isso, "[...] percebe-se que a divisão interna e o estabelecimento de laços

⁶¹ Os sistemas da região amazônica mostram uma dependência essencial do exterior. É ali que eles colocam os inimigos, os mortos, os afins potenciais; é dali que extraem recursos simbólicos para sua reprodução social. (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, p.146)

⁶² Outro ordenamento binário que expressa a filosofia dualista xavante organiza as pessoas em duas metades, entretanto, o critério neste caso não é mais o matrimonial, mas sim, o da distinção de faixas etárias, formando-se assim dois grupos que se pode chamar de metades agâmicas. Cada uma destas duas metades agâmicas é composta por 4 grupos que os antropólogos denominam como classes de idade, sendo cada uma delas composta por pessoas mais ou menos da mesma idade

de alteridade [...] garantem, justamente, a unidade da sociedade Jê, tantas vezes recortada e tantas vezes refeita, costurada, recriada pela pessoa”. (LOPES DA SILVA, 1986, p. 258-259). Portanto, essa é uma sociedade que desenvolve mecanismos diversos e, muitas vezes, incompreensíveis ao olhar externo, mas que garante a unidade e a identidade do povo.

2.1.2 Classificações etárias: categorias de idade e classes de idade

Segundo Leeuwenberg e Salimon (1999), os A’uwẽ Uptabi reconhecem dois tipos de classificação etária. A primeira é a categoria de idades que está relacionada às fases do ciclo da vida. Cada fase etária tem um nome específico com distinção entre gênero. Ao completar certas idades e apresentarem características corporais específicas a pessoa passa para outra fase, na qual evoluem em graus de responsabilidade e obrigações. No quadro abaixo, apresentamos as fases de vida A’uwẽ.

IDADE	FASE DA VIDA	HOMEM	MULHER
0	De colo	Ai’ utépré	Ai’ utépré
0	Sentado	Ai’ uté	Ai’ uté
1-8	Brincando, com poucas obrigações	Watébrémi	Ba’ ono
9-11	Aprendendo com os pais, preparação para a escola Xavante	Ai’ repudu	Ba’ ono
9-17	Formação tradicional por padrinho e madrinha	Wapté	Azarudu
16-22	Pré formação, participando nos rituais e competições, aptos ao casamento	Ritéiwa	Adabá – sem filhos
23-27	Casando, assumindo função de padrinhos e madrinhas	Dañohui’ wa	A’raté com filhos
28-60	Adultos participando em todas as cerimônias e ações políticas	iprédu	A’raté ⁶³ com filhos
Mais de 60	Repassando conhecimentos tradicionais, coordenando cerimônias e rituais	ihi	lhi

Quadro 1 – Categorias de idade

Fonte: Leeuwenberg e Salimon – 1999

A idade apresentada por Leeuwenberg e Salimon (1999) foi desenvolvida com os A’uwẽ Apetseniwinhã, um subgrupo A’uwẽ de Pimentel Barbosa. É importante registrar que essas idades não são rígidas e podem sofrer alterações, como se pode perceber, a seguir,

⁶³ Para os A’uwẽ Marãiwatsédé nesta fase as mulheres recebem a denominação de Pi’õ.

quando a referência é os A'uwẽ Marãiwatsédé. O motivo de diferenciação das idades entre os A'uwẽ, segundo Maybury Lewis, seria em função de que:

Os Xavante não se preocupa em calcular a idade de seus filhos até que eles se tornem membros de uma classe de idade à qual pertencem. Na prática todo menino que aparenta bastante grande para esta como os membros da nova classe de idade e que se comporta de acordo pode ser incorporado a ela. (MAYBURY LEWIS, 1984 p. 155)

Além dessa, a outra classificação é o sistema de classes de idade que está relacionada aos grupos de iniciação à vida social. Os homens, ainda adolescentes, que entram juntos na fase Wapté possuem uma identidade comum, e são reconhecidos como pertencentes a esse grupo até o final da vida. Assim, [...] “a maior parte do cerimonial Xavante é de fato, conduzido pela classe de idades”. (MAYBURY LEWIS, 1984, p.366)

No caso dos homens xavante, é justamente quando os meninos entram na “Casa de Solteiro” - identificados então à categoria de idade wapté – que o seu ciclo formação como pessoa se articula ao sistema de classes de idade. Se a classe que está sendo constituída naquele período na aldeia é, por exemplo, a dos Hötörã, todos os meninos – independentemente da sua filiação às metades matrimoniais – pertencerão para o resto da vida a essa classe. A próxima classe e, portanto, a próxima geração de wapté, necessariamente farão parte de uma classe de idade pertencente à outra metade ágama. (GRAHAM, 2008, p.2)

A formação das classes de idade não ocorre dentro da mesma metade agâmica, mas, sim, de maneira alternada, ou seja, articulando o conjunto das oito classes de idade e as duas metades agâmicas.

As classes de idade são grupos incorporados, nominados, formados por rapazes que convivem juntos na casa dos solteiros durante um período de três a cinco anos de preparação mais intensiva que precede a cerimônia de iniciação. As meninas por correspondência são classificadas, por extensão, na mesma classe de idade. (LOPES DA SILVA, 1986, p. 63)

Segundo Maybury Lewis (1984), é importante notar que o ciclo das classes de idade varia entre dois grandes conjuntos de aldeias que possuem maiores semelhanças dialetais e sociológicas denominados de Xavante Ocidentais e Xavante Orientais⁶⁴.

Vejamos, a seguir, as classes de idade, segundo Maybury Lewis (1984):

⁶⁴ Ver mais em David Maybury Lewis, A sociedade Xavante, 1984 p. 50 a 74.

XAVANTES OCIDENTAIS		XAVANTES ORIENTAIS	
Metade A	Metade B	Metade A	Metade B
Anorowa		Abare'u	
	Tsada'ro		Tsadaro
Ai'rere		Anorowa	
	Hötörã		Hötörã
Tirowa		Ai'rere	
	Ëtěpá		Ëtěpá
Abare'u		Tirowa	
	Nodzö'u		Nodzö'u

Quadro 2 – CLASSES DE IDADE
 Fonte: MAYBURY LEWIS, 1984, p.216

De acordo com a denominação proposta por Maybury Lewis (1984), entre Xavante Ocidentais e Orientais, os A'uwê Marãiwatsédé são classificados como Xavante Oriental, da região do baixo Rio das Mortes, juntamente com o grupo de Areões, Capitariquara (Etedzutserehi), Santa Terezinha, São Domingos e Ö'to. Porém, como podemos observar, os Auwê Marãiwatsédé contemporâneos seguem a ordem de iniciação e das classes de idade dos Xavante ocidentais, uma vez que, em 2005, houve a iniciação dos Abare'u e, no ano de 2012, aconteceu a passagem do grupo Nodzö'u. Segundo Rewaptu (2012), antigamente seguiam a ordem de iniciação dos Xavante Orientais.

Vale registrar que o significado dos nomes das classes de idades, segundo Leeuwenberg e Salimon (1999), são: Tsada'ro – mormaço, Hötörã – peixe pequeno, Ëtěpá – pedra grande, Nodzö'u – milho. Da outra metade ágama: Anaro'wa – fezes, Ai'rere – gabiroba, Tirowa – flecha de taquara, carrapato; Abare'u – pequi.

Em relação à iniciação dos adolescentes à vida adulta, fica claro que os padrinhos exercem um papel fundamental na educação dos jovens. Eles são sempre da mesma metade ágama, do grupo antecedente. Exemplo disso é que Tsada'ro é padrinho de Hötörã e este é padrinho de Ëtěpá, que é padrinho de Nodzö'u e, assim, da mesma forma acontece com a outra metade ágama.

Os padrinhos são importantes para a formação plena do Wapté, assim como “[...] os ‘DAHI’WA’ (opositores, controladores), ou seja, o grupo imediatamente superior, tem grande influência na educação dos ‘WAPTÉ’, pois são eles que corrigem, criticam tanto os ‘WAPTE’ quanto os padrinhos (DANHOHU’WA)”. (LEAL, 2006, p.70).

No contexto da sociedade dual as relações sociais e a educação baseiam-se, em grande parte, nos dois agrupamentos exógamos - as metades matrimoniais, fundadas na patrilinearidade e nas duas outras metades ágamas – compostas, cada qual, por quatro classes de idade e fundadas no critério etário, além da diferenciação de gênero.

A educação A'uwẽ abrange toda a vida, ou seja, inicia-se com a concepção e segue até a fase adulta, e na qual “[...] o pai encarregar-se-á, no caso do menino, de sua introdução à vida política; a mãe iniciará a menina nos trabalhos coletivos das mulheres, que a colocarão em relação com os grupos domésticos vizinhos e aparentados”. (LOPES DA SILVA, 1986, p. 250 - 251):

O Xavante tem um sistema educativo próprio abrangendo todo o arco da vida. O sistema educativo não está limitado a um lugar determinado, mas se desenrola no dia-a-dia, e tem momentos fortes nas várias celebrações das diferentes iniciações. Todo gesto é carregado de simbolismo e tem uma função pedagógica, carregada de espiritualidade e religiosidade. Assim, a criança é encaminhada para a inserção na visão xavante do universo e da vida. (GIACCARIA, 1990, p.8 - 9)

A educação tem início na família, onde a criança aprende os valores da sociedade A'uwẽ. Dentre eles, o respeito pelos clãs, principalmente o oposto, pelos anciãos e pelas mulheres. Assim, cada pessoa passa a ser observada, mesmo depois de atingir a vida adulta.

Para que a criança A'uwẽ nasça com saúde e força, existe uma preparação que envolve todo um arcabouço familiar, que se inicia com a concepção, com o resguardo alimentar e com a conduta dos pais até seu nascimento.

Através dos resguardos e cuidados próprios da comunidade de substância⁶⁵, garantem-se a força e o desenvolvimento do corpo. Os tabus alimentares dos resguardos e os cuidados com o corpo significam a preocupação da sociedade Xavante em controlar as interferências possíveis da Natureza em seu seio; significam, ao mesmo tempo, uma apreensão simbólica dos fatos da Natureza pela sociedade. (LOPES DA SILVA, 1986, p. 251)

Dessa forma, em todo o percurso da vida A'uwẽ, existem resguardos e tabus alimentares, alguns essenciais para o crescimento do corpo, outros para o fortalecimento do espírito e, ainda, para os “dons” e os sonhos. Assim, “A *bildung* ameríndia incide sobre o corpo antes do que sobre o espírito: Não há mudança espiritual que não passe por uma transformação do corpo”. (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, p. 390). Nesse sentido,

⁶⁵ Algumas culturas indígenas, em suas ideias relativas à concepção de vida e ao corpo, fazem com que os parentes mais próximos sintam-se como uma comunidade. E que esta comunidade se caracteriza pelas substâncias físicas compartilhadas. E de tal modo, que seus membros devem cuidar do próprio corpo em benefício físico dos demais membros. (LOPES DA SILVA, 1988, p.21)

[...] a pregnância simbólica universal dos regimes alimentares e culinários – do ‘cru e cozido’ mitológico e lévi-straussiano às ideias de Piro de que sua ‘comida legítima’ é o que faz literalmente, diferentes dos brancos, das abstinências alimentares definidoras dos grupos de substâncias⁶⁶ do Brasil Central. (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, p. 387)

Trata-se de uma comunidade que acredita na complexidade das relações e que uma ação pode afetar outras pessoas da comunidade que compartilham do parentesco ou da classe de idades. Tal compreensão nos faz refletir sobre a forma de transmissão do conhecimento e dos processos que o fazem permanecer na cosmologia do referido povo.

Segundo José Arimatéia Tserewamriwê, do grupo Tirowa e uma das lideranças em Marãiwatsédé, todos têm interesse na educação das crianças e, além da família, a comunidade também educa. Uma das formas de educação existentes é o Ói’ó, que é fundamental para ensinar as crianças e jovens a se respeitarem, a não brigarem e nem se machucarem. O Ói’ó também desenvolve a força e a coragem de que precisam para viver. Durante o processo de desenvolvimento da criança, a comunidade observa, analisa e acompanha seu desenvolvimento. Além do Ói’ó outros rituais também são partes do processo de aprendizagem da criança e do jovem A’uwê.

Para Giaccaria (1990) o Ói’ó, é uma luta ritual destinada aos meninos pequenos e aos ai’reputu; o nome ói’ó, vem da raiz (clava) que utilizam para a luta. Ói’ó acontece no período de chuvas (novembro a março), entre meninos de diferentes metades exogâmicas patrilineares, que são identificados no rosto com a pintura de seu clã. “O ói’ó também cultiva e demonstra o espírito combativo dos meninos e sua capacidade de enfrentar desafios físicos, duas importantes características masculinas nesta sociedade de caçadores” (GRAHAM, 2008, p.2).

Nessa cerimônia, as crianças participam ativamente, nas demais, somente observam. A exceção diz respeito ao Wai’a⁶⁷ em que somente é permitida a participação dos homens iniciados. Outra luta corporal importante refere-se ao Wa’i, assim descrito por Leal:

O “WA’I” é uma luta corporal entre os “WAPTÉ” e os “DANHÕHUI’WA” (padrinhos). Nesta luta os “WAPTÉ” aprendem a ser derrotados, porque os padrinhos são, normalmente, homens feitos com seis a sete anos a mais do que seus afilhados. Por isso, raramente um afilhado vence. A luta começa séria e com o padrinho desafiando o afilhado e/ou vários afilhados, mas sempre termina em brincadeira, quando vários afilhados se juntam para derrotar os padrinhos. O afilhado nunca pode negar-se a lutar com seu padrinho. Como a luta não tem regras precisas, no começo os padrinhos sempre vencem os afilhados, mas depois eles dão oportunidade para que seus afilhados vençam. É uma luta para medir forças, para aprender a ser

⁶⁶ É importante pensar que esses corpos ameríndios não são pensados sob o modo do *fato*, mas do *feito*. Por isso, a ênfase nos métodos de fabricação continua do corpo. A concepção do parentesco como processo de assemelhamento ativos dos indivíduos pela partilha de fluidos corporais, sexuais e alimentares – e não como herança passiva de uma essência substancial. (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, p. 390)

⁶⁷ O ritual do Wai’a – “segredos dos homens” é um importante ritual masculino que consiste em uma cerimônia, da qual somente os homens participam.

derrotado. A essência da pedagogia é o fato de os padrinhos darem sempre oportunidade para que os afilhados vençam e não desenvolvam sentimentos negativos, de rancor, em relação a eles. (LEAL, 2006, p. 73)

Segundo Graham, (2008) o Uiwede, refere-se à corrida do buriti, em que os participantes carregam uma tora de aproximadamente 80 kg para os homens e 60 kg para as mulheres. A disputa acontece entre os grupos de classes de idade⁶⁸ e adultos do mesmo sexo. Nos dizeres de Maybury Lewis, “[...] as classes de idade alternada formam um mesmo time e classes de idades adjacentes estão invariavelmente em lados opostos”. (MAYBURY LEWIS, 1984, p.215)

Além desses, existem outros rituais que permeiam a vida do povo A’uwẽ Uptabi e que são mais realizados. Exemplo disso é a cerimônia Pi’õ-nhitsi, denominação das mulheres, que deixou de ser realizado, por influência dos missionários, por envolver práticas extraconjugais. Vale ressaltar que, segundo Giaccaria (2012), os principais rituais são o *Danhõno*⁶⁹, *Darñi* e *Abahi’rãihidiba* que demarcam a iniciação social, espiritual e familiar A’uwẽ, respectivamente.

Os mitos e as histórias também são utilizados na educação A’uwẽ. São eles que norteiam o desenrolar de vários ritos, em especial os temas referentes à origem do povo, aos diversos “espíritos” e aos elementos da natureza. Desta maneira,

Para entender os significados subjacentes, não é suficiente assistir o desenrolar das celebrações, mas é preciso conhecer os mitos lembrados e celebrados naquele momento. À luz do mito, cada detalhe adquire um significado claro e determinado e se entende o valor do ensinamento contido no rito que é celebrado. (GIACCARIA, 2004, p.7)

A cultura A’uwẽ Uptabi é muito rica em mitos. Exemplo disso é o mito que envolve o milho. Segundo Lázaro (2012) o milho foi descoberto por uma mulher que observava os periquitos comendo-o em cima de uma árvore. A mulher colheu o milho e levou para casa, fez o bolo do milho e deu para sua família. Essa mulher sempre buscava mais milho; porém não contava para os outros, até que um dia seu filho foi comendo bolo para o centro da aldeia e os outros perguntaram o que era aquilo. Pediram para provar, todos experimentaram e foram saber o que era e, assim, a mulher mostrou onde colhia e os A’uwẽ passaram a colher e, posteriormente cultivar o milho, que configura um dos seus principais alimentos.

⁶⁸ “Entre classes de idade alternadas há uma cooperação institucionalizada enquanto que entre as seguidas há uma competição institucionalizada”. (MAYBURY LEWIS, 1984, p. 213)

⁶⁹ Danhono ou Wpaté Mnhõno será detalhado ainda neste capítulo.

Outro mito é o Wapté e a Estrela, mas o principal deles é o Mito de Criação⁷⁰ dos A'uwẽ Uptabi. Para a cultura Xavante os ritos⁷¹ e os mitos são meios de transmissão dos conhecimentos para os A'uwẽ, que ocorrem no sentido de preservação da cultura, do respeito às tradições e da permanência em território ancestral.

Esses ensinamentos acontecem, desde muito cedo, ou seja, quando a criança nasce é classificado como Ai'utepré⁷² (0-1 ano). Nesse período, ela mama, brinca, senta, engatinha, fala, chama a avó, o pai e a mãe, entre outros.

Quando começa a andar é um Ai'uté (1-3 anos) que desenvolve mais a fala, brinca, conversa com a família, chama pelos parentes e amplia o conhecimento sobre a família. Começa a comer sozinho, sente falta da mãe, quando fica longe, mas consegue ficar com os irmãos mais velhos e se agrupa para andar perto da casa com as outras crianças. Nesse momento, inicia-se a diferenciação entre gêneros, ou seja, se mulher, aprende a carregar o cesto, a brincar de casinha, a fazer comidinha e a imitar as meninas mais velhas.



Figura 12 - Ai'uté no colo da mãe
Autor: Nazário Tsere'urã

Além disso, começa a caminhar com os avós para conhecer a família que mora mais longe, quer ir para a roça e lavar roupa e começa a aprender a dançar; se homem, o pai pinta o menino para participar da luta do Ói'ó e aprende a esticar o arco e a flecha. Compete ao pai medicar o filho para que fique corajoso e tomar a decisão de fazer a pintura do clã no filho.

⁷⁰ Também conhecido como Mito do arco íris que será contado mais adiante.

⁷¹ Rito é ação ou um conjunto de ações; evitações, palavras carregadas de especial significado simbólico realizadas em particulares momentos significativos da vida do indivíduo e da sociedade, para produzir determinados efeitos reais e/ou supostos (GIACCARIA, 1990, p. 54-55)

⁷² As descrições relativas às fases de vida (aitepré à wapté) têm como referência as informações dadas pela comunidade de Marãiwatsédé.

Nenhuma mãe xavante obriga e ajuda a criança a dar os primeiros passos. Somente coloca a sua disposição os meios necessários para que ela possa começar a andar. Desde pequeno as crianças são orientadas para acompanhar as atividades dos pais. Também são motivadas a viver em grupo, tornando-se assim gradativamente independentes dos pais. (GIACCARIA, 1990, p.9)

Segundo Maybury Lewis (1984), nessa fase, as crianças imitam e parodiam as ações dos adultos.

Quando as crianças não rodeiam os adultos à toa, espiando-os ou esperando que lhes dêem pequenos bocados, brincam de imitá-los. Fazem corridas de buriti com pauzinhos no lugar de tronco ou apostam corridas simples, tal como os meninos durante a cerimonia de iniciação. Enfrentam-se em lutas de mentira, empunhando feixes de palha ou brincam de caçar. Acima de tudo, gostam de dançar como os mais velhos ou fazer brincadeiras nas quais eles representam diversos animais. (MAYBURY LEWIS, 1984, p.117)

Pudemos observar a performance infantil, a que se refere Maybury Lewis, durante a saída diária dos waté'wa da água, quando eram seguidos pelas crianças que faziam os mesmos movimentos de soprar a mão fechada e de carregar o *Ub'ra*.

A mudança de fase acontece quando a criança deixa de ingerir leite materno; se menino, passa, então, a ser um watébrémi e, se menina, uma ba'õno. Nesse período, os pais têm papel fundamental no ensino das leis e das regras sociais. As crianças se agrupam para brincar e andam com os colegas; são pintadas para participar das danças, das festas e das corridas. O filho observa o pai a fazer o arco e a flecha necessária para a caça e a pesca. Além disso, acompanha o pai na roça, quando ele cava para plantar e o filho fecha os buracos com terra; ajuda na colheita e carrega os produtos, como abóbora, mandioca, batata, entre outros; ajuda na construção da casa, carregando água e ajudando as mulheres a pisar o arroz no pilão.

Todo filho precisa aprender a fazer comida e outras atividades da casa, pois se a mãe estiver ocupada, ou acontecer algo, ele consegue fazer o que precisa. Pode sair para pescar com outros meninos, em dupla, ou em grupo, para que um cuide do outro. Quando está em casa, cuida dos irmãos mais novos e consegue carregá-los no colo.

Além disso, aprende a respeitar os mais velhos, as meninas, os avós, os clãs e começa a ficar um tempo maior em casa, por orientação dos pais, pois já se inicia o processo de preparação para a pré-adolescência.

Os pais e os mais velhos contam as histórias de pescaria, os mitos e as caçadas do seu povo. De acordo com a vontade do pai, pode ensinar os remédios tradicionais com insetos e vegetais, assim, caso venha a se machucar, o filho sabe como curar o ferimento. Esses remédios também são passados no corpo no wate bremi e ai'repudu, para crescer e ficar forte.

Quando a noite se aproxima, em especial a de lua cheia, todos os adultos dançam e as crianças se fazem presentes e correm em locais próximos - divertem-se e, às vezes, brigam. Em outros momentos, as crianças participam da luta do Ó'ó - raiz grande-, pois estão mais fortes. Quando são encorajados a entrar na luta e ficam campeões, os anciãos os chamam de corajosos e acreditam que não vão fugir do perigo, principalmente das onças. Antigamente o perigo era o Waradzu; treinavam para não ter medo e para fazer a defesa da comunidade. Nessa idade, são observados pelos mais velhos para verificar as características de liderança que permanecem ao longo da vida.

Cabe ao pai escolher a cor da tinta, de acordo com a estrutura física, para pintar o corpo do filho. Nessa fase representam seu clã nas lutas, pintando a face com o símbolo de seu clã e seguem a posição do sol e ordem dos clãs - de leste (Öwawe) para o oeste (Pore'dza'õno).

A menina, na fase Ba'õno, tem, como atividade, o plantio e a colheita de alimentos para o sustento da família, faz a comida e, também, leva-a para o irmão que está no Hö, embora seja impedida de entrar naquele espaço. Caso o padrinho do irmão esteja no Hö, é ele quem faz a entrega da refeição e transmite os recados para o Wapté. A menina aprende a fazer tudo o que é de sua responsabilidade, ou seja, faz trabalho com o artesanato, ajuda a fazer a farinha de puba, lava as vasilhas, limpa a casa, junta o lixo para queimar, faz a higiene corporal, corta o cabelo, acompanha a mãe na busca de lenha, de água e a lavar a roupa no rio, para que não fique sozinha. Além disso, ajuda no preparo dos alimentos para as festas e dorme separada dos pais.

Nessa fase, a mãe tem muita preocupação com as meninas. Por isso, sempre tem alguém que as acompanha, seja a mãe, a tia ou a avó. As meninas aprendem as regras e as leis sociais, uma vez que podem acompanhar seu clã. Além disso, observam a mãe na preparação da tinta de carvão que é usada para pintá-las. Mexem na tinta de urucum com a orientação da mãe.

A menina pode conversar com o cunhado que casou com a irmã, entregar comida e conversar mais com ele. Nesse contexto, percebe que o tratamento dado ao cunhado deve ser diferente em relação aos outros homens da aldeia.

Quando da realização da pescaria com Timbó, a menina acompanha a mãe - no outro dia - para buscar os peixes. Além disso, acompanha as danças culturais; o pai a pinta para que possa dançar com o cunhado e com a madrinha. Outra atividade que as meninas realizam diz respeito ao acompanhamento das mulheres durante a corrida de tora. Andam com as meninas da mesma idade. Nesta fase, a família tem o compromisso de escolher o rapaz para se casar com ela. Esse é um estágio importante no desenvolvimento de uma criança A'uwẽ, porque:

[...] é nesta fase que ela toma consciência das distinções que são tão importantes na vida Xavante: à distinção entre meninos e meninas; entre pessoas da mesma idade e os mais velhos (também agrupados por classes e categorias de idade); entre consanguíneos e afins. (MAYBURY LEWIS, 1984, p. 117)

Até certa idade, o menino e a menina permanecem próximos do ambiente doméstico e mais ligados à mãe que, num ato simbólico, mantém guardado o cordão umbilical dos filhos. Quando o menino atinge a idade de *Ai'repudu*, a responsabilidade passa a ser do pai e a menina continua sob os ensinamentos da mãe, das tias e dos avós. “A *Adzarudu*, menina, é a mãe que aconselha e ao *ai'repudu*, menino, é o pai que aconselha”. (GIACCARIA, 1990, p.11)

O *Ai'repudu*, menino de 8 a 10 anos - o pai e a família começam a prepará-lo e a dar-lhe conselhos sobre a fase da adolescência. Ensinam os gestos que deve ter no *Hö*, pois precisa ter muito cuidado com isso, ou seja, nessa fase não deve levantar a cabeça e, sim, olhar para o chão, quando circula em fila. Caso isso não aconteça, a comunidade observa e comenta o referido gesto. Nesse período, somente o pai participa da educação do filho que sente saudade dos demais componentes da família, pois fica impedido de brincar com os irmãos e não pode mais andar sozinho, pois corre o risco de acontecer alguma coisa provocada por outra pessoa e/ou grupos.



Figura 13 - *Ai'repudu* observa o pai fazendo arco
Autor: Nazário Tsere'urã

É permitido que se movimente na companhia dos colegas nos quais tem confiança; pode participar das festas, das danças, da luta *Ói'ó* e da corrida de tora. Durante todas as atividades, continua sendo observado pelos anciãos que, como foi dito, procuram identificar as características de liderança.

Durante a corrida da tora, participa de um ensaio e o ancião representa o padrinho do *ai'repudu*, para que fique entendida a relação que deve manter com ele, principalmente de respeito e obediência. Considerando que participará da corrida, quando for um wapté, o ancião ensaia com ele como colocar a tora nas costas e a realizar a corrida. O referido ensaio também orienta os padrinhos novos que recebem dos antigos os ensinamentos que devem ter quando forem wapté. Dentro da casa, o jovem dorme sozinho, ou seja, afastado dos pais e dos irmãos, uma vez que não pode brigar com os irmãos mais novos. Caso isso venha a acontecer, a mãe ameaça, dizendo que não vai levar comida no HÖ⁷³

Além disso, o jovem fica impedido de conversar com a cunhada, para não perder a luta no Ói'ó. A mãe também aconselha o filho sobre seu comportamento, uma vez que vai ter amizades, andar junto a outros jovens para o HÖ e serão do mesmo grupo do sistema de classe de idade.

Nesse período, a voz do jovem começa a mudar e ele fica impedido de conversar com as meninas para não sofrer influência na voz. Se não conversar, sua voz vai ser fina, firme e alta.

Durante o processo de furação de orelhas do grupo antecessor, os jovens participam, buscando e cortando o Buruteihi - primeiro pauzinho colocado, depois da furação da orelha. Durante a coleta do buruteihi, são acompanhados por seus futuros padrinhos.

Os Ai'repudu não comem tatu, jabuti, tamanduás, peixe pintado, castanha do baru e mingau de milho Xavante. Antigamente, sua dieta era de répteis e sucuri, agora, podem comer peixes de escama, paca e sangue da anta (fígado). Além disso, passam a bexiga da anta macho no corpo inteiro para correr muito. Em síntese, comem somente os animais que correm muito, como o caititu, o veado e a cutia. Se comerem jabuti, ficam lentos e preguiçosos. Não comem, aves pequenas; só comem ema e siriema; o pai tira a garganta da siriema e passa no pescoço do Ai'repudu, para ajudar a desenvolver a voz.

Cada jovem tem a própria cabaça para beber água, pois eles não podem utilizar a mesma das irmãs e possuem um local separado das mulheres para o banho, uma vez que não podem tomar banho junto com elas e nem com os homens casados.

Em relação à menina - Adzarudu (8 a 13 anos) - a mãe é sua principal responsável, uma vez que aconselha a filha, que se torna uma mocinha. Nessa idade, começam a aparecer os seios e a perceber as diferenças em relação à infância. Passa a respeitar a família e as outras pessoas que não fazem parte de sua família. A mãe a orienta para que se cuide, uma vez que tem compromisso. Ensina a cozinhar, a cuidar da casa, dos irmãos e das irmãs e a realizar tarefas que são das mulheres, para que possa, no futuro, cuidar do marido e dos próprios filhos.

⁷³ Casa em que os adolescentes permanecem durante, aproximadamente, 5 anos.

Além disso, ensina a fazer baquitê⁷⁴, ornamento de algodão, a tirar tinta de urucum e ir para a roça preparar o plantio e realizar a colheita de produtos e de frutas, como coco, palmeira, batata, inajá, entre outros e de recursos naturais, como palha de buriti, sementes para artesanato e enfeites. Acrescenta-se a isso a busca da lenha; tudo isso acompanhada pela mãe, tia e/ou avó.

Na dieta alimentar da Adzarudu, não é permitido comer mingau de jatobá - cheiro ruim -, carne de anta, de tatu, de mandi e jabuticaba. Também não pode tomar suco de limão e tomar refrigerantes. Pode comer murici, pequi, buriti, bocaiúva, castanha, coquinho, mirindiba, matrinchã, piau, frango, gado, batata rasteira e comida industrializada e alimento do waradzu. Quando está na cidade, come arroz puro e pão, uma vez que não pode comer ovo, linguiça e comida misturada.

De acordo com a cultura A'uwê, a adzarudu aprende que, quando ficar grávida, ou estiver doente, é preciso modificar a dieta. Para isso, aprende sobre a vegetação, as carnes dos diferentes animais e dos peixes. Há uma crença de que a mulher grávida não pode comer a cabeça do peixe porque pode tampar o nariz do recém-nascido. Assim, é permitido comer somente a carne da coluna do peixe.

Aprende a conhecer os insetos, a encontrar e cavar a terra para tirar a batata, coletar o mel e utilizá-lo na saúde do bebê. Geralmente o mel é utilizado para curar o 'chiado' no peito do bebê. Além disso, a mãe ensina sobre a coleta da lenha e a melhor para fazer o fogo. Nessa ocasião, orienta a filha para não recolher lenha, onde a árvore tenha sido derrubada pelos raios.

Essas atribuições se somam a outras, como identificar a pintura do pré-adolescente (vermelho), desenhada na barriga e nas costas, dançar nas festas e participar do ensaio para a corrida de toras, com as mulheres mais velhas. Essa atividade é semelhante à dos meninos. Dificilmente a pré-adolescente pode dormir durante o dia, uma vez que a mãe fica brava e cobra que acorde no horário certo – nascer do sol. Fica proibida de sair depois das 19 h e dorme com as irmãs mais novas. Durante o dia pode andar com as amigas da mesma idade e tomar banho junto com as mulheres.

A fase de Adaba (14-16 anos) se inicia com o casamento Adzarudu: nos preparativos da cerimônia de casamento, a menina é pintada pelo padrinho com uma tinta que indica sua virgindade. O padrinho é responsável pelos preparativos do artesanato e dos enfeites a serem usados na adaba, na cerimônia do casamento. Além disso, ele tem a responsabilidade de observar se o noivo está 'pronto' para casar.

⁷⁴ Cesto feito de palha de buriti, muito importante para a mulher A'uwê, onde ela carrega tudo: roupas, alimentos, garrafas de água, inclusive os cestos maiores são para carregar bebês.

Antes do casamento o noivo precisa providenciar uma caça. Esse ritual envolve toda a família, que se organiza antes e durante a caçada dos animais. Depois da caçada, o noivo carrega o animal, no cesto, até a casa da futura esposa.



Foto 17 - Noivo carrega a caça
Acervo Carolina 'Rêwaptu

É necessário registrar que, em outras épocas, era muito fácil encontrar caça em abundância, mas, atualmente, com o desmatamento, só é possível encontrar anta. Antigamente a caça era feita com o uso da queimada, pois o espaço era enorme para caçar.

Contam que, no passado, durante a época da seca, havia muita caça e era possível casar até duas adaba de uma só vez; nos dias atuais, só é possível casar uma, em função do desmatamento que prejudicou a caça, tornando-a escassa.

Se a família do noivo encontrar a caça, a decisão de assumir o compromisso é do rapaz que deve carregá-la até a casa do sogro. Isso mostra que está pronto para assumir o matrimônio. Nesse momento, o padrinho do rapaz e a madrinha da moça levam a caça para a casa do padrinho e fazem o preparo para que seja distribuída à comunidade, no período matutino ou vespertino.

O padrinho leva os enfeites para arrumar a moça; corta seu cabelo, no alto da cabeça, fazendo um círculo e pinta o corpo dela com urucum para representar a virgindade. Depois que a noiva estiver pintada, os padrinhos retornam para sua casa e toda a comunidade sai para olhá-la.



Foto 18 - Casamento da Adaba
Acervo Carolina 'Rêwaptu

Em seguida, uma Adzarudu, escolhida pela família do noivo, retira os enfeites da noiva e entrega o presente oferecido pela família do noivo. Depois disso, a noiva retorna para sua casa e o marido pode morar com ela, na casa da sogra.

A adaba intensifica o aprendizado sobre o respeito que os recém-casados devem ter para com o clã do marido e a família. Ela deve mais respeito ao cunhado e à cunhada, uma vez que precisa ser mais aberta para recebê-los e oferecer-lhes as comidas que faz durante o dia. Fica proibida de enganar o esposo, em qualquer espaço, deve fazer várias atividades de preparo dos alimentos, precisa ter cuidados pessoais, cuidar do marido, dos filhos dos irmãos e dos irmãos e irmãs que moram na casa, pois é responsável por todos eles.

Além disso, a jovem esposa ensina tudo o que aprendeu com a mãe para os irmãos mais novos. Conta as histórias que ouviu da avó e da mãe sobre como preparar alimentos, assar a carne de animais e de peixes, em forno de cupim, plantar e colher os diferentes vegetais e produtos que são produzidos nas roças e outros nativos, como: pequi, coquinhos e outras frutas e tubérculos.

Para que se inicie a vida do Wapté, os anciãos organizam a festa para a construção do Hö, ou seja, a futura moradia dos adolescentes. Depois de construída, os anciãos se dedicam à preparação do início da festa. Também iniciam os ensinamentos dos Ipredu para os que serão os novos padrinhos dos ai'repudu, que serão wapté, depois que forem para o

Hö. Para a festa, o pai pinta o corpo do menino, coloca algodão na testa e aconselha o jovem. Em seguida, os anciãos chamam os jovens ao centro da aldeia e eles devem permanecer com a cabeça baixa, uma vez que o gesto mostra que se transformaram em um adolescente – um Wapté - de verdade. Depois da festa, os Wapté vivem somente com os padrinhos que acompanham e aconselham, principalmente para respeitar as outras pessoas de sua comunidade. Quando o Wapté sai de sua casa para morar no Hö, todos os membros da família choram, porque o jovem passa a fazer parte da vida de adolescente e a viver fora da residência da família.

A educação, dos onze aos dezessete/dezoito anos, é a mais aprimorada, pois os meninos são introduzidos nos grupos de idade e passam a viver completamente separados dos pais, mas assistidos por um grupo de padrinhos que ensinam noções teóricas, entre outros conhecimentos necessários à sobrevivência. É o período mais importante na vida dos adolescentes, uma vez que “[...] são o centro das várias cerimônias e ritos. Cada Wapté tem um padrinho determinado. Mas todo o grupo de padrinhos é padrinho do grupo dos Wapté”. (GIACCARIA, 1990, p.9)

Quando o menino atinge a fase wapté, a figura do padrinho passa a ser central, uma vez que é ele quem ensina durante o período em que ficar no Hö. Nesse local, permanecem

[...] reclusos apenas para poderem ter tempo e oportunidade para desenvolverem um “espírito de corps” mas também para estarem à disposição dos mais velhos, os encarregados de sua formação. Essa formação é obtida mais por meio de exemplos e de competições do que por intermédio de lições verbais. (MAYBURY-LEWIS, 1984, p. 157)

Os padrinhos ordenam que os Wapté não percam o banho da madrugada, pois os faz crescer mais rápido. Além disso, proíbem os jovens de dormirem o dia inteiro, para que não fiquem fracos e deixem de conseguir carregar a tora e de participar da festa, caso se estenda por muito tempo.

A propósito, os jovens não bebem a água que a mulher usou porque, segundo a regra, é muito perigoso, também não podem andar sem a companhia dos padrinhos que os levam para a mata. Nessa atividade todos participam, uma vez que não é permitido ficar sozinho dentro do Hö. Os adolescentes dançam, andando em fila, e o padrinho coloca os que são do clã Poredza’ono, intercalando com o clã Owawe, ou seja, os membros do mesmo clã não ficam juntos. Assim, os padrinhos organizam as filas com os dois clãs e os adolescentes permanecem até o fim da festa.

Aqueles dois que ficam juntos são chamados de l’amõ, que significa companheiro. A partir da figura do l’amõ, eles permanecem unidos ao longo da vida. Tudo isso aprendem com o padrinho que os ensina a fazer o remédio tradicional para que sejam fortes, ou seja, para correr muito; para isso, os adolescentes passam o remédio em seu corpo.

Compete ao padrinho falar como deve ser a voz do wapté - voz fina – durante o canto. Para isso, o padrinho caça a Siriema, retira a garganta, que é esfregada na garganta do wapté para cantar mais alto, igual à Siriema.

Além dos padrinhos, os anciãos também conversam com os adolescentes. Aproveitam a oportunidade para contar uma história antiga a respeito do dente do peixe cachorra. Durante a conversa, os adolescentes perguntam aos anciãos sobre a utilidade do dente e eles explicam que serve para arranhar⁷⁵ o wapté. O ancião começa a arranhar o wapté, de baixo para cima, primeiro, na perna e nas costas, e diz que, se o wapté usar isso, cresce mais rápido. Assim, o banho da madrugada e o arranhar com o dente do peixe cachorra ajudam no crescimento dos wapté.

Outra recomendação importante que diz respeito ao padrinho refere-se à entrega de recados e da comida levada pela irmã e/ou mãe do afilhado até o Hö. Cabe a ele entregar a comida e/ou dar algum recado da família.

O wapté participa de toda a festa, mesmo que seu pai fique doente, porém, caso isso aconteça, não é permitido que se pinte, pois o wapté ama muito a festa e pensa em seu grupo. Os adolescentes participam de qualquer festa e dançam o dia inteiro, mas, durante as festividades comem e bebem pouco. Isso serve para que o corpo seja ‘educado’ para possíveis privações e situações de sofrimento.

Quando da realização da corrida de tora, os pais dos adolescentes chegam ao Hö para pintar os Wapté, antes que os padrinhos cheguem. Em seguida, os wapté se deslocam para o local da corrida e esperam os padrinhos que participam da corrida. Assim que a atividade for concluída, os Wapté dançam e cantam nas casas que eles escolheram. No Hö os padrinhos acordam os afilhados para que participem do canto da noite, que pode terminar de madrugada. No dia seguinte, acordam sem reclamar, porque sabem como é a vida dos homens. Quando os anciãos ouvem os cantos dos Wapté choram, porque se lembram de quando eram wapté.

Na sociedade A’uwẽ Uptabi, segundo Lopes da Silva (1986), espera-se dos homens que sejam “bravos”, resistentes, fortes de corpo e de espírito e que saiam do domínio doméstico a que pertencem e assumam sua posição no mundo social e político da aldeia. “Tornar-se bravo (tsahiti) significa, para os Xavante, uma alteração fundamental e necessária, prezada e esperada: alteração de estado do próprio ser”. (LOPES DA SILVA, 1986, p.253).

Das mulheres se espera a generosidade (tsõprubdi), pois sua ação de vida ocorre no âmbito familiar. Outra característica esperada dela é a “obediência”, que se revela, quando contam a história das mulheres que foram seduzidas pelos espíritos da lagoa Hu’u em que:

⁷⁵ Em Marãiwatsédé utilizam também para a escarificação um pedaço de taquara bem afiado.

Algumas mulheres estavam fazendo abahi no mato e enquanto descansavam e bebiam água, viram sobre a lagoa uma cabacinhas, ficaram atraídas por elas e conversavam para pegar, mas duas alertaram, os homens falaram para a gente não se aproximar desta lagoa, é perigoso, mas as mulheres não deram ouvidos, estavam mesmo extasiadas com a possibilidade de pegar aqueles objetos, entraram na lagoa e começaram a pegar as cabacinhas, não conseguiram mais sair, elas afundaram, foram puxadas para baixo pelos espíritos da água. Somente uma moça e uma Pi'õ que estava gestante ficaram na margem observando, obedecendo assim o conselho dos homens, porém veio uma onda forte que quase as levou também para dentro da lagoa, assim elas correram e foram avisar na aldeia o que tinha acontecido, os homens vieram para ver e escolheram um dos homens para medir todos os dias água da lagoa que diminuía e o homem colocava um pauzinho para marcar o nível da água até que a lagoa secasse, e a água da lagoa começou a secar, foram aparecendo as mulheres, mas estas agora tinham um dono que era o tamanduá bandeira. Quando a lagoa secou elas saíram da água seguindo o tamanduá com máscaras de folha de buriti e o rosto e pés pretos. Os homens reconheceram suas mulheres e mataram o tamanduá e comeram, porém todos os que comeram morreram, as mulheres também morreram, pois elas já tinham se transformado em outros seres. (Carolina Rewaptu, entrevista realizada em 4 de junho de 2012)

Passado o processo de iniciação, moças e rapazes estão aptos para efetivar o matrimônio, pois a iniciação também tem como finalidade a preparação para o casamento. “Em todas as cerimônias os rapazes são conscientizados sobre o significado e valor do casamento para o indivíduo, para a família e para o grupo”. (GIACCARIA, 1990, p.12)

A vida adulta para ambos- meninos e meninas – é dividida em 4 fases: iniciados recentes ('ritei'wa); jovens adultos (ipredupté ou da-ñohui'wa); adulto maduros (iprédu) e velhos (ihí). Depois que um xavante morre passa a pertencer à categoria dos hoimana'u'õ (ancestrais, também conhecidos como sare'wa ou wazapari'wa dependendo do contexto), que podem renascer num continua ciclo de vida. (GRAHAM, 2008, p.2)

A iniciação social acontece tanto para os homens quanto para as mulheres, mas a separação da família e a vida no Hö ocorrem somente para os homens, pois na sociedade Xavante é ele quem desempenha papel central nas relações sociais, visto que o espaço de domínio da mulher é o da casa e o da família. Porém, o tempo tem causado mudanças, ainda que incipientes, uma vez que as mulheres ganham espaço de representatividade em algumas funções na aldeia e na sociedade. No caso específico de Marãiwatsédé, podemos citar a professora Carolina 'Rêwaptu⁷⁶, diretora da EEI Marãiwatsédé, que diz.

Hoje a mulher tem a coragem de fortalecer o homem, pois não é só os homens que são guerreiros, hoje a mulher luta pela terra, participa dos eventos, nós temos coragem de falar, é a voz da mulher, que também representa a mulher guerreira hoje. Não pode só os homens fazer guerra

⁷⁶ Carolina é do clã öwawe, grupo Tsa'daro

com os waradzu. Pois os waradzu são inimigos dos índios, inimigos dos animais, inimigos das plantas. Por isso nós mulheres também lutamos pela nossa terra de Marãiwatsédé. (Carolina Rewaptu, entrevista realizada em 5 de julho de 2012)

Segundo Giaccaria (2012), na estrutura cultural A'uwẽ Uptabi, dentre as várias celebrações e cerimônias, destacam-se três iniciações⁷⁷ que são: o *Danhono* (Wapté Mnhõno) a iniciação social, O *Darini*⁷⁸, a iniciação espiritual. “[...] a iniciação inclui prova de resistência ao cansaço e à dor, danças e cantos, ritos vários, etc” (GIACCARIA, 2004, p.7).

O *Abahi'rãihidiba* - iniciação familiar – é a base mítico-religiosa do povo Xavante. “[...] o *Abahi'rãihidiba* apresenta uma característica diferente das outras duas iniciações, o papel fundamental é dado à mulher, pois nesta sociedade ela desempenha o sustentáculo da dimensão familiar”. (Giaccaria, entrevista realizada em 25 de setembro de 2012).

É no *Darini* que os A'uwẽ Uptabi desenvolvem alguns de seus dons, pelo esforço e sacrifício: o dom da cura e de conhecer as plantas medicinais. Assim:

Outras motivações para os iniciados suportarem de boa mente a sede, o jejum e o cansaço: o sofrimento dá força e coragem para enfrentar as dificuldades da vida, dá maior poder para curar doenças, também os torna mais valentes (GIACCARIA, 2004, p. 17)

Não obstante, desenvolvem também o dom de sonhar, que é fundamental para a vida espiritual dos A'uwẽ Uptabi, pois, por meio dos sonhos, recebem o nome das pessoas, os cantos, as previsões futuras, as indicações para a caça, entre outros dons. Se eles se mantiverem sob as regras, sonham e o sonho traz tudo para a vida dos A'uwẽ, pois, “[...] quem sofre mais durante a festa, sonha mais”. (GIACCARIA, 2004, p.17).

De acordo com Giaccaria (2012), as três iniciações são unidas por um único mito fundamental – o mito da criação⁷⁹, segundo o qual apareceu um grande arco-íris e dele saiu uma voz que colocou sobre a terra dois homens: *Butséwawẽ* e *Tsa'amr'iwawẽ*. Sentindo a falta de companheiras a mesma voz disse a *Butséwawẽ* para pegar 6 pauzinhos. Destes 3 deveria pintar de preto e 3 de vermelho. Depois *Butséwawẽ* pediu para que *Tsa'amr'iwawẽ* escolhesse um pauzinho e ele escolheu os pintados de vermelho e *Butséwawẽ* ficou com os pretos. Do pauzinho pintado de preto surgiu uma mulher que *Butséwawẽ* deu, como esposa, para *Tsa'amr'iwawẽ* e do pauzinho vermelho surgiu a esposa de *Butséwawẽ*. Eles entenderam que a cor do pauzinho representava a divisão das aldeias em clãs e que

⁷⁷ A iniciação é um processo em que os jovens aprendem ritos, técnicas e tradições da tribo e, assim são preparados para novas responsabilidades. Pelo caminho do subconsciente e da emoção, o rito ensina os valores da vida.

⁷⁸ O *Darini* é o conjunto das celebrações, ritos, provas de vários gêneros, que introduz os rapazes no conhecimento da vida religiosa do povo e lhe permite participar ativamente das várias celebrações rituais religiosas. É uma verdadeira e completa iniciação. (GIACCARIA, 2004, p.7)

⁷⁹ A narrativa sobre o mito de criação está baseada na entrevista com Giaccaria realizada em 25 de setembro de 2012.

deveriam casar-se com a mulher do clã oposto - representada pela cor oposta do pauzinho, estabelecendo a organização da descendência. Depois deram nomes às esposas e, na sequência fizeram orações voltados para o leste. As orações eram dirigidas a *Danhimite*. Assim, nasceram os dois filhos e depois duas filhas.

Os mitos, que fazem parte do universo A'uwẽ Uptabi, são passados às gerações, com variações, porém com a mesma essência. Nesse caso, a de criação.

No que se refere às variações, acreditamos que uma mesma cerimônia executada por dois indivíduos podem apresentar diferenças. Para entendê-la é preciso identificar de que grupo específico se está falando. Nesse caso, descrevemos o que foi possível captar, durante a observação do ritual de iniciação dos A'uwẽ Marãiwatsédé, em 2012.

Os Waradzu acham que xavante é um só, mas nós somos diferentes, no mesmo ritual temos algumas coisas que nos diferenciam. A linguagem tem diferenças regionais, antropólogo explicou que nossa linguagem tem variação dialética e reflete a realidade cultural de cada xavante e também o contato com o waradzu. Nossa terra é outra origem, por isto temos ensinamentos específicos de cada região, e isto é necessário para a continuidade da permanência do povo xavante na terra. As diferenças no ritual de Marãiwatsédé é por causa da transmissão, desde que se dividiram de um lugar só, os xavante formaram o que eles desejam, assim como nossos antepassados vieram para esta região. As regiões tem consciência das variações dos rituais. (Cosme Rite, entrevista em 3 de julho de 2012)

As variações culturais a que se refere Cosme Rite podem influenciar e gerar diferenciações na realização dos rituais, portanto, na descrição que faremos a seguir sobre o ritual Watéh nhõno, é possível encontrarmos algumas variações para o mesmo ritual em outros grupos A'uwẽ Uptabi.

2.2 WAPTÉ MNHÕNO⁸⁰ OU DANHÕNO - INICIAÇÃO SOCIAL A'UWË UPTABI MARÃIWATSÉDÉ

O tempo na memória dos A'uwẽ é contado pelos rituais de iniciação social dos jovens à vida adulta. Os A'uwẽ que retornaram a Marãiwatsédé, em 2004, completam 8 anos de reocupação das terras tradicionais, em 10 de agosto 2012. O período de ensinamento do Hö varia de 3 a 5 anos. Assim, em 2012, aconteceu a iniciação do segundo grupo de adultos de Marãiwatsédé: os Nodzö'u. Segundo Lázaro (2012), os A'uwẽ Marãiwatsédé seguem o ritual Wapté nhõno como criado na origem da ciência dos saberes de seus primeiros antepassados, primando por manter todas as etapas sem mudanças.

⁸⁰ Denominação pela qual fui orientada por Marãiwatsédé a utilizar como denominação do ritual conhecido em outras bibliografias como Danhono.

O primeiro ritual Wapté nhõno em Marãiwatsédé foi o dos Abare'u, aconteceu em 2005, pois havia um grupo de adolescentes vindos da aldeia Água Branca, em processo de aprendizagem no Hö. Esse grupo era os Abare'u, afilhado dos Tirowa. "Assim os Xavante têm um método rudimentar eficiente de marcar o tempo e que pode ser usado ainda que bastante imperfeitamente, para especificar espaços de tempo de até quarenta anos". (MAYBURY LEWIS, 1984, p. 208)

O professor Elídio Tsõroné, filho do cacique Damião Paridzané, é do grupo abare'u e conta emocionado como foi a vida de wapté e o ritual que culminou na furação de orelhas de seu grupo. Relata também a corrida Tsa'uri'wa que foi desgastante; porém, todos resistiram e não foi preciso nenhum deles serem carregados pelos padrinhos. Levou-nos ao local da corrida onde ainda era visível o caminho que foi roçado, como manda a tradição, pelo grupo oposto, o Êtepá, da outra metade ágama.

Ao final do ritual dos Abare'u, em 2005, os próximos wapté do grupo Nodzö'u, que ainda eram Ai'repudu, foram apresentados para entrarem no Hö e aprenderem os ensinamentos relativos à vida A'uwẽ. Desse modo, por orientação dos anciãos, foi construído o Hö, na ponta do lado esquerdo das casas da aldeia, ao oeste (onde o sol se põe); do lado oposto do grupo anterior (Abare'u), em que o Hö foi construído ao leste, onde o sol nasce.

A casa dos solteiros é, pois, a pedra fundamental do sistema de classes de idade. É lá que um menino Xavante sente pela primeira vez o que significa pertencer a uma classe de idade. Lá, ele aprende a participar do companheirismo que caracteriza o sistema e que supera distinções de clã e linhagem. Os meninos não fazem parte de nenhuma delas até sua introdução formal a casa dos solteiros. Até então, pode-se dizer que não são considerados realmente como membros da sociedade Xavante: eles não têm ainda posição definida em uma sociedade cujas atividades sociais e cerimoniais são desempenhadas, em grande parte, pelas classes de idade. Pertencem a uma classe indiferenciada de "crianças" que não passam de potencial social. Os meninos só deixam de ser tratados como crianças quando são formalmente conduzidos à casa dos solteiros. (MAYBURY-LEWIS, 1984, p. 153 -155)

Para os pais, segundo Penhoro⁸¹ (2012), o período de permanência dos filhos no Hö é de muita saudade e preocupação, pois delegam a outros os cuidados com seus filhos. As mães também sentem muita saudade e esperam ansiosas o retorno dos filhos a casa, o que deve acontecer quando se tornar um '*rite'wa*.

Segundo Cosme Rite (2012), os meninos entram no Hö para crescer, amadurecer e aprender os respeitos que devem ter com a comunidade, com as mulheres, com os clãs e, principalmente, para com os anciãos. Os padrinhos devem fazer a orientação, explicar sobre

⁸¹ Leonardo Tsereteme Penhoro, grupo hõtorã, entrevista realizada em 26 de maio de 2012.

a realidade e o mundo, em geral, e ensinar as coisas boas, para que ele amadureça, pois no Hö é onde começa o processo de ser o rapaz e a preparação do que quer alcançar no futuro. É um processo de aprendizado sofrido, difícil, mas que faz parte da tradição.

O padrinho canta todas as noites com os afilhados, em toda casa - mesmo que seja meia-noite e madrugada. “Depois de muitos anos quando sair da casa ele vai sair com o que aprendeu. Ele não esquece as orientações recebidas na casa e o pai apoiar essa orientação que nós passamos para ele.” (Cosme Rite, entrevista realizada em 26 de maio de 2012)



Foto 19 – Hö, casa dos adolescentes⁸²
Data: 27 maio de 2012



Foto 20 – Ai'repudu levando comida ao irmão no Hö
Data: 3 junho de 2012

Durante o tempo em que permanecem no Hö, os adolescentes recebem a educação relativa à vida dos *Wapté*, o modo de “ser” e “estar” no mundo dos *A'uwẽ Uptabi*.

Os modos de vida dos povos indígenas são orientados por princípios filosóficos e cosmológicos transmitidos desde tempos imemoriais pelos ancestrais, e são estes que indicam a garantia de autorrealização pessoal que depende fundamentalmente da autorrealização coletiva no âmbito da família e do grupo étnico. (LUCIANO, 2009, p.37)

Quando os *Waptés* entram no Hö é que o ciclo de formação, como pessoa, se articula ao sistema de classes e de idade, ao qual devem pertencer ao longo da vida. Neste caso, são os *Nodzõ'u* que entraram em 2006 e se formaram no ano de 2012.

⁸² No caso de *Marãiwatsédé*, por encontrar-se desmatada pela ação dos invasores, há dificuldade de matéria-prima para a construção das casas, e portanto utilizam de materiais disponíveis além da madeira e palha tradicional.

Este momento de transformação na fase da vida dos Wapté, para 'Rite'wa, também é de muita importância para os padrinhos Ętépá, pois passam a ser "veteranos" e podem ainda aconselhar seus afilhados, mas não é mais uma obrigação.

Depois que acabar este ritual em que nós somos padrinhos, nós vamos entrar no controle social, nos poderemos participar no warã com os velhos e podemos ouvir quais ordens que eles deixam para a nós e acompanhando as decisões. Não é muito ainda que podemos falar no warã, só mais assumir a ordem até entrar outro grupo no Hö. Seremos chamados de Predzamrö'wa ĩpredu, que significa aquele que acende fogo para vir o bem mais velho, pois será nosso grupo acende o fogo no local que reúne os anciãos. Só seremos considerados ĩpredu(homens maduros) no final do próximo ritual do outro grupo, e assim participar mais no warã. (Cosme Rité, entrevista realizada em 26 de maio de 2012).

Depois de quase seis anos de aprendizados no Hö - que se findou no dia 30 de abril de 2012 - encerrou-se o período de vida wapté dos Nodzö'u, com a entrada do grupo na água. Durante o mês de maio, todos bateram água, até o momento da perfuração da orelha. Esse período de imersão ajuda a educar a vontade, a responsabilidade e desenvolve a força física. A rotina de entrada no rio é diária, somente intercalada com algumas poucas horas de descanso. Os Waté'wa, como são chamados os adolescentes nessa fase, se preparam para a formatura.

No dia 30 de abril de 2012, os wapté se apresentaram no centro da aldeia para a comunidade; os anciãos os esperavam no warã, os padrinhos pintaram os afilhados e colocaram adorno de penas de arara, e entregaram o Ub'ra⁸³ (borduna). Depois disso, todos seguiram os anciãos até a represa, na qual foram retirados seus adornos de penas.

De maio a setembro, a movimentação na aldeia de Marãiwatsédé foi intensa, uma vez que cada membro da sociedade desempenhava atividades relativas às diferentes funções: os pais faziam a esteira, a cordinha, a gravata e levavam a comida para os wate'wa e vigiavam para que nada acontecesse a eles. As mães e irmãs faziam a comida para a família, para os wate'wa e para o *Dadzaniwá*⁸⁴. Elas faziam o tsada're (bolo de milho tradicional, envolto em folhas e cozido na brasa), bolos e bebidas. Para isso, buscam lenha e água no córrego.

No período de 5 a 20 de maio, as mulheres foram autorizadas, pelos anciãos, a buscarem folha de buriti em uma vereda, perto da ponte da rodovia - uns 6 km da aldeia. A folha foi retirada da ponta do buriti, ou seja, os brotos foram retirados e eram utilizados para a confecção de baquités, esteiras e as máscaras para o *Wamnhõrõ*.

⁸³ O ub'ra é uma borduna de uma madeira avermelhada. Quando os wate'wa estão na água, os Ub'ra ficam suspensos do chão por forquilhas organizadas na beira da represa.

⁸⁴ Para este ritual foi indicado o Sr Marcelo do grupo Airere que teve um airepudo como ajudante para recolher os alimentos na casa das famílias dos wapté.



Foto 21 - Piö fazendo o Tsada're (bolo tradicional)
Data: 23 de maio de 2012



Foto 22 - Adzarudu carregando lenha para casa.
Data: 25 de maio de 2012



Foto 23 - pai confeccionando esteira
Data: 23 de maio de 2012



Foto24- Pi'ö limpando algodão, vai fiar e os Ai'bo fazem a gravata
Data: 28 de maio de 2012



Fotos 25 e 26- confecção de baquitê e retirada da seda para as máscaras do wamnhõrõ
Data: 23 de maio de 2012



Foto 27 - Peneirando o milho pilado para fazer fubá para o bolo que será dado ao dadzaniwa
Data: 3 de junho de 2012



Foto 28 - Carregando a água do córrego para a casa
Data: 6 de junho de 2012

Além das atividades femininas, acompanhadas pelas Ba'ono e Adzarudu, os *ai'repudu*, acompanhados de seus futuros padrinhos, os Abare'u, colhem e cortam o *buruteihi*, primeiro pauzinho a ser usado pelo heroi'wa. Segundo Carolina(2012), esta atividade, além de pertencer ao ritual, traz o aprendizado com relação a medidas e formas, portanto, uma aprendizagem da Matemática, com elementos do mundo A'uwẽ, assim como os cestos e outros artesanatos.



Foto 29 - Ai'repudu cortando os Buruteihi
Data: 4 de junho de 2012



Foto 30 - Ai'repudu Edinaldo ajudante do Dadzaniwa
Data: 5 de junho de 2012

Todos os membros da comunidade participam ativamente desse ritual, deixam todos os outros afazeres e dedicam-se intensamente a suas funções cerimoniais.

A dinâmica que os mantém responsáveis por cada papel social e a efetividade da educação tem sido um indício de que o contato com outras culturas e as ressignificações, principalmente no campo da alimentação, não foram fatores de extinção da educação formalizada, nos espaços da cultura e do território.

Aos anciãos cabe toda a responsabilidade na condução do ritual e das decisões relativas às diversas cerimônias que o compõem. São eles que indicam o percurso e o período de realização de cada etapa que é anunciada no warã, reunião do conselho dos anciãos, e socializada com a comunidade.

Durante os anos no Hö e, em especial, durante o Wapté nhõno, os jovens realizam dieta⁸⁵ alimentar específica composta de alimentos que contribuem para formação do corpo, e, na fase final, para a cicatrização da orelha após a perfuração.

⁸⁵ Como já citado quando tratamos da fase da vida wapté



Fotos - 31, 32 e 33 : milho xavante, pilando milho e limpando o arroz, respectivamente.
Data: 27 de maio de 2012

A produção dos alimentos foi planejada e executada, um ano antes, para que se tivesse milho, mandioca, abóbora e outros produtos da roça em relativa abundância, durante todo o processo de realização do ritual. Neste, a comunidade está totalmente envolvida e o ritual dura, em média, sete meses, desde a preparação até o encerramento.

A preparação é longa e mobiliza os pais padrinhos e parentes e toda a comunidade. Os iniciados devem ser preparados física e espiritualmente para o grande acontecimento. Tudo isto requer deles uma grande participação na própria formação à vida xavante, familiar e social. (GIACCARIA, 1990, p.33)

A parte final da preparação do ritual, segundo Cosme Rité, do grupo Êtepá e filho do Cacique Damião Paridzané, se iniciou em março de 2012, com a escolha do tronco para marcação do tempo, *wedehopu* (calendário tradicional) de duração da *Datsi'waté* – rito de “bateção” de água, a preparação do Ub'ra (borduna dos Wapté) pelos pais, a limpeza do local no córrego e a construção da barragem pelos *Danhohuy'wa*(padrinhos). Este último considerado pela comunidade um lugar sagrado, durante esse período, cujo acesso é limitado a poucas pessoas da comunidade.

Segundo a professora Carolina 'Rêwaptu, o Wapté nhõno se divide em etapas, assim como os bimestres escolares. Em cada uma delas, o jovem recebe uma denominação. As fases são: *Wate'wa* - “bateção” de água, *Daporedzapu* - perfuração das orelhas, corrida do Noni, e o *Tsa'uri'wa*. Os ensinamentos nesse período são dados pelo grupo dos anciãos e pela família. Para as adzarudu do grupo Nodzö'u a maioria dos ensinamentos acontece em casa; no ritual ela participa de todas as etapas, porém sem muito destaque: na primeira etapa ela é responsável por passar carvão nas costas do irmão todos os dias e no dia da furação, quando ele passa a ser heroi'wa.

Todo este conjunto de exercícios, cerimônias, ritos que acompanham a iniciação, devido a grande carga simbólica que trazem em si, leva a um rápido amadurecimento da pessoa e também troca do aspecto físico exterior, além de comportamento. (GIACCARIA, 1990, p.33)

Portanto, cada cerimônia do ritual wapté nhõno tem sua finalidade e apresenta uma sequência que favorece a educação e o desenvolvimento do corpo e do espírito A'uwê. Velhas atitudes são abandonadas e novas são desenvolvidas.

2.2.1 Waté'wa – rito de bater água

Na 1ª fase os wapté - agora denominados Waté'wa - realizam a “bateção” de água, período em que permanecem por várias horas no dia - da manhã até a noite - imersos nas águas do córrego que foi parcialmente represado para tal finalidade. Foram os padrinhos Êtepá que construíram a represa com galhos e folhas de palmeiras. A referida cerimônia dura, aproximadamente, um mês:



Foto 34 - Waté'wa: batendo água na represa
Data: 24 de maio de 2012



Foto 35 - Wedehopu -calendário tradicional
Data: 24 de maio de 2012

Como em outras atividades que fazem parte do ritual, os wate'wa somente entram na água após receberem os ensinamentos de “como fazer”. Eles observam, um a um, cada grupo entrar na represa e bater a água. O processo se inicia com o grupo mais antigo. E em Marãiwatsédé, o primeiro a entrar na água foi o ancião Francisco Tsipé Pini'awê, que é o mais velho da aldeia, do grupo Airere 'rada. Quando ele saiu, cada grupo, um a um, entra na água e ensina, em ordem decrescente de idade, até chegar a vez dos Waté'wa Nodzo'u entrarem e realizarem os movimentos de bater na água. Os movimentos foram acompanhados de 'gritos' que indicam seu aprendizado que se aprimora com o tempo em que permanecer na atividade. Eles devem, nesse período, resistir ao frio e ao cansaço; as

mulheres e os padrinhos não podem visitá-los no rio, somente os pais e o dirigente podem vê-los.

Nesse dia, ainda, os Tirowa, ensinaram a dança dos padrinhos, o *wanaridobe*, aos Êtepá. O *wanaridobe* é realizada duas vezes ao dia, na madrugada, entre 3 e 4 horas, e nas tardes, entre 16 e 17 horas. Duas madrinhas, escolhidas no início pelos anciãos, acompanham, juntamente com os homens, a dança. Elas são as responsáveis por ensinar o canto e a dança às outras mulheres do grupo Êtepá, pois todas dançam no final do ritual.

Para iniciar o *wanaridobe*, um dos padrinhos (*Danhõhuy'wa*) toca a *Upawã*⁸⁶ para reuni-los no centro da aldeia. Amarram a testeira na cabeça, um enfeite de seda de buriti, e um cinto também feito de palha de buriti. Um dos *Danhõhuy'wa* tem um chocalho amarrado no joelho para produzir o som que acompanha o canto. Os padrinhos não podem ter preguiça, devem se dirigir com rapidez ao centro e sempre cantar e dançar animados para fortalecer mais seus afilhados Nodzö'u. No grupo de padrinhos, há membros dos dois clãs, assim como no grupo de afilhados. No *Wanaridobe* ficam intercalados no círculo, sempre de mãos dadas ao clã contrário/complementar.



Foto 36 e 37: Padrinhos dançam o *Wanaridobe* durante a tarde e na madrugada
Data: 28 de maio de 2012

Durante o rito dos *wate'wa*, o ancião Marcelo Abaré⁸⁷ foi escolhido o dirigente⁸⁸, o responsável para cuidar dos *wate'wa*, o *Dadzaniwá* (dirigente da cerimônia), cuja função era cuidar dos *wate'wa* - do tempo, dos dias e das atividades. Ele marcava no *Wederöpu* os dias da semana e os domingos, destacava, pintando de carvão. Além disso, buscava e levava os *wate'wa* ao rio pela manhã e à tarde, após a dança dos padrinhos. Com a realização dessa atividade, recebia a gratidão da família dos *wate'wa*, durante todo o período em que os acompanhava. Como eram muitos *Waté'wa*, os anciãos designaram um *Ai'rerupu*, chamado

⁸⁶ Uma flauta feita de taquara, que tem um som grave.

⁸⁷ Da classe de idade *Anaro'wa*

⁸⁸ "O dirigente é o mais importante da cerimônia, sem ele não acontece, por isto os velhos escolhem bem" Cosme Rite, entrevista realizada em 26 de maio de 2012

Edinaldo Tseredzaró, para acompanhar Marcelo Abaré no recolhimento dos alimentos, nas casas, que eram divididos com os anciãos no warã. “[...] os alimentos oferecidos para os velhos, é respeito com eles” (Boaventura Walua Xanon, entrevista realizada em 25 de maio de 2012). Os alimentos dados a Marcelo faziam parte do ritual e representando um dos valores sociais cultivados por essa sociedade: a reciprocidade.

Sobre sua função de todos os dias, Marcelo Abaré conta:

Fui escolhido o Dadzaniwá, cuido bem dos waté'wa e por isto suas mães e irmãs fazem bolo e busco nas casas de tarde, divido os alimentos no warã, o trabalho do Dadzaniwá termina quando os Heroiwa furam a orelha. Eu trabalho bem na confiança dos anciãos. É importante para a retomada terra aumentar a geração dos homens. No meu pensamento sempre espera os anciãos falarem as datas, o presidente do warã é o Francisco e ele decide do trabalho com os wate'wa, eles não querem que falte alimentos e vão esperar também o pagamento dos professores e aposentados para fazer a furação. (Marcelo Abaré, entrevista⁸⁹ realizada em 28 de maio de 2012)

Todas as tardes o dirigente Marcelo Abaré passava nas casas dos wate'wa e as irmãs ou mães entregavam alimentos, como bolo de milho, farinha, bolachas, pães, batata e inhame assado, algumas entregavam garrafas pet com café e/ou leite.



Foto 38 – O Dadzaniwá leva parte dos alimentos para o warã
Data: 23 de maio de 2012



Foto 39: O ancião Tiburcio divide-os entre os anciãos e adultos.

Parte dos alimentos, Marcelo levava para sua casa, como contribuição da família pelo cuidado que dispensava aos waté'wa, pois, durante todo o período, cabe aos pais, ao Marcelo e aos anciãos os cuidados para com os Waté'wa, pois:

⁸⁹ Tradução de Domingos Tseremorâte Hüa'waré, clã poredza'ono, grupo Hötörã

Os padrinhos nesta fase estão afastados dos afilhados por que eles estão recebendo a orientação dos mais velhos e dos pais que levam comida para eles, por que o padrinho não pode ir no rio falar, não é permitido ao padrinho ir lá também o padrinho já não canta a noite com os afilhados. Depois que passar o ritual todo, mas os padrinhos ainda tem ligação com os afilhados, mas não é direto mais, o acompanhamento continua, em alguns momentos, porém não pode ficar com ele pessoalmente, mas estamos atentos, não temos direito de falar nada, mas podemos dar suporte, se vier algo de outro grupo contrario, nos podemos responder por eles, pois é de nossa reponsabilidade ainda, temos que ficar atentos. No final nós os entregamos os filhos de volta para os pais e os pais continuam com a educação o que deve fazer em casa. (Cosme Rité, entrevista realizada em 26 de maio de 2012)

Os *waté'wa* jantam em suas casas e voltam à noite para o rio. Os meninos menores só batem água durante o dia. No grupo havia alguns meninos bem pequenos, do tamanho de *ai'repudu*, porém quem decide sobre a iniciação é o pai que pode, por algum motivo, encaminhar os filhos prematuramente para o *Hö*. Um dos motivos relatados refere-se ao desejo do pai de fazer com que o filho pertença à mesma metade ágama do pai. Para Giaccaria (1990), na vida familiar e social, o pai tem grande importância e “[...] nenhuma pessoa pode realizar um ato importante no âmbito familiar social ou cultural sem o consentimento do próprio pai.” (GIACCARIA, 1990, p.64). Assim,

A ‘autoridade paterna’ é aparentemente absoluta, o que representa certamente uma ameaça séria a sobrevivência da sociedade como tal. O grupo se defende, não tirando ou diminuindo a autoridade, mas obrigando o pai a delega-la a outros. Falamos de delegação de poderes, sendo eles exercidos sob constante vigilância do delegante, que pode interferir a qualquer hora ou mesmo retirá-la se o executor não for fiel. (GIACCARIA, 1990, p. 64)

O risco da passagem prematura, segundo o cacique Damião, é perfurar as orelhas com pouca idade. Isso implica dizer que o menino pode não ser bem educado dentro da cultura, uma vez que pode esquecer os ensinamentos em função da idade. Seria necessário crescer mais e aprender, para que não esquecer os ensinamentos e os levar a sério. Se furar as orelhas ainda menino, pode querer sair para brincar com os outros meninos e esquecer os ensinamentos que recebeu, como o respeito e os costumes. “Agora é isto que eu tenho preocupação. Meus três netos, falei para mãe deles, deixa eles terem 15 ou 18 anos e ficar *wapté*, para aprender a tradição e manter o que era antigamente o adolescente, que respeita muito os velhos, os grupos e todas as relações”. (Damião Paridzane, entrevista em 5 de junho de 2012).

Segundo Lopes da Silva (1986), a iniciação masculina é permeada de atividades práticas e rituais relativas ao amadurecimento físico. Todos os procedimentos aceleram a maturação e preparam o menino para a furação de orelhas: corrida, lutas corporais e imersão. Após passarem pelo *Wai'á* completa-se o homem *A'uwẽ Uptabi* que deve “[...] ser

'bravo', 'duro' resistente, libertar-se do domínio doméstico, mundo feminino e relacionar-se com 'outros' simétrica(da'amõ) e assimetricamente(danimiwainhõ)". (LOPES DA SILVA, 1986, p. 252)



Foto 40 – Wate'wa saindo da represa em direção a casa
Data: 23 de maio de 2012

Foto 41 – Os wate'wa voltam pintados para a represa

A primeira foto – da esquerda para a direita - mostra os wate'wa indo para suas casas e a segunda, quando retornam à represa, pintados de carvão, para continuar batendo água. Isso acontece todos os dias até completar o tempo estipulado pelos anciãos. A mão na boca, assoprando, representa uma referência ao frio e ao sofrimento que estão sentindo, colocando-se, assim, numa posição de aceitação.

O dia da perfuração das orelhas acontece, após o período de bateção de água, porém, segundo Aldo Tsimri'huwa'aire⁹⁰ (2012), caso algum dos waptés ou wate'wa quebre as regras, será levado pelo grupo abare'u, responsável pela vigilância, para que suas orelhas sejam furadas, antecipadamente, e ele retorna para sua casa, ficando impedido de retornar para o Hõ e de cumprir o processo de iniciação.

A mais grave infração das regras é ser flagrado, mantendo qualquer tipo de relacionamento com as moças, mesmo que seja dirigindo o olhar ou a palavra. No caso dos Nodzoü, todos seguiram as regras.

Sobre o período de imersão na água, Penhor (2012), relata:

Nós pais temos muita preocupação, eu aconselho, estou com medo que ele fica longe, por isso sempre vou visitar ele no rio, na hora que tá batendo água, venho falar, que não pode sair andar no mato para não ficar doente, machucar o pé, falo para meu filho e neto. Esta atividade é importante para ele aprender, é uma atividade tradicional, pois o prepara para a furação. (LEONARDO PENHORO, entrevista realizada em 26 de maio de 2012).

⁹⁰ Do grupo Hötörã, e coordenador da EEI Marãiwatsédé

Por definição dos anciãos, no dia 1º de junho, os waté'wa não bateram água por 24 horas, sendo autorizados a descansar. Enquanto isso, os Abare'u bateram água no lugar deles. Em seguida, os Tirowa, padrinhos dos Abare'u, reuniram-nos no centro da aldeia e os prepararam, com vestimentas formadas por short branco para descerem, em fila, acompanhados pelos padrinhos Tirowa até o córrego.

Esse acontecimento causou toda uma movimentação na beira do rio, pois os padrinhos precisavam juntar lenha para a fogueira, uma vez que os Abare'u passariam a noite inteira batendo água. Quando os Abare'u entraram na água, não faltou incentivo por parte dos padrinhos e dos líderes do grupo que gritavam palavras para conduzir os movimentos. Os Tirowa passaram a noite toda acompanhando os afilhados - Abare'u e, ao nascer do sol, saíram da água e foram para as casas para serem pintados pelas cunhadas. Nesse instante, também receberam um "trote", durante o qual foram-lhes amarradas coisas, como ferro velho, garrafas, entre outros. além da farinha que jogavam. Isso tudo era acompanhado pela comunidade que assistia e ria. Tal fato fazia com que os abare'u entrassem no clima de brincadeira e fizessem movimentos e falassem coisas engraçadas à comunidade. Depois disso, os Abare'u voltavam para o rio e ficavam, em imersão, batendo água durante todo aquele dia (2 de junho de 2012).



Fotos 42 - Grupo Abare'u batendo água
Data: 2 de junho de 2012



Foto 43: participando das "brincadeiras" com a comunidade
Data: 3 de junho de 2012

No dia seguinte, 3 de junho, os waté'wa retornaram à rotina de imersão diária, até a manhã do dia 5 de junho, quando saíram do rio para a cerimonia de perfuração da orelha. No dia 3 de junho, no warã, foi anunciado que Guilhermano Tseredze⁹¹ seria o *Daporedzapu'wa* (furador). Além disso, foram distribuídas a outros padrinhos tarefas⁹² para o dia da perfuração.

Segundo Paridzané (2012), o *Daporedzapu'wa* sempre é do clã öwawe, pois a furação

⁹¹ Do clã Öwawe, do grupo de padrinhos Êtêpa.

⁹² Aqui não serão citados nem os responsáveis e nem as tarefas, estivemos presentes e ouvimos, porém não me é permitido divulgar, pois não são socializadas com as mulheres A'uwê.

da orelha é função desse clã, que é escolhido no warã pelos anciãos, por serem descendentes dos que tem o poder da furação, este é acompanhado e orientado pelos Ipredu do clã Öwawe que foram furadores em rituais anteriores.

Para Tserewamriwê (2012) “O furador tem que sofrer muito para que a orelha cure logo, ele não pode comer carne, não comer comida misturada, não pode ter sexo com sua mulher se o furador sofre muito sara rápido senão demora mais”. (José Arimatéia Tserewamriwê, entrevista realizada em 6 de junho de 2012). Portanto, o *Daporedzapu'wa* sabe da responsabilidade em manter as regras e da necessidade de fazê-lo, para que os Heroiwa não sejam prejudicados por sua conduta.

2.2.2 A Perfuração de Orelhas⁹³

O dia começou cedo na aldeia Marãiwatsédé, antes de o sol nascer, porque esse dia seria muito especial. A comunidade celebrava a furação de orelha de 53 jovens guerreiros A'uwê de Marãiwatsédé. Era o dia do meio ambiente – 5 de junho de 2012 – que, embora importante, tornou-se menor diante do cerimonial que estava prestes a ser realizado: o auge da iniciação para a vida adulta Xavante se efetiva com a perfuração da orelha “[...] inscrição máxima da maturidade e da pertença à sociedade Xavante no corpo do rapaz”. (LOPES DA SILVA, 1986, p. 252).

A furação das orelhas se constitui numa fase do ritual que tem como objetivo educar os jovens para a coragem. Depois disso, passam a ser chamados de Heroi'wa.

Nesse dia, ainda muito cedo, o furador de orelhas e seus acompanhantes se reuniram no Hö para se pintarem e se prepararem para o ritual. A fogueira foi acesa para clarear o lugar. O furador e seus acompanhantes saem do Hö levando o osso de onça parda que será utilizada para a perfuração da orelha e uma cabaça cortada ao meio, usada para carregar os Buruteihi.

O furador realiza um movimento com a cabaça e dirige-se para as casas, uma vez que deve furar a orelha de todos os waté'wa, antes que o sol esquento muito e possa, segundo eles, prejudicar a cicatrização. Os waté'wa esperam sentados em uma esteira confeccionada especialmente para esse dia, por seus pais, e recebem o furador sem expressar nenhum sinal de medo ou dor.

Durante o processo de furação, o primeiro pauzinho utilizado pelos Heroi'wa chama-se buruteihi e está envolto de remédio produzido com a raiz de urucum, para ajudar na cicatrização da orelha. Depois de cicatrizada, inicia-se a passagem das outras etapas.

⁹³ Um fato interessante quando esperávamos pelo dia da furação orelhas; todos previam para o início do mês de junho, porém a qualquer um que perguntávamos dizia não saber da data. Não arriscavam um palpite, respondiam que fossemos ao warã, à tarde, porque lá os anciãos anunciariam o dia. Com isso, demonstram o grande respeito à autoridade dos anciãos, os reais detentores do conhecimento tradicional.

Quando isso se efetivar, o rapaz será um 'rite'wa e poderá fazer uso de outro pauzinho, o uiwededzada'rã.



Fotos 44 e 45 - O furador preparando-se, e indo as casas para a furação.
Data: 5 de junho de 2012



Fotos 46 e 47 - Wate'wa nas esteiras e a furação.
Data: 5 de junho de 2012



Fotos 48 e 49 - Os olhares: anciãs emocionadas e retorno ao rio.
Data: 5 de junho de 2012

A mudança de uma fase para outra significa muito para a comunidade A'uwê Uptabi e emociona os pais e avós que acabam se lembrando de quando realizaram sua iniciação. Durante o processo de furação de orelha, a emoção se fez presente entre os anciãos que reviveram a vida do wapté; as anciãs se emocionaram em ver seus netos passando por essa fase, que é de sofrimento e, também, de superação. Nas casas, ouvia-se somente o choro da anciã Marta, esposa de Francisco, que realizava um “choro ritual” que mais se parecia com um canto aos nossos ouvidos, um canto com sentimento da lembrança do passado e da preocupação com o futuro dos jovens heroi'wa. Depois de furarem as orelhas, os Heroi'wa se dirigem às casas para serem pintados pelas adzarudu e retornarem ao rio, onde o furador e os acompanhantes conferem as orelhas para saber se está tudo correto. Caso necessário, o furo é refeito. Felizmente não houve nenhum tipo de problema e todos receberam mais alguns bruteihi para usarem durante o período de cicatrização. Depois disso, todos retornaram para suas casas, onde descansaram por um dia.

No dia seguinte, 7 de junho, às 6 horas, os Heroi'wa seguem o ritual: dirigem-se para o centro da aldeia, conduzidos pelos líderes que tomam a dianteira e os outros o seguem. A mulher do padrinho percorre a casa de cada Heroi'wa para buscar o bolo. Terminada essa etapa, os heroi'wa buscam o tronco de buriti e começam a carregar. Só param quando os adultos gritam. Depois disso, inicia-se a dança, em frente das casas, que se estende ao longo do dia.

No amanhecer do dia seguinte, os anciãos autorizam o Ipredu a buscar o Ui'wede e, assim, realizam a corrida de tora de buriti- ui'wede - envolvendo todos os grupos de classe de idades. O vencedor desta competição foi o grupo dos padrinhos Ētepá. Prosseguindo as festividades, os heroi'wa descansaram por duas semanas no Hö e depois eles buscaram 2 paus compridos (wedetede) para iniciar a corrida do Noni. Dessa sequência depende a cura da orelha furada. Os velhos observam quem sarou as orelhas e quem precisa de mais tempo para poder iniciar o Noni, que só se inicia se todos estiverem com as orelhas já saradas.

2.2.3 As Corridas Diárias do Nōni⁹⁴ para os Heroi'wa

Os Heroi'wa buscaram as palhas de buriti em uma data determinada pelos anciãos para iniciarem a corrida de Nōni, que aconteceu durante uns 30 dias, nos períodos matutino e vespertino. No período matutino, os Heroi'wa correm enfeitados com gravata e cordinha, no vespertino, com pinturas corporais.

⁹⁴ Esta fase é descrita também com base em entrevista com Boaventura Walua Xanon, em 9 de agosto de 2012.

Depois de saberem que todas as orelhas dos Herói'wa estavam cicatrizadas - 9 de julho a 5 de agosto de 2012- iniciou-se o Noni que se refere à corrida de 300 metros de distância. Durante o período de 9 a 13 de julho os grupos anteriores ensinaram a corrida de Noni aos Herói'wa. Quem levou o Nõni para os anciãos ensinarem os Herói'wa foi Estevão Tsimitsuté.

O grupo que iniciou a corrida era formado pelos abare'u mbrada e, assim, em ordem decrescente, o penúltimo era os abare'u que correram duas vezes o trajeto do wedetede, pois eram jovens. Os últimos a correrem foram os Nodzö'u que aprenderam olhando os outros grupos. Durante a realização da corrida, os anciãos avaliam o aprendizado dos Nodzö'u que precisam correr no período da manhã e da tarde - tempo determinado. "Essas corridas não implicam em competição. São demonstrações cerimoniais e cada desempenho é julgado, individualmente, por seus próprios méritos". (MAYBURY LEWIS, 1984, p.169)

O padrinho Criciuma Rudzané, em função da estrutura física, foi escolhido pelos anciãos para ser o dirigente da corrida, que é denominada de Noniburiwa ou Noniwapewa e tem a função de carregar o Nõni. Assim, "os anciãos veem que ele é forte e vai aguentar carregar o nõni todos os dias". (Cosme Rite, entrevista realizada em 27 de novembro de 2012).

Noniburiwa usa um enfeite de pena de arara na cabeça (Isimiwainhu'o), que é retirado pelos afilhados, ao término da corrida.

O objetivo dessa fase consiste em preparar o físico e fortalecer a união dos clãs e dos diferentes grupos entre si. Isso contribui para a boa atuação do Herói'wa, na corrida de tora.



Fotos 50 e 51 - Corrida de noni
Autora: Sheila – enfermeira da aldeia Marãiwatsédé
Data: 25 de julho de 2012

Concluída a fase da corrida, os Heroi'wa passam pelo ritual do Tébé e Pahöri'wa⁹⁵. Para isso, foram escolhidos 2 Tébé e 2 Pahöri'wa. Os Tébé e os Pahöri'wa são líderes do grupo Nodzö'u que representam, respectivamente, o clã Öwawë e o clã Poredza'ono. Os futuros líderes são escolhidos pelos anciãos que observam, discutem e analisam quais dos 'Rite'wa apresentam as características para liderar. É importante lembrar que Tebe e Pahöriwa, dos grupos anteriores, têm a função de auxiliar os anciãos na escolha. "O Tébé e O Pahöri'wa, têm a função de unir o grupo, e de se precisar levar algum assunto ao Warã, eles são que irá representar o seu grupo". (Cosme Rité, entrevista realizada em 26 de maio de 2012).

Foram escolhidos como líderes do Nodzö'u:

Os Pahöri'wa: 1ºTúlio Tobhoiwê, filho do Silvestre e 2ºEdimilson Tserenhitomo, filho do Noé; Tulio é tio de Edimilson, portanto, ficou como primeiro, pois tinha o direito, segundo uma hierarquia de parentesco (mesmo que fosse mais novo).

Os Tébé: 1º Esio, filho do Arnaldo e 2º Abelardo, filho do Gino. Neste caso, Esio e Abelardo são primos; o 1º ficou sendo o Esio, por ser mais velho e serem da mesma hierarquia. Sobre Tebe e Pahöri'wa, Tserewamriwë esclarece:

Dos clãs: Öwawe e Poredza'öno. No caso Poredza'öno é escolhido duas pessoas entre adolescente para ser Pahöri'wa, líder do grupo. Do owawe, serão escolhidos dois tebe que serão líderes nodzou Eles podem decidir alguma coisa, eles são o porta voz do grupo. Os 4. Para eles fazem oferecimento ao final da festa. Vamos no mato acampamos, trazer a caça e a família tem que assar, recolher e guarda toda a caçada. (José Arimatéia Tserewamriwë, entrevista realizada em 4 de junho de 2012).

A etapa da caçada a que se refere Tserewamriwë se iniciou em 5 de agosto de 2012, quando reuniram-se no centro da aldeia os quatro líderes que dividiram os nodzo'u; depois dividiram os caçadores da comunidade e, assim, organizaram para a caçada os 4 grupos que eram dirigidos pelos 4 líderes: os 2 Tébé e os 2 Pahöriwa. Os grupos foram constituídos por homens, mulheres e jovens. A separação não é feita com base nos clãs, tão pouco pelos grupos, mas da escolha de cada um. Somente os homens se dirigem para a caçada, as mulheres e crianças ficam para assar a carne e armazená-la nas casas. Os 4 grupos, antes da saída para a caçada, realizam um canto específico.

Como a caça estava muito escassa - em função da TI ainda estar intrusada por não indígenas - e por possuírem uma pequena área de terra, nas duas primeiras semanas, não foi possível encontrar nenhuma caça. Em função disso, os anciãos perceberam que, se continuassem a caça naquela pequena área, dificilmente alcançariam o objetivo da festa, que era conseguir a carne para a comunidade.

⁹⁵ Sobre tebe e pahöri'wa ver em Maybury Lewis, 1984, p. 175 a 180.

Em função disso, decidiram e autorizaram os caçadores e os nodzo'u a buscarem outros lugares da terra demarcada, onde começaram a encontrar os bichos e trazerem para que as mulheres da família dos líderes - Tébé e Pahöri'wa – pudessem assar e guardar a carne. Somente uma parte da caça ficava com os anciãos, que tinham direito.

As famílias do Tébé e Pahöri'wa guardavam os alimentos para os caçadores que retornariam da caçada. “Esse era o ‘valor’ de caçar” (Boaventura Walua Xanon, em 9 de agosto de 2012). A mesma coisa receberiam as mulheres que ajudavam. A elas era reservada a costela, o pulmão e o intestino. “É o ‘valor’ da lenha que elas buscaram a uma longa distância, por elas terem ajudado a assar a carne entre outras coisas” (Boaventura Walua Xanon, em 9 de agosto de 2012)



Foto 52 - A caça guardada na casa do Silvestre pai do 1º Paröri'wa
Data: 2 de setembro de 2012

Com isso, percebemos a reciprocidade entre homens e mulheres, cujo “valor” da caça não simboliza lucro, mas, sim, agradecimento por algo recebido.

Mesmo ampliando a área, o período da caçada também foi ampliado, pois não conseguiram toda a caça necessária para o mês de agosto. Foi preciso estender o período até o mês de setembro⁹⁶. Além dos alimentos necessários ao ritual, a caçada também visava o aprendizado do Heroi'wa, ou seja, aprender como caçar, realizar os cantos, as pinturas, e de reconhecer os lugares de caça e os vestígios deixados pelos animais. E, assim,

⁹⁶ Em setembro houve a participação da escola na caçada e coleta, o que será descrito no capítulo III.

Quando a caça couber no cesto grande os velhos já vai falar assim, já tá bom , primeiro apresentação do Tebe, eles tem que assobiar a noite toda começa a cinco horas e termina as sete da manhã, ninguém pode dormir. No mesmo dia vai ser os Pahöri'wa, eles são os adoradores do sol, eles vão olhar para o sol e vão dançando, os velhos fazem um circulo e os Pahöri'wa vão dançando. Eu fui Pahöri'wa, fui líder do meu grupo Tirowa, os velhos sabem tudo, eu vejo o ensinamento dos velhos, eles que começam a dançar, eles marcam o local onde você vira a cabeça, eles marcam onde você vai ajoelhar, nós atual Pahöri'wa temos que fazer tudo que eles fazem por isto tem que prestar sempre atenção e a mesma coisa Tebe. Só que é diferente Pahöri'wa vai na frente na fila, porque é o maior líder do grupo, Tebe tem que acatar a reivindicação dos Pahöri'wa, mas no dia da festa Tébe vai na frente e Pahöri'wa vai atrás. Quer dizer Tebe vai fazer a apresentação primeiro, vai fazer sua festa a noite toda quando estiver amanhecendo o dia o Pahöri'wa vai fazer sua apresentação. E depois os líderes oferecem a caça para a comunidade, como gratificação. (José Arimatéia Tserewamriwê, entrevista realizada em 4 de junho de 2012).

Necessário se faz registrar que, em função das tensões, envolvendo a região e, conseqüentemente, a comunidade de Maräiwatsédé, deixamos de registrar a próxima fase, pois não foi possível realizar a observação e, portanto, o relato a seguir é baseado na entrevista com Cosme Rite, realizada em 27 de novembro de 2012.

Tudo isso acontece durante a apresentação dos líderes do grupo Nodzö'u e também da dança com as máscaras do Wamnhörö que são confeccionadas pelos homens mais velhos. Segundo Maybury (1984) a máscara de cada clã tem um estilo: “[...] as do Poredza'ono tinham faixas vermelhas verticais (i'wawi), [...] e as do Öwawê não apresentam faixas, mas tinham uma longa franja vermelha (i'tsarebepre) na parte inferior”. (MAYBURY LEWIS, 1984, p. 178)

As máscaras do wamnhörö levam em torno de 4 dias para serem confeccionadas e essa atividade é realizada pelo pai, avô e irmão mais velho e acontece no centro da aldeia. Durante a confecção, os abare'u ficaram vigiando as máscaras, quando o pai se ausentava, pois as máscaras só retornam para as casas quando estão prontas. Os abare'u por este serviço ganham uma gratificação - carne de caça.

Depois de usada na dança dos Tébe e do Pahöri'wa e no wamnhörö, a máscara volta para a casa do Heroi'wa e é doada aos padrinhos durante a última dança wanaridobe. Por isso, no outro dia, ainda de madrugada, os padrinhos e madrinhas se pintam com as pinturas das famílias⁹⁷. Exemplo disso é a pintura do Aihu'ubuni tede'wa da descendência de Cosme Rité. Portanto, ele é pintado com ela (um i'amö pinta o outro) e quem não tem pintura de família se pinta de carvão. Depois de pintados, dançam o wanaridobe e combinam com os pais as máscaras que irão ganhar.

Enquanto dançam, é organizado pelas famílias dos Heroi'wa um watébremi (Itse'a) para ficar nas portas das casas com a máscara, a fim de que os padrinhos e madrinhas, aos

⁹⁷ As pinturas são usadas por uma determinada família e são transmitidas por hereditariedade.

pares, possam buscá-las, a partir do aviso dado pelos anciãos. Todos devem receber, pelo menos, uma máscara, pois, se isso não acontecer, o padrinho fica envergonhado. “Depois que todos ganham levam para casa – é o danhimrõ – coisa do padrinho por que ganhou o wamnhõnõ. Caso você tenha o danhimrõ, você tem tudo, já tem “bagagem”, mala. Agora reforça o seu grupo que é Êtepá”. (Cosme Rite, entrevista realizada em 27 de novembro de 2012).

Depois disso, toda a comunidade dança o dia inteiro o canto do wapté, em círculo e passando pelas casas.

2.2.4 Tsa'uri'wa – formatura dos 'Ritei'wa

A Maratona Tsa'uri'wa consiste em uma corrida cerimonial – pequena maratona, de, aproximadamente, 15 km -, que se constitui no desafio final para os Nodzö'u e seus padrinhos.

No dia seguinte, ao amanhecer, Marcelo Abaré, dadzaniwá (dirigente do *Datsi'waté*) se dirige à casa do heroi'wa para levá-los para realizar a última etapa do ritual - a corrida Tsa'uri'wa. Antes disso, ainda de madrugada, a mãe buscou as coisas do heroiwa no hö, pois, assim que eles saem com o dadzaniwá, várias pessoas da comunidade desmancham a casa, uma vez que os heroi'wa não voltam mais para ela. O dadzaniwá leva os heroi'wa para o centro da aldeia, caminha em volta dela, gritando e batendo palmas - começa do leste até a última casa do oeste. Os nodzö'u o seguem em fila única e saem da aldeia em direção ao marã'u (local na mata), onde Marcelo os deixa com os pais para que pintem os filhos para a corrida.

O padrinho também pinta o corpo e o rosto com carvão; faz isso em um local próximo da mata, sem que os Nodzö'u saibam. Os Êtëpa se divertem, cortam seus cabelos e se pintam. As madrinhas também se pintam. Os Hötörã, padrinhos, avisam quando os Nodzo'u estão prontos e, quando saem, emitem o grito da ida até o local da corrida; os padrinhos Êtëpa se aproximam escondidos com folhas, pois os afilhados ainda não podem vê-los.

Os nodzö'u saem do marã'u puxados pelos Dahirada – grupo mais velho de sua metade ágama, até o lugar do início da corrida. Os padrinhos os seguem pelo caminho e se distribuem no percurso para que os afilhados sejam incentivados e ajudados durante toda a corrida. Quem orienta os Êtëpa a posicionarem-se são os hötörã.

Os padrinhos levam instrumentos que emitem sons, como apito, upawã, chocalhos, entre outros, para animar os afilhados enquanto realizarem a corrida. Essa é mais uma das funções e obrigações do padrinho.

O local de saída da corrida fica próximo da represa, em direção à sede da karu, e possui uma extensão de aproximadamente 12 km. A maioria da comunidade aguarda para

saber qual o clã que chega primeiro; isso é importante, pois ganhar a maratona dá muito prestígio para os clãs. Nodzö'u quem chegou primeiro foi do clã Pore'dza'õno.

Para acompanhar os afilhados de seus clãs, os abareu acompanham a corrida com wededzu- substância retirada das plantas e utilizada para desmaiar e enfraquecer o corredor. Quem chegou primeiro foi Manoel Catarino, filho do Dario, Pore'dza'õno. O ganhador fica famoso e passa a ser reconhecido, inclusive em outras terras. Todos os afilhados chegaram acompanhados pelos padrinhos; as meninas também participam do Tsau'ri'wa, num trajeto bem menor - 3km.

Depois que todos chegaram ao destino previamente definido, um padrinho organizou os afilhados por ordem de chegada e os anciãos ordenaram que os padrinhos buscassem o primeiro filho, para pôr a mão na cabeça. Isso valia para os padrinhos que tinham filhos e os que não tinham passavam a mão na cabeça do afilhado.

No mesmo dia do *tsau'ri'wa*, a mãe dos *Nodzö'u*, agora *'Ritei'wa*, manda faca e facão para retirar árvores para fazer sombra e cerca, para que o grupo fique no centro da aldeia, uma vez que eles ainda não podem voltar para casa. Quando terminar o cerco de galhos, o rapaz *nodzö'u* deita-se na esteira; é o momento em que a mãe leva a menina para deitar-se junto ao rapaz que foi escolhido para genro; é o sinal de compromisso do rapaz com a moça. Esse acontecimento significa que devem se casar no futuro, Depois disso, os padrinhos comem o bolo oferecido pela mãe da menina. Ficam nesse local por mais alguns minutos, para que a comunidade reconheça o compromisso entre as famílias. Depois, os *nodzo'u* apresentam a dança *dapraba* e a corrida é dada por encerrada para eles. No dia 27 de setembro de 2012, encerrou-se o ritual *Wapté nhõno*.

Ao encerrar o *Tsa'uri'wa*, inicia-se a vida adulta para os *Nodzo'u*, ou seja, a vida de *'Rite'wa*⁹⁸. Conforme Maybury Lewis,

[...] ainda que não tenham prestígio por isto, pois os assuntos da comunidade são resolvidos inteiramente pelo conselho de homens maduros, eles são vistos mesmo assim, como o grupo mais viril e atraente de toda a aldeia, o que é fonte de muito orgulho para os rapazes. (MAYBURY-LEWIS, 1984, p.128)

Nesse sentido, os *'Rité'wa* devem receber os conselhos e respeitar os mais velhos, aprender as atividades do cotidiano, assumir as responsabilidades, ajudando nas tarefas econômicas e de sustentabilidade, como: pescar, caçar, roçar, construir casas, fazer os artesanatos e as pinturas, participar das corridas de tora, entre outras atividades da vida adulta. Além disso, manter os cuidados com a higiene corporal, preservar sua identidade *A'uwe Uptabi* e cumprir as regras e valores culturais da organização social.

⁹⁸ Significado de *'Ritewa* – *'ri'*- casa, reencontrar na casa do pai, fica novamente na casa do pai. (Cosme Rité, em entrevista 26 de maio de 2012).

Segundo Carolina 'Rêwaptu (2012), ao final do ritual Wapté nhõno, inicia-se uma nova classe social, pois se apresentam os Ai'repudu e Ba'ono que comporão o futuro grupo - os Anarowa. Como reconhecimento desse grupo Anarowa, os 'Rité'wa, do grupo Nodzo'u, devem proceder ao corte de cabelo e, no mesmo dia, os Ai'repudu e Ba'ono buscar penas de arara para os Anarowab'rada, grupo mais velho de Anarowa. Estes ficam no centro da aldeia esperando até que o grupo do Ai'repudu e Adzarudu pré-adolescentes fazem a oferenda de penas diversas aos Anarowab'rada e ao grupo Nodzö'u que se formou.

No outro dia às 7 horas eles vão iniciar o canto deles, o ancião pergunta: o que você gostam? Qual é o seu grupo? E eles respondem: ANAROWA! Os anciãos aprovam e os meninos e meninas para o grupo anaho'wa, e aí eles dançam. Talvez no mês de outubro eles já tenham que entrar no hö, pois tem ai'repudu com 14 anos. (Carolina Rewaptu, entrevista realizada em 6 de junho de 2012)

Todo esse movimento mostra a natureza cíclica do sistema de classes de idades, no qual o término de um evento deflagra, imediatamente, o início de outro. Isso acaba sustentando a continuidade das tradições, a transmissão dos conhecimentos e os valores cultivados no seio do grupo social A'uwẽ Uptabi.

Os xavante têm consciência plena da natureza cíclica dos sistemas de classes de idades, e, quando pressionados, explicam que o tempo passa através de ciclos como esses, expressando essa passagem por meio de desenho de uma série de círculos que fazem no chão. Esses ciclos são também divididos em períodos que correspondem à passagem das classes de idades pela casa dos solteiros. (MAYBURY LEWIS, 1984, p. 208)

Notamos que, além da casa da família, do Hö e do warã, existem outros espaços para a educação do povo A'uwẽ Marãiwatsédé: a marã (mata) e o Ró (cerrado), locais utilizados para a realização das coletas e das caçadas; na roça, homens, mulheres e crianças compartilham funções e os produtos são repartidos com os familiares; no rio, a água tem um significado simbólico para a vida A'uwê, entre outros. Um dos espaços de educação que tem se tornado cada vez mais importante, em especial após o retorno para Marãiwatsédé, tem sido a escola.

2.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO EM MARÃIWATSÉDÉ

A escola tem se constituído como uma necessidade fortemente evidenciada pelos A'uwê de Marãiwatsédé. Quando uma das lideranças, José Arimatéia, foi questionada sobre a presença da escola na comunidade, disse que seria impossível viver sem ela, uma vez que é fundamental para o povo Xavante por três motivos: “[...] estudar para prevalecer a

cultura, estudar para a autodeterminação e estudar para lutar pelos direitos na relação com o mundo dos brancos. Cada dia as coisas mudam dentro e fora da aldeia e a escola pode ensinar sobre estas mudanças”. (José Arimatéia Tserewamriwê, entrevista realizada em 10 de agosto de 2012).

Nessa perspectiva, reafirma Rosa (2008), “Os Auwê manifestam preocupação em conviver no mundo waradzu e na apropriação de elementos que possam auxiliar esse trânsito entre culturas diferentes”. (ROSA, 2008, p.92). Para Luciano (2011) a escola funciona como mecanismo de aproximação e interação com o mundo extra (aldeia global) e, portanto, deixa de ser vista como instrumento preferencial de fortalecimento ou resgate de culturas e identidades tradicionais, como alguns pressupõem, como escola diferenciada.

Assim, a família e a sociedade A’uwê têm sido primordiais para a transmissão da cultura e da identidade, utilizando-se, para isso, de seus próprios instrumentos de transmissão dos conhecimentos e dos valores.

Segundo Paridzané e Giacaria (2012), o primeiro contato com o universo escolar dos A’uwê Marãiwatsédé se deu na aldeia São Marcos:

Quando o grupo de Marãiwatsédé chegou em São Marcos, passado a epidemia de sarampo os que tinham idade foram para a escola, eles aprendiam, pois muitos de nós professores salesianos já sabíamos a língua xavante e também tínhamos monitores xavante e fico feliz que muitos dos monitores se formaram e hoje são os professores da escola de São Marcos.” O cacique Damião estudou na escola. Estudava a língua portuguesa, não tinha entrada ainda a 1ª cartilha bilíngue foi feita em 1977. Pois na ideia da FUNAI tinha que aprender português para morar na cidade. A máxima naquele tempo (ditadura) era integrar, tirar todos do campo e colocar na cidade era que o governo tenha o controle. (Pe Giacaria, entrevista realizada em 25 de setembro de 2012).

Paridzané conta que, paralelo a sua estadia no Hö, frequentava a escola em São Marcos:

Eu estava estudando na aldeia São Marcos, estudei por 10 anos, até 6ª série, mas minha cabeça está aprendendo cada vez mais, aprendendo caminho, conhecendo os caminhos para lutar a favor das comunidades indígenas. Quando terminou a furação de orelhas, festa nossa quando era moço, foi em 1974. (Damião Paridzané, entrevista realizada em 5 de junho de 2012).

Sobre a presença dos Wapté na escola, os professores descrevem em relatório do I encontro da comunidade escolar de Marãiwatsédé:

Na verdade a educação do povo xavante é mais difícil para o não índio e para as mulheres xavante. Assim a educação do povo xavante que vem dos nossos ancestrais e até hoje existe para o wapté. Quando a educação do não índio começa antes deles entrarem para a escola o padrinho vai aconselhar

bastante para respeitar seu professor e as meninas e funcionarias da escola. Por que o pai do wapté vai querer que o filho estude; por isso, o padrinho o libera para a escola e o professor cuida dele.

Quando chega na sala de aula o professor vai dividir o wapté e sentar no meio de frente para o professor, no meio senta os jovens com orelha furada e no fundo as meninas.

Então o professor vai falar com seus alunos, que como eles estão misturados tem que respeitar os outros não mexer nas coisas do wapté e a escola é a segunda educação para o povo xavante. Ele vai falar também para o wapté, se ele tiver alguma dificuldade, chamar o professor com respeito e não ter medo de perguntar as coisas ao professor, pois ele precisa aprender para defender seu território, documentário e não perder a cultura.

Por isso, professor tem que falar para seus alunos wapté não ficar com a boca fechada para tirar suas duvida e não ter vergonha de seus colegas. A escola vai ajudar na vida deles por isso tem que estudar sem ser tímido e a escola também vai dar a ele o conhecimento. (Relatório dos professores – I encontro da comunidade escolar – 2011)

Assim, o comportamento que a comunidade espera dos wapté independe do espaço em que ele se encontra, mesmo que a escola seja considerada como um espaço que tem sua origem no mundo do Waradzu.

Na Aldeia Água Branca, TI de Pimentel Barbosa, onde os A'uwẽ Marãiwatsédé permaneceram por, aproximadamente, 20 anos, a escola era municipal, denominada como EMEB Água Branca. Contava, em 2003, com, aproximadamente, 200 alunos, sendo que Carolina 'Rẽwaptu é a mais antiga professora; trabalhou desde essa época e foi professora contrata pelo município de Canarana por, 15 anos. Junto com ela, também foram professores na Aldeia Água Branca, Leonardo, José Arimatéia, Lázaro, Davi, todos estão em Marãiwatsédé, porém José Arimatéia e Davi exercem outras funções na comunidade.

Em 2004, quando se instalou a Aldeia Marãiwatsede, os pais ficaram preocupados com a falta de atendimento escolar dos filhos, uma vez que não tinham como estudar. Isso fez com que se reunissem para discutir a necessidade de terem uma escola. Em 2005, segundo 'Rẽwaptu (2012), foi criada, na aldeia *Marãiwatsédé*, uma escola municipal construída pela comunidade, a fim de que os filhos pudessem estudar.

Posteriormente, por decisão da comunidade, a escola passou para a esfera estadual, cuja autorização se deu no dia 17 de março de 2006, por meio do Decreto Publicado no Diário Oficial do Estado sob o número 7228. Um dos motivos da mudança de esfera dizia respeito à necessidade de ter maior autonomia por parte da gestão e, também, para atender, além da educação fundamental, também o Ensino Médio. Com isso, a educação infantil ficou sob a responsabilidade do município.



Foto 53 - EEI Marãiwatsédé
Data: 22 de fevereiro de 2011
Autora: Ana Paula Lopes

A escola municipal, segundo o coordenador Vanderlei Temirite (2012) teve, em 2012, aproximadamente 150 alunos matriculados. Porém, segundo ele, o atendimento ainda é bastante precário, visto que carece “[...] de prédio escolar, de material didático e de formação dos professores”. (Vanderlei Temirite, entrevista realizada em 28 de maio de 2012)

Segundo dados levantados junto à Assessoria Pedagógica/SEDUC/MT de Bom Jesus do Araguaia, a Escola Estadual Marãiwatsédé, em 2012, tem 330 alunos matriculados e conta com um quadro formado por 16 professores. Destes, 6 não possuem formação em docência, 1 desempenha a função de coordenador pedagógico e 1 exerce a função de direção.

Em relação aos alunos, os estudos de ‘Rëwaptu dizem que:

Quando o aluno chega à escola, ele é muito tímido não fala. Faz só os trabalhos que precisa, participa com os outros alunos, menos com o professor se ele for parente, mas tem respeito pelo professor na escola. Essa maneira de agir do aluno está relacionada com a cultura Xavante que tem que ser respeitada. Assim os alunos aprendem a valorizar o meio em que vivem e a escola trabalha com os conhecimentos culturais tradicionais e os universais. (‘RÉWAPTU, 2010, p. 41)

Para 'Rẽwaptu (2012), o grande desafio da educação ainda está em conciliar os conhecimentos tradicionais às mudanças e aos novos conhecimentos necessários à vida, advindos do contato com o não índio.

A educação escolar nas aldeias é muito importante para nós povos indígenas, mas é diferente da educação tradicional que se pratica hoje em dia. Às mudanças são uma preocupação do povo com a cultura no futuro, que mais para a frente às novas gerações possam continuar no mundo globalizado sem deixar para trás os seus costumes tradicionais, essa é uma reflexão feita pelos mais velhos da aldeia Marãiwatséde, pensando como a escola irá trabalhar com essa diferença das relações de parentesco. ('RÊWAPTU, 2010, p. 41)

Para isso, ela conta com o apoio da comunidade, em especial, dos anciãos.



Foto 54- Francisco Tspé conversando com os estudantes
Fonte: acervo da professora Carolina Rewaptu

Este capítulo privilegiou um olhar mais abrangente a respeito da educação e da constituição do “ser” Auwẽ Uptabi que acontece em diferentes tempos e espaços. No próximo capítulo, tentaremos discutir o início de um caminho ainda que bastante complexo para tentar constituir uma proposta de educação escolar que atenda ao ideal A’uwê Marãiwatsédé, que consiste em manter a tradição cultural do povo Xavante e que contemple também o acesso aos conhecimentos da cultura geral. Para isso, contaremos com o auxílio de um quadro de professores que atuam na escola estadual e de uma parte significativa da comunidade.

3 PERSPECTIVA PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA MARÃIWATSÉDÉ

Este capítulo tem como objetivo desencadear uma discussão sobre o processo de elaboração do currículo junto à comunidade de MARÃIWATSÉDÉ. A experiência foi vivenciada, durante o período de fevereiro de 2011 a setembro de 2012. Os debates foram motivados pela perspectiva de construir um currículo que atendesse às necessidades – tanto locais quanto global – da comunidade, a partir da articulação dos saberes da cultura A'uwẽ Marãiwatsédé e os da cultura escolar, vislumbrando constituir um novo saber.

Para contextualizar, iniciamos com um breve percurso acerca da história da educação indígena, no Brasil, e das políticas públicas que foram sendo conquistadas, mais especificamente, a partir da abertura política. Em seguida, apresentamos um pouco da legislação que trata da educação dos povos indígenas em meio às proposições para se construir uma proposta curricular que atenda às especificidades e anseios dos diferentes povos que fazem parte do território mato-grossense. Nesse sentido, tratamos dos elementos instrumentalizados para elaborar uma proposta curricular, a partir da política empreendida pelo governo estadual – ciclo de formação humana - colocando-a em diálogo com as fases de vida A'uwẽ Marãiwatsédé. Para isso, faz-se necessário conhecer os fundamentos desses ciclos, o que eles significam e como estão sendo trabalhados, a fim de desencadear uma proposição articulada com os diferentes saberes – do cotidiano e aqueles sistematizados – de forma que um não aconteça em detrimento do outro.

Daí a importância da escola, como instituição educativa, considerar os saberes socialmente construídos na prática grupal com os quais os educando chegam a ela, e estabelecer relações com os conhecimentos historicamente construídos e re-elaborados ao longo da história. (RIBEIRO M., 2005, p.47)

Para finalizar, realizamos uma discussão a respeito do complexo temático, por meio de um estudo socioantropológico que visa levantar as questões da comunidade de Marãiwatsédé e a definição do fenômeno/problema proveniente de tal realidade.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A partir do processo de redemocratização política brasileira, ocorrida desde o final da década de 1970 e início dos anos 1980, foram desencadeadas intensas lutas advindas, dentre outros, dos movimentos sociais que reivindicam condições de acesso à educação escolar e, por consequência, a inclusão de todos na escola.

Para entendermos a importância desse contexto para a educação escolar indígena, buscamos reconstruir a trajetória da educação escolar e dos principais objetivos que foram traçados, ao longo da história no Brasil, naquilo que se refere aos povos indígenas. Para tanto, vale partir do esclarecimento de Bartolomeu Meliá:

A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do empreendimento colonial português. Isso não quer dizer que os povos indígenas não tivessem seus processos próprios de educação, antes da chegada dos portugueses. (MELIÁ *Apud* LUCIANO, 2011, p. 74)

Segundo Ferreira (2001), a história da educação escolar entre os povos indígenas, no Brasil, pode ser dividida em quatro momentos caracterizados por fortes diretrizes ideológicas, sendo que: “[...] o início de uma nova fase não significa o término da anterior, mas indica novas orientações no campo da educação escolar”. (FERREIRA, 2001, p.71). Tais fases correspondem: 1) à atuação de missões religiosas catequizadoras; 2) à atuação integracionista a partir do SPI; 3) à atuação de organizações não governamentais e 4) aos processos de autoria indígena empreendidos pela organização de movimentos sociais indígenas.

A primeira dessas fases foi e tem sido a mais longa, uma vez que teve início no período colonial com os jesuítas e ainda se mantém em algumas regiões do país, por meio de ações da missão salesiana. A escola da catequese que teve início no Brasil Colônia tinha como objetivo catequizar os indígenas, convertendo-os à fé cristã. Com isso, negava-se a diversidade cultural dos diferentes povos.

Essa forma de educação desencadeou o aniquilamento de diversas culturas e a tentativa de incorporação da mão de obra indígena à sociedade nacional:

O modelo de atuação dos salesianos, à semelhança do modelo jesuíta, impôs mudanças nas ordens sociais e espaciais, de acordo com a ideologia católica. Grupos de descendência patrilineares foram reduzidos a grupos nominados segundo padrões da sociedade brasileira. Os índios tiveram que habitar casas distribuídas e organizadas conforme ideais católicos, provocando transformações na maneira como concebiam a si mesmos e o mundo. Aspectos das cosmologias indígenas foram substituídos por pela moral católica. (FERREIRA, 2001, p.73)

Exemplo disso foi a “extinção” da cerimônia Piõ-nhitsi, da cultura A’uwẽ Uptabi, mencionada no segundo capítulo, deste estudo.

A segunda fase, segundo Ferreira (2001), foi marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, instituído em 1910, e se estendeu à política de ensino da Fundação Nacional do Índio - FUNAI - e à articulação com o Summer Institute of Linguistics - SIL e outras missões religiosas.

Esse período marcou fortemente a política integracionista do estado brasileiro, cujo objetivo visava à integração harmoniosa das sociedades indígenas à sociedade nacional. Considerava-se que os povos indígenas precisavam “evoluir” rapidamente para serem integrados à sociedade nacional, o que significava dizer que era preciso negar a diversidade cultural e linguística desses povos. Nesse processo, a escola tinha o papel de inseri-los no contexto nacional. Isso desencadeou a perda de muitas línguas e culturas que, de uma forma ou de outra, hoje, os povos indígenas buscam revitalizar, ressignificando-as.

Todo esse pensamento em relação aos indígenas estava pautado nos ideais capitalistas etnocêntricos e em uma legislação pautada em teorias evolucionistas sobre a humanidade, como podemos observar no Art. 4 da Lei nº 6.001 de dezembro de 1973, que diz:

Art.4º Os índios são considerados:

I - Isolados- Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservem menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão vez mais para o próprio sustento;

III - Integrados- Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura. (BRASIL, 1973, p.1)

O Estatuto do Índio que, por um lado, classificou os indígenas “[...] com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los harmoniosamente à comunhão nacional”. (FERREIRA, 2001, p.75), por outro, tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas, o que estimularia a atuação da FUNAI no sentido de promover “[...] o ensino bilíngue como forma de ‘respeitar os valores tribais’, adequando na sua concepção de instituição à realidade indígena”. (FERREIRA, 2001, p.75). Conforme afirma Rosani Moreira Leitão:

A concepção etnocêntrica da sociedade nacional, partindo de concepções alheias àquelas que orientam a vida nas sociedades indígenas e ignorando a lógica própria de organização social e costumes morais dessas sociedades, empenha-se em introduzir entre as mesmas instituições que se prestariam à “civilização dos selvagens”. Mas como diz Maia (1975), via de regra toda postura etnocêntrica esconde atrás de si interesses de ordem econômica. (LEITÃO, 2002b, p. 94)

Dessa maneira, a educação bilíngue se firmaria, não como meio de assegurar e respeitar os valores culturais das comunidades indígenas, mas como uma estratégia de assegurar os interesses civilizatórios do estado.

Por sua vez, o papel do SIL, no convênio firmado com o SPI, e, posteriormente, com a FUNAI, era promover a educação bilíngue, uma vez que contavam com profissionais linguistas e pedagogos.

O modelo bicultural do SIL garantia também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas. (FERREIRA, 2001, p. 77)

Segundo Ferreira (2001), a terceira fase foi marcada pela presença de organizações não governamentais e pela formação de projetos alternativos de educação escolar. A articulação das diferentes organizações com os movimentos indígenas “[...] fizeram com que se delineasse uma política e uma prática indigenista paralela à oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar”. (FERREIRA, 2001, p.87) Acerca desta forma de atuação podemos considerar como importante desdobramento que,

[...] entretanto, o encontro entre as culturas indígenas e o Ocidente, fundado na escrita e numa cultura letrada, passa a exigir das sociedades indígenas saberes, técnicas e domínios que alteram sensivelmente as formas de distribuição de status, poder e prestígio, bem como os mecanismos e as estratégias de formação e escolha de líderes no interior dessas comunidades. Expostas a um contato prolongado com o “mundo dos brancos”, elas incorporam às suas estruturas tradicionais de poder novos mecanismos de mediação dessas relações de poder. Dentre esses mecanismos, está a construção de novos tipos de lideranças que têm como objetivo intermediar o contato com a sociedade envolvente. As lideranças do contato índio/branco ocupam um lugar cada vez mais significativo tanto nas instâncias de negociação de espaços e direitos da sociedade majoritária como nas decisões políticas no interior da aldeia. (LEITÃO, 2002a, p. 78-79)

Em Marãiwatsédé evidenciamos essa ressignificação dos espaços de poder exercidos pelas lideranças, que estabelecem relações de parceria e cooperação com diversas formas de organização externas à comunidade. Nesse sentido, destaca-se o papel exercido pelos professores indígenas, que acabam por serem reconhecidos interna e externamente como novas lideranças.

Por fim, a quarta fase foi caracterizada pela experiência de autoria que se delineava pela iniciativa dos próprios povos indígenas, nos anos 80 do século XX, que passaram a reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação formal. Os povos indígenas entraram em cena para debater as políticas de escolarização e exigir o direito a uma educação escolar voltada aos seus interesses, ou seja, uma educação que respeitasse as diferenças e as especificidades de cada povo.

De algo historicamente imposto, a escola passou a ser tomada, e depois reivindicada, por comunidades indígenas, que pressentiram nela a possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionar e se posicionar perante os representantes da sociedade envolvente, com a qual estão cada vez mais em contato. Novos modelos de escola indígena estão surgindo, pautados por paradigmas de respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas. Alguns grupos, após passarem anos procurando esconder suas origens étnicas, reivindicam hoje o reconhecimento de suas identidades diferenciadas. É nesse contexto que os povos indígenas no Brasil têm buscado uma escola que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia. (GRUPIONI, 2004 p. 36)

O movimento indígena e as instituições indigenistas contribuíram para que, durante a constituinte, se garantisse que estivessem presentes na Constituição Federal de 1988 os direitos dos povos indígenas e, dentre eles, a criação de um novo paradigma que rompia, definitivamente, com a postura integracionista do Estado. Assim, a Constituição Federal de 1988 rompe com a concepção ideológica vigente, na medida em que reconheceu a permanente diversidade e especificidade cultural dos povos indígenas.

Os art. 210 e 231 da CF/88 definem o Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural, quando reconhece os povos indígenas em suas formas culturais:

Art 210. § 2º O ensino fundamental será regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 2002, p.124)

Art 231. São reconhecidos aos índios sua organização social costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União Demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 2002, p.132)

Em 1993, foram elaboradas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, cujo principal objetivo era implantar “[...] uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (lingüística, cultural, histórica)”. (BRASIL, 1993, p. 8). Este foi o primeiro documento que explicitava a interculturalidade como base da educação escolar indígena e a definia como: “[...] intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades”. (BRASIL, 1993, p.10)

A partir dessa base, surgiram outros documentos reguladores, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional- LDBEN Lei 9394/96. Os art. 78 e 79 da referida lei reafirmam a educação intercultural e bilíngue aos povos indígenas, no Brasil, e “[...] o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”. (BRZEZINSKI, 2000, p. 263-264). Para isso, necessário se faz todo um processo de inclusão das escolas indígenas ao sistema oficial de

ensino, na busca serem reconhecidas em suas especificidades em relação à língua e à interculturalidade.

O Parecer n. 14/99 e a Resolução n. 03/99 oriundos do Conselho Nacional de Educação – CNE - cria a categoria escola indígena, regulamenta seu funcionamento e define a competência institucional do sistema de ensino estadual e/ou de parceria com os municípios.

Essas legislações possibilitam a reorganização das escolas nos espaços da educação e das práticas pedagógicas que visam à formação do “ser” indígena, em seu pleno exercício da cultura que “[...] se compõe de ideias, concepções, significados, sempre reelaborados, ao longo do tempo e através do espaço e o seu dinamismo acompanha o da própria vida”. (SILVA e VIDAL, 2004, p.15). Assim, em meio a um processo de promoção de uma educação que respeite as diferenças e especificidades de cada povo.

Nessa perspectiva, a educação passa a ser “[...] essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta”. (FERREIRA, 2001, p. 71)

A propósito disso, durante a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009, os povos indígenas elaboraram uma nova proposta de organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais⁹⁹- TEE - publicada no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.

Com um caráter inovador no que diz respeito ao reconhecimento da afirmação e identidades étnicas dos povos indígenas e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos educativos escolares, essa política inaugura um novo capítulo dentro deste processo histórico. Isso significa dizer, em linhas gerais, que a educação escolar indígena passa a ser organizada em consonância à territorialidade de seus povos, independentemente da divisão territorial entre estados e municípios que compõem o Estado brasileiro. (SOUSA, 2012, p.01)

Em relação ao povo A’uwê Uptabi, a política dos Territórios Etnoeducacionais teve início em 2010, quando foi pactuado o Território Etnoeducacional A’uwê Uptabi – TEEAU -, cuja comissão gestora permanece formada por representantes A’uwê e Waradzu. A comissão se constitui como instância de natureza deliberativa, para a tomada de decisões sobre a gestão das escolas indígenas A’uwê Uptabi das TIs: Areões, Pimentel Barbosa, Parabubure, Marãiwatsédé, São Marcos, Sangradouro e Marechal Rondon.

⁹⁹ Territórios Etnoeducacionais são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento. (BANIWA, 2010, p. 1-2)

Para isso, foi elaborado um plano de ação articulado e territorializado - sob a coordenação e financiamento do MEC - pelo qual estado e municípios passam a executar ações educacionais, em consonância com sua proposta.. É importante registrar que somente a partir da criação dos territórios, o MEC e a FUNAI voltam a participar, mais intensamente, das discussões, visto que eles se afastaram, por um período, em função da descentralização da oferta de educação indígena para estados e municípios e retornaram em virtude da atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI -, através da política de implementação dos Territórios Etnoeducacionais.

A política desencadeada nos TEE reforça o momento atual em que se afirma a proposição de uma educação que considere positivamente os conhecimentos e as línguas indígenas, por meio de uma educação diferenciada que valorize as suas identidades. Com isso, deixa-se de negar os conhecimentos advindos da cultura.

São inquestionáveis os avanços conquistados, a partir da CF/88, em relação aos direitos dos povos indígenas, principalmente no que diz respeito ao acesso a uma educação escolar específica, intercultural, bilíngue (multilíngue) que contribua para a afirmação étnica e cultural dos povos. A educação escolar deixou de ser 'reprodutora' de uma única cultura – dominante – em detrimento da valorização de outras culturas. Assim,

No âmbito da prática pedagógica escolar, percebe-se uma lenta e gradativa mudança institucional e processual rumo à construção de outro modelo de escola, caracterizada como uma escola comunitária sob a gestão da comunidade indígena. Esta nova escola almeja ser *diferenciada* das demais escolas brasileiras, *específica e própria* a cada povo indígena, *intercultural* no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas e *bilíngüe* com a conseqüente valorização das línguas maternas e não só da língua nacional. (GRUPIONI *Apud* LUCIANO, 2011, p. 99)

Nesse sentido, alguns elementos didático-pedagógicos passam a ser essenciais às práticas pedagógicas. Dentre eles, a constituição de um currículo que atenda aos ideais de autoria, de autoafirmação étnica e de autorepresentação de cada povo, pois, segundo as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena,

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. (BRASIL, 1993, p.11)

Dessa maneira, passamos a considerar que o currículo seja um dos elementos que podem dirimir paradigmas escolares que buscam a homogeneidade étnica e o

etnocentrismo que tem se perpetuado, no Brasil, ao longo desses séculos. Nessa perspectiva, o currículo passa a ser:

[...] objeto de muitas práticas e se expressa e se concretiza nelas, se molda numa multidão de contextos, sendo afetado por forças sociais, marcos organizativos, pelos sistemas de produção de materiais didáticos, pelo ambiente da aula, pelas práticas pedagógicas cotidianas, pelas práticas de avaliação, concluindo que todo ele é um processo social (SACRISTÁN,1998, p.165).

O currículo se constitui como um processo permeado por diferentes forças sociais e práticas pedagógicas, que se fazem presentes nas políticas oficiais, na organização didática, no processo avaliativo, entre outros.

Conforme a compreensão de Silva:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2000, p. 150)

Dessa maneira, o que existe como questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é o “quê?”, ou seja, a preocupação em saber qual conhecimento deve ser ensinado. Em seguida, temos o “por quê?”, como questão que norteia as razões pelas quais esse conhecimento deve ser ensinado, a fim de compreender que tipo de pessoa se quer constituir por meio de tal currículo, avaliando qual é a desejável para essa sociedade, “[...] afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”. (SILVA, 2000, p.15). Assim, “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente, o currículo”. (SILVA, 2000, p.15)

Alicerça-se, neste ponto, a diferença entre concepções de currículo. “Estudiosos dizem que o conhecimento adquirido na escola não é neutro nem objetivo, mas sim selecionado, ordenado e estruturado de acordo com interesses particulares que reproduzem ideologias dominantes”. (MARZARI, 2010, p. 38). Essas concepções variam a partir das diferentes sociedades, conforme aquilo que se conceba como o desejado. Nesse sentido, o questionamento que aqui apresentamos é: qual é o ser humano desejado na concepção da sociedade A’uwẽ?

Tendo como base a sociedade A’uwẽ Marãiwatsédé, conhecendo seus tempos, espaços e processos de educação, buscamos entender como se apresentam as propostas curriculares apresentadas pelas instâncias governamentais para se constituir um currículo escolar para as escolas indígenas.

Neste estudo, privilegiamos dois documentos que estão muito presentes nas discussões a respeito da elaboração do currículo escolar das escolas indígenas – os RCNEI e as OCs.

3.2 DOCUMENTOS QUE REFERENDAM A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO

Como já dissemos, durante décadas, a educação escolar visava integrar os indígenas à sociedade, tendo a escola como um dos mais eficazes instrumentos de promoção dessa política que perpetuava o domínio dos colonizadores. Essa realidade começa a ser modificada, a partir da aprovação da CF/88, das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação indígena - RCNEI, entre outras providências, que possibilitaram novas perspectivas para a Educação Escolar Indígena. Dentre elas, merece destaque a gestão escolar que foi sendo implantada e lentamente aprimorada, principalmente em relação às questões financeiras e administrativas.

O estado de Mato Grosso, em especial, criou legislações específicas para nortear as políticas de educação escolar indígena, cujas questões foram integradas ao Plano Estadual de Educação e editou a Resolução 201/04 que regula o funcionamento das escolas indígenas no estado.

Entendemos que, embora importantes, carecemos de tempo para discutir, com mais consistência, todos os documentos que tratam da educação escolar indígena. Por isso, neste estudo, priorizamos os RCNEI e as OCs que subsidiam as discussões para a elaboração de um currículo para o povo de Marãiwatsédé.

3.2.1 Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI

Segundo o próprio Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (2002) -, ele foi elaborado para atender às reivindicações dos professores que ansiavam por uma nova proposta curricular que substituísse o modelo de currículo imposto externamente, em detrimento de um currículo que atendesse à realidade dos povos indígenas.

De acordo com o documento, sua elaboração pautou-se em discussões coletivas realizadas em encontros com as lideranças indígenas de todo o país, nos cursos de formação com os professores, entre outros. Em relação ao teor do documento, podemos citar:

Sinteticamente, é objetivo deste documento oferecer subsídios para: a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las. (BRASIL, 2002, p. 13)

Porém, em se tratando de um país com sociedades indígenas tão diversas, os RCNEI se propõem apenas “[...] subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares”. (BRASIL, 2002, p.14)

Outro princípio que norteou os RCNEIS diz respeito à interculturalidade, entendida como: “[...] o diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas”. (BRASIL, 2002, p. 60). Assim,

[...] a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo-se assim na escola, abre-se espaço para a identificação de alguns dos problemas sociais mais prementes para aquela comunidade, quando são construídas as opiniões, atitudes e procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas. (BRASIL, 2002, p.60)

Em uma proposta de construção de um currículo para as escolas indígenas, os RCNEIs sugerem que sejam identificados com a comunidade escolar os objetivos gerais da escola, uma vez que devem nortear a tomada de decisões sobre as questões curriculares. É bom lembrar que, muitas vezes, os objetivos são comuns entre alguns povos, mas que podem ser complementados com objetivos didáticos, que dizem respeito à definição das aprendizagens.

Tanto os objetivos gerais quanto os didáticos serão instrumentos importantes para a prática pedagógica, já que orientam e dão suporte aos professores fazerem escolhas em seu trabalho cotidiano em sala de aula. São eles também que ajudam a selecionar conteúdos, a agrupar os alunos, a usar o tempo e o espaço, a avaliar o trabalho e o processo de formação de seus alunos. (BRASIL, 2002, p. 59)

Para avançar em relação aos objetivos terminais¹⁰⁰, os RCNEI propõem a superação da homogeneização dos alunos, da premiação e da punição, principalmente para os que requerem um tempo maior para se apropriar dos conhecimentos ensinados pela escola.

Os RCNEI sugerem um currículo composto por temas transversais e áreas¹⁰¹ de estudo, em que os diferentes temas criem o elo entre as áreas, tornando-se um recurso que permita estabelecer currículos mais significativos e flexíveis e, com isso, as áreas passem a servir ao projeto societário de cada povo indígena, em sua especificidade. Enfim, “[...]”

¹⁰⁰ “Sob a perspectiva de ‘objetivos terminais’ já se define, no começo do processo, onde se quer chegar e quanto tempo tem que se gastar para isso. Assim, todos os alunos devem aprender da mesma forma, no mesmo ritmo e no mesmo tempo: o aluno que não aprende é reprovado e tem que começar tudo novamente”. (BRASIL, 2002, p.59)

¹⁰¹ Línguas, matemática, história, geografia, ciências, arte e educação física são áreas relacionadas nos RCNEI.

fazendo dos conteúdos acadêmicos estudados na escola um instrumento para pensar questões socialmente relevantes para aquele conjunto de pessoas”. (BRASIL, 2002, p.93)

Em relação aos temas transversais, o documento sugere seis: terra e biodiversidade, auto-sustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde que sustentam “[...] a construção curricular das escolas indígenas”. (BRASIL, 2002, p.93).

Em síntese, os RCNEIs foram importantes para nortear as políticas educacionais das escolas indígenas e, em especial, para a elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Básica em Mato Grosso - OCs, das quais trataremos a seguir.

3.2.2 Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso – Ocs

Os RCNEI orientaram, durante anos, as políticas no âmbito curricular para as escolas indígenas em Mato Grosso. Essa realidade começou a ser modificada em 2008, quando a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC - desencadeou as primeiras discussões para a elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Básica¹⁰² - OCs -, como forma de definir parâmetros que atendessem às necessidades e à realidade do estado de Mato Grosso.

Um dos objetivos das OCs “[...] é o de ampliar e fortalecer a educação para aprendizagem de valores humanos, dentre os quais, a ética, o respeito, a cidadania, a solidariedade, a justiça e o protagonismo social, visando à vivência de uma cultura de direitos humanos”.(MATO GROSSO, 2012, p.21)

Segundo o documento introdutório das OCs (2012), faz-se necessário superar a concepção pragmática e tecnicista que predominou ao longo da história da educação brasileira e constituir uma educação escolar pautada na práxis. Nessa perspectiva, as OCs trazem como eixo articulador: conhecimento, trabalho e cultura para toda a Educação Básica, nas diferentes modalidades. Para atender as demandas relacionadas às escolas indígenas e às diversidades, as OCs trazem um caderno específico para as diversidades educacionais.

Os princípios que norteiam a educação escolar indígena em Mato Grosso, segundo o Plano Estadual de Educação - Lei nº 8806/08 - dizem respeito à “[...] afirmação étnica, linguística e cultural das sociedades indígenas; defesa da autonomia, das terras imemoriais indígenas e de projetos societários; e a articulação e o intercâmbio das diferentes sociedades indígenas e não indígenas”. (MATO GROSSO, 2012, p.49)

¹⁰² Ver mais sobre nos cadernos das OCs - 2012

Para atender a esses princípios, a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC - buscou discutir com os povos indígenas a “escola desejada”, visto que ela pode contribuir com a autonomia indígena, se for compreendida como “[...] aquela que facilita o controle da comunidade sobre os seus recursos, sobre seus saberes e sobre seu modo de organização e gestão”. (MATO GROSSO, 2012, p.88)

Para elaborar os objetivos das escolas indígenas, segundo as OCs, foram considerados os depoimentos e a produção de textos dos professores indígenas que afirmam:

a) A escola adequada é aquela que informa sobre as coisas dos ‘brancos’; b) escola adequada é aquela que ‘ajuda a gente a se virar na cidade’; c) escola adequada é aquela que ‘defende nossos direitos’; d) escola adequada é aquela que ‘prepara para conseguir novos trabalhos’; e) escola adequada é aquela que ‘reconstrói a nossa cultura e a nossa história’. (MATO GROSSO, 2012, p. 248)

Diante do significativo número de etnias existentes no estado de Mato Grosso e os diferentes contextos linguísticos e culturais, conhecer a realidade de cada povo é fundamental para se definirem as possibilidades de elaboração de um currículo que contemple as diferentes realidades. Portanto, sobre as ações educativas, Freire afirma:

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. (FREIRE, 1983, p.61).

Nesse sentido, torna-se importante considerar a diversidade de povos em Mato Grosso para se constituir um referencial e, para desencadear a construção de um currículo integrado no interior das áreas de conhecimento, as OCs definiram eixos temáticos, como: Diversidade Étnica e Cultural; Planeta terra, Ambiente e Biodiversidade; Terras Indígenas, Organizações e direitos Indígenas; Segurança Alimentar, Trabalho e Autossustentação; Educação para a saúde e Ética, Justiça, Solidariedade e Paz. Segundo as OCs,

A escolha dos eixos temáticos para o currículo escolar é tida como uma estratégia didática e metodológica que facilita a articulação entre diferentes áreas de formação humana (linguagens, Ciências humanas e ciências Naturais e Matemática) e os conhecimentos tradicionais indígenas e novos saberes advindos das relações interculturais. Portanto, são mais um recurso que os professores e a comunidade podem utilizar para a construção de currículos escolares flexíveis, relevantes e adequados a seus interesses e necessidades. (MATO GROSSO, 2012, p.251)

Além disso, os currículos devem contemplar conteúdos específicos, ou seja, relacionados à língua e à cultura dos povos indígenas.

Com base nas OCs, o estado de MT propõe uma matriz curricular para o Ensino Fundamental das escolas indígenas, por áreas de conhecimento: Linguagens; Ciências da natureza e Matemática; Ciências Humanas; Ciências e saberes indígenas. Esta última área com três componentes curriculares: práticas culturais e sustentabilidade; práticas agroecológicas e tecnologias indígenas que devem se articular interdisciplinarmente.

A SEDUC e o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso – CEEI - organizaram as OCs por ciclos de formação humana, semelhante à estratégia “[...] adotada no processo de formação cultural de diversos povos indígenas”. (MATO GROSSO, 2012, p. 250)

É importante registrar que o estado de Mato Grosso, desde o ano de 2000, implantou e, ao longo dos anos, vem implementando a escola organizada em Ciclos de Formação Humana para todo o Ensino Fundamental da rede estadual de ensino. Esta etapa da educação básica está organizada em três ciclos, cada uma com duração de três anos, perfazendo um total de nove anos. Essa organização desencadeou muita discussão, avanços e desafios. Um dos principais desafios diz respeito à elaboração/construção dos currículos escolares que contemplem as necessidades e especificidades de cada ciclo e sem desconsiderar os conhecimentos imprescindíveis à emancipação humana.

3.2.3 A Educação Escolar Indígena e a Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana

O art. 23 da LDB n. 9394/96 versa sobre as diferentes possibilidades de organização da educação básica ao dizer que pode ser:

[...] séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRZEZINSKI, 2000, p.251)

Diante disso, o estado de Mato Grosso fez a opção de organizar o ensino fundamental em ciclos de formação para superar a visão fragmentada imposta pela escola organizada em séries. Assim,

Os ciclos de formação buscam articular as fases de desenvolvimento humano com as características pessoais do aluno e suas vivências socioculturais e educacionais. Nessa perspectiva, concebe-se a educação como processo de formação humana que se dá em diferentes espaços, tempos e conhecimentos, em diferentes instituições, dentre as quais se destaca o sistema educativo escolar, a escola. Assim, a formação e o desenvolvimento humano se articulam e ignorar essa relação fragiliza significativamente as finalidades da existência da escola. (FERNANDES, 2011, p.3)

Essa organização visa dar uma mobilidade maior no tempo – 3 anos – para que os alunos se apropriem dos conhecimentos curriculares previstos para um determinado ciclo. Em Mato Grosso o ensino fundamental está estruturado da seguinte forma:

Ciclos	Fases	Agrupamentos	Fase do Desenvolvimento
I ciclo	1ª fase 2ª fase 3ª fase	6 a 7 anos 7 a 8 anos 8 a 9 anos	Infância
II ciclo	1ª fase 2ª fase 3ª fase	9 a 10 anos 10 a 11 anos 11 a 12 anos	Pré-adolescência
III ciclo	1ª fase 2ª fase 3ª fase	12 a 13 anos 13 a 14 anos 14 a 15 anos	Adolescência

Quadro 3 - Estrutura da escola organizada por ciclo de formação humana
Fonte: Mato Grosso, 2001.

Considerando que a organização em ciclos visa romper com a seriação e permitir uma flexibilidade maior de tempo dentro do mesmo ciclo, a mudança acabou sendo redundante, uma vez que o ensino e as ações continuaram sendo organizadas em fases anuais. Diante disso, acreditamos que é preciso avançar, principalmente em relação às ações pedagógicas arraigadas nas concepções que nortearam a escola organizada em série. Em relação ao ciclo, é importante frisar que

[...] na perspectiva de *ciclos de formação*, as posições assumidas não estão comprometidas com a simplificação da não reprovação, com a aprovação de todos a qualquer preço, sem considerar a necessária aprendizagem dos conhecimentos escolares, sem levar a sério a cultura do aluno, desconsiderando a formação para o mundo do trabalho na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, cada ciclo formativo deve ser compreendido como um tempo contínuo e dinâmico que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, pré-adolescente e adolescência. (FERNANDES, 2011, p.4)

Em relação às escolas indígenas, temos tido a preocupação de realizar estudos, junto com a comunidade local, para entendermos se a organização proposta pelo estado tem relação com as fases da educação presente na organização social da referida etnia. Isso tem se constituído em um desafio para a elaboração do currículo, uma vez que a organização definida no estado difere das fases de vida da comunidade de Marãiwatsédé. Isso pode ocorrer nas demais etnias que ocupam o território mato-grossense.

Em Marãiwatsédé esse levantamento foi realizado a partir de uma discussão com a comunidade para entendermos melhor as fases presentes na organização social do povo

A'uwê. Para isso, tomamos como referência a fala dos anciãos, dos professores e do PPP da escola estadual de Marãiwatsédé.

Para conhecermos as fases de vida dessa comunidade realizamos um encontro, cujo objetivo era compreender como o povo Xavante organiza as idades na cultura A'uwê Marãiwatsédé. Além disso, saber o que se ensina e aprende na comunidade e o que os professores ensinam na escola, em cada fase de vida, uma vez que esses conhecimentos se constituem com elementos fundamentais na elaboração de um currículo que atenda às especificidades daquela unidade escolar. O encontro contou com, aproximadamente, 40 pessoas entre anciãos, professores, pais e alunos.

É importante ressaltar que a participação dos anciãos foi fundamental, pois, quando surgiam dúvidas e discussões em relação à determinada fase, era um deles que esclarecia aos demais participantes.



Foto 55 - Zeferino explica as fases da vida A'uwê Uptabi
Autora: Ana Paula Lopes
Data: 21 de fevereiro de 2011



Foto 56 - Lázaro escreve os objetivos para os wapté
Autora: Ana Paula Lopes
Data: 25 de fevereiro de 2011

Todas essas discussões vieram ao encontro da afirmação de Rewaptu (2011) de que o projeto político-pedagógico - PPP¹⁰³- da escola atende às necessidades da comunidade, mas falta o currículo e o planejamento. Incentivados pela professora Carolina todos os profissionais da escola se propuseram, junto com a comunidade, a iniciar as discussões sobre a elaboração do currículo escolar. Isso desencadeou a realização do I Encontro da Comunidade Escolar de Marãiwatsédé que contou com apoio da Coordenadoria Geral da

¹⁰³ Projeto Político Pedagógico

Educação¹⁰⁴ - CGE/FUNAI - e do Escritório Regional da FUNAI de Ribeirão Cascalheira¹⁰⁵. Esse encontro configurou-se na primeira etapa para a elaboração da proposta curricular para a referida escola.

Inicialmente o grupo escreveu qual é o objetivo da escola para a comunidade: “Ensinar conhecimentos para que o aluno possa defender a sua comunidade e o seu território, fortalecer a Língua Xavante e entender a Língua Portuguesa para ocupar espaços de liderança e ampliar a sua visão de mundo”

Para fazer um paralelo com o que dizia o projeto político-pedagógico da EEI Marãiwatsédé buscamos, nesse documento, a finalidade da escola: “Formar os alunos dentro da cultura do povo Xavante, com uma educação intercultural diferenciada pela qual os alunos sejam estimulados a desenvolver suas capacidades plenas e se apropriar de conceitos da sociedade envolvente”. (PPP, 2010, p.6)

Tanto a finalidade quanto o objetivo estão diretamente relacionados com os documentos oficiais – RCNEI e OCs – que enfatizam a interculturalidade e o bilinguismo. Nossa hipótese para isso refere-se ao fato de que o RCNEI ainda se mantém como o documento de referência às comunidades escolares indígenas.

Na sequência, elaboramos os objetivos para cada fase de vida, visando conhecer o que está sendo ensinado na escola, em cada fase da vida.



Foto 57 - Professores Aldo e Nazário explicando sobre os objetivos das fases da vida
Autora: Ana Paula Lopes
Data: 25 de fevereiro de 2012

¹⁰⁴ Coordenadora: Maria Helena de Sousa Fialho

¹⁰⁵ Equipe de educação: Doralice Carvalho e Elza das Dores Rodrigues Ferreira

Para a fase Watébremi e Ba'ono - de 4 a 8 anos - o objetivo da educação escolar consiste em: Fortalecer a educação familiar [na língua materna]. Para isso, o ensino se pauta nas regras sociais, no respeito e na valorização da cultura; no aperfeiçoar da pronúncia das palavras na Língua Xavante e no aprendizado da leitura e da escrita da língua materna – perspectiva do letramento. Segundo Cosme Rité, “[...] a escola é o segundo espaço da família”. (Cosme Rité, encontro da comunidade escolar, 25 de fevereiro de 2011)

Na fase de Ai'repudu e Adzarudu - 8, 9 e 10 anos - a escola deve: ampliar os conhecimentos da leitura e da escrita da língua Xavante e iniciar o ensino da 2ª língua - a portuguesa. Além disso, desenvolver os temas relacionados com o território (animais, plantas, alimentos e remédios), a história do povo e o respeito às tradições.

Durante as discussões a respeito da próxima fase de vida, o grupo apresenta objetivos diferentes para moças e rapazes.

Para os wapté (meninos) - 12 a 18 anos – o objetivo principal refere-se a: aprofundar os estudos da Língua Xavante, da Língua Portuguesa e das regras de convivência (respeito aos horários e realização das tarefas). Para isso, a escola deve ensinar: a cultura Xavante, Ciência e Biologia (cuidar do corpo e remédios tradicionais).

Os Waradzu aprendem matemática para administrar os gastos da família, principalmente o que se refere à utilização do dinheiro (quantidade, custo das mercadorias, entre outros); matemática do Xavante (necessária à divisão da caça, construção e confecção de artesanato); química e física (força, movimento, jogar arco e flecha). O ensino desses conhecimentos deve permear os desenhos e a produção de textos bilíngues.

Para as ababa (recém-casadas) um dos objetivos refere-se a: conhecer e respeitar o professor e os colegas da sala de aula, conforme aprendeu em casa (regras sociais e de parentesco). O ensino se pauta na agroecologia cultural¹⁰⁶, na tecnologia tradicional, no artesanato, na matemática: comprimento (broto de buriti para fazer o cesto), quantidade e classificação (confeccionar colares, sementes e fazer fio de algodão) e produção de desenhos e textos bilíngues. É importante registrar que a maioria das meninas deixa os estudos, assim que contraem matrimônio.

Observando as três fases de vida presentes na escola, merece destaque a primeira que diz respeito à fase em que se referem à escola como “o segundo espaço da família”. É preciso compreender melhor essa afirmação, com os professores, uma vez que família e escolas possuem funções diferentes, embora convergentes. A escola deve considerar o conhecimento cotidiano, como ponto de partida para ensinar os conhecimentos

¹⁰⁶ Segundo Carolina, o termo agroecologia cultural é utilizado para explicar a produção agrícola que dispensa o uso de agrotóxicos e que tem como princípio os conhecimentos da cultura A'uwê

historicamente produzidos pela humanidade, a fim de que os alunos não sejam excluídos desses saberes. Nessa perspectiva,

A escola foi instituída como o espaço de transmissão do conhecimento formal historicamente construído. Não se trata, portanto, da reprodução do cotidiano que o educando vive fora da instituição. O processo de educação escolar propõe, na verdade, a transformação do conhecimento que o indivíduo traz de sua experiência no dia-a-dia que servirá de referencial para aquisição de novos conhecimentos. (BRASIL, 1993, p. 14)

Assim, para que o currículo da escola atenda aos objetivos definidos pela comunidade escolar, faz-se necessário dar condições concretas para que os educadores sejam capazes de fazer com que os alunos valorizem os conhecimentos familiares – saberes culturais e valores –, e se apropriem dos conhecimentos escolares, recriando-os.

A escola é o local privilegiado de apropriação sistemática e organizada dos conhecimentos necessários à formação do cidadão. A escola é, então, a instituição cuja função precípua é a de ensinar, e ensinar bem, a ler, a escrever, a contar, a entender princípios das ciências sociais e naturais, etc. (BRASIL, 1993, p.14)

A educação escolar se constitui como mais um dos espaços de educação da vida A'uwẽ Marãiwatsédé. Ela exerce papel importante na transmissão de conteúdos científicos, mesmo para uma comunidade que, por um lado, possui raízes profundas nas tradições e, por outro, considera que a cultura está em constante movimento. Para isso é necessário agregar, ampliar e recriar os saberes.

Para as primeiras fases um aspecto importante diz respeito à presença do bilinguismo, no qual se definiu que a língua materna será ofertada, desde os primeiros anos de escolaridade, visto que é a língua falada no contexto familiar e social de Marãiwatsédé. E o ensino da língua portuguesa começa a ser dado a partir do início da segunda fase, entre 8 a 10 anos.

Outro aspecto que deve ser considerado em relação às fases é que uma idade pode pertencer ao final de uma ou início de outra fase. Exemplo disso é a situação do menino de 8 anos que pode estar na Wate bremi ou Ai'repudu, pois, como já dissemos não é a idade que eleva a pessoa de fase e, sim, outras características ligadas ao desenvolvimento físico e cultural.

Ainda em relação à perspectiva de levantar elementos à política linguística, considerando que a escola é a responsável pela manutenção da língua materna e o acesso à língua portuguesa, sobressaem as diferenças na grafia de algumas palavras. Exemplo: waradzu e warazu; tsauri'wa e sauri'wa.

Para esse assunto, Cosme sugere que seja feito um seminário específico com os professores de Linguagem¹⁰⁷ A'uwẽ Uptabi de todas as Terras, pois: “[...] penso que a fala pode variar, todos tem sotaques diferentes, é normal, porém a escrita deveria ser única”. (Cosme Rite, encontro da comunidade escolar, 25 de fevereiro de 2011)

A respeito disso, o Pe Giaccaria (2012) conta que algum tempo atrás a FUNAI reuniu linguistas da Universidade de São Paulo, representantes de cada TI e o SIL, na aldeia São Marcos, para discutirem - por uma semana - sobre uma grafia para os A'uwẽ Uptabi. Naquele encontro, ficou definida uma grafia, porém não foi oficializada e os grupos do Culuene não a seguiram. O grupo de Pimentel organizou outro momento de discussão da escrita A'uwẽ, por meio de um projeto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO. Portanto, mais uma vez não foi possível fixar uma única escrita para o povo A'uwẽ.

Desse modo, torna-se cada vez mais importante que as demandas linguísticas sejam discussões do comitê do território etnoeducacional A'uwẽ Uptabi, uma vez que ele se constitui como instância que delibera sobre o plano de ação para as escolas A'uwẽ Uptabi.

Durante as discussões a respeito das fases da vida do povo Xavante, a política de organização da escola em ciclo de formação humana e as OCs divergem. Isso se constitui em um desafio que precisa ser considerado durante a elaboração do currículo para essa comunidade, uma vez que não se pode fazer uma simples transposição delas.

É preciso compreender muito bem as fases de vida do povo A'uwẽ para mediar a implementação das políticas de educação do estado, principalmente o que diz respeito ao ciclo de formação humana e às OCs nas escolas indígenas. O Estado de Mato Grosso conta com, aproximadamente, 43 povos indígenas e a maioria deles com especificidades culturais que precisam ser garantidas. Nesse sentido, articular as fases de vida e os ciclos de formação humana, requer um profundo conhecimento de cada fase e de sua representação na cultura desses povos. Caso isso seja ignorado, podem se constituir entraves para a relação sociocultural e o espaço escolar. Mais um desafio quando da elaboração do currículo, pois este pode ser o elemento que estabeleça o diálogo entre as fases de vida e o ciclo de formação humana.

Para entendermos as variações entre as fases da vida e a organização em ciclo de formação humana, apresentamos o seguinte quadro:

¹⁰⁷ Segundo Cosme, existem diversos professores formados em Linguagem pelo Curso de Licenciatura Intercultural, ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT e outros pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

Fase da vida a'uwẽ	Idades	Ciclo	Idades
Waté bremi e baono	4 a 8 anos	Educação infantil	4 e 5 anos
		I ciclo	6, 7 e 8 anos
Ai'repudu e Adzarudu	8 a 11 anos	II ciclo	9, 10 e 11 anos
Wapté ¹⁰⁸	12 a 18 anos	III ciclo	12,13,14 anos
		Ensino Médio	15, 16, 17 anos
Adaba ¹⁰⁹	12 a 18 anos	III ciclo	12,13,14 anos
		Ensino médio	15,16,17 anos

Quadro 4 - Fases da vida do povo A'uwẽ Marãiwatsédé e os ciclos

Fonte: Anciãos da comunidade de Marãiwatsédé

Se considerarmos a organização da escola em ciclos de formação humana, como política de educação para o estado de Mato Grosso, o quadro ratifica nossa preocupação no que diz respeito à elaboração do currículo, uma vez que é fundamental a compreensão das fases de vida do povo Xavante para que se possam articular/contemplar realidades diferentes a uma mesma política pública – sentido de superação.

Como a EEI Marãiwatsédé ainda carece dessa articulação, os wapté, as adzarudu, ai'repudu e as adaba ficam na mesma sala de aula, contrariando o que acontece em outros contextos da cultura, nos quais convivem em espaços diferentes. Segundo Humberto (2012) ao trabalhar com fases de vida diferentes, os professores organizam a sala de aula para que se respeitem as regras sociais.

Além do currículo, existem outros fatores que dizem respeito às normas de convivência do povo de Marãiwatsédé, uma vez que os wapté, as adzarudu, os ai'repudu e as adaba não podem conviver em um mesmo espaço físico, ou seja, na mesma sala de aula.

A necessidade de atender os critérios de organização do estado faz com que o professor Humberto que trabalha com um grupo bem diverso de fases de vida, em um mesmo espaço físico, conta como organiza a sala de aula para manter o respeito às regras sociais:

Os wapté ficam no fundo da sala, as Pi'ö (mulheres): Adzarudu e Adaba na frente, os ai'repudu sentam no meio, os abare'u ficam ao lado da parede para observar se os wapté conversam com as Pi'ö, pois os wapté/heoriwa¹¹⁰, não podem conversar com as mulheres. Tem que

¹⁰⁸ Fase que caracteriza-se pelo afastamento da família e moradia no Hö, casa dos adolescentes, ficando sob responsabilidade do padrinho até a passagem para a fase 'rite'wa.

¹⁰⁹ Algumas nesta idade já podem ter filhos e sendo chamada a partir da maternidade de Ai'raté.

¹¹⁰ Wapté, wate'wa e heori'wa são nomações para as fases do wapté nhõno; ele não falou dos wate'wa, pois durante a bateção de água, não há aulas em sala de aula, de acordo com a rotina diária deles e das moças nesta fase, conforme já descrito no capítulo II.

respeitar, isso é nossa cultura. (Humberto Wa'ömorã, entrevista realizada em 6 de setembro de 2012)

Essa prática havia sido relatada pelo coordenador pedagógica, Aldo, uma vez que tal fato representa uma dificuldade que envolve também a relação às regras de parentes entre genro e sogro¹¹¹.

Explico para todos os alunos no geral, mas se tem algum que não entende chego mais perto e explico. E quando o genro não entende? Chamo ele e explico, nem todos são genro. Paulinho do ensino médio é genro do Rogerio se o sogro dele é meu primo, então eu chamo ele de genro, porque sou primo do sogro. Eu posso conversar com ele, mas o Rogerio não. (Aldo Tsimrihu Wa`Aire, entrevista realizada em 28 de maio de 2012)

Essa realidade requer, por parte da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC - mais estudos, uma vez que “[...] a relação de respeito entre parentesco ainda é muito forte entre os professores e alunos da escola Marãiwatsede”. (RÊWAPTU, 2010, p.47)

Em relação à seleção dos conteúdos de ensino, o ponto de partida tem sido a matriz curricular, os livros didáticos, as experiências dos professores mais antigos e as orientações da coordenação e da direção em reuniões de planejamento no início do ano letivo. Para o professor Leonardo Penhor:

*[...] primeiro eu peguei **livro didático do branco** [grifo nosso], levei li o que as outras crianças aprendem, ai eu pensei que eu podia escolher, palavras, eu coloco alfabeto, primeiro alfabeto eu coloco na indígena, depois eu lê para eles, para os alunos, para escrever no quadro e as crianças escreve papel rasgado, não pode escrever no caderno, isso tá confusa, no primeiro ele lê oralmente, não pode ir direto escreve ele, isso é minha sugestão, sabe por que, na minha ideia, ele sabe letra do branco, escreve o nome do objeto e também aprende e desenha, canto também esse é muito importante pra aprende para os alunos.* (Leonardo Penhor, entrevista realizada em 27 de maio de 2012)

Percebemos a importância do apoio do material didático, que, neste caso, não é bilíngue nem específico, porém o único disponível; outro aspecto é que, ao discutirmos “o que ensinar”, o conteúdo vem acompanhado de um “como ensinar”, importância dada, portanto, também à metodologia. Além disso, observamos que muitos reproduzem as vivências que tiveram quando eram alunos. Em outras palavras, significa dizer que: eu aprendi assim; então vou ensinar da mesma forma porque os alunos também vão aprender. Outro aspecto que chamou nossa atenção foi a ênfase dada à oralidade, principalmente, quando da introdução dos conhecimentos.

¹¹¹ Entre genro e sogro(a) não existe diálogo direto, somente através de outros eles podem se relacionar, “o sogro envia recado para o genro pela filha”

Dentre os temas ensinados, dois foram tecidos com muitos comentários; um diz respeito ao meio ambiente, pois, devido ao desmatamento, a comunidade passa por necessidades e condições de vida bastante precárias; o outro está relacionado com a história de Marãiwatsédé, uma vez que existe a preocupação em mantê-la viva para ser contada e recontada aos descendentes que precisam saber do sofrimento e da luta para se reconquistar o território de origem.

Todo este processo de discussão esteve pautado nos RCNEI e na organização da escola em ciclo de Formação Humana.

3.2.4 Wapte Nhõno e o Currículo para o Ano Letivo de 2012

O professor indígena quando desenvolve seu trabalho na escola, muitas vezes “[...] tem que fazer escolhas e tomar decisões que exigem ações de planejamento, registro e avaliação”. (BRASIL, 2002 p.57). E,

todas as decisões acabam por desenhar um determinado currículo, ou seja, acabam por organizar e dar uma direção à experiência educativa vivida pelos alunos e pelos professores, em sua escola, num período de tempo, e essas decisões vão sofrendo mudanças de acordo com as necessidades diversas que vão surgindo na comunidade educativa. (BRASIL, 2002, p.57)

Dessa forma, durante nossas discussões em relação ao currículo, o diretor da escola, em 2011, levantou o que consiste numa preocupação da comunidade de Marãiwatsédé sobre a realização do ritual Wapté Nhõno, no período de abril a setembro de 2012. Diante disso, precisavam traçar estratégias para contemplar a participação da comunidade escolar nas atividades culturais do ritual, sem causar prejuízo ao calendário escolar, uma vez que, por um lado, a legislação garante o direito ao exercício das manifestações culturais, mas, por outro, os alunos precisam ter, no mínimo, 200 dias de aula.

Segundo Grupioni,

No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mas do que isto, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve e sob a orientação da última. (GRUPIONI, 2001, p.53)

Vale ressaltar a importância dada à participação da comunidade na definição dos conteúdos a serem ensinados e a flexibilidade que o currículo deve ter para atender às necessidades históricas dos diferentes povos.

As questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades podem tornar-se conteúdos escolares a perpassar todas as atividades escolares. No caso da educação indígena, a escola deve estar a serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade. (BRASIL, 2002, p.64)

Para atender a essas necessidades, o planejamento do ano letivo de 2012 definiu como tema principal o ritual “Wapté nhõno”, que deveria nortear o desenvolvimento dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, que estavam mais relacionados com o tema. Para essa organização a comunidade contou com a participação de alguns formadores do CEFAPRO que contribuíram com o planejamento e a execução da proposta. Durante o processo de desenvolvimento do currículo, os professores fizeram o exercício de registrar e produzir um material didático que contemplou as etapas do ritual Wapté nhõno. De posse do material elaboraram o ‘boneco’ de um livro para o I e o II ciclos.



Foto 58 - Professor Nazário produzindo material didático sobre o ritual wapte Nhõno
Data: 10 de agosto de 2012

Para o terceiro ciclo e o ensino médio foram realizadas gravações de vídeos – curta duração – para auxiliar no desenvolvimento das aulas. A partir disso, definiram um calendário escolar que intercalasse o ritual com as atividades em sala de aula.



Foto 59 – Professores filmando e fotografando a perfuração das orelhas dos heroi'wa
Data: 5 de junho de 2012

Segundo a professora Carolina, a

[...] atividade do ritual que é importante que os jovens tem que aprender, e a escola tem que acompanhar. Construimos o calendário próprio do povo Xavante e não podemos perder. Esta atividade também ensina para as crianças de hoje participar. Depois desta primeira etapa eles retornaram na atividade da escola e vão conversar como eles participaram no ritual. A educação é ampla e acontece em todos os lugares. (Carolina 'Rewaptu, 3 de junho de 2012).

Avaliamos que, para iniciar a elaboração do currículo era necessário conhecer melhor as fases e isso demanda tempo e estudos. Diante disso, intensificamos as leituras e repensamos as discussões a serem desencadeadas sobre o currículo.

Os estudos foram acontecendo lentamente e se intensificaram a partir das discussões sobre as OCs, quando tivemos a oportunidade de conhecer outras perspectivas de organização curricular – complexo temático. Mesmo com uma avaliação um pouco empírica, consideramo-la pertinente, uma vez que a elaboração do currículo parte das necessidades evidenciadas pela comunidade de Marãiwatsédé.

3.3 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA ESTADUAL DE MARÃIWATSÉDÉ

Depois de participarmos das discussões sobre as OCs e de aprofundarmos as leituras a respeito do Complexo Temático, sentimos que era possível discutir essa possibilidade com a comunidade, uma vez que a elaboração do currículo estaria diretamente relacionada com as necessidades/problemas vivenciados pela comunidade. Inicialmente dialogamos com os professores da EEI de Marãiwatsédé e ficou acordado que todas as ações seriam desencadeadas junto à comunidade escolar e as lideranças que atuam na escola, a fim de que se pudesse ampliar a participação nas discussões.

Outra importância dada à proposta é reforçada com o que diz a diretora:

Começamos o currículo, mas este ainda não complementou tudo, e agora nós professores vamos complementar o currículo próprio dos Marãiwatsédé. Não podemos esperar que o estado mande pronto o currículo, pode ser que os professores continuem a função continua de ensinar os alunos e deve passar a comunidade a história do povo, geografia tradicional, tecnologia indígena e antropologia. (Carolina 'Rëwaptu, 3 de julho de 2012).

Vê-se o movimento de construir algo que realmente parta da comunidade e que não represente mais uma lista de conteúdos advindos de propostas externas, pois eles não darão o retorno desejado à comunidade. Este é o caminho para a superação da cultura instituída, que obriga a esperar de fora o que devemos fazer.



Foto 60 – Carolina falando aos professores sobre a importância da elaboração do currículo
Data: 3 de julho de 2012

Assim, a proposta de elaboração do currículo foi previamente planejada para ser desenvolvida em etapas. Na primeira, discutimos a respeito do ciclo de formação humana, as fases da vida e o que e como estavam sendo ensinados os conteúdos. Isso possibilitou conhecer um pouco mais sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Na segunda, foi realizado um estudo socioantropológico para conhecer a realidade, ou seja, para levantar os principais problemas e necessidades da comunidade. Esses conhecimentos foram fundamentais para dar início à elaboração da organização curricular.

A última etapa, realizada em 2012 foi dedicada às discussões para se definir o fenômeno e início das discussões para a elaboração do campo conceitual.

Antes de descrevermos como se deu cada uma dessas etapas, faz-se necessário registrar as efetivas condições, tanto material quanto espirituais, para desencadear a pesquisa e a atuação na comunidade.

Registramos, no primeiro capítulo, que a Terra Indígena de Marãiwatsédé passa por um longo processo judicial que se estende do período da demarcação ao retorno da comunidade ao território ancestral. Mesmo com o retorno e a efetivação da demarcação da Terra Indígena, somente em 2012 a Justiça Federal iniciou o processo de desintrusão, acirrando ainda mais os conflitos na região. Ações contrárias à permanência dos A'uwẽ em Marãiwatsédé colocaram em risco, tanto os indígenas quanto os profissionais que desenvolviam ações junto àquela comunidade. Em função disso, muitas vezes, fomos impedidos de ter acesso à aldeia para darmos continuidade aos trabalhos, tanto de pesquisa quanto profissionais.

Além disso, outras demandas advindas das políticas de educação do estado de Mato Grosso e do MEC requeriam o desenvolvimento de ações que acabavam dificultando e/ou impedindo a continuidade das ações previamente desencadeadas e que precisavam de continuidade.

Outro elemento que impossibilitou, por muitas vezes, nos reunirmos com a comunidade para discutir sobre o currículo foi a realização do ritual Wapté nhõno, que envolveu integralmente toda a comunidade, incluindo os professores e alunos, no período de maio a setembro.

Isso reforça nossa fala inicial, quando nos referimos à complexidade de se elaborar um currículo, pois o processo de construção e reconstrução requer um exercício de práxis. Dessa maneira, é imprescindível que o professor mediador do processo esteja em constante formação, a fim de que possa buscar outros referenciais para contribuir na construção do caminho. Tudo isso deve estar balizado na concepção de sociedade e de escola que se quer ajudar a construir.

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. (BRASIL, 1993, p.12)

Feitas as considerações, damos sequência com uma introdução sobre o complexo temático e, depois, passamos a descrever cada uma das etapas realizadas e os elementos que levaram à definição do fenômeno - ponto de partida para organizarmos o currículo da EEI Marãiwatsédé - em 2013.

3.3.1 Complexo Temático: Organização do Programa de Ensino

As primeiras discussões a respeito do complexo foram desencadeadas por Pistrak (2000), nas primeiras décadas do século XX, quando a Rússia buscava se recuperar da revolução e precisava fazer com que a população se apropriasse dos conhecimentos escolares, até então, privilégio de uma pequena parcela da população russa.

O complexo se constitui em uma ferramenta para organizar o programa de ensino a partir de elementos levantados na investigação socioantropológica¹¹². Assim, “O complexo é uma forma de organização do trabalho pedagógico que tem por objetivo exercitar as crianças na análise da realidade por meio do método dialético”. (FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007, p.227).

A partir do levantamento das necessidades de uma determinada comunidade, faz-se o registro das questões centrais que permitem identificar o fenômeno que, por sua vez, desencadeia a definição dos conteúdos. Com isso, a organização do ensino por complexo pode gerar ações capazes de dar respostas à sociedade, em relação ao fenômeno/problema. A ideia é fazer com que os profissionais da educação e os estudantes compreendam o sentido e significado da escola para a vida.

Este tipo de organização do trabalho pedagógico exige da educadora e do educador uma postura, um método e uma filosofia e um método com raízes na realidade concreta, ou seja, na complexidade das relações sociais. (FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007, 228-229)

Ao longo das décadas, o complexo, que teve sua origem com Pistrak, foi sendo recriado e passou a ser denominado Complexo Temático. Para isso foram agregados conhecimentos de teóricos como Paulo Freire (Tema Gerador), Henry Giroux (professores como intelectuais) e Vygotsky (construção do pensamento e linguagem).

¹¹² Investigação socioantropológica - abarca os aspectos sociais, aspectos culturais, aspectos econômicos e aspectos políticos e será tratada com mais detalhes a seguir.

Freire (2001) traz a problematização do mundo vivido, a ideia de “investigação temática” e a autonomia intelectual do educando e da escola como centro de produção sistemática de conhecimentos.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história. (FREIRE, 2001, p.16)

Giroux (1997) pontua a necessidade de superar a cisão entre concepção e execução. Amplia a ideia de currículo, ou seja, diz que o currículo implica significados, valores culturais, relações sociais, relações de poder, entre outros. Além disso, traz o conceito de “Vozes” do processo, ou seja, da comunidade, do professor, do aluno e da escola (rituais – organização do tempo/espaço, enturmações...). Faz severas críticas à “Pedagogia gerencial”, na qual o educador simplesmente executa o que foi determinado na organização curricular, sem refletir e intervir no processo de ensino escolar. Giroux caracteriza os educadores em quatro tipos de intelectuais: hegemônico, adaptado, crítico e transformador. Sendo que somente o último é capaz de conduzir um currículo gerador de ação.

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. (GIROUX, 1997, p. 161)

Por fim, encontramos em Vygotsky (2001) contribuições importantes para compreendermos a formação dos conceitos, tanto cotidianos quanto científicos, os signos, como mediadores culturais, o desenvolvimento das funções superiores, entre outros.

Os estudos de Vygotsky (2001) mostram que a relação entre sujeito e sociedade resulta da interação dialética do homem com o seu meio histórico-cultural – ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades, transforma a si mesmo.

As relações dos seres humanos com o mundo não são relações diretas, mas relações sempre mediadas. A transformação do mundo material, mediante o emprego de ferramentas, estabelece as condições da atividade humana e sua transformação qualitativa em consciência. (VYGOTSKY, 2001).

Assim, segundo Vygotsky, é a cultura que fornece os sistemas simbólicos de representação e suas significações, que organizam o pensamento para representar a realidade.

Nessa perspectiva, o complexo temático se constitui como uma

[...] forma de organização das disciplinas e da construção do conhecimento tomando por fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico dialético. Esta organização envolve as atividades educativas [...] visando à produção do conhecimento, à compreensão, em sua radicalidade, da realidade e ao estímulo à auto-organização dos estudantes e das educadoras em coletivos. (FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007, p. 219)

Nesse estudo, a realidade vivida pela comunidade de Marãiwatsédé foi captada por meio de um estudo socioantropológico que buscou levantar questões relevantes para desencadear a definição do fenômeno que estará norteando as demais ações educativas – conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliação - que retornam a realidade social por meio das ações e intervenções de educandos e educadores, pois “[...] o complexo deve ser importante, antes de tudo do ponto de vista social”. (FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007, p. 221)

Dessa maneira, para a seleção do fenômeno, uma das questões que pode contribuir diz respeito aos problemas que os alunos precisam resolver para que possam compreender e se motivarem no estudo para atuar na realidade. É dos problemas que “[...] nascem as pistas para a seleção de conteúdos que as crianças precisam aprender para resolver os problemas concretos”. (FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007, p.221). Portanto, desenvolver o currículo por meio do complexo temático é partir das necessidades da comunidade.

Assim, o que os alunos precisam aprender se constitui no currículo e esse deve estar a serviço da compreensão do fenômeno em situação concreta e real vivida pelo educando e por sua comunidade.

É preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe, mas uma demonstração desse tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo”. (PISTRAK, 1981, p.36)

Essa compreensão foi fundamental para que pudéssemos dar continuidade à elaboração do currículo escolar na EEI Marãiwatsédé e partirmos para a realização do estudo socioantropológico como forma de conhecer a realidade da comunidade.

3.3.2 Estudo Socioantropológico: Levantamento da Realidade na Comunidade de Marãiwatsédé

As orientações curriculares de Mato Grosso afirmam que “[...] dois mecanismos são essenciais para captar as questões concretas das comunidades com vista a integrá-las no currículo: a investigação socioantropológica e o complexo temático”. (MATO GROSSO, 2012, p.52)

Para se trabalhar numa perspectiva dialética, a organização dos conteúdos deve ser pensada “em complexos temáticos na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade de acordo com o método dialético”. (FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007, p.215)

Em relação ao complexo temático, pontuamos, ainda que brevemente, os fundamentos teóricos para indicar a importância do estudo socioantropológico para desencadear a elaboração do currículo. Segundo as OCs

A investigação socioantropológica trabalha com as falas das pessoas da comunidade e busca elementos da sua história – do circuito religioso e cultural, hábitos de lazer, suas lutas, vitórias e frustrações – além das características do seu senso comum. A sistematização deste levantamento é discutida com a comunidade e o ensino é organizado nas diversas áreas do conhecimento, tendo como foco as falas os fenômenos mais significativos para os atores sociais envolvidos. A investigação socioantropológica é, portanto, uma ação metodológica que integra a lógica interna da visão epistêmica, a qual não prescinde do senso comum para a construção do conhecimento, pressupondo uma concepção do conhecimento, pressupondo uma concepção de realidade referenciada na filosofia da práxis. (MATO GROSSO, 2012. p. 53)

Nesse sentido, o estudo socioantropológico se refere ao processo de levantamento das necessidades e/ou problemas vivenciados pela comunidade, tanto em relação aos aspectos social, cultural, econômico e político quanto em relação ao que a escola pode contribuir para que sejam superados. Assim:

A investigação socioantropológica deve tornar-se uma contribuição a problemas práticos de homens e mulheres, de coletivos e na escola ciclada deve servir, também como fonte de informação para organização de todas as atividades escolares. Neste segundo caso o processo de investigação aponta para ações concretas possíveis de serem vivenciadas e que são a superação dos problemas evidenciados por sujeitos e grupos. (ROCHA, 1997, p. 60)

Para isso, empreendemos inicialmente um esforço para entender duas situações: a primeira, oriunda do histórico do povo, desde a retirada forçada do território até seu retorno a terra, ainda intrusada, o ritual wapte nhõno e os contextos educativos que foram os subsídios para a elaboração dos capítulos I e II, deste estudo. Portanto, “O povo A’uwẽ Marãiwatsédé” e “Espaços e tempos educativos em Marãiwatsédé” fazem parte do processo que traz a compreensão da realidade e se constituem como elementos para a elaboração do

currículo da EEI Marãiwatsédé, uma vez que são os problemas advindos de sua realidade que desencadeiam o que deve ser ensinado pela escola.

Para provocar essas discussões, em um dos encontros com os professores, realizamos uma breve reflexão teórica sobre as OCs, lembrando que os professores conheciam os RCNEIs. Isso contribuiu para ampliar a compreensão dos eixos temáticos e as bases da interculturalidade e bilinguismo presentes, também, nas OCs.

Depois disso, iniciamos o estudo socioantropológico para levantar as principais necessidades da comunidade. Para atingir tal intento, o estudo foi constituído em duas partes: uma referente às observações – conhecer a comunidade - e entrevistas realizadas pela pesquisadora e a outra, a partir da pesquisa realizada pelos professores, pois, segundo Rocha (1997), é importante que se busque e incentive os processos participativos - envolvimento de todos – a fim de desvendar a realidade investigada e não “captar a ‘aparência’ obtendo conseqüentemente uma realidade distorcida”. (ROCHA, 1997, p.59).

Inicialmente faremos uma descrição dos resultados da investigação realizada junto à comunidade de Marãiwatsédé. Esse levantamento foi importante para conhecer melhor a realidade e poder mediar a elaboração do currículo com mais propriedade. Em seguida, traremos os resultados coletados pelos professores.

A aldeia Marãiwatsédé possui 79 casas de construção tradicional que abriga, em cada uma, famílias que variam de 10 a 15 pessoas. No todo, existem em torno de 850 a 900 pessoas. O governo federal está construindo 84 novas casas de alvenaria e com arquitetura circular, conforme discutido com a comunidade. Algumas famílias se mudaram para as casas novas, mesmo antes de serem concluídas e entregues oficialmente pelo governo federal.

A aldeia conta ainda com um barracão onde são guardadas algumas ferramentas, equipamentos para plantio das roças e um velho trator. Além disso, tem uma igreja¹¹³ e mais duas construções que pertencem à Missão Salesiana. Parte dessa construção abriga salas de aula da escola municipal.

¹¹³ A comunidade em sua maioria é católica, e participa da missa aos domingos, que é dirigida por pessoas da própria comunidade, às vezes, pelo padre de Ribeirão Cascalheira. Presenciamos duas procissões no mês de maio.



Foto 61 - Missa realizada na igreja da aldeia
Data: 24 de maio de 2012

A aldeia possui sistema de abastecimento – caixa d’água – que distribui a água encanada em diferentes pontos, porém, nem sempre há água nas torneiras, uma vez que depende do gerador movido a óleo diesel encher a caixa d’água e, muitas vezes, falta diesel e/ou o gerador requer consertos.

A comunidade de Marãiwatsédé é formada por uma única aldeia e seu povo vive em menos de 20% de seu território. Segundo Damião (2012), outras aldeias serão criadas, quando a desintrusão acontecer. Enquanto isso, “[...] para sermos mais fortes na luta temos que ficar unidos, depois podemos dividir a população em aldeias menores”. A criação de aldeias menores, até 300 pessoas, garante uma melhor gestão dos recursos do território, com uma convivência que alterna o uso da terra, da fauna e da flora.

A respeito da energia elétrica, segundo Damião (2012), faz uns dois anos que foi solicitada, mas acredita que não tenha sido instalada em função da disputa pela terra que vem se arrastando há alguns anos. Mesmo assim, acrescenta que a energia deve contemplar somente a escola, o posto e o barracão central. Isso para evitar que os jovens deixem de participar das atividades da cultura, uma vez que podem ter televisão em casa.

Para ele, ainda, a aldeia pode ter uma televisão coletiva no barracão para que possam assistir às notícias e aos jogos da Copa do Mundo, sem prejuízo para as manifestações culturais. Os moradores da aldeia possuem diversos rádios movidos a pilha ou a bateria e algumas televisões movidas a gerador. A música está presente nas casas,

mas cessa, quando a aldeia está de luto. O silêncio é regra, tanto que nem as crianças fazem barulho.

Existe, ainda, um prédio, pouco conservado, onde funciona o posto de saúde que conta com o atendimento de um médico que se dirige à aldeia, uma vez na semana. Diariamente a população é atendida por uma enfermeira e quatro técnicas em enfermagem, que se revezam, um técnico em enfermagem indígena, e dois agentes indígenas de saúde - AIS. Além deles, trabalham no posto um dentista que, por falta de energia, faz um atendimento bastante restrito, um tradutor e uma faxineira.

A saúde conta com uma camionete que atende ao transporte dos doentes que precisam de atendimento em Bom Jesus do Araguaia, Água Boa e, em alguns casos mais graves, em Barra do Garças.

Ao lado do posto de saúde, existe um orelhão e alguns moradores possuem celular, que são utilizados para a comunicação.



Foto 62 - Posto de saúde da aldeia Marãiwatdédé
Autora: Cida - técnica de enfermagem
Data: 29 de julho de 2012

A comunidade conta com o atendimento de três veículos - um caminhão que estava quebrado; uma camionete e uma Van. Possui, ainda, uma brigada de incêndio que conta com alguns equipamentos e roupas específicas. Na região ocorrem muitos focos de incêndios e isso acaba comprometendo os moradores da aldeia. Algumas queimadas são desencadeadas internamente e outras que são externas à comunidade.



Foto 63 - Brigadistas
Data: 3 de setembro de 2011

Na entrada da TI existe um posto de fiscalização¹¹⁴ que se localiza na antiga sede da fazenda Karu e próximo a uma pista de avião. O posto de fiscalização controla a entrada de pessoas na aldeia e sua saída, uma vez que as pessoas estranhas somente têm acesso a ela, com autorização prévia da comunidade. As condições do posto são precárias, uma vez que não possuem veículos ou rádio de comunicação. Isso não impede de mantê-lo para proteger a comunidade das constantes ameaças, principalmente das desencadeadas em função da retomada do território.

Em relação à escola, percebemos que as condições internas são precárias, tanto no que diz respeito à infraestrutura quanto à que se refere ao quadro e formação dos professores.

Em relação à infraestrutura, a escola conta com um prédio que abriga 4 salas, sendo que 3 são utilizadas para as aulas e uma, menor, destinada ao laboratório de informática. Não há espaço para a biblioteca e, em função de não haver energia elétrica, os livros ficam dispostos na sala de informática. O acervo da biblioteca é constituído de livros didáticos e alguns paradidáticos, todos distribuídos pelo Ministério da Educação. Em razão disso, todos os livros são escritos em Língua Portuguesa e não em a'uwê mreme (Língua Xavante).

¹¹⁴ Com um grupo de fiscais que recebem uma ajuda de custo da FUNAI, para este trabalho. Diuturnamente, se revezam.



Foto 64 - Escola e salas de aula anexas
Data: 25 de maio de 2012



Foto 65 - Alunos da escola municipal
Data: 28 de maio de 2012

Além das 4 salas, a escola conta com uma pequena sala (2mx2m) que serve de secretaria (tem um computador que não é utilizado), uma cozinha equipada com panelas e fogão e uma dispensa para armazenar os alimentos – todos esses alimentos são de origem externa à aldeia. Existem ainda dois banheiros destinados aos estudantes e uma sala de aula que funcionam no prédio ao lado. A aldeia conta, ainda, com uma escola municipal de educação infantil que também carece de instalação própria, uma vez que funciona em uma sala cedida pela igreja.



Foto 66: aula de práticas culturais
Autor: Nazário Tsere'urã
Data: 23 de outubro de 2012



foto 67: alunos do Ensino Médio
Autor: Nazário Tsere'urã
Data: 23 de outubro de 2012

Esse levantamento realizado junto à comunidade é importante para conhecer um pouco da realidade. Só assim teremos mais condições de auxiliar nas reflexões sobre diferentes temas, entre eles, o do currículo. Ao mesmo tempo em que realizamos esses levantamentos, os professores realizavam as pesquisas na comunidade e em áreas próximas da aldeia

Para a realização dessa pesquisa, os professores se dividiram em três¹¹⁵ grupos, assim organizados:

GRUPO Bö'u	GRUPO Atetsi	GRUPO Botodzatsidzé e Aba'wa
Humberto	Nazário	Lazaro
Elidio	Amado	José Roberto
Sansão	Humberto Waomorã	Cosme
João da Mata	Augusto	Marcos
João Paulo	Bogomilo	Aldo
Carolina	Leonardo	Boaventura
	Luciana	

Quadro 5 - Grupos de pesquisa dos professores

Em seguida, os grupos se organizaram a partir das referências geográficas tradicionais A'uwẽ e dividiram a área da aldeia da seguinte forma:

G3 – botodzatsidzé (oeste)

G2 – tsute (Norte)

córrego

G1 – botópudzé (Leste)

Como os professores são da comunidade e conhecem bem a realidade, optaram por registrar as falas dos entrevistados e, posteriormente, discuti-las, levantando também o que a comunidade espera da escola.

Assim, o grupo Bö'u realizou a pesquisa na região norte da aldeia, o grupo Atetsi ao leste e o grupo botodzatsidzé a oeste.

¹¹⁵ Mesmo os ausentes naquele momento de divisão foram lembrados e relacionados em um dos grupos



Foto 68 e 69: Professores Humberto Wa'ömorã



e Elidio entrevistando as anciãs

Durante o levantamento socioantropológico, alguns anciãos e anciãs foram entrevistados, as Pi'õ e Aibö adultos da comunidade A'uwê de Marãiwatsédé que responderam aos questionamentos sobre a comunidade e, conseqüentemente, a escola.



Foto 70 – Professores sistematizando as entrevistas com a comunidade
Data: julho de 2012

O processo de desmatamento se acentuou na região, nos anos de 1990, quando as propriedades privadas se expandiram e passaram a invadir o território de Marãiwatsédé, incentivados por políticos da região. Nesse contexto, os A'uwê iniciavam a luta pela

demarcação de Marãiwatsédé, uma vez que haviam sido retirados em 1966, época em que se efetivava a política de expansão das fronteiras agrícolas.

Com isso, os recursos naturais foram sendo devastados e o cerrado e a mata foram cedendo lugar à criação de gado e às lavouras de arroz e soja. “Fazendeiros derrubaram tudo com trator e acabou com a comida dos Xavante o que era o que dava saúde a ele” (Anciã Palmira, conversa durante expedição em 3 de setembro de 2012). “Mooni tsururedi” (Maria das Graças diz, pouca batata, 27 de maio de 2012)



Fotos 71 e 72 - Maria das Graças com as batatas que colheu na sua roça e as áreas desmatadas da TI Marãiwatsédé

Data: 27 de maio de 2012

Em uma comunidade que tem a base econômica e social advinda da caça, da coleta de frutos e raízes, a escassez da cobertura vegetal e o acesso restrito a 20% do território causou mudanças significativas no modo de vida do povo. “[...] antigamente tinha muita caça, batata, o inseto vegetal e todos tinham saúde, hoje a alimentação industrializada não enche a barriga, logo está vazia”. (Maria Auxiliadora, entrevista realizada em 4 setembro de 2012).

A mata tinha muitas árvores, animais, vegetação e avós, isso sustentava a vida dos nossos bisavôs. Neste lugar viviam bem organizados, defendia seus povos de outros povos inimigos e xavante que não era mesmo lugar fazia preconceito de guerra para dominar e conquistar o território. Havia fartura de alimentação: Nodzö (milho), Uhi (feijão), udzané (abobora), udzu(buriti), abare(pequi), a’odo(bocaiúva), ’ritó (mangaba), a’õ jatobá, norõre(bacuri) tiritoptebe (uraja), wederãpo (baru) e outros vegetais da biodiversidade da mata e do cerrado. Havia também a fauna (Abadzé): anta (uhödö), Uhore(cateto, Uho (queixada), warãwawe (tatu canastra), Padi (tamanduá bandeira) e outros animais pequenos, que são dieta alimentar para os jovens. a caça era para alimentação e para os rituais, para nosso

povo preservar a cultura e a história do povo de Marãiwatsédé. (Relatório dos professores, 5 de setembro de 2011)

A respeito da alimentação, o ancião Francisco conta que os antepassados se alimentavam da comida retirada do mato, como: coco de babaçu pilado com formiga, mel de abelha preta, coco do Pati preto e vermelho, mangaba e muito mooni (batata) que, além de alimento, também servia de remédio, patede (tipo de batata) que era usado para combater os vermes e deixava o sangue bom. “Hoje as crianças têm muito verme, pois elas não comem patede, não tem! Comem só bolacha e café e assim ficam doentes. Eu, Francisco, sou forte, vivo muito tempo porque guerreiro só comia alimento da mata”. (Francisco Tsipé¹¹⁶. entrevista realizada 27 de maio de 2012).

A fala de Francisco sobre a carência de alimentos remete-se à lembrança de um passado onde eram fortes e felizes. Preocupa-se ele com as novas gerações que podem não conhecer esses alimentos, uma vez que não têm mais acesso à riqueza que constituía o corpo sadio dos antepassados.



Foto 73 - Dança dos padrinhos na década de 1960
Acervo FUNAI

Uma das opções encontradas na aldeia para suprir a necessidade de alimentos tem sido as parcerias externas que contam com o apoio da FUNAI e da OPAN¹¹⁷ que têm reforçado as roças e os quintais, mas isso ainda é insuficiente e a maior parte do tempo a comunidade tem sofrido com a escassez de alimentos.

¹¹⁶ Tradução Domingos Tseremorãte Hũa'waré

¹¹⁷ OPAN - Operação Amazônia Nativa, organização não governamental que desenvolve projetos com a comunidade de Marãiwatsédé

O que queremos é restauração e reflorestamento da área degradada, das árvores frutíferas que nelas produzem os frutos desta terra, precisamos ter sustentabilidade ambiental, também fazer os rituais que são importantes para os espíritos da natureza trazerem força. (Carolina Rewaptu, entrevista realizada pelos professores)

Outro apoio em relação à alimentação vem da FUNAI que, em 2011 e 2012, contribuiu com o plantio de uma roça mecanizada de arroz. Atualmente é possível observar roças de toco, produzindo arroz que tem se constituído a base da alimentação A'uwẽ. O arroz foi inserido na agricultura do povo A'uwẽ, durante os anos de 1970, com o 'Projeto Xavante':

Um grande projeto econômico patrocinado pelo governo, iniciado em fins dos anos 1970 que arrastou-se por quase uma década, inseriu nas terras Xavante a rizicultura mecanizada e em grande escala. Sob o conceito de fornecer os meios para a futura auto-suficiência econômica dos Xavante, e de demonstrar o potencial deles em contribuir para a economia regional, o projeto tinha como estratégia maior a diminuição da intensa pressão exercida sobre a Funai por líderes Xavante sempre empenhados em reivindicar seus territórios tradicionais.(GRAHAM, 2008. p.1)

A herança desse projeto foi a inserção do alimento na dieta do povo que, em parte, substituiu uma dieta alimentar que tinha como base as batatas, hoje, difíceis de serem encontradas na região.

A demarcação que restringiu o território tradicional A'uwẽ em Tis fez com que abandonassem, aos poucos, a tradição de realizar o Dzomori, ou seja, as grandes expedições de Aba'wa (caça) e Abahi (coleta) tão necessárias para sua vida social e cultural. Essas tarefas, pela condição territorial, política e ambiental de Marãiwatsédé, não são mais realizadas pela comunidade, uma vez que ela se encontra "confinada" em um pequeno espaço do território original. Realizam apenas pequenas expedições, de um dia ou dois, para coleta e caça,

Antigamente quando íamos nas expedições os aibo (homens adultos) batiam forte nas pernas das piõ para elas andarem, elas eram fortes e não choravam. As expedições de caça e coleta – Dzomori, ocorriam durante dois meses e retornávamos para a aldeia só quando os produtos da roça já estavam maduros. As piõ coletavam palmito, mo'oni, troncos e frutas e os aibo caçavam e pescavam. (Maria Auxiliadora, durante a expedição em 4 de setembro de 2012)

Cosme ressalta que houve profundas mudanças no território e as alterações atingiram o lugar tradicional de caça, da coleta de frutos e raízes e da pesca.

Precisamos conhecer a memória dos antepassados, por que somente nós olhando o lugar hoje(lavoura, gradeado), não conseguimos ter a concepção da região, temos que buscar as lembranças dos velhos de como era antes para entender as transformações que ocorreram. (Cosme Rité, entrevista realizada em 10 de agosto de 2012)



Foto 74 - Professor Cosme observa a terra desmatada as árvores substituídas por capim

Autor: Raimundo Nonato Silva de Oliveira

Data: 4 de setembro de 2012

Mesmo após terem retornado à terra de origem ainda não podem usufruir de toda a extensão de seu território, uma vez que permanece ocupado por fazendeiros e posseiros. Não é raro os alunos perguntarem a seus professores: “[...] por que não tiram logo os fazendeiros e eu, professor, digo: devagar tem que esperar decisão do Supremo”. (Humberto Wa’ömorã Ts, entrevista realizada em 4 de setembro 2012).

A escola deve ensinar os conhecimentos para crianças aprenderem e assumirem o seu papel, o que é importante para a comunidade e lutar pela preservação da terra, pelos seus direitos garantidos a constituição federal. (Estevão, entrevista realizada pelos professores em 4 de julho de 2012)

Com a desocupação, acreditam que poderão andar mais livremente no espaço tradicional e visitar os lugares sagrados e de memória que estão sob o domínio dos invasores. “Vai diminuir as queimadas, vai voltar a mata, vai voltar os animais”. (Damião Paridzané, entrevista realizada em 5 de junho de 2012).



Foto 75 - Queimada próxima à aldeia
Data: 4 de julho de 2012

O pequeno território ocupado pelos indígenas está extremamente desmatado e isso impossibilita o acesso aos recursos necessários a sua vida cultural, fazendo com que, muitas vezes, sejam necessárias incursões nas terras ocupadas pelos fazendeiros e posseiros para obterem algum recurso tradicional. Entre eles, podemos citar a fibra de buriti, a madeira Pati para os arcos, os animais e as aves para a alimentação e penas de aves para os rituais.

Eles sabem que correm riscos, durante as ações pelo território em conflito, por sofrerem ameaças e perseguições. “Eu estou ameaçado de morte, não posso sair muito da aldeia, mas eu saio, pois tenho que continuar luta, tenho compromisso, pois eu não vou desistir, minha mãe acompanhou minha luta, ela faleceu em 2010, os mais velhos já estão morrendo”. (Damião Paridzané, entrevista realizada em 5 de julho de 2012).

A tensão também se faz presente, quando os profissionais se deslocam para a cidade para receber o pagamento - saúde, educação, FUNAI, aposentados e beneficiários do programa bolsa família – para realizar a compra de alimentos e roupas. Exemplo disso foi a perseguição e o acidente ocorrido com o veículo da saúde. Felizmente ninguém saiu lesionado, embora os perseguidores tenham colocado fogo no veículo que ficou impedido de transportar os pacientes para os centros urbanos.

Como o emprego é escasso na aldeia, muitas vezes, é preciso dividir os rendimentos, a fim de que nenhuma casa fique sem dinheiro, visto as condições do ambiente não propiciarem os recursos primários à sobrevivência. Ainda ressaltam a necessidade de se aprender a lidar com o dinheiro e não efetuarem dívidas.

Segundo Damião (2012) os municípios em que está localizada a TI Marãiwatsédé recebem recursos do ICMS ecológico; portanto, deveriam investir na Terra indígena, nas estradas, na educação e na saúde, porém isso não acontece.

Uma consequência da entrada de produtos industrializados na aldeia é o descarte dos resíduos sólidos que se acumulam, causando doenças e machucados. “[...] as crianças de hoje são tudo sabido, eles devem aprender como fazer com o lixo, caco de vidro e prego podem machucar as crianças quando elas brincam”. (Valentin, entrevista dos professores).

Em relação ao lixo, a diretora da escola expressa sua preocupação. “Antigamente existia somente o lixo orgânico o lixo hoje vem da cidade. É a mudança. Temos que pensar na sustentabilidade. Aprender a conservar o ambiente e cuidar do lixo que produzimos”. (Carolina Rewaptu, 5 de julho de 2012).



Foto 76 - Lixo recolhido na aldeia
Autora: Doralice de Carvalho
Data: 28 de março de 2012

Os principais problemas de saúde que afetam os A'uwẽ, em especial crianças e anciãos, são as doenças respiratórias e a desnutrição. Existe um grupo de diabéticos que utilizam insulina todos os dias e alguns que apresentam hipertensão. Eles dizem que isso é consequência da alimentação e da mudança de vida a que foram submetidos nas últimas décadas. Segundo os anciãos, antigamente não tinha desmatamento, “[...] não tinha poluição das águas e da terra com agrotóxicos, a saúde era boa, não tinha doença do waradzu”. (Leonardo Penhor, entrevista realizada em 27 de maio de 2012).

Uma preocupação externada pela comunidade é o uso da bebida alcoólica que afeta, principalmente, os jovens.

[...]essa é cultura nossa, cortar cabelo, usar pauzinho na orelha, por que é nosso documento que nunca acaba, este é o documento dentro da tradição, traz sorte, jovem num quer aprender, alguns aprenderam, eu nunca larguei, de usar o pauzinho, este dá sorte jovem não conhece, só quer a bebida alcoólica. (Damião Paridzané, entrevista realizada em 7 de setembro de 2012)

Além disso, outra preocupação referente à postura dos jovens: “Os jovens não têm cumprido o que a tradição cultural pede, não têm cuidado do plantio, da alimentação, e os jovens não querem mais saber de fazer isso”. (Luis, entrevista realizada em 4 de julho de 2012).

Os anciãos também têm a preocupação de que a história de luta do povo fique somente na lembrança dos mais velhos.

Nossos netos devem conhecer nossa história, saber lutar pela terra e território ocupado, conhecer os direitos e as leis. Ocupado pelos invasores imigrantes que chegaram o nosso território que atualmente somos novamente dono da terra que vivemos numa área pequena com muito desmatamento contínuo conflito de terra. Não queremos trocar a terra. O valor é da natureza, terra não é negócio. Isso devemos ensinar as memórias dos nossos ancestrais que deixaram a terra de sangue que hoje vivemos no território de Marãiwatsédé. (Anciã Adelina Tsinhotsewatsi'o, entrevista realizada pelos professores em 4 de julho de 2012)

Muitas vezes, ao compartilhar as lembranças, os anciãos buscam motivar os jovens a visitar um passado vivido por eles, do qual guardam as lembranças de lutas empreendidas na relação desigual com o Waradzu.

Os sonhos dos velhos que vão morrendo e sua história precisa ser guardada para os jovens defender sua comunidade e sua cultura, furar sua orelha, cortar seu cabelo, fazer sua pintura do clã e conhecer as aldeias antigas e os cemitérios, que ainda estão fora da área demarcada. (Anciã Maria das Graças Rewatsu'u, entrevista realizada pelos professores em 4 de julho de 2012)

Para Francisco é necessário gravar¹¹⁸ a voz dele para ficar na escola, para a palavra não se perder no tempo e, se ele morrer, os netos vão saber do conhecimento dos anciãos.

Ainda com relação aos jovens, existe uma despreocupação no que diz respeito à preservação da cultura e dos valores, “[...] o que fortalece a nossa cultura, é o ritual, a

¹¹⁸ Neste momento eu estava com um gravador de voz, ele contou dos alimentos e dos guerreiros e também fez um canto.

alimentação tradicional, o artesanato, a história dos antepassados, os pais e os padrinhos têm que ensinar, senão os jovens não vão saber”. (Boaventura Walua Xanon, entrevista realizada em 25 de maio de 2012).

A base de nossa educação vem de nossos anciãos. A fonte são os nossos anciãos. E por isso que toda a comunidade cuida dos anciãos, pois eles são a fonte de conhecimento. E família, a criança aprende cedo o respeito a todos. Quem vai fazer continuidade desses conhecimentos são os professores e os jovens que aprendem e repassam esses conhecimentos vindos dos anciãos. Aprendem também outros conhecimentos na escola para se defender e dar continuidade à luta, pois são elas que vão levar a luta que os anciãos deixaram, lutando pelos seus direitos, a luta pela terra, e os problemas da comunidade. (Dario, entrevista em 3 de julho de 2012)

Para Damião é preciso que os jovens saibam que o valor do povo A'uwẽ é estar na sua terra, “[...] somos todos seres humanos, mas se eu mudar para a cidade eu não vou ser um waradzu, somos diferentes”. (Damião Paridzané, entrevista realizada em setembro de 2012). O professor Lázaro explica a afirmação de Damião da seguinte forma: “[...] é como o cateto e o queixada, de longe são iguais, mas se olharmos bem, são diferentes, cada um tem seu lugar e jeito de viver”. E complementa “[...] quando a gente está na aldeia nós somos A'uwẽ Uptabi, povo forte, verdadeiro, mantemos nossa tradição, quando moramos na cidade, nós somos apenas ‘índio brasileiro’”. (Lázaro, setembro de 2012).

Durante as pesquisas realizadas pelos professores na comunidade sobre a caracterização da TI Marãiwatsédé, eles elaboraram croquis¹¹⁹ relativos aos lugares de caça, pesca e coleta. Para elaboração dos croquis houve idas a campo com alguns anciãos e anciãs para identificação desses lugares.



Foto 77 e 78 – Professores elaborando croquis
Autor: Nazário Tsere'urã
Data: 5 de setembro de 2012

¹¹⁹ Esta atividade foi realizada na parceria CEFAPRO, FUNAI e OPAN

O lugar da caça – aba'wa, visitado pelos professores era na divisa da TI com uma fazenda; os anciãos indicaram que era lugar de porcão e anta, pois tem uma mata ciliar do córrego. O lugar, por ter ainda mata e frutas, tinha vestígios: pegadas e fezes de animais, segundo os professores:

Tudo estas frutas que os animais comem, somente numa região perto do córrego, dai os animais descança deitado no chão e de sombra, é o lugar tem importância de convivência dos animais, vimos também a erosão vem destruído no período da chuva neste lugar, por causa da destruição da região, desmatamento e transformado a região de uma grandes lavoura e pastagens. Que provoca a poluição do córrego, animais e peixes.” (Relatório do grupo Aba'wa, setembro de 2012)



Foto 79 e 80 – Ida ao lugar de caça e prof. Boaventura explica o trajeto até o lugar da caça
Autor: Raimundo Nonato Silva de Oliveira
Data: 3 e 5 de setembro de 2012, respectivamente

Durante a atividade do grupo Bõ'u no local de coleta, os componentes foram acompanhados pelas mulheres que realizam a coleta - Abahi



Foto 81 e 82 – Ida ao lugar de coleta e prof. Humberto explica o trajeto do lugar de coleta
Autor: Humberto Waomorã
Data: 3 e 5 de setembro, respectivamente

Como nas outras atividades, esse grupo realizou uma ida a campo, e, depois, sistematizou em um relatório e um croqui que descrevia o trajeto feito no território para encontrar um lugar de coleta. O grupo era grande, e utilizamos o caminhão para o deslocamento. Depois de andarmos em torno de 15 km, guiados pelas abahi, o grupo se dividiu em dois; foram colhidos alguns frutos e sementes, porém poucas variedades para a alimentação e não foram encontradas as tão cobiçadas mooni – batatas. Faziam parte do grupo alguns ai'repudu, ba'ono e adza'rudu, que o tempo todo recebiam orientações e ensinamentos das anciãs abahi.



Foto 83 e 84 – Caminhada para coleta e baquités com sementes e frutas
Data: 3 de setembro de 2012

O grupo Atetsi realizou a pesquisa no lugar da pesca, uma região não muito diferente das outras, bastante devastada.



Foto 85 e 86 – Prof. Leonardo na pescaria e com o croqui do trajeto do lugar de pesca
Autor: Nazário Tsere'urã
Data: 4 e 5 de setembro de 2012

Isso tudo foi constituindo o estudo socioantropológico que também contou ainda com as discussões sobre um vídeo que tratava de falas das lideranças da comunidade e de

algumas pessoas que traziam os argumentos dos não indígenas que ocupavam a terra de Marãiwatsédé.



Foto 87 - professores assistindo os filmes sobre o processo de desintrusão .
Data: setembro de 2012

As falas externas afirmam que: “[...] quando cheguei aqui não tinha índio”, “[...] os xavante são do cerrado, não são da mata”, “[...] só sairei daqui morto”.

Percebemos muitas reações no grupo, durante a projeção dos vídeos; todos ficavam muito atentos e, em alguns momentos, ouvíamos risos e, em outros, indignação com algumas falas. Em relação ao vídeo, o professor Lázaro pontua as duas visões sobre a terra. A TERRA Visão do Waradzu: latifúndio, Soja – riqueza, Br 158 asfaltada progresso. Produzir alimentos para o mundo, um litígio de 20 anos. Contra as leis ambientais. E a TERRA na Visão A’uwẽ Marãiwatsédé: somos guardiões da mata, Lugares sagrados, Onde nós nascemos e nossos antepassados viveram e a nova geração viverá; em 1900 só existiam os A’uwe e a natureza. Terra nossa mãe. Terra origem raiz e berço. Terra que nos dá a vida, onde temos nossos alimentos.

A percepção do professor Lázaro, já expressa em outro momento, sobre o sentimento A’uwẽ pela terra diz:

Então nós amamos a nossa terra, por que para nós a Terra é sagrada, aqui o Deus do Xavante deixou para nós para não se perder a nossa origem que nossos ancestrais viviam nesse território e para valorizar a nossa cultura dentro do lugar. Assim, os xavante defendem seu território para

retomar e viver livre neste território, este para ensinar os alunos dentro da nossa escola, porque os alunos possa aprender a nossa historia de origem da terra. (Lázaro Tserenhemewê Tse, 3 de setembro de 2012).

Todas essas reflexões são fundamentais para discutirmos a respeito do que a comunidade deseja da escola.

3.3.3 Definição do Fenômeno

Na escola estadual de Marãiwatsédé, existiam 330 alunos matriculados, no ano de 2012, do primeiro ciclo ao ensino médio e EJA; portanto, compreendendo as fases de vida: wate breimi/baono, airepudu/ adzarudu, adaba, wapté, 'ritewa e Ai'raté (jovens mulheres com filhos) e ainda na EJA alguns Pi'ö e Ai'bö casados e com filhos.

Um dos elementos importantes para entender o contexto escolar é a formação inicial dos professores, uma vez que, dos 21 professores, 01 possui especialização em educação escolar indígena; 01 tem licenciatura intercultural: Linguagem; 02 estão cursando licenciatura intercultural; 07 possuem apenas o Ensino Médio (Magistério); 05 com Ensino Médio e 01 com ensino fundamental.

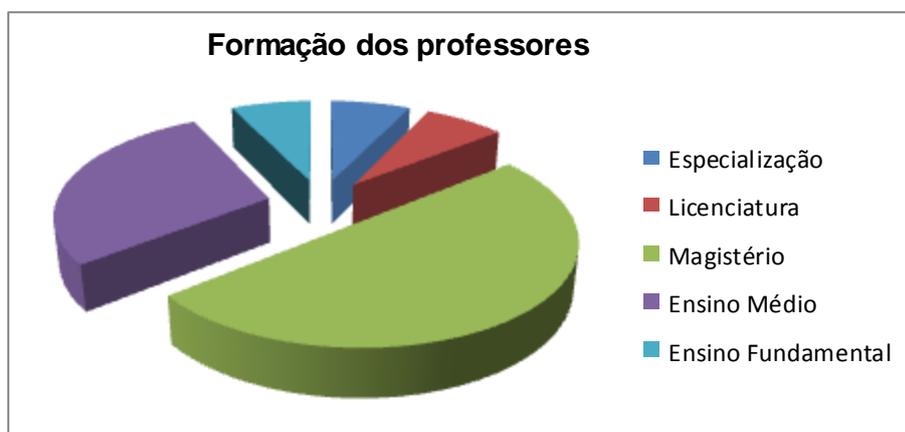


Gráfico 1 - Formação dos professores da EEI Marãiwatsédé

Considerando que a escola estadual atende a todas as etapas da educação básica, modalidade regular e EJA, a formação dos professores ainda é bastante deficitária, uma vez que somente um tem formação específica e atua na área. Os que têm magistério exercem a unidocência, ou nas demais etapas. Essa realidade acaba interferindo na elaboração e desenvolvimento do currículo, pois requer muitas ações de formação continuada, para que eles possam se apropriar de conceitos imprescindíveis para intervenção no fenômeno. Para Félix, “[...] envolve as atividades educativas inerentes à escola: o planejamento, o currículo e a prática de ensino visando à produção do conhecimento, à compreensão, em sua

radicalidade, da realidade e ao estímulo à auto-organização dos estudantes e das educadoras e educadores em coletivos”. (FÉLIX; MOREIRA; SANTOS, 2007, p.219)

Feitos os esclarecimentos iniciais, prosseguimos com as discussões em torno do currículo, uma vez que nossa tarefa consiste em definir o fenômeno, a partir das questões levantadas com a comunidade, durante o estudo socioantropológico.

Os professores precisavam responder:- Que problemas os alunos precisam resolver para que possam compreender, motivar-se no estudo e atuar na realidade?

Em seguida, levantamos, com os professores e registramos no quadro os principais problemas que surgiram, a partir do estudo socioantropológico. Inicialmente, os professores falaram espontaneamente, depois, exercemos a mediação, lembrando algumas falas importantes da comunidade para identificar os problemas. Dentre elas, merecem destaque:

[...] a Terra é sagrada, aqui o Deus do Xavante deixou para nós para não se perder a nossa origem que os ancestrais viviam nesse território e para valorizar a nossa cultura dentro do lugar. Assim, os Xavante defendem seu território para retomar e viver livre neste território, este para ensinar os alunos dentro da nossa escola, porque os alunos possa aprender a nossa história de origem da terra. (Lázaro Tserenhemewê Tserenhitomo, 3 de setembro de 2012)

O que queremos é a restauração e o reflorestamento da área degradada, das árvores frutíferas que nelas produzem os frutos desta terra, precisamos ter sustentabilidade ambiental, também fazer os rituais que são importantes para os espíritos da natureza trazem força. (Carolina Rewaptu, entrevista realizada pelos professores)

Os jovens não têm cumprido o que a tradição cultural pede, não tem cuidado do plantio, da alimentação, e os jovens não querem mais saber de fazer isso. (Luis, entrevista realizada em 4 de julho de 2012)

Segundo os anciãos, antigamente não tinha desmatamento, não tinha poluição das águas e da terra com agrotóxicos, a saúde era boa, não tinha doença do waradzu. (Leonardo Penhor, entrevista realizada em 27 de maio de 2012)

a caça era para alimentação e para os rituais, para nosso povo preservar a cultura e a história do povo de Marãiwatsédé. (Relatório dos professores em 5 de setembro de 2011)

Fazendeiros derrubaram tudo com trator e acabou com a comida dos Xavante o que era o que dava saúde a ele. (Anciã Palmira, entrevista realizada em 3 de setembro de 2012)

as crianças de hoje são tudo sabido, eles devem aprender como fazer com o lixo, caco de vidro e prego podem machucar as crianças quando elas brincam”. (Valentin, entrevista em 4 de julho de 2012)

Alguns professores levantaram a questão da falta de alimentos e da saúde; outros pontuaram o desmatamento; a grande extensão da plantação e da criação de gado; os jovens não querem manter a cultura; ocupação do território pelos não índios; desmatamento para plantar e criar gado; uso da bebida alcoólica, principalmente entre os jovens; acúmulo de lixo; necessidade de dinheiro para comprar os alimentos; a falta de materiais para o artesanato e da caça para os rituais; a falta de segurança, entre outros.

Todos esses problemas refletem as necessidades da comunidade e estão relacionados com a posse definitiva da terra: as políticas econômicas do estado, a alimentação, a saúde, a sustentabilidade, a segurança, a gestão ambiental, os resíduos sólidos, a cultura, a memória, a história de Marãiwatsédé, a cultura, o meio ambiente, entre outros, e estão intrinsecamente ligados à condição de vida da comunidade. Porém deve ser percebido pelos próprios atores do processo como será estabelecida a relação entre essas questões e a escola.

Dentre os conceitos acima precisávamos identificar aquele que desencadeia os demais, ou seja, o fenômeno. Quando questionamos sobre o desencadeador dos problemas em Marãiwatsédé, o professor Humberto respondeu: “A terra, nós precisamos ter novamente toda a terra para ensinar às crianças os lugares dos ancestrais”.

Os demais participantes concordaram que a questão central dizia respeito à terra, com todos os conflitos advindos da posse parcial do território, a história de peregrinações e a necessidade de reocupar o lugar, entre outros. Em seguida, iniciamos as discussões para refletir sobre os conceitos que os alunos devem apreender, nos diferentes ciclos e áreas do conhecimento, para intervir no problema central – “a terra”.

A questão posta diz respeito a quais outros conceitos serão necessários para que os alunos compreendam esse fenômeno.

Das discussões surgiu o conceito de lugar, de educação ambiental, de reflorestamento do território, de sustentabilidade, de preservação da flora e fauna, de economia; identidade; valores; cultura; língua, legislação, agricultura, espiritualidade, artes, história da origem, política, saúde, geografia tradicional e tecnologia.

A professora Carolina inicia o desenho de uma organização curricular (Ver, ao final deste capítulo, o desdobramento no quadro 6 – Complexo Temático em Marãiwatsédé)

Esse foi o começo de uma longa sistematização que precisa ser mais discutida, ampliada e organizada nos diferentes ciclos e nas áreas do conhecimento. Entendemos que, em uma perspectiva dialética, a elaboração do currículo se constitui em um árduo caminho que envolve diversas variáveis e tomadas de decisões – sociais, políticas, econômicas e culturais.



Foto 88 - Carolina Rewaptu, falando sobre os campos conceituais do currículo
Data: setembro de 2012

Em função disso, nos próximos encontros retomaremos as discussões, a fim de fazer algumas intervenções e prosseguir com a elaboração do currículo. Sabemos que o processo é lento para todos, mas para essa comunidade é preciso cautela, paciência, tempo, entre outros requisitos, porque temos um número significativo de professores que carecem de formação inicial e, conforme se pode observar no quadro 6, a seguir, muitos conceitos foram elencados para que o fenômeno seja compreendido pelos alunos, porém é necessário que os professores possam ter o tempo de se apropriarem desses conceitos, para que, posteriormente, se desdobrem em conteúdos e atividades docentes significativas. Outra possibilidade ainda é reorganizar os conceitos, agrupando-os, porém é necessário também que os professores os tenham internalizado para optar conscientemente por um ou outro termo.

O diferencial desta ação é que os participantes tenham domínio do processo, pois, se não for desta forma, dificilmente manteremos o envolvimento dos profissionais, como tem sido até então, de forma dialógica e compartilhada. Isso se faz importante também para que o professor seja o mediador com a comunidade, pois, temos a consciência de que a comunidade tem uma expectativa muito grande em relação à escola e sua intervenção nos

muitos problemas vividos pelo povo que reside em Marãiwatsédé. Exemplo disso são os relatos que seguem:

[...] a escola pode assegurar que os alunos possam recuperar toda a área da TI, e como os alunos podem participar ativamente na recuperação de toda a área de nossa terra: 165.00ha...Temos saudades dos que foram, mas sabemos que os espíritos estão junto com a gente na casa e em todo lugar onde eles viveram e onde hoje nós vivemos. (Cosme Rité, Encontro Formativo da comunidade escolar de Marãiwatsédé, 25 de fevereiro de 2011)

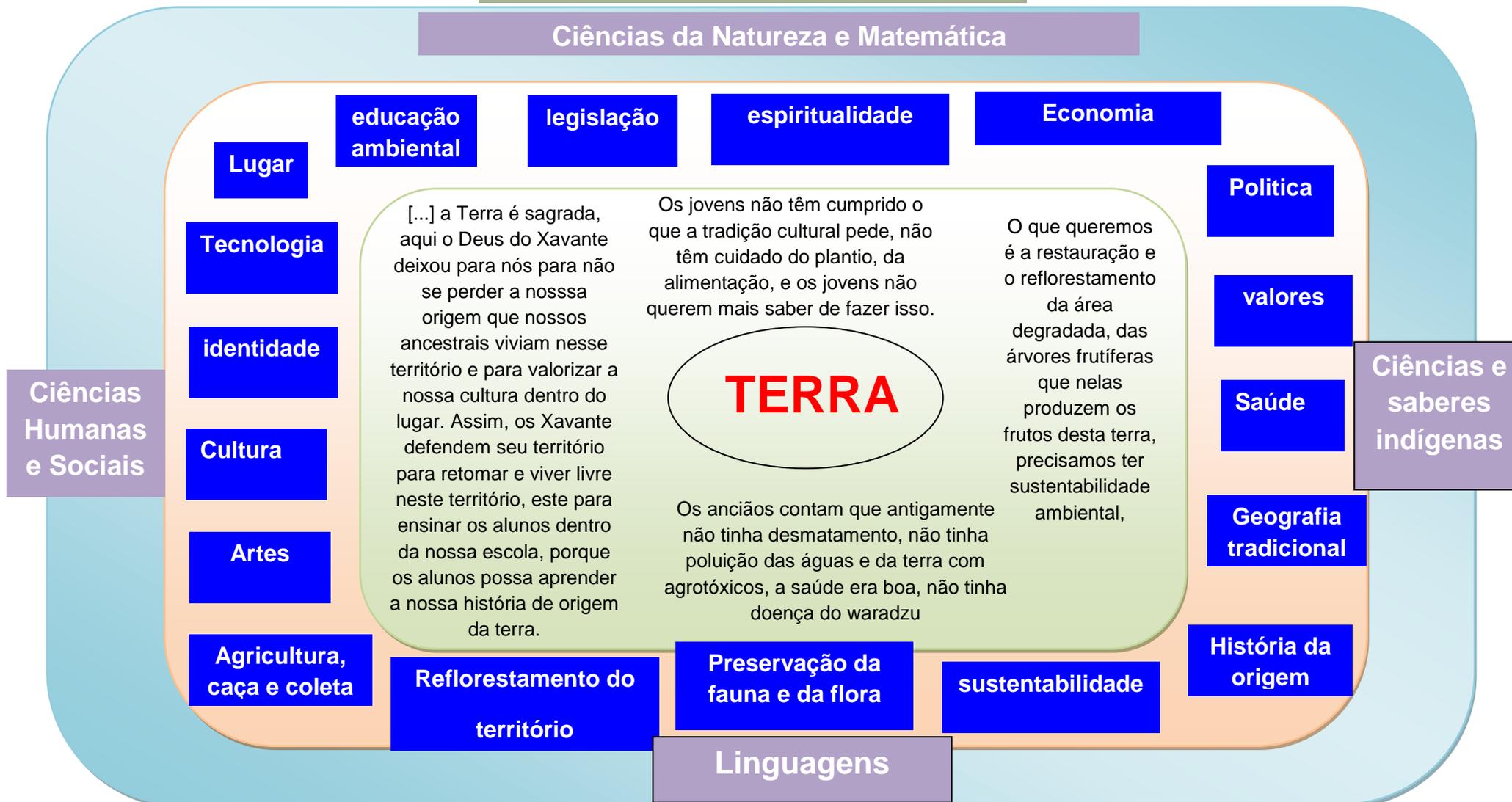
Isto requer dos professores um compromisso com as demandas vindas da comunidade, neste sentido,

O professor trabalha o compromisso fazer a aprendizagem para ensinar as crianças a ser amigo da natureza, dos animais e dos rios. A nova geração não pode pensar igual os fazendeiros e destruir a natureza. (Professor João Paulo, entrevista realizada pelos professores em 4 de julho de 2012)

A escola não pode se negar ao papel de ser um dos lugares de formação do ser Auwê, para que esse povo, antes de ser e estar no mundo, possa ser e estar em Marãiwatsédé.

COMPLEXO TEMÁTICO

Ciências da Natureza e Matemática



Quadro 6 – Complexo Temático Marãiwatsédé

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos, no início do trabalho, que a nossa atuação traria como resultado a elaboração conjunta de um currículo que servisse efetivamente aos anseios da comunidade de Maraiwatsede. Porém, para chegarmos a isso, conseguimos um produto que superou tal expectativa. Capturamos um processo e atribuímos a ele uma narrativa, compondo um texto reflexivo e dialogado. Se, como nos diz Paulo Freire, o que importa efetivamente é o percurso, já que por meio dele é que aprendemos a caminhar... caminhando, chegamos, então, aos nossos objetivos, não àqueles que nos predestinamos, mas àqueles em direção aos quais os A'uwê Marãiwatsede nos ensinaram a caminhar.

De fato, o caminho traçado, a partir da pesquisa, colocou em destaque a trajetória de peregrinações dos A'uwê Marãiwatsédé por outras terras A'uwê Uptabi, em Mato Grosso, principalmente depois da diáspora do território de origem, em meio à efetivação da Política Desenvolvimentista e Indigenista dos anos de 1930 a 1970, e as lutas empreendidas para reaver o território, culminando com o retorno da comunidade, em 2004, e com a desintrusão dos invasores, iniciada no final de 2012. Destacamos como toda a luta empreendida pelos indígenas de Marãiwatsédé para reaver a totalidade do território estava diretamente relacionada à necessidade de sobrevivência do povo A'uwê e com a manutenção da cultura, associadas às lembranças que permanecem naquele lugar, que é a morada dos ancestrais.

Nesse sentido, o território se constitui no lugar da identidade marcada por lutas, sofrimentos, ameaças e sobrevivência da cultura. Nele estão as marcas da história lembrada, contada e recontada – de geração a geração - principalmente pelos anciãos que têm papel fundamental na formação de novos líderes e, também, dos jovens que precisam aprender os ritos, a cultura do povo e a relação dos A'uwê com os recursos e elementos cosmológicos do lugar.

Todo esse processo enfatiza a forte ligação do povo com o território e o interesse da comunidade em ressignificar o retorno à TERRA Marãiwatsédé. Para isso, precisam fortalecer a identidade com o lugar que não é o mesmo das lembranças dos mais velhos, embora continue sendo a Terra Sagrada dos antepassados que, com a reconquista, precisa ser reflorestada, reocupada, restaurada, ou seja, é necessário fazer com que o lugar garanta o usufruto desse patrimônio material e imaterial.

Dentre as muitas manifestações culturais que se expressam nas danças, nos hábitos alimentares, na confecção do artesanato está o ritual o watpénhõno que representa para os A'uwê o auge da iniciação para a vida adulta e caracteriza-se num dos espaços privilegiados de aprendizado da cultura e, também, a base da organização social em classes de idade. Para manter viva a cultura, alguns desafios são enfrentados, principalmente em relação à

obtenção dos alimentos, uma vez que o território devastado destruiu grande parte da fauna e da flora. Em função disso, o Wapténhõno traz alguns elementos dessa relação, como o fato de esperar pelo recebimento dos salários de quem possui vínculo empregatício para poder comprar os alimentos para uma das etapas do ritual. Esse obstáculo, por um lado, influencia nas atividades culturais, embora não deponha contra os ensinamentos recebidos e, por outro, evidencia a capacidade de adaptação do povo em se reorganizar para manter a cultura e a sobrevivência de todos.

A realização do Wapté Nhõno e da transmissão de conhecimentos que acontecem nos diferentes tempos e espaços tem sido uma tentativa de garantir os valores e os rituais, entre outros, a cada dia mais influenciados por fatores externos que acabam contribuindo para a desagregação da cultura. Apesar disso, os contextos educativos ainda são eficientes no sentido de manter a tradição, pois os anciãos são persistentes e enfáticos nos ensinamentos da cultura, por temerem que Marãiwatsédé seja esquecida e o passado de intensas lutas não faça parte da memória dos mais jovens.

A manutenção da cultura A'uwẽ se mantém ligada aos contextos educativos pela transmissão às novas gerações da essência da organização dual da comunidade, na qual todos desempenham determinadas funções, por meio dos grupos, dos clãs, das idades e dos gêneros. Cabe aos Ipredu e Pi'õ manter a produção e a vida ativa da comunidade, tanto nos aspectos econômicos quanto culturais. Entre eles destacam-se: os rituais, as roças, as coletas, as caças, as pescas, os empregos, entre outros.

As relações políticas - articulação com instâncias governamentais e não governamentais - e a manutenção de parcerias são de responsabilidade do cacique e das lideranças da comunidade. Aos mais jovens e às crianças cabe a apropriação dos tempos e dos espaços educativos para o aprendizado, a fim de que se tornem A'uwẽ Uptabi - gente verdadeira-, na aldeia e em outros contextos sociais.

Dentre os contextos educativos, a escola tem sido bastante evidenciada pelos A'uwẽ Marãiwatsédé, pois somente os conhecimentos advindos da cultura Xavante “[...] já não conseguem responder aos anseios de uma sociedade que necessita de outros conhecimentos, mais sistematizados, que somente uma instituição especializada, no caso, a escola, pode oferecer”. (RIBEIRO M., 2005, p. 47). Nesse sentido, se apropriaram da escola como o lugar de valorização dos conhecimentos da cultura, mas, principalmente, para adquirir novos conhecimentos que os ajudem a viver em um mundo dinâmico. “Cada dia as coisas mudam dentro e fora da aldeia e a escola pode ensinar sobre estas mudanças”. (José ArimatéiaTserewamriwẽ, entrevista realizada em 10 de agosto de 2012). Assim, é necessário que as novas gerações cresçam fortes, continuem carregando a tora, mas

também tenham conhecimentos para a garantia de seus direitos. Nesse sentido, a anciã Maria das Graças diz:

Os jovens precisam saber o conhecimento dos velhos e o científico, contar a história e a memória do povo Xavante Marãiwatsédé. A importância para as crianças e jovens conhecer a aprendizagem da educação tradicional e a da escola para enfrentar os desafios no futuro. Os ropototé precisam conhecer o mundo global. (Maria das Graças Rewatsu'u – Nödzu Brada, entrevista realizada pelos professores)

No desenvolvimento do estudo, conseguimos desencadear as discussões em relação à elaboração da proposta curricular para a Escola Estadual Indígena Marãiwatsédé. Inicialmente, a comunidade realizou um estudo socioantropológico para levantar os principais problemas/necessidades vivenciados. O estudo foi fundamental para definir o fenômeno 'terra' que desencadeou a definição dos conceitos/conteúdos organizados no complexo temático. Os conceitos devem ser ensinados aos alunos, nas diferentes etapas da educação básica, a fim de que compreendam o significado da terra para a comunidade de Marãiwatsédé. O problema evidenciado se justifica pelo fato de não possuírem sua posse plena que os impede de exercerem a territorialidade, de visitar os locais sagrados e de os mais jovens desconhecerem a totalidade do território. Por fim, da urgência em reestabelecer as relações tradicionais com um lugar bastante transformado, principalmente pelo desmatamento.

Todas as discussões em relação à elaboração de uma proposta curricular pautaram-se nas necessidades que a comunidade tem em intervir nos problemas que exigem conhecimentos, tanto da cultura Xavante quanto dos produzidos historicamente pelos homens, ao longo do processo histórico. Nessa perspectiva, a educação escolar exerce papel fundamental, uma vez que pode auxiliar na formação de sujeitos conscientes do papel que devem exercer na comunidade e, conseqüentemente, na sociedade brasileira.

Assim, a sociedade A'uwê de Marãiwatsédé caminha no sentido de contribuir com a formação de um sujeito que mantenha viva a história de seu povo que, em meio a um longo processo de disputa de terras e de ameaças, acredita na justiça social. A comunidade espera do sujeito que passa pelo processo de educação escolar, cuja intencionalidade primeira consiste em atender a uma problemática local, respostas para fazer frente ao mundo globalizado que entra na aldeia e gera, por um lado, tensões e conflitos e, por outro, novos aprendizados que precisam ser recriados para fazer frente à cultura singular do povo A'uwê Marãiwatsédé. Isso tudo influencia diretamente na elaboração e na efetivação de uma proposta pedagógica e, conseqüentemente, no desenvolvimento de um currículo que auxilie o aluno a desenvolver uma série de capacidades - cognitivas, afetivas, sociais - imprescindíveis à intervenção na realidade. Sem dúvida, este se constitui como um dos

grandes desafios para a comunidade e, principalmente, para os profissionais da educação, tanto durante a elaboração quanto no desenvolvimento do currículo escolar.

Um das questões que chamou nossa atenção foi o fato de que os professores desejam se constituir como autores de seu processo de aprendizagem, ou seja, querem pesquisar e registrar sua cultura; além de se apropriarem de temas advindos do contato com outras culturas. Nesse sentido, a autoria pode ser efetivada nos registros escritos e na produção de material didático-pedagógico que contribua na ação pedagógica. Em decorrência disso, espera-se que os alunos também sejam autores de seu processo de aprendizagem.

Acreditamos, ainda, que um dos aspectos positivos relaciona-se à participação efetiva da comunidade no processo de elaboração dessa proposta para escola, o que demonstra a sua apropriação do espaço educativo, antes utilizado para desconfirmar a cultura, hoje, revela-se cada vez mais importante para os A'uwẽ Marãiwatsédé que não aceitam mais as deliberações institucionais que venham de encontro aos seus interesses coletivos e identitários. A participação da comunidade no processo revela também que este é um caminho que pode ser seguido na elaboração de propostas educacionais significativas e consistentes.

Outro aspecto a destacar é a possibilidade da constante reflexão na ação, tanto dos profissionais da educação da escola, quanto dos profissionais do CEFAPRO envolvidos, pois, ao mesmo tempo em que se discutia e levantavam-se os conceitos, evidenciavam-se as necessidades de formação continuada.

Afirmar que essa atividade foi fácil é impossível, mas precisamos reconhecer que contribuiu para superar muitos desafios, dentre eles, as viagens, o cansaço, a insegurança, a ansiedade, a vontade de resolver as coisas, rapidamente, a falta de domínio da Língua A'uwẽ, entre outros. A falta de domínio da língua Xavante fez com que deixássemos de aprender “preciosidades” em relação às conversas, principalmente com os anciãos e as anciãs.

Somam-se a isso a pouca clareza que tínhamos, como pesquisadora, das exigências da própria pesquisa, pois, no início, carecíamos de uma maior visibilidade do caminho a ser trilhado. Nesse processo, o mais importante foi compreender que o caminho se constitui na caminhada e, embora ainda se precise avançar na elaboração da proposta curricular, a semente foi plantada e estamos conscientes do valor que tem a comunidade, tanto na ação quanto na reflexão, para traçar novas perspectiva para a educação escolar.

Outros desafios relacionam-se ao sistema que há tempos se evidenciam e foram confirmados durante a realização da pesquisa: um deles diz respeito à descontinuidade de algumas políticas públicas para a educação escolar e as muitas ações pontuais

desencadeadas pela SEDUC e MEC que, de uma forma ou de outra, acabam interferindo nas ações que precisam de continuidade e acompanhamento.

Além disso, o país tem dívidas históricas com os povos indígenas, no que se refere à inserção de professores na educação escolar, uma vez que ainda carecem de formação inicial para o exercício da docência, principalmente no *locus* da pesquisa. Soma-se à formação inicial, a continuada que, em parte, está sendo suprida pela SEDUC/CEFAPRO que têm se empenhado para desenvolver um trabalho de formação continuada junto aos povos indígenas no MT. Sabemos que existem muitas fragilidades, pois, nos mais de 10 anos da criação do CEFAPRO, somente nos últimos 3 anos tem se desencadeado um atendimento, ainda que pontual, junto às escolas indígenas.

Sabemos que, para a efetivação de uma proposta curricular, é imprescindível o suporte, tanto financeiro quanto humano, por parte do estado, uma vez que é um trabalho longo e requer um acompanhamento sistemático, principalmente por parte dos profissionais das diferentes áreas do CEFAPRO/SEDUC. É importante registrar que a presença dessas instituições deve ser no sentido de contribuir e compor, com a comunidade, os objetivos educacionais em detrimento de simplesmente exercer o papel de regulação dos processos e dos procedimentos administrativos e pedagógicos.

Nesse sentido, vale ressaltar que os profissionais do CEFAPRO também necessitam de formação continuada para desencadear os estudos junto aos professores dos diferentes povos indígenas, pois é preciso avançar no sentido de realizar ações mais participativas e de descolonização do espaço escolar. A fala de Damião expressa essa perspectiva: “[...] vou explicar alguma coisa que você também não conhece, e se eu não conhecer alguma coisa tem pessoa para sentar, para discutir, para me explicar, eu também preciso ensinar, isso é importante, a troca de ideia, isso é muito importante”.

Desse modo, acreditamos em um diálogo respeitoso entre as diferentes culturas que integram o lugar, pois a efetivação da proposta curricular depende, em parte, do auxílio dos profissionais da SEDUC/CEFAPRO, uma vez que o quadro de profissionais que atua na educação ainda carece de formação para atuar no magistério.

Em síntese, podemos dizer que existe uma grande expectativa da comunidade de Marãiwatsédé, em relação à continuidade do trabalho pedagógico, por meio da consolidação da proposta curricular pensada e que isso incida diretamente no momento pós-desintrusão que requererá ações efetivas da comunidade e aprendizado das crianças e jovens, em especial para a conquista, de fato, da terra, por meio de inserções frequentes pelo território - abahi, aba'wa e outras expedições, para o reconhecimento e revisitação dos lugares de memória e de sustentabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Rosane de. **Fotografia e Antropologia: olhares fora-dentro**. São Paulo: Estação Liberdade/EDUC, 2002.

BANIWA, Gersem. **Territórios Etnoeducacionais: um novo paradigma na Política Educacional Brasileira**, Apresentado na CONAE 2010 – Brasília.

BOM JESUS DO ARAGUAIA- MT. Projeto político pedagógico da escola estadual indígena Marãiwatsédé. Aldeia Marãiwatsédé, MT: 2010.

BORGES, Durval Rosa. **Rio Araguaia de corpo e alma**. IBRASA: São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição da Republica Federativa do Brasil** – [1988]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas constitucionais n. 1 a 6/94. Brasília: Senado federal, Subsecretaria e Edições Técnicas, 2002.

_____. **Lei nº 6001** de 19 de dezembro de 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 26 maio 2012

_____. **Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002

_____. **Decreto nº 6.861 de 27/05/2009**. Ministério da Educação. Brasília, 2009.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. **DIRETRIZES para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: 1993 MEC, SEF, 1993. 22p. (Cadernos educação básica. Série institucional, 2).

BRZEZINSKI, Íria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 3. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2000.

CANUTO, Antonio O árduo e longo caminho para o e conhecimento dos direitos de comunidades tradicionais Direitos Humanos no Brasil 2012 Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. In: MERLINO, Tatiana. MENDONÇA, Maria Luisa. Disponível em: http://reporterbrasil.org.br/documentos/DH_relatorio_2012.pdf .Acesso em: 17 dez 2012.

CARLOS, Ana Fany Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em: http://www.controversia.com.br/uploaded/pdf/12759_o-lugar-no-do-mundo.pdf. Acesso em: 25 out. 2011.

CASALDÁLIGA, Pedro. Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social, 1971.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem** e outros ensaios antropológicos Rio de Janeiro: Cosacnaify, 2011.

CHOVELON, H et. Al. **Do primeiro Encontro com os Xavante à Demarcação de suas Terras**. Campo Grande: Editora da Missão Salesiana de Mato Grosso do Sul, 1996.

FELIX, Cláudio Educardo, MOREIRA, Romilson do Carmo; SANTOS, Cláudio Rodrigues. Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho. **Práxis Educacional**, nº 03. Vitória da Conquista, 2007.

FERRAZ, Iara, RODRIGUES, Patricia Mendonça. **Relatório de Identificação da Área Indígena Marãiwatsédé**. Brasília: FUNAI, 1992.

FERNANDES, Jorcelina Elisabeth. **A Organização da Escola de Ensino Fundamental em Ciclos de Formação da Rede Estadual de Mato Grosso: concepções, estratégias e perspectivas inovadoras** Texto apresentado no VIII Encontro Estadual de Educação do SINTEP-MT: Demanda da Educação e Organização Curricular realizado em 14 e 15 de outubro de 2011 – Centro de Eventos do Pantanal – Cuiabá-MT.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. 2001 “A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil”. In: Lopes da Silva, Aracy e Ferreira, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, pp. 71-111.

FONTANA, Riccardo. **Francesco Tosi Colombina: explorador, geógrafo, cartógrafo e engenheiro militar italiano no Brasil do SEC. XVIII/Riccardo Fontana**. Trad. Edilson Alkmim Cunha. Brasília: R. Fontana, 2004. (Brasília: Charbel)

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo Reglus Neves . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GARFIELD, Seth. **A luta indígena no coração do Brasil**. Política Indigenista, a marcha para o Oeste e os índios Xavante (1937-1988). Trad. Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GIACCARIA, Bartolomeu e HEIDE Adalberto. **XAVANTE** (Auwê Uptabi: povo autentico). 2 ed. Campo Grande: Editora Salesiana Dom Bosco, 1984.

GIACCARIA, Bartolomeu. Ensaio. **Pedagogia Xavante**. Aprofundamento Antropológico. Campo Grande: Editora: UCDB 1990.

GIACCARIA, Bartolomeu. **Iniciação Religiosa Xavante - Darini**. The Xavante Religious Initiation- Darini. Campo Grande/MS: UCDB, 2004.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMIDE, Maria Lucia Cereda. **Marãñã Bödodi**: a territorialidade xavante no caminho do Ró. Tese (Doutorado em Geografia Física). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
_____. Maria Lucia Cereda. Território no mundo A'uwe Xavante. **Revista Franco-brasileira de geografia**, nº. 11, 2011.

_____. Maria Lucia Cereda. **Ró - Cerrados e mundo A'uwê Xavante**, GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 29, pp. 117 - 130, 2011.

GRAHAM, Laura. **Xavante**. Povos Indígenas no Brasil. São Paulo: ISA, 2008. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xavante> Acesso em: 15 ab. 2012 e 8 set 2012

GRUPIONI, Luis Donizete Bensi. As leis e a educação escolar indígena. **Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

HITSÉ, Rafael, 'RURI'Õ Lucas e TSÉ'ÉNHOI José Maria. **O meu mundo Wahöimanadzé**: livro de leitura para jovens xavante. Campo Grande: FUCMT, [1983]

KRENAK, Ailton. Entrevista realizada por Sergio Cohn. São Paulo: produção cultural, 24 de junho de 2010. Disponível em: www.producaocultural.org.br/slider/ailtonkrenak. Acesso em: 05 abr. 2011.

LEAL, Luiz Silva. **Classes de idade xavante e a educação escolar uma contribuição pedagógica**. Dissertação de mestrado 1v. 121p. Universidade católica Dom Bosco. Campo Grande, 2006.

LEEUWENBERG, Frans & SALIMON, Mario. **Para sempre A'uwê**. Os xavante na balança da civilização. Brasília, 1999.

LEITÃO, Rosani Moreira. "Educação, cultura e diversidade". In: VIANA, Nildo (Org.) **Educação, Cultura e Sociedade**: abordagens críticas de escola. Goiânia: Edições Germinal, 2002a.

_____. "Educação escolar e formação de lideranças indígenas". In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores: educação indígena. Brasília: MEC, SEF, 2002b.

LOPES DA SILVA, Aracy. **A Expressão mítica da vivência**: tempo e espaço na construção da identidade xavante. Anuário Antropológico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: UFCE, n. 82, p. 200-14, 1984.

_____. Dois Séculos e meio de História Xavante. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cia das Letras; pp.357-378. Secretaria municipal de Cultura: FAPESP, 2009.

_____. **Nomes e amigos**: da prática Xavante a uma reflexão sobre os Jês,. São Paulo: FFLCH Universidade de São Paulo, 1986.

SILVA, Aracy Lopes da. VIDAL, Lux. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**, 2010, Tese de Doutorado: Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2011.

_____. Gersen dos Santos O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, Adir Casaro [et. al.] **Povos indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009.

MAHEU. Cristina Maria d'Ávila Teixeira. **DECIFRA-ME OU TE DEVORO: O Que Pode O Professor Frente Ao Manual Escolar?** 2001. Doutorado em Educação – Universidade Federal da Bahia. Salvador/Ba, 2001.

MARZARI, Marilene. **Ensino e Aprendizagem de Didática no Curso de Pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V. V. Davídov**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. 2. ed. Cuiabá: Seduc, 2001.

_____. **Lei Estadual nº 8405**. de 27 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.al.mt.gov.br/TNX/viewOrdinaria.php?pagina=8405>>. Acesso em 09 ago 2011.

_____. **Lei estadual nº 9564**. De 27 de junho de 2011. Disponível em: <<http://www.al.mt.gov.br/TNX/viewOrdinaria.php?pagina=9564>>. Acesso em 17 jul 2012.

_____. **Parecer Orientativo 001/2011**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: jan. 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2012. 308p.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: defanti, 2012. 128p.

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

MOURA, Marlene Castro Ossami de, **Aldeamento Carretão: “Marco zero” da historia das relações interétnicas dos tapuios**. Universidade Católica de Goiás. Dimensões vol.18, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/download/2436/1932>> Acesso em: 20 ago. 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC- SP, 1981.

PARET, Carlos Garcia; FANZERES, Andreia. **Marãiwatsédé, Terra de Esperança**. Cuiabá: ANSA/OPAN, 2012.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PORTELA, Cristiane de Assis. **Nem ressurgidos, nem emergentes:** A resistência histórica dos Karajá de Buridina em Aruanã – GO (1980-2006). Dissertação de mestrado (em História) 1v. 233p. UFG, Goiânia, 2006

RAMIRES, Marcos de Miranda. **HÖ'A, o cacique xavante como fazedor de parentes e gerador de consenso:** o caso de Marãiwatséde. Monografia de conclusão de cursos de pós- graduação - Curitiba: Universidade Positivo, 2010.

RAVAGNANI, Oswaldo Martins. **A Experiência Xavante com o mundo dos Brancos.** 1978.220f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia Política de São Paulo, [1978].

REWAPTU, Carolina. **Costume tradicional do povo xavante:** a relação de parentesco na sala de aula. 2010, Monografia de Conclusão de Curso em Pós-Graduação em Educação Indígena - Universidade Estadual de Mato Grosso- UNEMAT. Campus Barra do Bugres, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização:** a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RIBEIRO, Hidelberto de Sousa. **O Migrante e a Cidade:** dilemas e conflitos Araraquara: 2001.

RIBEIRO, Marilene Marzari. **Memória de Migrantes:** onde viver o fazer faz o saber. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005.

_____. **Memória de Migrantes:** onde viver o fazer faz o saber. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiania, 2004.

ROSA, Luciene de Moraes. **Encontros e Desencontros entre os A'uwê Uptabi e os Waradzu no Espaço Urbano de Barra do Garças.**dissertação de Mestrado (em História). Goiânia: UFG, 2008.

ROCHA, Silvio Jandir. Reflexão sobre a investigação socioantropológica na escola cidadã. SMEC Paixão de Parender, Porto Alegre, Março 1997-nº 10.

SACRISTÁN, J Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou análise da prática In: PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed,1998.

SEREBURÃ et al. **WamrêméZa'ra. Nossa palavra:** mitos e história do povo Xavante. Trad. Paulo Francisco Supretaprã e Jurandir Siridiwê Xavante. São Paulo: Editora SENAC, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** um introdução às teorias do currículo 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Cristian Teófilo da. **Borges, Belino e Bento:** a fala ritual entre os Tapuios de Goiás. São Paulo: Annablume, 2002.

SOUSA, Fernanda Brabo **(Re)Territorializando A Educação Escolar Indígena:** O Decreto No 6.861/2009 e a Criação dos Territórios Etnoeducacionais – IX ANPED SUL – UFRGS – 2012.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado,** História Oral. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2002.