Programa de Pós-graduação em Ensino de História – ProfHistória
Mestrado em Ensino de História
Universidade Federal de Mato Grosso

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PRÁTICAS CULTURAIS DO POVO A'UWE UPTABI XAVANTE

Raiane Cristina de Morais

Abril, 2026/Cuiabá

RAIANE CRISTINA DE MORAIS

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PRÁTICAS CULTURAIS DO POVO A'UWE UPTABI XAVANTE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História - (PROFHISTÓRIA) – UFMT do Instituto de Geografia, História e Documentação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Ensino de História.

Orientadora: Prof.ª Dra. Caroline Garcia Mendes

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: produção e difusão

CUIABÁ-MT

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M827e Morais, Raiane Cristina de.
Educação Escolar Indígena e Práticas Culturais do povo A'uwe Uptabi Xavante [recurso eletrônico] / Raiane Cristina de Morais. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 159 f., il. color., pdf). -- 2026.

Orientador: Prof.ª Dra. Caroline Garcia Mendes.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2026.
Modo de acesso: World Wide Web: https://ri.ufmt.br.
Inclui bibliografia.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Povo Xavante. 3. Educação decolonial. 4. Ensino de História. 5. Material Didático Bilíngue. I. Mendes, Prof.ª Dra. Caroline Garcia, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA E PRÁTICAS CULTURAIS DO POVO A'UWE UPTABI XAVANTE

AUTOR (A): MESTRANDO (A) **RAIANE CRISTINA DE MORAIS**

Dissertação defendida e aprovada em **27** de **MARÇO** de **2026**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTOR(A) CAROLINE GARCIA MENDES (PRESIDENTE BANCA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. DOUTOR(A) CAROLINE GARCIA MENDES (ORIENTADOR(A))

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. DOUTOR(A) JOSELENE IEDA DOS SANTOS LOPES DE CARVALHO (EXAMINADOR(A) EXTERNO(A))

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

4. DOUTOR(A) ARY ALBUQUERQUE CAVALCANTI JUNIOR (EXAMINADOR(A) INTERNO(A))

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

5. DOUTOR(A) ANA PAULA SQUINELO (EXAMINADOR(A) SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CUIABÁ, 31/MARÇO/2026.

Documento assinado eletronicamente por **ARY ALBUQUERQUE CAVALCANTI JUNIOR**, **Coordenador(a) do Mestrado Profissional em História - IGHD/UFMT**, em 31/03/2026, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Joselene Ieda dos Santos Lopes de Carvalho**, **Usuário Externo**, em 01/04/2026, às 08:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **CAROLINE GARCIA MENDES**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 14/04/2026, às 20:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **9103265** e o código CRC **A7E1840A**.

Referência: Processo nº 23108.011047/2026-43 SEI nº 9103265

Com profundo amor e gratidão, dedico este trabalho ao meu pai. Aquele que sonhou comigo, celebrou minhas conquistas e me ofereceu o mais puro abraço. Seu amor ainda é a força que me impulsiona.

In memoriam à estrela que mais brilha no céu.

- Pai

AGRADECIMENTOS

Neste mundo, creio firmemente na existência de uma força superior que nos ampara nos momentos de aflição e nos conduz por caminhos prósperos. Agradeço imensamente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida pela proteção e pelas inúmeras bênçãos que tenho recebido.

Agradeço de coração à família Morais por todos os ensinamentos e valores transmitidos, que me fizeram ser quem sou. Agradeço aos meus pais, Marcos Bernardes de Morais e Maria Aparecida Martins Morais, pela confiança e incentivo constantes desde sempre.

À minha avó, Maria Abadia Morais, sempre preocupada com todos nós. Obrigada por todas as conversas e histórias que me contava. Ao meu avô Vicente Bernardes Morais, sou grata por me ensinar o valor do trabalho e o significado da honestidade. À memória de ambos, que já não estão mais entre nós. Também ao meu irmão, Lucas Martins Morais, pela sua alegria espontânea que me anima. Tenho muito orgulho de carregar esse sobrenome.

Ao meu companheiro Marcos Paulo, meus sinceros agradecimentos por caminhar ao meu lado e por cuidar tão bem da nossa pequena Maria Luiza enquanto eu estava fora. É por ela que busco a cada dia ser uma pessoa melhor e realizada.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao meu amigo Diácono José Alves da Missão Salesiana por seu incansável trabalho em prol dos povos indígenas Xavante. Agradeço também por seus generosos presentes em forma de livros e por sua disponibilidade em compartilhar seus conhecimentos sobre essa etnia, que tem sido objeto de minhas pesquisas. Agradeço também ao Mestre Tarley da Aldeia São Marcos por suas valiosas orientações e indicações bibliográficas iniciais.

Ao longo de minha trajetória profissional, tive a oportunidade de conviver com diversas pessoas que contribuíram para o meu progresso. Entre elas, gostaria de expressar minha gratidão ao meu amigo e compadre, o professor Guliokemps Vilela, por seu constante apoio e incentivo aos meus projetos. Sua amizade e profissionalismo foram fundamentais para minha caminhada.

A turma do PROFHISTÓRIA 2024 foi muito mais que uma turma de mestrado. Foram momentos de aprendizado, risadas e crescimento pessoal. Gostaria de agradecer a companhia do meu colega de viagem, Douglas Orlato, com quem troquei ideias e estudei durante todo o trajeto até a universidade (144 km). Agradeço também às minhas amigas Josiane Oliveira e Luciene Brito, que desde o início me ajudaram. Nós nos apoiamos mutuamente nos momentos

de alegria e de desafio. Sabemos que essa jornada não é fácil e contar com o apoio dos colegas, especialmente nos momentos de maior ansiedade, como os seminários, foi fundamental para o sucesso da turma.

Sou profundamente grata a todos os professores e professoras que fizeram parte da minha jornada acadêmica, cada um contribuindo significativamente para meu desenvolvimento profissional e pessoal. Em especial, gostaria de expressar minha mais sincera gratidão à minha orientadora, a Prof.ª Dr.ª Caroline Garcia Mendes, por sua orientação e por estar sempre disposta a compartilhar seus conhecimentos e experiências, sempre tão paciente e dedicada. A ela, minha gratidão por seguir comigo este caminho.

Não poderia deixar de expressar minha gratidão a todos os/as estudantes Xavante do município de Campinápolis que tive a oportunidade de conhecer durante o início da minha carreira profissional. Vocês foram fundamentais para despertar meu interesse pela etnia *A'uwe Uptabi* e me inspiraram a aprofundar meus estudos sobre essa rica cultura. Em especial ao meu ex-aluno Perfeito Tsere'rureme Tserewawã'rã, que tem me auxiliado nas revisões e traduções dos textos para o material educacional. Agradeço por compartilharem seus conhecimentos e por me permitirem fazer parte de suas vidas. Vocês têm minha admiração. *hepãri!*

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar a relação entre a educação escolar formal e as práticas culturais tradicionais do povo A'uwe Uptabi (Xavante) no estado de Mato Grosso. Os objetivos específicos foram: 1) analisar a educação indígena e o ensino de História a partir de uma perspectiva decolonial; 2) examinar a legislação e as políticas públicas voltadas para a construção de uma escola indígena diferenciada em Mato Grosso; e 3) compreender a organização social e os rituais Xavante como bases para a valorização da identidade cultural no ambiente escolar. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se na análise decolonial e no diálogo intercultural, buscando reconhecer a pluralidade de saberes e desconstruir narrativas eurocêntricas. Teoricamente, o estudo apoia-se em conceitos de colonialidade do poder e pedagogia engajada, utilizando autores como Aníbal Quijano, Walter Mignolo e bell hooks, destacando-se que a base bibliográfica e as referências deste trabalho são compostas, em sua maioria, por autores indígenas, visando o protagonismo e a legitimidade dos saberes ancestrais. Inicialmente, realizamos uma análise sobre o silenciamento histórico dos povos indígenas e as representações estereotipadas em materiais didáticos. Em um segundo momento, apresentamos o contexto histórico da educação Xavante e os desafios enfrentados pelas escolas indígenas. Por fim, abordamos a cosmologia Xavante, seus clãs e ritos de passagem como elementos centrais da resistência cultural. O produto final exigido pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de História foi a elaboração de uma cartilha (livreto digital) de histórias sobre a etnia Xavante, escrita de forma bilíngue (Português/A'uwe Uptabi) e direcionada a estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. O material inclui ilustrações baseadas na realidade local e sugestões de atividades alinhadas à BNCC. Os resultados indicam que a integração entre conhecimentos ancestrais e o currículo escolar fortalece a autonomia indígena, combatendo o racismo e garantindo uma educação que reflita a verdadeira história e identidade do povo A'uwe Uptabi.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Povo Xavante; Educação decolonial; Ensino de História; Material Didático Bilíngue.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the relationship between formal school education and the traditional cultural practices of the A'uwe Uptabi (Xavante) people in the state of Mato Grosso. The specific objectives were: 1) to analyze indigenous education and the teaching of History from a decolonial perspective; 2) to examine the legislation and public policies aimed at building a differentiated indigenous school in Mato Grosso; and 3) to understand the social organization and rituals of the Xavante as bases for valuing cultural identity in the school environment. Methodologically, the research is based on decolonial analysis and intercultural dialogue, seeking to recognize the plurality of knowledge and deconstruct Eurocentric narratives. Theoretically, this study is based on concepts of coloniality of power and engaged pedagogy, using authors such as Aníbal Quijano, Walter Mignolo, and bell hooks. It is noteworthy that the bibliographic base and references for this work are mostly composed of Indigenous authors, aiming at the protagonism and legitimacy of ancestral knowledge. Initially, we conducted an analysis of the historical silencing of Indigenous peoples and the stereotypical representations in teaching materials. Secondly, we presented the historical context of Xavante education and the challenges faced by Indigenous schools. Finally, we addressed Xavante cosmology, their clans, and rites of passage as central elements of cultural resistance. The final product required by the Postgraduate Program in History Teaching was the creation of a bilingual (Portuguese/A'uwe Uptabi) booklet of stories about the Xavante ethnic group, aimed at 6th-grade students. The material includes illustrations based on local reality and suggestions for activities aligned with the BNCC (Brazilian National Curriculum). The results indicate that the integration between ancestral knowledge and the school curriculum strengthens indigenous autonomy, combating racism and guaranteeing an education that reflects the true history and identity of the A'uwe Uptabi people.

Keywords: Indigenous School Education; Xavante People; Decolonial Education; History Teaching; Bilingual Teaching Material.

ROWASU.U.

Ãhã rómhuri hã te tsarẽiwẽ dahoimanã rómnhõrédzé'bre mhã duré A'uwẽ Uptabi hoimanã dzé'bre mhã Mato Grosso ãmã hã. Rótsa'rata upsãtã mõnõ: 1) A'uwẽ Uptabi tê rówaihu i'mãdo 'owẽ duré rótsu'u waihu ró'mãdo da'ãmã itsite dza'ra nhimirótsa'rata nhiti 2) itsihoto dzahi 'mãdo'owẽ duré róptede'wa nhimirómhuri aimãwi rómnhõré dzé 'mãnhãri a'uwẽ mã Mato Grosso 're mhã; duré 3) i'aho nõri te ró'upsãtã dzadaihú duré A'uwẽ Uptabi nõri hoimanã dzé datói're'mhã date wadzéb dza'ra mõnõda rómnhõré dzé 'bre 'mhã dawaihu'udzé'mnã. Itsa'rawẽ uptabi nã hã, mãri (tihá) dzo aba hã te tsipirê mãri (tihá) nã datsitê nhiti ró'mãdo'o nã duré róbzanhãmri dahoimanã dzé aimãwimé datsimã róbzanhãmri nã, i'aba nã rówaihu aho nã i'hoimanã dza'ra mõnõ date waihu'udza'ra mõnõ da duré date prubza'ra da rówatsu'u mõnõ dzara hawi hã. Rómnõmri nã hã, rómnhõré hã te tsipirê róti nã datsitê ãmã rówatsu'u nã duré rówaihu udzé ipitsutu tsiró, Aníbal Quijano, Walter Mignolo duré bell hooks, nõri te te i'mãnhãri dza'ra mõnõ, mãte wa'õtõ dza'ra ãhã rómhuri hã duré ãmã datsimã i'mãdo odzé, uburé petsê, a'uwẽ nõri te 'i'mãnhãri dza'ra nã hã, mãri nã tsihoi'ré dza'rada duré date tãmã tsõmri dza'ra da róti dahi'rata nõri te rówaihu'u mõnõ nã. Itsanã'rata hawi petsê hã, wa'mãnhãri dza'rani i'mãdo'o wẽ nã hã a'uwẽ nõri date itsadawa nhitóbza'ra rówatsu'u nã hã duré da ãmã rómnhõré i'uptabi nhiti ai'uté nhimirómnhõré dzé bre'mhã. Mãparané boto ãmã hã, wahoi'ré dza'rani rówatsu'u dahoimanã prédu mnãhã A'uwẽ uptabi're mhã duré ró'waipé mõnõ rómnhõré dzé a'uwẽ nõri te nã hã. I'rãtsutu u hã, waróbzanhãmri dza'rani A'uwẽ nhimi rówaihu'u nã, datsipó tsi'ré abanã duré danhõnõ dahoimanã dzé nhiptetê dzéb'da hã. Mãri(tihá) da'rãtsutu'wa rómnhõré nã itsitsiwi dzé haw i'ru hã ihoiwaróbó itsurure'mãnhãri (ihoiwaróbó'rare rówa'u'u nã hã) rówatsu'u A'uwê uptabi nã hã, damré mé mãparané nãhã(português/A'uwẽ Uptabi) duré 6° ano ãmã rómnhõré'wa nõri mã hã, rówaihu imõri'rata ãmã. Rómnhõré dzé mnã rópodó iré 'ro'wi dahoimanã dzé mnhari nã duré rómhuri 'mãnhãri hã BNCC dzari nã. Dahi'rata nhimi rówaihú duré rómnhõré dzé waihu'udzé hã tewatsu'u a'uwẽ nhimiptete dzé 'rowi datsi'mãdo o da hã, tedza tipru danhimi wẽ'o duré tedza aimé rówaihu'u nã terótsa'rata wẽ da rówatsu'u uptabi nã hã duré A'uwẽ Uptabi waihu'u dzé mnã.

Damré – itsitówadzé: rówaihu a'uwẽ nhimirómnhõré dzé'bre; A'uwẽ Uptabi, rówaihu mãri (tihá) nã datsi te ãnã, datsitsanhõ rówatsu'u nã; rómnhõré dzé mãpararé damrémé nã

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10
CAPÍTULO 1: RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA A'UWE UPTABI E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA.....16
1.1 Ouvir os que foram silenciados: Uma análise decolonial dos povos indígenas brasileiros.....16
1.2 A educação escolar indígena A'uwe Uptabi para além das paredes da escola..... 21
1.3 Ocupando Espaços, Transformando Realidades: A trajetória dos estudantes a'uwe na escola waradzu 31
CAPÍTULO 2: A LEI E A PRÁTICA: ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM TERRENO MATO-GROSSENSE 42
2.1 O Direito à Educação Tradicional: A Legislação Indígena e os desafios de uma Escola Xavante 42
2.2 A escola que queremos: a construção da educação escolar indígena diferenciada 52
2.3 Ensino de História na Escola Indígena: Uma Jornada pela Descolonização do Ensino 58
CAPÍTULO 3: POREZA'ÕNO E ÖWAWE: A DUALIDADE COMO PRINCÍPIO ORGANIZADOR DA SOCIEDADE XAVANTE 66
3.1 Clãs e parentesco: A base da organização social xavante 66
3.2 Rituais: A construção da identidade e da ordem social xavante 74
3.2.1 *Ói'ó*.....76
3.2.2 *Danhónõ*.....78
3.2.3 *Adabatsa* 85
3.2.4 *Uiwede* 87
3.2.5 *Wa'irin*i 89
3.3 Modernidade e tradição: A organização social xavante em constante transformação.....95
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS 103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 106
GLOSSÁRIO..... 109
APÊNDICE..... 112

INTRODUÇÃO

O município de Campinápolis está situado na região nordeste do estado de Mato Grosso, a aproximadamente 513 quilômetros da capital, Cuiabá. Sua história tem registros com a chegada de posseiros provenientes de grandes propriedades rurais pertencentes a famílias influentes da época como a viúva Estephânia Brawn e o Sr. Keller. A área, então conhecida como Vila Jatobá, passou a ser ocupada por colonos, e em 13 de maio de 1975 foi celebrada a primeira missa, marco simbólico do início das tradições religiosas na localidade.

Em 1980, a Vila foi elevada a distrito do município de Nova Xavantina, passando a ser denominada Campinápolis. O distrito recebeu esse nome em homenagem às famílias que migraram de Campinas (GO) e Anápolis (GO). O município foi oficialmente criado em 1986, por meio da Lei Estadual nº 4994, e a sede municipal foi instalada no mesmo ano[1].

Segundo dados do último Censo do IBGE (2022)[2], a população do município de Campinápolis é de 15.347 habitantes. Desse total, a população indígena representa uma parcela significativa da comunidade local, com 55,07% dos habitantes autodeclarando-se indígenas da etnia Xavante. Essa característica culturalmente diversificada é um marco na história e na identidade de Campinápolis.

Atualmente, a economia do município de Campinápolis gira em torno da pecuária, do funcionalismo público e do comércio privado. Contudo, a cidade apresenta um dos piores Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado de Mato Grosso.

De acordo com o Censo do IBGE de 2010, Campinápolis obteve um IDH de 0,538. Esse índice é calculado com base em três eixos principais: educação, longevidade e renda, sendo avaliado em uma escala que varia de 0 (pior desempenho) a 1 (melhor desempenho). Em entrevista ao Portal Hiper Notícia, o prefeito Jeovan Farias justifica esse resultado:

> O prefeito do município Jeovan Faria (PSB), questionou os critérios utilizados na pesquisa. Ele também pontuou que os dados estão desatualizados e que não correspondem à atual gestão.
> Ele apontou, contudo que o baixo índice se deu principalmente pelo fato que mais de 50% da população ser indígena. “São mais de 7 mil na região que pouco atuam na economia local, isto acaba gerando este valor”, disse ao HiperNotícias.
> A categoria também é pouco alfabetizada e recebe assistência em saúde de maneira parca por parte do governo federal, responsáveis pelo serviço de saúde indígena. “Eles vivem em condições precárias, até passam fome.” Segundo Jeovan, a prefeitura está realizando um trabalho diferenciado para inserir os povos indígenas, predominantemente xavante, na sociedade local.

[1] Disponível em: https://www.campinapolis.mt.gov.br/#/municipio/historia-de-campinapolis/1 acesso 23/07/2025.
[2] Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/campinapolis.html acesso 23/07/2025.

> “Contratamos mais de 100 profissionais da educação exclusivamente para as etnias”. (HIPERNOTÍCIA, 2013, on-line)

O prefeito atribui o baixo índice de desenvolvimento do município a três fatores principais relacionados à população indígena: a baixa participação na economia local, o baixo nível de alfabetização e as condições precárias de saúde e alimentação. Embora ele aponte a responsabilidade federal sobre a saúde indígena, a prefeitura tem a obrigação de atuar de forma complementar e proativa para melhorar a situação.

Políticas públicas municipais, como programas de capacitação voltados para a agricultura familiar e o empreendedorismo, são sugestões que podem impulsionar o desenvolvimento local. Além disso, o município também deve investir em saúde e na educação indígena, pois a falta de investimento nessas áreas impacta diretamente no desenvolvimento de toda a população, perpetuando a desigualdade social.

A Terra Indígena Parabubure, situada em Campinápolis, é uma das sete terras Xavante homologadas. Com uma extensão de 222.492,19 hectares, Parabubure abriga uma população de 7.610 indivíduos, conforme dados do IBGE de 2022.[3]

Meu interesse pela etnia Xavante nasceu quando eu ainda era criança. Morei no campo até os sete anos e íamos à cidade de Campinápolis apenas uma vez ao mês para fazer compras. Nessas visitas, eu ficava observando os indígenas: os adereços me chamavam atenção (principalmente os homens com as orelhas furadas), os grandes cestos que as mulheres carregavam na cabeça e a língua desconhecida que falavam despertavam minha curiosidade.

Desde o início da minha vida escolar, convivi com colegas indígenas. Percebi que muitos deles preferiam ficar em seus grupos, meninas com meninas e meninos com meninos, e eu não entendia o motivo. No Ensino Médio, tive a oportunidade de me aproximar mais e fiz amizade com um rapaz indígena. Ele se formou e hoje trabalha como enfermeiro na aldeia.

Minha compreensão sobre os aspectos culturais dos Xavante se aprofunda a partir de 2015, quando ingressei na educação. Em uma das formações continuadas que tínhamos, recebemos o salesiano Bartolomeu Giaccaria, um missionário nascido na Itália que dedicou sua vida ao trabalho com os Xavante. Ele nos proporcionou uma visão sobre a organização social desse povo, explicando a divisão em grupos etários, os clãs e a complexidade de sua língua.

Ao visitar algumas aldeias acompanhado do diácono José Alves, tive a oportunidade de conhecer de perto as escolas indígenas. Fiquei chocada com a precariedade da estrutura dessas escolas na época. Acredito que hoje houve melhorias.

[3] Disponível em https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3789#direitos acesso: 28/07/2025.

Em uma dessas andanças com o meu amigo José, fomos levar as mulheres indígenas para arrancar o broto do buriti, matéria-prima utilizada para fabricar os cestos. Fiquei impressionada com a destreza e resistência delas ao entrar na mata, em lugares alagados, e escalar as palmeiras. Logo em seguida, voltavam com as mãos cheias do material. Na hora do almoço, pude observar que existia uma ordem para se alimentar: as mais velhas comiam primeiro, depois as crianças. Isso me fez refletir sobre as diferenças culturais e a importância de respeitar os costumes de cada povo.

Durante minha experiência como professora em Campinápolis, tive a oportunidade de trabalhar com turmas que contavam com a presença dos/das estudantes indígenas. À medida que buscava compreender melhor sua cultura, adaptei minhas práticas pedagógicas, repensando a forma de apresentar as atividades para valorizar seus conhecimentos tradicionais, organizar os grupos e até mesmo considerar a noção de tempo para eles. No entanto, reconheço que ainda há muito a aprender sobre essa rica cultura.

Durante os cinco anos em que convivi diariamente com os/as estudantes indígenas, aprendi a valorizar a simplicidade e a felicidade que a gente encontra nas pequenas coisas. Durante as comemorações do aniversário da cidade, no mês de maio, sempre que possível acompanhava o bloco da Cultura Xavante e todos os anos ficava impressionada com a beleza de suas danças, pinturas e cantos.

A preparação para o desfile em comemoração ao aniversário da cidade se estendia por cerca de uma semana, período dedicado à confecção dos objetos que levaríamos para as ruas. Durante essa semana, os/as professores e os/as estudantes trabalharam em conjunto. Aprendemos muito mais do que ensinamos ao interagir com os/as estudantes indígenas. Criamos uma representação em isopor da tora de buriti, elemento da tradicional corrida de buriti, confeccionamos faixas informativas sobre a cultura indígena e expusemos artesanato local, como cestas, esteiras, colares e pulseiras. No dia do desfile, tivemos a oportunidade de presenciar a preparação das pinturas corporais, realizadas com urucum.

Imagem 1: Arquivo pessoal; desfile em comemoração ao aniversário de Campinápolis, 13/05/2016.

Explorar sociedades diferentes nos convida a questionar nossas próprias realidades e a ampliar nossa compreensão do mundo. A curiosidade por outras formas de viver sempre me impulsionou a buscar conhecimento. Acredito que, ao aprendermos sobre as experiências e perspectivas de diferentes culturas, inclusive aquelas mais próximas de nós, podemos reduzir significativamente o racismo e o preconceito. Como a autora bell hooks nos lembra:

> Aprender sobre outros grupos e escrever sobre o que nós aprendemos pode ser uma maneira de desaprender o racismo, de desafiar estruturas de dominação. Isso é especialmente verdade em estudos que pessoas não brancas fazem umas sobre as outras. (hooks, 2019)

Em sua obra "Erguer a Voz", bell hooks aborda a complexidade das relações raciais, denunciando a apropriação cultural e o silenciamento das vozes negras e indígenas. A autora argumenta que o problema não reside na discussão sobre temas raciais por pessoas brancas, mas sim na forma como essas discussões são conduzidas. Ao se colocarem como as únicas autoridades sobre as experiências de outros grupos, pessoas brancas muitas vezes desvalorizam os conhecimentos e as perspectivas de negros e indígenas, perpetuando assim as desigualdades raciais. Essa prática silencia as vozes marginalizadas e impede um diálogo equitativo sobre raça e identidade. Segundo a autora para que haja conhecimento é necessário diálogo entre os diferentes grupos.

> Enfatizei que a situação ideal para o aprendizado é sempre aquela em que há diversidade e diálogo, em que haveria mulheres e homens de vários grupos. Mas também insisti que todos nós devemos ser capazes de aprender sobre um grupo étnico/racial e estudar sua literatura mesmo se nenhuma pessoa daquele

grupo estiver presente. (hooks, 2019)

O propósito principal desta pesquisa é compreender a comunidade Xavante e seus costumes, a fim de aprimorar práticas pedagógicas e estabelecer uma relação de colaboração com essa comunidade. Busco entender o funcionamento da educação escolar indígena sob a perspectiva Xavante, valorizando seus conhecimentos tradicionais e sua forma própria de pensar o aprendizado. Como afirma bell hooks: “os problemas surgem não quando pessoas brancas escolhem escrever sobre as experiências de pessoas não brancas, mas quando tal material é apresentado como de autoridade” (2019). Sendo assim ao invés de reproduzir narrativas eurocêntricas, pretendo descolonizar o conhecimento, utilizando referências indígenas para reconhecer a pluralidade de saberes e construir um diálogo que valorize os conhecimentos dos povos originários. Dessa forma, esta investigação busca ampliar as práticas educacionais dos professores e professoras e contribuir para a desconstrução de relações de poder desiguais.

Ao longo de minha década de atuação na educação básica, tenho observado uma lacuna significativa no conhecimento dos/das estudantes a respeito das etnias indígenas presentes em sua região. Essa ausência de conhecimento não se deve à falta de interesse dos/das alunos, mas sim à carência de materiais didáticos que valorizem a diversidade étnica brasileira, em especial a de Mato Grosso. Como professora de História, sinto-me responsável por preencher essa lacuna e oferecer aos meus alunos/as a oportunidade de conhecer a incrível cultura dos povos indígenas de nosso estado. Os Xavante, maior etnia de Mato Grosso, representam um exemplo emblemático dessa diversidade e merecem ser conhecidos e estudados. Com o objetivo de enriquecer as aulas e proporcionar aos alunos/as uma experiência de aprendizagem mais significativa, pretendo dedicar-me a um estudo mais aprofundado dessa etnia.

No primeiro capítulo deste texto, analisaremos a educação indígena a partir de uma perspectiva decolonial. Será demonstrado como essa educação transcende os limites da sala de aula, sendo vista como uma responsabilidade de toda a comunidade. O aprendizado *A'uwe*, por exemplo, ocorre não apenas na escola, mas também na mata, nos rios e no *Warã* (local de aprendizado e convivência).

Também será descrita a relação do estudante indígena em escolas não indígenas na cidade, destacando os desafios enfrentados por essas famílias no período em que se mudam para a área urbana em busca de melhores oportunidades de estudo para seus filhos.

No Capítulo dois será analisado a legislação aplicada à implementação das escolas indígenas para a etnia Xavante no estado de Mato Grosso. A análise abrangerá o período que

vai da chegada dos Xavante na Missão de São Marcos em 1958, quando os missionários salesianos propuseram a primeira experiência de escolarização, até a criação da primeira escola estadual na mesma missão em 1974.

Além disso, examinaremos as conquistas da Educação Indígena ao longo dos anos, com foco na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em orientações curriculares específicas que contribuíram para a formação de uma escola diferenciada e multiétnica. Identificará e discutirá também as dificuldades enfrentadas por essas escolas, como a necessidade de formação e capacitação de professores, a carência de material didático, a escassez de merenda escolar e a infraestrutura inadequada, que comprometem o aprendizado dos estudantes indígenas.

Por fim, no capítulo dois observaremos ainda as propostas do Estado de Mato Grosso para o ensino de História nas escolas indígenas, baseada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE) e nas Orientações Curriculares.

No capítulo três abordaremos a organização social do povo Xavante, compreendendo seu sistema de clãs, classes e grupos de idade. Também exploraremos os principais rituais que eles praticam e que mantêm forte a cultura *A'uwe* até os dias atuais. Por fim, analisaremos as transformações sofridas por esses povos indígenas com a modernidade, uma das principais preocupações de seus anciãos.

A proposta de produto final, exigida pelo Programa de pós-graduação em Ensino de História (Profhistória) será a criação de um material pedagógico. O objetivo é elaborar uma cartilha (livreto digital) de histórias sobre a etnia Xavante, direcionado aos estudantes do 6º ano do ensino fundamental, para desconstruir a visão generalizada e homogênea sobre os povos indígenas.

O livreto incluirá a tradução para a língua A'uwe Uptabi, proporcionando aos estudantes um contato direto com a escrita Xavante. As ilustrações serão inspiradas na realidade do povo, e o conteúdo abordará temas como caça, rituais, educação, clãs entre outros.

Para complementar, será desenvolvido sugestões de atividades de acordo com a BNCC para auxiliar os professores a explorarem o livreto em sala de aula.

CAPÍTULO I

RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA A'UWE UPTABI E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA

1.1 ouvir os que foram silenciados: Uma análise decolonial dos povos indígenas brasileiros

O processo de colonização da América imposto pelos países europeus resultou no genocídio dos povos indígenas no início do século XVI. A forma como os povos indígenas e africanos foram classificados foi a mais repugnante existente na humanidade, onde o pensamento racista de que a "raça" superior tinha a missão de civilizar "raças" inferiores continua a influenciar as relações sociais contemporâneas, manifestando em diversas formas de preconceito, discriminação e opressão, como o racismo e o sexismo.

A perspectiva eurocêntrica, com o avanço do capitalismo e a chegada da modernidade, colocou as etnias indígenas em uma situação de servidão. A construção de uma hierarquia racial, que considerava certas "raças" como inferiores, incivilizadas e irracionais, legitimou diversas formas de violência contra esses povos, conforme a análise do sociólogo peruano Aníbal Quijano.

> O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer. (QUIJANO, 2005, p. 129)

Walter Mignolo argumenta que os europeus, em suas relações com outros povos, articularam um sistema complexo de dominação, no qual a escravidão, a servidão e o trabalho assalariado foram atribuídos a diferentes grupos raciais (aos "negros", a escravidão; aos "índios", a servidão; e aos "brancos", o trabalho assalariado). Esse processo, conhecido como colonialidade do poder, teve início no Renascimento e se intensificou durante o Iluminismo, período em que os europeus se autoproclamaram como o ápice da evolução humana e o centro do mundo.

A argumentação europeia, que visava salvar os povos originários do paganismo e do primitivismo, causou a desapropriação de seus territórios, a imposição de uma nova crença religiosa e a destruição de suas formas de vida. Seus conhecimentos tradicionais, incluindo cosmologias, rituais e medicina, foram desvalorizados e reduzidos a superstições e mitos, ou simplesmente foram suprimidos (MIGNOLO, 2015).

A professora, escritora e ativista indígena Eliane Potiguara, em sua obra “Metade Cara, Metade Máscara” (2019), denuncia as profundas marcas deixadas pelo processo de colonização europeia nos povos indígenas. As diversas formas de violência sofridas, desde a invasão de seus territórios até a imposição de uma cultura estrangeira, resultaram em graves consequências, como a proliferação de doenças, o alcoolismo, o suicídio e a violência interpessoal, afetando significativamente a autoestima e a saúde mental dos seres humanos indígenas.

As etnias indígenas, com suas complexas estruturas políticas e econômicas desenvolvidas ao longo de milênios, foram submetidas a uma profunda reorganização imposta pelos europeus. Confrontadas com a perda de seus territórios ancestrais e a imposição de novas formas de vida, suas tradições, transmitidas oralmente de geração em geração, foram marginalizadas e silenciadas, conforme a análise de Walter Mignolo: “Submetidos a um esmagador processo de dominação cultural, suas vozes foram silenciadas, suas memórias – inclusive de resistência – foram apagadas, suas crianças lhes foram arrancadas e internadas em escolas-fábricas de ocidentalizados” (MIGNOLO, 2015, p. 389).

Pensar nos povos indígenas hoje é pensar que o processo esmagador da colonização contribuiu para a formação de uma visão preconceituosa e pejorativa sobre esses povos no Brasil. A ideia de povos "bárbaros", "incivilizados" e "nativos" persiste na contemporaneidade, em um momento em que as etnias ainda lutam por reconhecimento, pelo direito à terra e até mesmo pelos direitos humanos, pois, para muitos, ainda não são reconhecidos como plenamente humanos.

Essa visão que se tem dos povos indígenas pode ser compreendida a partir das análises de Michael Pollak (1989) sobre "O enquadramento da memória". Assim, esses povos passaram por um processo de enquadramento em que a memória foi moldada de cima para baixo, ou seja, a memória que hoje está solidificada em pedras, museus, bibliotecas e monumentos é a memória criada pelos colonizadores. Isso fica claro quando observamos os monumentos que enaltecem a figura dos bandeirantes e das missões, e silenciam ou apagam a memória dos povos originários.

A oralidade faz parte de qualquer etnia indígena. É a partir das histórias contadas pelos anciões que se constrói a memória coletiva de determinado grupo. Contudo, os depoimentos dos mais velhos indicam que a influência do capitalismo e o processo de globalização estão destruindo essa conexão entre passado e presente, que é fundamental para a manutenção da resistência desses povos. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelos desfiguramento das paisagens caras,

pela desaparição de entes amados, é semelhante a uma obra de arte (ECLÉA BOSI, 1994, p. 82).

Esse trabalho de enquadramento analisado por Pollak pode ser observado nos livros didáticos distribuídos nas escolas. No estado de Mato Grosso, adotou-se o material apostilado do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Ao observar como os povos indígenas estão representados nesse material, pude perceber que a figura do "nativo" criada pelo colonizador ainda está presente. A figura do "índio" nu, realizando rituais de antropofagia como canibais ou acorrentados, se mantém na maioria dos conteúdos descritos no material. Poucas são as imagens que mostram a diversidade das etnias indígenas no país.

Os povos indígenas sempre foram alvo de ameaças por parte de governos de extrema direita, que afirmam que os territórios indígenas não são produtivos. Com a vitória de Jair Messias Bolsonaro em 2018 esse temor se intensificou, reavivando as lembranças do passado no período da Ditadura Militar. Bolsonaro, militar reformado, chegou ao poder defendendo um discurso conservador, o agronegócio e a exploração de recursos naturais. Esse governo antiambiental e anti-indigenista culminou em uma grave crise humanitária[4], principalmente entre os povos indígenas yanomami e munduruku, onde o garimpo ilegal contaminou os rios e seus peixes causando desnutrição de jovens e crianças.

Em entrevista para a revista Ciência e Saúde Coletiva, a militante na defesa dos povos indígenas e ambientalista, Sônia Guajajara, conta como o governo de Jair Bolsonaro dificultou a aprovação da Lei nº 14.021, que assegurava recursos adicionais para as comunidades tradicionais em situações emergenciais. Tal governo se opôs a ajudar no combate à pandemia de Covid-19 nos territórios indígenas, ela diz:

> Havia ali cinco ou seis projetos de lei [sobre a questão], e nós conseguimos apresentar apenas um e ter a deputada como relatora. Isso demonstrou nossa maturidade, a partir do diálogo com os parlamentares, para apresentar apenas uma proposta e ter possibilidade de aprová-la. Aprovamos na Câmara [dos Deputados], aprovamos no Senado [Federal] e, quando chegou ao Executivo, o presidente Bolsonaro vetou cerca de 22 pontos, entre os quais o acesso à água potável, a materiais de orientação sobre a COVID, a leitos de UTI. Enfim, isso foi só uma demonstração de que este governo realmente não tinha interesse em conter a pandemia, de que ele era conivente com todas as mortes e infecções entre os povos indígenas. (GUAJAJARA, 2022)

Foi no governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro que os povos indígenas tiveram

[4] SOUSA, Oswaldo Braga, O que você precisa saber para entender a crise na Terra Indígena Yanomami. Socioambiental.org, 2023: https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/o-que-voce-precisa-saber-para-entender-crise-na-terra-indigena-yanomami

seus direitos mais violados, sofrendo invasões nas suas terras, de madeireiros, grileiros e fazendeiros. Ao investir enormemente no agronegócio e negligenciar os povos indígenas e seus territórios, o governo demonstrou, mais uma vez, como o capitalismo pode ser destrutivo para a biodiversidade. Em contraste, Ailton Krenak nos lembra que, para os povos indígenas, a floresta representa muito mais do que um recurso econômico: é a própria base de sua existência.

> Há uma nova mercadoria a cada hora — a cada momento, tem que ter uma nova coisa para nos entreter. Quem sabe esse alerta do Davi Yanomami esteja relacionado também com a experiência que os povos que vivem dentro da floresta, que vivem na natureza, estão sentindo na pele vendo suas florestas desaparecerem, junto com os outros seres que vivem na floresta, desde a abelhinha até o colibri, as formigas, a florescência e o ciclo das árvores. Quando ele sai para caçar, ele tem que caçar muito mais longe, ele tem que andar dias para caçar. Uma espécie que aparecia ao redor da aldeia e que convivia e habitava aquele lugar com eles, compartilhava aquele lugar com eles, agora sumiu. Aí ele olha e fala: "Pera aí, o mundo ao meu redor tá sumindo! (KRENAK, 2020, pág. 18).

A luta para manter a democracia e as conquistas dos povos indígenas é permanente, principalmente a demarcação territorial, que para Sonia Guajajara ainda continua sendo a maior bandeira de luta: "É uma relação de existência, uma relação mesmo de identidade. Nossa luta maior é esta: garantir o território para garantir a nossa existência, com a nossa identidade" (2022). Não podemos desvincular os indígenas da floresta, que faz parte integral de sua sobrevivência desde a infância até a velhice. A natureza os acompanha em todas as fases da vida. Quando crianças, brincam nos rios, nos campos e com animais; na vida adulta, dependem da floresta para caçar e dos rios para pescar. A relação com a natureza transcende o aspecto material, pois é nela que esses povos encontram força espiritual.

A migração para as áreas urbanas expõe os indígenas a um profundo racismo institucionalizado. Diariamente, enfrentam olhares discriminatórios e são vítimas de estereótipos que os associam à criminalidade. Essa exclusão social os confina a viver em periferias, onde a falta de acesso a serviços básicos e a violência são constantes. Como denuncia Ailton Krenak, a diferença cultural é utilizada como justificativa para marginalizá-los e submetê-los a diversas formas de opressão. "é por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida" (KRENAK, 2019).

A resistência dos povos indígenas ao longo de séculos de opressão é um exemplo da força ancestral e inspiradora. A preservação de mais de 305 etnias e 274 línguas, segundo dados do IBGE (2022), é um feito extraordinário, fruto de uma educação tradicional que transmite conhecimentos e valores culturais de geração em geração.

É fundamental que o Estado e a sociedade reconheçam os direitos dos povos originários,

incluindo o direito à terra, à autodeterminação e à prática de seus costumes e tradições. A rica diversidade cultural desses povos, expressa em seus rituais, danças, artesanatos e línguas, é um patrimônio inestimável para a humanidade. Ao abrirem suas aldeias para o etnoturismo[5], os indígenas desafiam os preconceitos arraigados sobre suas culturas e nos convidam a ampliar nossas perspectivas sobre suas práticas e conhecimentos ancestrais. Essa iniciativa demonstra não apenas sua resistência, mas também o desejo de compartilhar seus saberes e promover o diálogo entre diferentes povos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais humanitária.

As reivindicações indígenas para demarcar territórios e manter suas culturas ancestrais são fundamentais para a preservação da biodiversidade e dos recursos naturais. Sem as reservas indígenas, o homem capitalista já teria devastado tudo, como se vê em Mato Grosso, onde a soja, o milho e o algodão dominam a paisagem. Em poucos anos, nosso estado se tornará inabitável, com ondas de calor cada vez mais frequentes, queimadas e enchentes devastadoras. O homem está destruindo a natureza e sofrendo graves consequências.

> Com todas as evidências, as geleiras derretendo, os oceanos cheios de lixo, as listas de espécies em extinção aumentando, será que a única maneira de mostrar para os negacionistas que a Terra é um organismo vivo é esquartejá-la? Picá-la em pedaços e mostrar: "Olha, ela é viva"? É de uma estupidez absurda. (KRENAK, 2020, p.11)

Ailton Krenak, em sua obra "A vida não é útil", nos alerta sobre como o capitalismo tem afetado a saúde mental do mundo todo. O homem, acreditando que o trabalho é a razão de sua existência, escraviza os outros e a si mesmo, impulsionado pela ganância e pelo poder. A vida, no entanto, vai além do poder econômico. Olhar e perceber o mundo ao redor, compartilhar momentos com os filhos, ouvir os mais velhos e trocar saberes e culturas são elementos fundamentais para a construção de comunidades. Infelizmente, a modernidade, com seu individualismo exacerbado, tem nos afastado cada vez mais desse sentimento de pertencimento.

Não é possível apagar ou esquecer as cicatrizes coloniais, cujas marcas são a imposição de valores como o individualismo, o eurocentrismo e a racionalidade ocidental. No entanto, o pensamento decolonial nos convida a romper com essa herança e a valorizar as diversas formas de saber presentes nas culturas que foram subalternizadas. Essa abordagem é fundamental para construirmos uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as vozes sejam ouvidas e

[5] O termo "*etno*" vem da palavra *etnia* e se refere às características socioculturais compartilhadas por um grupo de pessoas. O propósito do turismo étnico é valorizar os saberes, as narrativas e as culturas de populações que, historicamente, foram invisibilizadas, como os povos indígenas.

saberes respeitados. Walter Mignolo nos apresenta a possibilidade de construir uma sociedade que transcenda os limites impostos pela cultura dominante, marcada pela cristandade, branquitude, heterossexualidade e elitizada. Em suas palavras:

> Ao mesmo tempo e na mesma proporção, vozes por tanto tempo silenciadas, memórias desde longa data sufocadas, cosmovisões e formas de convivência ao longo dos séculos reprimidas começam a ressurgir, renovadas, transfiguradas, por entre as brechas e fissuras da agora cambaleante modernidade. (MIGNOLO, 2015)

Romper com a colonialidade do poder e do saber não é uma tarefa fácil, mas, como afirma Quijano, "Consequentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos". Esse chamado à descolonização encontra eco na contemporaneidade, onde cada vez mais pessoas buscam um diálogo para romper com os preconceitos e construir um futuro mais justo.

Ao questionar a visão eurocêntrica que prioriza o individualismo e a exploração de recursos naturais, os modelos de educação indígena oferecem uma alternativa decolonial necessária, pois valorizam e preservam a natureza, o trabalho comunitário e o bem-estar da comunidade, esses modelos nos convidam a repensar categorias como propriedade, progresso e desenvolvimento, que foram historicamente construídas a partir de uma perspectiva dominante.

1.2 A educação escolar indígena A'uwe Uptabi para além das paredes da escola

Os povos indígenas *A'uwe Uptabi*, conhecidos como Xavante (nome atribuído pelos não indígenas), possuem uma organização social[6] que inclui uma forma interessante de abordar a educação. A educação escolar, por sua vez, está intrinsecamente ligada à educação indígena, ou seja, o processo de aprendizagem está vinculado ao conhecimento ancestral do povo Xavante. Na observação de Souza e Zuquim: "Percebemos que a educação indígena e o seu modo de vida estão intrinsecamente conectados, e que eles não separam a educação escolar do território, do cerrado, da cultura e da casa; mais, se referem à escola como o segundo espaço da família" (2023, p. 55).

A educação das crianças na aldeia não é responsabilidade exclusiva do professor. Todos os membros da comunidade participam ativamente do processo de aprendizado, preparando as

[6] No capítulo 3, aprofundaremos a análise dessa organização social.

crianças para a vida adulta. Pais, avós, tios e padrinhos desempenham um papel fundamental nessa jornada educacional, transmitindo conhecimentos tradicionais, valores culturais e habilidades práticas por meio de histórias, rituais e tarefas cotidianas. Essa forma de educação, profundamente enraizada na cultura indígena, é essencial para a manutenção da identidade e do modo de vida do povo.

> Recorrentemente nos lembravam que a educação e criação das crianças Xavantes é de responsabilidade de todos os indivíduos da Aldeia, que ela não se limita ao espaço escolar, mas concilia as disciplinas obrigatórias com o modo de vida tradicional, suas histórias, seus mitos, o território da Aldeia e o bioma Cerrado. (SOUZA E ZUQUIM, 2023, p. 56)

Quando nasce um menino, os ensinamentos são de responsabilidade dos avôs. Quando nasce uma menina, a responsabilidade pelos ensinamentos é das mulheres da família: avós, tias, sempre orientadas a praticar regras estabelecidas pelos anciões. Lembrando que os cuidados são de todos da aldeia. (TSAWEWA, 2016).

Souza e Zuquim, em seus trabalhos de campo na aldeia Etenhiritipá, na terra indígena Pimentel Barbosa, observaram que a escola não se limita às quatro paredes de uma sala de aula. As crianças aprendem no rio, onde pescam e aprendem sobre os recursos naturais; na mata, onde coletam plantas medicinais e conhecem a fauna local; no *warã* (centro da aldeia), onde participam de rituais e aprendem sobre a história e a cultura do povo Xavante; e em todos os outros ambientes da comunidade. Essa prática pedagógica, alinhada aos valores e conhecimentos tradicionais, proporciona um aprendizado mais significativo e conectado à realidade das crianças.

> As crianças têm aula na mata, no rio, no Warã, e circulam pelo Cerrado, onde aprendem a dinâmica de sobrevivência no bioma e no mundo dos Warazu. A educação é, acima de tudo, um elemento fundamental para a manutenção da cultura e reprodução social Xavante, onde se pode construir o futuro a partir da sabedoria ancestral. (SOUZA E ZUQUIM, 2023, p. 59)

Crianças até os 4 anos de idade aprendem com seus familiares a conviver em comunidade e a se comunicar. Através de desenhos e histórias, elas começam a compreender o mundo ao seu redor. Conhecem os animais da região, como antas, caititus, tatus e papagaios. Aprendem a identificar as cores utilizadas em suas pinturas corporais e a origem da matéria-prima, como o urucum. Nessa fase a criança já estabelece um forte vínculo com sua comunidade.

Maybury-Lewis (1984) nota como o pai é carinhoso com os filhos, sempre brincando com eles. “É ele quem o acaricia e tenta distrair sua atenção quando ele chora, mesmo que esteja óbvio que chora porque quer mamar”. A mãe só pega a criança quando o pai não consegue

acalmá-la, para amamentá-la. As crianças não são reprimidas pelos pais ou avós. Elas têm liberdade para brincar por toda a aldeia, com os animais e no rio, sem receio de punições por travessuras. Assim, aprendem por meio de suas próprias experiências

> O pai nunca bate no filho e muito raramente usa alguma forma de coerção física, chegando, algumas vezes, a empurrá-lo, tirando-o do caminho [...] os Xavantes são extremamente permissivos na criação de seus filhos. Ainda assim, cabe registrar que quando a disciplina se impõe à criança desta forma, ela parte da mãe e não do pai. (MAYBURY-LEWIS, 1984, p. 112)

Desde a infância, as crianças Xavante são educadas para valorizar a sabedoria ancestral. A escuta atenta aos conselhos dos avós e anciãos, aliada à aprendizagem por observação e prática, constitui a base de seu conhecimento. Ao atingirem a adolescência, os meninos Xavante se preparam para o *wapté*, um ritual de iniciação à vida adulta que marca a transição da adolescência para vida adulta (r*itéi´wa*) e a assunção de responsabilidades dentro da comunidade. Durante o *wapté*, os jovens são isolados por um período e recebem os ensinamentos de seus padrinhos, que os preparam para os desafios da vida adulta, transmitindo conhecimentos sobre o casamento, a caça, as danças, e demais tradições do povo Xavante. No capítulo três, abordaremos com mais detalhes os rituais. Guinter Tsu'utumrêmédi em seu trabalho faz essa observação.

> É papel dos pais contar a história, saber sobre respeito, sabedoria da ancestralidade Xavante. Também sempre os pais aconselham durante o dia ou à noite. Depois o avô também conta a história dele para receber e facilitar o conhecimento das crianças. O menino e a menina vão crescendo bem educados, aprendem respeito das outras pessoas: anciãos, adultos, sociedade. É responsabilidade de todos dentro família e comunidades cuidar das crianças da aldeia. (TSU´UTUMRÊMÉDI, 2023, p. 20)

As meninas Xavante são educadas por suas mães, aprendendo desde cedo as tarefas domésticas, como cuidar da casa, colher raízes e frutos, e auxiliar nos trabalhos da roça. Paralelamente, desenvolvem habilidades para cuidar dos irmãos mais novos. Essa formação tradicional ocorre predominantemente no âmbito doméstico e se estende até a adolescência, quando, por volta dos 17 anos, as jovens se preparam para o casamento.

Desde pequenos, as crianças imitam os trabalhos dos adultos, preparando-se para os papéis que desempenharão na aldeia. As meninas brincam de cozinhar, enquanto os meninos simulam a caça com arco e flecha, porém as brincadeiras mais divertidas estão no rio (pega-pega, mergulhar). Segundo Martinho Tsawewa (2016): "Fora do rio a brincadeira que mais tem ocupado as crianças é o futebol". No futebol não existe a separação de gênero, todas as crianças brincam juntas.

A partir dos quatro anos de idade, as crianças Xavante iniciam o processo de

alfabetização na língua portuguesa. Na escola, os professores introduzem as crianças ao alfabeto e as palavras básicas em português. Até esse momento, a língua materna é a única forma de comunicação utilizada. Com o passar do tempo, o ensino se torna bilíngue, com a apresentação simultânea de palavras em português e xavante. No entanto, a aquisição da escrita em português pode ser um desafio para os falantes nativos do xavante, devido às diferenças entre as duas línguas e à necessidade de dominar um novo sistema de escrita.

> O professor traduzia, por exemplo, "tatu" por "wãrãhöbö". O professor escreve na lousa a palavra em português e a palavra em xavante. A gente lembra como se escreve a palavra em português e xavante pela memorização. O professor chama as crianças para escrever na lousa, por exemplo, "gato", e ele corrige. (TSU´UTUMRÊMÉDI, 2023, p. 20)

Devido a essa metodologia, muitos adolescentes e até mesmo adultos indígenas apresentam dificuldades na oralidade da língua portuguesa, embora dominem a escrita. A pronúncia, em particular, se torna um desafio. A motivação principal para aprender o português é a necessidade de se comunicar com não indígenas e realizar transações comerciais nas cidades, como comprar e vender produtos. Essa é a constatação do professor Felipe Jacinto, que atuou em uma aldeia na terra indígena Parabubure no município de Campinápolis.

> O desejo geral era aprender a língua portuguesa para conseguirem se comunicar na cidade de Campinápolis com os não-indígenas. Em seguida vinha a matemática, para melhor compreenderem os valores dos produtos na cidade, bem como as contas relacionadas ao dinheiro que mensalmente recebiam como beneficiárias do Bolsa família. (JACINTO, 2018, p. 45)

Conforme o pedagogo Guinter Tsu'utumrêmédi, que realizou estudos sobre alfabetização e letramento em sua comunidade, "quando eu voltar para a minha aldeia, eu vou mostrar a minha experiência e trabalhar com as crianças primeiro com língua materna Xavante". Acredita que valorizar a língua materna é fundamental para fortalecer a identidade cultural das crianças e facilitar o processo de aprendizagem da língua portuguesa. Para ele:

> O português, segunda língua, é bem difícil para nós, por isso a gente aprende a escrever nosso nome em língua portuguesa. A partir da 4a. série, a gente aprende a escrever em Xavante. Os professores que dizem que é assim que tem de ser: aprender primeiro português. Acho importante a gente aprender a ler e a escrever em português. Nós já falamos nossa língua mãe [...] (TSU´UTUMRÊMÉDI, 2023, p. 36)

Em escolas indígenas localizadas em áreas distantes, é comum encontrar turmas multisseriadas, nas quais alunos de diferentes séries compartilham a mesma sala de aula. Essa organização se justifica pela baixa quantidade de estudantes, insuficiente para formar turmas homogêneas, e pela limitada infraestrutura das escolas. Diante desse cenário, o professor precisa elaborar um planejamento pedagógico que contemple as necessidades e os diferentes

níveis de aprendizado de cada aluno.

Souza e Zuquim evidenciaram que o ambiente escolar indígena, além de ser um espaço para os estudantes, também é um local onde é comum encontrar irmãos mais novos acompanhando seus irmãos mais velhos durante as aulas:

> Os trabalhos de campo nos mostraram peculiaridades da espacialidade Xavante. Como exemplo, a organização de cuidados mostra que os irmãos mais novos, fora de idade escolar, costumam acompanhar os mais velhos; portanto ao quantificar os lugares de estudo em uma sala de aula, deve-se prever que sempre terá mais crianças por perto que não são "da turma". (SOUZA E ZUQUIM, 2023, p. 60)

O professor indígena enfrenta um desafio complexo em sua prática pedagógica. Além de transmitir a cultura indígena às crianças, ele é responsável por alfabetizar tanto na língua materna, o xavante, quanto na língua portuguesa. Essa tarefa se torna ainda mais desafiadora considerando que o próprio professor é um falante nativo da língua xavante. Guinter afirma: "Assim os professores ensinam primeiro a importância da cultura Xavante para as crianças porque a nova geração, meninos e meninas, ainda não aprenderam tudo da dança e canto Xavante" (2023, p. 18).

Outra dificuldade enfrentada por professores indígenas em sala de aula é a possibilidade de terem parentes próximos como alunos, como genros ou noras. Devido às tradições culturais que valorizam o respeito hierárquico, esses familiares evitam diálogos diretos com o sogro, que nessa situação é o seu professor. Essa dinâmica pode gerar situações em que dúvidas dos alunos não são prontamente esclarecidas. O mestre em Educação Aquilino Tsere'ubu'õ, em sua dissertação, destaca essa questão ao afirmar: "Às vezes, encontra a sua nora com o professor e não dialoga, mas por meio de outro, com o seu genro não dialoga por ter seu maior respeito [...]" (2012, p. 229).

Uma especificidade das escolas indígenas é a questão dos *wapté*, jovens em processo de iniciação à vida adulta. Durante o período em que residem na *hö* (casa dos solteiros), os *wapté* seguem regras tradicionais que restringem suas interações sociais, especialmente com as mulheres. A proibição de compartilhar o mesmo espaço físico ou ter conversas com meninas, exceto com suas mães, impacta diretamente a dinâmica das aulas. Conscientes dessas normas culturais, os professores indígenas evitam forçar a interação entre os *wapté* e as demais alunos, diferentemente do que ocorre nas escolas urbanas. "Os *wapté*, diante de '*retéi'wa*[7], não falam. Os professores não devem insistir nas leituras e nos exercícios no quadro". (TSI'RUI'A, 2012, p. 231)

[7] 'Retéi'wa: jovem de 18 a 23 anos.

Embora o professor indígena possua um profundo conhecimento da realidade de sua comunidade, ele frequentemente enfrenta desafios relacionados à falta de formação específica e de materiais didáticos adequados para trabalhar com seus alunos. A necessidade de se deslocar até a cidade para participar de cursos de formação, muitas vezes genéricos e não focados nas especificidades da educação indígena, agrava ainda mais essa situação. A falta de formação adequada dificulta a criação de um currículo que valorize a cultura indígena e que seja relevante para os alunos, comprometendo a qualidade do ensino e a aprendizagem. Martinho Tsere sugere:

> Os professores e professoras precisam estudar também, se preparar para ministrar aulas. Compreendemos que eles e elas também sentem dificuldades, pois são falantes da língua A"uwẽ. Mas a escola pode adotar a língua materna até o sexto ano do Ensino Fundamental e a partir daí tanto as aulas escritas como as expositivas dialogadas deveriam ser na Língua Portuguesa. Para isso precisamos usar a tecnologia disponível. Baixar filmes educacionais em português, leitura de textos literários para incentivar a leitura e a escrita. (TSAWEWA, 2016, p. 74)

Apesar dos muitos desafios enfrentados pelos professores indígenas para garantir uma educação de qualidade aos seus alunos, eles acreditam profundamente no potencial de seus estudantes e na possibilidade de conciliar a aprendizagem da língua portuguesa e das habilidades necessárias para a vida urbana com a preservação da tradição milenar. A educação *A'uwê* representa, portanto, uma forma de resistência cultural que tem sido fundamental para a sobrevivência da etnia até os dias atuais. Para Guinter, (2023, p.18), "respeitar as nossas raízes pela cultura e identidade, principalmente dentro da escola, é motivo para ensinamento junto com os professores. É realmente educação com formação do conhecimento ancestral".

Assim como em outras culturas, a escola é frequentemente vista como o principal espaço de educação formal, o que pode levar à ideia de que a responsabilidade educacional recai exclusivamente sobre os professores. No contexto indígena, essa percepção pode gerar conflitos, pois a educação é um processo compartilhado entre a família, a comunidade e a escola. Os professores indígenas, embora valorizem a cultura e a tradição, também enfrentam o desafio de conciliar as expectativas da comunidade escolar com as responsabilidades familiares na educação das crianças. Guinter, diz: "assim os professores ensinam primeiro a importância da cultura xavante para as crianças porque a nova geração, meninos e meninas, ainda não aprenderam tudo da dança e canto Xavante" (2023, p.18).

Os *A'uwẽ Uptabi* possuem uma organização social baseada em duas metades exogâmicas: *Poreza'õno* e *Öwawe*, que são duas metades que se complementam. Conforme Martinho (2016), essa estrutura, complementada por um sistema de classes e categorias de

idade, constitui a base da sociedade Xavante. Essa divisão dual permeia todos os aspectos da vida social, desde a organização das aldeias, dos rituais, até a distribuição de alimentos. A tradição de compartilhar os alimentos, como a carne de caça, entre os membros dos clãs opostos é um exemplo dessa organização dual. Da mesma forma, os casamentos são realizados entre membros de clãs distintos. No entanto, essa prática de compartilhamento, embora fundamental para a coesão social, pode gerar desafios no contexto escolar, como a escassez de merenda, como observado pelo professor Felipe Jacinto (2018, p. 46): "Poucas vezes a merenda de fato era oferecida, pois a comunidade tinha por hábito dividir os itens alimentares entre si, deixando os alunos sem ter o que comer nos intervalos das aulas".

Conforme Guinter (2023), a alimentação dos estudantes na escola multisseriada de sua aldeia, São José Tsi´rãmi é reforçada durante o recreio, que ocorre às 9h e tem duração de 20 minutos. As refeições, que se assemelham mais a um almoço do que a um lanche, incluem arroz, carne, feijão, abóbora, macarrão e outros alimentos, seguindo um cardápio pré-estabelecido. A preparação dessas refeições fica a cargo de uma merendeira indígena.

As escolas indígenas enfrentam uma série de desafios complexos, intrinsecamente ligados às suas práticas sociais e culturais. A organização do ensino nessas escolas exige uma profunda compreensão dos saberes tradicionais e da realidade das comunidades indígenas. Durante seu trabalho na Aldeia *Daritidzé,* localizada na Terra Indígena Parabubure, município de Campinápolis, o professor Felipe Jacinto identificou diversos desafios enfrentados pela comunidade Xavante, especialmente no âmbito da educação:

> Dessa forma, muitas comunidades por onde passei desde 2014, quando visitei os Xavante pela primeira vez, acabam vendo a escola como uma 'instituição do branco' de onde podem conseguir recursos tais como renda, mobiliário, alimentos e até a atenção do Poder Público. A grande maioria delas funciona em situação precária de infraestrutura, formação de docentes e atenção com relação às práticas didáticas, específicas de cada povo, de cada etnia, além de carecerem de livros, material escolar e alimentação adequados. (JACINTO, 2018, p. 50)

A revisão dos trabalhos acadêmicos sobre a educação indígena revela que a escassez de materiais didáticos adequados, tanto na língua portuguesa quanto na língua materna, constitui um dos principais desafios enfrentados pelos professores. Essa falta de recursos dificulta a adaptação dos conteúdos às realidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas, comprometendo a qualidade do ensino. Conforme relato do professor Felipe Jacinto (2018), a necessidade de adaptar as atividades às especificidades da comunidade e à falta de recursos adequados representa uma constante no cotidiano docente. A criação de materiais didáticos

específicos, elaborados em parceria com professores indígenas e comunidades, pode contribuir significativamente para a melhoria da educação indígena. Segundo o professor: “A rotina de atividades escolares exigia constantemente que eu refizesse conteúdo ou os adaptasse à realidade local, já que os poucos livros didáticos que dispúnhamos eram os mesmos utilizados pelas escolas urbanas de Campinápolis”. (JACINTO, 2018, p. 46).

Em sua pesquisa, o pedagogo Guinter Tsu’utumrêmédi destaca a escassez de materiais didáticos como um dos principais desafios enfrentados no processo de aprendizagem. Segundo ele: “Na escola indígena da minha aldeia, tinha muita dificuldade para conseguir material didático na língua xavante e língua portuguesa, então era um desafio muito grande desenvolver a alfabetização e letramento com as crianças”. O pedagogo relembra sua experiência como estudante:

> Antes de ir para a casa do adolescente, o Ho, eu já lia na cartilha de língua portuguesa. Usei o mesmo livro nas 4 séries iniciais do ensino fundamental. O professor traduzia oralmente o que está escrito para a língua xavante. As crianças lêem em português sem saber o que significa. (TSU´UTUMRÊMÉDI, 2023, p. 31)

É contraditório exigir que o professor indígena produza seu próprio material didático, considerando os princípios da educação diferenciada, explicitamente previstos nos Documentos de Referência Curricular para as Escolas Indígenas. A produção de materiais didáticos específicos é uma tarefa complexa que demanda tempo, recursos e estudos. A questão central reside na falta de apoio institucional e na ausência de políticas públicas que garantam o acesso a materiais adequados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, principalmente na educação infantil, onde estão sendo alfabetizados.

Guinter ressalta que os únicos materiais didáticos em língua xavante disponíveis na escola são aqueles produzidos pela Missão Salesiana, como as cartilhas e os dicionários elaborados por missionários como Bartolomeu Giaccaria e Georg Lachnitt. “A escola indígena tem pouco livro e material didático. Só temos essa cartilha dos salesianos para trabalhar com as crianças e os professores em língua Xavante. Todos os outros livros que têm na escola são em língua portuguesa”. Ainda afirma: “Para trabalhar com as crianças, o professor tem folhas de sulfite, caderno, giz de cera, mas não tem livro didático em língua xavante. O professor só tem a lousa e giz, alfabeto móvel para passar as atividades”. (TSU´UTUMRÊMÉDI, 2023, p. 33-36)

O professor Jacinto relata que algumas lideranças indígenas manifestaram resistência aos materiais didáticos produzidos pela Missão Salesiana, argumentando que estes foram elaborados por não indígenas. Essa resistência está fundamentada na crença de que a produção

cultural deve ser autônoma e originária das próprias comunidades:

> Uma questão muito levantada tanto por docentes quanto pela prática diária é a carência de materiais didáticos desenvolvidos em língua materna, atuais e oriundos das mentes dos próprios Xavante já que os poucos que existem hoje foram sistematizados e escritos pelos padres salesianos que os catequizaram nas últimas décadas. Algumas lideranças, inclusive, rechaçam essa produção em língua materna alegando que são 'fruto da mão do branco' (JACINTO, 2018, p. 48)

É fundamental estabelecer um diálogo constante entre professores, pesquisadores e a comunidade para fomentar a produção de materiais didáticos na língua xavante. Essa iniciativa se faz necessária para superar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o suporte oferecido pela Secretaria de Educação se mostra insuficiente.

Uma das produções mais significativas, fruto da parceria entre estudantes indígenas do magistério da Aldeia São Marcos e a Missão Salesiana com o Padre Georg Lachnitt, é a obra "O meu mundo Wahöimanadzé". Essa obra com 50 contos e lendas xavante, ricamente ilustrada pelos próprios alunos, apresenta tanto em português quanto na língua materna histórias que retratam o dia a dia, os costumes e os valores da comunidade. A publicação dessa obra, com o apoio do Centro de Documentação Indígena de Campo Grande-MS, representa um marco importante para a valorização da literatura indígena e para o fortalecimento da identidade cultural dos povos xavante.

> Com esse trabalho, portanto, colocamos à disposição das muitas escolas Xavante, hoje em 120 aldeias, para que possa ser um instrumento útil para o domínio da leitura e escrita, nas duas línguas, ao mesmo tempo que é também um momento valioso da consolidação dos valores da cultura tradicional, que de muitas maneiras se faz presente numa escola indígena. (GEORG LACHNITT, 2010)

Dentre as narrativas presentes na obra, a quadragésima nona, intitulada *Hu*, "a onça", chamou minha atenção de forma especial.

> A ONÇA
> Havia um homem Xavante domesticou uma onça. Ela matava antas para ele. Ele levava para caçar anta. A onça não conseguia escapar. Pegava-as num instante. Ele a criou como um cachorro. Levava-a na caçada para descobrir bichos. Um irmão pediu-lhe para levá-la na caçada. O irmão mais velho lhe explicou: - Quando ela matar uma anta, não a afaste, deixe-a comer; pois ela come somente o fígado. Então matou uma anta. A onça seguiu muito veloz atrás da anta. Ela corria mais do que um cachorro. Rasgou-a com as unhas na barriga. Suas unhas são como faquinhas. A anta tinha muita gordura; por isso foi afastada. A onça se retirou. Deitou-se ao lado. O dono começou a carnear. Assou tudo. Anoiteceu. De noite a onça o matou enquanto dormia. A carne da anta queimou. Durante a noite o TSIMIHÖPÃRI assobiou. Por isso (o irmão mais velho) saiu ao amanhecer a sua procura. Sepultou os ossos do irmão mais novo. Depois disso matou a onça, ainda que gostasse muito dela.
> (WAHÖIMANADZÉ, 2010, p. 105)

A história “A onça” é um exemplo clássico das narrativas tradicionais Xavante, que transmitem conhecimentos sobre a natureza, os animais e as relações sociais de forma literária. Ao narrar a tentativa frustrada de domesticar um animal selvagem, a história alerta para a importância de respeitar os ciclos da natureza e a sabedoria ancestral. Além disso, a desobediência do irmão mais novo serve como um exemplo dos perigos de desrespeitar os mais velhos e as consequências de nossas ações. Essa narrativa, ao mesmo tempo em que diverte e encanta, educa as crianças sobre os valores, costumes e perigos da sua aldeia.

Através da história, “A Onça” nos conta que uma das caças mais comuns entre os Xavante é a da anta, um grande animal que alimenta muitas pessoas. Segundo os anciãos, para garantir a boa saúde, as meninas adolescentes não devem consumir carne de animais grandes, apenas de animais pequenos. Somente após o casamento, elas podem se alimentar de animais maiores. Como afirma Aquilino Tsi’rui’a (2012, p. 159), "As meninas não devem comer as carnes de animais maiores como a carne da anta e a carne de cervo. A carne da anta é a comida dos velhos e das velhas Xavante".

A crença em espíritos é um aspecto importante da cosmologia *A'uwe.* Esses seres sobrenaturais influenciam desde as decisões mais simples até os rituais mais complexos. A história da onça narra que o irmão ouviu o assobio do *TSIMIHÖPÃRI*, um espírito maligno, durante a noite na floresta. Esse episódio ilustra a importância dos espíritos na cultura *A'uwe* e a crença na sua presença no mundo natural. Embora a crença em diversos espíritos seja comum entre todas as faixas etárias, ela é particularmente forte entre os anciãos, que detêm o conhecimento ancestral sobre esses seres e seus poderes.

O livro “O meu mundo Wahöimanadzé” tem sido um importante recurso para o ensino da língua e da cultura indígena a crianças e jovens. Através de suas histórias, ilustrações e atividades, a obra tem contribuído para que milhares de estudantes indígenas aprofundem seus conhecimentos sobre sua própria cultura, aprendendo a pronúncia de nomes em português e na língua materna e fortalecendo sua identidade cultural. É fundamental que continuemos investindo na produção de materiais como este, que auxilia no aprendizado das crianças.

A educação proposta pelos povos indígenas é libertadora na medida em que descoloniza o conhecimento criado pelo colonizador, branco e europeu. Ensinar a partir dos conhecimentos ancestrais é contar nossa história, por outras formas de ver o mundo. A educação indígena, ao valorizar seus conhecimentos, representa um ato de descolonização do conhecimento, rompendo com os paradigmas eurocêntricos e valorizando os saberes ancestrais. Ao ensinar a partir de suas próprias histórias e cosmovisões, promovemos a libertação e o empoderamento,

possibilitando a construção de um futuro mais equitativo. Essa forma de educação valoriza a oralidade, a prática, a relação com a natureza e a comunidade, oferecendo um contraponto à educação formal tradicional, que muitas vezes desconsidera as experiências e os saberes dos povos indígenas. Como afirma Paulo Freire sobre a educação:

> Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito. (FREIRE, 1967, p. 106)

Apesar dos desafios enfrentados por professores e gestores indígenas, a educação baseada na realidade cultural, social e espacial desses povos garante a continuidade de suas tradições milenares. Essa pedagogia libertadora, que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, é o modelo educacional que almejamos. A educação deve transcender os limites da sala de aula, integrando o aprendizado ao contexto social e cultural dos/das estudantes, para que o conhecimento seja construído de forma significativa.

1.3 Ocupando Espaços, Transformando Realidades: A trajetória dos estudantes *a'uwe* na escola *waradzu*

A presença de povos indígenas em espaços urbanos tem se intensificado, impulsionada por necessidades como acesso a estudos, oportunidades de trabalho, cuidados de saúde, realização de compras e participação em eventos. Essa dinâmica é influenciada tanto pelo sistema capitalista quanto pela busca de conhecimentos não indígenas, visando assegurar seus interesses e seus direitos.

No município de Campinápolis/MT, observa-se um aumento significativo de indígenas atuando no comércio local. Predominantemente jovens, esses indivíduos conciliam trabalho e estudo, uma vez que o custo de vida urbano difere drasticamente da realidade vivenciada em suas aldeias.

No último dia do mês, a cidade ganha um movimento intenso, impulsionado pelo pagamento dos funcionários indígenas e pelo recebimento do Bolsa Família. Devido à distância considerável entre as aldeias e o centro urbano, somada à precariedade das estradas, muitos indígenas recorrem a motoristas particulares para o transporte. As camionetes realizam o trajeto de ida e volta, mas o professor Felipe Jacinto, durante sua convivência com os Xavante, observou um cenário de exploração e desrespeito. Os valores cobrados pelos motoristas

excedem significativamente a média, e o transporte dos passageiros na carroceria dos veículos, sem qualquer segurança, é alarmante. Considerando que o salário-mínimo em 2018 era de R$ 954,00, o professor explica:

> Quando, mensalmente, as mulheres que recebem Bolsa-família e os demais assalariados têm de se deslocar em grupo, é necessário que haja a contratação do que se chama de 'frete', um veículo com carroceria aberta, onde muitas pessoas se amontoam para irem à cidade e voltarem carregados de mercadorias. É uma viagem pouco segura, dada a precariedade das estradas e a velocidade com que os motoristas se deslocam a fim de realizar muitos fretes num único dia, mas que proporciona uma incrível beleza cênica. Os fretes acabam por comprometer grande parte do dinheiro recebido pela comunidade, que se juntava para pagar entre R$500,00 e R$800,00 por uma insegura viagem de carga entre a aldeia e a cidade, numa distância de aproximadamente 90 km. (JACINTO, 2018, p. 39)

Observa-se que, ao chegarem à cidade, os indígenas enfrentam longas filas em bancos para receber o salário e, em seguida, realizam as compras mensais em supermercados, ao final da tarde voltam à aldeia. Esse fluxo financeiro impulsiona a economia local, injetando recursos nos comércios da região. No entanto, o professor Felipe Jacinto, em suas visitas à cidade, destaca um aspecto preocupante: o preconceito sofrido pelos indígenas. O tratamento diferenciado e os olhares de desconfiança são evidentes.

> Toda vez que saía da aldeia e me dirigia à cidade percebia o abismo cultural que havia entre as duas realidades. A minha percepção pessoal permite dizer que o preconceito que os Xavante sofrem da sociedade não-indígena local acaba agindo, indiretamente, como um elemento que reforça a união interna e a manutenção de grupos e comunidades que, num outro contexto, facilmente se espalhariam pelas periferias da cidade. (JACINTO, 2018, p. 48)

A resistência dos Xavante ao racismo estrutural é um pilar fundamental que sustenta a coesão de seus grupos. Essa resistência transcende a mera oposição; é um modo de vida, uma estratégia de sobrevivência cultural. Através dela, os Xavante mantêm viva sua rica herança e seus costumes, adaptando-os no contexto urbano.

A mudança para a cidade para acompanhar os estudos dos filhos e filhas representa um grande desafio para as famílias indígenas. Embora enfrentem o estranhamento inicial, as famílias indígenas consideram a estadia na cidade como temporária, preservando seus fortes laços com as aldeias. O retorno ocorre de forma consistente, sobretudo em períodos de férias escolares e celebrações tradicionais. A socióloga Natália Oliveira destaca a determinação das mães Xavante ao migrarem para a cidade: "As mães que moram na cidade para acompanhar os filhos estudantes afirmaram que precisam ter força de vontade para permanecer, pois a cidade 'é quente, não tem árvore na sala, não tem bicho' tal como na aldeia" (OLIVEIRA, 2015, p.472).

Devido aos altos valores dos aluguéis, a maioria das casas alugadas por famílias indígenas na cidade localiza-se em bairros afastados do centro. A manutenção na cidade apresenta desafios significativos, pois além do aluguel, há custos com energia, água, alimentação e educação dos filhos. Em Campinápolis, é comum encontrar várias famílias residindo em uma única moradia, reflexo da necessidade de dividir despesas.

Os Xavante, ao longo do tempo, demonstram uma notável capacidade de adaptação à vida urbana, impulsionados por sua determinação em estudar e explorar o mundo não indígena. Após adquirirem conhecimentos fora da aldeia, retornam às suas comunidades com o objetivo principal de aplicar o que aprenderam, contribuindo para o desenvolvimento e fortalecimento de sua sociedade.

> Os Xavante relataram que se acostumaram a morar na cidade, mas a aldeia é a preferida, pois o retorno a aldeia é uma volta às origens, é um momento em que as energias são renovadas e as tradições reforçadas, o que é realizado sempre em momentos de rituais nas aldeias assim como nas férias dos alunos. Como comenta um indígena que mora na cidade, "nas férias a gente volta pra aldeia, no caso é de seis em seis meses a gente está na aldeia sabe. O motivo da nossa saída de lá é estudar, se não fosse a gente estava ainda lá" (OLIVEIRA, 2015, p. 473)

Nos primeiros dias de aula, os/as estudantes indígenas frequentemente se sentem deslocados no ambiente escolar. A transição para um espaço fechado, com pouca ventilação e horários rígidos, representa um desafio significativo. A adaptação é facilitada quando encontram colegas de seu grupo etário, o que promove um maior senso de pertencimento. "Os estudantes indígenas também sentem falta desse contato com a natureza e nos primeiros dias de aula não compreendem por que não podem sair da sala para respirar, pois se sentem sufocados" (OLIVEIRA, 2015, p. 472).

Para os/as estudantes indígenas recém-chegados à cidade, a língua portuguesa ainda representa o maior obstáculo à aprendizagem. A dificuldade é agravada pela falta de alfabetização em português, já que alguns estudantes cursaram a educação infantil em suas aldeias e foram alfabetizados na língua materna. Aqueles que utilizam o transporte público desde pequeno para estudar na cidade demonstram maior facilidade de adaptação ao cursar o ensino fundamental II. Em minha experiência como professora em uma escola estadual em Campinápolis, observei que muitos estudantes ainda no ensino médio enfrentavam dificuldades de comunicação em português.

Em sala de aula, os/as estudantes indígenas tendem a ocupar as últimas carteiras, geralmente próximos a colegas de seu grupo etário (*wapté*). É raro vê-los fazerem perguntas, especialmente os *wapté* em fase de transição para a vida adulta. Esse silêncio é uma expressão

de respeito em sua cultura. Muitos professores não indígenas desconhecem que, mesmo em uma escola regular, os estudantes indígenas preservam suas tradições. Durante o período de adolescência, eles evitam interações com moças ou mulheres, e na escola, comunicam-se com as professoras apenas o necessário.

> Contam os meninos Xavante que muitas de suas atitudes são incompreendidas e geram desentendimentos. Para exemplificar vale à pena narrar uma história ouvida. Conta o indígena Pedro que, certa vez, uma colega de sala veio cumprimentá-lo e para isso estendeu a mão. Ele, como não pode tocar em mulheres, não a atendeu. Ela, então, disse que aquela atitude era falta de educação e, ele, como não pode esbravejar nem brigar nesse período, somente disse que não podia tocá-la e saiu de perto, gerando incompreensão por parte da moça não indígena. (OLIVEIRA, 2015, p. 476)

Para as meninas indígenas, a ausência de contato com os meninos não representa um problema, pois compreendem os aspectos culturais que regem essa dinâmica. Em sala de aula, a divisão é evidente nos trabalhos em grupo: meninas formam grupos com meninas, e meninos com meninos. Essa separação também se manifesta nos intervalos. Oliveira faz essa observação: "É interessante que na escola onde há um número maior de crianças ou adolescentes Xavante ocorre também uma divisão de sexos entre esses, pois no intervalo as moças permanecem de um lado e rapazes do outro" (OLIVEIRA, 2015, p. 476).

Uma das preocupações dos professores e professoras não indígenas são as faltas dos estudantes quando estes se deslocam para suas aldeias. A falta de compreensão dos aspectos culturais leva os professores a não entenderem essas ausências. Um exemplo é o período de luto, que pode durar vários dias, durante o qual os familiares raspam a cabeça. Algumas meninas podem demorar a retornar à escola, aguardando o crescimento do cabelo devido à vergonha diante dos colegas. Tsawewa, explica: "Na cultura Xavante, sempre que um parente morre, a família toda – inclusive as crianças – raspam a cabeça, em sinal de luto e respeito, o que faz com que dificilmente os cabelos chegam a ser muito compridos" (2016, p. 68).

Os meninos Xavante que participam dos rituais de iniciação para a vida adulta costumam se ausentar das aulas por longos períodos, especialmente durante o ritual de perfuração das orelhas, que exige a participação de todos. Guinter Tsu'utumrêmédi descreve essa volta a aldeia:

> Voltei para a aldeia Nossa Senhora da Guia em 2012 para participar do rito de passagem para os afilhados adolescentes com wapté, para que eu, junto com meu grupo etário, Abare´u, me formar rapaz com Ritéi´wa, ou seja, me preparar para ser padrinho no próximo ritual. (TSU'UTUMRÊMÉDI, 2023, p. 13)

A oportunidade de apresentar sua cultura, seja por meio de música, dança ou

demonstração de rituais como a corrida de buriti, é motivo de grande orgulho para os estudantes. Essas apresentações, frequentemente realizadas em eventos como o Dia dos Povos Indígenas (19 de abril) ou o aniversário da cidade de Campinápolis (13 de maio), proporcionam um valioso intercâmbio cultural. Pintados com urucum, os estudantes encantam o público, demonstrando a riqueza de suas tradições.

Imagem 2: Jovens Xavante apresentam dança durante mostra Cultural em Campinápolis (MT). Fonte: site Missão Salesiana de MT.

O futebol é um esporte que transcende fronteiras étnicas no município de Campinápolis e é extremamente popular entre os jovens indígenas. Na aldeia, é uma das atividades físicas mais praticada por meninos e meninas, e o talento demonstrado destaca-se nas escolas urbanas. A participação em interclasses, jogos municipais e estaduais é aguardada com entusiasmo pelos estudantes indígenas, que se dedicam intensamente à preparação e competição. Esses torneios revelam muitos atletas talentosos, que avançam para competições de maior porte na região.

Nos últimos anos, a seleção sub-17 masculina de Campinápolis tem demonstrado um notável desempenho. Em 2024, o time sagrou-se campeão da Liga Azul de Futsal, realizada no município, ao derrotar Barra do Garças, conforme noticiado pelo portal Mix Agora. Essa conquista evidencia a força e a dedicação dos jovens atletas, cuja maioria é composta por indígenas.

Os/as estudantes indígenas reconhecem a importância de adquirir conhecimentos da escola regular e compreendem claramente seus objetivos. O principal deles é aprender português para comunicação urbana e matemática para cálculos em compras. Os Xavante conciliam seus saberes, são bilíngues, adaptam-se à vida na cidade quando necessário e estão sempre em busca de conhecimentos para assegurar seus direitos. Martinho Tsawewa reconhece

a importância da escola regular para os jovens Xavante: “a escola não indígena contribuiu muito para que possamos acompanhar o mundo atual. Assim não podemos culpar ninguém e sim saber escolher o que é bom e ruim para nossa sociedade”. (TSAWEWA, 2016, P.13).

Nas palavras de Tsawewa, "o que não queremos é que a cultura escolar, a educação escolar seja superior à educação indígena". A educação tradicional, transmitida pelos anciãos Xavante, possui valor inestimável para a continuidade cultural, sendo a base para a preservação das práticas ancestrais que perduram até hoje. Dessa forma, as crianças são alfabetizadas em sua língua materna, mas a importância do português é enfatizada desde o início. Algumas escolas indígenas adotam a prática de apresentar palavras em português já nos primeiros estágios da alfabetização, visando familiarizar os alunos com a segunda língua.

Após a conclusão do ensino médio, os estudantes indígenas se deparam com a decisão sobre qual curso superior escolher. Contudo, essa escolha geralmente não é difícil, pois a maioria dos estudantes indígenas que ingressam no ensino superior tem o objetivo de adquirir conhecimento para retornar às suas aldeias e auxiliar suas comunidades.

Os estudantes indígenas demonstram forte interesse por profissões que lhes permitam contribuir com suas comunidades. Entre as áreas mais procuradas, estão a saúde, com cursos como enfermagem e nutrição, e a educação, visando retornar às aldeias para ensinar as crianças. O direito e administração também figura entre as opções. Natália Oliveira, em entrevista com jovens estudantes, relata que:

> Entre os Xavante, migrar para a cidade para estudar representa principalmente a possibilidade de estudar e ter uma profissão. Como conta um dos indígenas entrevistados, “se Deus iluminar o nosso caminho prefiro terminar o meu estudo e fazer uma faculdade pra parte administrativa”. Seu intuito é fazer uma faculdade de administração para trabalhar na Associação Indígena de sua família, que tem como atividade “ajudar o povo da aldeia na roça, na nutrição, na saúde, fazer palestras sobre DST, AIDS, como se previne etc.”. (OLIVEIRA, 2015, p. 474)

O desejo de cursar medicina também é comum entre os jovens indígenas, impulsionado pela necessidade de profissionais de saúde em suas comunidades. Contudo, a realidade impõe desafios significativos para aqueles que desejam estudar fora de seus territórios, com apenas uma minoria obtendo os recursos necessários para sustentar seus estudos em grandes centros urbanos.

> Outro indígena entrevistado comenta que seu objetivo também é estudar e um dia cursar medicina. Quando perguntado sobre o porquê do curso de medicina, a resposta está na ponta da língua: “porque lá na aldeia precisa”. Tais falas mostram que o estudo representa, aos indígenas entrevistados, a possibilidade de avançar para um curso superior e, consequentemente, defender sua nação Xavante. (OLIVEIRA, 2015, p. 474)

Constata-se um crescimento contínuo do número de jovens indígenas que ingressam no ensino superior, com o propósito de impulsionar o desenvolvimento de suas comunidades. No município de Campinápolis/MT, uma parcela significativa desses jovens reside na área urbana, em busca de melhores oportunidades. Tserewawã'rã relata:

> A população A'uwe Uptabi na região é de 3.819 habitantes, conforme o censo da FUNAI. Além disso, 50% dos moradores da cidade de Campinápolis-MT são xavante, que buscam melhorias para suas comunidades em diversas áreas. Um aspecto relevante é o aumento significativo do número de jovens A'uwe Uptabi ingressando em universidades, com o objetivo comum de defender os direitos das comunidades Xavante, lutar pela preservação do cerrado e proteger os recursos que garantem a subsistência tradicional, destacando-se na proteção do meio ambiente. (TSEREWAWÃ'RÃ e AMORIM, 2024, p. 28)

A crescente presença de povos indígenas em áreas urbanas reflete a necessidade de engajamento em movimentos indigenistas e a luta pela garantia de seus direitos previsto na Constituição de 1988. A demarcação de terras e a preservação de suas culturas são objetivos centrais dessa presença. Esses movimentos indigenistas têm demonstrado resultados importantes na conquista de direitos para os povos indígenas, mas a luta persiste. A atuação incisiva desses movimentos foi determinante para que o Supremo Tribunal Federal, em 2024, declarasse a inconstitucionalidade da tese do marco temporal. Essa tese, se aprovada, limitaria a demarcação de terras indígenas àquelas já habitadas por esses povos na data de promulgação da Constituição Federal de 1988.

Atualmente, os povos A'uwe Uptabi possuem sete terras indígenas demarcadas: Parabubure, Marechal Rondon, Marãiwatsédé, São Marcos, Pimentel Barbosa, Areões, Sangradouro/Volta Grande, Wededzé, Ubawawe e Chão Preto (TSEREWAWÃ'RÃ e AMORIM, 2024, p. 28). A totalidade das Terras Indígenas A'uwe Uptabi situa-se no estado de Mato Grosso. A conquista da homologação desses territórios demandou anos de lutas e migrações, e os jovens seguem participando ativamente dos espaços políticos para assegurar a manutenção de seus direitos. Conforme o graduado em Direito Perfeito Tsere'rureme Tserewawã'rã afirma, os direitos dos povos indígenas encontram-se sob constante ameaça.

> A cultura A'uwe Uptabi enfrenta inúmeras ameaças externas que colocam em risco sua continuidade e integridade. Entre essas ameaças, o desmatamento, a invasão territorial e a pressão pela assimilação cultural são algumas das mais significativas, afetando diretamente a relação dos A'uwe Uptabi com seu território e sua identidade cultural. (TSEREWAWÃ'RÃ e AMORIM, 2024, p. 22)

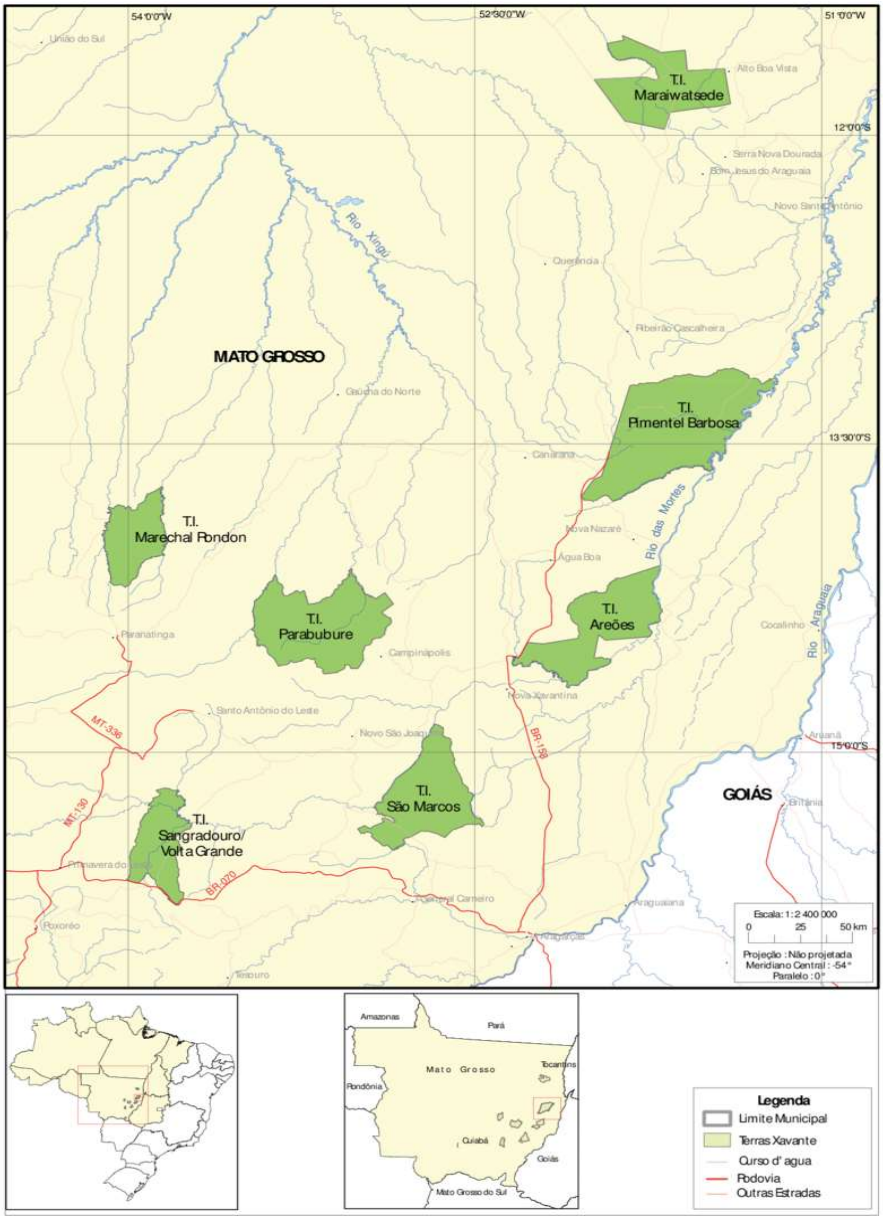


Imagem 3: Mapa de localização das terras indígenas Xavante homologadas, Mato Grosso, 2010[8].

Perfeito Tserewawã'rã informa que os povos *A'uwe Uptabi* de Parabubure têm enfrentado a resistência às ameaças de políticos locais, que visam à implementação do agronegócio em seus territórios. Os indígenas manifestam preocupação com o desmatamento e suas consequências para as gerações futuras. A terra, para os Xavante, transcende a função de produção de alimentos, estando intrinsecamente ligada à sua espiritualidade, onde se conectam com a floresta por meio de inúmeros rituais, considerando seus espaços sagrados. A resistência do *A'uwe Uptabi* contra o agronegócio em suas terras é uma defesa de sua identidade cultural e espiritualidade (TSEREWAWÃ'RÃ e AMORIM, 2024, p. 27).

[8] WELCH, James R. et al. *Na primeira margem do rio: território e ecologia do povo Xavante de Wedezé*. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2013 p. 60. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-32-mapa-de-localizacao-das-terras-indigenas-Xavante-homologadas-mato-grosso_fig7_265381154
Como podemos observar no mapa, as Terras Indígenas Xavante se encontram distantes umas das outras, abrangendo um raio de até 680 km de extensão. (De Sangradouro a *Maraiwatsede*).

Para fortalecer a representatividade e defender os direitos dos povos indígenas, a juventude tem buscado espaço na política, lançando candidaturas para prefeituras e câmaras municipais. Um exemplo é a eleição de um vereador indígena em Campinápolis em 2024, que conquistou 523 votos pelo Partido dos Trabalhadores, assumindo o cargo aos 29 anos. Ainda nessa eleição, conforme a apuração do TSE (Tribunal Superior Eleitoral), o candidato indígena que concorreu à prefeitura pelo Partido dos Trabalhadores obteve 2.090 votos, alcançando o 3º lugar. Esse resultado demonstra o crescente espaço de representatividade que os povos indígenas têm conquistado ao longo dos anos, nas esferas municipal, estadual e federal, visando a ampliação de suas vozes e a defesa de suas reivindicações.

Embora Souza e Zuquim (2023) apontem que "a escola padrão não leva em consideração a educação específica indígena em seus aspectos pedagógicos, bem como espaciais", a escola regular se mostra como um importante meio de integração para jovens indígenas, que buscam, através dela, a representatividade política e social para seus povos.

Com um objetivo bem definido, os/as jovens estudantes indígenas buscam ativamente ocupar espaços urbanos, estabelecendo parcerias para impulsionar o desenvolvimento de suas comunidades. Essa busca por recursos nas áreas de saúde, educação, cursos técnicos e meio ambiente é essencial. Embora o contato com o meio urbano seja inevitável, dada a dependência de recursos externos, os/as jovens indígenas demonstram habilidade em articular essas interações de forma a promover o bem-estar coletivo de suas aldeias.

A tecnologia digital também tem revolucionado a forma como os/as indígenas ocupam espaços, permitindo-lhes transcender as limitações geográficas e alcançar um público global. Através das redes sociais, jovens não apenas preservam e divulgam suas culturas, mas também articulam suas reivindicações, gerando um impacto significativo na luta por seus direitos e reconhecimento.

> Deste modo, durante a pesquisa de campo se ouviu relatos de DJ's Xavante, de vídeos produzidos e divulgados nas redes sociais, enfim, a tecnologia é utilizada para fins de registro da memória e das práticas rituais, objetivando a transmissão de sua cultura, assim como a produção de bens culturais para consumo em mercados nacionais e internacionais. (OLIVEIRA, 2015, p. 475)

Jovens indígenas em áreas urbanas frequentemente desenvolvem estratégias de adaptação para enfrentar o preconceito. Essa mudança, embora possa parecer aculturação[9], é motivada pela necessidade de sobrevivência. A dificuldade em se adaptar pode levar ao abandono de seus objetivos e ao retorno às aldeias, conforme apontado por Aquilino.

[9] De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa aculturação é o processo de modificação cultural de indivíduo, grupo ou povo que se adapta a outra cultura ou dela retira traços significativos.

> Alguns jovens que estudam nas cidades nem sempre são aceitos pelos seus colegas, ainda sofrem discriminação dentro das salas de aula e, algumas vezes, por isso eles abandonam seus estudos. Em Mato Grosso, o povo Xavante em geral sofre discriminação nos seus municípios por parte dos próprios moradores (TSI'RUI'A, 2012, p. 213).

Em um estudo de 2020, Campos e Bairrão entrevistaram jovens Xavante da Terra Indígena de Pimentel Barbosa, que se mudaram para Ribeirão Preto, SP, para fins de estudo. Durante o período em que viveram sob a tutela de famílias *waradzu* (não indígenas), os pesquisadores observaram diferentes estratégias de adaptação entre os jovens. Os irmãos Xavante Siwari e Canãbre estão trilhando um caminho semelhante ao do pai, que concluiu seus estudos em enfermagem em Ribeirão Preto. De acordo com os pesquisadores, Siwari, o irmão mais velho, demonstra um forte vínculo com a família, evidenciado pelo seu retorno à aldeia para o nascimento de sua segunda filha.

> Na ocasião da entrevista, havia retornado a Ribeirão Preto a fim de concluir seus estudos no ensino médio e iniciar formação no ensino superior, em Nutrição ou Educação Física. A escolha de tais cursos, além de consonantes com seus interesses pessoais, foi pensada considerando-se os benefícios que poderiam vir no cotidiano de suas aldeias de origem. (CAMPOS e BAIRRÃO, 2020, p.289)

Já Canãbre, o irmão mais novo, enfrentou dificuldades de adaptação no ambiente escolar regular e decidiu retornar permanentemente à aldeia. Campos e Bairrão (2020) apresenta que "tal processo simbolizou não apenas uma mudança em seu grupo de idade na aldeia, mas em sua autoimagem e concepção de ser: havia encontrado seu espírito *a'uwe,* havia se descoberto, de fato, um Xavante".

> Seu irmão Canãbre, por sua vez, trilhava no momento um caminho de retorno definitivo à aldeia. O jovem enfrentara algumas perturbações de sofrimento psíquico durante sua estadia no meio urbano, segundo ele atreladas a uma dificuldade em amoldar-se à rotina e às cobranças inerentes ao universo cotidiano e escolar ocidental. (CAMPOS e BAIRRÃO, 2020, p. 290)

A realidade enfrentada por Canãbre é compartilhada por inúmeros jovens que, ao se depararem com os desafios da vida urbana, encontram dificuldades em conciliar seus estudos com a superação do preconceito, a saudade dos laços familiares e da natureza, a privação do ar puro e a ausência dos conselhos dos mais velhos. Esse conjunto de fatores exerce um impacto psicológico significativo, muitas vezes culminando no retorno às suas raízes como forma de recomposição. Segundo Campos e Bairrão (2020) o retorno de Canãbre não significa que sua missão entre o *waradzu* está concluída: "O jovem expressou aspirar uma formação superior em Pedagogia, com o intuito de lecionar nas escolas existentes nas aldeias de seus familiares,

direcionada à educação formal das crianças e jovens que lá habitam".

A avó *waradzu* (não indígena) dos meninos relatou as diferenças nos comportamentos dos irmãos. Segundo ela, Siwari é vaidoso, aprecia roupas da moda e possui uma habilidade notável para se integrar ao meio não indígena. Por outro lado, Canãbre prefere um estilo de vestimenta mais simples no contexto urbano e não altera sua aparência tradicional. Chegando na aldeia Siwari logo se situa e vive normalmente como qualquer Xavante (CAMPOS e BAIRRÃO, 2020, p. 297).

> Siwari expressa ter facilidade em inserir-se em ambos os contextos, característica corroborada por aqueles que convivem com ele: "É bem estranho, quando eu vou pra lá, tipo, eu viro assim… parece que eu sou uma… outra pessoa [...] é uma coisa boa, assim". (CAMPOS e BAIRRÃO, 2020, p. 297)

A história de Siwari revela que a vivência em centros urbanos não implica o abandono das tradições, representando uma forma de assegurar direitos e o futuro das novas gerações. A utilização de recursos urbanos, como transporte e tecnologias digitais, coexiste com um forte senso de responsabilidade comunitária, incentivando o retorno e a contribuição para a aldeia. Em contrapartida, alguns jovens, ao se integrarem à vida na cidade, podem vivenciar um processo de aculturação, resultando no distanciamento da família e na adoção de um estilo de vida individualista, assunto que será aprofundado no capítulo três.

CAPÍTULO II

A LEI E A PRÁTICA: ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM TERRENO MATO-GROSSENSE

2.1 O Direito à Educação Tradicional: A Legislação Indígena e os desafios de uma Escola Xavante

O direito a uma educação diferenciada, adequada às suas necessidades, percorreu uma longa trajetória até que o povo Xavante pudesse ter sua própria sua escola.

A trajetória do povo A'uwe Uptabi (Xavante) rumo à permanência em um território é profundamente marcada por migrações forçadas, conflitos e violências. Suas histórias orais, transmitidas pelos anciãos, narram que a origem dos Xavante remonta a um "grande mar". Esse relato sugere uma longa jornada, impulsionada e alterada drasticamente pelo processo de colonização, devido à extração do pau-brasil, do minério e depois pela produção de cana de açúcar (LEAL, 2006, p. 38).

> Assim os velhos Xavante sintetizam os últimos séculos da sua história. Quando se pede para contar de que lugar proveio a tribo, respondem sem hesitação: "HÖYMANA'RADA, ÖPÒRÈ". Que significa: do Oriente, do mar. As primeiras notícias históricas que dizem respeito a eles são mais ou menos da primeira metade do século dezoito, quando já se encontravam no Estado de Goiás, distantes mais de mil quilômetros do mar. (GIACCARIA e HEIDE, 1984, p. 27, 28)

Leal (2006, p. 38) afirma que "por volta dos anos de 1755, temos registro dos "índios" Xavante em Goiás, na região hoje pertencente ao estado de Tocantins. Na aldeia Carretão ou Dom Pedro II, viviam também vários grupos indígenas, entre eles os Xerente, do mesmo tronco linguístico do Povo Xavante". Essa aldeia Xavante chegou a abrigar cerca de cinco mil indígenas, que se estabeleceram ali por um longo período. Segundo Leal a convivência foi rompida devido ao crescente descontentamento com os militares, que roubavam suas mulheres e os exploravam para trabalho braçal.

O ápice dessa tensão foi um massacre brutal ocorrido na aldeia, provocando grande revolta entre os Xavante. Para escapar da violência e garantir sua sobrevivência, foram forçados a uma fuga em direção ao rio Araguaia. Durante essa travessia, enfrentaram não apenas as forças opressoras, mas também conflitos com os povos Karajá, que habitavam as regiões por onde passavam.

> Depois de tantas guerras e peripécias, os Xavante conseguiram estabelecer-se nos campos e cerrados às margens esquerda do rio Araguaia e acima do rio das Mortes, nordeste de Mato Grosso, onde ficaram mais de um século

> arredios e em pé de Guerra com qualquer grupo de índios ou não-índios que dali se aproximassem. Como povo semi-nômade, ocupou território entre o Xingu, nordeste do rio das Mortes e oeste do rio Araguaia “fala dos velhos Xavante" (LEAL, 2006, p. 38)

Estabelecidos entre o rio Araguaia e o rio das Mortes, os Xavante não desejavam contato com o "homem branco". Por aproximadamente três décadas, eles permaneceram isolados, atacando quaisquer intrusos que tentassem se aproximar. Essa postura defensiva consolidou a fama dos Xavante como um povo guerreiro e valente.

As primeiras tentativas de restabelecer um contato pacífico com os Xavante foram empreendidas pelos missionários salesianos (Filhos de Dom Bosco - FDB) na década de 1930. Contudo, essas iniciativas se mostraram fracassadas. Conforme relata Maybury-Lewis, durante uma dessas tentativas, dois padres foram mortos pelos indígenas, reforçando o isolamento e a determinação dos Xavante em proteger seu território e sua cultura da invasão externa.

> Dois padres salesianos, Sacilotti e Fuchs, subiram o rio em 1934 e tentaram travar amizade com os Xavante. Foram mortos à margem do rio, na presença de seus companheiros. Um dos salesianos, o Padre Chovelon, construiu uma cabana à margem direita do rio, no lugar que ele chamou de São Domingos e tentou induzir os Xavante a estabelecer relações amistosas consigo. Não obteve sucesso, porém. Os Xavante deram a entender, com clareza, o seu desejo de serem deixados em paz. Eles inclusive, voltaram de tempos em tempos para destruir a cruz rústica e o monumento que os missionários erguiam em memória de Sacilotti e Fuchs, no local em que haviam sido mortos. (MAYBURY-LEWIS, 1984, p. 41)

A partir de 1943, o governo de Getúlio Vargas lançou a ambiciosa política conhecida como "Marcha para o Oeste". Essa iniciativa não era apenas uma estratégia de ocupação territorial; era uma visão de "conquista do Brasil central" que visava adentrar o interior do país, levando o que se entendia por "progresso" e, crucialmente, "pacificar" as populações indígenas que ali viviam. A ideia era integrar essas vastas regiões e seus povos à nação brasileira, muitas vezes desconsiderando suas culturas e formas de vida.[10]

Nesse período de expansão, os Xavante enfrentaram perdas territoriais devastadoras. Suas terras foram invadidas e tomadas por fazendeiros e colonos, empurrando-os para situações extremas. Diante da crescente pressão e da perda de seus meios de subsistência, muitos Xavante foram forçados a procurar ajuda junto ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI) onde hoje é a Aldeia do Batovi, Terra Indígena Marechal Rondon. (Leal, 2006 p. 40). Esse órgão tinha como

[10] Para saber mais sobre a marcha para o oeste ver em: “A marcha para o oeste” escrito pelos irmãos Orlando e Cláudio Villas Bôas (1994). A obra é de grande relevância para a história do Brasil, especialmente para o estudo da política indigenista e da ocupação do território do Centro-Oeste.

objetivo oficial "proteger" os indígenas, mas na prática, muitas vezes atuava como um instrumento de "pacificação" e integração forçada, facilitando a colonização de territórios indígenas. A busca por auxílio do SPI, para os Xavante, representou uma dolorosa última alternativa diante da inviável permanência autônoma em suas terras.

Foi nesse contexto de invasão e vulnerabilidade que os indígenas Xavante estabeleceram o primeiro contato com os missionários salesianos. Essa aproximação, foi uma necessidade imposta pela urgência de buscar proteção e ajuda contra os colonos invasores. Conforme descreve Leal:

> Em 1951 em Xavantina, hoje Nova Xavantina, tiveram o primeiro contato com os salesianos. Em 25 de dezembro de 1953 os salesianos iniciaram seu trabalho com os índios Xavante fundando a Missão de Santa Terezinha, à margem direita do rio das Mortes, próximo do atual município de Nova Nazaré. Em 2 de agosto de 1956 chega também o primeiro grupo do Povo Xavante, em Meruri, Missão habitada pelo povo Bororo. Estava procurando amparo e proteção dos missionários, porque as suas terras tinham sido invadidas e foram dizimados pelos fazendeiros, pelas doenças e pela fome. (LEAL, 2006, p. 40)

A Congregação Salesiana foi fundada por Dom Bosco em 1859 e aprovada pelo Papa Pio IX em 1874. A família salesiana é composta por irmãos consagrados e sacerdotes, além das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA). Esta última congregação foi cofundada por Dom Bosco e Maria Mazzarello, com o propósito de trabalhar com as meninas italianas, conforme o projeto educativo de Dom Bosco. Em Mato Grosso, segundo Silva:

> Os Salesianos da Missão Salesiana de Mato Grosso marcam presença em 03 missões: Meruri, fundada em 1902, atendendo os Bororo; em Sangradouro, fundado em 1906, que inicialmente atendia filhos de fazendeiros regionais e posteriormente somente os Xavante; e, São Marcos, fundada em 1958 atende os Xavante (SILVA, 2017, p. 47)

Os sacerdotes de Dom Bosco (SDB) atuam nas missões trabalhando com os meninos, enquanto as Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) se dedicavam ao trabalho com as meninas Xavante. Nos primeiros anos dessas missões, foi fundamental que os salesianos compreendessem a organização cultural Xavante, com foco especial na juventude, como os *Wapté*. Com essa compreensão, os salesianos implementaram o sistema de internatos, onde os grupos eram separados por idade, tanto para os estudos, como também para os jogos e o trabalho na roça.

Inicialmente, esses internatos recebiam não apenas crianças Xavante, mas também crianças brancas (filhos de fazendeiros) e indígenas da etnia Bororo. Como afirma Tsawewa (2016, p. 32): “No começo tiveram uma tentativa de trabalhar nas três áreas e com as três sociedades diferentes [...], mas não deu certo, principalmente por motivo de dificuldade de

comunicação e desconhecimento do não indígena (*waradzu*) dos costumes dos indígenas".

A primeira experiência dos Xavante com a escolarização ocorreu por meio dos internatos, sob a direção dos salesianos. Inicialmente, a adaptação à rotina diária foi um grande desafio, pois todas as atividades possuíam horários rígidos. Aquilino Tsi'rui'a relembra o período que viveu no internato em São Marcos quando ainda era *wapté:*

> Às 6 horas era para levantar e missa para os missionários, às 7 horas era tomar café e ir para o trabalho; às 11 horas era voltar para casa para tomar banho e às 11h45min era servido o almoço e, logo após jogávamos futebol e quando era 13 horas tocava o sino para um rápido banho e depois ir para a sala de aula. As aulas tinham duração até às 15 horas, depois tinha merenda e o mestre Jorge Wörz distribuía banana a todos os alunos internos. [...]
> Depois da merenda, era hora de ir trabalhar na roça. O grupo de Anarowa ia com o mestre Simão Costamanha fazer o trabalho na roça. O grupo Tsada'ro ia com o mestre Cosma Salvatore ou o mestre Adalberto Heide à roça. [...]
> Às 17 horas, voltavam para casa todos os grupos, e cada grupo tinha o seu campo para poder jogar. Alguns Nodzö'u que não eram casados ficavam com os wapté. [...]
> Depois das 18 horas era banho e jantar para todos os grupos. Quem quisesse, dançava na aldeia em volta das casas. Terminando as suas danças todos iam ao centro da aldeia, rezavam a oração em português que aprenderam com os missionários e, depois da reza, um padre missionário dava boa noite a todos. Todos os internos voltavam para o internato. Assim, terminava o dia. [...] (TSI'RUI'A, 2012, p. 213, 214.)

A educação das meninas internas era responsabilidade das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA). As salesianas as ensinavam corte e costura, a fazer sabão e a cuidar da higiene. Além disso, as internas tinham que acordar cedo para ir à missa, trabalhar na roça e participar das aulas em português. Segundo Tsi'rui'a (2012, p. 222), "as meninas internas não iam as suas casas, ficavam nos fins de semana no internato, só as mães as visitavam. As mães iam durante a semana para ver a filha, enquanto os pais homens iam visitar os seus filhos no internato".

Tsi'rui'a relembra que os internos que não seguiam as normas da missão eram punidos com puxões de orelha. Muitos homens e mulheres Xavante não gostam de lembrar desse período, assim como alguns missionários: "hoje em dia, ninguém quer se lembrar disso, principalmente, os missionários" (2012, p. 213).

O sistema de internato implementado pelos salesianos enfrentou duras críticas por parte da comunidade científica, especialmente dos antropólogos, e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI)[11]. As objeções se concentravam nas normas e proibições rígidas impostas pelos missionários, as quais alteravam significativamente o modo de vida Xavante. Essa rigidez

[11] O CIMI, fundado em 1972, entre suas várias articulações, destaca-se a educação indígena, principalmente, pela oportunidade que gerou de concentrar cientistas da educação para discutirem com os representantes das mais diversas populações indígenas sobre as dificuldades enfrentadas por estas escolas (LEAL, 2006 p. 57).

na coordenação dos internatos foi um fator determinante que levou ao seu progressivo abandono.

De acordo com Tsi'rui'a (2012, p. 204), os missionários desempenharam um papel fundamental no início da educação formal entre os Xavante. Ele afirma que eles foram os primeiros a se preocupar com a educação Xavante nas missões de Sangradouro e São Marcos. Tsi'rui'a destaca: "Os missionários foram os que primeiro tomaram iniciativa de realizar qualquer tipo de trabalho para ter a escola, sua estrutura, o seu próprio regimento e os Xavante assumirem." Nesse sentido, os missionários ofereceram diversas capacitações aos Xavante das duas missões, preparando-os para assumir o processo educacional.

Foi nesse contexto que, a partir de 1964, a escola formal começou a ser implantada na missão de São Marcos. Contudo, sua formalização oficial ocorreu apenas em 1974, com a promulgação do decreto estadual nº 2.179, que criou a Escola Indígena Estadual de I e II Graus "Dom Filippo Rinaldi" (SILVA, 2016, p. 53).

O Estatuto do Índio (Lei nº 6.001)[12], promulgado em 1973 durante a Ditadura Militar de Emílio Garrastazu Médici, representou a primeira legislação a assegurar aos povos indígenas o direito à sua língua, às suas expressões artísticas e à proteção de seus territórios. Essa legislação tinha como objetivo garantir alguns direitos aos povos indígenas[13]. Referentes à educação e aos seus modos de vida, especificamente, o Título V do Estatuto, que trata de Educação, Cultura e Saúde, prevê:

> Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.
> Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.
> Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal. (BRASIL, 1973)

Uma mudança significativa ocorreu em 1978, quando a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) contratou os primeiros monitores Xavante para atuar nas salas de aula. Esse foi um passo necessário para que a escola começasse a desenvolver suas características próprias como uma instituição de ensino indígena.

A FUNAI permaneceu responsável pelas escolas indígenas em Mato Grosso até o ano

[12] BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: Presidência da República, [1973]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

[13] É importante destacar que o Estado brasileiro atuava como tutor dos indígenas, classificados legalmente como "relativamente incapazes", com o objetivo final de integrá-los como cidadãos aculturados para facilitar a expansão econômica.

de 1991, em que um decreto transferiu a coordenação das escolas indígenas para o Ministério da Educação (MEC)[14].

> Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.
> Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. (BRASIL, 1991)

Segundo Leal (2006), um salto importante para a Educação Indígena foi a criação dos Núcleos de Educação Indígena (NEIs) em 1986. Esse órgão foi estabelecido dentro da Secretaria de Estado de Educação com o objetivo de atender às especificidades da educação indígena, garantindo um ensino voltado para a valorização de seus modos de vida e costumes.

O marco fundamental que assegurou os direitos dos povos indígenas no Brasil foi a promulgação da Constituição Federal de 1988. Com ela, os povos indígenas passaram a ter direitos sobre seus territórios, a liberdade de praticar seus rituais e outras formas de manifestação cultural. Além disso, a Constituição garantiu o direito a uma educação diferenciada, que valoriza suas línguas maternas e suas especificidades culturais. A partir desse momento, os povos indígenas passam a serem reconhecidos como cidadãos de direitos em nosso país.

Os artigos da Constituição Federal que asseguram o direito à educação aos povos indígenas são:

> Art. 210, §2º: O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada à comunidade indígena também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
> Art. 215, §1º: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares indígenas e afro brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.
> Art. 216: Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens da natureza material e imaterial tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formados pela sociedade brasileira nos quais se incluem: (EC nº 42/2003)
> I. as formas de expressão;
> II. os modos de criar, fazer e viver. (BRASIL, 1988, p. 64, 65)

O Capítulo VIII da Constituição Federal de 1988 representa um momento fundamental para os povos indígenas no Brasil. Pela primeira vez em nossa legislação, os direitos desses povos foram reconhecidos de forma explícita e abrangente, rompendo com uma visão assimilacionista e integracionista que permeou políticas anteriores. Este capítulo trata

[14] BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, [1991]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

especificamente dos direitos originários dos povos indígenas, garantindo-lhes o reconhecimento de seu território, costumes, línguas, crenças e tradições.

Nesse sentido, podemos destacar os seguintes artigos neste capítulo:

> Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições e os direitos originários sobre a terra que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
> § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis a preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.
> § 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se à sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.
> § 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com a autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada a participação nos resultados da lavra na forma da lei. (BRASIL, 1988, p. 68, 69)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, marcou um grande avanço para a educação indígena no Brasil. Ela não só veio para regulamentar e detalhar a implementação da educação para os povos originários, mas também ampliou o reconhecimento da diversidade cultural e linguística como um princípio norteador da educação brasileira. A LDB garante aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, valorizando seus próprios modos de vida e saberes. Esta lei representa um passo fundamental para a autonomia e o protagonismo indígena na construção de sua própria educação. Destacamos, a seguir, os artigos constitucionais relevantes à educação indígena:

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em 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.
> § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.
> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

> § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
> Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases:
> § 2º-B O Conselho Nacional de Educação, com participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, elaborará diretrizes nacionais de aprofundamento de cada uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, com orientações sobre os direitos e os objetivos de aprendizagem a serem considerados nos itinerários formativos, reconhecidas as especificidades da educação indígena e quilombola. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)
> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
> I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
> II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL,1996)[15]

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe mudanças significativas para a educação indígena, garantindo maior flexibilidade e relevância cultural. Antes da LDB, as escolas frequentemente impunham um horário, alinhado às escolas regulares. Com a nova legislação, as escolas indígenas ganharam a autonomia para flexibilizar seus calendários escolares, permitindo que as atividades educacionais se harmonizem com rituais, celebrações e outros eventos importantes da comunidade.

Outra alteração importante foi a inclusão da parte diversificada no currículo. Isso possibilitou que os povos indígenas conciliassem a educação escolar com seus próprios saberes tradicionais e línguas maternas no mesmo ambiente de aprendizagem.

É necessário ressaltar a modificação no Artigo 36 da LDB, incluída pela Lei nº 14.945 de 2024. Essa alteração permite que as escolas indígenas ofereçam itinerários formativos que dialoguem diretamente com as necessidades e interesses específicos das comunidades. Isso significa que a educação secundária pode abordar temas como agricultura tradicional, etnobotânica, organização social ou gestão territorial. Essa inclusão explícita na lei de 2024

[15] BRASIL. [Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

reforça a importância de adaptar o ensino médio para atender às particularidades indígenas, preparando os jovens para atuarem em suas comunidades com base em seus conhecimentos e contextos locais.

Em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Educação, publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEIs), documento este, que descreve as características e o modelo das escolas indígenas. Assim:

> 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 dos técnicos aptos a apoia-las e viabiliza-las. (BRASIL, 1998, p. 13)

Embora não tenha poder legal, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEIs), foi um documento importante para a educação indígena no Brasil. Ele serviu como uma base essencial para a criação de leis e decretos posteriores que visam garantir a autonomia das escolas indígenas. Este documento tem o objetivo de oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena, possuindo um caráter formativo e não normativo.

O RCNEIs oferece orientações valiosas para que cada instituição desenvolva seus próprios currículos, levando em conta as especificidades culturais de cada etnia. Além disso, o documento propõe a inclusão de temas transversais em todas as áreas do conhecimento, o que auxilia tanto professores indígenas quanto não indígenas em sua prática pedagógica, promovendo uma educação mais relevante e contextualizada.

No âmbito nacional, o Decreto nº 6.861/2009[16], publicado em 2009, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva desempenhou um papel importante para a educação indígena. Ele veio para detalhar e fortalecer as diretrizes já estabelecidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), focando especificamente na organização e nos objetivos da Educação Escolar Indígena. Entre os artigos publicados destacamos:

> Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.
> Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada

[16] **BRASIL.** [Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009]. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

> comunidade, independentemente do ano civil.
> Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:
> I - Construção de escolas;
> II - Formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação;
> III - Produção de material didático;
> IV - Ensino médio integrado à formação profissional; e
> V - Alimentação escolar indígena.

O decreto de 2009 estabeleceu as responsabilidades do governo federal em fornecer apoio técnico e financeiro para áreas essenciais, como a construção de escolas, a formação de professores indígenas, a produção de material didático específico, o ensino médio profissionalizante e a alimentação escolar, buscando assegurar o acesso e a qualidade da educação de forma diferenciada e adequada às necessidades dos povos indígenas. No entanto, mesmo com o decreto, o investimento na elaboração de material didático na língua materna ainda é uma realidade distante, pelo menos para os povos Xavante.

Em Mato Grosso, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/MT) foi estabelecido pelo Decreto nº 195[17] de 2015. Este Conselho tem como finalidade primordial fiscalizar e garantir os direitos educacionais dos povos indígenas no estado. Entre seus principais objetivos estão:

> Art 2º V - Assessorar os municípios na definição e implementação de suas políticas educacionais para as escolas indígenas;
> VI - Acompanhar junto a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, os financiamentos de projetos educacionais dirigidos para as escolas indígenas por meio do setor de planejamento da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC;
> VII - Atuar para que seja ofertada aos povos indígenas do Estado de Mato Grosso uma educação escolar intercultural, multilíngue, específica e diferenciada, que facilite a conquista e autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo;
> VIII - Propor um currículo para as escolas indígenas que seja contextualizada, acerca da revitalização da história regional, favorecendo a reafirmação de sua identidade étnica e, a estudos e valorização da própria língua, cultura e ciência, sintetizada em seus etnoconhecimentos;
> IX - Atuar para que seja garantida aos profissionais que atuam na educação escolar indígena, uma política de formação e capacitação específica, apreciando previamente todas as medidas a serem implementadas nesta área;
> X - Apresentar o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - CEEI/MT as comunidades, como interlocutor das informações e dos conhecimentos gerais, políticos, técnicos e científicos, tanto da sociedade envolvente, como das demais sociedades indígenas.

[17] **MATO GROSSO.** [Decreto n. 195, de 14 de julho de 2015]. Aprova o Regimento Interno do Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso - CEEI/MT. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, n. 26569, p. 1-2, 15 jul. 2015. Disponível em: https://www.iomat.mt.gov.br/apifront/portal/edicoes/publicacoes_ver_conteudo/766790. Acesso em: 30 jul. 2025.

Mesmo com a ampla legislação existente, que inclui a Constituição Federal de 1988, a LDB, os decretos e as resoluções, a realidade das escolas indígenas ainda demonstra que há um longo caminho a percorrer para que o ensino oferecido seja de fato de qualidade e eficaz. A existência de um corpo legislativo tão abrangente é um marco fundamental no reconhecimento dos direitos dos povos originários a uma educação diferenciada. Contudo, a materialização desses direitos em políticas públicas efetivas e a superação dos desafios estruturais, como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais didáticos bilíngues e a formação continuada de professores, são pontos que ainda exigem avanços significativos e investimentos contínuos. Garantir que o que está no papel se reflita na prática diária das aldeias é o grande desafio para a plena autonomia e o protagonismo indígena na construção de sua própria educação.

2.2 A escola que queremos: a construção da educação escolar indígena diferenciada

A análise dos dados observado no tópico anterior revela um descompasso entre o aparato legal e a execução das políticas públicas na educação indígena. No contexto Xavante, essa lacuna manifesta-se na deficiência da formação continuada de professores e na precariedade de recursos didáticos e estruturais, retardando a consolidação de uma educação efetivamente diferenciada.

A construção de uma educação escolar indígena diferenciada exige o alinhamento com as demandas locais, priorizando o bilinguismo e a interculturalidade. Conforme orienta o RCNEI, a interdisciplinaridade deve ser o eixo norteador para que os saberes e práticas do povo Xavante sejam integrados de forma sistemática em todas as áreas do conhecimento escolar.

Embora existam documentos norteadores quanto aos conteúdos curriculares, a carência de formação específica para professores indígenas permanece como um desafio crítico. As grades curriculares do ensino superior frequentemente omitem as especificidades étnicas e o ensino da língua materna; cursos como Letras priorizam o português e idiomas estrangeiros. Consequentemente, ao assumirem a regência de classe, os docentes enfrentam a complexa tarefa de conciliar o ensino do português com a preservação de sua própria língua e cultura, guiados pelo compromisso de salvaguardar os saberes tradicionais de seu povo.

Quando eu for professor, vou levar a cultura do Xavante para dentro da escola,

> fazer um planejamento de pintura corporal. Essa atividade é importante porque as crianças têm que aprender por que pintamos o corpo e valorizar nossa cultura. Tem que trabalhar junto a língua Xavante, a língua portuguesa e a cultura. (TSU´UTUMRÊMÉDI, 2023 p. 33)

Embora o Decreto nº 6.861/2009 preveja a produção de materiais didáticos específicos e bilíngues, a realidade das escolas Xavante até 2025 revela a persistência de materiais padronizados da rede regular, cujos conteúdos ignoram as especificidades culturais locais. Como discutido anteriormente, a pedagogia Xavante baseia-se na observação e no fazer compartilhado com os anciãos e familiares. Esse processo contrasta drasticamente com a estrutura escolar convencional, marcada pela disposição em filas e pelo rigor disciplinar. O comportamento de docentes não indígenas (como o hábito de falar alto, que pode ser interpretado como agressivo ou assustador pelas crianças) evidencia o descompasso entre o modelo imposto e as formas próprias de aprendizagem, distanciando a instituição de uma educação verdadeiramente significativa.

Nota-se, em diversas situações, um desconforto dos estudantes indígenas em relação ao excesso de barulho no ambiente escolar. Em contextos de salas de aula multiculturais, o hábito docente de elevar o tom de voz para manter a disciplina contrasta com as práticas de socialização da aldeia. No ambiente familiar Xavante, a correção direta ou a repreensão verbal ríspida não são práticas comuns, o que torna o método escolar tradicional estranho e, por vezes, intimidador para esses alunos.

> A Escola à primeira vista é olhada pelos indígenas Xavante como "dona" de uma estrutura que dá medo. Os que ensinam nelas são pessoas que gritam com os alunos e por isso alguns jovens em São Marcos se escondiam por medo da escola. Era uma fronteira para os jovens indígenas poder entrar por ela e era um espaço respeitado onde ficava a estrutura da escola. Aos poucos, indígenas foram entendendo e foram perdendo o medo daquela escola. Os indígenas Xavante de Mato Grosso atualmente estudam nas suas escolas, nas aldeias. (TSI'RUI'A, 2012, p.212)

Essa dinâmica social manifesta-se predominantemente durante a fase *wapté*, período em que o distanciamento entre os adolescentes e o gênero feminino é uma norma cultural. O perfil introspectivo e observador desses jovens é um pilar de sua socialização tradicional. Frequentemente, o docente não indígena interpreta o silêncio como falta de atenção, ignorando que a observação é uma forma legítima de apreensão do conhecimento. Cabe à escola, portanto, adotar metodologias interculturais que reconheçam e valorizem esses modos próprios de aprender.

Esse cenário é frequente entre docentes não indígenas que trabalham em contextos

aldeados, seja na esfera municipal ou estadual. A ausência de um estudo prévio sobre a cultura Xavante e suas particularidades leva esses profissionais a projetarem os métodos da educação regular sobre a educação indígena, gerando frustrações diante de um aprendizado que ocorre por meios distintos. A carência de formação específica para o magistério indígena agrava esse quadro. Como reflexo dessa lacuna na interação e na compreensão pedagógica, diversas lideranças no município de Campinápolis demonstram resistência à contratação de professores *waradzu* (branco).

Conforme observa Tsawewa, há um distanciamento entre as políticas públicas prescritas em lei e a sua real efetivação no contexto da Educação Indígena:

> No entanto, o que percebemos ainda é o grande desrespeito àquilo que está escrito na Lei, bem como, a grande falta de programas que possibilitem a formação adequada aos membros das comunidades indígenas para gerirem as suas escolas e para pensar e elaborar um currículo adequado às suas necessidades. Nesta nova estrutura escolar, o professor indígena passa a ocupar um lugar central e que deve levar em consideração as especificidades de cada povo e seus processos próprios de aprendizagem. (TSAWEWA, 2016, p. 92)

A precariedade da infraestrutura escolar representa outro grave obstáculo, dada a ausência de itens básicos como água encanada, sanitários e espaços adequados para o preparo e consumo de alimentos. Em regiões mais distantes, a falta de ambientes salubres compromete o processo de ensino-aprendizagem das crianças Xavante. A fragilidade das construções de palha, mencionada pelo professor Felipe Jacinto (2018), expõe os recursos didáticos às intempéries, resultando na perda frequente de materiais. Esse cenário é agravado pela predominância de salas multisseriadas, as quais exigem que o docente atenda a diferentes níveis escolares em um mesmo espaço, sobrecarregando ainda mais a prática pedagógica.

Recentemente, o Governo do Estado de Mato Grosso tem investido na infraestrutura de escolas indígenas, entregando prédios modernos, equipados com ar condicionado, recursos audiovisuais, laboratórios de informática e áreas de lazer. Um exemplo relevante ocorreu em 2025, no município de Juína, com a inauguração da Escola Estadual Indígena Enawenê Nawê. O projeto arquitetônico da instituição, concebido em formato de colmeia, busca respeitar e valorizar a estética e a organização espacial tradicional daquela etnia.

Esse modelo de infraestrutura diferenciada valoriza e respeita as especificidades étnicas, tornando o espaço escolar mais acolhedor e estimulante para os estudantes. Ao integrar elementos da cultura material no projeto arquitetônico, a escola deixa de ser um corpo estranho na aldeia e passa a ser um local de identificação.

Conforme noticiado pelo portal G1, o projeto arquitetônico diferenciado implementado

entre os Enawenê Nawê é pioneiro no país[18]. Esse modelo de infraestrutura também está sendo expandido para o povo Xavante, com a construção da Escola Indígena Dom Felippo Rinaldi na Terra Indígena São Marcos. Atualmente, a obra ainda não está finalizada, mas contará com instalações modernas, incluindo uma nova quadra de esportes. A unidade escolar, situada na área de abrangência do município de Barra do Garças, beneficiará diretamente 227 estudantes indígenas Xavante.

Imagem 4: A construção do novo prédio da Escola Indígena Dom Felippo Rinaldi, localizada na Terra Indígena São Marcos. Fonte: https://www.barradogarcas.mt.gov.br/Imprensa/Noticias/Construcao-de-novo-predio-da-escola-indigena-dom-felippo-rinaldi-alcanca-a-marca-de-80-de-conclusao-4856/

Embora a entrega de novas estruturas seja um avanço, é necessário notar que se trata de uma exceção. A maioria das instituições escolares em terras Xavante padece com infraestruturas deficitárias que comprometem o fazer pedagógico. Assim, a "escola que queremos" ainda se confronta com a barreira da negligência estatal, mantendo o acesso a uma educação digna e diferenciada como um desafio a ser superado.

Uma escola ideal não se resume a um prédio bem estruturado; é necessário que o currículo esteja em consonância com a realidade da comunidade para que o aprendizado seja efetivo. Isso inclui um calendário que respeite os rituais e os períodos de luto da comunidade,

[18]Acesso dia 09/01/2026: **1ª escola em formato de colmeia no Brasil é inaugurada em aldeia indígena de MT** https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2025/07/23/1a-escola-em-formato-de-colmeia-no-brasil-e-inaugurada-em-aldeia-indigena-de-mt.ghtml

garantindo aos estudantes o acesso ao conhecimento acadêmico, mas também a valorização de seus saberes tradicionais. Para o povo Xavante, o luto constitui um rito de respeito, silêncio e reorganização do corpo social, elementos essenciais para o equilíbrio psíquico e espiritual dos alunos. Essa temporalidade própria costuma ser negligenciada pelo modelo de escola convencional (do *waradzu*). É nesse estágio que ocorre o corte de cabelo dos familiares e o choro ritual, práticas que serão analisadas com maior profundidade no capítulo seguinte.

Conforme demonstra Pereira (2020), o mapeamento das pesquisas realizadas entre 2012 e 2018 revela que as demandas por uma educação diferenciada enfrentam obstáculos quase uniformes em todo o território nacional. Dentre as principais dificuldades apontadas pelos pesquisadores, destacam-se a precariedade e a urgência de materiais didáticos e literários que respeitem as especificidades culturais de cada povo.

> O professor também descreve a pequeníssima quantidade de material didático elaborado em língua guarani que, ao comparada com a língua portuguesa, ainda é substancialmente menor, o que, para o autor, acaba também desvalorizando a língua escrita Guarani: [...] falta livro didático, falta livro de literatura entre outros gêneros na língua guarani." (Knapp, 2016, p. 351 apud PEREIRA, 2020, p. 11)

A precariedade de recursos didáticos é tamanha que relatos de pesquisa apontam o uso da Bíblia Sagrada como alternativa pedagógica, por ser, muitas vezes, o único material disponível em formato bilíngue. A análise de Pereira (2020) reforça que a carência de livros didáticos adequados é um entrave crítico para a educação indígena no Brasil. O estudo sublinha que a base da aprendizagem nessas comunidades é a língua materna, sendo esta o primeiro idioma de instrução antes da inserção da Língua Portuguesa como segunda língua.

> Outra dificuldade apresentada foi a falta de material didático específico o que acabava por obrigar os professores a utilizarem os mesmos livros que são utilizados nas escolas não indígenas, exceção feita a um único livro "'feito por eles e para eles'", segundo palavras de uma professora entrevistada na pesquisa, que também narrou usar uma Bíblia Sagrada, edição bilíngue português e Kayapó, durante suas aulas, já que muitos alunos eram evangélicos (J. R. Oliveira, 2018 apud PEREIRA, 2020, p. 15)

A utilização da Bíblia como recurso didático, conquanto facilite a prática bilíngue, carrega uma dimensão confessional que pode colidir com os princípios de uma educação intercultural e laica previstos na legislação. No contexto Xavante, embora parte da população tenha aderido ao catolicismo ou ao protestantismo, as práticas espirituais ancestrais permanecem vivas e centrais na organização social, exigindo que a escola respeite essa pluralidade sem impor dogmas externos. A escola diferenciada deve ser um espaço de fortalecimento da identidade. Se a Bíblia for o único material, corre-se o risco de um

"apagamento" dos mitos e cosmologias Xavante em favor de uma narrativa cristã, o que contradiz o objetivo da educação escolar indígena decolonial.

A carência de investimentos nas escolas impulsiona muitos jovens a buscarem o ensino em centros urbanos. Se a escola indígena dispusesse de recursos adequados para a continuidade dos estudos, evitar-se-ia a migração desses alunos para ambientes escolares não indígenas, nos quais a incompreensão sobre sua cultura frequentemente se manifesta na forma de preconceito e exclusão. Portanto, esse deslocamento não é uma escolha voluntária, mas uma busca por oportunidades educacionais e profissionais que o Estado falha em prover dentro do território.

Acredito que o elemento principal para que a escola indígena ganhe características próprias seja o currículo, pois são as dinâmicas das aulas que irão valorizar o conhecimento tradicional. Ter uma infraestrutura adequada, material bilíngue e formação de professores é fundamental para dar suporte a esse currículo. Uma grade curricular que abranja e interligue os conhecimentos acadêmicos e ancestrais é necessária para a definição do que se entende por uma escola diferenciada.

Nesta perspectiva, a educação diferenciada também transcende a organização pedagógica dos conteúdos e assume um caráter de suporte à subsistência e à resistência política da comunidade. Conforme aponta a análise de Pereira, ao citar o estudo de Ferreira (2012) sobre o povo Guarani:

> A educação diferenciada é percebida como uma possibilidade de inserir aspectos da cultura Guarani no currículo escolar, enriquecendo sua prática e as relações estabelecidas no contato com o conhecimento da sociedade envolvente, em um encontro de duas visões de mundo. Podemos perceber que o papel da educação escolar indígena na aldeia não se restringe apenas aos aspectos pedagógicos/curricular. Ressalta-se que a escola está inserida na luta pela melhoria das condições de vida dos Guarani, através da alimentação servida no CECI, a criação de empregos, geração de renda através de projetos específicos, acesso a tecnologias de informação e com a interação com as aldeias de São Paulo. (PEREIRA, 2020, p. 06)

Essa realidade observada entre os Guarani guarda profundas semelhanças com as demandas das comunidades Xavante. Observa-se que a escola, no contexto indígena, assume funções que extrapolam o ensino formal, tornando-se um espaço estratégico para a segurança alimentar, a inserção produtiva e o fortalecimento das redes de comunicação entre as aldeias. Portanto, a escola ideal discutida anteriormente é também aquela que atua como um polo de desenvolvimento e proteção social frente às vulnerabilidades impostas pela sociedade envolvente.

A dimensão socioeconômica da escola indígena é notável, uma vez que a instituição

atua como um polo de geração de renda, empregando membros da própria comunidade em funções docentes e de apoio. Somam-se a isso projetos pedagógicos produtivos, como as hortas escolares, que promovem a segurança alimentar e hábitos saudáveis entre os estudantes e seus familiares. No entanto, a universalização dessas práticas enfrenta obstáculos estruturais críticos, como a ausência de sistemas de abastecimento de água nas aldeias que inviabiliza a manutenção dessas hortas, demonstrando que a "escola ideal" depende, primeiramente, da garantia de direitos básicos. A falta de água para manutenção de hortas é um exemplo de como o Estado falha com os povos indígenas. Como exigir uma educação diferenciada se o básico (água) não é garantido?

A escola que almejamos deve capacitar o estudante indígena para o trânsito entre a aldeia e o universo acadêmico. Trata-se de formar não apenas um conhecedor dos saberes universais, mas, sobretudo, um guardião e continuador da cultura *A'uwe Uptabi*. É necessário demonstrar às futuras gerações a viabilidade de um ensino verdadeiramente intercultural, no qual a valorização da ancestralidade caminhe lado a lado com a produção de novos conhecimentos científicos.

Considerando que a escola ideal deve integrar saberes acadêmicos e ancestrais para promover a autonomia comunitária, cabe analisar como as disciplinas específicas operam nesse processo. Nesse sentido, o próximo tópico dedica-se a discutir a importância do componente de História, explorando como essa ciência pode romper com a perspectiva eurocêntrica e consolidar o ensino como uma ferramenta de libertação, afirmação e descolonização.

2.3 Ensino de História na Escola Indígena: Uma Jornada pela Descolonização do Ensino

Historicamente, o ensino de História do Brasil (perpetuado por livros didáticos e currículos oficiais) promoveu o silenciamento das populações indígenas e africanas. Essa narrativa hegemônica, pautada pelo eurocentrismo, reduz a diversidade dessas culturas a uma visão periférica e submetida aos interesses e ao olhar do colonizador.

A promulgação da Lei nº 11.645 em 2008, sob a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, representou um marco normativo ao determinar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Esse dispositivo legal impulsionou a inclusão dessas temáticas nos materiais didáticos distribuídos em território nacional, visando combater o silenciamento histórico de tais populações.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio,

> públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (BRASIL, 2008)

Contudo, apesar da obrigatoriedade legal, a inserção dessas temáticas nos currículos ainda ocorre, frequentemente, de maneira superficial e estereotipada. Diante desse cenário, o campo historiográfico tem fortalecido as perspectivas decoloniais, que buscam resgatar as narrativas sob o protagonismo indígena e africano. O objetivo é superar a visão eurocêntrica e promover um conhecimento que reconheça, de fato, o protagonismo e as trajetórias de resistência dessas populações.

No processo de descolonização do ensino, a valorização dos saberes transmitidos pelos anciãos assume uma centralidade fundamental para o povo Xavante. Esse conhecimento ancestral é tão valorizado, e, por vezes, mais legítimo para a comunidade, quanto o conhecimento formal veiculado pela instituição escolar.

Nas comunidades indígenas, o ensino de História visa fomentar uma consciência crítica que permita aos estudantes o reconhecimento de seus direitos fundamentais e a compreensão de conceitos como território, povo, nação e cidadania. Para que o ensino seja efetivo e valorize as práticas culturais, ele deve necessariamente partir dos saberes prévios e das especificidades locais. Dessa forma, o aprendizado deixa de ser uma imposição externa para tornar-se um processo significativo, dialógico e engajador.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

> Nesta perspectiva, o ensino de História, nas escolas indígenas, não pode assumir as mesmas características do ensino nas escolas convencionais, principalmente porque o debate e o diálogo entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas. É importante considerar, também, que cada sociedade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a História de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas. (BRASIL, 1998)

A necessidade de respeitar as diferentes concepções de tempo, conforme orienta o RCNEI (1998), ganha contornos práticos e políticos profundos no pensamento indígena. Um

exemplo nítido dessa ressignificação cronológica é apresentado pelo professor Kayabi, Mairawê, ao propor uma nova marcação para a história de seu povo: “Em vez de Antes de Cristo, para nós deveria ser AB e DB, Antes e Depois do Branco. Foi depois que o branco chegou que tudo mudou” (MAIRAWÊ apud BRASIL, 1998 p. 208).

Essa provocação evidencia que, para os povos originários, a periodização clássica da historiografia europeia não faz sentido se não considerar o impacto da colonização como o divisor de tempo das suas realidades. Adotar o “Antes e Depois do Branco” como marco temporal é, por si só, um ato de descolonização, pois desloca o eixo da narrativa para a experiência vivida pela comunidade, transformando o ensino de História em um exercício de memória e afirmação de sua própria trajetória.

Dentre as diretrizes estabelecidas pelo RCNEI, destaco o objetivo de “conhecer e identificar alguns povos indígenas da América hoje e debater algumas de suas particularidades culturais e algumas de suas problemáticas comuns com os povos indígenas brasileiros” (BRASIL, 1998). Tal orientação é importante para fomentar o debate sobre a solidariedade e as lutas transnacionais dos povos originários. Contudo, há um evidente descompasso: os materiais didáticos fornecidos pela SEDUC-MT não oferecem o aparato necessário para o cumprimento desse objetivo. Pelo contrário, a Secretaria mantém o envio de materiais destinados às escolas regulares urbanas para as aldeias Xavante, ignorando as especificidades locais. Para demonstrar esse anacronismo, procederemos à análise de um livro didático do 6º ano, observando como a diversidade indígena nacional é negligenciada.

Segundo Ribeiro (2020), a análise de Marc Ferro sobre a manipulação da história é fundamental para compreender como as narrativas escolares moldam a identidade. O autor francês argumenta que a percepção que desenvolvemos sobre nós mesmos e sobre os outros é fruto da história que nos é ensinada na infância, gerando marcas que perduram por toda a vida.

O livro didático desempenha um papel fundamental na construção dessa identidade; por esse motivo, o 6º ano do Ensino Fundamental será o nosso foco de análise sobre como os povos indígenas são representados. O que os estudantes aprendem na infância, eles carregam pelo resto de suas vidas. Vivencio na prática esse processo, pois é desafiador desconstruir as ideias pejorativas e generalizadas que os alunos do Ensino Médio possuem sobre as etnias indígenas. Diante desse diagnóstico, o material didático produzido como resultado desta pesquisa será a produção de um livreto específico sobre o povo Xavante (A’uwe Uptabi), visando oferecer aos estudantes do 6º ano uma narrativa decolonial e fundamentada na realidade local.

O material objeto desta análise foi editado pelo professor Cirilo S. Lemos e publicado

em 2021, por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e o Sistema Maxi de Ensino[19]. Vale ressaltar que tal livro didático continua sendo adotado pela rede estadual até o presente momento.

A estrutura do material didático de História para os anos finais do Ensino Fundamental organiza-se em quatro volumes, conforme a distribuição dos bimestres letivos. Cada volume é composto por três ou quatro unidades temáticas. Metodologicamente, a análise das imagens será realizada de forma segmentada, respeitando a organização cronológica e bimestral do conteúdo proposto pelo livro.

No primeiro bimestre, na unidade cujo tema é "A História e o tempo", são apresentadas diversas formas de calendário, tipos de fontes e sujeitos históricos. Contudo, em nenhum momento são mencionados os povos indígenas e sua organização temporal específica. Na segunda unidade, intitulada "Registros da História: as origens dos seres humanos", observou-se a ausência de conteúdos relacionados aos povos indígenas. Já na terceira unidade, "Os primeiros habitantes do Brasil", encontrou-se apenas uma imagem referente a uma dança Tupi-Guarani.

Imagem 5: Dança dos Tarairiu (Tapuias) de Albert Eckhout, 1640.

É fundamental destacar a relevância das imagens nos livros didáticos, visto que, para os estudantes, o impacto visual costuma ser mais marcante que o textual. Ao estabelecerem uma conexão entre as imagens e os temas abordados, os alunos conseguem aprender de forma mais dinâmica e significativa.

[19] MAXI: 6º ano: ensino fundamental, anos finais: caderno 1: Cirilo S. Lemos. – 1. Ed. – São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2021. (Ensino Fundamental 2)

Por fim, na última unidade, “Mitos e Saberes Indígenas e Africanos no Brasil”, constam imagens atuais que buscam representar a diversidade étnica.

Imagem 6: povos indígenas praticando rituais, fonte: MAXI: 6º ano: ensino fundamental, anos finais: caderno 1: Cirilo S. Lemos. – 1. Ed. – São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2021. (Ensino Fundamental 2)

A primeira imagem retrata os indígenas Awaurá, da Amazônia, celebrando o Kuarup, um ritual que homenageia seus ancestrais. A segunda fotografia apresenta o povo indígena da etnia Kamaiurá, que habita o Parque Indígena do Xingu, em Mato Grosso.

No segundo bimestre, os estudantes do 6º ano iniciam o estudo do período histórico denominado Idade Antiga ou Antiguidade. A primeira unidade do material, intitulada “As primeiras civilizações: Mesopotâmia e Egito”, não apresenta relação com os povos indígenas no Brasil; não se observa, inclusive, nenhum boxe "Saiba Mais" ou curiosidades sobre as primeiras civilizações brasileiras.

A segunda unidade, “Civilizações do Mar Mediterrâneo: hebreus, fenícios e persas”, igualmente omite dados referentes aos povos indígenas. Nota-se a ausência de discussões sobre religiosidade, sistemas produtivos ou organização política, elementos que constituem os eixos centrais de análise para as demais civilizações apresentadas no material. Na terceira unidade, intitulada “Povos Pré-colombianos”, o texto não estabelece comparações com os povos descendentes de maias, incas e astecas. Além disso, omite-se o fato de que esses grupos eram povos indígenas com organizações complexas, sistemas de comércio e uma estrutura social estratificada, composta por monarcas, sacerdotes, artesãos e até mesmo escravizados. É fundamental enfatizar que se tratavam de civilizações indígenas, combatendo a visão equivocada de que tais povos não constituíam civilizações por, supostamente, carecerem de Estado, religião ou comércio organizado. O próprio conceito de civilização é eurocêntrico, pois estabelece a ideia de evolução entre sociedades consideradas mais ou menos “civilizadas”. Esse

título, na maioria das vezes, não é uma escolha adequada para descrever tais sociedades. Embora o texto complementar “Foco na Autonomia” apresente informações sobre os povos do Xingu, em Mato Grosso, há o risco de os estudantes não associarem os povos pré-colombianos aos indígenas mato-grossenses, especialmente pela ausência de recursos visuais que auxiliem nessa correlação, o que impede que o aluno perceba a continuidade histórica e a identidade indígena como um todo.

A unidade final do segundo bimestre, dedicada à “Grécia Antiga”, carece de boxes informativos, ilustrações ou quaisquer referências aos povos indígenas. Essa omissão persiste no material do terceiro bimestre: ao abordar as civilizações clássicas (Grécia e Roma), o conteúdo não estabelece paralelos entre a mitologia ou as táticas de guerra europeias e as realidades dos povos originários, perdendo a oportunidade de promover um estudo comparativo e reforçando o eurocentrismo. Quando o aluno estuda a "Guerra de Troia”, mas não estuda as resistências indígenas, ele acaba acreditando que a história das guerras e da política só aconteceu na Europa.

Na última unidade do material do terceiro bimestre, “Os primeiros anos da Idade Média”, bem como em todo o conteúdo do quarto bimestre, voltado ao estudo do período medieval, observa-se a ausência de informações sobre os povos indígenas. Nota-se um silenciamento histórico, como se, durante esse período, os povos originários não existissem. Eles figuram no início da história (Pré-História) e reaparecem apenas na Idade Moderna, com a invasão europeia na América, criando um hiato que apaga sua continuidade e desenvolvimento durante séculos.

Podemos compreender que o material didático do 6º ano revela uma estrutura profundamente eurocêntrica, que relega os povos originários ao silenciamento durante a maior parte do currículo. Ao fragmentar o conteúdo em Idade Antiga e Média sob uma perspectiva exclusivamente clássica e europeia, o material falha em cumprir a Lei 11.645/08, que obriga o ensino da história e cultura indígena de forma integrada. A ausência de paralelos entre as civilizações da Antiguidade e as complexas organizações sociais, políticas e tecnológicas dos povos indígenas brasileiros reforça o estigma de que esses grupos seriam "primitivos" ou desprovidos de história própria. Essa lacuna temporal, que se estende até o reaparecimento desses povos apenas no contexto da invasão europeia na Idade Moderna, nega ao estudante a compreensão da continuidade histórica e da resistência das civilizações indígenas, tratando-as como elementos periféricos e não como protagonistas da história nacional e global. Assim afirma também Gomes em sua análise:

Vemos uma predominância ao falar de índios na história do Brasil, nos livros

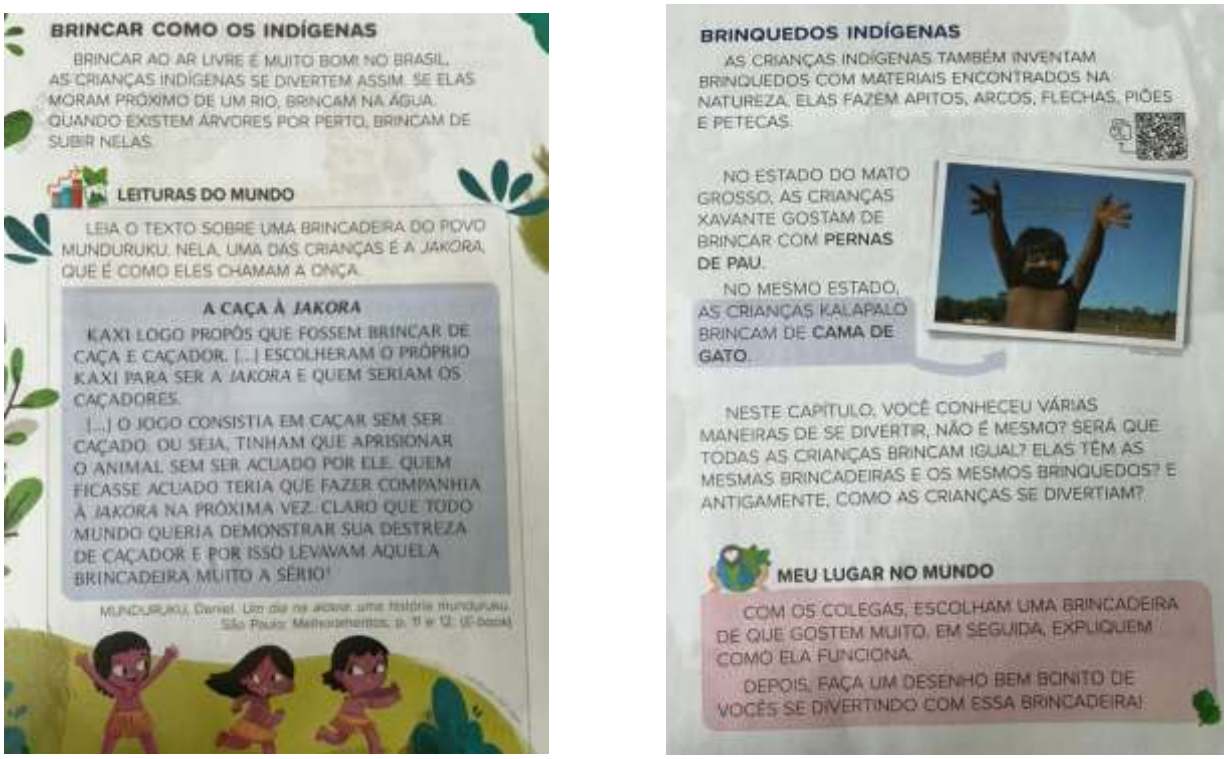
> didáticos, geralmente no conteúdo “A chegada dos portugueses”, ou seja, no Brasil colonial, visões de um contato primeiramente “pacífico” e posteriormente violento, imperando a visão de superioridade europeia frente aos nativos que se encontravam em graus de selvageria, cabendo o enquadramento no caminho da civilização. Depois, os índios praticamente desaparecem do resto das páginas dos livros didáticos, constando novamente quando dos conteúdos que trazem a redemocratização pós-ditadura militar, os índios aparecem como parte do movimento da luta pela cidadania, referendados no congresso com a aprovação da constituição de 1988, a qual os inclui como seres de direitos civis e políticos. Ainda quando surgem em outros conteúdos, podendo servir de justificativa a ideia de falta de agencia e submissos aos dominadores ou então, como um indígena romântico, pregado pela literatura brasileira no rastro ressuscitado das obras de José de Alencar ou Gonçalves Dias (GOMES; SOARES, 2016, p. 13)

Conforme a análise de Gomes (2016), a premissa da superioridade europeia perpassa todo o material didático de História. A ideia estereotipada do “índio” está arraigada no imaginário do estudante, tornando a desconstrução dessa visão uma das tarefas mais difíceis para o docente. Embora minha análise se restrinja ao material do 6º ano, ao observar, por exemplo, o conteúdo do 9º ano do Ensino Fundamental, nota-se que omissões semelhantes persistem: silencia-se o fato de que, durante a Ditadura Militar, os povos indígenas sofreram perseguições, extermínios e expulsões de suas terras. A ocultação dessas informações reitera um ensino de História eurocentrado e desconectado das violências sofridas pelas populações originárias.

É imprescindível que tanto estudantes indígenas quanto não indígenas compreendam a pluralidade étnica do estado, cabendo ao ensino de História o papel de mediar esse conhecimento. Ao observar o conteúdo de História do 1º ano do Ensino Fundamental do sistema de ensino Aprende Brasil[20], observa-se o cumprimento da Lei 11.645/08.

O material apresenta brincadeiras infantis indígenas e menciona povos específicos, como os Munduruku, Xavante e Kalapalo. Nesse sentido, crianças de apenas sete anos já podem compreender que não existe um único "povo indígena", mas sim uma pluralidade étnica.

[20] Sistema de Ensino Aprende Brasil: ensino fundamental: 1º ano/ Luciane Rolim de Moura Vilain... Curitiba: Aprende Brasil Educação, 2021. V.4.



BRINCAR COMO OS INDÍGENAS

BRINCAR AO AR LIVRE É MUITO BOM! NO BRASIL, AS CRIANÇAS INDÍGENAS SE DIVERTEM ASSIM. SE ELAS MORAM PRÓXIMO DE UM RIO, BRINCAM NA ÁGUA. QUANDO EXISTEM ÁRVORES POR PERTO, BRINCAM DE SUBIR NELAS.

LEITURAS DO MUNDO

LEIA O TEXTO SOBRE UMA BRINCADEIRA DO POVO MUNDURUKU. NELA, UMA DAS CRIANÇAS É A *JAKORA*, QUE É COMO ELES CHAMAM A ONÇA.

A CAÇA À *JAKORA*

KAXI LOGO PROPÔS QUE FOSSEM BRINCAR DE CAÇA E CAÇADOR. [...] ESCOLHERAM O PRÓPRIO KAXI PARA SER A *JAKORA* E QUEM SERIAM OS CAÇADORES.

[...] O JOGO CONSISTIA EM CAÇAR SEM SER CAÇADO. OU SEJA, TINHAM QUE APRISIONAR O ANIMAL SEM SER ACUADO POR ELE. QUEM FICASSE ACUADO TERIA QUE FAZER COMPANHIA À *JAKORA* NA PRÓXIMA VEZ. CLARO QUE TODO MUNDO QUERIA DEMONSTRAR SUA DESTREZA DE CAÇADOR E POR ISSO LEVAVAM AQUELA BRINCADEIRA MUITO A SÉRIO!

MUNDURUKU, Daniel. Um dia na aldeia: uma história munduruku. São Paulo: Melhoramentos, p. 11 e 12. (E-book)

BRINQUEDOS INDÍGENAS

AS CRIANÇAS INDÍGENAS TAMBÉM INVENTAM BRINQUEDOS COM MATERIAIS ENCONTRADOS NA NATUREZA. ELAS FAZEM APITOS, ARCOS, FLECHAS, PIÕES E PETECAS.

NO ESTADO DO MATO GROSSO, AS CRIANÇAS XAVANTE GOSTAM DE BRINCAR COM **PERNAS DE PAU**.

NO MESMO ESTADO, AS CRIANÇAS KALAPALO BRINCAM DE **CAMA DE GATO**.

NESTE CAPÍTULO, VOCÊ CONHECEU VÁRIAS MANEIRAS DE SE DIVERTIR. NÃO É MESMO? SERÁ QUE TODAS AS CRIANÇAS BRINCAM IGUAL? ELAS TÊM AS MESMAS BRINCADEIRAS E OS MESMOS BRINQUEDOS? E ANTIGAMENTE, COMO AS CRIANÇAS SE DIVERTIAM?

MEU LUGAR NO MUNDO

COM OS COLEGAS, ESCOLHAM UMA BRINCADEIRA DE QUE GOSTEM MUITO. EM SEGUIDA, EXPLIQUEM COMO ELA FUNCIONA.

DEPOIS, FAÇA UM DESENHO BEM BONITO DE VOCÊS SE DIVERTINDO COM ESSA BRINCADEIRA!

Imagem 7: Textos sobre brincadeiras indígenas, fonte: Apostila Aprende Brasil.

Diante da análise realizada, fica evidente que o material didático examinado ainda padece de um "vazio de alteridade", onde o indígena é apresentado de forma pontual e, muitas vezes, desconectada da continuidade histórica. Essa lacuna corrobora a tese de que:

> Falta ao Brasil o espelho indígena de sua história, para que não encontremos tanta ausência no meio de tanta presença nos recursos para saber nossa história, livros, filmes, peças, lugares, placas, nomes próprios tão carregados de "indianidade" e ainda assim, não haja reconhecimento, muito menos valorização, informação e conhecimento sobre as raízes do Brasil que não param de crescer, que não são somente raízes, mas também caule, galhos, folhas e frutos. (GOMES; SOARES, 2016, p.16)

A presença de elementos estéticos ou nomes de origem indígena no cotidiano brasileiro (e nos materiais escolares dos anos iniciais) não substitui o necessário reconhecimento político e histórico que deve permear todo o currículo de História. Enquanto o ensino de História continuar a privilegiar a narrativa europeia como eixo central e relegar os povos originários ao silêncio durante os séculos de Antiguidade e Idade Média, o material didático estará falhando em oferecer aos estudantes esse "espelho". Portanto, o desafio da Educação Escolar Indígena Diferenciada e do cumprimento da Lei 11.645/08 reside em transformar essas "raízes" em conhecimento vivo, garantindo que o estudante indígena se reconheça não como um vestígio do passado, mas como parte integrante e vital do caule, dos galhos e dos frutos que sustentam o Brasil contemporâneo.

CAPÍTULO III

POREZA'ÕNO E ÖWAWE: A DUALIDADE COMO PRINCÍPIO ORGANIZADOR DA SOCIEDADE XAVANTE

3.1 Clãs e parentesco: A base da organização social Xavante

O povo Xavante pertence ao tronco linguístico Macro-Jê e à família Jê, sendo um dos grupos mais representativos desse tronco no Brasil. A organização social xavante é baseada em um sistema de clãs, com destaque para a divisão em duas metades exogâmicas: a *Öwawe* e a *Po'redza'õno.*

Essa estrutura dualista é fundamental e define a vida do grupo, influenciando não apenas as regras de casamento (já que um indivíduo de uma metade deve se casar obrigatoriamente com alguém da outra) mas também a participação em atividades rituais, competições esportivas, como a corrida de tora de buriti, e outras formas de organização social. A filiação a uma das metades é patrilinear, ou seja, as crianças pertencem ao clã de seu pai.

Os primeiros a documentar a organização social dos Xavante foram os pesquisadores David Maybury-Lewis, Bartolomeu Giaccaria e Adalberto Heide. Em suas primeiras pesquisas, Giaccaria e Heide (1972) afirmaram que os Xavante possuíam três clãs. O terceiro clã, chamado *Tob'ratato,* seria, segundo os pesquisadores, uma facção que se alinhou à metade *Öwawe.* David Maybury-Lewis (1984) também documentou esse terceiro clã.

> Segundo os Xavante, houve sempre três clãs. Ouvi versões diversas a respeito da origem desses clãs. Mesmo assim, todas as histórias concordavam em certos pontos: os fundadores dos clãs saíram da terra, no começo, quando não havia nada (‘*róbabadi*: tudo vazio); eles eram três e fundaram os clãs *Poredza'ono, Öwawe e topdató;* os três clãs pintaram-se segundo padrões diversos e fizeram um acordo: tomariam sempre, em casamento, os filhos uns dos outros. (MAYBURY-LEWIS, 1984, p. 220)

Segundo Maybury-Lewis a pintura específica de cada clã é o que, fundamentalmente, os distingue uns dos outros.

Imagem 8: símbolos de cada clã (Maybury-Lewis, 1984, p. 221)

Para Giaccaria e Heide, os Xavante são divididos em duas metades com três clãs em cada. Eles observaram que o clã *Topdató* pertence à metade *Öwawe.* Em todas as ocasiões, eles encontraram uma metade *Poreza'ono* e a outra *Öwawe*, ou uma metade *Poreza'ono* e a outra *Topdató*. Diante disso, levantaram a hipótese de que o clã *Poreza'ono* domina uma das metades.

Imagem 9: Autoria de Giaccaria e Heide, 1972, p. 116

O diagrama sintetiza a estrutura social dos Xavante, baseada em duas metades opostas, *Poreza'ono (P) e Öwawe (Ö),* cada uma subdividida em clãs. Essa organização dualista, que se manifesta em trocas econômicas, rituais e, principalmente, no casamento entre as metades, garante o equilíbrio e a coesão social da comunidade. O diagrama associa cada metade a conceitos complementares, como Sol e Lua, reforçando a ideia de que a interação entre esses grupos opostos é fundamental para a harmonia do povo Xavante.

Para os Xavante, o clã é mais do que um grupo familiar; ele representa seu povo, sua identidade e seu lado dentro da sociedade. É o grupo com o qual se pode contar e é responsável pela organização social, funcionando como um pilar de apoio e solidariedade em todas as ocasiões.

A divisão entre os clãs permeia toda a vida Xavante, desde a infância. Essa bipartição é evidenciada em rituais e atividades diárias, como no *oi'ó* (luta com raiz). Nessa prática, as crianças de uma metade lutam contra as da outra, simbolizando a dualidade e a

complementaridade que estruturam a comunidade.

O casamento é um exemplo claro de como essa estrutura de clãs é mantida e reforçada. Para os Xavante, o matrimônio não é apenas a união de duas pessoas, mas sim uma forma estratégica de unir os clãs e, com isso, garantir a harmonia e a aliança entre as metades. Essa prática fortalece os laços sociais e políticos da comunidade, assegurando a estabilidade do grupo.

Em sua pesquisa, o padre Leal corrobora a existência dos três clãs e a divisão da sociedade Xavante em duas metades. Ele também observa que em algumas aldeias o clã *Topdató* não existe mais.

> A sociedade Xavante está dividida em duas metades exogâmicas e três clãs. A metade da direita é formada pelo clã "PO'REDZA'ONO", que quer dizer girino, a metade da esquerda pelos clãs "ÖWAW ?", que quer dizer água grande e o clã "TOB'RATATO", som onomatopaico que imita uma ave noturna. A metade da direita chama-se em xavante "DANHIMI'RE" e a da esquerda "DANHIMIE". O casamento xavante só pode acontecer pela união de alguém da direita com outro da esquerda. Este não é um ato, mas um processo que não acontece em um rito acabado, mas vai acontecendo.... É de se notar que os "TOB'RATATO" em muitas aldeias já não existem mais. (LEAL, 2006 p. 47, 48)

O mestre xavante Aquilino Tsirui'a (2012) critica pesquisadores que, segundo ele, afirmaram erroneamente que os Xavante possuíam três clãs. Para Tsirui'a, essa divisão de três clãs nunca existiu na cultura Xavante. Ele sugere que tal equívoco foi resultado de uma falta de interpretação adequada ou de um conhecimento insuficiente da língua e dos costumes do seu povo. A crítica de Tisirui'a mostra a importância de se considerar a perspectiva interna, ou seja, a visão dos próprios indígenas, na pesquisa antropológica.

> Para se falar sobre metades ou clãs e a divisão dos Xavante é preciso ter conhecimento. Quem já escreveu sobre isso (MAYBURY-LEWIS, 1984; GIACCARIA; HEIDE, 1984; MENEZES, 1984; LOPES DA SILVA, 1986, LACHNITT, 2002; LEAL, 2006 e outros) não o fez de forma correta, talvez por não haver entendido. Esses que escreveram sobre os Xavante falam de três clãs e a divisão entre eles. Na verdade, os Xavante têm só dois clãs. Alguns escritores afirmam que Tobratató são os próprios öwawẽ. Realmente, os Tobratató são öwawẽ. É preciso saber a história e ter convivido com eles para entender melhor a classificação desse povo. Não adianta afirmar isso sem conhecer o mínimo da estrutura desse povo. Para Maybury-Lewis (1984) e Giaccaria & Heide (1984), os Xavante estão divididos em três grupos: Po'redza'õno, Öwawẽ e Tobratató. Mas, discordo e afirmo com conhecimento de causa, que os Xavante só têm dois clãs: Po'redza'õno, öwawẽ. (TSIRUI'A, 2012 p. 63)

Através de pesquisas e conversas com os anciãos Xavante, Tisirui'a (2012) defende que *Topdató* não é um clã, mas sim um mérito ou um título. Esse símbolo, colocado na face, é

concedido pelos pais aos filhos que se destacam na luta do *oi'ó* (luta com raiz) por sua força e por serem imbatíveis. Atualmente, o autor aponta que o mérito *Topdató* é utilizado tanto pelos *Poreza'ono* quanto pelos *Öwawe*, o que demonstra reconhecimento de bravura.

> Menciono também o velho Jacó Tsibupa o qual Maybuly Lewis entrevistou a respeito disso. Vejamos o que ele explicou: "Esse Tobratató não é de todos, mas, sobretudo o símbolo é colocado na face abaixo dos dois olhos como mérito ao menino que luta bem, o corajoso que não tem medo, que enfrenta e vence a luta". (TSIRUI'A, 2012 p. 64)

Tsirui'a acredita que, no início das pesquisas, foi muito difícil para os pesquisadores interpretarem as explicações dos Xavante. Ele sugere que isso ocorreu porque os indígenas ainda não falavam português de forma satisfatória e, ao mesmo tempo, os pesquisadores não dominavam a língua Xavante.

A estrutura política e social do povo Xavante é notavelmente complexa e, ao mesmo tempo, bem organizada. Para uma melhor compreensão, vamos analisar como essa organização permeia todos os aspectos de sua vida, principalmente a partir das classes de idade e grupos (*iutsu*). Essa estrutura é fundamental, pois está intrinsecamente ligada a todos os rituais realizados ao longo de suas vidas.

Conforme Giaccaria e Heide (1984, p. 134), é importante não confundir as expressões "grupos de idade" e "classes de idade". As classes de idade referem-se às diferentes etapas da vida dos homens e mulheres xavante. Já os grupos de idade são compostos por indivíduos que nasceram dentro de um mesmo período de cerca de cinco anos, sendo que esses grupos se dividem em oito.

As classes de idade são:

Ai'uté pré (criança recém-nascida) independentemente do sexo.

Watébrémi (criança) menino, entre dois a sete anos de idade, é educado pelos pais e pelos avôs tanto paternos como maternos.

Ba'õno (menina) cerca de quatro a doze anos de idade; é educada pela mãe e pela avó paterna.

Ai'repudu (pré-adolescente) menino de cerca de oito aos doze anos de idade, é orientado pelos avôs paternos. Esses devem se excluir das brincadeiras à vista da comunidade.

Adzarudu (moça) cerca de onze anos até o casamento, é a mãe que educa, dando prioridades às aprendizagens nos trabalhos das mulheres, é responsabilidade direta da mãe e da família paterna.

Wapté (o adolescente) menino de treze aos dezessete anos de idade, que fica com seu grupo na *hö* (casa) de formação Xavante, uma casa isolada.

‘*Ritéi’wa* (moço) jovem cerca de dezoito aos vinte e três anos de idade. É aquele grupo que antes estava na *hö* como *wapté.*

Danhohui’wa (padrinho) dos *wapté*: homem de vinte dois aos vinte e seis anos que será sempre padrinho, é para o resto da vida.

Ipredu (homem) cerca de vinte e seis anos quando chega a maturidade.

Ihi (velho) os anciãos, conhecedores da história e da cultura Xavante.

Adabá (moça) depois do casamento, mas que ainda não tem filhos.

Pi´õ (mulher) que é casada, tem filhos.

Piõihire: mulher velha.

No período em que eu trabalhava em Campinápolis, numa escola frequentada por estudantes indígenas e não indígenas, notei uma situação em comum nas diversas turmas. Os alunos não indígenas costumavam chamar as meninas indígenas de *Pi'õ.* Elas riam, mas nunca os corrigiam, pois, na realidade, elas pertenciam a classe *Adzarudu*. Essa situação mostra como os alunos não indígenas frequentemente usam palavras em Xavante de forma incorreta ou fora de contexto, o que se torna motivo de piada para as estudantes indígenas. É notável o interesse dos estudantes não indígenas que convivem diariamente com indígenas em aprender o idioma Xavante. Mesmo que não consigam pronunciar de forma correta, eles demonstram o desejo de interagir com seus colegas.

Os povos Xavante também se dividem em grupos etários. Existem oito grupos, que se organizam em quatro. Cada grupo é composto por homens e mulheres que nasceram dentro de um mesmo período de, aproximadamente, cinco anos. Para os meninos, a inclusão definitiva nesse grupo ocorre quando eles furam a orelha e deixam de ser *wapté*. Uma vez que se integram a um grupo, essa afiliação dura para o resto de suas vidas. Giaccaria e Heide afirmam a possibilidade de uma pessoa querer pertencer a outro grupo, mas ressaltam que isso raramente acontece.

> Os grupos de idade vêm fixados com a cerimônia da perfuração das orelhas. De fato, se alguém quiser trocar de grupo, deverá repetir tal cerimonia, quando o grupo, ao qual quiser pertencer, a celebrar. Tendo entrado num grupo, exceto a troca acima acenada, - o que acontece raríssimas vezes – os homens e as mulheres a ele pertencem por toda a vida. (GIACCARIA E HEIDE, 1984 p. 135)

Conforme Giaccaria e Heide, a ligação criada pelo pertencimento a um grupo é profundamente sentida pelos indivíduos, a ponto de, em alguns casos, ser "mais forte que o mesmo vínculo de parentesco". Essa forte coesão é visível no cotidiano, os membros dos grupos

etários estão sempre juntos, tanto na aldeia quanto na cidade, e compartilham momentos importantes como rituais, caças e danças. A união entre eles é marcada por um profundo senso de irmandade.

Segundo Maybury-Lewis (1984), Giaccaria e Heide (1984), Leal (2006), Tsirui'a (2012) assim se organiza os grupos etários:

Grupo 1	*Grupo 2*
1. Etepa: pedra grande	*2. Abare'u:* piqui
3. Nodzö'u: milho	*4. Anarowa:* esterco
5. Tsada'ro: sol	*6. Ai'rere:* pequena palmeira
7. Hötörã: peixinho	*8. Tirowa:* carrapato

Tabela 1: organização dos grupos etários e significado. Fonte: Elaborada pela autora.

Quando os *wapté*, rapazes de treze a dezesseis anos, são escolhidos para ir à *hö*, eles permanecem nela por tempo indeterminado e só saem quando os mais velhos determinam que estão prontos para se tornarem *ritéiwa* e furar a orelha.

Segundo Tsirui'a (2012, p.74), "dentro de um grupo há três subgrupos: *irõ'rada* (os maiores), *dawa'wa irõ* (os médios), e *danhito'u irõ* (os menores)." Assim, na *hö*, haverá *wapté* do grupo 1, que pode ser *Etepa, Nodzö'u, Tsada'ro ou Hötörã*. Quando eles furam a orelha, entram na *hö* meninos do grupo oposto, o grupo 2, conforme mostrado na tabela.

Tsirui'a afirma que: "os Xavante não têm ideia de chamar de grupo de idade, mas simplesmente de *iutsu* (os grupos), porquê dessa forma fica mais fácil de compreender". No ano de 2025; o grupo *Tsada'ro*, nas Terras Indígenas (T.I.) de São Marcos e Sangradouro, estava se tornando *ritéiwa* e furando a orelha. Com a conclusão desse ritual, eles estarão prontos para a vida adulta. Logo após, o grupo *Ai'rere* entrará na *hö.*

Os padrinhos têm uma importância enorme na cultura *A'uwe Uptabi.* Eles são os responsáveis por orientar os *wapté* no *dañono,* (ritual de iniciação à vida adulta) e, durante toda a vida, são ouvidos e respeitados. Os padrinhos sempre serão do mesmo lado de seu afilhado, como demostrado na tabela 2:

Grupo 1

Nodzö'u	Padrinho dos	*Tsada'ro*
Tsada'ro	Padrinho dos	*Hötörã*
Hötörã	Padrinho dos	*Etepa*

Grupo 2

Tirowa	Padrinho dos	*Abare'u*
Abare'u	Padrinho dos	*Anarowa*
Anarowa	Padrinho dos	*Ai'rere*

Tabela 2: Padrinhos de cada grupo etário tradicional Xavante. Fonte: Elaborada pela autora.

A organização dos padrinhos é o que sustenta o sistema organizacional da comunidade. Da mesma forma, os rituais da tora de buriti e a própria essência do povo Xavante são o que mantêm o ciclo de vida e a cosmovisão Xavante. Se um padrinho deixa de cumprir suas obrigações de ajudar a preparar o *wapté,* a cultura *A'uwe* estará ameaçada. O papel do padrinho não se resume apenas nos rituais; ele é o elo que conecta as gerações e assegura que as tradições e a identidade cultural continuem vivas. A negligência desse dever pode resultar em uma perda gradual de costumes e, a longo prazo, em uma ameaça à própria continuidade cultural.

Na corrida de tora de buriti os grupos etários sempre estão competindo entre si. Tsirui'a explica:

> Na verdade, quem corre mesmo com a tora de buriti são os Etepa, padrinhos dos Nodzö'u, Hötörã contra 'Ritéi'wa Abare'u e Tirowa. Os que estão do lado dos Etepa, os Hötörã ainda carregam a tora de buriti, os Tsada'ro uns ainda carregam os Nodzö'õmob'rada, os velhos não carregam mais. A mesma coisa do lado dos Abare'u, quem ajuda a carregar a tora de buriti quando estão correndo são os seus padrinhos (Itsõnhuiwa) Tirowa e com seus padrinhos itsõhui'wa Ai'rere. (TSIRUI'A, 2012, p. 90)

Quando o ciclo dos grupos etários se encerra, é necessário, segundo Giaccaria, adicionar a variante "brada" que significa "mais velho" ao nome do grupo, como por exemplo: "*abare'ubrada/ Etepabrada"*.

As mulheres Xavante estão integralmente inseridas na dinâmica social e ritual, com categorias de idade específicas que refletem suas fases de vida e responsabilidades. Embora vivam nas casas de seus pais, ao contrário dos meninos que residem na *hö* (casa de formação), elas fazem parte dos mesmos grupos etários.

A participação da mulher Xavante é particularmente notável em suas competições e rituais. A corrida de tora de buriti, um dos rituais mais representativos da cultura Xavante, exemplifica essa paridade. As mulheres não apenas participam, mas espelham a estrutura competitiva masculina, organizando-se em oito grupos que competem entre si. A corrida feminina é um rito de iniciação para as novas madrinhas (*danhohui'wa*), um evento de grande significado que marca uma passagem importante em suas vidas. As participantes se pintam com urucum e usam adereços específicos, reforçando a conexão entre esporte e estética.

As mulheres Xavante são figuras centrais na rede de apoio e educação, atuando como madrinhas (*Danhohui'wa*) tanto para meninas quanto para meninos. Esse papel evidencia uma responsabilidade intergeracional, na qual as mulheres mais velhas guiam e sustentam os mais jovens.

> Atualmente, as danhohui'wa em todas as regiões dos Xavante, as danhohui'wa são as Etepa e as suas afilhadas são as wapté Nodzö'u moças. Dos grupos dos homens como escrevi que os Etepa são os padrinhos dos Nodzö'u, das mulheres também há igual a dos homens. As mulheres danhohui'wa fazem as suas iniciações, o grupo das mulheres corresponde ao grupo dos homens. Os grupos Etepa, Hötörã, Tsada'ro e Nodzö'u, correm contra os grupos: Abare'u, Tirowa, Ai'rere e Anhanarowa, que ficou anarowa. Nessa corrida com a tora, as mulheres são conhecidas também como madrinhas das meninas e ao mesmo tempo dos meninos. (TSIRUI'A, 2012, p. 91)

Na complexa organização clânica xavante, as caçadas são regidas por um sistema de reciprocidade. Por exemplo, quando um caçador do clã *Poreza'ono* mata um animal, a responsabilidade de levá-lo para o acampamento é de um membro do clã *Öwawe*, que depois o divide com seu grupo doméstico. Esse ato de partilha reforça os laços entre os clãs[21] Tsirui'a afirma também que: "Pode ser que um *po'redza'õno* mata um caititu grande e um *öwawẽ* matar um caititu menor os dois trocam entre eles".

Outro exemplo da organização clânica xavante também se manifesta na escola indígena. Se o diretor é do clã *Öwawe,* o coordenador pedagógico será do clã *Po'redza'õno.* Essa estrutura garante que a visão da sociedade como um conjunto de duas metades esteja sempre presente, onde as oposições buscam a unidade e o equilíbrio. (MORITU; FERNANDES, 2020, p. 8).

O sistema de clãs e grupos etários Xavante demonstra uma complexidade notável que vai além da mera divisão de tarefas. O jogo constante de complementaridade e oposição revela que a sociedade se sustenta em um profundo princípio de reciprocidade. Essa dinâmica social não apenas garante a coesão do grupo, mas também reforça valores culturais centrais, como a cooperação, o respeito mútuo e a preservação de uma identidade coletiva que se expressa em cada aspecto da vida comunitária.

[21] Segundo o dicionário online de português clã significa: Diz-se de famílias que possuem ascendência e descendência comuns. O antropólogo Claude Lévi-Strauss em sua obra *As Estruturas Elementares do Parentesco* 1982, explica que: O clã é um grupo de descendência unilinear no qual os membros *acreditam* descender de um ancestral comum, mas não são capazes de traçar genealogicamente (passo a passo) o caminho da descendência. Acesso 11/11/2025: https://classicos12011.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/lc3a9vi-strauss-claude-as-estruturas-elementares-do-parentesco.pdf

3.2 Rituais: A construção da identidade e da ordem social Xavante

O povo Xavante, como qualquer outra etnia indígena, mantém seus costumes e tradições. Uma das formas mais significativas dessa resistência é por meio de suas celebrações rituais, que ocorrem em diferentes fases da vida: para crianças, jovens, adultos e idosos. Cada um tem suas funções bem definidas dentro desses rituais.

Entre os Xavante, o aprendizado dos papéis sociais começa na infância. As meninas imitam as mães, aprendendo a cuidar da casa, colher frutos, fazer artesanato e trabalhar na roça. Os meninos, por sua vez, seguem o exemplo de seus pais, padrinhos ou avôs, dominando habilidades como plantar, caçar, pescar e fazer arcos. Ainda pequenos, eles são postos para lutar no *Ói'ó* (luta de raízes), um confronto entre duas crianças de clãs diferentes, que visa prepará-los para serem fortes e corajosos.

Quando entram na adolescência, os jovens Xavante participam do ritual que pode ser considerado o mais importante de sua cultura: o ritual de iniciação chamado "*Danhonõ*". Nessa cerimônia, os adolescentes passam por várias etapas ao longo de cinco anos, preparando-se para a vida adulta. Eles saem da casa de suas mães e vão para a casa dos solteiros, onde aprendem a lidar com as tarefas cotidianas e se preparam para formar suas próprias famílias.

Conforme Rangel (1999), os rituais de iniciação são essenciais para testar a força física e emocional dos jovens, além de seus valores e crenças. A saída da casa da mãe tem um propósito claro: preparar o rapaz para a vida adulta e o casamento, já que, após a união, ele passará a morar com a família da esposa. Ao viver na *Hö* (casa dos solteiros), o jovem se capacita para assumir as responsabilidades que terá ao se juntar a um novo grupo familiar.

> Na sociedade Xavante, por exemplo, existe a casa dos solteiros para onde se dirigem os meninos em processo iniciático. Essa casa pode estar localizada no pátio da aldeia, portanto, à vista e ao alcance de todos, mas na qual está proibida a entrada das mulheres, que só vão lá para levar alimentos. Durante a iniciação, os meninos podem frequentar a casa de sua mãe, mas do ponto de vista simbólico, a permanência na casa dos solteiros representa a separação entre o filho e a mãe e, portanto, o preparo para o relacionamento com outra mulher, com quem terá filhos e partilhará responsabilidades familiares. (RANGEL, 1999, p. 150, 151)

As meninas Xavante não passam por um ritual de iniciação formal, mas continuam em casa aprendendo as funções destinadas às mulheres. Em alguns rituais como no "*Darini*", sua participação é proibida. Assim afirma Rangel (1999): "Em diversos momentos do cerimonial Xavante as mulheres não podem participar, sequer podem ver de longe o desenrolar do ritual

sob pena de serem castigadas por espíritos terríveis". No entanto, elas participam de outras cerimônias, como a corrida de buriti, ou auxiliam em outros rituais, conforme abordaremos mais adiante.

Para os Xavante, os rituais são a essência de sua existência. Mais do que simples cerimônias, eles são processos vitais que definem a identidade do povo e moldam sua vida social, religiosa e educacional. Através de rituais como o *Danhono* (iniciação à vida adulta), a luta do *oi'ó* e a corrida de toras de buriti, a comunidade transmite conhecimento de forma prática, fortalece valores como a coragem e a resistência, e conecta-se com o sagrado para garantir o bem-estar e a saúde. Além disso, os rituais estruturam a sociedade, definindo papéis e reforçando a união entre os clãs e a família, e são a principal forma de expressar valores culturais fundamentais como a partilha e a reciprocidade, reafirmando sua identidade como o "povo autêntico" *A'uwẽ Uptabi.*

Tsirui'a relata que, no início do contato com os salesianos, alguns rituais foram proibidos. Os padres, por exemplo, obrigavam os homens a praticar o *Wai'a* em público, o que não era aceito pelos Xavante, já que esse é um ritual que guarda segredos.

> Os Xavante, no início de seus contatos com os primeiros missionários, na vida cotidiana se relacionaram muito bem com relações de amizade com os missionários. Mas, algumas coisas mal entendidas, como não foram resolvidas, ficam sempre no pensamento dos mais velhos. Segundo os mais velhos, algumas ações foram impostas para não se realizar mais algumas cerimônias, como por exemplo a festa Aba'hirãhidiba (festa de nominação das mulheres) e Wai'a (festa de correção das mulheres/eliminação dos espíritos do mal). Outras vezes, os Xavante foram pressionados para apresentar publicamente rituais que a religião não permite que fossem feitas publicamente. A imagem dos primeiros missionários impondo e interferindo, demonstrando superioridade, ficou na mente dos Xavante. (TSIRUI'A, 2012 p.59)

Os Xavante dão grande importância à estética durante seus rituais. Tudo é minuciosamente preparado para que as cerimônias ocorram como o planejado. A organização de alguns rituais pode levar meses, já que é preciso preparar todos os materiais e objetos que serão utilizados.

Esses objetos incluem cordões, pulseiras e a tinta de urucum, que é a principal matéria-prima usada nas pinturas corporais. A pintura vermelha é fundamental, pois é o que define um guerreiro Xavante. Segundo Maybury-Lewis (1984, p. 305) "o cerimonial Xavante pode ser comparado ao balé clássico na Europa. Os participantes procuram criar um todo harmonioso que proporcione prazer estético aos seus espectadores, apresentando uma série de coreografias extremamente formalizadas".

Outro aspecto que se destaca nas celebrações rituais do povo *A'uwe* é o canto forte e as batidas vigorosas dos pés nas danças. Geralmente, as danças são realizadas em círculos, com os homens e as mulheres executando movimentos diferentes. Maybury-Lewis descreve esse momento: "Quando um Xavante faz a dança *dapraba,* ele representa um homem bravo, extremamente agressivo, urrando e batendo os pés. Considero seu desempenho um rito". Assim, na visão dos indígenas, os rituais se tornam bonitos, o que os enche de orgulho.

3.2.1 A luta: *Ói'ó*

A luta com o *oi'ó*, um ritual de passagem na cultura Xavante, é praticada pelos meninos desde a infância até o final da fase pré-adolescente, conhecida como *ai'repudu*. Antigamente, essa prática se estendia até os 14 anos, mas hoje costuma encerrar-se por volta dos 10 anos de idade, terminando quando os jovens se tornam *wapté* (adolescentes) e passam a morar na *hö* (casa de formação). Este ritual é um teste de coragem fundamental, ensinando os jovens a sentir e a superar a dor.

Imagem 10: Menino *öwawẽ*. Preparando para a luta. Aldeia Etenhiritipá, Terra Indígena Xavante, município de Canarana/MT. [22]

Na cerimônia, os meninos se golpeiam com as raízes de uma planta chamada oi'ó, que os missionários denominaram "raiz de São José" (Tsi'rui'a, 2012, p. 65). Essas raízes, geralmente encontradas nas margens dos rios, são frágeis e quebram com facilidade durante a

[22] NOBRE, Hélio. **Oi'ó**. In: HÉLIO NOBRE. [S. l.]: Hélio Nobre, [202?]. Disponível em: https://www.helionobre.com/oi-o?lightbox=dataItem-j1c71e6c. Acesso em: 22 set. 2025.

luta.

O ritual é um teste de coragem. Desde cedo, as crianças ouvem de seus pais e avós que devem ser fortes, corajosas e não ter medo de sentir dor. Por isso, desde muito cedo, elas são submetidas a esse teste físico.

A luta acontece no centro da aldeia, entre um menino do clã *po'redza'õno* e outro do clã *öwawẽ*. Os participantes recebem orientações de seus pais sobre as regras do combate e, então, se enfrentam. Uma regra importante é que os lutadores podem bater apenas no braço do oponente.

Na preparação para a luta, os pais desempenham um papel central, ensinando os meninos a lutar: como segurar a raiz, agarrar o oponente e derrubá-lo. Além disso, eles preparam os filhos com as pinturas corporais tradicionais e lhes dão um suco amargo de uma raiz específica para encorajá-los.

Os avôs também participam ativamente da preparação. Eles aplicam remédios naturais no neto para que ele se torne um vencedor imbatível na luta. Já as mães, mesmo sem participarem da luta, têm um papel ativo de apoio. Elas torcem pelos filhos e, muitas vezes, intervêm quando consideram que o pai está exigindo que o filho lute demais, demonstrando sua preocupação para que eles não sofram desnecessariamente.

Maybury-Lewis menciona que a cerimônia do *oi'ó* é de simples compreensão:

> Os meninos da casa dos solteiros pintam-se com urucum e recebem as bordunas *um'ra* que apresentam um tom avermelhado característico. São, então, divididos em dois grupos, dispostos, cada um, em uma das extremidades da aldeia. Dali, são conduzidos até o pátio central, onde formam duas colunas e recebem instruções para a luta. Esta se realiza sob supervisão dos adultos que acompanham os movimentos de cada par de meninos em luta. Para esta cerimônia, os Xavante têm uma explicação: lutando, os meninos se fortalecem. Os Xavante expressam essa ideia empregando o adjetivo *tete (-di),* termo associado a noção de "resistência" e "solidez" semelhantes às de uma árvore de madeira difícil de ser talhada. (MAYBURY-LEWIS, 1984 p. 306)

Um menino que se mostra imbatível, corajoso e que vence os combates pode receber do seu pai o direito de usar um símbolo facial específico, pintado abaixo dos olhos, como uma honraria. Este símbolo não representa um terceiro clã, mas sim uma distinção (Tsi'rui'a, 2012).

A cerimônia da luta expressa a estrutura social Xavante, opondo ritualmente os clãs *Po'redza'õno* e *Öwawẽ.* Para os participantes, essa é uma experiência memorável que define o prestígio e o valor individual. Essa jornada culmina na possibilidade de o menino receber de seu pai a honraria de *Tobrata'ro*. Essa conquista é um motivo de grande orgulho, pois o pai pode exibir o mérito do filho em seu rosto. Ao vencer as lutas, o menino demonstra que é um

guerreiro pronto para iniciar o ritual de iniciação para a vida adulta.

3.2.2 As celebrações do *Danhono*

O *danhono* é um conjunto de celebrações que dura cerca de cinco meses. Durante esse período, os *wapté* furam suas orelhas e se tornam *ritéi'wa.*

Como mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, os *wapté* (adolescentes) a partir dos 13 anos de idade saem da casa de suas mães para morar na *hö.* Nesse local, eles vivem por cinco anos se preparando para assumir as responsabilidades da vida adulta e formar suas próprias famílias. Durante esse período de formação, eles aprendem as lendas e a história do povo *A'uwẽ*, além de desenvolver habilidades como a caça, as danças as lutas tradicionais, e a produção de objetos, como a esteira de dormir, entre outros.

Durante este período, os *wapté* não podem conversar com meninas e só podem se comunicar com suas mães. Essa restrição é um sinal de respeito. Além disso, eles não podem ter relações sexuais. Caso desrespeitem essas regras, suas orelhas são furadas antes do ritual final, o que causa grande vergonha para a comunidade.

> Sabemos que é um período difícil. Nas missões ainda não tivemos nenhum caso assim. Mas, nos casos que ocorreram em outras aldeias, os dahi'wa (do grupo anterior) furaram as orelhas do wapté que cometeu um erro de manter relação sexual com uma mulher e o fizeram casar com ela. (TSI'RUI'A, 2012, p. 180)

Leal (2006, p. 87) afirma que "os preparativos demandam muito trabalho e, para isso, precisam de bastante tempo". Por essa razão, a cerimônia do *danhono* começa a ser planejada um ano antes de sua realização. É necessário plantar milho, algodão e urucum, itens essenciais para que tudo ocorra como o esperado, já que durante o período da celebração não haverá tempo para se dedicar às roças.

A primeira fase do *danhono* é o *Wate'wa.* Durante o mês que antecede a furação das orelhas, os *wapté* devem acampar na beira do rio para realizar o *Datsi'waté*, que é o ato de bater na água. Essa fase é fundamental para que as orelhas dos *wapté* amoleçam, preparando-as para a perfuração. O banho ritual serve tanto para fortalecer o físico e purificar o corpo quanto para superar o frio, o cansaço e o medo. A partir desse momento, os *wapté* passam a ser chamados de *wate'wa.* Giaccaria e Heide explicam o primeiro momento da "bateção de água".

> Tendo chegado ao rio, o mais velho da aldeia mergulha por primeiro, seguido pelos vários grupos, em ordem decrescente de idade, até a dos WAPTÉ: Os IPREDU, os DAÑOHUY'WA, RITEY'WA e, por fim, no momento exato, os WAPTÉ. Antes de mergulhar, estes últimos depõem os tacapes apoiando-os

> em forquilhas dispostas em semicírculo, de modo que não se sujem (não devem nunca tocar a terra) (GIACCARIA E HEIDE, 1984, p. 163).

Imagem 11: um grupo de *wapté* realizando a bateção de água *Datsi'waté*, Terra Indígena Pimentel Barbosa, Canarana/MT[23].

Passado cerca de um mês depois do início do banho, os velhos reúnem-se com os *ipredu,* no *warã*, à tarde, e decidem que é chegado o tempo de furar as orelhas (GIACCARIA E HEIDE, 1984, p. 165). É obrigatório que os rapazes Xavante furem as orelhas para serem considerados adultos independentes e prontos para o casamento. Um homem que não passa por esse ritual ainda é visto como uma criança. Essa é uma característica única da cultura Xavante.

Na noite anterior à perfuração, os *wate'wa*, que a partir desse momento passam a ser chamados de *herói'wa* (termo que significa "aquele que se sacrifica para mostrar sua fisionomia forte") passam a noite inteira no rio batendo na água. Esse ato ritual tem como objetivo amolecer as orelhas para que, ao amanhecer, elas estejam prontas para receber os brincos xavante.

Ao amanhecer, os rapazes saem do rio e se sentam em uma esteira na porta de sua casa. Eles aguardam o furador de orelha, que utiliza um osso afiado de onça parda para realizar a perfuração. Segundo Leal esse momento é muito difícil para as mães que observam o sofrimento do filho:

> As avós e algumas mães ficam dentro de casa chorando (um choro ritual), enquanto um Xavante fica em cima da casa incentivando, encorajando e dando força com gritos e palavras de ordem para que o "WATE´WA" possa suportar a dor com valentia. Terminada esta operação, entra na casa. Quando todos já estiverem com a orelha perfurada, voltam em fila única para as margens do

[23] NOBRE, Hélio. **Xavante – A'uwẽ Uptabi**. In: HÉLIO NOBRE. [S. l.]: Hélio Nobre, [202?]. Disponível em: https://www.helionobre.com/xavante-auwe-upitapi?lightbox=dataItem-j1pair2q. Acesso em: 23 set. 2025.

> riacho, onde os velhos vão fiscalizar se o furo na orelha ficou correto. Caso contrário, a perfuração é refeita e a seguir os "WATE´WA" entram no riacho e continuam a bater água. (LEAL, 2006, p. 91)

Todas as manhãs, os *herói'wa* retiram o pequeno bastão (brinco) da orelha, lavam bem os orifícios e o colocam novamente até que cicatrizem. Com o tempo, os furos ficam mais largos, exigindo que a espessura do brinco seja aumentada. Esse processo pode ser comparado ao uso de alargadores por pessoas não indígenas.

Imagem 12: WATÉ'WA no momento da furação das orelhas, foto de Leal, p. 91, 2006.

Após a cicatrização das orelhas, os *herói'wa* se preparam para a próxima fase do *danhono*: a corrida do *noni*.

O *noni* é um manto pesado, feito de palha de buriti. Ele é carregado por um padrinho, que dá o sinal para o início da corrida. Nessa competição, os *herói'wa* correm em direção a duas altas hastes de aricá (*wedetede*), que estão fincadas no pátio da aldeia.

Assim como no ritual de "bateção de água", a corrida do *noni* também começa com as classes mais velhas. Eles demonstram aos *herói'wa* como a corrida é feita, exibindo sua resistência e velocidade. Essa cerimônia acontece todas as manhãs, durante cerca de dois meses, e termina ao meio-dia. Apenas na primeira vez o ritual começa ao meio-dia e se estende até o final da tarde (GIACCARIA e HEIDE, 1984 p. 173).

Imagem 13: um carregador do *noni* na cerimônia dos líderes Tébé. Fonte: Centro de Documentação Indígena, foto de Cosma Salvatore, 1974. (TSI'RUI'A, 2012, p. 150)

A corrida acontece no centro da aldeia. Segundo Leal (2006 p. 93): "a situação se repete até chegar a vez dos "*herói'wa*" que corre várias vezes numa extensão de duzentos metros até os padrinhos e os velhos se darem por satisfeitos".

O *noni* é confeccionado com a ajuda dos mais velhos. No entanto, a partir do terceiro, os *herói'wa* devem buscar as folhas de buriti e confeccionar o manto sozinhos, sob a supervisão dos velhos. Após alguns dias do início deste rito podem participar também as mulheres, os *watebrémi* e todos os outros grupos separados. (GIACCARIA e HEIDE, 1984 p. 173).

Os padrinhos e madrinhas participam ativamente dessa fase, auxiliando seus afilhados. Durante a madrugada, por volta das 2h, eles realizam o canto e a dança (*wanaridobe)* no centro da aldeia.

Embora seja difícil para eles se levantarem tão cedo para dançar até o amanhecer, pela manhã, após a dança, assistem à corrida de seus afilhados. À tarde, sempre que os *herói'wa* terminam de correr, os padrinhos e madrinhas dançam novamente (TSI'RUI'A, 2012, p. 148).

Nas vésperas finais do *danhono*, acontece mais uma etapa importante para a cultura Xavante: a escolha de novos líderes, o *Pahöri'wa* e *Tébé.* Quatro rapazes *herói'wa* são selecionados pelos anciãos da aldeia: dois *Pahöri'wa* do clã *Po'redza'õno* e dois *Tébé* do clã *Öwawẽ*. Esses líderes serão responsáveis por atuar como conselheiros de seus respectivos grupos etários.

A escolha desses líderes constitui um processo complexo, que exige a reunião dos anciãos e padrinhos em diversas ocasiões (*warã*) para deliberação. Os critérios para a seleção não se limitam ao mérito individual; eles valorizam o jovem que demonstra respeito pelos mais velhos e pela cultura, além de apresentar bom desempenho em festas e corridas tradicionais.

Contudo, a decisão é profundamente influenciada por fatores políticos e sociais, favorecendo candidatos com um maior número de irmãos e significativa influência familiar. Uma questão central levantada pelos anciãos é a capacidade do pai do moço providenciar os materiais rituais necessários (como colares, grãos de capim-navalha e unhas de animais) para os enfeites cerimoniais, demonstrando que o apoio material é um critério indispensável no processo de escolha.

Antes dos ritos de iniciação dos *Pahöri'wa* e *Tébé*, ocorre a caçada ritual, com duração de aproximadamente quinze dias. Os padrinhos, pais, líderes e os demais *herói'wa* se dirigem à mata para caçar e, posteriormente, distribuir a caça na aldeia. Segundo Tsi'rui'a (2012), a caçada é organizada por meio da divisão em quatro acampamentos. Após a organização desses acampamentos, os participantes se preparam para iniciar a caça.

> Terminando a distribuição das pessoas de acordo com quem vai ficar com o primeiro, com o segundo pahöri'wa e com os dois tébé, os homens devem dançar e cantar o canto próprio da caça com o fogo. Logo em seguida, o dono do tempo entrega um pedaço de lenha para dois homens botarem fogo no mato. Para caçar os caçadores devem se pintar rapidamente para correr atrás dos animais (TSI'RUI'A, 2012, p. 152).

Enquanto os *herói'wa* estão na caçada, as jovens da mesma faixa etária devem realizar a corrida do *noni*. As meninas não correm de manhã, elas devem correr no *noni* só à tarde. Elas devem pintar também como os *herói'wa,* o abdômen e a coluna traseira com o urucum. (TSI'RUI'A, 2012 p.152)

Ao retornarem da caçada, as melhores carnes são dispostas em cestos no centro da aldeia e depositadas nas portas dos quatro líderes recém-escolhidos. Estes, por sua vez, permanecem reclusos dentro de casa por aproximadamente dois dias. Após esse período de reclusão, os demais *herói'wa* participam mais uma vez da corrida do *noni*, atividade ritual descrita anteriormente. A chegada dos *herói'wa* da caçada marca o encerramento definitivo da corrida do *noni*.

Na manhã seguinte, cada um dos pais inicia a produção de um *wamñoro*[24] para o próprio filho (GIACCARIA, 1984, p. 175). Em um dia é realizado o ritual *tébé* e no outro dia o *pahöri'wa.*

Após as ornamentações, ao entardecer, realiza-se o que Maybury-Lewis denominou "procissão". Neste rito, é colocada uma capa de palha nas costas dos *Tébé,* que devem realizar um circuito pela aldeia, iniciando na casa dos solteiros e finalizando na residência do chefe.

[24] **WAMNHORÕ"** (espécie de capuz) feito com a seda da palha do buriti, onde são colocadas penas de arara presas por um longo e grosso barbante de algodão.

Devido ao peso da capa, é necessária a ajuda de três pessoas para posicioná-la sobre os ombros dos líderes.

> A cada duas casas, no círculo da aldeia, essa "procissão" parava: o que levava a capa sentava-se e Tebe repetia a cerimônia de bater na capa e assobiar. Quando completam a volta, recomeçaram; desta vez, em direção oposta, porém. Enquanto isso, os parentes consanguíneos de Tebe choravam intensamente. (MAYBURY-LEWIS, 1984, p. 176)

O choro ritual faz parte de diversos momentos da vida cerimonial Xavante. Segundo Maybury-Lewis, ele ocorre em ocasiões distintas, como durante o desfile dos *Tébé* pela aldeia, após a dança dos *Pahöri'wa*, ou após o falecimento de um indivíduo. Nos ritos de iniciação, o choro manifesta a alegria pela participação na cerimônia. Em contraste, no contexto de luto e morte, ele expressa a tristeza e a saudade sentida pelos parentes.

No dia seguinte acontece o rito dos *Pahöri'wa*, realizado no *Warã* (centro da aldeia), em frente ao *Wedetede* (árvore aricá), é um evento solene e rápido que começa por volta das nove horas (LEAL, 2006, p. 96).

O ritual é marcado pela partilha de alimentos exclusiva entre os membros do clã *Po'redza'õno*, seguida imediatamente pela pintura e ornamentação dos novos líderes, que é feita pelos *Pahöri'wa* que finalizam o ciclo (*Pahöri'wa'rada*). Ao meio-dia, ocorre a demonstração da dança do sol, cuja execução deve ser perfeita, exigindo ensaios prévios. Os novos *Pahöri'wa* são ricamente adornados com dentes de capivara nas orelhas e unhas de caititu e veados nas pernas para marcar o ritmo. Recebem ainda o *Wamnhorõ Dzub´a*, um capuz branco enfeitado.

O rito culmina com a transição de função, onde os *Pahöri'wa'rada* retiram os enfeites dos novos líderes. O momento final é o Rito do Capuz, no qual os novos Pahöri'wa simulam uma fuga deitados em esteiras, até que as madrinhas (*Danhohui'wa Tsipi'õ*) os alcancem e retirem o *Wamnhorõ Dzub´a*.

Imagem 14: Paho'ri'wa, a dança do sol do povo xavante[25]

O último ritual do *danhono* é a corrida do *Tsa'uri*. Este é o teste final de força e resistência dos *wapté*, que agora são chamados de *herói'wa*, por terem suas orelhas perfuradas recentemente, e que logo ascenderão à nova classe de idade: os *ritéi'wa* (jovens guerreiros).

Antes da prova, eles passam por uma preparação onde seus pais lhes cortam o cabelo, raspando o centro da cabeça e adornando o "rabo de cavalo" restante com uma pena de arara. A corrida se estende por uma pista de dez a doze quilômetros, onde os jovens, pintados e enfeitados, devem enfrentar a dor e o cansaço. O rito é didático e envolve grupos de apoio e oposição: os *Danhohui'wa* (padrinhos) oferecem proteção, enquanto os *Dahi'wa* (moços mais velhos) colocam obstáculos no caminho. A força de oposição mais intensa vem das *Ihire* (idosas), que acendem fogueiras e os ameaçam de serem "assados" caso desistam. Em contraste, mães e irmãs oferecem água e refresco, simbolizando o suporte familiar. Assim afirma Leal, (2006, p. 98) "as '*IHIRE*' (idosas) vão para amedrontá-los acendendo fogueira cá e acolá, à beira da pista, para dizerem que se não resistirem serão assados para alimentação de todos".

A corrida constitui um grande teste de força física. Ao final dos doze quilômetros, muitos jovens chegam com os pés feridos e distensões musculares, resultando em desmaios ou na necessidade de serem carregados pelos padrinhos.

> Quando chegam de volta à aldeia, muitos desmaiam devido ao grande esforço físico feito. Outros chegam carregados pelos padrinhos e madrinhas. É uma honra muito grande ser o primeiro a chegar na aldeia sem precisar da ajuda de ninguém. Depois que chegam e descansam um momento há a imposição das mãos por toda a comunidade sobre "HEREROI´WA" e as "ADABA". (LEAL, 2006, p. 98)

[25] **RUNEEWEMITO.** *Paho'ri'wa, a dança do sol do povo xavante.* [Vídeo]. YouTube, 8 set. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DoT6tICmlys. Acesso em: 07/10/2025.

Enquanto os *herói'wa* realizam a corrida, as mulheres que permanecem na aldeia começam a destruir a *hö*, a casa onde os moços residiram por cinco anos. Uma vez que cada grupo etário deve construir a sua própria casa, o novo grupo logo iniciará a construção. Assim afirma Maybury-Lewis, (1984, p. 182): "a casa dos solteiros foi imediatamente demolida e todas as mulheres da aldeia serviram-se dos despojos, levando parte da cobertura de palha para reforçar o teto de suas próprias casas".

Segundo Giaccaria e Heide assim acontece a imposição das mãos pela comunidade:

> Então se realiza uma procissão na seguinte ordem: os velhos, os IPRÈDU, os DAÑOHUY'WA, as mulheres. A procissão desfila diante dos RITEY'WA e das ADABA e cada um, passando, impõe a sua mão direita sobre a cabeça deles. Nesse ínterim, os IHI'WA cantam o DAPRABA diante das casas, passando diante delas por três vezes, cada vez com um canto diferente. Tudo termina lá pelas quatro da tarde. (GIACCARIA E HEIDE, 1984 p.189)

Desse momento em diante, os *"hereroi'wa"* vão morar no centro da aldeia, pois são guerreiros e devem guardá-la, até poderem coabitar com sua noiva. (LEAL, 2006, p. 99).

Com o encerramento do *danhono*, um novo grupo etário começa a construção da casa dos solteiros, e o ciclo de iniciação para a vida adulta é reiniciado. É dessa forma que a cultura Xavante é mantida e perpetuada. Os jovens, agora plenamente iniciados, estão autorizados a ter relações sexuais com suas noivas e, em breve, poderão realizar o casamento.

3.2.3 *Adabatsa* (o casamento)

As jovens Xavante são, via de regra, prometidas em casamento ainda muito novas, por meio de acordos firmados diretamente entre as famílias. Frequentemente, elas desconhecem a identidade de seus futuros maridos, sabendo apenas que estão comprometidas. Conforme o padrão estabelecido, o casamento ocorre obrigatoriamente entre clãs opostos: se a jovem pertence ao clã *Po'redza'õno*, seu cônjuge deverá ser do clã *Öwawẽ*, e vice-versa.

Quando o *ritéi'wa* e sua noiva estão prontos para o noivado, o rapaz e seus familiares (pais, padrinhos, irmãos e amigos) realizam uma caçada. Essa cerimônia é denominada *adabatsa*, que significa o compromisso firmado perante a comunidade. O objetivo central dessa atividade é obter a maior quantidade possível de carne para posterior distribuição na comunidade.

Segundo Leal, "ao retornar, o rapaz leva um cesto contendo cerca de 150 a 200 quilos de carne de caça nobre (anta, porco do mato, tamanduá-bandeira) para a noiva. Deixa-o na porta de entrada da casa da noiva" (2006, p. 47).

Após a caçada e a distribuição da carne, a mãe da noiva a pinta e enfeita. A jovem, então, ajoelha-se sobre uma esteira em frente à sua casa, aguardando a chegada do noivo. A mãe é responsável por preparar o espaço para receber o genro, o que só ocorre após a decisão e autorização do sogro.

> A tarde o danhõ´rebdzu´wa vai na casa preparar e pintar a noiva. Se acontecer de o noivo chegar muito tarde, o danhõ´rebdzu´wa deixa para ir à casa da noiva no dia seguinte bem cedo. Depois que a noiva está preparada, o danhõ´rebdzu´wa é o primeiro a sair da casa. Depois sai a mãe da noiva, a mãe da noiva vai levando a ´renhãmri (esteira bandeja) que vai deixar na frente da casa. Em seguida vai sair a noiva e ajoelhar na ´renhãmri.
> Se a noiva é (do clã) Owawé quem vai tirar os seus enfeites é uma moça (do clã) poredza´õno. Se a noiva for poredza´õno é ao contrário. Depois o rapaz vai se mudando aos poucos para a casa da moça. Então vai começar a fazer a roça, pescar e caçar para o seu sogro. É assim o casamento dos A´uwé-Xavante desde antigamente até hoje, por isso a nossa cultura é muito forte. (Site da Associação Warã,)[26]

Antes do *Dabatsa*, a noiva (*Adzarudu*) passava as noites na casa do noivo (*'ritéi'wa*), mas retornava para casa ao amanhecer. Após o ritual, o noivo agora passa a residir na casa de sua esposa, demonstrando felicidade, para contentamento dos sogros. A esposa, por sua vez, dedica-se a aprofundar suas aprendizagens culturais, focando em habilidades como a tecelagem de cestos (*tsi'õno*) e a confecção de tampas de *baquité*.

Imagem 15: Ritual de um casamento Xavante/ aldeia Etenhiritipá, T.I em Canarana/ MT, foto de Hélio Nobre. **https://www.helionobre.com/adaba** acesso 07/10/2025.

As residências Xavante são caracteristicamente bem numerosas, pois o tamanho da casa está diretamente ligado à quantidade de filhas e, subsequentemente, de netos que a família

[26] **DABATSA: o noivado xavante.** In: WARÃ: um olhar sobre a cultura Xavante. [S.l.]: Nativeweb, [entre 2000 e 2025]. Disponível em: http://www.hosted.nativeweb.org/wara/dabatsa.html. Acesso em 07/10/2025.

possui. Historicamente, a poligamia era uma prática comum, com homens tendo mais de uma esposa, embora hoje seja raramente observada. Segundo Leal, (2006 p. 48) “em uma casa xavante pode viver até trinta pessoas e quando se torna muito cheia o genro mais velho é liberado para construir a sua própria casa, ou então, quando a primeira neta se casa pode acontecer o mesmo”.

3.2.4 *Uiwede* (A Corrida de Tora)

A corrida de tora de buriti é uma das cerimônias mais importantes da cultura Xavante, pois simboliza força, resistência e competitividade entre os clãs *po’redza’õno* e *öwawẽ*.

Esta é uma corrida de revezamento disputada entre os padrinhos dos *wapté* (*danhohui’wa*) e os jovens guerreiros (*ritéi’wa*). Os anciãos decidem a data da corrida e ordenam o corte das toras, que podem chegar a pesar cem quilos.

Geralmente, o evento acontece no início de algum ritual importante, como o ritual de iniciação dos *wapté* ou o *wai'á* (que será abordado adiante), ou pode ocorrer apenas como competição entre os clãs. A preparação é relativamente rápida, o que a diferencia de outros rituais que levam meses para serem organizados. Leal apresenta essa organização:

> Da corrida de “tora de buriti” fazem parte duas toras da palmeira do Buriti, pesando de oitenta a cem quilos. Os competidores ficam assim divididos: de um lado o grupo dos “WAPTE” e as classes de idade de seus padrinhos, e de outro os grupos das classes de idade, que são seus opositores. O percurso da corrida varia de nove a dez quilômetros. Cada grupo corre com a tora de Buriti passando-a de um para o outro como na corrida de revezamento. (LEAL, 2006, p. 76)

Imagem 16: Disputa entre clãs- Corrida de Tora/ aldeia Etenhiritipá, T.I em Canarana/ MT, foto de Hélio Nobre: https://www.helionobre.com/corrida-de-tora?lightbox=dataItem-kn4va3lf3 acesso 14/10/2025.

Antes da corrida, os competidores se pintam e se ornamentam com gravatas, brincos, cordões e pulseiras. A corrida tem início quando três ou quatro dos participantes de cada time suspendem as toras e as colocam no ombro do primeiro representante de cada metade a carrega-la. (MAYBURY-LEWIS, 1984, p. 311)

Os adolescentes *wapté* não carregam a tora, mas correm ao lado dela. Eles atuam como um símbolo de rapidez e destreza e têm a função de intervir caso o competidor a deixe cair, pois devem segurá-la ou ajudar a colocá-la novamente sobre o ombro do corredor.

Quando uma equipe deixa a tora cair, o grupo corre um grande risco de perder a competição. Isso ocorre porque o esforço e o tempo necessários para recolocar o objeto pesado sobre os ombros do competidor geram um atraso significativo.

A transição da tora é feita em revezamento: o corredor, ao se sentir cansado, deve passá-la imediatamente para o próximo membro de sua equipe, garantindo que o movimento de corrida seja contínuo e não haja interrupção.

Segundo Maybury-Lewis (1984, p. 312), "para o Xavante, não é o resultado final das corridas que importa. É por isso que não se incomodam com o fato de as toras, em cada corrida em particular, não terem exatamente o mesmo peso". Por se tratar de um rito, os anciãos procuram observar a rapidez e a resistência dos competidores. Em caso de uma corrida mal elaborada, na qual se perceba que os competidores não correram bem ou que o desempenho não foi de qualidade, essa corrida pode ser cancelada e outra ser iniciada.

As mulheres Xavante também realizam suas próprias competições com a tora de buriti, conhecidas como *Ubdö′ warã.* Este termo, que é associado à "capivara dente branco" ou "corrida de tora de dente de capivara no pescoço", marca um momento crucial na vida cerimonial da aldeia: a iniciação dos *wapté* e o correlato estabelecimento das novas madrinhas (*danhohui'wa*) (TSI'RUI'A, 2012, p. 91).

A organização da corrida feminina é semelhante à dos homens e está intrinsecamente ligada ao ciclo de iniciação. Durante o evento, as novas madrinhas utilizam colares feitos com dentes de capivara, um elemento de destaque que confere o nome ao próprio rito. O evento possui ainda um componente lúdico e social muito forte, que se manifesta após o resultado: quando o grupo adversário perde a corrida, as mulheres brincam batendo nos cunhados do grupo vencedor ou passando carvão em seus rostos, o que reforça as relações de parentesco e a sociabilidade cerimonial na aldeia.

3.2.5 *Wai'arini* (Iniciação Religiosa)

Segundo Tsi'rui'a, as palavras *Darini* e *Wai'arini* carregam o mesmo significado, embora a segunda expressão seja considerada a mais correta: "O mais certo é dizer *Wai'arini* porque é preparação para a vida religiosa e cultural". Tsi'rui'a explica a composição da expressão, detalhando que *Wai'a* significa festa ou celebração, e *rini* se refere a uma visão de iluminação. Essa visão significa que os iniciantes devem permanecer acordados (em vigília) para observar e absorver o conhecimento e os eventos do ritual. Desse modo, a expressão descreve a própria natureza da cerimônia: uma celebração que tem como propósito levar os jovens à iluminação e ao aprofundamento espiritual (TSI'RUI'A, 2012, p. 104).

Maybury-Lewis (1984, p. 321) afirma que ele conhece "pelo menos três tipos de *wai'á:* um deles é realizado em favor dos doentes; o outro, para as flechas e um terceiro, para as máscaras". Assim podemos compreender que o *wai'á* se refere a celebrações com intuito distintos.

O *Wai'arini* é um ritual de iniciação importante na vida religiosa e cultural do povo Xavante, realizado em um ciclo que, tradicionalmente, se repete a cada quinze anos. Essa celebração exige a participação de todas as classes de idade masculinas, abrangendo um vasto espectro que geralmente vai de 5 a 25 anos. As classes envolvidas incluem os *danhohui'wa* (padrinhos), os *ritéi'wa* (os moços ou jovens adultos), os *wapté* (os adolescentes, que residem na casa dos solteiros, o *Hö*), os *ai'repudu* (pré-adolescentes) e os *ai'uté* (crianças). A duração total da cerimônia se estende por vinte dias ou mais, dependendo da complexa organização e das decisões tomadas pelos anciãos, do clã *po'redza'õno*. O ritual é um período de rigor, aprendizado e vigília, crucial para a transmissão do conhecimento ancestral e para o fortalecimento do físico e do espírito dos homens.

Antes de iniciar o *Darini* (ou *Wai'a Rini*), os anciãos selecionam o responsável pela festa, chamado *I'rãiwadzi'wa*. Este líder cerimonial tem a incumbência de escolher os candidatos que participarão das celebrações, e, uma vez definidos, os guardas do ritual são encarregados de buscar os participantes em suas casas e conduzi-los ao centro da aldeia, o *Warã.* Após a reunião de todos no centro, os candidatos são divididos em dois grandes grupos performáticos: os *Wedehöri'wa,* que dançam balançando o pau-brasil (*wede nhipré)*, e os *U'mretede'wa,* que pulam balançando as cabaças (*dzö*), marcando o início da intensa fase de

aprendizado e vigília do ritual de iniciação[27].

Assim como em qualquer cerimônia do povo Xavante, a preparação para o ritual inclui períodos de ensaio, durante os quais os membros mais velhos (os anciãos) orientam os participantes. Eles ensinam as práticas e os movimentos corretos, assegurando que a execução de todo o ritual atinja o mais alto grau de perfeição e fidelidade à tradição ancestral.

> Cada etapa do grupo etário deve ensaiar e fazer a demonstração. Quem for wedehöri'wa deve fazer o papel de wedehöri'wa. Quem for u'mretede'wa faz o papel de u'mretede'wa e os antigos seus da'ãmawai'a'wa batem os pés neles, datsiparabu, tudo para os que serão iniciados observarem e aprenderem. Assim, cada grupo ensina para os novos que irão iniciar o wai'a rini. (TSI'RUI'A, 2012, p. 105)

Durante o período da iniciação religiosa, os participantes são submetidos a uma série de restrições rigorosas, essenciais para a purificação e o fortalecimento espiritual. Os iniciados devem ficar em jejum, abster-se de relações sexuais e evitar os banhos. O propósito dessas privações é claro: alcançar um estado elevado para receber o poder espiritual que os qualifica como curandeiros ou sonhadores, além de conferir-lhes o domínio sobre fenômenos naturais, como as chuvas e os raios, que são vitais para a comunidade. Os iniciados dançam e cantam ao longo de todo o dia, dispostos em um círculo no *Warã* (o centro da aldeia), com pouquíssimas pausas para descanso.

> Quando os Umré retomam sua posição inicial, todos os membros dos dois grupos voltam a sentar-se em suas esteiras. Permanecem sob o sol quente o dia todo, repetindo essas danças de tempos em tempos. Não podem comer nem beber coisa alguma durante o dia e não podem banhar-se durante todo o período de seu jejum. (MAYBURY-LEWIS, 1984, p. 323)

Para o povo Xavante, o sonho possui um profundo significado espiritual. É exclusivamente por meio dele que são revelados elementos necessários para a vida cerimonial e social, como os nomes dos filhos, novas danças ou cantos rituais. Na cultura Xavante, nada pode ser inventado, pois toda manifestação cultural e religiosa deve ser validada e recebida através do sonho.

Durante o ritual, os guardas (*da'ãmawai'a'wa*) desempenham um papel de extrema importância. Eles são responsáveis por vigiar atentamente para que as mulheres não ofereçam água aos seus filhos ou parentes iniciados, pois o sacrifício é levado muito a sério durante os cerca de vinte dias de celebração. Se necessário, os guardas correm atrás das mulheres e despejam a água no chão, impedindo a quebra do jejum. Os guardas também devem acordar os

[27] Para compreender as fases do ritual assista: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **A Cerimônia do *Wai'a* (Darini) | Povos Indígenas no Brasil**. [S. l.]: YouTube, 23 ago. 2023. Vídeo, 1 *min* 37 *seg*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=glp_vbxs8v4. Acesso em: 20/10/2025.

iniciados, que dormem no *Warã* durante todo o ritual, utilizando a dança *Dapraba* que consiste em bater os pés vigorosamente no chão, levantando poeira. Diferentemente dos iniciados, os guardas precisam tomar banho e se pintar durante a madrugada, pois é um ato de purificação essencial para que possam realizar plenamente todas as suas atividades diárias. Mayburi-Lewis descreve detalhadamente a dança feita pelos *da'ãmawai'a'wa:*

> Nesse meio tempo, os homens se reúnem em sua clareira, na mata, para cantar. De quando em quando, vêm até a aldeia, onde dançam "contra" os meninos. Essa dança, característica do *wai'á,* é conhecida como *daprada* (batem os pés com força no chão). Ao dançar, os homens avançam sobre os meninos, batendo com força os pés muito junto aos iniciados; recuam e voltam a avançar, numa série de idas e vindas marcadas por uma atitude extremamente agressiva. (MAYBURY-LEWIS, 1984, p. 324)

Após alguns dias de jejum, exposição ao sol, danças e cantos, os guardas anunciam a próxima fase do ritual: a construção de uma cabana que deve ser erguida longe do *Warã*, mas ainda dentro dos limites da aldeia, pois o próximo ritual deve ser feito com os dois grupos separadamente.

> Depois de realizada a fase de sacrifícios e ritos pode se avançar para se fazer outros ritos. Então os responsáveis pela cerimônia religiosa cultural devem se reunir sempre secretamente para então realizar. Os wedehöri'wa buscam brotos de buriti ou folhas de buriti. Essas folhas servirão para se fazer acampamento e que os u'mretede'wa usarão. Os u'mretede'wa vão ser colocados dentro para não virem os wedehöri'wa quando for o rito de passagem da morte para a vida. (TSI'RUI'A, 2012, p. 112)

Segundo Tsi'rui'a, a construção da casa ou acampamento é realizada pelos *Wedehöri'wa* para uso exclusivo dos *U'mretede'wa*. Essa separação é necessária porque, naquele dia, o grupo isolado não deve presenciar a execução das atividades do ritual *Wai'a Rini* realizadas por seus colegas, evitando assim que se assustem ou se sintam amedrontados prematuramente. Entretanto os *Wedehöri'wa* sabem que se trata do desmaio ritual ou a passagem da morte para a vida.

O ponto culminante da iniciação dos meninos é o desmaio ritualístico, momento em que a sua espiritualidade é testada. Aqueles que permanecem inconscientes por mais tempo são considerados os que alcançaram maior poder espiritual e, futuramente, poderão se tornar os melhores curandeiros da comunidade. Para induzir o desmaio, os iniciados correm olhando diretamente para o sol, momento em que os guardas sopram um pó sobre eles para provocar a perda de consciência.

> Ao caírem nos braços de um de seus irmãos, deve ser levado até os braços da mãe e, ao mesmo tempo, deve-se jogar muita água em cima dele. É um banho ritual, as irmãs ou algumas das mulheres parentes deles jogam muita água, assim, são lavados por estarem sujos há várias semanas. As mulheres mães

> ficam próximas para ajudar a lavar seus filhos. Com garrafas de água nas mãos, as mulheres ficam muito atentas aguardando a realização do rito. Esse é o trabalho delas toda vez que é realizada a iniciação. (TSI'RUI'A, 2012, p. 114)

Imagem 17: documentário Wai'á e o Mundo Xavante - INTEIRO (38min) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=glp_vbxs8v4.

Essa passagem da morte para a vida, simbolizada pelo desmaio, constitui o batismo ritual na cultura Xavante. Os meninos possuem padrinhos que, segundo Tsi'rui'a, são denominados *da'õri'wa.* Este termo significa "aquele que tirou" ou "pegou" o iniciado do desmaio ou da morte, ou, em uma interpretação mais clara, aquele que o salvou ritualmente.

Após a iniciação dos dois grupos, a cabana é prontamente destruída. É importante ressaltar que os padrinhos de iniciação religiosa devem pertencer ao mesmo clã do iniciado. Afirma Tsi'rui'a (2012, p. 116): "um clã *po'redza'õno* nunca deve ser *da'öri'wa* (padrinho) de um clã *öwawẽ* e vice versa, um *öwawẽ* nunca deve ser *da'öri'wa* (padrinho) de um clã *po'redza'õno*, mas sim, de um mesmo clã *po'redza'õno* com o *po'redza'õno* e *öwawẽ* com *öwawẽ*".

Após alguns dias de descanso, os iniciados recebem uma flecha sagrada (*ti'ipé*), que, segundo a crença Xavante, é concedida pelos bons espíritos e simboliza o Filho de Deus *(Danhimite).* Os meninos têm a obrigação de cuidar dessas flechas por uma semana como se fossem seus próprios filhos recém-nascidos, recebendo a instrução de segurarem com carinho, deixa-las bem guardadas à noite, sem serem deixadas no chão. (TSI'RUI'A, 2012, p. 119)

A crença do povo Xavante é monoteísta, distinguindo-se claramente de povos politeístas. Para essa etnia, *Danhimite* é o Filho de Deus, sendo a entidade que lhes concedeu a flecha sagrada (*ti'ipé*). Essa figura é frequentemente assimilada pelos Xavante com Jesus, o Filho de Deus, proveniente da narrativa cristã.

Os Xavante acreditam na existência de um espírito perigoso conhecido como *Pi'u*, que deve ser encarado com coragem pelos iniciados. O autor Giaccaria define o *Pi'u* como uma "abelha negra que possui a prerrogativa de cortar os cabelos dos homens". É nesse momento que ocorre o lançamento das flechas compridas: os iniciados devem recolher a maior quantidade possível das flechas jogadas no centro da aldeia, as quais, simbolicamente, são lançadas pelo *Pi'u* vindo da floresta.

> Ao raiar do dia, todos os homens saíram para o meio da aldeia e ali esperaram, tensos, até que ouviram um assobio vindo de fora da aldeia. Imediatamente, todos os rapazes gritaram "U, ho,ho,ho..." e dispuseram-se, em leque, no meio da aldeia. Cada assobio vindo da mata obtinha a mesma resposta, em meio a uma excitação crescente. A figura negra do *pi'u* finalmente apareceu na abertura do semicírculo de casas da aldeia e atirou uma das flechas cerimoniais *ti niptóro* para cima. Os rapazes correram para agarrá-la. O primeiro a segurá-la com firmeza obteve o privilégio de correr com ela e apresenta-las aos mais velhos, no centro da aldeia. (MAYBURY-LEWIS, 1984, p. 329-330)

Tsi'rui'a aponta que, antigamente, os meninos pegavam as flechas ainda no ar. No entanto, essa prática foi proibida, pois correm o grande risco de se ferirem, já que as pontas são afiadas e podem perfurar ou atingir outras pessoas. A orientação dos mais velhos é clara: "primeiro, [a flecha] deve cair no chão para, depois, quem for mais rápido catá-la antes dos outros e levar para entregar ao homem pertencente à sua equipe." (TSI'RUI'A, 2012, p. 120)

Após recolherem as flechas, os iniciados buscam o bolo, que foi preparado pelas madrinhas, para realizar a partilha. Com isso, o ritual chega ao fim. Assim como em qualquer cultura, o alimento e a partilha simbolizam a confraternização e a união entre os grupos. Os Xavante, então, dividem o alimento e o levam para suas casas. "Depois que todo mundo buscou o bolo, os *dzö'ratsi'wa* distribuem entre eles e levam para suas casas. Assim, encerra o grande *wai'a* da iniciação". (TSI'RUI'A, 2012, p. 122)

Após a finalização do ritual, os iniciados partem para uma caçada na companhia de seus pais. A caça obtida é integralmente entregue às madrinhas e aos padrinhos como forma de agradecimento e reconhecimento pelo apoio e dedicação oferecidos durante todo o período da iniciação religiosa.

O *Wai'a Rini* é um ritual que, até hoje, guarda muitos segredos entre os iniciados. Maybury-Lewis (1984, p. 330) afirma que se trata de um ritual de grande complexidade. O autor inclusive ressalta a dificuldade de estudá-lo em sua totalidade, declarando: "não me vejo em condições de elucidar esse complexo ritual em sua totalidade. Os Xavante tampouco souberam me fornecer uma explicação na qual eu pudesse elaborar uma análise posterior".

As mulheres participam das celebrações de forma secundária, desempenhando tarefas como a preparação dos bolos. Elas também são as responsáveis por tentar fornecer água aos filhos durante o jejum, embora essa ação seja proibida e vigiada pelos guardas do ritual. Contudo, em alguns casos, as mulheres também participam do *Wai'a*, e temem essa participação.

Maybury-Lewis presenciou o momento em que as mulheres foram conduzidas à mata por um grupo de homens que portavam bordunas:

> Os homens levaram para a mata uma das mulheres que haviam selecionado para esse wai'á. Voltaram então outras duas vezes em busca de outras mulheres, de modo que acabaram por levar uma mulher de cada clã. As três mulheres foram obrigadas a manter relações sexuais com os celebrantes do wai'á, depois do que foram pintadas de vermelho, á exceção de suas pernas que, segundo o padrão também usado pelos homens, eram pretas. (MAYBURY-LEWIS, 1984, p. 329)

Os autores Giaccaria e Heide explicam que a mulher escolhida para essa função é, geralmente, malvista pelos homens. Ela é conduzida ao *Wai'a,* onde lhe são revelados os segredos do ritual. A partir desse momento, ela passa a ser chamada *Wayatsipiõ*. A união sexual ocorre na floresta, após a escolha do canto ritualístico. A participação no *wai'á* é considerada o maior castigo que pode ser infligido a uma mulher. Por essa razão, quando o ritual se inicia, muitas delas se fecham em suas casas. (GIACCARIA E HEIDE, 1984, p. 215)

Existem algumas circunstâncias que levam uma mulher a ser feita *Wayatsipiõ*. Uma das possibilidades ocorre quando ela maltrata o marido, e este sugere o castigo, pois não deseja abandoná-la. Segundo os Xavante, após retornar do ritual, a mulher não mais maltrata o cônjuge. Outra possibilidade é quando o marido se nega a participar do ritual; para puni-lo, a sua mulher é levada, e ele, sem poder intervir, retira-se para a floresta até se acalmar. Conforme relata Giaccaria, embora o marido não possa interferir na decisão, a situação muda se o pai do marido intervir: nesse caso, nada será feito à mulher, visto que a autoridade de um ancião é profundamente respeitada pelos Xavante. (GIACCARIA E HEIDE, 1984, p. 217)

A mulher que adquire a condição de *Wayatsipiõ* e, consequentemente, passa a conhecer os segredos do *Wai'a*, tem a obrigação de se reunir aos homens sempre que o ritual for celebrado novamente. É importante ressaltar que não sabemos se atualmente esse *wai'á* com as mulheres é praticado, não foram citados nos trabalhos recentes pesquisados.

Giaccaria e Heide (1984, p. 218) relatam que o homem que revela os segredos do *Wai'a* às mulheres ou a não iniciados é punido de forma brutal. Ele é jogado na água e violentamente retalhado com lascas de bambu e bicos de arara. Depois disso, é mandado para casa para que morra ensanguentado, sendo proibido à comunidade chorar a morte do traidor. "Somente uma

vez, dizem os Xavante, foi preciso castigar um homem por revelar o segredo do wai'á a uma mulher".

Os rituais aqui destacados ressaltam a importância da competição entre os clãs, a relevância do papel dos padrinhos e a própria continuidade cultural, uma vez que o conhecimento é transmitido pela prática, no contato direto com os mais velhos. São esses ensinamentos de força física e espiritual que transformam os iniciados em guerreiros, tornando-os aptos a assumir plenamente seu papel na sociedade. Desse modo, os rituais permanecem fortemente presentes na cultura Xavante, funcionando como uma forma vital de resistência e perpetuação de seus legados ancestrais.

3.3 Modernidade e tradição: A organização social xavante em constante transformação

Assim como ocorre em qualquer sociedade, o povo Xavante tem experimentado profundas transformações socioculturais nas últimas décadas. Tais mudanças manifestam-se de forma mais acentuada entre os jovens, observando-se a adesão a novos padrões de comunicação, indumentária e hábitos alimentares. Essa dinâmica gera uma preocupação constante por parte dos anciões em relação à preservação e ao futuro da cultura Xavante.

O filósofo Ailton Krenak demonstra preocupação com a direção da sociedade e critica o excesso de dependência tecnológica ao declarar: "Nós estamos, devagarzinho, desaparecendo com mundos que os nossos ancestrais cultivaram sem todo esse aparato que nós achamos indispensável para continuar vivendo" (2020, p. 15).

Krenak nota a ânsia dos jovens em consumir e em estar cada vez mais alinhados com as novidades do mundo contemporâneo, para ele:

> Me parece que existe um desejo nas novas gerações, principalmente esses que estão na faixa de 20, talvez até 40 anos de idade, de que essa condição de consumo da vida no planeta se estenda por mais um tempo, sem ter que desligar, digamos assim, a máquina de fazer coisas, a máquina da mercadoria. (2020, p. 15)

O funcionamento contínuo da "máquina de fazer novas coisas", conforme destacado por Krenak, impõe uma realidade às sociedades atuais. Essa dinâmica leva os jovens a desejarem possuir televisão e celulares conectados à internet, essenciais para a integração global. Nesse contexto, levanta-se a questão: até que ponto essas inovações tecnológicas afetam a tradição dos povos indígenas?

Tsawewa e Zoia observam que *os wapté* negligenciam seus compromissos relacionados

à sua fase de vida, priorizando o lazer (assistir TV ou jogar futebol). O futebol, em particular, adquiriu relevância por conta da competição com outros times.

> Essa interferência está acontecendo despercebidamente e de forma silenciosa. Não se registram mais danças ao anoitecer, meia-noite e ao amanhecer. Em vez de dançar, os adolescentes (Ho'wa) ficam em casa para assistir programas exibidos pela TV. Na cultura do Xavante, é proibido andar de cabeça erguida ou olhar mulheres que passam na frente do ho'wa. Depois que entrou na fase de adolescência, o lugar apropriado é ficar muito tempo no HÖ, de prontidão para atender o seu padrinho quando chegar para dançar. Por exemplo, neste ano quase não se dança mais durante a noite ou de dia, porque wapté tem que treinar para jogar contra o time mais forte. (TSAWEWA e ZOIA, 2016, p. 124).

A fase *wapté* é considerada a mais importante para a manutenção da cultura Xavante, pois atua como a ponte que conecta os saberes ancestrais aos jovens iniciados. Os *wapté* permanecem na casa dos solteiros (*ho)* por aproximadamente seis anos, onde, na companhia de seus padrinhos, adquirem conhecimento sobre danças, cantos, rituais e técnicas de sobrevivência na floresta, como caça e pesca, visando à transmissão desse legado aos próximos grupos. O papel do padrinho é de suma importância, pois ele é o responsável por acompanhar e garantir o aprendizado de seu afilhado. Caso ambos negligenciem esse compromisso, o ciclo de continuidade cultural é rompido.

O professor Martinho Tsawewa critica a postura do padrinho que se mostra irresponsável, negligenciando seu dever como transmissor de conhecimento e conduzindo o afilhado a condutas inadequadas e prejudiciais, como ele denuncia:

> O pior e mais perigoso, em vez de educar seus afilhados, muitos oferecem aguardente e maconha para fumar dentro hö. Então essas coisas que estão acontecendo na tarefa dos padrinhos onde são educados de forma diferente e substituindo as atividades tradicionais por outras práticas que não condizem com a formação dos jovens e isso poderá levar extinção da cultura do povo Xavante. (TSAWEWA, 2016, p. 61)

As práticas lúdicas tradicionais (a exemplo das brincadeiras no rio, corridas, casinha imitando os papéis maternos) deram lugar ao fascínio pelos aparelhos eletrônicos. As crianças Xavante são cativadas por jogos, desenhos e séries, o que interrompe o andamento das obrigações culturais. Essa situação é particularmente crítica, visto que a cultura Xavante é marcada pela constante realização de celebrações ritualísticas.

Tsawewa manifesta preocupação com essas alterações, considerando que as crianças representam o futuro desse povo e, por isso, precisam aprender e praticar os conhecimentos e rituais tradicionais que compõem sua cultura:

> Existem atividade prediletas dos meninos e não são mais da forma como

> aconteciam antigamente onde procuravam acompanhar as atividades do pai, fazendo arco, flecha e outras para serem utilizados nas atividades culturais. Hoje é muito diferente das décadas que se passaram. Vejo muitos meninos brincando de carrinho, videogame, tablet e celular, ouvindo as músicas etc.(...) Nesse caso, no meu entendimento, os meninos não voltam mais a praticar todas as atividades que as gerações anteriores faziam para beneficiar a sua família e é mais uma desvalorização da própria cultura e conhecimento tradicional que percebemos. (TSAWEWA, 2016, p. 66)

A aquisição de aparelhos como celulares e televisões é difícil, no entanto, as famílias em que algum dos membros trabalha como funcionário público (Educação, Saúde ou FUNAI) conseguem adquiri-los. Essa situação permite que os dispositivos sejam utilizados por terceiros, ampliando o acesso na comunidade. A dificuldade de acesso à internet em locais distantes impõe uma barreira a mais à plena incorporação das tecnologias. Embora os jovens Xavante manifestem o desejo de se conectar e consumir o conteúdo digital, a precariedade da infraestrutura restringe essa integração, fazendo com que o acesso se concentre nas poucas famílias com maior poder aquisitivo.

Os anciãos são o grupo que manifesta maior preocupação com as alterações no estilo de vida dos jovens. Estando profundamente adaptados às práticas tradicionais, eles se empenham em transmitir seus ensinamentos milenares. Essa constatação está de acordo com a pesquisa de campo de Moritu e Fernandes. Os pesquisadores indagaram seis anciãos sobre as principais preocupações que apareciam em seus sonhos acerca do futuro dos jovens e a grande maioria citou as tecnologias como televisão, telefone/celular, internet e produtos eletrônicos.

A principal preocupação dos anciãos reside no uso das tecnologias pelos mais jovens. Infere-se que o engajamento excessivo dos jovens indígenas com aparelhos eletrônicos pode levar ao abandono de suas obrigações tradicionais, um fenômeno que ecoa o cotidiano de crianças e adolescentes não indígenas.

Além da questão tecnológica, outra preocupação para o futuro do povo Xavante é o uso de bebidas alcoólicas. Muitos homens e jovens têm desenvolvido o vício, o que acarreta prejuízos significativos à estrutura familiar Xavante. Não raro, observa-se na cidade de Campinápolis a presença de indígenas em situação de vulnerabilidade, dormindo em espaços públicos após a ingestão de bebidas alcoólicas. Um agravante adicional são os acidentes, em que a maioria dos envolvidos estava sob efeito de álcool. Embora haja conhecimento da legislação que proíbe a venda de bebidas alcoólicas aos povos indígenas, os comerciantes frequentemente não a cumprem. O Artigo 58, Inciso III, do Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 1973), prevê o seguinte:

> Art. 58. Constituem crimes contra os índios e a cultura indígena:

> III - propiciar, por qualquer meio, a aquisição, o uso e a disseminação de bebidas alcoólicas, nos grupos tribais ou entre índios não integrados. Pena - detenção de seis meses a dois anos.
> Parágrafo único. As penas estatuídas neste artigo são agravadas de um terço, quando o crime for praticado por funcionário ou empregado do órgão de assistência ao índio. (BRASIL, 1973)[28]

Um ancião Xavante expressa a preocupação com o individualismo que se manifesta na juventude, contrastando-o com a cultura Xavante tradicional, na qual o povo vive em prol do bem de todos e tudo deve ser compartilhado e dividido. A mudança ocorre quando os jovens se mudam para a cidade e passam a adotar um estilo de vida urbano. O ancião lamenta que "Eles viverão como qualquer pessoa e não mais a vida *wapté*" (MORITU E FERNANDES 2020, p. 18). Essa transformação se reflete em diversos aspectos: eles começam a cortar os cabelos, abandonando o corte tradicional Xavante, passam a usar roupas da moda e mudam a alimentação, ingerindo produtos industrializados. Como consequência, alguns não retornam mais para as aldeias a fim de participar das celebrações.

Conforme discutido no Capítulo 1, a maioria dos jovens Xavante que se deslocam para os centros urbanos para estudar e o fazem com o objetivo de retornar à aldeia e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício de seu povo.

No entanto, uma parcela desses jovens modifica seu estilo de vida, o que, em alguns casos, leva ao abandono de suas raízes culturais. Muitos deles estabelecem casamento com mulheres não indígenas, uma prática que é aceitável por muitas famílias. Isso se deve ao fato de que, segundo a tradição Xavante, a afiliação ao clã da criança é determinada pelo pai.

Em contrapartida, a situação é distinta para as mulheres Xavante: quando uma jovem se casa com um homem não indígena (*waradzu*), seus filhos não são mais considerados xavante, um fenômeno que tem se tornado frequente nos últimos anos.

Quando os jovens visitam suas famílias, os mais velhos rapidamente notam a mudança em seu comportamento e, principalmente, em seu visual. As alterações incluem o abandono do corte de cabelo tradicional e do uso dos botoques (brinco Xavante), frequentemente substituídos por alargadores.

Além disso, eles deixam de falar a língua materna e passam a se comunicar apenas em português. Essas transformações causam profunda tristeza nos anciões, que percebem que a nova geração está se afastando da cultura que resistiu por milhares de anos.

---

[28] BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm Acesso em: 25 nov. 2025.

> Logo, não é necessário delatores acerca da continuidade ou não da cultura xavante na cidade, pois o próprio indígena, ao voltar à aldeia, revela, por meio de seus gestos, o não seguimento de suas tradições. Esse desvio pode ser notado a partir da diferenciação física, como um corte social de cabelo ou o não uso de botoque, assim como da diferenciação do comportamento, se o Xavante se portar semelhante ao branco. (OLIVEIRA, 2015, p. 477)

É possível observar que a cultura Xavante sofre alterações desde o surgimento das missões. A influência missionária, notadamente através dos internatos, impôs mudanças significativas no comportamento indígena. As restrições incluíram a proibição do uso da língua nativa e a imposição de horários estritos para as atividades diárias, como refeições, trabalho e a reza. O estabelecimento de um horário fixo para dormir coibiu a realização das danças noturnas, que eram práticas culturais previamente estabelecidas e importantes para a comunidade. Tsi'rui'a afirma que: "o relacionamento era muito bom entre os Xavante, mas com a chegada das imposições, por meio dos missionários, o comportamento do Xavante foi mudado e a mudança até hoje está presente, provocando o esquecimento da convivência com os avôs e ancestrais" (TSI'RUI'A, 2012, p. 50).

Tsi'rui'a relata que, em 1974, os missionários salesianos interferiram na organização política da aldeia de São Marcos ao escolherem um chefe (atualmente denominado cacique) baseando-se na sua compreensão da língua portuguesa. Para o povo Xavante, a escolha do cacique tradicionalmente não ocorre por meio eleição. Eles são selecionados durante a cerimônia do *wai'a* pelo dono do pó branco (*wamaridzuptede'wa*), evidenciando as práticas políticas nativas sem a imposição externa.

> Mas no início, a missão de São Marcos teve que indicar porque o chefe da aldeia não sabia falar português e estava na hora de mudar, no entendimento dos missionários, porque precisavam de alguém que soubesse falar português para se tornar como interlocutor dos missionários e catequistas. (TSI'RUI'A, 2012, p. 55).

Outro fator de desorganização ocorrido no início do contato com os Salesianos foi a mistura de indígenas pertencentes a grupos distintos. Conforme abordado no tópico anterior, os Xavante são tradicionalmente divididos em oito grupos ao passarem pela *hö* (casa dos solteiros*)* e serem iniciados na vida adulta. Tsi'rui'a testemunhou essa confusão:

> Os jovens foram tirados de seus respectivos grupos de origem para serem inseridos para outro, como aconteceu com os de Botovi. Nós tivemos quatro grupos: os Abare'u, os Nodzö'u, os Anarowa e os Tsada'ro. Em São Marcos já havia esses grupos, portanto era só encaixar nos seus respectivos grupos e não precisava fazer mais nada, mas quem era Abare'u passou para ser Nodzö'u e quem era Nodzö'u passou para ser Anarowa e quem era Anarowa passou para ser Tsada'ro isso com a determinação dos missionários. Como resultado, os grupos de Marãiwatsédé sofreram profundas mudanças.

(TSI'RUI'A, 2012, p.56).

A relação estabelecida entre os *wapté* (jovens ou homens iniciados) é de profundo laço de irmandade e de amizade que se estende por toda a vida, mantendo-os sempre unidos. Ao incluir os jovens em grupos diferentes, essa estrutura de coesão grupal é desorganizada, comprometendo os vínculos sociais construídos e essenciais para a manutenção da comunidade.

Um ritual que foi suprimido devido à interferência religiosa é o *Pi'õnhitsi* (ritual de nomeação das mulheres). Tradicionalmente, após se casarem, as mulheres recebiam um novo nome, concedido pelos seus cunhados e primos por parte do esposo.

As participantes do ritual eram selecionadas pelos anciãos, e a cerimônia podia durar até três meses para ser concluída, devido à complexa confecção dos ornamentos e outros preparativos necessários. No entanto, a discordância dos missionários em relação à troca de nomes e a subsequente obrigatoriedade do registro civil em cartório impediram a continuidade dessa cerimonia, levando ao abandono do ritual e à manutenção do nome de nascimento pelas mulheres. Tsawewa afirma: "Assim a festa que marcava a história nominal feminina morre por causa dos dogmas de outra religião e outra cultura que se considera superior à cultura dos povos indígenas, porque é uma cultura colonizadora" (TSAWEWA, 2016, p. 81).

Atualmente, observa-se que a maior parte das comunidades indígenas localizadas no município de Campinápolis aderiu ao Cristianismo, com a distribuição entre grupos católicos e evangélicos. Como vimos a inserção dessas vertentes religiosas alterou significativamente as estruturas sociais e culturais dessas aldeias desde seu início, e seus impactos continuam sendo percebidos de forma profunda nos dias atuais.

Entretanto, a modificação dos padrões alimentares é um dos maiores desafios enfrentados pelas comunidades indígenas após o contato com a cultura não indígena. O consumo excessivo de produtos ultraprocessados e industrializados provocou e continua a provocar elevadas taxas de mortalidade por diabetes e outras comorbidades metabólicas. Produtos como doces e refrigerantes são, atualmente, consumidos em grandes e preocupantes quantidades. Tsawewa também chama a atenção para a obesidade, a qual tem afetado prioritariamente as mulheres Xavante:

> Acostumados a cultura alimentar variada, rica em proteína e outras composições nutritivas presentes nas inúmeras batatas nativas, na variedade de frutos do cerrado e da mata, das caçadas, as mulheres em especial, observam com tristeza a obesidade, a presença de diabetes e outras doenças nesse povo forte. Mesmo diante da intromissão da gestão territorial tradicional, pelos *waradzu* os Xavante jamais deixarão sua tradição morrer, pois somos A"uwẽ uptabi (povo forte e autentico). (TSAWEWA, 2026, p.43)

Em uma entrevista com a senhora Lúcia, de 66 anos, moradora da Aldeia Santa Bertila, em Sangradouro, Tsawewa ficou surpreso com os dados: segundo a idosa, em apenas três décadas, 89 pessoas morreram de diabetes somente nessa aldeia. Ele observa que, atualmente, é possível encontrar poucas famílias que ainda cultivam suas roças, nas quais plantam milho, cará e abóbora, ou que criam galinhas soltas para o sustento e praticam a pesca.

Essa problemática exige um debate urgente e a articulação de esforços entre Organizações Não Governamentais (ONGs), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), esferas governamentais (municipais e estaduais), a Missão e demais entidades indigenistas. Faz-se necessária a implementação de projetos que visem o incentivo e o apoio ao cultivo de alimentos tradicionais para a subsistência das comunidades. A elaboração e execução de projetos que melhorem a qualidade de vida e a segurança alimentar dos povos indígenas são necessários e urgente, pois somente assim será possível elevar sua expectativa de vida.

Um projeto de agrofloresta está sendo implementado na Aldeia Três Reis Magos, localizada na Terra Indígena de Parabubure, no município de Campinápolis. A iniciativa, que recebeu apoio do Fundo Brasil, visa restaurar a alimentação tradicional Xavante e, simultaneamente, promover a preservação da floresta. Em um contexto onde o estado de Mato Grosso figura entre os que mais desmatam, essa busca pela agrofloresta representa uma estratégia importante de sobrevivência para os povos indígenas.

A aldeia, que conta com 40 pessoas, serve de modelo para as demais comunidades da região, dado o empenho dos jovens em manter vivas suas práticas culturais. Eles preservam os saberes da medicina natural e das plantações que constituem a base alimentar do povo Xavante: o milho vermelho, a abóbora e a banana. Além disso, cultivam plantas essenciais para os rituais, como urucum, buriti e jenipapo.

> A agrofloresta de aproximadamente 4 mil metros quadrados é organizada pela Associação no Meio Ambiente Revolucionária — AMAR, criada pelos próprios indígenas Xavante. O projeto combina técnicas modernas com saberes tradicionais, e nasce como resposta concreta à crise ambiental e cultural que ameaça o bioma do Cerrado e a própria sobrevivência do povo Xavante.
> "A floresta que estamos plantando é nossa farmácia, nosso alimento e, também, nossa reza. Cada muda que colocamos no chão é uma oração viva", afirma Watsi Betânia, assessora de projetos da AMAR. (RODRIGUES, 2025)[29]

Em última análise, este projeto não apenas garante a sustentabilidade do povo Xavante,

[29] RODRIGUES, Mariana. Projeto do povo Xavante vem transformando o cerrado mato-grossense em floresta de alimentos. **Fundo Brasil**, [S. l.], 22 ago. 2025. Disponível em: https://www.fundobrasil.org.br/noticia/projeto-do-povo-xavante-vem-transformando-o-cerrado-mato-grossense-em-floresta-de-alimentos/. Acesso em: 2 dez. 2025.

mas também desempenha um papel fundamental na revitalização cultural. Ele influencia os jovens a manterem suas tradições e saberes, enquanto promove a melhoria do estilo de vida, o combate às doenças metabólicas (como o diabetes), a redução da dependência de tecnologias digitais e, principalmente, assegura a continuidade da resistência e da autonomia desse povo.

É importante destacar que, por meio dos canais digitais, como as redes sociais, o compartilhamento dessas práticas culturais torna possível que o mundo conheça, aprenda e valorize as culturas indígenas. A crítica e a preocupação dos anciãos, no entanto, parecem estar relacionadas aos riscos da dependência digital (vícios) e suas consequências gravíssimas, especialmente o abandono da vivência cultural.

Por outro lado, existem muitos influenciadores indígenas que utilizam as redes sociais (Instagram, TikTok) para gerar renda e auxiliar no sustento familiar, ao mesmo tempo em que exibem seu cotidiano. Tais iniciativas, além de representarem um ato de resistência à cultura opressora, educam o público sobre a vasta diversidade de povos, línguas e estilos de vida presentes no nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre o povo *A'uwe Uptabi* nos mostra como a prática pedagógica pode transformar o aprendizado. Quando os estudantes se veem representados na narrativa, o conteúdo ganha significado, despertando neles o desejo de aprender cada vez mais. Como professora, compreendi que precisamos levar para a sala de aula referências que valorizem a diversidade cultural presente no estado de Mato Grosso.

Conforme afirma bell hooks, o aprendizado é um espaço de criação e possibilidade. No contexto das escolas Xavante, embora existam inúmeras limitações, a sala de aula resiste como um lugar de potencialidades. Para que o ensino seja genuíno, deve haver uma conexão intrínseca com a vida; o saber não pode ser um conjunto de dados isolados da realidade externa. Assim, uma educação relevante é aquela que integra os conhecimentos ancestrais às discussões sobre direitos e deveres dos povos indígenas, reafirmando que o ato de educar extrapola os limites físicos da escola:

> Para mim, a sala de aula continua a ser um espaço onde o paraíso pode ser concretizado, um lugar de paixão e possibilidade, um lugar onde o espírito tem valor, onde tudo o que aprendemos e tudo o que sabemos nos leva a uma conexão ainda maior, a uma compreensão maior da vida em comunidade. (hooks, 2023, e-book)

Os resultados das pesquisas indicam que a educação da criança *A'uwe Uptabi* é um processo contínuo que se inicia nos primeiros anos de vida. Através do convívio com avós, pais, tios e professores, os jovens aprendem a interagir com a natureza, com os animais e com o *waradzu*. Este aprendizado é pautado na observação e na escuta atenta: os anciãos realizam demonstrações minuciosas, prezando pela perfeição técnica e espiritual. Seja nas pinturas corporais, nas danças rituais, na confecção de artesanatos ou nas corridas de tora, cada detalhe é transmitido com precisão, garantindo a preservação do rigor e da beleza de sua cultura.

Essa dinâmica educativa dos *A'uwe Uptabi* dialoga diretamente com a proposta de bell hooks, para quem o aprendizado deve ser uma "comunidade de possibilidade" ligado intrinsecamente à vida. Para a autora, a educação que liberta não pode ser um conjunto isolado de informações sem aplicação fora dos muros da escola (hooks, 2023). Ao observar a pedagogia Xavante, percebemos que ela não se limita ao espaço físico da sala de aula; ela acontece no *Warã*, na mata e nos rituais. É uma educação que une o conhecimento ancestral à vivência prática, reafirmando que o saber só é pleno quando conecta a nossa comunidade com o mundo.

Apesar da riqueza cultural observada, os resultados da pesquisa também revelam as profundas dificuldades enfrentadas no cotidiano das escolas indígenas. As narrativas colhidas

demonstram que ainda existe um abismo entre o que propõe a legislação e a realidade prática. Entre os principais obstáculos, destacam-se a precariedade da infraestrutura física, a falta de materiais didáticos específicos e bilíngues que respeitem a cosmologia Xavante.

A análise das políticas públicas revela que, embora o Brasil possua um arcabouço legal avançado, a plena implementação dessas legislações nas escolas indígenas ainda é uma promessa não cumprida. Na prática, observa-se que a estrutura curricular dessas instituições pouco difere da escola tradicional urbana, mantendo-se presa a padrões eurocêntricos que ignoram as especificidades socioculturais do povo A'uwe Uptabi. Essa padronização curricular, que prioriza conteúdos genéricos em detrimento dos saberes ancestrais, evidencia que a escola indígena não é uma escola diferenciada e, em muitos aspectos, ainda funciona como um reflexo da escola convencional. Tal cenário reforça a urgência de uma reforma pedagógica que vá além do papel, garantindo que a autonomia e a interculturalidade previstas na lei se transformem em práticas cotidianas que respeitem, de fato, a identidade e os modos de vida originários.

Como professora e pesquisadora, pude notar que a ausência de referências locais nos livros didáticos convencionais contribui para o silenciamento da história indígena e dificulta o sentimento de pertencimento dos estudantes. Essas barreiras corroboram o que bell hooks define como o perigo de uma educação que não reconhece a diversidade, tornando a escola um espaço de exclusão em vez de transformação. Identificar essas dificuldades foi o que impulsionou a criação do produto final desta dissertação, visando oferecer uma alternativa prática para humanizar e decolonizar o ensino de História.

Diante dessa necessidade de romper com a padronização eurocêntrica e dar vida às legislações de ensino de história e cultura indígena, esta dissertação apresenta como produto final um livreto digital pedagógico. O material foi concebido como uma ferramenta de diálogo intercultural, contendo histórias tradicionais do povo *A'uwe Uptabi,* devidamente traduzidas para a língua Xavante e enriquecidas com ilustrações que respeitam a estética e a cosmologia desse povo. Mais do que um recurso de leitura, o livreto oferece sugestões de atividades práticas, pensadas para serem aplicadas tanto no contexto da escola indígena diferenciada, fortalecendo a identidade dos estudantes, quanto na escola regular, onde servirá como um instrumento fundamental para combater estereótipos e promover o reconhecimento da diversidade cultural do estado de Mato Grosso.

A relevância deste estudo e a criação do livreto digital fundamentam-se na obrigatoriedade estabelecida pela Lei nº 11.645/2008, que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino. No entanto, ao analisar o livro

didático utilizado pelas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, observou-se uma lacuna persistente: o material oficial ainda falha em reconhecer e representar a pluralidade étnica do estado de Mato Grosso, frequentemente reproduzindo visões genéricas. Assim, o produto pedagógico aqui apresentado foi desenvolvido especificamente para este nível de ensino, visando preencher essa ausência com narrativas autênticas do povo A'uwe Uptabi. O objetivo é que, ao utilizar este livreto, tanto professores quanto estudantes possam acessar um conteúdo que valorize o protagonismo indígena, transformando a sala de aula em um espaço de efetivo cumprimento da lei e de respeito à diversidade local.

A imersão na cultura *A'uwe Uptabi* revela o quanto temos a aprender com a pedagogia Xavante, que nos ensina que o conhecimento não é algo estático, mas um fluxo vivo transmitido entre gerações. Ao valorizar a natureza, os animais e o respeito às diversas fases da vida, desde o *watébrémi* (menino) até os anciãos, essa sociedade demonstra que a educação ocorre na observação atenta e na prática compartilhada. Reafirmar esse modelo educativo é, acima de tudo, um ato político e pedagógico de educação decolonial. Ao reconhecermos a validade e a profundidade desses saberes, rompemos com a lógica colonial que historicamente silenciou os povos originários, permitindo que novas formas de ensinar e aprender floresçam, dentro e fora das aldeias, em busca de uma sociedade que não apenas tolere, mas que se sinta honrada pela sua pluralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAILSON PEREIRA. Mix Agora. **Seleção sub 17 de Campinápolis é campeão da etapa regional da Liga Azul de Futsal sediada no município**. Campinápolis: Mix Agora, 2024. Disponível em: https://mixagora.com.br/ Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

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

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

CAMPOS, Maria Clara; BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. **Substancialidade A'uwê no espelho Waradzu: escutar o corpo indígena Xavante em contexto de trânsito espacial e cultural.** Tellus, Campo Grande: universidade Católica Dom Bosco., ano 2020, n. 42, p. 282-304, 12 nov. 2020. Disponível em: https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/689. Acesso em: 29 mar. 2025.

DE OLIVEIRA, J. (2018). **"Povo verdadeiro, Povo autêntico": vivendo entre os xavantes de Parabubure, Mato Grosso, Brasil**. Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales (XI), pp. 7-10.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999

GIACCARIA, B. e HEIDE, A. Xavante – **Povo autêntico**. São Paulo: Ed. Salesiana, 1984.

GOMES, Dhiogo Rezende; SOARES, Fagno da Silva. **O ensino de história na escola indígena.** Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, [S. l.], n. 32, abr./jun. 2016. Disponível em: http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/02/indigenas.html. Acesso em: 20 jan. 2026.

GUAJAJARA, Sonia. **Entrevista com Sonia Guajajara: o movimento indígena frente à pandemia da COVID-19**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro: ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde Coletiva, n. 4125, 3 nov. 2022.

HOOKS, bell, 1952 **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra** / bell hooks; tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019. E-book 380 p.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2023. E-book.

HITSÉ, Rafael. **O Meu Mundo: Wahoimanadzé**. 4º ed. Campo Grande/MS: Centro de Documentação Indígena, v. 1, 2010.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo** / Ailton Krenak. – 1ª ed. – São Paulo:

Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: EDITORA SCHWARCZ S.A., v. 1, 2020.

KRENAK, Ailton (org.). o lugar: **Radicalmente vivos**. São Paulo: CEBB, 2020. E-book (68p.) color. Disponível em: https://pdfcoffee.com/radicalmente-vivos-ailton-krenak-2020-pdf-free.html. Acesso em: 15 nov. 2024.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. Tradução de Mariano Ferreira. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

LEAL, Pe. Luiz Silva. **Classes de Idade Xavante e a Educação Escolar: Uma Contribuição Pedagógica**. Orientador: Prof.ª Dra. ADIR CASARO NASCIMENTO. 2006. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB, Campo Grande-MS, 2006.

MAYBURY-LEWIS, David. **A Sociedade Xavante**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

MIGNOLO, Walter D.; PINTO, Júlio Roberto de Souza. **A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial.** Dossiê: América Latina como lugar de enunciação, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, 2015.

MORITU, A. P., & Fernandes, J. R. (2020). **Contribuição da pedagogia A'uwe Uptabi Xavante para a educação dos adolescentes: A palavra dos anciões** – Mato Grosso/Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(78).

NASCIMENTO Gustavo. Hipernotícias. **Dez piores IDH das cidades de MT abrange todo Estado**. [S.l.]. hnt. HiperNotícias, 2013. Disponível em: https://www.hnt.com.br/cidades/dez-piores-idh-das-cidades-de-mt-abrange-todo-estado/27757. Acesso em: 23 jul. 2025.

OLIVEIRA, Natália Araújo. **O Índio na Escola do Waradzu: Os Xavante de Nova Xavantina/MT**. Educere Et Educare Revista de Educação, Cascavel: UNIOESTE, ed. 10, ano 2015, p. 469-481, Semestral.

PEREIRA, Marcos José de Aquino**. Educação escolar diferenciada indígena: Análise das publicações científicas entre 2012 e 2018.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, [s. l.], v. 28, n. 71, 4 maio 2020.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Grumin, 2019.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, p. 3-15, mar. 1989.

RANGEL, Lucia Helena. **Da infância ao amadurecimento: uma reflexão sobre rituais de iniciação**. Interface: Comunicação, Saúde, Educação, [s. l.], v. 5, p. 147-152, ago. 1999.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Representações Indígenas**. Campo Grande: UFMS; Grupo de Pesquisa Historiografia e Ensino de História: Diálogos em Trânsito, 2020.

SILVA, Luilton Sebastião Lebre Pouso da. **Os Xavante e sua História pelo Olhar dos**

Salesianos Bartolomeo Giaccaria e Adalberto Heide. Orientador: Dr. Eduardo Sugizaki. 2017. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Departamento De História, Geografia e Ciências Sociais, Pontíficia Universidade Católica De Goiás, Goiânia, 2017.
QUIJANO, Anibal**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas: Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

TSAWEWA, Martinho Tsire Edi **Educação Indígena procurando dialogar com a Educação Escolar Indígena**: ―Rob'uiwedze e niha te rob'uiwẽ‖. /Martinho Tsire Edi Tsawewa. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016. 98f.

TSAWEWA, Martinho Tsire Edi; ZOIA, Alceu**. Algumas considerações sobre a educação da criança Xavante.** Tellus, Campo Grande, MS, ano 16, n. 30, p. 111-131, jan./jun. 2016.

TSEREWAWÃ'RÃ, Perfeito Tsere'rureme; AMORIM, Dandara Christine Alves de. **Direitos Territoriais Do A'uwe Uptabi Na Reserva Indígena Parabubure, Município De Campinápolis-MT**. DIREITO EM MOVIMENTO: Reflexões Jurídicas Contemporâneas, Goiânia, 2024.

TSI‟RUI‟A, Aquilino Tsere‟ubu‟õ. **A sociedade Xavante e a educação: um olhar sobre a escola a partir da pedagogia Xavante.** Campo Grande, 2012. 258p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

TSU'UTUMRÊMÉDI, Guinter Tsitsuru **Alfabetização e letramento na escola multisseriada A ´Uwê Uptabi Xavante** / Guinter Tsitsuru Tsu´utumrêmédi-- 2023. 39f.

VILLAS BÔAS, Orlando; VILLAS BÔAS, Cláudio. **A marcha para o oeste**: a epopeia da Expedição Roncador-Xingu. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 672

WELCH, James R. et al. **Na primeira margem do rio: território e ecologia do povo Xavante de Wedezé**. / James R. Welch, Ricardo Ventura Santos, Nancy M. Flowers, Carlos E. A. Coimbra Jr. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2013. (Publicação Avulsa do Museu do Índio, 6)

GLOSSÁRIO

A'uwẽ Uptabi – Povo autêntico, povo verdadeiro.

Aba'hirãhidiba – festa de nominação das mulheres.

Abare'u – um dos oito grupos etários que significa pequi.

Abare'ubrada – a variante "brada" pode ser adicionada ao nome do grupo para designar os mais velhos.

Adabá – moça depois do casamento, mas que ainda não tem filhos.

Adabatsa – o casamento.

Adzarudu – moça, cerca de onze anos até o casamento.

Ai'rere – um dos oito grupos etários que significa pequena palmeira.

Ai'repudu – pré-adolescente, menino de cerca de oito aos doze anos de idade.

Ai'uté – crianças.

Anarowa – um dos oito grupos etários que significa esterco.

Ba'õno – menina, cerca de quatro a doze anos de idade.

Dabatsa – o noivado xavante.

Dahi'wa – moços mais velhos.

Da'ãmawai'a'wa – guardas do ritual *Wai'arini*.

Da'õri'wa – padrinho de iniciação religiosa, "aquele que tirou" o iniciado do desmaio.

Danhimite – Filho de Deus na crença Xavante.

Danhono – ritual de iniciação à vida adulta.

Danhohui'wa – padrinho dos wapté.

Danhohui'wa Tsipi'õ – madrinhas dos wapté.

Danhito'u irõ – subgrupo dos menores.

Dapraba – dança onde se bate os pés com força no chão; termo associado à noção de "resistência" e "solidez".

Darini – ritual de iniciação religiosa.

Datsi'waté – ato de bater na água no rio.

Dawa'wa irõ – subgrupo dos médios.

Dzö – cabaças.

Dzö'ratsi'wa – donos do chocalho no ritual *Wai'arini.*

Etepa – um dos oito grupos etários que significa pedra grande.

Etepabrada – a variante "brada" pode ser adicionada ao nome do grupo para designar os mais

velhos.

Herói'wa – aquele que se sacrifica para mostrar sua fisionomia forte.

Hö – casa de formação Xavante/casa dos solteiros.

Hötörã – um dos oito grupos etários que significa peixinho.

Ihi – velho, ancião.

Ihide – idosas.

Ipredu – homem cerca de vinte e seis anos, quando chega a maturidade.

I'rãiwadzi'wa – responsável pela festa/líder cerimonial.

Irõ'rada – subgrupo dos maiores.

Itsõhui'wa – padrinhos dos grupos etários.

Iutsu – os grupos etários.

Nodzö'u – um dos oito grupos etários que significa milho.

Noni – manto pesado, feito de palha de buriti.

Ói'ó – luta de raízes.

Öwawe – clã, que significa rio grande.

Pahöri'wa – líderes selecionados do clã Po'redza'õno.

Pi´õ – mulher casada que tem filhos.

Piõihire – mulher velha.

Pi'õnhitsi – ritual que dá um novo nome as mulheres.

Pi'u – espírito perigoso, abelha negra.

Po'redza'õno – clã que significa girino.

Renhãmri – esteira bandeja.

Ritéi'wa – moço, jovem guerreiro iniciado à vida adulta.

'Róbabadi – tudo vazio.

Tébé – líderes selecionados do clã Öwawẽ.

Tirowa – um dos oito grupos etários que significa carrapato.

Ti'ipé – flecha sagrada.

Tobratató – som onomatopaico que imita uma ave noturna; mérito ou título.

Topdató – símbolo de mérito para quem vence a luta do Ói'ó.

Tsada'ro – um dos oito grupos etários que significa sol.

Tsa'uri – corrida final do Danhono.

Tsi'õno – cesto feito de folha de buriti.

Ubdö' warã – corrida de tora feminina, "capivara dente branco".

Umré – cabaças utilizadas pelas mulheres para buscar batata, cará ou banana na roça.

U’mretede’wa – grupo que pula balançando as cabaças no ritual.

Um’ra – bordunas feita de madeira.

Wai’a – festa ou celebração.

Wai’a Rini – ritual de iniciação religiosa.

Waradzu – o branco, o não-indígena

Wamñoro – espécie de capuz feito de brotos de buriti e algodão.

Wamnhorõ Dzub´a – capuz branco enfeitado.

Wanaridobe – canto longo e dança ritual praticado no Danhono.

Wapté – jovem não iniciado à vida adulta, adolescente.

Warã – centro da aldeia, lugar de reunião.

Watébrémi – menino, entre dois a sete anos de idade.

Wate'wa – O batedor de água, este é o nome que os jovens (*wapté*) recebem ao iniciar a fase de "batida na água" (*Datsi'waté*), um rito preliminar dentro da grande cerimônia do *Danhono.*

Wayatsipiõ – mulher que adquire a condição de conhecer os segredos do Wai’a.

Wede nhipré – pau-brasil.

Wedehöri’wa – grupo que dança balançando o pau-brasil no *Wai’arini*.

Wedetede – altas hastes de aricá.

APÊNDICE

Link para acessar o livreto digital:

https://heyzine.com/flip-book/d668f7d3e0.html

A'uwe Uptabi

Povo Guerreiro, Povo Verdadeiro.

Raiane Cristina de Morais

A'uwe uptabi

APRESENTAÇÃO

Este material tem por objetivo apresentar aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública algumas características do povo A'uwe Uptabi, etnicamente conhecido como Xavante. Considerando a limitada abordagem da diversidade étnica presente no estado de Mato Grosso nas aulas de História, esta iniciativa busca enriquecer o aprendizado dos estudantes.

As informações contidas nestas narrações são resultado de uma pesquisa de mestrado do programa ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso. A pesquisa, intitulada "Educação Escolar Indígena e Práticas Culturais do Povo A'uwe Uptabi Xavante", busca compreender a relação entre a educação xavante e a educação escolar, sendo estudada sob a perspectiva de autores indígenas.

A tradução foi realizada por Perfeito Tsere'rureme Tserewawã'rã, do povo A'uwe Uptabi (Xavante), pertencente ao grupo nõdzo'u do clã po'redza'õnõ. Ele é graduado em Direito pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia (UNIVAR) de Barra do Garças, e reside na aldeia Três Reis Magos, também conhecida como Tsa'amri Wawe, localizada na Terra Indígena Parabubure no município de Campinápolis, Mato Grosso.

As ilustrações foram produzidas por Pedro Mãrãiwara, que se dedica ao resgate das práticas ancestrais Xavante, um trabalho que inclui a manutenção do cabelo comprido e adornos tradicionais, e a utilização das plantas medicinas da floresta. Ele pertence ao grupo Anarowa e ao clã po're dza õnõ, também reside na Aldeia Três Reis Magos.

Ao final do livreto, você encontrará sugestões de atividades para serem trabalhadas com os estudantes, embora as aulas foram preparadas para o 6º ano do Ensino Fundamental pode ser adaptada a qualquer série.

Dedico este trabalho ao povo A'uwe Uptabi, por sua resiliência e cultura.

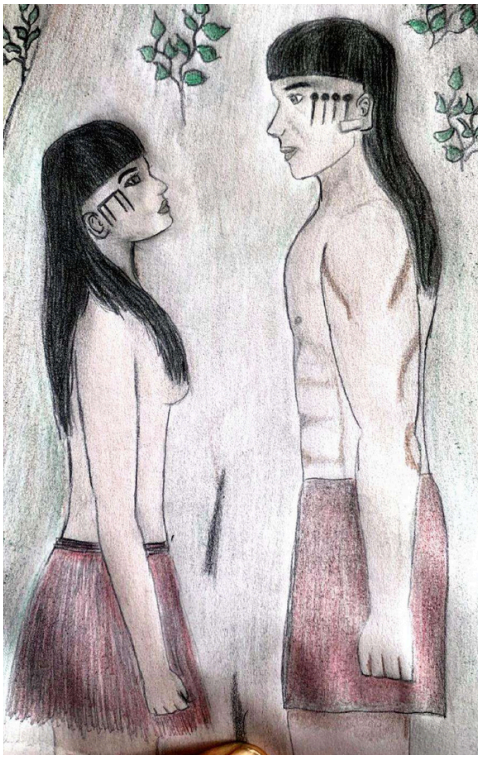
O CANTO DO GIRINO E A FORÇA DO GRANDE RIO

No estado de Mato Grosso, vive um povo único. Eles se chamam A'uwe Uptabi, que quer dizer "povo guerreiro, verdadeiro". Eles chegaram a essa terra por volta de 1840, vindos do estado de Goiás, e desde então este é o seu lar.

Essas pessoas, os A'uwe Uptabi, também são conhecidas por outros como Xavante. Eles são um povo forte e corajoso, com muitas histórias e tradições importantes.

A sociedade Xavante é organizada de uma maneira muito interessante, como se fossem duas grandes famílias que se completam. Uma dessas famílias é chamada Pò'redzaono, que significa girino, aqueles bichinhos que nadam nos rios antes de virarem sapos. A outra família é a Öwawe, que significa grande rio, como os rios fortes que correm pela sua terra.

Imaginem só: todos os indígenas Xavante ou são do clã do Girino (Pò'redzaono) ou do clã do Grande Rio (Öwawe,)! E esses dois clãs vivem juntos, ajudando-se em tudo.
Os anciãos, os mais velhos da aldeia são muito importantes, pois eles guardam todas as histórias e os ensinamentos do povo Xavante. Eles contam essas histórias para as crianças, ensinando sobre a natureza, os animais e como viver bem juntos.



Os avôs e as avós ensinam que é importante ser forte e não ter medo das dificuldades. Eles dizem: "É preciso superar o cansaço e a dor para seguir em frente e fazer a nossa tribo crescer!".
Assim, com muita sabedoria e união entre os clãs do Pò'redzaono e Öwawe, o povo Xavante cresce e se torna a maior etnia indígena do estado de Mato Grosso, com mais de vinte mil pessoas. Eles continuam vivendo em sua terra, cuidando da natureza e mantendo viva a sua cultura, sendo um povo autêntico, guerreiro e verdadeiro até os dias de hoje.

Po'redza õ tõ nhibhoro duré owawe nhiptetede

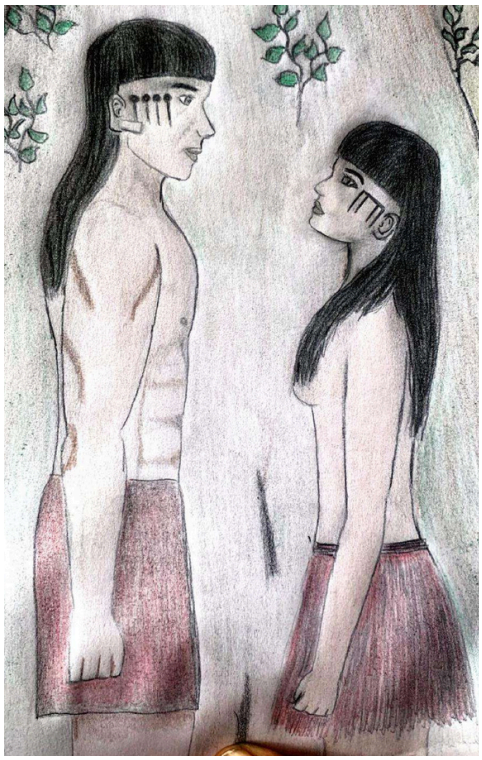
Ti'a iwẽ duré itsa ẽnẽ mato grosso nã da te're iwamri monõ ãmã, te're hoimana dza'ra, A'uwẽ iwẽ aimãwi hã. Te're tsiwamri dza'ra, 'A'uwe Uptabi nã, tsahi wa duré mãri i'uptabi nã tsi hã. Mãwe aihutu ãwa ti'ai uhã 1840 wahu'bre, ti'ai wa onõ Goiás hawi, tahawi ãmé te ótó 're hoimana dza'ra. Ã nõri hã, a'uwẽ uptabi nõri, te da're wamri dza'ra duré xavante nã. Õnõri hã A'uwẽ itsiptede duré ipahi 'õ, rówatsu'u ite dza'ra hã duré i hoimanã dzé totsenã i'uptabi.

A'uwẽ uptabi nõri hã te're hoimanã dza'ra upsãtã petse nã, datsitsãnãwã nõri ahowa tsimã're tsipó'ó dza'ra mõnõ né, ótó tsitemé'retsitó mõnõ wamhã. Mitsi datsipó'ó hoiba amu hã, iwamri 'ipo'redza'õnõ', tahata te're ribi dza'rare o're hadu uti nã tsi'mãnhãri dza'ra õré hã. Datsipó'ó hoiba amu hã iwamri 'owawe' o nhiptededede ti'a nã dza ipraba né hã.

Ãmã rótsa'ra pé: uburé petse 'A'uwẽ uptabi' nõri hã (xavante), niwamhã 'Po'redza'õnõ', niwamhã 'Owawe '', ã hã mãparané nã datsipó hã, tsimitsutu te're hoimanã dza'ra, uburé te tsinã're tsiwãri dza'ra mãri(tiha) nã.

Ihi nõri hã, ihoiba prédu mnõri hã, daró'bre mhã totsena damã imõri'rada, mariwa õnõri hã tete damã're tsa'ra petse dza'ra durei rówatsu'u hã duré rówaihu'u mõnõ A'uwe Uptabi te hã. Õnõri te ai'uté nõri mã're rówatsu'u dza'ra durei nã hã , ãmã tamã're rówatsu'u dza'ra mãri(tiha) ipótó tsirõmõ nã, abadzê nõri nã duré eniha te datsiré're dahoimanã dza'ra iwe nã hã.

Da'rata tsi'aibo nõri duré da'rata tsi pi'õ nõri te ãmã're rówatsu'u dza'ra, 're danhiptete dza'ra mõnõ da, duré dapahi ãnã da mãri(tiha) date're'wapé dza'ra mõnõ wamhã. Tete're nhãri dza'ra:'' tedza date're wapédza'ra dawatsudu hã duré mãridzé(tihadzé) date'ãmã udzutsi dahã mãri nã, duré wapodó hã tsinã ho'o da.



Ãné, rówaihu'uwe uptabi nã duré tsimitsutu dahoimanã nã, Po'redza'õnõ duré Owawe, A'uwẽ Uptabi hã tedza tsinãho duré ipotó'ahö mato groso'remhã, vinte e mil nhipai'u dahoiba hã. Te're hoimana dza'ra tinhipti'ai're, tete're pibuiwê dza'ra mãri(tiha) ipótó tsiró hã, duré tihoimanã dzém'nã 're' hoimanã dza'ra, a'uwe uptabi nã, itsi'bru, duré i'uptabi nã' rehoimanã dza'ra awawi nã dzémã.

DO RIO A HÖ: A FORMAÇÃO DE UM GUERREIRO XAVANTE

Em uma aldeia Xavante na Terra Indígena de Parabubure, havia um menino chamado Pedro Marãiwara. Pedro estava crescendo forte e curioso, aprendendo com seus avôs e pais sobre a floresta, os animais e as histórias de seu povo.

Pedro adorava brincar no rio e imitar os caçadores com seu arco e flecha de brinquedo. Ele escutava atentamente as histórias dos mais velhos no centro da aldeia, o Warã. Os avôs lhe ensinavam sobre a importância de ser forte, corajoso e de respeitar a natureza.

Quando Pedro chegou à adolescência, ele soube que logo participaria de um momento muito especial: o Wapté. O Wapté era um ritual que transformava os meninos em rapazes Ritéi'wa, prontos para a vida adulta.

Chegou o dia! Pedro, junto com outros jovens, se preparou para ir para a hö, a casa dos solteiros. Essa casa era um lugar especial onde os Wapté ficavam por um tempo, cerca de cinco a seis anos, aprendendo muitas coisas importantes com seus padrinhos.

Na hö, Pedro e os outros jovens aprenderam sobre o casamento, como caçar de verdade para alimentar suas futuras famílias, as danças tradicionais e as histórias secretas do povo Xavante. Seus padrinhos os ensinavam a serem responsáveis e a cuidar da comunidade.

Ö hawiM'hã hö u: A'uwe uptabi itsi'bru hoimanã dzé

A'uwẽ Uptabi ró' ãmã hã, ti'a Parabubure, te're hoimanã watébrémire Pedro Marãiwara nã itsitsi. Pedro teti prédu mõnõ tsiptete nã duré irîti pê, ti'rata nõri mé te mãri(tiha) awaihu'u duré timãmã nõri mé rówede nã hã, abadzê nõri duré rówatsu'u mõnõ titsiré a'uwe nõri te. Pedro itódze ö nã hã duré tete're anhidzutsi aba'wa nõri umnhi'ãtsi nã duré ti datódzé bre nã. Tete're awapari petse ihi nõri nhimirówatsu'u warã ãmã hã. I'rata nõri hã te ãmã're rówatsu'u dzahuré're tsiptete mõnõ da, pahi'ãnã da duré tete're awadzé mõnõ da mãri(tiha) ipótó tsiró.

Pedro ótó witsi wamhã waptéb'u, mãte waihu'u dza damé ihoimanã nãhã bodo iwe ãmã: datsi wapté. Wapté hã a'uwe hoimanã dzé, wetebrémi nõri ótó're tsi'ritéi'wa dza'ra mõnõ wamhã, hoibaprédub'za'ra mõnõwa ãmã' re ihoimanã mõnõ da hã.

Mãtewi bodo! Pedro, titsiré wapté mnõri mé, tsitsa'rawe dza'ra hö u tsitsida, 'ri' imrõ'õ nõri nhõrõwa. Ãhã 'ri' hã wapté nõri iwa're ihoimanã dza'ra mõnõ nimãhã boto're, niwamhã 5 anos 're, tete rówaihu'u dza'ra tinhõhui'wa mé.

Hö're mhã, Pedro duré itsire ihoibaté nõri hã, mãte waihu'u dza'ra damrõ nã hã, eniha i'uptabi nã aba dzé danhitsãnawã nõri tsaihuri da hã nimãmé mhã, datsi'renẽ, duré rówatsu'u iwatsu'u'õ A'uwe Uptabi te. Itsõhui'wa nõri te ãmã're rówatsu'u dza'ra' retsi'mãdo'o dza'ra mõnõ da mãri nã(tiha nã) duré tinhib' a'uwe nõri te're'mãdo'o dza'ra mõnõ da.

Mãrawa'wa bodo itsitsapri ãmã, itsõhui'wa nõri tedza upsãtã dza'ra oibá datsi'waté dahã, dza ö hã wapri'idza'ra. Ãhã dahi'rata hoimanã dzé hã, ãmã itsãnã'rata'wa nõri nhiptete dzé, dawatsutu nherẽ duré ho nherẽ baranã hã. Dató hã te're hoimanã róbhuri tsi'ubdatõ're dapo'redzapu'u wanã. Apö hö u da hã, danhõhui'wa te'ruiwapsi. Nimã hã nã hã baranã, wapté mnõri hã te're hoimanã dza'ra damé datsi'renẽ u. Ãné hã, dahoiba préduwa dahoimanã dzé hã i'wapé pire nã tedza tsihoi'ré.

No meio da noite, os padrinhos convocam Pedro e os jovens wapté para o ritual datsi'waté, que consiste em bater água no rio. Essa prática ancestral visa fortalecer os iniciados, expondo-os ao cansaço físico e ao frio noturno. O ritual ocorre três semanas antes da perfuração da orelha. O retorno à hö só é permitido após a autorização dos padrinhos. Em outras ocasiões noturnas, os wapté também participam de danças rituais. Dessa forma, a preparação para a vida adulta se revela uma jornada extremamente desafiadora.

Durante o período do Wapté, Pedro aprendeu que havia regras importantes a seguir. Por exemplo, ele não podia conversar muito com as meninas, a não ser com sua mãe. Isso era uma forma de mostrar respeito. Na escola, seus professores indígenas também entendiam isso e não os forçavam a interagir muito com as meninas.

Pedro aprendeu, como Wapté, que ele também devia mostrar respeito aos rapazes mais velhos, os Ritéi'wa. Na presença deles, Pedro ficava mais quieto e ouvia com atenção.
Mesmo estando na hö e aprendendo tantas coisas novas, Pedro nunca se esqueceu dos ensinamentos de seus avôs sobre superar o cansaço, a dor e o medo. Ele sabia que tudo o que estava aprendendo o ajudaria a se tornar um Ritéi'wa forte e sábio, pronto para contribuir com o seu povo A'uwe Uptabi.

E então, chegou um momento muito importante dentro do Wapté: a perfuração das orelhas. Esse era um ritual que exigia a participação de todos na aldeia. Pedro e os outros jovens Wapté se prepararam com seus padrinhos para esse dia especial. Era um símbolo de sua transformação em Ritéi'wa, marcando mais um passo importante em sua jornada para a vida adulta.

Depois de um tempo, Pedro e os outros jovens estavam prontos, houve uma grande celebração. Pedro não era mais um menino; ele era agora um jovem Ritéi'wa, um novo membro importante da comunidade Xavante, com novas responsabilidades e o coração cheio de sabedoria ancestral. Ele estava pronto para construir sua própria família e seguir os caminhos de seu povo.

Wapté bré hã, Pedro mãwaihu'u róti iré nã hã ãmã itsamãri da hã. Ãmã itsimiré, ródzanhãmri õdi ba'õtõ nõri mãhã hadu uburé dató te'rã tsutu õré hã, tinã mãtsi duré tihidiba. Ãhã datsiwadzébda hã. Róm'nhõré dzé'bre' mhã, damã rówaihu'wa nõri hã tete're tsadaihu'u dza'ra duré te'wapé dza'ra mõnõ õdi ba'õtõ nõri mé hoimanã da hã.

Pedro mãwaihu'u, wapté mnã tete're awadzé mõnõ da hã 'ritéi'wa nõri. Hoimanã dza'ra wamhã, Pedro ari'iwi te're hoimanã duré tete're awapari petse.

Hö're hoimanã nherẽ duré mãri(tiha)te awaihu'u nhere ité, Pedro niwa ãmã po're tsi ori õdi ti'rata nõri nhimi rówaihu'u nã hã, dawatsutu'wapé, mãri dzé, duré dapahi. Tãmã waihu'u petsedi uburé mãri(tiha) te i awaihu hã dza ãmã itsimé nã hã tsi 'ritéi'wa wabda hã tsiptete nã duré itsimi rówaihu'u wẽ, A'uwẽ uptabi nã'retsiwãri mõnõ da hã.

Duré tawamhã, mãtewi bodö imõri'rada wapté nõri mã hã: dapo're dzapu. Ãhã a'uwe hoimanã dzé hã, uburé tedza'mãdo'o dza'rani daró'bre mhã. Pedro duré itsiré wapté nõri hã mãte tsitsa'rawẽ dza'ra tinhõhui'wai mé ãhã botö u hã. Ótó tsi 'ritéi'wa dza'ra dahã, mitsi tsiwi uprótsi dahoimanã dzé dahoiba prédu wa ãmã da hoimanã da hã.

Nimã hã botö pari'mhã, Pedro duré itsiré ihoibaté nõri mãto róm'rã tsutu dza'ra, te tihoiba rówẽ itsa'enẽ. Pedro ótó waté´brémi õdi; õhõ ótó Ritéi'wa, datópté'wa A'uwe Uptabi're mhã, mãri nã(tiha nã) te dza're tsi'mã do'o duré dahi'rata nhimi rówaihu'u ré hã. Õhõ mãto tsitsa'rawe mrõ da hã duré 'ra da hã, duré tetsamãri da hã bododi tinhib'a'uwe nõri te.

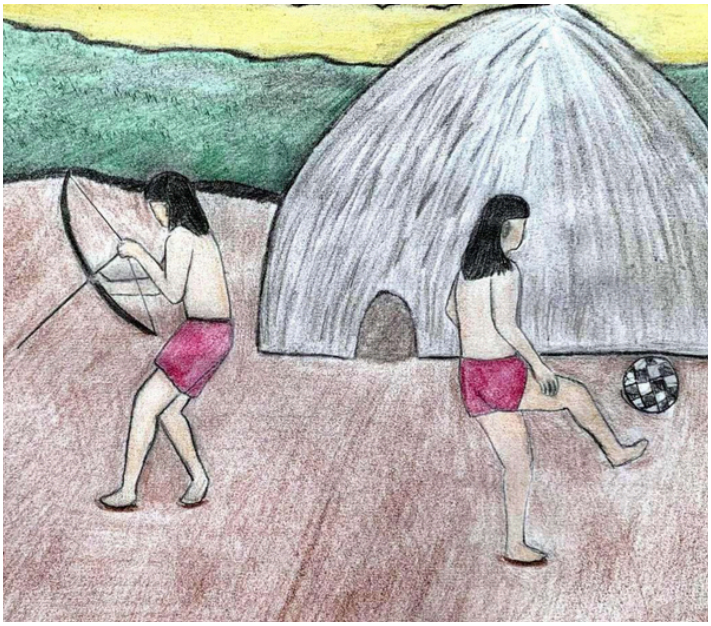
ALEGRIA NA ALDEIA: AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS XAVANTE

Em uma alegre aldeia Xavante no meio da floresta, havia muitas crianças que adoravam brincar juntas. O sol brilhava e os pássaros cantavam enquanto os pequenos A'uwe Uptabi, corriam por toda a aldeia.

As meninas muitas vezes se juntavam para brincar de casinha, imitando suas mães e avós. Elas pegavam folhas e gravetos para fingir que estavam cozinhando deliciosas comidas. Os meninos, por sua vez, adoravam simular a caça. Com seus pequenos arcos e flechas feitos de galhos, eles se escondiam atrás das árvores, imaginando que eram grandes guerreiros caçando para alimentar a aldeia.

Mas a brincadeira favorita de todas as crianças era no rio! Antes de chegarem lá, sabiam que precisavam fazer silêncio, mostrando respeito pela floresta e pelos animais que ali viviam. No rio, a diversão começava! Eles brincavam de pega-pega na água, mergulhavam e davam muitas risadas. A água fresca espirrava para todos os lados enquanto inventavam novas maneiras de se divertir juntos.

Também gostavam de aprender sobre as cores e as pinturas que os adultos usavam em seus corpos. Os mais velhos mostravam desenhos e contavam histórias sobre o urucum, a tinta vermelha que vinha da natureza.



E quando a bola aparecia, meninos e meninas se uniam para jogar futebol. Não havia separação, todos corriam e chutavam juntos, mostrando seus talentos...

Assim passavam os dias e as crianças Xavante, aprendendo e brincando na sua aldeia, sempre perto da natureza e uns dos outros, crescendo fortes e felizes.

RÓWE DARÓ'BRE MHÃ: AI'UTÉ A'UWE UPTABI NÕRI TÓ DZÉ

A'uwẽ uptabi ró 'bre'mhã mãrãwa'wa, te're hoimanã dza'ra ai'uté nõri tsimé're itó dza'ra mõnõ. Bodo tiró'ó waipó duré tsire nõri te're tsõ're dza'ra, A'uwẽ'ra ai'uté nõri're tsitsa're mõnõré hã daró'bre.

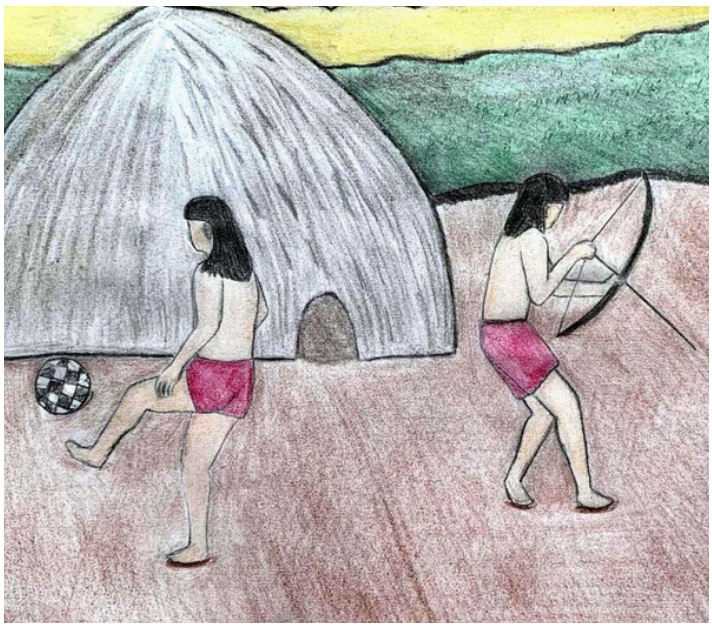
Ba'õtõre nõri nimãhã nã hã tedza tsitémé ubrumõ 'rire nã tódza'rada, tinã te're tsi dzutsidza'ra duré ti'rata nõri. Tete're waibu tsimã wetsuirã duré wedehú danhipi itse te tsidzutsi dza'ra mõnõ da. Watébré nõri hã, aba te're tsi dzutsi dza'ra. Umnhi'ã itsurure nã duré ti wedehú nã i'mã nhãri, te're tsi'mã uri dza'ra wede'rówi, rótsa'rata nã hã itsahi e'u aba'wa, tahata tinhi tsõpãri nã dza daró tsaiwi.

Tadza hã ai'uté ãmã itó dzê hã o nã! Hadu tsihutu õré hã, tamã waihu'upetsedza'radi dza ari'iwi ihoimanã dza'ra nã hã, dahoimanã prédu rówede nõri nã duré abadzê nõri iwa're ihoimãnã dza'ra mõnõ. Oibá hã, tedza tinã'rata datsimã rówe! Te're tó dza'ra datsi upi renã o're, te're ribidza'ra duré nãtsi aiho dza'ra. Ö wahodzé hã tenã tsi ab'zaiho rób'u tsiré tódza'raré hã datóire ité mnã.

Duré tamã iwẽdza'ra rópita waihú tahata iprédu te ãmã're tsi'u'ré dza'ra tihoibawi. Ihi nõri hã tete're hoi'ré dza'ra rópotóre duré te tãmã're rówatsu'u dza'ra bö nã hã, iwa'uipré hã ipotó tsirõmõ nã hã.

Duré iwapu watóbró wa'mhã, watebré nõri hã duré ba'õ tõ nõri tedza tsitémé ubrumõ tódza'rada iwapunã. Datsipó babadi, uburé tsimé tedza're tsitsa're duré iwapu tsimã tsãmrã, tsitsada hoi'ré dza'ra tinhimi rówaihú.....

Ãné bodo tedza tsamãri dza'ra, rówaihú'u nã duré titó dza'ra daró'bre, rówede'rata psi, tsiptete nã prédub'dza'rada duré rówenã.



ENTRE O A'UWẼ E O PORTUGUÊS: A ESCOLA DE BODODITU

Na Terra Indígena de São Marcos havia um menino chamado Bododitu que adorava ir à escola. Mas a escola do Bododitu não era só um lugar com paredes, carteiras e quadro. A escola dele era a aldeia inteira! Bododitu aprendia sentado na classe, sim, mas ele também aprendia andando pela mata, pescando no rio, e ouvindo as histórias no Warã, o centro da aldeia onde os homens se reúnem.

Na sala de aula, Bododitu tinha um professor que era do próprio povo Xavante. O professor ensinava Bododitu e seus amigos a ler e a escrever. Ele desenha um animal na lousa e pergunta para a turma.

Professor: Bom dia, crianças! Quem se lembra como se diz esse animal na nossa língua, em A'uwẽ uptabi?
Tsi'ru'a : Wãrãhöbö!
Professor: "Muito bem, Tsi'ru'a! E em português?"
Bododitu: Tatu!
Professor: Isso mesmo, Bododitu! É muito importante sabermos as duas línguas. O A'uwẽ é a nossa raiz, a língua que nos conecta com nossos avós e com a nossa história. E o português? Por que ele é importante?
Tsererõnõ: Pra falar com quem vem de fora, da cidade! Os Waradzu!
Professor: Exatamente! Para entender o mundo lá fora e para defender nossos direitos. Lembrem-se: conhecimento é força para o nosso povo.

Bododitu aprendia sobre a natureza e os animais. Ele sabia que o tatu se chama wãrãhöbö na sua língua. Ele aprendia sobre as plantas que davam remédios e as cores que usavam para as pinturas do corpo, como a cor vermelha do urucum.

A'uwe 'remhã português: Bododitu nhimi róm'nhõre dzé

São marco're ti'ai'remhã te're hoimãnã wetebrémire Bododitu nã itsitsi, rómnhõré wẽ'wa. Tadza hã rómnhõré dzé bododitu te hã 'ri nã'rada itete nã tsi õdi, danhamrã dzé duré rómnhihoto dzé. Rómnhõre dzé ite hã uburé daró! Bododitu hã tsamrã tsinã te mãri(tiha) hã awaihu'u, ihe, tadza hã tete ró awaihu u mõri tsinã, mõriré mãrã nã, pe'a mrãmi tsinã duré tete awapari rówatsu u warã amã, daró wa'wam'hã aibo tsi'rã õtõ dzé.

Rómnhõré're mhã, bododitu te iré hã damã rómnhõré'wa to a'uwe uptabi. Damã rómnhõ'ré'wa hã te amã tsitsanhõ bododitu mã duré itsiré nõri mã itsõré nã hã duré itsihoto nã hã. Õhõ mãte damã potó abadzê rómnhihoto dzémnã duré rómnhõré'wa nõri amã adzadanhã.

Damã rómnhõré'wa: Rówa awẽ, ai'uté nõri! E'wa tedza amã po're puru ãhã abadzê nhitsi nã A'uwe mrémé nãhã?
Tsi'ru'a: Wãrãhobo!
Damã rówaihu u'wa: ''iwe uptabi, Tsi'ru'a! beté português nã hã?
Bododitu:''tatu''
Damã rówaihu u'wa: tané to, Bododitu! Iwẽ mõri'rada tsahuré damrémé iwaihu'uda hã. A'uwẽ hã watsari, wamrémé nã wa'rata nõri nã wawate rówaibu duré wate rówatsu u nã hã. E beté waradzu mremé? Enihabo imõri'rada?
Tsererõnõ: róbzanhãmri dzéb'da we're datsihutu mõnõwa, 'ri'aho hawi! Waradzu nõri!
Damã rówaihu u'wa: Itsarinã uptabi! Wate ródzadai hu'u dza'ra mõnõ rówi mhã duré watsimãpa dza'ra mõnõda mãri ibo wamã ihoimanã dza'ra mõnõ nã hã. Ãmã aipo're pu'u dza'ra wa aba: rówaihu hã wanhiptete dzé.

Bododitu mãte rómnã nã hã mãri awaihu'u duré abadze nõri nã hã. Tamã waihu upetse di tatu hã wãrãhobo A'uwe mremé nã hã. Tete're awaihu'u ró'bre dawededzé mõnõ duré rópita dzé datsi u'ré dzé dahoibawi, Bö iwa'u pré nã hã.

Tadza hã dahoimanã prédu bzé hã rómnhõré're psi õdi. A'uwe Uptabi mãhã uburé petse daró'bre idahoimanã dza'ra mõnõ hã ai'uté tete're'mãdo o dza'ra. Bododitu 'rata nõri hã totsenã damã rówaihu'u'wa dzahuré. Õnõri hã te duréi rówatsu u nã hã're rówatsu u dzahuré dahoimanã dzémnã hã, datói're danhimidzadze duré A'uwe Uptabi nã rówatsu u.

Da'rada: ...Duré ãné, hu u hoiba uptabi hã ãmã atsanhõ wamã date wadzé bza'ra mõnõda rówede mõnõ, tihaiwa(mãriwa) õhawi uburé wawate tsani dza'ra tihá(mãri) wahoimanã dzéb'da hã.

Mas a educação não era só na sala de aula. O povo Xavante acredita que todos na aldeia são responsáveis por ensinar as crianças. Os avós de Bododitu eram professores muito importantes. Eles contavam histórias antigas que ensinavam sobre os costumes, os rituais e a história do povo Xavante.

Avó: ...E assim, o espírito da onça ensinou ao nosso povo a importância de respeitar a floresta, pois ela nos oferece tudo o que precisamos para viver.
Bododitu: Avô, como a gente aprendeu a fazer o arco e flecha tão bem?
Avô: Ah, meu neto! Aprendemos olhando e fazendo. Seu pai aprendeu com meu pai, e eu com o meu avô. É assim que nossos conhecimentos são passados, de geração em geração. Você já viu seu pai esculpir a madeira? E as meninas, como aprendem a tecer as cestas?
Bododitu: Com as mães e as avós!
Avó: Isso mesmo! Cada um tem seu papel importante para ensinar e manter nossa cultura viva. Você, Bododitu, aprende na escola, mas também aprende aqui, com a gente, com a mata, com o rio. Tudo é aprendizado para um Xavante.

Às vezes, Bododitu e sua família viajavam para a cidade para fazer compras. A cidade era bem diferente da aldeia. Tinha muitas casas e ruas, mas poucas árvores e quase nada de natureza perto. Bododitu sentia falta de correr no Cerrado e de sentir o vento.

Bododitu: Pai, por que tem tanta casa e pouca árvore aqui? E o cheiro... é diferente do cheiro da aldeia.
Pai: A cidade é assim, meu filho. Muita gente, muita construção. Mas veja, é importante virmos aqui para conseguir algumas coisas que não temos na aldeia.
Bododitu: Eu sinto falta de correr no Cerrado, de sentir o vento sem esses muros em volta.
Mãe: Eu sei, meu filho. Mas é por isso que você estuda tanto. Para aprender e, um dia, ajudar a proteger a nossa terra, para que ela nunca vire uma cidade como essa.
Pai: Exatamente! Você vai aprender português e matemática, vai entender como o mundo lá fora funciona. Com esse conhecimento, poderá defender os nossos direitos.

Bododitu sabia que era importante ir para a escola e aprender, inclusive o português e a matemática. Com esse conhecimento, ele poderia ajudar seu povo no futuro. Poderia defender os direitos dos Xavante, proteger as terras e a natureza, ou talvez se tornar um professor ou trabalhar na saúde para cuidar de sua comunidade. O importante era aprender para fortalecer o povo Xavante.

Na escola da aldeia e com os ensinamentos dos mais velhos, Bododitu estava aprendendo a ser forte e orgulhoso de sua cultura milenar.
Bododitu (para si mesmo): Nossa cultura, história e língua não cabem em pequenas salas de aulas. Elas são a garantia de que o povo Xavante viverá por muitos anos.

Bododitu: idá, enihá wa'mãnhãri waihu'u dza'rani ti duré umnhi'ã 'mãnhãri wẽ uptabi nã hã?

Da'rada: inhihudu! Wawate waihudza'ra ró'mãdo'o nã duré i'mãnhãri nã. Aimãmã mã waihu'u timãmãmé, duré wahã i'rata mé. Ãnẽ wate rówaihu hã watsi mã tsõmri, dapotó mõnõbo. E mato i'mãdo aimãmã wede nã teró'mãnhãri ré hã? Duré ba'õtõre e nihá tete waihu'u dza'ra abamére mãnhari?

Bododitu: tinãmé duré da'rada

Da'rada: tané to! Danhimi rómhuri mõnõbo te ãmã're datsitsanhõ dza'ra duré wahoimanã dzé tsi'õtõri ãnã da. Ahã, Bododitu, tedza irówaihu rómnhõré dzéb'u, tadza hã tedza irówaihu ãmé, wamé, rówede mé, ö mé. Uburé rówaihu u dzéb tsi A'uwe Uptabi mã hã.

Nimãhã nã hã, Bododitu hã duré itsitsanãwã nõri hã tedza tsitsa're 'ri'aho u rób'ui pradzo. 'Ri aho hã daró tsiné õdi. 'Ri' i' aho duré dané bzé, tadza hã wede i'umrõre duré rówede mõnõ babadi 'rowi mhã. Bododitu mãte ti pe'ê dzé tehutu nã datsitsamrõ nã duré rówahodzé dze nã.

Bododitu: mamã, enihabo 'ri' i aho duré wede i'umrõre? Duré itsadadze.... itsadadze aimãwi daró ãmã tsiné õdi.

Damamã: 'ri' aho hã ãné, i'ra. Ida'aho, ró'mãnhãri dzé i'aho. Tadza hã, 'mãdo'o, ibore wawe wanémni mãri tso iró'wanhi'riti dzo 'ri' ãmã hã.

Bododitu: wa'ipẽ'ẽ dzé tehutu nã nãtsi itsitsamrõ nã, rówahodzé dzenhere hã wa'ra ãnã hã.

Danã: imã waihu'u petsedi, i'ra. Tahawa te're irómnhõré petsemõ. Rówaihu uda duré, nimãmé, wanhipti'a dzawite 're aimãpa mõnõ da, niwa tsitsapri ãnã da 'ri'aho nã ãhã tsiné.

Damamã: itsari nã uptabi! Tedza iwaihu waradzu mremé duré ãmã ímrõ nã hã, tedza iwaihu enihá te're róbhoimanã rób'u hã.

Bododitu mã waihu'u petsedi ibore iné mõnõ da hã rómnhõré dzéb'u duré teró waihu'uda hã, waradzu mrémé nã duré ãmã ímrõ. Ãhã nã teró waihu'uwamhã, õhõ tedza tsiwãri tinhib'A'uwe nãhã nimãmé mhã. Tedza tsimãpa tinhib A'uwe dzawite, ti'a tedza tsõ'reptu duré ró ipotó tsiró, niwamhã tedza damã rómnhõré'wa nã tihoibá niwamhã tedza róbhu i'aho te dawede'wa nã. I'mõri'rada rówaihu A'uwe nhiptete dzébda.

Daró'bre rómnhõré dzé hã duré ihi nõri nhimi rówaihu'u nã hã, Bododitu hã mãte waihu'u danhiptete dzé duré itsi'mãdo'o dzê a'uwe hoimanã dzéb'nã hã.

Bododitu:(tsimã tinha) wahoimanã dzé, rówatsu'u duré wamrémé hã 'ri wa'õtõ'rare boi'õdi, ãnõri hã wawaihu udzé A'uwe Uptabi hã dza're ihoimanã ho dza'ra mõnõ nã hã.

NO RASTRO DA ANTA

Odácio era um jovem Xavante esperto, com olhos curiosos e pés ligeiros. Desde pequeno, ele já sabia identificar os animais da região, como antas, caititus, tatus e papagaios. Como todas as crianças Xavante, ele aprendeu que a floresta, o rio e o Cerrado eram suas grandes escolas. Seu avô, o sábio Ancião Warãhu, sempre dizia:

_ A natureza é a nossa vida, Odácio. É dela que vem tudo o que precisamos e nela que encontramos nossa força espiritual.

Certo dia, o Avô Warãhu chamou Odácio para uma missão muito importante.

_ Hoje, você virá conosco para a caçada da anta, disse o avô, com um brilho nos olhos.

A anta é um animal grande e uma das caças mais comuns e importantes para os Xavante, pois pode alimentar muitas pessoas. Odácio sentiu o coração bater mais forte de emoção. Ele sabia que essa não era apenas uma caçada; era uma aula de vida, um ensinamento sobre respeito e uma conexão profunda com o Cerrado.

Eles partiram antes do sol nascer, movendo-se com agilidade e silêncio pela mata. Odácio já sabia coletar plantas medicinais e identificar a fauna local. Ele observava cada passo do avô, aprendendo a ler os sinais da floresta, a seguir rastros e a ouvir os sons que o Cerrado sussurrava. Caminharam por horas, passando por árvores de casca grossa e folhas resistentes, típicas do bioma. Avistaram um bando de caititus e ouviram os papagaios chamando lá no alto.

Depois de muita paciência e estratégia, eles finalmente caçaram uma anta. O jovem observou como os homens da aldeia trabalhavam juntos para preparar o animal. O Avô Warãhu explicou:

_ Sempre que tiramos algo da natureza, devemos agradecer e garantir que nada seja desperdiçado. É um presente.

De volta à aldeia, a carne da anta foi levada para ser compartilhada por todos os membros da comunidade. Odácio viu como a carne era distribuída, seguindo a tradição dos clãs Xavante, os Poreza'õno e Öwawe, que dividem os alimentos.

Enquanto as mulheres preparavam a comida, o Avô Warãhu lembrou uma regra importante para os jovens da aldeia.

_ Você sabe, Odácio, que as meninas, antes de se casarem, não devem comer carne de animais grandes como a anta?

Odácio balançou a cabeça.

_ Sim, avô. Elas comem apenas animais pequenos para crescerem fortes e saudáveis, e só depois do casamento podem se alimentar de caças maiores.

UHÖTÖ NEBZÉM'NÃ

Odácio Tsere'rureme hã A'uwe uptabi ihoiba té itsiminha're, itõmõ dzahi duré ipara wapure. Watebrémi hawi, tãmã iwaihu upê abadzê rómnã hã, Uhödö, Uhöre, Wãrãhobo duré Waihoro. Ai'uté nõri tsiré, mãte awaihu'u mãrã nã hã, Ö, duré tehudu róm'nhõrédzé mnãhã. I'rada hã, Dahi'rada rówaihu u'wa Warãhu, õne u'o tetenhãri:

_ Ipotó tsiró hã wahoimãnã dzé, Odácio. Õhawi uburé mãri wate watsimã tsani dza'ra duré õhawi wawate tsõpete dza'ra wanhiptetedzé ihoiba'õ.
Nimãhã nãhã, i'rada Warãhu te'mãhö Odácio Tsere'rureme róbhuri itsa'ẽtẽ da.
_ Ãhãnã hã, ahã tedza ãmã aimõ wamé aba uhötö dzo, tãmã tinha i'rada, rówetsi nã.

Uhödö hã abadzê itsa'ẽnẽ duré abadzê uburé damã iwaihu'upê duré damã imõri'rada A'uwẽ uptabi're mhã, mãriwa da'ahö uptabi nhẽrẽ tedza ãmã tatsaihurini. Ódacio tsiri hã rópta'a tsa'ẽtẽ rówẽte. Tãmã waihu'u petsêdi taré õnã hã aba; tadza hã róm'nhõré dahoimanã dzém'nã, ãmã datsitsanhõ dawadzé prédum'nã duré tehutu nã rómrãmi.

Mãte pu hadu bödö watobró õré, waptunã te né duré ari'iwi mãrã nã. Odácio Tsere'rureme mã tãmã waihu upetsêdi ró'brê dawededzé duré abzê mõnõ ró iwauhu u petsê uhã. Ti'rata nébzé tete a'mãdo'o, tete awaihu'u mãrã waihu'udzé, tahapari'mhã danébzé duré tehutu mrémé dzadawa'ra. Te'renéb'u'o, wedehoi'ré nhababa duré itsu tedê, tehutu nã hã. Mãte 'mãi'mãdo'o dzahuré uhöre duré 'mãiwapari dzahuré waihörö hoimu hã.

Ao final do dia, com a barriga cheia e o coração em paz, Odácio percebeu que a caça era muito mais do que apenas conseguir alimento. Era uma experiência que fortalecia os laços com sua família, sua comunidade e, principalmente, com o Cerrado, a base de sua existência. Era a continuidade da educação tradicional que transmite conhecimentos e valores culturais, garantindo que a rica diversidade de seu povo permaneça viva.

Até mã tetsapari dzahuré pari duré rówa'õtõ pari, mãte'mãiwiri dzahuré Uhödö. Ihoibaté te a'mãdo Aibö nõri daró'brê tsimitsutu teróbhururi dza'raré abadzê nã. I'rada Warãhu te ãmã rówatsu'u:

_ wate tsani dza'ra mõnõ wamhã mãri rómnã hã, wedza wate're hepãri dza'ra duré taré datsi'ubá ãnã da. Danhibzari.

Apo darób'u hã, uhötönhi hã'ri u tetsiwi ti'o uburé i'ahö nõri te ãmã tsimã rópé dza'rada. Ódacio Tsere'rureme te'mã do e niha rómnhi nã rópé dzé hã, ãmã itsamãri pê A'uwe Uptabi hoimanã dzé'bre mhã, Po'redza'õtõ nõri duré Öwawe nõri , te datsa nã hã ãmã're tsipó'ó dza'ra. Pi'õ nõri datsa te'mãnhãri dza'ra ré hã, i'rada Warãhu mãpo're puru róti ãmã itsamãripetsê nã ihoibaté daró'bre nõri mã.

_ E aimã waihu'u petsêdi, Odácio, ba'õtõ nõri hã, mrõ õré hã , itsai'õ nã hã tsiwa'ru rómnhi nã hã uhötö nhiné hã ?

Odácio ti'rã mãte rétsi.

_ Ihe, idá. Te're tsaihuri abadzênhi utsuru nãtsi tsiptete nã prédubda duré hodzé ã nã, duré mrõ paripsi tedza're tsaihuri abadzênhi itsa'ẽtẽ nã hã.

Ã hã aré rówaihu dahi'rada tete tsimã tsõmri mõnõ dapotó mõnõbö.

Bötö'rãtsutu uhã, di'i'mãtsitsi petse nã duré róbharé nã, Odácio mãte waihu'u aba taré õ nã hã tadza hã datsatsi õdi. Tadza hã mãri nã dahoimanã datsitsanãwã're, i'ahö nõri mé duré dahoimanã dzé tehutu nã. Ãmã i'udzu dahoimanã prédu A'uwe hoimanã dzé mnã rówaihu duré a'uwẽ hoimanã dzé 'rehoimanã u o tsi mõnõ da.

A CORRIDA DE TORA DE BURITI (UIWEDE)

Na aldeia Xavante Três Reis Magos, a festa mais esperada é a corrida da tora, que eles chamam de Uiwede. Não é só uma corrida: é um dia de força, ensinamentos e honra aos que vieram antes.

Dois pré-adolescentes, Tseretõdi e Tomatsu, observam tudo. Seus pais e avós ensinam que, mesmo sendo jovens, eles já precisam se preparar para serem corajosos.

São os mais velhos da aldeia, os ipredu (adultos), que decidem a data da grande prova. Eles dão a ordem para os padrinhos, os danhohui'wa (homens experientes), irem à mata buscar a tora de buriti.

Ah, que tronco pesado! Essa tora pode pesar até cem quilos (100 kg). É uma prova de que a força de um guerreiro é grande, mas a força de um grupo é maior ainda.

Preparação do Guerreiro

Para a corrida, os corredores são pintados com a tinta vermelha do urucum e com carvão. A pintura Xavante não é só bonita; ela é um mapa de quem você é e a qual clã pertence: Po'redza'õno ou Öwawẽ. O corpo pintado simboliza a identidade e a coragem para a luta.

Os jovens corredores usam uma madeira especial nas orelhas furadas, um adorno que, segundo a tradição, atrai a sorte e faz a tora parecer mais leve.

A Grande Corrida no Warã

No grande dia, a aldeia se reúne no Warã, o centro do pátio. O Warã é onde a comunidade aprende, conversa e resolve os assuntos importantes.

A corrida é um revezamento que pode ter nove ou dez quilômetros de distância. Os clãs se enfrentam numa disputa de resistência e velocidade.

Mas a regra mais importante é de respeito: a tora deve ser carregada com as duas mãos. Soltar ou pegar com uma mão só seria um desrespeito à tradição dos antepassados.

Uiwedê nã dawara

Três Reis Magos ãmã hã, A'uwe uptabi rób'ã mã hã, rówẽ dzé uburé damã hã, datsi'wapé wede wa'õ tõ nã, itsitsi uiwede. Ã hã datsi'wapé hã, taré dawara õ di: bodo danhiptete dzé, ãmã datsitsanhõ duré dapo'repu duréi dawanã ãmã're itó za'ra mõnõ na.

Mãparané wapté tébzahuré, Tseretõdi duré Tomatsu, uburé te mãri hã te te a'mã do'o dzahuré. Imãmã dzahuré duré i'rata nõri tãmã irówaihu'wa dzahuré, hoibatém'nhere, tedza rópetse dzahuré pahi ãnã da.

Ihidzahuré daró'brem'hã, (ihoibá prédu), bodoto wa'õtõ'wa dzahuré damã, A'uwe uptabi tó nã. Õnõri róti'wa danhõhui'wa nõri mã, uiwede dzo tsi'aba'ré da hã.
E niha wede wa'õnõ ipire! Ã hã uiwede wa'õnõ hã 100kg u tedzawi tipire nã hã. Dapibu danhiptete dzo aibo dzô, tadza hã da aho nã hã danhiptede hã tsa'ẽtẽ uptabi di.
Aibo dzo rópe

Dawara da hã, dza tsi itsitsa'rei mõnõ hã ipita pré bonã duré wedepró nã. A'uwe Uptabi tsi i'ré hã iwẽ tadza hã taré õdi; tedza aiwatsu'u ahã tsi'ré abawam'hã: Po'redza'õno ou Öwawẽ. Da u'ré hã dawaihu udzé dapahi'õ nã datsi'ahori mã.
Ihoibaté mnõri dza itsitsa're mõnõ hã tedza tsipo're wa'õmõ petsedza'ra, datsiwamnãridzé dahoimanã dzém'nã hã, tedza itsa'retse õwẽ ãwitsi duré uiwedê ãmã iwapu né hã.

Dawara warã ãmã
Bodo itsa'ẽtẽ ãmã hã, uburé daró'bre mhã Warã tedza ubrumõ, daró'wa'wa. Warã hã i'aho nõri nhimi rówaihu udzé, ródzanhãmri duré mãri i'uptabi wairébé dzé.
Dawara nã hã datsitsapari niwa mhã nove niwamhã 10 quilômentros nã róbhonã. Tsitsa da itsi pó hã tedza tsi'wapé dza'ra danhiptete nã duré dawara tete nã. Tadza hã róti i'uptabi hã datsiwadzé: uiwede hã dapa dzahu ré i'mã praba. Danhimire mé hã niwamhã dapaihi mitsi imrãmi hã dahoimanã prédub'õ dahi'rata nõri nã.

Dawanã iwitsi nhipai u hã, Uiwede hã datsi tsiptete dzé tsimi tsutu nã duré ãmã datsitsanhõ ihoibaté mnõri mã, eniha ni'wa tedza tinhiptete i'uptabi nã duré i'aho nõri mé tsiptete da. Dawara hã dahoimanã prédub'dzé, ihoibaté te rówaihu udzé da'mã do o nã duré ihoiba prédu hoimanã'mã do onã. Dapibu hã itetedê, tadza hã tedza ãmã atsanhõ mãri'wa pé nã duré dawaptu dzé.

Mais do que chegar primeiro, o objetivo da Uiwede é fortalecer a união e ensinar aos jovens, na prática, como ser um guerreiro e um membro forte da comunidade. A corrida é uma forma de educação, onde os mais novos aprendem por meio do exemplo e do gesto dos adultos. A prova é dura, mas ensina a resistência.

Ao final, mesmo com o cansaço, a alegria é de toda a aldeia. Se um grupo perde, é alvo de brincadeiras e de alegria geral, como as mulheres passando carvão no rosto dos cunhados. Mas a verdadeira vitória é garantir que os costumes Xavante sejam lembrados e vividos. Tseretõdi e Tomatsu observam, prontos para um dia, pegarem também a pesada tora de buriti. Eles sabem que cada passo nessa corrida é um jeito de honrar seus ancestrais e ser um verdadeiro A'uwẽ Uptabi.

I’rãtsutu u hã, dawatsutunhẽrẽ, rówẽ hã uburé te darób’rem’hã. Dawa õnõ hã date ãmã rémé wam’hã, tedza ãmã ta tódza’ra ni rówetsi nã uburé na hã, pi’õ datsida nã nõri tedza ubu’rã dza’ra titsidaimamã wedepró nã. Tadza hã mãri nã datsi uté’uptabi hã, A’uwe uptabi hoimanã dzé tsi itõri ãnã da hã duré ‘re hoimanã mõnõda.

Tseretõdi duré Tomatsu nõri mato a’mã do’o dzahuré, tsitsa’rawe dzahuré nimã mé boto nã, te ori dzahuré wamhã Uiwede wa’õnõ. Tamã waihu upetsê dzahuré di ãhã dawara hã itsawi da hã dahi’ra ta nõri nã dapo’repu duré datsi A’uwe uptabi dzé.

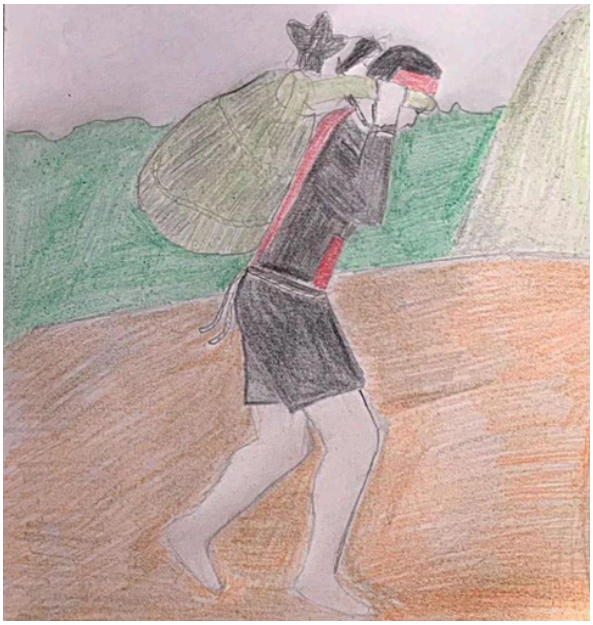
UM GRANDE COMPROMISSO: O CASAMENTO XAVANTE (DABATSA)

Os Xavante se dividem em dois clãs: Po'redza'õno e Öwawe. O mundo deles funciona com pares, como o sol e a lua, e para que tudo ficasse em equilíbrio, um Po'redza'õno só podia se casar com um Öwawe, e vice-versa.

Esta é a história de Sany, uma moça (chamada Adzarudu antes de casar), do clã Po'redza'õno, e Alberto, um jovem guerreiro (Ritéi'wa), do clã Öwawe.
O casamento deles não era só uma festa, era um grande compromisso chamado Adabatsa.

Para Alberto, o primeiro passo era provar seu valor. Ele se juntou ao seu pai, seus padrinhos e amigos para uma Caçada Ritual. Eles foram para a mata e caçaram por muitos dias, buscando as melhores carnes nobres, como a da anta.

Quando voltaram para a aldeia, cheios de orgulho, Alberto levou um grande cesto com 150 quilos de carne de caça. Ele deixou esse tesouro de carne na porta da casa de Sany, para que a família dela pudesse partilhar com toda a comunidade. Essa partilha fortalecia os laços entre os clãs.



Enquanto a carne era distribuída, Sany era preparada por sua mãe. Ela foi ricamente pintada e enfeitada.
A mãe de Sany pegou uma esteira especial, chamada ´renhãmri (esteira bandeja), e a colocou na frente da casa. Em seguida, Sany saiu e se ajoelhou sobre a esteira, esperando.

Finalmente, Alberto, o noivo, chegou.
Ali, diante de todos, acontecia o momento mais simbólico do compromisso: uma moça do clã Öwawe, se aproximou e retirou todos os enfeites de Sany. Isso mostrava que a união era aceita pelos dois lados.

A partir daquele dia, Alberto, que já estava muito feliz, começou a se mudar aos poucos para a casa de Sany. E na tradição Xavante, ele não construiria uma casa só para ele. A casa Xavante é grande e feita para a família da esposa, e eles podiam viver em até trinta pessoas juntas!

RÓPITSUTU WAWẼ: DATSINÃ DAMRÕ A'UWẼ UPTABI TE (DABATSA)

A'uwẽ uptabi nõri hã te tsimã're tsipó'ó: Po'redza'õnõ duré Öwawe. Róbhoimanã dzé hã ite dza'ra hã i'uiwadaré nãtsi, botö nehã duré A'amõ, duré uburé petsê mãri (tihá) aiwamnã 're hoimanã dza'ra mõnõda, Po'redza'õnõ hã Öwawe nãtsi tedza timrõ, duré to õné ihoiba amõ hã.

Ãhã Sany nã rówatsu'u, adzarudu hadu mrõ'õ réhã, Po'redza'õ tõ niwi hã, duré Alberto, ihoibaté nhi'bru 'ritéi'wa, Öwawe niwihã.
Datsinã damrõ õnõri te hã taré rówẽtsi õdi, tadza hã datsinã rópitsudu itsitsi Adabatsa.

Alberto mãhã, imõri'rada hã tedza a'o hoi'ré tipahi'õ. Timãmã mé tetihoibá, tinhõhui'wa nõri mé duré itsiwaihu'u nõri aba da hã. Mãrã u te ai'a aba'ré duré botö ahö nã abahã te tihoimãnã dza'ra, rómnhi inhiwẽ dzo, uhötö néhã.

Apö darób'u tsihutu wa'mhã, tsi'mãdo'o dzenã, Alberto teti'o tsi'õnõ i'renha'ẽnẽ 150 kilo abadzenhiré hã. Rómnhiré hã mãte tihi ysani nhibridawa ãmã, itsitsanãwã nõri i'aho nõri mã te ãmã rópéda. Ãhã mãri(tihá) nã rópé hã tedza tsiptete iwẽnã'rehoimanã mõnõda datsipó tsi'ré ába nã.

Rómnhinã date rópé réhã, Sany mã inã te ãmã tãmã tsitsanhõ. Mãte date pitawẽ petse duré iwamnãriwẽ.
Sany nã mãte ti'o'renhãmri, duré mãtihi 'rinhõ're ãmã. Tahapari'mhã, Sany mãte watóbró rób'u duré hi'rãti mãte nhãmrã 'renhãmri nhitsiwi, dadzo tsimiparida.

Tawamhã, Alberto, imrõ, mãtewi.
Õmé'mhã, da'aho'wa'wa, mãte watóbró bodo datsinã damrõ waihu'udzé: adzaduru Öwawẽ niwi hã, mãte tsinã rótété duré mãte wadzê Ysani nhõ'rebzu'a. Ãhã tedza hoi'ré tsi'ré'ba nã uburé date datsimã iwẽ dza'ra nãhã.

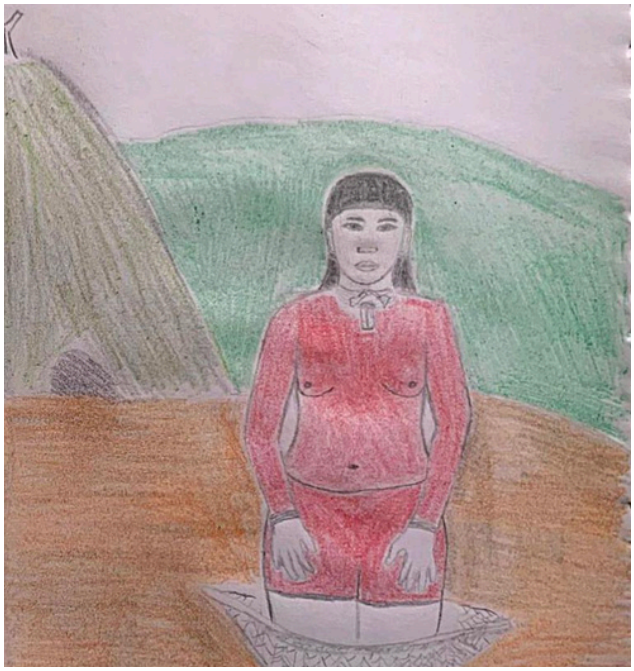
Ótó õhõ boto hawi'mhã, Alberto, te tsimã irówẽpe hã, atémã nã Ysani nhõrõwa'u mãte watóbró. Duré A'uwẽ uptabi hoimanã nãhã, õhõ tsimã tsi 'ri' te'mãnhãri õdi dza. A'uwẽ uptabi nhõrõwa hã itsa'ẽnẽ duré damrõ tsitsanãwã nõri dzohã, duré 30 nã 'ri' re'mhã tedza tahoimanã dza'rani.

O trabalho de Alberto seria, então, caçar, pescar e fazer roça para seu sogro, e Sany, agora chamada Adabá (moça casada sem filhos), dedicaria mais tempo a aprender a fazer cestos (tsi'õno).

Assim, Sany e Alberto firmaram o compromisso Adabatsa, garantindo que a cultura A'uwe-Xavante continuasse forte, unindo os clãs opostos para o bem de todo o povo.

Alberto te róbhuri hã tawa'mhã, abadzê dzo aba, pe'a dzo dané duré daburu damãprebaba nõri mã hã, duré Sany, ótó iwamri dzé Adabá (adzarudu imrõré hã i'ra'õ), itsimi róbhuri hã boto bore hã tsi'õtõ'mãnhãri waihú.

Ãné, Sany duré Alberto nõri mãte tsinã rópitsutu dzahuré Adabatsa nã, A'uwẽ Uptabi hoimanã dzé' re hoimanã u'otsi mõnõ da tsiptetê nã, ãma idatsitó tsi'ré abá nã i'aho nõri mã wẽnã da.



SUGESTÕES DE ATIVIDADES: O CANTO DO GIRINO E A FORÇA DO GRANDE RIO

Turma: 6º ano do ensino fundamental

Habilidade BNCC:
(EF06HI02): Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade com destaque para os povos indígenas originários.
(EF06HI08)Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

Atividades propostas:
Atividade 1: Fonte histórica (oral) e os anciãos
Os alunos deverão discutir o papel da memória:
Debate: Se o povo Xavante utiliza os anciãos para guardar histórias, que tipo de fonte histórica é essa?
Atividade Prática: Entreviste uma pessoa mais velha da sua família ou comunidade. Pergunte sobre uma história da "sua tribo" (família) que não está escrita em livros. Anote para compartilhar em sala.

Atividade 2: Mapa Cultural e Geográfico
Utilizando um mapa do estado de Mato Grosso:
Peça aos alunos que identifiquem a região onde os Xavante estão localizados hoje (Leste de MT, região do Vale do Araguaia).
Desafio: Desenhe dois símbolos que representem os dois clãs mencionados no texto e explique a importância da união entre eles para que a etnia se tornasse a maior do estado. (os símbolos dos clãs estão na ilustração)

Atividade 3: Interpretação
a)Qual o significado do nome "A'uwe Uptabi" e por que ele é importante para o povo Xavante?
b)De onde os Xavante vieram e quando chegaram ao Mato Grosso? Como eles se relacionam com a terra onde vivem hoje?
c)Explique, com suas palavras, como funciona a divisão entre os clãs Pò'redzaono (Girino) e Öwawe (Grande Rio).

Obs.: destaque que o termo "Xavante" foi dado por não-indígenas, enquanto "A'uwe Uptabi" é como eles se autodenominam. Isso ajuda a trabalhar o conceito de etnocentrismo e a importância do respeito à autoidentificação dos povos originários.

É importante explicar para os alunos que se a menina xavante for do clã do girino ela só pode casar com um rapaz do clã oposto, ou seja do clã do grande rio e vice-versa.

Saiba mais: Conhecendo a dança tradicional Xavante, onde homens, mulheres e crianças de ambos os clãs participam: https://www.youtube.com/watch?v=rfXfycf8lA4

SUGESTÕES DE ATIVIDADES: DO RIO A HÖ: A FORMAÇÃO DE UM GUERREIRO XAVANTE

Habilidade BNCC:

(EF06HI01):Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades, rupturas, simultaneidades), percebendo o tempo cronológico como construção humana.

(EF06HI08)Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

Atividades propostas:

Atividade 1: Interpretação

Para entender a história de Pedro, os alunos precisam dominar os termos específicos do texto. Peça que relacionem as colunas:

1_Warã ( ) Casa dos solteiros, onde ocorre a formação.

2_ Wapté ( ) Jovens que completaram o rito e se tornaram rapazes.

3_ Hö ( ) Centro da aldeia, local de escuta e decisões.

4_ Ritéi'wa ( ) Nome dado aos meninos durante o ritual de transição.

O rito do Wapté não é apenas uma "festa", é um processo educativo. Peça aos alunos que respondam:

a) No que consiste o ritual datsi'waté (bater água no rio) e qual o objetivo de expor os jovens ao frio e ao cansaço?

b) O que simboliza a perfuração das orelhas para o povo Xavante? Por que esse momento exige a participação de toda a aldeia?

c) Durante o tempo na hö, Pedro precisava seguir regras de silêncio e distanciamento (especialmente com as meninas). Por que o texto afirma que isso é uma forma de "respeito"?

Atividade 2: História Comparada: "Meus Ritos de Passagem"

Na cultura Xavante, a passagem para a vida adulta é marcada pelo Wapté. Na nossa sociedade atual, existem momentos que marcam a "saída da infância"?

Exemplos para debate: Festas de 15 anos, formatura do 5º ano, ganhar o primeiro celular, poder sair sozinho. Peça que escrevam um pequeno parágrafo comparando a dureza do treinamento de Pedro com as facilidades ou dificuldades da adolescência urbana.

Atividade 3: História em Quadrinhos (HQ) A Jornada de Pedro

Objetivo: Representar visualmente o rito de passagem do povo A'uwe Uptabi, identificando as mudanças sociais e físicas na vida de um jovem Xavante. Para garantir que os alunos cubram os pontos principais do texto, oriente-os a dividir a história em pelo menos 4 quadros centrais:

1: A entrada na hö e o sentimento de deixar a casa dos pais.

2: O desafio de bater água no rio à noite (datsi'waté).

3: O aprendizado de uma técnica (caça ou dança) com os padrinhos.

4: O grande dia da perfuração da orelha e a transformação em Ritéi'wa.

Você pode organizar uma "Exposição A'uwe Uptabi" no mural da escola com as HQs finalizadas. Isso valoriza a produção dos alunos e dissemina o conhecimento sobre os povos indígenas de Mato Grosso para as outras turmas.

Obs.: Este texto é riquíssimo para trabalhar a antropologia histórica e o conceito de ritos de passagem, algo que fascina os alunos do 6º ano por dialogar diretamente com a fase de transição que eles mesmos estão vivendo (a puberdade).

Saiba mais: Assista ao vídeo "O ritual de passagem Xavante" explicando o ritual https://www.youtube.com/watch?v=2RcOXc5St4g

SUGESTÕES DE ATIVIDADES: ALEGRIA NA ALDEIA: AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS XAVANTE

Turma: 6º ano do ensino fundamental

Habilidade BNCC:

(EF06HI03):Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.

(EF06HI10) Explicar a formação das sociedades de acordo com as relações entre os diferentes grupos _adaptada

Atividades propostas:

Atividade 1: Interpretação de texto (Análise Comparativa)

No texto, as brincadeiras não são apenas diversão, elas "ensinam a ser adulto". Responda:

a)Como as meninas e os meninos treinam para o futuro através das brincadeiras?

b)O que o texto nos diz sobre a relação das crianças com o Rio e a Floresta antes mesmo de começarem a brincar? Por que o silêncio é solicitado?

c)O futebol é citado como um momento de união. Como essa brincadeira moderna se integra à tradição da aldeia?

Tabela de Semelhanças e Diferenças

Peça aos alunos para preencherem o quadro abaixo comparando a sua rotina com a das crianças Xavante:

Elemento	Crianças Xavante (A'uwe Uptabi)	Eu e meus amigos
Local de brincar	Rio e floresta	
Brinquedos	Arcos de galhos, folhas, bola	
O que aprendem	Pintura corporal e respeito à natureza	

Atividade 2: Laboratório de História: A Tinta da Terra

Pesquise: O que é o urucum? Como ele é transformado em tinta vermelha?

Relação com a História: Por que o uso de elementos da natureza (como o urucum e o jenipapo) é considerado um patrimônio imaterial de um povo?

Na prática: Prepare uma oficina de pintura indígena com o urucum, pesquise para buscar inspirações: https://br.pinterest.com/regiane768/xavantes/ Se possível confeccione com os estudantes as gravatas tradicionais xavante, você precisará de barbante de algodão grosso. Assista o vídeo para conhecer a gravata e os brincos tradicionais https://www.tiktok.com/@funarim/video/7439481511105269048

Atividade 3: Produção textual

Tema: "O que as telas escondem e a natureza ensina: um olhar sobre a infância Xavante e a minha."

Explique aos alunos que o texto mostra uma infância livre e integrada ao meio ambiente.

Questão para reflexão "Vocês acham que a nossa forma de brincar hoje (em frente às telas ou dentro de apartamentos) nos afasta da natureza? O que poderíamos aprender com as crianças A'uwe Uptabi?"

Peça para os estudantes escrever um pequeno texto respondendo as questões acima.

Obs.: O texto foca na infância e no cotidiano, permitindo que os alunos do 6º ano percebam que, apesar das diferenças culturais, o ato de brincar e aprender é universal.

Saiba mais: Assista ao vídeo "Pinturas indígenas e seus significados" https://www.youtube.com/watch?v=vWmZKwS_tWM&t=5s

SUGESTÕES DE ATIVIDADES: ENTRE O A'UWẼ E O PORTUGUÊS: A ESCOLA DE BODODITU

Habilidade BNCC:

(EF06HI02): Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

(EF06HI08)Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

Atividades propostas:

Atividade 1: Interpretação de texto

1.O texto afirma que a escola de Bododitu "não era só um lugar com paredes".

a)Identifique no texto três lugares (além da sala de aula) onde Bododitu aprende coisas importantes.

b)Quem são os "professores" de Bododitu fora da escola? O que eles ensinam que não está nos livros?

2.Bododitu faz uma comparação quando vai à cidade (Waradzu).

a)Como Bododitu descreve a cidade em comparação com o Cerrado?

b)Qual é o maior medo da mãe de Bododitu em relação à terra indígena? Como o estudo pode evitar que isso aconteça?

OBS.: Explique aos alunos que Waradzu é o termo Xavante para designar o "branco" ou o "não-indígena". Isso ajuda a trabalhar a perspectiva do "Outro" na História, mostrando que, assim como nós temos nomes para eles, eles também têm uma categoria histórica para nos definir.

Atividade 2: Mapa Mental "A Escola de Bododitu

Proponha a criação de um Mapa Mental Ilustrado para sintetizar o conceito de educação integral do povo Xavante.

Instruções para os alunos: No centro da folha, escreva "A EDUCAÇÃO DE BODODITU". A partir desse centro, puxe três ramos:

Ramo da Escola: Desenhe a lousa com as palavras Wãrãhöbö e Tatu.

Ramo da Família: Desenhe o avô contando histórias no Warã ou a mãe ensinando a tecer cestas.

Ramo da Natureza: Desenhe o rio e a mata, onde se aprende sobre remédios e caça.

Atividade 3: Produção de texto (Reflexão crítica)

Com base na frase final de Bododitu: "Nossa cultura, história e língua não cabem em pequenas salas de aulas", peça que os alunos escrevam um parágrafo sobre:

"Por que é importante que os povos indígenas aprendam a cultura dos não-indígenas sem esquecer a sua própria?"

Obs.: Este texto é fundamental para discutir o conceito de Educação Escolar Indígena, que é bilíngue e intercultural, e como o conhecimento histórico é preservado tanto na escola quanto na tradição oral.

É importante destacar aos estudantes que a palavra 'índio' é hoje considerada pejorativa, pois não valoriza a diversidade dos povos originários. O termo correto e mais respeitoso é indígena. Caso alguns vídeos utilizem a palavra 'índio', explique que isso ocorre por serem materiais antigos ou produzidos em outro contexto histórico. Você pode explicar aos alunos que indígena significa "aquele que é originário de um lugar", enquanto índio foi um erro cometido pelos colonizadores que achavam ter chegado às Índias.

Saiba mais: Assista ao vídeo “Índios xavantes são os guardiões da Serra do Roncador” para compreender a importância do cerrado para os Xavante.

https://globoplay.globo.com/v/8147126/

SUGESTÕES DE ATIVIDADES: NO RASTRO DA ANTA

Turma: 6º ano do ensino fundamental

Habilidade BNCC:

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da natureza e do tempo, destacando a importância da tradição oral.

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade com destaque para os povos indígenas originários.

(EF06GE11) Analisar as características das paisagens transformadas pela ação humana a partir da interação entre elementos naturais e processos históricos e sociais.

Atividades propostas:

Atividade 1: Entrevista

Os alunos devem entrevistar um familiar mais velho sobre um conhecimento prático (uma receita, uma forma de plantar ou uma história de família) e registrar como essa "aula de vida" aconteceu, comparando com a experiência de Odácio e o Ancião Warãhu. Trazer para a sala de aula e compartilhar com os colegas.

Atividade 2: Infográfico

Analisar a divisão da carne entre os clãs Poreza'õno e Öwawe.

Criar um infográfico no caderno que mostre a estrutura social apresentada no texto:

Papel dos Homens: (Caça, estratégia, preparo).

Papel das Mulheres: (Preparo da comida, cuidado).

Papel dos Anciãos: (Transmissão de leis e regras).

Regras Alimentares: Explicar o porquê de as meninas não comerem animais grandes antes do casamento (a ideia de tabu alimentar como preservação cultural).

Atividade 3: Analisando o bioma (História e Geografia)

Peça para os alunos listarem os elementos naturais descritos no texto que são típicos do Cerrado:

Flora: Árvores de casca grossa e folhas resistentes (adaptações ao fogo e à seca).

Fauna: Antas, caititus, tatus e papagaios.

Solo/Relevo: A menção à caminhada por horas e a agilidade na mata.

Obs.: Ao usar a história de Odácio, você mostra que a "paisagem" do Cerrado não é apenas mato, mas um território cheio de significados, regras sociais e história, cumprindo perfeitamente o objetivo de entender como os processos sociais (a cultura Xavante) mantêm ou transformam o meio natural

Saiba mais: conheça a caçada de fogo, realizada pelos Xavante, principalmente em rituais de casamento e iniciação: https://www.youtube.com/watch?v=_YM2f2X44cA

Após assistir o vídeo responda:

A "caçada de fogo" realizada pelos Xavante, embora utilize as chamas para a captura de animais, difere das queimadas criminosas ou do desmatamento acelerado que muitas vezes vemos nas notícias sobre o Cerrado?

SUGESTÕES DE ATIVIDADES: A CORRIDA DE TORA DE BURITI (UIWEDE)

Habilidade BNCC:

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da natureza e do tempo (tempo cronológico, mítico e cíclico)

(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas (comparando com outras formas de organização).

(EF67EF01) Experimentar e fruir jogos e brincadeiras populares do Brasil e do mundo, incluindo os de matriz indígena e africana, valorizando a importância desses elementos para a cultura local.

Atividades propostas:

Atividade 1: O Warã e a Ágora (História Comparada)

Objetivo: Comparar o Warã (centro do pátio Xavante) com a Ágora grega.

Explique que o Warã é onde os Xavante resolvem assuntos importantes. Faça uma tabela comparativa no quadro:

Warã: Quem decide? (Os anciãos/ipredu). Como se aprende? (Pelo exemplo e conversa).

Ágora Grega: Quem decidia? (Cidadãos). Como se aprendia? (Pelo debate público).

Responda: A democracia e a decisão coletiva existem apenas nas cidades ou também nas aldeias?

Isso ajuda a desconstruir a ideia de que povos indígenas não têm organização política complexa.

Atividade 2: Oficina: Construindo a "Tora de Buriti

Como uma tora real de 100 kg é impossível para a escola, o objetivo é criar um objeto que tenha volume, mas seja seguro.

Materiais necessários: (Placas de isopor ou rolos de papelão, papelão, fita crepe, cola quente, jornal (para a técnica de papietagem e dar textura de casca) e tintas guache marrom.

Passo a Passo:

Estrutura: Una as placas de isopor ou cilindros de papelão até formar um tronco de aproximadamente 80 cm a 1 metro.

Textura: Envolva o cilindro com papel Craft amassado para simular a casca rugosa do buriti.

Personalização: Peça para os alunos pintarem de marrom para parecer com a madeira.

Atividade 3: Atividade na Quadra (Interação com Ed. Física)

Os alunos irão realizar a corrida da tora de buriti, para isso converse com o professor de Educação Física e organize a atividade. Divida a turma em dois grandes grupos (a corrida das meninas é separada).

Reforce a regra do texto: A tora deve ser carregada com as duas mãos apoiadas no ombro. * Se alguém usar apenas uma mão ou deixar cair, o grupo deve parar e recomeçar aquele trecho. Isso ensina que o objetivo não é apenas a velocidade, mas o rito.

Revezamento: monte um circuito de ida e volta na quadra, o menino deve percorrer uma distancia e passar para o próximo do grupo, os demais colegas devem incentivar com cantos e palmas. Ganha o grupo que chegar primeiro.

Atividades de fechamento

a)Foi fácil carregar a tora mesmo sendo leve? Imaginem uma de 100 kg. O que isso nos diz sobre a importância do grupo?

b)A corrida foi para competir ou para celebrar a cultura?"

c)O buriti que simulamos é uma árvore real do Cerrado. Sem a preservação do Cerrado, os Xavante ainda poderiam fazer essa festa?

Obs.: Antes da prática passe um vídeo mostrando como acontece a Uiwede

Saiba mais: Corrida com tora de buriti na Aldeia São Marcos

https://www.youtube.com/watch?v=tf_WOIPFItk&t=4s

SUGESTÕES DE ATIVIDADES: UM GRANDE COMPROMISSO: O CASAMENTO XAVANTE (DABATSA)

Turma: 6º ano do ensino fundamental

Habilidade BNCC:

(EF06HI01) - Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram tais formas de saber.

(EF06HI02) - Identificar a gênese da escrita e os diferentes modos de transmissão de saberes (oralidade, ritos e memórias).

(EF06HI03) - Identificar o papel da religião e da cultura na organização das sociedades.

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

Atividades propostas:

Atividade 1: Interpretação de texto

1.De acordo com o texto, por que um integrante do clã Po'redza'õno só pode se casar com alguém do clã Öwawe?

2.Segundo a tradição Xavante, na casa de qual família o noivo passa a morar depois de casado?

3.De acordo com o último parágrafo, qual é a importância do compromisso Adabatsa para o povo A'uwe-Xavante?

Atividade 2: Produção de Texto: "Diário de um Guerreiro ou de uma Adabá"

Os alunos devem escolher um dos personagens (Alberto ou Sany) e escrever um breve relato em primeira pessoa sobre o dia do casamento.

Requisito: Devem utilizar e explicar, dentro do contexto da história, ao menos três termos na língua A'uwe-Xavante presentes no texto (ex: Adabatsa, Ritéi'wa, 'renhãmri, tsi'õno).

Atividade 3: Atividade de Análise e Comparação

Peça aos alunos que criem uma tabela comparativa entre o casamento Xavante descrito no texto e os casamentos que eles conhecem (sejam religiosos ou civis).

Pontos de análise:

O dote: No texto, o noivo oferece 150kg de carne para a comunidade. Como funciona a "festa" hoje?

A moradia: Alberto vai morar na casa da família da esposa. Como costuma ser na nossa cultura?

O papel social: O que Alberto e Sany passam a fazer após o casamento?

Obs.: o ritual Adabatsa é uma ferramenta pedagógica riquíssima para trabalhar a diversidade cultural, a organização social e a relação entre o homem e a natureza.

Saiba mais: Acesse o site e conheça mais sobre o casamento tradicional Xavante, http://www.hosted.nativeweb.org/wara/dabatsa.html