



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)**  
**CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPESQ)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LEANDRO GOMES DA SILVA**

**HÔXWA: CONTRIBUIÇÕES ECOFORMADORAS PARA IDENTIDADE  
INDÍGENA KRAHÔ DA ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO**

**Palmas, TO**

**2024**

**Leandro Gomes da Silva**

**Hôxwa: Contribuições ecoformadoras para identidade indígena Krahô da  
aldeia Manoel Alves Pequeno**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), como requisito parcial para a obtenção do título acadêmico de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria José de Pinho  
Coorientadora: Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes

**Palmas, TO**

**2024**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

G633h Gomes da Silva, Leandro.  
HÕXWA: CONTRIBUIÇÕES ECOFORMADORAS PARA  
IDENTIDADE INDÍGENA KRAHÕ DA ALDEIA MANOEL ALVES  
PEQUENO. / Leandro Gomes da Silva. – Palmas, TO, 2023.  
180 f.  
  
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do  
Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-  
Graduação (Mestrado) em Educação, 2023.  
Orientadora : Maria José de Pinho  
Coorientadora : Marcilene de Assis Alves Araujo  
  
1. Educação. 2. Pensamento Complexo. 3. Ecoformação. 4.  
Hõxwa.. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**Leandro Gomes da Silva**

**Hôxwa: Contribuições ecoformadoras para identidade indígena Krahô  
da aldeia Manoel Alves Pequeno**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), como requisito parcial para a obtenção do título acadêmico de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca examinadora.

Data de aprovação: 24/6/2024

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Maria José de Pinho – Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
Orientadora – Presidente da Banca

---

Profa. Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo – Universidade de Gurupi (UNIRG)  
Coorientadora

---

Profa. Dra. Marlene Zwierewicz – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)  
Examinadora Externa

---

Prof. Dr. Idemar Vizolli – Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
Examinador Interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Kênia Paulino de Queiroz Souza - Unitins/TO (UNITINS)  
Examinadora suplente

Dedico este estudo aos meus pais, Irlene Pereira Gomes e Gentil Gomes da Silva, por permitirem estarmos juntos nessa experiência corporea.

As minhas irmãs, sobrinhos e amigos que compartilham comigo a alegria desta conquista e que me motivaram a conclusão deste trabalho.

Aos meus eternos professores que contribuíram neste processo de construção e consolidação.

À minha estimada orientadora Professora Maria José de Pinho.

À minha Coorientadora Professora Marcilene de Assis Alves Araujo.

Ao povo indígena Krahô que me acolheu com tanta amorosidade e pertencimento.

Àqueles que ainda fizeram parte da minha trajetória e que me oportunizaram, mesmo que indiretamente momentos de grandes alegrias.

E a todos aqueles que se sentirem tocados pelas tecituras desta produção.

## AGRADECIMENTOS

“Compreendi, então, que a vida não é uma sonata que, para realizar a sua beleza, tem de ser tocada até o fim. Dei-me conta, ao contrário, de que a vida é um álbum de minissonatas. Cada momento de beleza vivido e amado, por efêmero que seja, é uma experiência completa que está destinada à eternidade. Um único momento de beleza e amor justifica a vida inteira”.

Rubem Alves.

Inicialmente, expresso minha gratidão ao Sagrado que reside em mim, nas minhas relações afetivas, no outro, na natureza e em todo cosmo. Esse Sagrado, com diversos nomes, manifestações de crenças, atributos, é, para mim, fundamentalmente a fonte de todo Amor, que nos impulsiona e dá significado a tudo, **DEUS**.

Expresso profundo agradecimento e reverência aos meus avôs, **Eva e Francisco** por todo, amor, benevolência e sustentação nessa existência corpórea. Aos meus pais, **Irlene Pereira Gomes e Gentil Gomes da Silva**, que sempre confiaram nas minhas ideias e decisões, fornecendo-me a base essencial que me permitiu seguir sempre em frente. Sem o porto seguro em afeto e amor que vocês construíram ao meu redor, nada do que alcancei seria possível. As minhas irmãs, **Luanna e Luciana**, o super trio da alegria e da resiliência. Aos meus amigos, **Kelvin, Vanja Franco, Eurilene Alves, Taciano Peres, Orlando Lima, Keyliane dos Anjos** e o professor **Dr. Paulino Jesus Cardoso** pelas palavras de encorajamento, incentivo e por todo suporte. Aos meus sobrinhos, **Ariel e Arienne**, por serem minha fonte de alegria diária.

À minha alfabetizadora e primeira estrela cintilante, a professora **Raimundinha Trajano**. Uma educadora que deixou através do seu amor à profissão, marcas profundas e luminosas em minha essência, aquela que despertou em mim o encanto pela trajetória na área da docência.

À minha estimada orientadora e quarta estrela cintilante, **Dra. Maria José de Pinho**, um ser de luz que compartilha seu conhecimento de maneira tão presente, dedicada e competente. Muito obrigado por acreditar em mim e por contribuir na minha transformação enquanto ser e sobretudo, de nos estimular a trocas de lentes para percebermos o mundo e o outro na sua inteireza.

À minha terceira estrela cintilante, a professora **Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo**, pela amizade, por ter aceitado ser minha coorientadora e, sobretudo, por me fazer transcender a ancestralidade. Aqui externo os meus sinceros agradecimentos pelas orientações e as enormes contribuições na concretização dessa pesquisa etnográfica.

Minha gratidão à segunda estrela cintilante, a professora **Dra. Lady Sakay**, pela amizade e oportunidade de iniciar a minha jornada no serviço público e por ser minha referência em dedicação na área da educação.

Agradeço aos membros da banca de avaliadores, **Profa. Dra. Marlene Zwierewicz**, **Prof. Dr. Idemar Vizolli** e **Prof.<sup>a</sup> Dra. Kênia Paulino de Queiroz Souza**, por dedicarem o seu tempo na avaliação deste trabalho. Suas contribuições valiosas foram essenciais para enriquecer esta dissertação.

À minha família e amigos (*Měhĩ*) Krahô que me acolheu com tanto carinho e que me fizeram viver momentos inesquecíveis, **Taís Põõcuhtô**, **Adilson Delfino Silva Krahô**, **Maria Rosa Amxôkwyj**, **Magayver Xôhxô Krahô**, **Denise Ikrerê Krahô**, **Dodanin Piikên Krahô**, **Maria Cristina Wakô Krahô**, **Roberto Cahxê Krahô** e **Renato Yahé Krahô**.

Sou profundamente grato aos participantes da pesquisa, os Hôxwas **Ismael Ahpracti**, **Antonio Kenjawên Krahô**, **Cláudio Wacmë Krahô**, **Danilo Ihtot Krahô**, **Josimar Cahyhkà Krahô**, **Roberto Junior Pôjhô Krahô** e **Samuel Wacmë Krahô**, por proporcionarem momentos de leveza e alegria à minha existência.

Gostaria de estender meus agradecimentos aos colegas do PPGE da Universidade Federal do Tocantins e ao Grupo de Pesquisa da Rede Internacional de Escolas Criativas e Inovadoras do Tocantins (RIEC), nas pessoas de: **Alysson Gomes**, **Edna Pinho**, **Deley**, **Débora Cristiana**, **Josseane Araújo**, **Hugo Sousa**, **Kênia Paulino**, **Marina Carla**, **Mel** e **Rita de Cássia** que compartilharam suas experiências e conhecimentos ao longo dessa jornada acadêmica, me proporcionando momentos de amizade, renovação e vitalidade, aos quais foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Aos colaboradores do Ministério dos Povos Indígenas - Fundação Nacional dos Povos Indígenas, **Sra. Elda Silva** e **Sr. Andrade** pelo auxílio e toda atenção destinada a minha pessoa durante o processo regulatório para realização da pesquisa em território indígena. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico – CNPQ, a **Sra. Maria Eduarda Farias** pela paciência e presteza nos momentos mais desafiadores de submissão do projeto de pesquisa.

À Universidade Estadual do Tocantins – Unitins aos professores: **Dra. Darlene Castro, Me. Augusto Rezende, Dra. Kyldes Vicente, Ma. Luzinete Almeida** e **Dra. Arlenes Spada** pelo companheirismo, amizade e do apoio incondicional ao longo deste processo de escrita.

À toda comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno pelo acolhimento, carinho, dedicação e a colaboração na construção desta pesquisa.

Ao curso de Pedagogia da Universidade de Gurupi – UNIRG, nas pessoas dos meus eternos professores, por todo auxílio, formação, sensibilização e amizade. **Adriana de Miranda Santiago Terra, Alaíde de Miranda Santiago, Angela Cristina Carlotto, Audimar Dionízio de Santana, Berilo Sousa Lopes, Jocelina Abreu, Lady Sakay, Joel Pinho, José Carlos Freitas, José Carlos Ribeiro, Maria Leci Bessa de Mattos, Maria Cícera Celedônio, Mira Célia Benvenuto e Sandra de Cássia Abrão.**

Por fim, minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação - PPGE da Universidade Federal do Tocantins em especial à Professora **Dra. Jocyléia Santana dos Santos** - Coordenadora PPGE, **Patrícia Peres Pimentel** - Secretária e ao corpo docente: **Dra. Carmem Lúcia Artioli Rolim, Dr. Idemar Vizolli, Dr. José Damião Trindade Rocha, Dra. Maria José de Pinho, Dra. Neila Barbosa Osório e Dra. Rosilene Lagares.** Agradeço pela valiosa oportunidade de realizar este estudo e pela formação que recebi no decorrer desse processo.

*Um índio*

*Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante  
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante  
E pousará no coração do hemisfério sul  
Na América, num claro instante  
Depois de exterminada a última nação indígena  
E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida  
Mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias  
Virá  
Impávido que nem Muhammad Ali  
Virá que eu vi  
Apaixonadamente como Peri  
Virá que eu vi  
Tranquilo e infalível como Bruce Lee  
Virá que eu vi  
O axé do afoxé Filhos de Gandhi  
Virá  
Um indígena preservado em pleno corpo físico  
Em todo sólido, todo gás e todo líquido  
Em átomos, palavras, alma, cor  
Em gesto, em cheiro, em sombra, em luz, em som magnífico  
Num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico  
Do objeto-sim resplandecente descerá o indígena  
E as coisas que eu sei que ele dirá, fará  
Não sei dizer assim de um modo explícito  
E aquilo que nesse momento se revelará aos povos  
Surpreenderá a todos não por ser exótico  
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto  
Quando terá sido o óbvio.*

*Caetano Emmanuel Viana Teles Veloso*

## RESUMO

Esta Dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Tocantins (UFT), tendo como tema, Hôxwa: Contribuições Ecoformadoras para Identidade Indígena Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Essa aldeia integra o território indígena krahôlandia e tem a sua localização no município de Goiatins no Estado do Tocantins. O objetivo geral consiste em evidenciar as contribuições do hôxwa para a identidade indígena na Aldeia Manoel Alves Pequeno na perspectiva da ecoformação. Esse objetivo delineado foi proposto para responder a seguinte problemática: Como a atuação do (hôxwa) palhaço cerimonial contribui para a preservação da identidade da Aldeia Krahô da Aldeia Alves Pequeno e o que há de ecoformador neste processo educativo cômico ritual? De abordagem qualitativa, neste estudo lançou-se mão de uma extensa revisão bibliográfica, bem como práticas de investigação oriundas da etnografia, seguindo aportes dos seguintes autores: Bogdan e Biklen (1982); Erickson (1988); Pensamento Complexo, Moraes (1997; 2015; 2021); Morin (2001a; 2003b; 2015b); Ecoformação, Galvani (2002); Mallart (2008); Salles (2017); Souza (2022); Suanno, Torre e Suanno (2014); Torre (2008); Povo Indígena Krahô, Albuquerque (2012); Araujo (2015); Melatti (1967); Yahé (2017); Hôxwa, Abreu (2012; 2015), Lima (2010; 2016) dentre outros. As práticas etnográficas incluíram observações participativas, conversas informais e entrevistas com o hôxwa líder, o qual nos apresentou os demais membros da comunidade identificados como hôxwa, além de descrevermos os momentos de atuação do hôxwa na organização e realização da festa da batata (Jàt jō pĩ), evento este, principal de sua intervenção cultural da comunidade Krahô que acontece anualmente no período do verão. À luz da ecoformação, os resultados deste estudo revelam que o hôxwa desempenha um papel crucial na manutenção da identidade Krahô quando nos vimos imersos em princípios educacionais e civilizatórios distantes da educação regida pelo racionalismo científico. Este elemento cultural e educativo se manifesta através de rituais e práticas comunitárias que refletem sua essência ecoformativa quando promove a relação entre o ser humano ao meio ambiente de forma harmoniosa e sustentável. Desse modo, ao abraçarmos essa sabedoria, reconhecemos a necessidade de proteger e preservar os territórios indígenas, não apenas como uma questão de justiça ou respeito, mas também como uma responsabilidade coletiva de salvaguardar nossa relação com a natureza e, contudo, nossa própria humanidade.

**Palavras-chave:** Educação; Pensamento Complexo; Ecoformação; Povo Krahô; Hôxwa.

## ABSTRACT

This Dissertation is linked to the Research Line Curriculum, Teacher Training and Teaching Knowledge of the Postgraduate Program in Education (PPGE), Academic Master's Degree at the Federal University of Tocantins (UFT), with the theme, Hôxwa: Eco-formative Contributions to Identity Krahô indigenous people from Aldeia Manoel Alves Pequeno. This village is part of the Krahôlandia indigenous territory and is located in the municipality of Goiatins in the State of Tocantins. The general objective is to highlight the contributions of the hôxwa to the indigenous identity in Aldeia Manoel Alves Pequeno from the perspective of eco-training. This outlined objective was proposed to answer the following problem: How does the performance of the (hôxwa) ceremonial clown contribute to the preservation of the identity of Aldeia Krahô da Aldeia Alves Pequeno and what is eco-training in this comical ritual educational process? With a qualitative approach, this study used an extensive bibliographical review, as well as research practices originating from ethnography, following contributions from the following authors: Bogdan and Biklen (1982); Erickson (1988); Complex Thinking, Moraes (1997; 2015; 2021); Morin (2001a; 2003b; 2015b); Ecoformação, Galvani (2002); Mallart (2008); Salles (2017); Souza (2022); Suanno, Torre and Suanno (2014); Torre (2008); Krahô Indigenous People, Albuquerque (2012); Araujo (2015); Melatti (1967); Yahé (2017); Hôxwa, Abreu (2012; 2015), Lima (2010; 2016) among others. The ethnographic practices included participatory observations, informal conversations and interviews with the hôxwa leader, who introduced us to the other members of the community identified as hôxwa, in addition to describing the moments of hôxwa's involvement in organizing and holding the potato festival (Jàt jō pĩ), this event is the main event of its cultural intervention in the Krahô community, which takes place annually in the summer. In light of the ecoformation, the results of this study reveal that hôxwa plays a crucial role in maintaining the Krahô identity when we find ourselves immersed in educational and civilizational principles far from education governed by scientific rationalism. This cultural and educational element manifests itself through rituals and community practices that reflect its eco-formative essence when it promotes the relationship between human beings and the environment in a harmonious and sustainable way. Thus, by embracing this wisdom, we recognize the need to protect and preserve indigenous territories, not only as a matter of justice or respect, but also as a collective responsibility to safeguard our reconnection with nature and yet our own humanity.

**Keywords:** Education; Complex Thought; Ecoformation; Krahô People; Hôxwa.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Pontos referentes às características do pensamento complexo .....	57
Figura 2 - Os operadores cognitivos .....	61
Figura 3 - Processo tripolar: ecoformação, heteroformação e autoformação.....	67
Figura 4 - Coordenação e Núcleos da RIEC em 2021 .....	70
Figura 5 - Representação do processo colonizador, primeira missa.....	77
Figura 6 - Capa da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica de 2013.....	81
Figura 7 - População dos povos originários no Estado do Tocantins.....	92
Figura 8 - Localização do Território Indígena Krahô. ....	95
Figura 9- Localização das sub-bacias dos rios Manuel Alves Grande e Manuel Alves Pequeno.....	96
Figura 10 - Reunião com os líderes no pátio central. ....	98
Figura 11 - Disposição das aldeias dos povos Krahô.....	102
Figura 12 - Caminhos que ligam as casas ao pátio central. ....	103
Figura 13 - Modelo de casas Krahô. ....	105
Figura 14 - Artesanato do povo Krahô .....	106
Figura 15 - Corrida com tora. ....	109
Figura 16 - Escola Estadual Indígena 19 de abril.....	111
Figura 17 - Preparação do paparuto. ....	118
Figura 18 - Cantoria no cà.....	120
Figura 19 - Patrè alinhando as toras. ....	122
Figura 20 - O Hôxwa líder expressando sobre o ritual. ....	123
Figura 21 - Homens dos partidos carregando toras jàt jõ pĩ.....	124

Figura 22 - Solidariedade familiar e o canto dos mortos. ....	126
Figura 23 - Cantoria e o arremesso de batata.....	129
Figura 24 - O hõxwa líder e demais hõxwas se pintando.....	132
Figura 25 - hõxwas efeitados pelas mães. ....	134
Figura 26 - Hõxwas em volta da fogueira fazendo festa. ....	137
Figura 27 - Hõxwa líder se recompondo para última entrada.....	140
Figura 28 - O líder Hõxwa no cotidiano da Aldeia. ....	145
Figura 29 - Hõxwa líder com os demais hõxwas.....	151
Figura 30 - Reconhecimento do Hõxwa líder como fazedor de riso .....	153

## LISTA DE QUADRO

Quadro 1- Hôxwas participantes. ....	37
--------------------------------------	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEEI/TO	Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DSEI/TO	Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e de Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG	Organização Não Governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Postos Indígenas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEEI/TO	Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Tocantins
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROPESQ	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RALE	Registro do Assentimento Livre e Esclarecido
RIEC	Rede Internacional de Escolas Criativas
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins
UNIRG	Universidade de Gurupi

## SUMÁRIO

<b>1 CANOA E RIO: FLUXO E CONTORNO DA PESQUISA .....</b>	<b>18</b>
1.1 Sons e Ecos do Cuhtoj (maracá) de Minha Alma .....	22
<b>2 CAMINHOS QUE DIRECIONAM AO PÁTIO CENTRAL.....</b>	<b>33</b>
2.1 Tipo de Pesquisa.....	34
2.2 Locus da pesquisa.....	36
2.3 Perfil dos participantes.....	37
2.4 Procedimentos Éticos da Pesquisa.....	37
2.5 Procedimentos para registro e coleta de dados.....	38
<b>3 ÁGUAS E CÉU DE VERÃO: NA BEIRA DE UM RIO COMPLEXO E ECOFORMADOR .....</b>	<b>40</b>
3.1 As águas de outrora e de hoje: um olhar nas origens dos rios .....	40
3.2 As Lições dos Remansos: Ruptura e transformação nos Ecossistemas ....	47
3.3 Dinâmica complexa das águas do cerrado.....	52
3.4 Os mananciais cristalinos .....	59
3.5 Um olhar da superfície ecoformadora.....	64
3.6 Fios que tecem a Rede.....	68
<b>4 TRANSCENDÊNCIA DAS CHAMAS: NO CALOR DA FOGUEIRA ANCESTRAL .....</b>	<b>72</b>
4.1 Manto das Chamas.....	72
4.2 Passado e presente.....	76
4.3 Centelhas que perduram a fogueira .....	78
4.4 O calor dos saberes .....	79
4.5 Tocantins Ancestral .....	91
4.6 Chamas do Povo Krahô.....	93
4.6.1 O hoje.....	95
4.6.2 Arranjo, ordem e Equilíbrio.....	97
4.6.3 Essência.....	106
4.6.4 A Aldeia Manoel Alves Pequeno .....	110
<b>5 BRINCADEIRAS E RISOS: O PALHAÇO CERIMONIAL KRAHÔ .....</b>	<b>113</b>
5.1 Momentos que antecedem o Jàt jõ pĩ (festa da batata) .....	113
5.2 Começou Jàt jõ pĩ .....	121
5.2.1 A batata e o arremesso .....	127

5.2.2 O hõxwa .....	130
<b>6 KRAHÔ, O POVO EM QUE ABÓBORAS E BATATAS CRIARAM UM MUNDO.....</b>	<b>142</b>
6.1 Como se cultiva um hõxwa? .....	151
6.2 O império do riso.....	152
<b>7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE 1. REGISTRO DO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE 2. REGISTRO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE 3. REGISTRO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL DO/A MENOR .....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE 4. ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO 1. PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP/CONEP.....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO 2. AUTORIZAÇÃO DA FUNAI PARA INGRESSO EM TERRITÓRIO INDÍGENA.....</b>	<b>179</b>

## 1 CANOA E RIO: FLUXO E CONTORNO DA PESQUISA

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como relacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (Larrosa, 2002, p. 21).

Esta Dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Tocantins (UFT), tendo como tema, Hôxwa: Contribuições Ecoformadoras para Identidade Indígena Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Essa aldeia integra o território indígena krahôlandia e tem a sua localização no município de Goiatins no Estado do Tocantins.

O território krahô tem uma população de 3.848 indígenas, sendo 1.973 homens e 1.875 mulheres, organizados em 42 aldeias, conforme o Distrito Sanitário Especial Indígena DSEI/TO (2022). Tem como referência os rios Manoel Alves<sup>1</sup> Grande e Manoel Alves Pequeno, afluentes da margem direita do Tocantins, conectando os domínios da Amazônia e do Cerrado brasileiro. A Aldeia Manoel Alves Pequeno possui uma população estimada de 419 (quatrocentos e dezenove) habitantes, (DSEI-TO, 2023).

Essas regiões transcendem fronteiras geográficas, tornando-se um emblema do pulsar da vida, um convite para contemplação entre os diferentes domínios da existência e reconhecermos nossa profunda ligação com o mundo que nos cerca. Diante desse cenário, os povos Krahô da Aldeia Alves Pequeno, possuem em sua organização interna uma figura excêntrica denominada hôxwa, que significa palhaço cerimonial. Esta figura é tão respeitada na aldeia, quanto o Cacique (chefe da aldeia) e o Pajé (curandeiro), pois atua diretamente na manutenção, equilíbrio e preservação da identidade indígena Krahô.

Assim, a nossa pesquisa é de essência etnográfica e orienta-se pela seguinte problematização: Como a atuação do (hôxwa) palhaço cerimonial contribui para a

---

<sup>1</sup>Barqueiro Manoel Leite que residia no porto (jaboti) às margens do rio Manoel Alves Pequeno no século XX. Em 1919, abandonou o porto por superstição de que "tão logo o sol se esfriasse, uma pirarara arrastaria para o fundo do rio os animais dos sertanejos". Devido a crença, motivou a sua mudança para o Porto do Sítio, localizado a 1 km do antigo Jaboti.  
Acesso: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/goiatins/historico>.

preservação da identidade da Aldeia Krahô da Aldeia Alves Pequeno e o que há de ecoformador neste processo educativo cômico ritual?

Com estes questionamentos, temos por objetivo geral evidenciar as contribuições do hõxwa para a identidade indígena na Aldeia Manoel Alves Pequeno na perspectiva da ecoformação, e especificamente:

- Apresentar as bases epistemológicas do Pensamento Complexo e Ecoformação;
- Contextualizar as características do povo Krahô;
- Caracterizar a identidade do hõxwa e sua relação com a preservação da identidade do povo krahô;
- Relacionar as práticas culturais do hõxwa a perspectiva da ecoformação.

De maneira didática e com olhar de atendimento aos objetivos, e sobretudo, buscando sustentar uma sincronicidade de ideias, o texto se encontra organizado em cinco seções fundamentais, além desta introdução que apresenta os contornos e fluxos da pesquisa, e as considerações finais.

Na segunda seção, temos como tessituras metodológicas os estudos de Bogdan e Biklen, (1982), Erickson (1988), Gerhaedt; Silveira, (2009), Goldenberg (1997); Lüdke e André (1986); Bastos e Santos (2013); Oliveira (2012); Bortoni-Ricardo (2008); Erickson (1988); Hall (1978); Thiollent (1986); Watson-Gegeo (1988), Wilson (1977) e Tripp (2005) para fins de interpretação do tema proposto.

Já na seção três, são abordados as bases epistemológicas do Pensamento Complexo e Ecoformação por meio de uma leitura objetiva, guiada por tessituras bibliográficas que permite compreendermos a dialogicidade no âmbito educacional advindas no decorrer do tempo, principalmente os seguintes, autores: Galvani (2002); Galvani e Pineau (2012); Lima (1994); Mallart (2008); Moraes (2015, 2021); Morin (2001a, 2003b, 2015b); Morin, Ciururana e Motta (2003); Nicolescu (1999); Petraglia (2001, 2012); Suanno, Torre e Suanno (2014); Torre (2008, 2012a, 2016); Urquiza (2010) e Zwierewicz (2011).

O Pensamento Complexo em sua essência, destaca que a humanidade, ainda não está suficientemente preparada para enfrentar os desafios globais. Assim, muitos desses problemas são consequência da ignorância coletiva e da prevalência de um pensamento simplificador, que tende a reduzir questões complexas a soluções superficiais. Essa abordagem limitada dificulta a compreensão plena das

interconexões e dinâmicas envolvidas, obscurece a resolução eficaz e sustentável dos problemas que afligem nosso planeta (Morin, 2001).

Diante das incertezas quanto ao futuro planetário, surge a necessidade de construção de novas formas de relações entre o homem, a sociedade e a natureza. E que possibilitem um projeto de sociedade sustentado por valores nutridos de sensibilidade, estética, imaginação, intuição, solidariedade, respeito e cooperação, de responsabilidade quanto à vida e à sobrevivência do planeta.

Na seção quatro, apresentamos a construção de um referencial de ordem histórica, sociocultural e geográfica do povo Krahô, recorremos entre outros, a: Albuquerque (2012 e 2014); Abreu (2012); Araujo (2015); Castros (2002b); Lima (2010 e 2016); Maroni e Presotto (2001); Melatti (1967); Muniz (2023); Ribeiro (1995); Rodrigues (1986); Urquiza (2010); Yahé (2017); Povos Indígenas do Brasil (2010); Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE (Brasil, 2010) e Distrito de Sanitário Especial Indígena do Tocantins (DSEI-TO, 2022).

Lamentavelmente, o registro mais impactante foi a existência de conflitos violentos com fazendeiros que tomaram as terras indígenas, invadindo-as injustamente para criação de gado. O conflito, teve consequências devastadoras, como escravidão, massacres e até o extermínio de povos tradicionais nativos.

Além disso, a relação entre as comunidades indígenas e as populações urbanas das cidades circunvizinhas apresenta desafios consideráveis. Embora tenha possibilitado benefícios inicialmente para os indígenas, também trouxe grandes desafios, exigindo dos povos krahô, o esforço incansável para superá-los.

Ressaltamos que na seção cinco e seis, relacionamos as práticas culturais do hõxwa a perspectiva de ecoformação, pois trazem a descrição da atuação do hõxwa na organização e realização da festa da batata (Jât jõ pĩ ), evento este, principal de sua intervenção cultural da comunidade Krahô, bem como, a narrativa do hõxwa líder aos aspectos do surgimento do palhaço cerimonial.

Na condução desta pesquisa, adotamos a primeira pessoa do plural, em virtude de reconhecer as diversas vozes que emergiram durante as interações com o grupo estudado. Contudo, em alguns momentos, recorremos também à primeira pessoa do singular com o intuito de evidenciar as vivências pessoais a partir da interação com o povo Krahô.

Cabe destacar ainda que a investigação teve sua realização depois do período pandêmico da coronavírus, COVID-19<sup>2</sup>, sendo possível sua execução somente no ano de 2023, após a liberação de barreiras sanitárias em território indígena.

Nessa perspectiva, o conhecimento indígena, expresso por meio de seus mitos, cerimônias e cosmologias, representa uma forma de religião com saberes ancestrais. Essas tradições oferecem caminhos para nos reconectarmos com as dimensões quase desconhecidas da nossa ancestralidade.

Portanto, nesta investigação se busca contribuir significativamente para o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área proposta, bem como, ampliar os trabalhos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins<sup>3</sup> relacionados aos povos originários.

É imprescindível considerar que a atuação do palhaço cerimonial transcende às pinturas corporais, pois se manifesta também nos objetos, nas histórias contadas e nas brincadeiras, assim como nos artefatos utilizados pela etnia. Essas diversas expressões carregam consigo um valioso ensinamento, uma tradição viva e a história de um povo que persiste incansavelmente na preservação da vida, do meio ambiente e de seus saberes tradicionais.

Nessa perspectiva, ao valorizarmos e compreendermos a riqueza cultural e espiritual dos povos indígenas, abrimos caminho para fortalecer o respeito pela diversidade dos diferentes saberes e pela proteção da natureza. Abraçamos, assim, um aprendizado contínuo com as sabedorias ancestrais, promovendo um diálogo enriquecedor entre diferentes formas de conhecimento.

---

<sup>2</sup> Coronavírus é uma família de vírus que causam doenças infecciosas respiratórias SARS-CoV-2. O agente do coronavírus foi descoberto no final de 2019, após casos registrados na China, potencialmente grave, altamente transmissível com disseminação por todo o mundo. No Brasil somam mais de 700 mil mortes de vítimas da Covid-19. Fonte: (UNASUS, 2023).

<sup>3</sup> Em pesquisa realizada no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT em 2023, foram encontrados os acervos dos seguintes estudos relacionados a temática indígena:

- Memórias de Professores Xerentes: Educação Indígena no Contexto do Centro de Ensino Médio Xerente Cemix Warã - Município de Tocantínia – TO. Vanda Eliziete Vieira da Costa - 2023;
- A Invisibilização de Povos Tradicionais e Originários da Educação Intercultural nos Currículos da Educação Básica. Valdilei Gonçalves Santos - 2023;
- Estudantes Indígenas da Universidade Federal do Tocantins no Contexto da Pandemia: Desafios e Perspectivas. Joana D'arc Alves Paes Andrade - 2022;
- A “Educação (Escolar) Indígena” e o “Magistério Indígena” Na Produção dos Programas de Pós-Graduação da UFT/UFNT. Silvio Inácio Moreira - 2022;
- Da Flecha à Caneta - Escolarização Indígena Mëbêngôke Goritire. Leni Barbosa Feitosa – 2020.

Ao mergulhar nessa riqueza cultural, encontramos lições sobre a importância da coletividade, do respeito à terra que nos sustenta e da valorização das tradições ancestrais que contém saberes milenares. Desse modo, ao abraçarmos essa sabedoria, reconhecemos a necessidade de proteger e preservar os territórios indígenas, não apenas como uma questão de justiça ou respeito, mas também como uma responsabilidade coletiva de salvaguardar nossa religião com a natureza e, contudo, nossa própria humanidade.

Destarte, ao apreciar e aprender com as manifestações culturais dos povos originários, transcendemos as fronteiras do conhecimento tradicional, abrindo-nos para uma compreensão mais profunda da teia da vida que todos compartilhamos. Essa valorização e diálogo respeitoso com as tradições ancestrais nos enriquecem como seres humanos e nos capacitam a caminhar juntos em direção a um futuro sustentável, harmonioso e para uma cidadania planetária.

### **1.1 Sons e Ecos do Cuhtoj (maracá) de Minha Alma**

Como contar a minha história de vida num período em que apenas a memória tem acesso? Na magnitude do tempo e no emaranhado de experiências que compõem a existência de cada ser humano, encontro-me diante da missão engrandecedora e ao mesmo tempo desafiadora de contar a minha história de vida, buscando assim, apresentar o percurso que trilhei para a formação profissional. Aqui, há sentimento de angústia, inquietação e, às vezes, calma que transpassa o coração e memórias do tempo.

Como protagonista desta jornada terrena, buscarei apresentar poeticamente os sons que permeiam a minha existência, encontrando sentido nas sutilezas e nuances que delineiam o maracá<sup>4</sup> do meu Ser. Cada movimento rítmico e cada toque

---

<sup>4</sup> Instrumento musical de percussão que possui origem nas culturas indígenas da América do Sul e América Central. Ele é conhecido por diversos nomes, como maraca, Cuhtoj (maracá), chocalho ou até mesmo, rucá. Tradicionalmente, a sua composição é feita de materiais naturais, como cabaças ou cocos secos, que são esvaziados e preenchidos com sementes, pedras ou outros objetos pequenos que produzem som ao serem agitados. Além disso, é comum envolver a cabaça ou coco em redes, tecidos ou couro, criando um cabo ou alça para segurar o instrumento e facilitar o seu manuseio. Esse instrumento sagrado tem uma função importante em muitas tradições culturais, sendo utilizado em cerimônias religiosas, rituais, festas, danças ou expressões artísticas. A essência sonora produzida pelo Cuhtoj (maracá) muitas vezes está associada a elementos de conexão com a natureza, autoconhecimento, espiritualidade e o sagrado.

instrumental será como ecos sinceros de minhas conquistas, equívocos, sonhos e também, porque não “ambições?” de experiências vividas nesta atual existência corpórea.

Assim, com movimentos sutis do meu maracá interior, produz a essência sonora que ressoa inicialmente a minha infância. Vejo-me deitado no colchãozinho com as minhas irmãs Luanna e Luciana, ouvindo atentamente a autoridade da minha avó, Eva.

-Levanta, fios! Vem tomar café e ir pra escola pra virarem “Doutores”. Ela repetia, sempre com a mesma ladainha. E eu criança, escutava cada palavra com muita devoção, pois precisava sorver um gole daquela sabedoria, que era como beber leite com café em manhãs frias. Suas palavras eram como um elixir que nutria minha alma e alimentava os sonhos de um menino.

Na sutileza de uma mulher simples, suas palavras, havia uma profundidade que só o coração de uma avó poderia transmitir. Cada frase era um lembrete carinhoso de que o conhecimento e a educação eram os caminhos para a transformação do ser. Sacristán (1999, p. 30) afirma que: “Unidade de análise, em seu sentido mais genuíno, é ação de pessoas, entre pessoas e sobre pessoas”.

Eu acordava todas as manhãs, inspirado pela voz e pelos ensinamentos daquela alma generosa, e prontamente me preparava para enfrentar o dia e seguir os meus sonhos com a certeza de que sua sabedoria seria minha bússola na jornada da vida. E, ao longo dos anos, percebi que a ladainha da minha avó se transformou em uma melodia eterna em meu coração, guiando-me para a busca incessante do conhecimento, do crescimento pessoal e da mudança interior.

E assim, a memória que tenho daquelas manhãs ao lado da querida Eva, se torna uma fonte inesgotável de inspiração e gratidão, repleta de significado e beleza. Sua presença na minha vida ajudou a moldar o Ser que sou hoje, pois suas palavras e sabedoria transcendem o tempo, ecoando eternamente no coração daqueles que tiveram a benção de serem tocados por seu amor e luz.

Assim, com movimentos um pouco mais intensos do meu maracá interior, sons da minha família, então outra melodia de minhas relações. Porque para uns a família é berço de alegrias de um porto seguro ante os tormentos da vida e para outros o caos na terra. E a minha, normal.

As mulheres que me inspiram em casa são duas. A primeira é a que me concebeu, criou, e cuidou de mim, minha mãe, Irlene; a outra luz, minha avó, Eva. O

pai, Gentil, ausente não é só o vazio físico de uma figura que não tive, é alguém também que as vezes, mesmo estando presente não soube ou não quis exercer o seu papel.

O tempo segue seu curso implacável, parecendo que um sopro o conduz à sua vontade. Traçamos rotas, cortamos estradas, e em meio a essa jornada, um trovão ressoou dentro de casa. Íamos mudar para o Estado do Pará com a esperança dos meus pais encontrarem novas oportunidades de vida. Sem os meus avós, nesse percurso, era uma mudança que o coração resistia, desejando permanecer no município de Gurupi-TO. Contudo, acolhi aquela decisão dos mais velhos, sem saber que a vida nos conduz por caminhos inesperados.

Assim, a chegada ao Estado do Pará com a minha família se assemelhou a um nascer do sol encoberto pelas nuvens, um novo capítulo a ser escrito. Precisei me adaptar a tudo: novos costumes, paisagens, lugares e pessoas. Era o momento de forjar vínculos com esse lugar desconhecido, dando espaço para que as raízes de uma nova vivência pudessem se entrelaçar no terreno do meu Ser.

Os dias se alternavam entre momentos primaveris e invernos, simbolizando as fases de adaptação e desafios que enfrentei. Sentia saudades, um sentimento profundo que se assemelhava a espinhos no coração, mas que também revelava o amor e as conexões que a distância separava. A adaptação àquela nova realidade exigiu coragem e resiliência, e embora as saudades persistem, gradualmente me permitiu florescer em meio ao desconhecido. Aprendi a abraçar a diversidade que se descortinava diante de mim, reconhecendo que cada lugar, cada pessoa e cada experiência trazia consigo um valor inestimável. De acordo com Zwierewicz (2014, p. 28), resiliência é a “capacidade do ser humano para enfrentar, vencer, aprender e crescer”.

As horas e os anos dançavam ao ritmo veloz do tempo, e quando me dei conta, já haviam se passado cinco anos desde o último encontro com os nossos familiares. Foi então que, num momento inesperado, uma canção ecoou dos lábios do meu pai. Vamos retornar para Gurupi! Uma alegria indescritível tomou conta, como asas que me fizeram voar além do infinito naquele instante. A sensação de voltar para casa, para minhas raízes, para o lugar onde tantas lembranças e afetos foram cultivados, envolvendo-me como abraço das manhãs ensolaradas.

No entanto, o retorno para a cidade gurupiense foi leve e fluido, como se em um piscar de olhos tudo se encaixasse novamente. As memórias e os afetos da minha

terra natal estavam vivos em mim, e cada detalhe conhecido me envolvia e ao mesmo tempo me desafiava a visitar novos ares naquele contexto que aos poucos se normalizava, inclusive a minha ida à escola.

De origem humilde e desprovidos de recursos financeiros na época, meus pais sempre decidiram me matricular, bem como as minhas irmãs, em escolas públicas. E nesse processo educativo, vários professores passaram em meu caminho, deixando suas impressões na trilha do saber. Entre eles, alguns reluz no céu da minha vida como quatro estrelas cintilantes, irradiando luz e despertando em nós o bem, nos convidando a reconhecer a plenitude da vida. Em Gurupi, tive o privilégio de ser alfabetizado na Escola Municipal Gilberto Rezende Rocha Filho, uma instituição pública municipal. Ali, muitos fios preciosos de formação e ensinamentos foram tecidos na minha tapeçaria existencial.

A primeira estrela foi minha alfabetizadora, a doce e notável Raimundinha Trajano. Uma professora que gravou marcas luminosas em meu Ser, aquela que despertou em mim o encanto pela carreira na área da docência. Como era bonito a sua contação de histórias, a metodologia utilizada para ensinar os conteúdos, as atividades realizadas debaixo das árvores às quartas-feiras, o seu sorriso nos momentos de travessuras ou descontração das turmas de 1º ano e 2º ano. Todos adoravam o seu colo e presença! A postura da professora Raimundinha era encantadora. Ela era gentil, paciente e sempre disposta a ajudar os alunos. Ela me estimulava a querer ser professor também. Quantas atividades foram feitas e finalizadas rapidamente por mim, com o intuito de querer ajudar os meus colegas, inúmeras. As idas na coordenação pedir algum recurso didático pedagógico que iria ser utilizado em sala de aula, mas que a professora não tinha levado por serem muitos. Eu gostava de sentir aquela sensação de ser integrante daqueles momentos. Era um sentimento de realização interna.

A professora Raimundinha sempre será uma fonte de inspiração. Ela me mostrou que ser professor é mais do que apenas ensinar conteúdo. É também sobre ser uma luz para os alunos e ajudá-los a crescer como seres em processo de desenvolvimento e sobretudo, vê-los como centelhas divinas integrantes desse universo.

O tempo passa, o ritmo ganha intensidade e novas melodias ecoam e contornam o meu caminho. Assim, prossegui na minha trajetória educacional,

adentrando o universo do ensino fundamental na Escola Conveniada Espírita Bezerra de Menezes, onde aprendi novos conceitos e me conectei com minha espiritualidade.

Em seguida, trilhei o caminho do Ensino Médio no Colégio Estadual Cem de Gurupi e, abrindo as asas para novos horizontes, o sonho de ter acesso a universidade. Nesse trilhar de escolarização, despertei para uma visão mais consciente sobre a importância da educação, do trabalho, e dos valores como o respeito, a perseverança, a disciplina, o valor da amizade, da família e também, das boas relações com a comunidade.

Nesse período de transição do Ensino Médio para a Universidade, a minha avó, Eva; bruscamente voltou à pátria espiritual em virtude de uma enfermidade renal. Uma dor indescritível se apoderou de nós, como um vazio profundo que parecia não ter fim. Não houve espaço para questionar os desígnios de Deus; a resignação tomou conta de nossos sentimentos, e como dizia o cantor, Bob Marley “Saudade é um sentimento que, quando não cabe no coração, escorre pelos olhos”, apenas lágrimas silenciosas expressavam a saudade e a falta que ela nos fazia e faz até hoje. Mas a vida segue o seu curso e precisamos compreender esse processo.

Aos poucos um turbilhão de emoções começou a tomar forma e se intensificar dentro de mim. Cada pensamento, memória e sensação se mesclavam em um rio de sentimentos, inundando meu Ser com uma mistura de esperança, alegria e tristeza. Esse rio de sentimentos, começou motivar-me a seguir os meus caminhos e realizar um dos meus sonhos, ter um curso superior. Mas como conquistar o sonho de entrar na universidade, mesmo diante de circunstâncias financeiras extremamente adversas? A tristeza inundava.

Essa indagação envolvia a minha mente persistentemente como gotearas em dias de chuvas intensas. Como me tirava o juízo! Quando um sonho emana do solo sagrado da alma a vida se encarrega de responder os nossos desejos. E assim aconteceu, em 2012 surgiu um convite de emprego numa livraria em Gurupi. Oportunidade esta que me permitiu prestar vestibular e posteriormente, ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade de Gurupi-UnirG.

Nesse período de graduação foi repleto de situações desafiadoras que normalmente acontecem com aqueles que tem esperança em realizar o seu sonho, sendo um estudante de poucos recursos financeiros, tive que trabalhar arduamente para pagar as mensalidades e as despesas relacionadas ao curso. Conciliar os estudos com o trabalho me trouxe momentos extra de estresse e também, muita

determinação. Um dos maiores obstáculos que enfrentei foi o transporte. Morando longe do campus e sem um carro ou outro meio de locomoção pessoal, dependia de transporte coletivo lotados ou de longas caminhadas, mesmo sob chuva, para chegar aos locais de estágios.

Outro desafio significativo foi garantir uma alimentação adequada. Com recursos limitados, muitas vezes precisei me contentar com refeições bem simples. Além disso, contava com a generosidade de professores que, humanamente, me ofereciam caronas da Universidade para casa no final das aulas.

Cada obstáculo que eu enfrentei ao longo da minha jornada até aqui carrega em si um significado profundo e transformador. Cada desafio superado não foi apenas uma prova de resiliência, mas também uma oportunidade de autoconhecimento e autodescoberta. As experiências vividas durante a graduação foram como novas lentes que me permitiram enxergar além do aqui e agora, me revelando uma nova concepção do mundo. Conforme Zwierewicz (2014, p. 28), resiliência é a “capacidade individual ou coletiva para enfrentar, sobrepor e se transformar diante das adversidades”.

Durante a minha graduação, fui convidado por uma outra instituição para elaborar um projeto de voluntariado que tinha o objetivo de atender crianças hospitalizadas. Como sou encantado com o projeto dos Doutores da Alegria<sup>5</sup>, então pensamos, planejamos e institucionalizamos junto com um grupo de amigos o projeto Uai (Unidade de Alegria Intensiva) de Gurupi que era semelhante aos Doutores da Alegria. Foram momentos intensos de formações, preparo e execução do projeto no município.

O nosso grupo tinha a composição de várias pessoas e cada uma delas, com formações acadêmicas distintas, mas todos tinham uma atribuição, ser palhaços.

---

<sup>5</sup> É uma organização brasileira dedicada a levar alegria e humor para crianças hospitalizadas. A associação Doutores da Alegria teve a sua fundação em 1994, bem como, o início de suas atividades no Hospital Emilio Ribas (SP). Atualmente, o projeto se desenvolve em diversos hospitais e unidades de saúde do Brasil, utilizando a arte do Clown/palhaço como instrumento terapêutico para levar momentos de alegria, descontração, leveza e esperança às crianças enfermas e seus familiares, facilitando assim a sua recuperação ou bem estar. Os palhaços dos Doutores da Alegria são artistas profissionais treinados para trabalhar de forma sensível e respeitosa em ambiente hospitalar, usando o riso e a criatividade como meio de comunicação, visando a conexões reais com as crianças internadas.

Assim, atuei por vários anos como clown/palhaço no Hospital Regional de Gurupi (HRG)<sup>6</sup> e também como coordenador do projeto.

As ações se realizavam aos domingos e buscamos levar o riso às crianças e suas famílias hospitalizadas através de brincadeiras, piadas, contação de histórias e muita música. Era um momento leve e grandioso para todos nós! Saímos dos leitos com a sensação de dever cumprido, tendo em vista que observamos uma melhora na situação clínica de muitas crianças e no semblante de seus acompanhantes, além do envolvimento da equipe de saúde do hospital durante a intervenção humanizada. Morin (2019, p.23) reforça: “viver é a emoção, é a amizade, o amor, a comunhão, a felicidade. A tudo isso se chama poesia”.

Em 2015, já licenciado em Pedagogia, recebi uma missão da minha segunda estrela cintilante, a professora Dra. Lady Sakay, a qual me convidou para assumir a assessoria educacional da Reitoria e da Pró-reitoria de Graduação e Extensão da Universidade de Gurupi-UNIRG.

Esse início de atuação profissional no serviço público foi marcado por momentos verdadeiramente grandiosos, repletos de aprendizado e de muita parceria com a gestão, professores, servidores e alunos. Como era gratificante!

Em uma atmosfera de cooperação, onde cada sorriso e gesto gentil fortaleceu os laços, descobri o verdadeiro valor da amizade. Como as velas de uma embarcação que guiam seu curso aos mares, a amizade se revelou como uma bússola para orientar minha trajetória de vida e profissional. Assim, a professora Lady se tornou minha referência na busca constante pelo saber, e principalmente, pelo saber ser. Morin, (2010, p.70), destaca que “Todo conhecimento e toda consciência nos mandam realizar e fazer florir: semear é amar-se”.

Durante esse período de experiência e crescimento profissional, tive a honra de criar conexões com a Professora Doutora Marcilene de Assis Alves Araujo, minha co-orientadora e terceira estrela cintilante. Com um espírito sempre elevado, divertida, dedicada e uma profunda paixão pelos estudos relacionados aos povos indígenas,

---

<sup>6</sup> O Hospital Regional de Gurupi (HRG) foi fundado em 15 de janeiro de 2001. É um espaço de saúde de alta complexidade localizado na região Sul do estado do Tocantins. Ele é considerado uma unidade de Porte III, o que significa que oferece uma gama de serviços médicos, incluindo cirurgias, internações e tratamentos especializados.

Atualmente, é uma referência médica para 18 municípios da região, incluindo Aliança do Tocantins, Araguaçu, Alvorada, Cariri do Tocantins, Crixás do Tocantins, Dueré, Figueirópolis, Formoso do Araguaia, Jau do Tocantins, Lagoa da Confusão, Palmeirópolis, Paranã, Peixe, Sandolândia, São Valério, São Salvador, Sucupira e Talismã.

essa conexão nos fez transcender as esferas acadêmicas. Foi uma verdadeira jornada de encontro com o conhecimento, com o valor da amizade e principalmente, me fez admirar a beleza dos povos tradicionais que até então não tinha despertado para pesquisar e conhecer essa população. Como ressalta, Ostrower (1998, p. 57): “Na verdade, a fim de criar é preciso poder desequilibrar, sempre e de novo, para poder reequilibrar, sempre e de novo. É como o acrobata na corda bamba, com cada passo desequilibrando-se e novamente equilibrando-se. É como o próprio viver”.

E assim, tal qual a beleza da vida que nos surpreende a cada novo amanhecer, fui agraciado com um convite especial da Professora Lady e da Professora Marcilene para acompanhá-las em algumas ações de seus Pós-doutorados junto ao povo Krahô na Aldeia Manoel Alves Pequeno em 2017.

Esse convite singular foi como um chamado para uma jornada enriquecedora. E foi! Como aquele lugar me fez tão bem! Era como se uma janela da minha consciência abrisse para um novo horizonte.

Pisar naquele solo sagrado, sentir o aroma exalado pelas plantas do cerrado, ouvir o murmúrio da água cristalina no riacho e ser acolhido por aquele povo foi uma experiência única que me permitiu mergulhar profundamente no tempo e no espaço. Era como se cada elemento ao meu redor fizesse parte do meu próprio ser, envolvendo-me numa conexão com a natureza e com o planeta.

Ao imergir naquele cenário, aprendi que a vida é um presente divino. Aprendi que cada respiração, cada passo e cada conexão têm um significado profundo e único. Aprendi que é nos momentos de maior simplicidade e autenticidade que nós podemos descobrir o verdadeiro sentido da existência e da nossa comunhão com o outro. Morin (2015, p. 39), ressalta: “É necessário compreender a si mesmo para compreender os outros”.

Nesse movimento de imersão e transcendência, num belo dia, fui caminhar na aldeia no final de tarde com a professora Marcilene com intuito de conhecer e visitar algumas famílias da comunidade, tinha acabado de chover e a terra estava molhada, os pássaros cantando como se fosse um hino de louvor pelas gotas de água que acabará de cair. Foi ali, enquanto conversava com a Professora Marcilene sobre meu interesse em conhecer mais sobre os indígenas, confessei a ela que não sabia exatamente por onde ou quando começar minha pesquisa. Ela me ouviu atentamente, com aquele olhar empático que a caracteriza, e um sorriso acolhedor se formou em

seus lábios. Como se fosse um raio de inspiração, ela rapidamente sugeriu: "Pesquise sobre o hõxwa".

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo, (Morin, 2000, p.30).

Aquela inspiração me tocou profundamente como se também já fizesse parte do meu Ser. A partir desse momento, minha busca pelo aperfeiçoamento e meu desejo de conhecer a cultura dos povos tradicionais e do palhaço ritual se tornaram a seiva que alimentava e pulsava intensamente em meu interior. Morin, (2011, p.28) destaca “então busquemos, busquemos os caminhos, caminhos improváveis, é verdade, mas possíveis, que permitirão caminhar na direção da metamorfose”.

Nesse sentido, decidi trilhar novos rumos em busca de aprofundar meus conhecimentos tanto profissional, quanto na pós-graduação. Minha empolgação e ansiedade em encontrar uma instituição que oferecesse um ambiente acadêmico de excelência e oportunidades intelectuais de crescimento eram evidentes. Após uma pesquisa intensa de editais abertos, orientações de amigos, professores e muita dedicação, conheci o programa de Programa de Pós-Graduação em Educação na UFT da Universidade Federal do Tocantins (UFT), localizada em Palmas-TO.

Apesar de residir na região sul do Tocantins, a aproximadamente 230 quilômetros da capital, percebi que naquele momento era mais viável iniciar ao programa como aluno especial e participar das disciplinas com intuito de conhecer o colegiado de professores e a linha de pesquisa que eles atuavam, e principalmente, que pudesse contemplar e aceitar o desafio de estudarmos os Povos Originários Indígenas. Como a vida sempre nos surpreende, com muita gratidão, tornei-me membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional de Escolas Criativas e Inovadoras – RIEC/TO, coordenado pela Professora Doutora Maria José de Pinho, minha orientadora e quarta estrela cintilante. Nesse ínterim, os encontros do grupo de pesquisa e grupos temáticos como (criatividade, ecoformação, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e paradigma educacional emergente) realizado pela professora Maria José foram cruciais para que a temática e o sujeito da minha pesquisa fossem compreendidos e delineados com mais clareza.

Além disso, submeti-me a processos seletivos para me tornar aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFT em diferentes semestres, e somente em alguns anos depois, obtive a aprovação tão almejada. Essa experiência significou a superação dos desafios geográficos e a busca por oportunidades. Mesmo com alguns enfrentamentos, a distância entre minha cidade e Palmas não me impediu de perseguir meus objetivos acadêmicos e mergulhar nesse processo de estudos teóricos e epistemológicos. Sacristán (1999, p. 21): “A relação teoria-prática é a abordagem certa para penetrar nessa complicada interação entre o que se sabe sobre algo e as formas de fazer as coisas para que se assemelhem aos resultados considerados aceitáveis e desejáveis”.

Em síntese, aceitando o desafio que descortinava diante da minha janela existencial, no ano de 2019, decidi me mudar para Palmas-TO a convite de um grande amigo, o Professor Augusto Rezende. Nesse período, assumi o cargo de assessor educacional na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual do Tocantins-UNITINS. Minha gratidão, de magnitude indescritível, é um reflexo vívido da oportunidade que tive de enriquecer-me através do conhecimento compartilhado por professores e colegas renomados, cujo zelo é notável. A experiência de integrar-me naquele espaço educacional fez atravessar fronteiras das minhas perspectivas e fortaleceu os meus ideais de relações humanas e profissionais.

Na ocasião, participei juntamente com a equipe educacional do planejamento e elaboração de documentos regimentais e diretrizes como os Projetos Pedagógicos de Cursos-PPCs dos cursos de graduação, os quais buscamos visualizar dentro das nossas possibilidades em cada projeto, ação, disciplina, o aluno e professor na sua inteireza. Conforme Morin (2001, p. 17), “o ser humano é em simultâneo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico”.

Dessa maneira, as vibrações e ressonâncias do Cuhtoj (maracá) que ecoam do meu ser, trazem à tona o anseio de um eterno aprendiz, oriundo do sul tocantinense mas pertencente a esse planeta. Vejo-me como uma alma que busca constantemente o conhecimento e também a vivência sempre inspirada pelo desejo de promover um processo de ensino-aprendizagem significativo e humanizado, em que a teoria e prática sejam diariamente integradas ao longo do desenvolvimento e processo de formação humana, e principalmente, refletindo que não só estamos no planeta, mas que fazemos parte dele e que há fios invisíveis que me conecta e interliga com o outro,

fazendo-me ter a consciência de que tudo que eu faço tem um fluxo e sua consequência.

E por isso que tento sempre agir como nos versos da canção de Marie Gabriella, “Deste jardim cujo eu sou jardineiro, E de amor eu sempre vou regar, És a fonte deste amor tão verdadeiro, O meu herdeiro quem eu vou sempre cuidar”.

## 2 CAMINHOS QUE DIRECIONAM AO PÁTIO CENTRAL

[...] A pesquisa  
 É a caminhada pelos bosques e pântanos.  
 Para tentar explicar,  
 Vendo folhas e flores,  
 Por que a vida apresenta tantos rostos.  
 A pesquisa,  
 É a fusão em só crisol,  
 De observações, teorias e hipótese  
 Para ver se cristalizar  
 Algumas parcelas de verdade.  
 A pesquisa,  
 É, ao mesmo tempo, trabalho e reflexão.  
 Para que os homens  
 Achem todos um pouco de pão.  
 E mais liberdade [...]

Gérard-B Martin (1994).

Nesta seção, delineamos a metodologia e os procedimentos adotados na pesquisa em campo realizada na aldeia indígena Krahô Manoel Alves Pequeno, localizada no município de Goiatins, Estado do Tocantins. Para alcançar os objetivos da pesquisa, que propõe evidenciar as contribuições ecoformadoras do hõxwa/palhaço cômico ritual para a identidade indígena Krahô, utilizamos os princípios metodológicos da etnografia, fundamentando-nos principalmente nos estudos de Erickson (1988), Hall (1978), Watson-Gegeo (1988), Wilson (1977), Lüdke e André (1986), além da pesquisa participante, Gerhaedt; Silveira, (2009), considerando que esses pressupostos metodológicos, de abordagem qualitativa descritiva, Goldenberg (1997) e Bogdan e Biklen (1982), nos possibilitaram em conjunto com o referencial teórico da epistemologia do pensamento complexo, ecoformação e dos povos originários um melhor entendimento sociocultural do povo krahô, bem como, a interação com o ambiente pesquisado.

Contudo, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) em 2023, recebendo um parecer de aprovação com o número 6.289.067.

Nesse sentido, esta seção ainda apresenta o perfil dos sujeitos participantes, os instrumentos metodológicos e técnicas utilizadas na coleta de dados e análises dos resultados.

## 2.1 Tipo de Pesquisa

Nossa pesquisa se classifica-se como qualitativa descritiva de caráter etnográfico, tendo em vista que reconhecemos que essa proposta está alinhada às particularidades do nosso estudo, que de acordo com Lüdke e André (1986, p. 27-28) “o pesquisador convive diretamente na comunidade indígena, com a finalidade de vivenciar algumas experiências cotidianas do povo e procede com a coleta dados”, possibilitando assim a melhor compreensão e interpretação de características específicas de fenômenos do povo krahô.

Sobre essa abordagem, Oliveira (2012, p. 59) destaca que “a abordagem qualitativa facilita descrever a complexidade de problemas, além de compreender e classificar determinados processos sociais”.

Lüdke e André (1986, p. 11), destacam que a pesquisa qualitativa engloba a “aquisição de dados descritivos obtidos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada”, destacando mais sobre o processo do que sobre o produto, preocupando-se contudo, em retratar a perspectiva dos participantes. Nesse sentido, como a essência desse estudo é evidenciar as contribuições ecoformadoras do hõxwa para identidade indígena krahô, entendemos que a pesquisa qualitativa é mais apropriada, pois emprega o ambiente natural como a fonte direta para a obtenção de dados.

Nesse sentido, os resultados podem ser mais genuínos, uma vez que, como observou Araujo (2015, p. 47), o pesquisador se empenha profundamente nas atividades de campo, “interagindo com os colaboradores da pesquisa em seu contexto natural, observando e vivenciando o que ocorre na vida social cotidiana da comunidade, já que as realidades sociais são construídas por seus participantes no dia a dia”.

A escolha por uma pesquisa de natureza etnográfica é embasada não apenas nos instrumentos que serão empregados, mas também, conforme Watson-Gegeo (1988 apud Pereira, 2004 p. 4), “a etnografia é o estudo do comportamento das pessoas em contextos naturais e dinâmicos, com foco especial na interpretação cultural do comportamento. Para o autor, a pesquisa etnográfica se caracteriza como um tipo de pesquisa 'qualitativa e naturalista', distinguindo-se de outras abordagens qualitativas por sua abordagem holística, que tem a intencionalidade de descrever e

explicar aspectos de uma cultura com base na totalidade do contexto ao qual ela pertence.

Desse modo, Erickson (1988, p. 3) amplia o conceito de Etnografia, quando afirma que:

[...] Etnografia significa literalmente escrever sobre os outros. O termo deriva do verbo grego para escrita (graphos) e do substantivo grego (ethnos) que se refere a grupos de pessoas que não foram gregos; por exemplo: társios, persas e egípcios. A palavra foi inventada no fim do século XIX para caracterizar cientificamente os relatos de narrativa sobre os modos de vida dos povos não ocidentais. Monografias etnográficas diferiam das descrições em livros que foram escritos por viajantes e que se tornaram populares entre os europeus ocidentais educados com um interesse exótico. Relatos de viajantes foram vistos por antropólogos como incompletos e superficiais. A Etnografia foi considerada como mais completa e cientificamente substantiva.

Na pesquisa etnográfica é vital que o pesquisador permaneça por um tempo mais prolongado na comunidade estudada, isso é fundamental para que ele possa compreender em profundidade a organização social e a cultura dos sujeitos integrantes dessa comunidade.

De acordo com Wilson (1977), a pesquisa etnográfica se baseia em dois princípios sobre o comportamento humano. O primeiro é “naturalista-ecológica”, destaca que o comportamento humano é afetado pelo contexto em o qual faz parte, por isso da necessidade do pesquisador estar envolvido com o ambiente natural do sujeito em estudo. O segundo “qualitativo-fenomenológica” assinala que é praticamente impossível compreender o comportamento humano sem empregar esforços no conhecer os sentidos interpretados dos sujeitos como suas emoções, crenças ou pensamentos. Nesse pressuposto, é necessário que o pesquisador adote uma ação de participante quanto o de observador, buscando assim, o melhor entendimento e interpretação do comportamento humano.

Partido dessa premissa, Lüdke (1986, p. 15), ressalta que na observação participante “não existe um método que possa ser recomendado como o melhor ou mais efetivo” para essa abordagem, sendo a escolha orientada que melhor aproximasse das bases epistemológica da pesquisa com o problema a ser investigado. Assim, observação participativa, no entanto, não se limita apenas à seleção do método; ela demanda uma imersão profunda no ambiente estudado.

Assim, ao adotar a observação participativa, o pesquisador enfrenta desafios únicos, tais como o estabelecimento de uma rotina de trabalho consistente. Sobre esse aspecto, Lüdke (1986, p. 15) ainda destaca a importância de manter uma

“dedicação intensa, não recuando diante de uma rotina que possa parecer repetitiva”. Para o autor, essa abordagem ativa é essencial para superar as complexidades inerentes aos ambientes estudados e para alcançar resultados significativos.

Com o intuito de atingir os objetivos estabelecidos, empregamos os elementos da pesquisa bibliográfica como procedimentos metodológicos uma vez conforme (Prodanov e Freitas, 2013, p. 54) foi desenvolvida a partir de "materiais já publicados, como livros, revistas, periódicos, artigos científicos, monografias, dissertações, teses, entre outros", com a finalidade de proporcionar ao pesquisador uma imersão completa no corpo de conhecimento já existente sobre o tema em questão.

## 2.2 Locus da pesquisa

Nesse sentido, para além da abordagem do problema proposto nesta pesquisa, a dissertação busca evidenciar o trabalho desenvolvido mediante a atuação do hõxwa como essência sociocultural do povo krahô, apresentando sobretudo, um olhar da relação educativa cômica ritual indígena com os aspectos ambientais, alicerçada a ecoformação.

A proposta investigativa foi realizada na Aldeia Manoel Alves Pequeno, município de Goiatins-TO, entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, afluente da margem direita do rio Tocantins. Essa aldeia fica próxima ao município de Itacajá-TO e possui uma população estimada de 438 (quatrocentos e trinta e oito) habitantes (IBGE, 2010).

A escolha por essa aldeia se justifica não apenas pela sua proximidade com a cidade de Itacajá-TO, o que facilita o acesso à comunidade, mas também pelo fato de um dos sujeitos da pesquisa já possuir destaque no cenário nacional em produção cinematográfica<sup>7</sup>. Além disso, as demais comunidades<sup>8</sup> krahô possuem a figura do hõxwa, porém ainda se restringem a divulgação ou participação de não indígenas em seus rituais. Essa restrição inviabiliza a realização da pesquisa em outras aldeias,

---

<sup>7</sup>Documentário intitulado "Hotxuá", dirigido pela atriz Letícia Sabatella e do cenógrafo Gringo Cardia, teve sua gravação em 2004 na Aldeia Manoel Alves e lançamento no Brasil em 2012. Em 2009, o filme conquistou o Prêmio do Júri Popular no Festival de Cuiabá e recebeu o troféu Mapinguari no FestCine Amazônia. Além disso, no mesmo ano, foi exibido no Festival de Toulouse, na França.

<sup>8</sup> Cabe destacar que nem todas as aldeias Krahô tem o Hõxwa, exceto as comunidades maiores.

tornando a escolha desta comunidade ainda mais pertinente para o estudo em questão.

### 2.3 Perfil dos participantes

A população da pesquisa é composta por indígenas jovens e anciãos que são denominados "hôxwa" pelo povo Krahô e que estão com as atividades de atuação efetivas na comunidade.

Nossos participantes foram identificados a partir de visitas na comunidade indígena da Aldeia Manoel Alves Pequeno, por meio de conversas informais com lideranças indígenas (cacique), o hôxwa líder, o qual, nos apresentou os demais membros da comunidade identificados como hôxwa.

Quadro 1- Hôxwas participantes.

NOME	POPULAÇÃO	SEXO	OBSERVAÇÃO
Hôxwa 1	Krahô	Masculino	Líder - Ancião
Hôxwa 2			Adulto
Hôxwa 3			Adulto
Hôxwa 4			Jovem
Hôxwa 5			Adulto
Hôxwa 6			Jovem
Hôxwa 7			Jovem

Fonte: Elaboração do autor (2023).

### 2.4 Procedimentos Éticos da Pesquisa

Esta pesquisa como mencionado foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), buscando atender às determinações contidas na Resolução CNS nº 466/12 (BRASIL, 2012), e outras correlatas do Conselho Nacional de Saúde (Resolução CNS no 304 de 2000), (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV), para pesquisas envolvendo seres humanos, bem como, da Fundação

Nacional dos Povos Indígenas (Funai), e demais órgãos responsáveis por autorização de pesquisa de campo em território indígena.

Nesse ideal, a realização de pesquisa envolvendo povos indígenas demanda a observância rigorosa de procedimentos éticos específicos, reconhecendo e respeitando os direitos, valores culturais e autonomia dessas comunidades, este estudo contudo, considerou os participantes identificados mediante a autorização no aceite em participar da pesquisa e da assinatura do Registro do Consentimento Livre e Esclarecido.

Desse modo, garantindo o respeito, a autonomia e o bem-estar dos participantes, estabelecemos que em situações de um possível constrangimento em virtude de pergunta formulada, os participantes foram prontamente informados de sua liberdade para responder apenas às questões que lhes fossem convenientes.

Ressalta-se ainda que foi entregue uma via do Registro do Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes com assinatura das partes, pesquisador e participante, bem como:

- Registro do Assentimento Livre e Esclarecido – menores de idade;
- Termo de Consentimento de uso de imagem e voz;
- Registro do Consentimento Livre e Esclarecido – maiores de idade;

## **2.5 Procedimentos para registro e coleta de dados.**

Nessa etapa, foi desenvolvida quando o pesquisador se deslocou até a Aldeia Manoel Alves Pequeno, município de Goiatins-TO, convivendo com o povo indígena Krahô, entre os meses de fevereiro a julho de 2023, adotando os instrumentos etnográficos, como: observação, registro, anotações, coleta e entrevista semiestruturada. Partindo dessa contextualização, podemos destacar as seguintes visitas:

Uma no mês de abril, entre os dias 04 a 10 de 2023, outra nos dias 03 a 09 de maio e a terceira, foi realizada na primeira quinzena do mês de julho de 2023, buscando participar da organização dos preparativos e realização do rito Jàt jõ pĩ (festa da batata). Cada aspecto da convivência se tornou uma oportunidade de

aprendizado e conexão profunda com saberes e os membros da comunidade da Manoel Alves.

A observação foi uma técnica central, melhor possibilitando a imersão do pesquisador na vida cotidiana da comunidade Krahô. Isso envolveu a participação em atividades, cerimônias, rituais e eventos, promovendo uma compreensão direta e contextualizada da comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Em relação aos registros, consistiu na documentação sistemática de eventos, comportamentos e interações observados. Isso incluiu gravações visuais, auditivos, voz e outros detalhes relevantes para a pesquisa, contribuindo assim para a construção de um registro mais detalhado e contextualizado.

Já as anotações foram essenciais para capturar observações instantâneas, reflexões e impressões do pesquisador durante o convívio com o povo krahô no dia a dia indígena. Essas anotações, para tanto, foram valiosas para a análise posterior e compreensão mais profunda do contexto estudado.

Contudo, a entrevista semiestruturada foi utilizada para obter informações mais direcionadas e aprofundadas, possibilitando que os membros da comunidade da Manoel Alves Pequeno pudessem compartilhar suas experiências e conhecimentos. Essa abordagem proporcionou uma compreensão mais rica das narrativas individuais e também coletivas do povo indígena krahô.

Destaca-se que, durante a aplicação e utilização das técnicas mencionadas, o pesquisador buscou rigorosamente seguir os procedimentos éticos estabelecidos para pesquisa com população indígena. Priorizando assim, o estrito cumprimento dessas normas, ao mesmo tempo em que aplicou equilíbrio e bom senso, visando atender plenamente às necessidades e interesses inerentes à pesquisa.

Na próxima seção, discorreremos acerca da epistemologia do pensamento complexo e ecoformação, com a abordagem de autores que discutem sobre a temática.

### 3 ÁGUAS E CÉU DE VERÃO: NA BEIRA DE UM RIO COMPLEXO E ECOFORMADOR

Digo que é inútil desperdiçar a vida num caminho, especialmente se esse caminho não tiver coração

-Mas como é que se sabe quando o caminho não tem coração, Dom Juan?

-Antes de segui-lo, você faz a pergunta: 'Esse caminho tem coração?'

(Castañeda, 1975, p.169).

Nessa seção, abordamos as bases epistemológicas do Pensamento Complexo e Ecoformação através de uma abordagem objetiva, fundamentada em referências bibliográficas que nos auxiliam a compreendermos melhor sua essência e destacar sua relevância nos processos formativos dos alunos. Entre os autores abordados estão: Galvani (2002); Galvani e Pineau (2012); Lima (1994); Mallart (2008); Moraes (2015, 2021); Morin (2000a, 2001a, 2003b, 2015b); Morin, Ciururana e Motta (2003); Nicolescu (2018); Petraglia (2001, 2012); Suanno, Torre e Suanno (2014); Torre (2008, 2012a, 2016); Urquiza (2010) e Zwierewicz (2011). Diante desse contexto, o Pensamento Complexo destaca que a “humanidade ainda não está preparada para lidar com os problemas que afligem o planeta, muitos dos quais concebidos por sua própria ignorância, a partir de um pensamento simplificador” (Morin, 2001, p. 5).

#### 3.1 As águas de outrora e de hoje: um olhar nas origens dos rios

A evolução histórica do progresso humano tem reestruturado a forma como interagimos com o meio em que estamos inseridos. Assim, desde os primórdios da civilização até os avanços tecnológicos contemporâneos, testemunhamos uma transformação nas relações entre o ser humano, a ciência e a natureza. Essa jornada de progresso desencadeou mudanças profundas no tecido social, influenciando diretamente a esfera educacional e as concepções que permeiam a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Diante desse cenário em constante mutação, é crucial refletir sobre as implicações dessas transformações para a sociedade e a educação. As ressignificações de conceitos, valores e perspectivas nos desafiam a repensar nossas

abordagens educacionais e a preparar as gerações futuras para um mundo em constante evolução.

A discussão sobre novos paradigmas educacionais torna-se essencial para o despertar de uma consciência coletiva, de modo, que estejamos imbuindo o ser humano não apenas com conhecimento, mas também com habilidades, atitudes e mentalidades necessárias para vivência cidadã e planetária.

De acordo com Vasconcelos (2002), a palavra paradigma tem sua raiz no grego *parádeima*, que diz respeito a um modelo ou padrão. Desse modo, o indivíduo interpreta o mundo através das lentes de seus paradigmas e, por meio desse olhar, é capaz de discernir entre o adequado ou inadequado, ou mesmo identificar o que é aceito ou não cientificamente pela comunidade.

O paradigma além de influir sobre nossas percepções, também influenciam nossas ações: fazem-nos acreditar que o jeito como fazemos as coisas é o “certo” ou a “única” forma de fazer. Assim costumam impedir-nos de aceitar ideias novas, tornando-nos poucos flexíveis e resistentes a mudança (Vasconcellos, 2012, p.31).

Thomas Kuhn, destaca paradigma, como “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”, Kuhn (1994, p. 225). Além disso, de acordo com o autor, seria fonte de métodos, bem como, de áreas problemáticas e padrões aceitos por comunidades científicas maduras, independentemente do contexto e época.

Contudo, indo além dessa compreensão teórica que define o paradigma como uma promoção de conceitos predominante, mas que seja capaz de produzir mudanças, transição de concepções e transformação de pensamentos, Morin<sup>9</sup> (2002, p. 25) então assim, declara: “designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles”.

---

<sup>9</sup> Responsável pela epistemologia do pensamento complexo. Nascido em 8 de julho de 1921, em Paris, e com ascendência judaica, recebeu o nome de Edgar Nahoum. Posteriormente, devido à perseguição nazista na Europa, teve que alterar seu sobrenome para Morin, pesquisador emérito, foi além das limitações disciplinares, é filósofo, antropólogo e sociólogo. Também tem formação em Direito, História e Geografia. Os seus estudos se conectam a diversas áreas do conhecimento. Mesmo que alguém quisesse classificar em uma área disciplinar as suas construções, não seria possível, pois não há um olhar específico e, sim, interligador. Isso é percebido até mesmo nas livrarias que organizam as obras por áreas: não há uma área específica em que, em todas as livrarias, se coloquem as obras desse pensador, pois elas transitam e se conectam, (Souza, 2019. p. 52).

[...] um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres. [...]Seria uma noção nuclear ao mesmo tempo linguística, lógica e ideológica, Moraes (1997, p. 31).

De acordo com essas reflexões, Moraes (1997, p. 31) em conformidade com a concepção de Morin (2002), reitera que o autor foi além da proposta conceitual de Kuhn e proporciona uma visão mais abrangente e completa da evolução do conhecimento científico. Nesse sentido, um paradigma desencadeia uma maior ampliação da compreensão da realidade, operando desse modo, por intermédio da geração de uma nova teoria.

Partindo dessa premissa, o advento da era moderna e o surgimento de novas abordagens ao conhecimento, combinados com a inquietação em relação aos métodos racionais empregados para desvendar fenômenos físicos, humanos e sociais, assim como a busca incessante pela verdade, instigaram conflitos no cenário científico. Para Moraes (1997, p. 32), isso inclui a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial, que deixaram sua marca nos séculos XVII, XVIII e XIX.

Durante o período histórico denominado Idade Média, houve uma forte influência da dialética platônica, da lógica aristotélica e de uma ideologia religiosa fundamentada no teocentrismo. De acordo com (Moraes, 1997) a ciência medieval baseava-se na fé e na razão, com foco principal na investigação do significado das coisas.

Para o homem medieval, a realidade era sagrada por ter sido estabelecida por Deus e cabia ao homem contemplar e compreender a harmonia existente no universo. Foi uma época em que também predominava o autoritarismo na organização social, o respeito cego às autoridades, aos textos bíblicos e gregos. Foi também um período de muita repressão, no qual muito pouco se inovou em termos de desenvolvimento científico (Moraes, 1997, p. 33).

Nos séculos XVI e XVII, a sociedade e suas relações passaram por uma série de transformações significativas. Durante esse período, a percepção de um mundo “orgânico, vivo, espiritual e encantado foi gradualmente substituída pela visão de um mundo máquina, constituído por objetos distintos, como resultado de mudanças revolucionárias” (Moraes, 1997, p. 33). Assim, a maneira como os seres humanos percebiam o mundo mudou radicalmente, deixando de lado uma perspectiva baseada

nas ciências naturais para adotar um pensamento racional e dualista, no qual prevalecia uma visão mecanicista<sup>10</sup>.

Esse desenvolvimento foi ocasionado por mudanças revolucionárias na física e na astronomia, culminando nas realizações de Copérnico, Galileu e Newton. A ciência do século XVII baseou-se num novo método de investigação, defendido vigorosamente por Francis Bacon, o qual envolvia a descrição matemática da natureza e o método analítico de raciocínio concebido pelo gênio de Descartes. Reconhecendo o papel crucial da ciência na concretização dessas importantes mudanças, os historiadores chamaram os séculos XVI e XVII de a Idade da Revolução Científica<sup>11</sup>, Capra (1996, p. 40).

Embora o avanço científico na era moderna tenha sido crucial para o progresso humano, promovendo um desenvolvimento significativo da humanidade, o ser humano acabou se alienando e distanciando de sua essência. Essa alienação resultou numa visão individualista e simplificadora, centrada na razão e na fragmentação do conhecimento. Em vez de enxergar a natureza como uma mãe nutridora, passamos a explorá-la intensivamente, tentando “extrair todos os seus segredos, sob tortura” (Moraes, 1997, p. 33).

Esse pensamento enraizado, que por séculos tem regido e ainda exerce domínio no pensamento da sociedade ocidental, Morin (2007, p. 11) ainda acrescenta

---

<sup>10</sup> Refere-se à teoria filosófica cartesiana, segundo a qual que todos os corpos podem ser explicados por meio de dois princípios: matéria homogênea e movimento local. Com a matéria concebida como inerte, surge o desafio de explicar como o movimento ocorre nela, levando à consideração do tema da causalidade. Ao examinar essa teoria, surge uma incompatibilidade entre a abordagem mecanicista e a noção de causas finais, apesar dos esforços de reconciliação realizados por Leibniz e Bérgrson. A ideia de causalidade eficiente emerge como a base mais aceitável. Isso leva aos dois principais dilemas do mecanicismo: (1) determinar como as causas eficientes operam; (2) definir as leis do movimento. No contexto do pensamento moderno, principalmente com nomes como Galileu, Descartes e Newton, ocorre a substituição das teorias organicistas de Aristóteles e da escolástica por uma concepção de espaço geometricamente estruturado. Nesse cenário, as relações entre os objetos são governadas de forma determinista por uma causalidade cega. A natureza passa a ser vista como uma "máquina", um mecanismo em funcionamento. Os fenômenos físicos passam a ser explicados pelas leis do movimento. O termo "mecanicismo" ou "mecanismo" deriva do latim tardio "mechanisma", que remete a uma invenção engenhosa ou máquina, (Houaiss, 2015).

<sup>11</sup> Em meados do século XVII, surgiram Descartes e Newton, duas grandes figuras desse século. Descartes, filósofo e matemático francês, considerado o fundador da ciência moderna, pai do racionalismo moderno, desenvolveu o método analítico que propunha a decomposição do pensamento e dos problemas em partes componentes e sua disposição dentro de uma ordem lógica. Para ele, os efeitos dependem de suas causas. Foi este grande filósofo que reconheceu a superioridade da mente sobre a matéria e concluiu que as duas eram coisas separadas e fundamentalmente distintas, o que teve profundas repercussões no pensamento ocidental, com implicações nas mais diferentes áreas do conhecimento humano” (Moraes, 1997, p. 5).

O Inglês, Sir Isaac Newton, complementou as ideias de Descartes, dando realidade à visão de mundo como máquina perfeita ao desenvolver uma completa formulação matemática da concepção mecanicista da natureza, realizando uma grande síntese das obras de Copérnico, Kepler, Bacon, Galileu e Descartes, (Moraes, 1997, p. 37).

“sem dúvida permitiu os muitos progressos ao conhecimento científico e a reflexão filosófica; mas suas consequências nocivas últimas só começaram a se revelar no século XX”.

Posto isso, o progresso, a influência e o poder resultante da Idade Média e pela revolução paradigmática na qual ela se sustenta, certamente, “colaboraram para que os homens, ao desenvolverem sua cultura e sua civilização, fossem se libertando de mitos, de preconceitos, de ignorâncias e das doenças” (Severino, 1998, p. 183). Assim, o ser humano passou a se respaldar no conhecimento científico para buscar soluções para grande parte de seus dilemas.

No entanto, conforme aponta Moraes (2003, p. 44), embora a ciência tenha proporcionado melhorias, avanços e crescimento, ela também se tornou um instrumento de dominação e submissão. Esse desenvolvimento científico resultou, “direta ou indiretamente”, em muitos dos problemas críticos sociais e planetários que a humanidade enfrenta atualmente.

Essa concepção científica, marcada pelo pensamento simplificador e pela racionalidade, conforme Behrens (2013, p. 17), foi “fortemente influenciada pelo método cartesiano - a separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados para alcançar maior eficácia”. Isso levou a uma percepção mecanicista do mundo, onde predominam métodos e procedimentos racionais baseados na sequência linear determinista de causa e efeito.

Para ele, os efeitos dependem de suas causas. Foi este grande filósofo que reconheceu a superioridade da mente sobre a matéria e concluiu que as duas eram coisas separadas e fundamentalmente distintas, o que teve profundas repercussões no pensamento ocidental, com implicações nas mais diferentes áreas do conhecimento humano. Essas questões levaram os físicos a reconsiderar os problemas filosóficos, em especial, aqueles pertinentes à essência da matéria, bem como os problemas de natureza epistemológica, (Moraes, 2005, p. 9).

Nesse contexto, a influência do pensamento newtoniano-cartesiano resultou em uma visão fragmentada da conexão da humanidade com o meio e consigo mesma. Isso levou à separação entre o racional e o emocional, uma vez que essa abordagem apresenta uma epistemologia reducionista. Como consequência, houve uma fragmentação tanto na percepção da realidade interna e externa quanto nas relações interpessoais e psicológicas.

Desse modo, apesar de todo o progresso no campo do conhecimento científico, decorrente da “associação de várias correntes de pensamento da cultura ocidental, dentre elas a revolução científica, o iluminismo e a revolução industrial” de ter possibilitado o avanço da tecnologia, da ciência e, conseqüentemente, do mundo, o ser humano persiste em perceber o mundo de maneira fragmentada, segmentada e reducionista, Moraes (2005).

Essa concepção racionalista, Moraes (2006, p. 43), destaca:

[...] impregnou fortemente o paradigma dominante da ciência moderna que, com o passar dos séculos, provocou a fragmentação de nosso pensamento, a unilateralidade de nossa visão. Levou-nos, também, a uma concepção de vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso material ilimitado a ser alcançado através do crescimento econômico e tecnológico. Direcionou a nossa educação à supervalorização de determinadas disciplinas acadêmicas, a superespecialização, uma vez que todos os fenômenos complexos, para serem compreendidos, necessitam ser reduzidos às suas partes constituintes.

O ser humano, outrora alimentado por sua conexão genuína com a natureza, o sobrenatural e pura, distanciou-se de suas emoções, valores, princípios e convicções em favor de uma “luta competitiva pela existência, e por uma crença no progresso material ilimitado a ser alcançado através do crescimento econômico” resultando contudo, um ser humano incapaz de compreender as muitas e profundas crises presentes na contemporaneidade, Moraes (1997, p. 43).

Nesse contexto de sociedade os indivíduos, portanto:

[...] estão separados uns dos outros e refletem a estrutura do sistema; pouco interage. Sabemos que um paradigma onde prevalece a objetividade, antes de tudo existe um estado de separação, de distanciamento e corte entre sujeito e objeto, e os demais sujeitos. É uma sociologia mecanicista, compartimentada, reducionista e desencantada em sua compreensão do mundo social, (Moraes, 1997, p. 43).

Essa visão estabelece uma separação entre sujeito e objeto, considerando-os elementos distintos e sem conexão alguma. Sob essa ótica, os fundamentos desse pensamento hegemônico, constitui-se:

[...] em várias ideias e valores entrincheirados, entre os quais a visão do universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão do corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico [...], (Capra, 1996, p. 13).

Essa perspectiva pragmática e racionalista foi elaborada pelo filósofo francês René Descartes (1596-1650), cujas ideias também serviram de base para teorias desenvolvidas pelo físico Isaac Newton (1642-1727).

Segundo Moraes (2003), essa visão serviu de fundamento para perceber o mundo como uma grande máquina. Newton, desenvolveu um sistema matemático com base em uma perspectiva mecanicista da natureza, contando também com as influências de pensadores como Nicolau Copérnico, Johannes Kepler, Francis Bacon e Galileu Galilei.

Assim sendo, o paradigma científico desenvolvido por esses pensadores, que concebia o “mundo como uma máquina perfeita regida por leis matemáticas exatas, foi finalmente consolidado de maneira triunfante pela mecânica newtoniana, que coroou a ciência do século XVII” (Capra, 1996, p. 25).

Além disto, até a revelação da física quântica e da teoria da relatividade, foram feitas descobertas em que “os objetos não estavam separados uns dos outros, mas unidos por fluxos de energia e matéria em interações constantes” (Moraes, 2008b, p. 59). A compreensão do mundo nesse sentido, era moldada pelo paradigma newtoniano-cartesiano “que se negava reconhecer outras formas de conhecimento que não procediam ou não atendiam ao rigor científico dado pelas medições” (Moraes, 2010, p. 146).

Perante o exposto, o paradigma simplificador ou o grande paradigma do Ocidente<sup>12</sup> (Morin, 2002), esse paradigma foi denominado como totalitário (Santos, 1998), newtoniano-cartesiano para (Behrens, 2013) e tradicional (Moraes, 2003). Este paradigma desempenhou um papel crucial no desenvolvimento de áreas de grande importância para o progresso da humanidade, impulsionando avanços notáveis no domínio tecnológico e científico.

No entanto, ao mesmo tempo, esse paradigma também contribuiu para erupção de crises profundas como a desconsideração dos diferentes saberes, preocupações relacionadas à natureza, ao bem-estar individual, e às relações humanas, levando a questionamentos sobre o futuro planetário.

---

<sup>12</sup> Elaborado por Descartes e disseminado ao longo da trajetória histórica europeia a partir do século XVII, “o paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Essa dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro, (Morin, 2000, p. 26).

Assim, devido à predominância da fragmentação do conhecimento e ao destaque dado ao reducionismo e ao dualismo, a realidade social transformou-se profundamente em seus princípios, valores, conceitos e convicções. Para tanto, Moraes (1997, p. 43) enfatizando sobre a crise global enfrentada pelo ser humano na era moderna, acrescenta:

[..] como nunca antes ocorreu, o homem, alienou-se da natureza, do trabalho, de si mesmo e dos outros. Dividido no conhecimento, dissociado em suas emoções e em seus afetos, com a mente técnica e o coração vazio, sem um trabalho digno e satisfatório, compartimentalizado no viver e profundamente infeliz. Tendo à sua disposição um arsenal tecnológico sem precedentes na história da humanidade, o homem foi criando um mundo desditoso, talado por guerras, em estado de permanente conflito. Um mundo onde já não mais se conjugam os verbos compartilhar e cooperar, onde não mais há compaixão e solidariedade no cotidiano das pessoas.

Do exposto, fica evidente a necessidade de superar o paradigma vigente, tendo em vista que já não consegue lidar com as urgências provocadas por uma série de transformações e desafios que o homem moderno enfrenta. A ecologia de saberes nesse sentido, valoriza a diversidade de conhecimento do mundo e reconhece a multiplicidade de formas de saberes para além do científico.

Ao explorarmos essa temática de maneira teórica e conceitual, torna-se manifesto que a epistemologia da complexidade não implica complexidade em si, mas sim a valorização da interconexão dos diferentes saberes. Isso, contudo, demanda a convergência das dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas. Para alcançar tal convergência, é essencial que os seres humanos se submetam a um processo de transformação e reeducação, visando reconhecer também os conhecimentos tradicionais e ancestrais dos povos originários como parte intrínseca da vida e do planeta.

### **3.2 As Lições dos Remansos: Ruptura e transformação nos Ecossistemas**

Como seres vivos, fazemos parte de um sistema complexo e interconectado, repleto de diversas informações. Bohm (2007, p. 16) observa que "um dos principais problemas com o pensamento é a divisão e a fragmentação. O pensamento separa elementos que não deveriam ser divididos". Essa abordagem simplificadora dos

processos reflete uma herança do modelo científico fundamentado nos pressupostos do paradigma tradicional.

Conforme destaca Moraes (2010), a humanidade está passando por momentos de incerteza, mesmo ao perceber a realidade como algo estável, uniforme e linear. A visão reducionista, baseada em um sistema altamente racional e competitivo, levou à submissão, colonização e exploração do indivíduo. Além disso, essa perspectiva impulsionou um consumismo desenfreado de recursos naturais e promoveu um individualismo que se espalhou nas relações sociais.

Assim, Moraes (2012, p. 74), ainda ressalta que “estamos vivendo e convivendo, como Edgar Morin e Leonardo Boff denunciam, com uma crise antropológica sem precedente associada a uma grave crise de natureza paradigmática”, efeito de um paradigma que mudou o mundo e o percurso histórico da humanidade através de uma visão materialista e fragmentada dos fenômenos relacionados à natureza e à sociedade, o que resultou, em diversos aspectos “o pensamento com uma visão parcelar, compartimentalizada, mecânica, disjuntiva e reducionista que separa o complexo do mundo, produz fragmentos, fraciona o problemas e divide o que está naturalmente ligado” Behrens (2015, p. 28).

Diante desse contexto, Moraes (2014) e Santos (1998), destacam que estamos testemunhando um período crucial de bifurcação e mudança de paradigma na história da humanidade, um tempo de reorganização do conhecimento e de elevação do nível da consciência humana, no qual o conhecimento pode, finalmente, recuperar seu aspecto encantador.

Nesse sentido, a mudança de paradigma surge das limitações inerentes ao modelo científico moderno, que fragmentou e distorceu a compreensão do ser humano e sua essência de forma subversiva e destrutiva. Diante desse cenário, quando o mundo clama por respostas e, como aponta Moraes (1997, p. 55), "parecem impossíveis de serem alcançadas, e o referencial teórico existente se mostra incapaz de resolver os problemas mais urgentes", ocorre uma ruptura com o paradigma em crise, dando lugar a uma nova concepção capaz de oferecer explicações e soluções adequadas aos desafios enfrentados pela humanidade, pela sociedade e pelo planeta.

Ruptura significa rompimento, suspensão, corte. Trata-se de uma cisão, uma transformação na forma de compreender as coisas e aceitar os fundamentos de uma construção teórica por parte da maioria de uma comunidade científica. A ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de

problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico, Moraes (1997, p. 55).

Para tanto, segundo Capra (1996), o paradigma que está regredindo exerceu domínio sobre a nossa cultura por muitos séculos, durante os quais moldou a sociedade ocidental e exerceu considerável influência sobre o restante do globo. Esta mudança prioriza os processos de percepção que buscam libertar o ser humano de uma mentalidade simplista, fortemente guiada pela racionalidade, uma vez que essa mentalidade resultou, conforme Morin & Le Moigne (2000, p. 78) “inúmeros erros e ilusões em todas as áreas do conhecimento”.

As consequências dessa concepção fragmentada e conservadora do conhecimento, legada pelo paradigma newtoniano-cartesiano, desencadearam uma série de desafios de alcance global para a sociedade, os indivíduos e ao meio ambiente. Sua influência nesse sentido, acarretou sérias consequências para o progresso humano. Assim sendo, Moraes (1997, p. 48), destaca que a sociedade passou a ser fundamentada na busca incessante por crescimento contínuo, sem levar em consideração os custos envolvidos, bem como, o seu efeito.

[...] decorrente de uma excessiva ênfase nos valores de expansão, autoafirmação e competição que estão relacionados a noção newtoniana de espaço e tempo absolutos e infinitos. É um reflexo do pensamento linear, da crença errônea de que se algo é bom para o indivíduo é bom para o grupo, para família e para a sociedade. É também um legado do individualismo e de uma abordagem competitiva e auto afirmativa, que vem prejudicando, cada vez mais, nossa vida individual e coletiva (Moraes, 1997, p. 48).

Essa herança de um pensamento conservador e simplista, marcada por uma visão fragmentada do universo e de seus elementos, teve um impacto profundo na educação, resultando em sérios comprometimentos. Moraes (2014), observa que isso afeta não apenas a formação dos alunos, mas também a atuação dos professores, dificultando os processos de ensino-aprendizagem e prejudicando a conexão do sujeito com a realidade. Sob essa perspectiva, os elementos educacionais acabam se limitando à reprodução, separação e simplificação do processo de construção do conhecimento. Isso impede o desenvolvimento integral do indivíduo, comprometendo sua capacidade de transformação e, por consequência, sua relação com o mundo ao redor, já que essa abordagem está enraizada em uma visão reducionista da educação.

Ademais, Behrens e Prigol (2019, p. 68) reiteram que esse paradigma exerceu influência sobre a educação, o que por sua vez instituiu alguns princípios orientadores da prática docente, incluindo:

[...] a supervalorização da disciplina; a transmissão de conteúdo em sequência linear; a definição de um currículo rígido e fechado; a metodologia do repasse e da imitação, promovendo a passividade do aluno, sendo este apenas um ouvinte e reproduzidor dos conteúdos ministrados pelo professor; a relação entre educador e educando pautada na verticalidade hierarquizada; o professor detentor do conhecimento e no centro do processo de ensino-aprendizagem, além de autoridade máxima e controlador disciplinar (Behrens; Prigol, 2019, p. 68).

Com essas percepções, Morin e Le Moigne (2000, p. 74) destacam que “o problema crucial de nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real”, que tenha a capacidade de refletir sobre as mudanças nos diversos contextos presentes na sociedade e compreender sobretudo, que o mundo está passando por uma transição de paradigmas devido à necessidade de uma visão renovada de vida, de mundo e da educação.

Desse modo, compreende-se a partir desse argumento que a superação do paradigma newtoniano-cartesiano tem, conforme Moraes (2014, p. 25), “provocar mudanças não apenas paradigmáticas, mas também programáticas e pragmáticas em educação”. Nesse sentido, discute-se a possibilidade de um modelo educacional renovador, capaz de promover novos processos de aprendizagem, abandonando a fragmentação estática e, sobretudo, promovendo um movimento transformador, crítico e reflexivo nos ambientes educacionais.

Um novo paradigma pressupõe recuperar para a educação o ela entre a razão e a emoção, comumente separados por força de uma era em que predominou o paradigma newtoniano/cartesiano nos diversos ramos do conhecimento, responsável pelas divisões na ciência, na arte, na filosofia, na educação e na própria visão do ser humano, (Behrens, 2015, p. 28).

Essa transformação representa a base para uma educação alinhada às necessidades tanto globais, ambientais, quanto individuais da sociedade do século XXI, com o objetivo de proporcionar uma formação que reconheça a urgência da construção de novas estruturas de pensamento:

[...] uma educação que deveria ir além da educação da razão, ir além da aprendizagem dos atuais conteúdos. No entanto ir além de processos educacionais com ênfase na aprendizagem de conteúdos inclui aprender os

conteúdos escolares e os conhecimentos historicamente sistematizados não de modo fragmentado, disciplinar, descontextualizado, desproblematizado, padronizado, obrigatório, sem sentido, sem autonomia ou sem alegria, (Suanno, Pinho e Passos, 2017, p. 325).

Contudo, na atual realidade educacional, é possível notar a presença de abordagens conservadoras que se baseiam na simplificação dos métodos de ensino e aprendizagem. Nesses modelos, o aluno é muitas vezes visto como mero receptor de conhecimento, sem uma conexão significativa com a disciplina. Nesse sentido, Moraes (2003, p.16) destaca que:

[...] a grande maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento, conservando um modelo de sociedade que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento.

Assim, as estratégias ligadas a uma abordagem educacional fragmentada e mecânica “deixam de atender às demandas da nova perspectiva de mundo que emergem com a proposição de novos paradigmas científicos”, Behrens (2017, p. 84). Essa constatação, contudo, torna-se ainda mais premente à medida que o paradigma newtoniano cede espaço para uma visão mais complexa.

Conforme enfatizado por Behrens (2017), é chegada a hora de apresentar à humanidade uma nova perspectiva de mundo e educação, visando proporcionar uma formação voltada para a cidadania e o anseio por uma sociedade justa, pacífica, igualitária e sustentável para todos. E essa necessidade surge não apenas para resgatar o indivíduo de seu egocentrismo emocional e social, mas também, essa mudança paradigmática pode interferir no:

[...] contexto educacional e, por consequência, na prática pedagógica estimulando professores a pensar e repensar sua maneira de ver e agir no universo, mas este processo começa pela sua atuação em sala de aula, buscando um novo posicionamento paradigmático, possibilitando ao aluno um ambiente que favoreça o questionamento, a argumentação e a crítica, levando-o a aplicar de forma significativa aquilo que aprende no espaço educacional e fora dele, (Behrens, 2017, p. 94).

Nessa perspectiva, se faz necessário compreender que a transformação da sociedade e da escola, para operarem com novos sentidos, devem requerer inicialmente uma reforma no pensamento, Morin (2003). Essa reforma deve ter o poder de provocar mudanças nos modelos de pensamento existentes,

fundamentando-se em uma abordagem complexa que ressignifique os processos de ensino e aprendizagem existentes, promovendo, assim, uma transformação na formação do sujeito, enquanto ser.

A partir desse reconhecimento, é essencial transformar um pensamento simplificador em um pensamento complexo, capaz de abrir janelas para novas paisagens no processo pedagógico, configurando-se de modo, como uma condição para superar o movimento de reprodução da educação com a perspectiva de construir um olhar complexo, compreendendo assim, a necessidade de ampliar a forma de perceber os diversos contextos presentes na vida do aluno.

Dessa forma, conforme destacado por Martinazzo (2019), a reforma do pensamento está intrinsecamente ligada a todo o processo pedagógico e deve ser compreendida como uma pré-condição e um propósito do ato de educar. Ainda para Martinazzo (2019, p. 176), reformar o pensamento significa "promover uma alteração nas estruturas do próprio pensamento, capacitando-o a conhecer a partir de princípios organizadores do conhecimento complexo, tornando-o apto a captar a real complexidade dos fenômenos".

Nesse sentido e partindo da consideração sobre a necessidade de uma reformulação do pensamento preconizada por Morin (2003) e de uma prática docente direcionada ao desenvolvimento de uma aprendizagem transformadora, almeja-se uma abordagem metodológica renovada que tenha a essência de estabelecer uma conexão significativa para o aluno entre a produção de conhecimento e sua finalidade para a natureza e a vida. Tendo em vista, para que o aluno tenha a capacidade compreensiva da realidade, é indispensável um pensamento que leve em consideração, conforme (Fontana, 2017, p. 210) "a complexidade do real, para reconhecer a sua própria complexidade e a complexidade das questões propostas para a humanidade".

### **3.3 Dinâmica complexa das águas do cerrado**

As transformações geradas pelos movimentos teóricos recentes são resultado de uma mudança paradigmática em curso desde o final do século XX, impulsionada pela evolução da ciência e pelos avanços na compreensão da física quântica. Nesse contexto, Capra (1982, p. 37) destaca:

No século XX, entretanto, a física passou por várias revoluções conceituais que revelam claramente as limitações da visão de mundo mecanicista e levam a uma visão orgânica, ecológica, que mostra grandes semelhanças com as visões dos místicos de todas as épocas e tradições. O universo deixou de ser visto como uma máquina, composta de uma profusão de objetos distintos, para apresentar-se agora como um todo harmonioso e indivisível, uma rede de reações dinâmicas que incluem o observador humano e sua consciência de um modo essencial.

Partindo desse pressuposto, esta nova visão sobre a dinâmica do universo geminada do progresso científico e alinhada à concepção de um paradigma inovador, mesmo mantendo as raízes do pensamento tradicional e simplificador, resultou na explicação da realidade baseada, conforme (Moraes, 2019, p. 106) em "uma ontologia complexa, por meio de uma engenharia complexa, na qual SER e REALIDADE estão intrincadamente entrelaçados". Nesse sentido, essa realidade apresenta uma trama complexa e multidimensional, exigindo a compreensão por parte de um sujeito capaz de contemplar os diversos contextos de sua própria humanidade.

Partindo disso, (Moraes, 2008a, p. 91), ainda ressalta a importância de compreender:

[...] a complexidade como um fator constitutivo da vida e, como tal, deve ser considerada como uma propriedade relevante no tratamento das questões educacionais. Antes de ser uma teoria, um princípio para pensar a natureza da matéria, da vida e do ser humano, como fator constitutivo da vida é, portanto, um princípio de natureza ontológica que traz explicações a respeito da natureza do ser e de sua realidade.

Destarte, é importante ressaltar que essa percepção demanda uma abordagem renovada na educação, bem como, uma nova prática pedagógica que ultrapasse a produção de conhecimento fragmentado e a ênfase exclusiva em conteúdos disciplinares, e que conforme assinalado por Mendes (2017), venha romper com o reducionismo da ciência moderna, restaurando a integridade do ser fragmentado por meio de uma conscientização das inúmeras realidades e de relações complexas entre as partes e o todo.

Para tanto, alicerçada com o pensamento complexo a transdisciplinaridade<sup>13</sup> surge nesse processo como eixo fundamental na religação dos saberes. Cruz e Costa

---

<sup>13</sup> Conceito apresentado pelo estudioso físico romeno Basarab Nicolescu - Universidade Pierre e Marie Curie, Paris). Foi fundador do Centro Internacional de Pesquisas Transdisciplinares (CIRET), e associa a origem do conceito de transdisciplinaridade às contribuições intelectuais de Jean Piaget, Edgar Morin e Eric Jantsch.

(2015, p.199) ressalta que “A transdisciplinaridade aborda a complexidade da ciência e desafia a fragmentação do conhecimento, reconhecendo nomeadamente que o processo de produção de conhecimento é de natureza híbrida, não linear e reflexiva”.

A transdisciplinaridade, em sua essência, inicialmente se fundamenta nas disciplinas, mas vai além delas, manifestando-se na relação entre sujeito e objeto, promovendo assim “a construção de uma nova epistemologia capaz de resgatar a multidimensionalidade do sujeito, compreendido a partir de uma ontologia complexa”, (Ribeiro. Moraes. 2014, p. 244).

Nesse íterim, na perspectiva de Morin (2005), Martinazzo (2017, p. 101) destaca que esse paradigma inovador “possui o potencial e a capacidade de estabelecer uma plataforma de inspiração e fundamentação teórica para uma reforma do pensamento ou das mentalidades, que é imprescindível para uma reforma do conhecimento e uma reforma da educação” instituindo um novo ideal capaz de promover transformações profundas no processo de desenvolvimento educativo.

Assim, ainda para Martinazzo (2017) as ideias e princípios propostos por Morin buscam inspirar tanto o indivíduo quanto o mundo que ele habita, utilizando um rico e diversificado conjunto de conceitos. Para o autor, o pensamento complexo de Edgar Morin não se limita a uma simples assimilação e síntese dos grandes pensadores ao longo da história da humanidade, “trata-se, principalmente, de uma simbiose criativa e inovadora elaborada por alguém que demonstra notável habilidade para dialogar e se aproximar com o sentido da realidade”, (Martinazzo, 2017, p. 99).

Sob essa perspectiva, é importante destacar inicialmente que o termo “complexidade” não deve ser interpretado como algo de difícil compreensão, como afirma (Morin, Ciurana e Mota 2003, p. 43), “quando retirado de seu contexto ou utilizado sem discernimento, o termo altera completamente seu significado, descomplexificando seu campo semântico e tornando confusa sua aplicação”.

A origem do conceito de complexidade remonta ao latim *complectere*, cuja raiz *plectere* e tem o significado de enlaçar, trançar. Nesse aspecto, Morin (2000a), ressalta que Complexidade se origina de *complexus*, que pode ser entendido como as coisas sutilmente entrelaçadas, que abraça, daquilo que é tecido junto, expressando a existência de diferentes conexões, relações no processo de construção do conhecimento.

Para tanto, sobre complexidade, (Morin, Ciurana e Motta, 2003, p. 44), acrescenta:

O que é complexo recupera, por um lado o mundo empírico, a incerteza, a incapacidade de se atingir a certeza, de formular uma lei eterna, de conceber uma ordem absoluta. Por outro lado, recupera alguma coisa que diz respeito à lógica, ou seja, à incapacidade de evitar contradições.

Desse modo, ao utilizarmos a expressão “complexidade” não é apenas uma palavra que normalmente falamos em situações difíceis, porém refere-se de acordo com Morin (1996a), a um “conjunto de qualidades inerentes à realidade e à natureza humana”, mas que foram sendo “compreendidas progressivamente no decorrer do século XX”, (Morin, 1997).

Assim, (Morin, 2003, p.88) destaca também que o termo "complexus" significa aquilo que foi entrelaçado a partir dos elementos que são inseparáveis e formam integralmente o todo.

[...] como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade.

Dessa maneira, torna-se impossível ter conhecimento das partes sem uma compreensão do todo, assim como entender o todo sem uma apreciação específica das partes. Isso implica que, para compreender os fenômenos e desafios de dimensões globais e ambientais característicos dessa nova era, é crucial compreender a unidade e a diversidade intrínseca nas relações. Como destaca (Moraes, 2008a, p. 106), isso envolve ampliar a percepção da trama de uma realidade complexa e multidimensional, alicerçada em princípios organizadores do pensamento, “entre sujeitos que vivem e convivem em um mundo complexo, plural, repleto de imprevistos e eventos inesperados”.

Partindo dessa premissa, (Moraes, 2008b, p. 70) acrescenta:

Assim, a epistemologia da complexidade pressupõe a existência de relações de interdependência entre os elementos constitutivos dos sistemas vivos e a existência de propriedades comuns compartilhadas, já que todo o sistema constitui uma unidade complexa. Pressupõe também o reconhecimento da natureza múltipla tanto do sujeito como do objeto, a integração e a desintegração de elementos diferentes e contraditórios, a aceitação da mudança e da mutabilidade dos objetos, a ruptura do conceito de ordem como equivalente da sequência regular, além de estimular o diálogo entre os processos que, por sua vez, estimula e requer a flexibilidade das fronteiras e

a ruptura de barreiras que prejudicam a ocorrência das diferentes formas de conhecer e aprender.

Assim, a complexidade não apenas se baseia nos diversos aspectos da ciência, mas também nos desdobramentos presentes na diversidade dos elementos constitutivos da vida, na dinâmica multidimensional da sociedade, nas relações interdependentes entre sujeito e objeto, entre outras estruturas, como a “indeterminação, pela imprevisibilidade entranhada no tecido do universo, pela diversidade constitutiva do real, pelas emergências ocorrentes em todas as dimensões da vida e pela incerteza como condição inerente à existência humana”, (Moraes, 2019, p. 106).

Dessa maneira, a complexidade pode ser entendida como um princípio que implica, de maneira singular, a articulação das formas de pensar e agir a partir da percepção entrelaçadas de suas diversas visões, relações e associações, completamente desprovidas de certezas, dependências e verdades absolutas. Segundo Moraes (2015), a complexidade emerge, contudo, da tessitura comum entre ordem, desordem e organização, o que motiva a buscar compreender o que ocorre no "âmago" dos sistemas organizacionais.

Nesse contexto, na perspectiva dialógica de Morin<sup>14</sup>, presente no cerne da complexidade, surge da necessidade de uma nova concepção teórica capaz de reformular/reestruturar a produção do conhecimento, priorizando de modo, uma aprendizagem significativa e contextualizada. Entendida dessa maneira, (Pinho e Passos, 2018, p. 143) ressaltam que a complexidade, “retrata a interligação do todo, compreende que a vida não subsiste, nem mesmo nasce, separada de tudo: há uma ligação com o outro, com a sociedade, com o planeta e seu contexto.”

Todos esses elementos direcionam para a necessidade de transcender nos processos de construção do conhecimento e nas suas implicações nos desafios educacionais. A complexidade oferece, nesse sentido, a oportunidade de dismantelar as características limitadoras, fragmentadas e isoladas que são legados da perspectiva tradicional da ciência. Esse olhar mecânico e reducionista, evidente no cenário educativo, está arraigado na estrutura do ambiente escolar e emana,

---

<sup>14</sup> Segundo (Moraes, 2015, p. 68), "a dialógica moriniana é um dos princípios lógicos fundamentais da epistemologia da complexidade." Esse conceito possibilita abordar de maneira racional a associação e compreensão de ações que antes eram vistas como contraditórias, sendo, na verdade, complementares em sua natureza complexa.

conforme (Moraes, 2019, p. 100), “[...] uma forma tradicional e equivocada de operar e construir conhecimento, a partir de uma lógica simplificadora, linear, disjuntiva, redutora e fragmentadora da realidade”.

Figura 1 - Pontos referentes às características do pensamento complexo



Fonte: Souza (2019).

Considerando esses princípios, Moraes (2015) destaca que a exploração do desenvolvimento de uma consciência<sup>15</sup>, sob a perspectiva da complexidade, proporciona a oportunidade de compreender a essência do sujeito, "onde o ser e o estar estão entrelaçados, assim como o conhecer e o fazer, o sentir, o pensar e o agir." Vislumbra-se, assim, como ressalta (Moraes, 2015, p. 20):

[...] uma educação e um processo de formação que integrem as dimensões corporais, psicológicas, sentimentais e espirituais do ser humano, com as dimensões sociais, econômicas, tecnológicas e culturais oferecidas pelo contexto em que se vive. Lembrando, entretanto, que, para humanizar a educação, é necessário, antes de tudo, uma educação de qualidade, sem a

<sup>15</sup> Diz respeito à "consciência da complexidade humana", (Morin, 2011, p. 88).

qual pouco podemos fazer para resgatar a inteireza humana e a qualidade de sua consciência em processo de evolução.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer a urgência de uma transformação nas mentalidades, conforme preconizado por Morin, levando em consideração a relevância da educação para a compreensão em todos os níveis educacionais e em todas as fases da vida. Além disso, "uma educação que busca uma compreensão complexa da realidade e que realmente a promova estaria contribuindo para os esforços destinados a suavizar a crueldade do mundo", (Morin, 2003, p. 59).

Segundo o pensamento de Morin, uma educação que promova uma inteligência cega e fragmentada tem um impacto direto no desenvolvimento de um conhecimento descontextualizado, carente de significados reais. Por esse motivo, é necessário refletir os desafios na área educacional com a perspectiva de uma visão complexa, alicerçada em uma reforma do pensamento que possibilitará o "pleno emprego da inteligência" para enfrentar os desafios atuais como a fome, problemas ambientais, guerras, criminalização e as desigualdades sociais, (Morin, 2003, p. 20).

Partindo desse princípio da complexidade no cenário educacional, o teórico também expõe que a essencial compreender de que a complexidade transcende a ilusão de entender completamente o universo, ao contrário, ela nos motiva a estabelecer um diálogo constante com o universo, mediante a busca contínua pelo conhecimento.

Morin (2005, p. 193) ainda acrescenta:

Se ainda podemos ousar esperar uma melhora em algumas mudanças nas relações humanas (não quero dizer só entre impérios, só entre nações, mas entre pessoas, entre indivíduos e até consigo mesmo), então esse grande salto civilizacional e histórico também inclui, na minha opinião, um salto na direção do pensamento da complexidade.

Dessa forma, a complexidade reflete um fenômeno de valor inestimável, manifestando-se nas interações entre o sujeito, a natureza e o universo. Ela se materializa na compreensão de que todos os eventos em todas as dimensões do mundo estão de alguma forma interconectados, incluindo a própria existência humana. Para compreender toda a dinâmica que envolve a nobreza da complexidade, é necessário pensar "epistemologia do pensamento complexo, fruto do esforço intelectual de sistematização do pensar complexo de Edgar Morin, o qual se inscreve na Teoria da complexidade", (Sá, 2019, p. 18).

Nesse contexto, integrar o pensamento complexo nos processos educativos proporcionará não apenas a emergência de um novo modelo educacional, mas também que promova, reconheça e valorize os diversos saberes, incluindo os saberes dos povos originários, bem como os fenômenos da natureza e da importância de preservá-los para construção de bem estar-social para todos. "Estamos num período 'entre dois Mundos'; um, que está prestes a morrer, mas que não morreu ainda, e outro, que quer nascer, mas que não nasceu ainda", (Morin, e Le Moigne, 2021, p. 41). Isso implica, contudo, uma atenção especial a concepções teóricas capazes de superar as atuais problemáticas educacionais, promovendo de modo, uma abordagem mais abrangente e consciente.

### **3.4 Os mananciais cristalinos**

Os problemas contemporâneos da humanidade dependem da percepção de que todos os fenômenos que integram a multidimensionalidade do universo estão intrinsecamente interconectados, não podendo ser abordados de maneira isolada ou fragmentada. Essa compreensão fundamenta as reflexões em busca de soluções para os desafios enfrentados pela realidade educacional ao longo dos anos, onde persiste uma abordagem tradicional e cartesiana do ensino.

A partir dessa premissa, o desafio que se apresenta ao pensamento complexo de Edgar Morin (2015a) reside na capacidade de transcender o pensamento simplificador que permeia os processos educativos, buscando uma renovação do pensamento humano, de modo que enquanto o pensamento simplificador fragmenta a complexidade do real, o pensamento complexo busca integrar ao máximo os modos compartimentados de pensar.

Nesse sentido, (Morin, Ciurana e Mota, 2003, p. 39) sobre o pensamento complexo e sua amplitude no processo educativo, acrescentam:

Educar com base no pensamento complexo deve ajudarmos a sair do estado de desarticulação e fragmentação do saber contemporâneo e de um pensamento social e político, cujas abordagens simplificadoras produziram um efeito demasiado conhecido e sofrido pela humanidade.

Essa abordagem de distanciamento da lógica tradicional resulta do reconhecimento de que a educação fundamentada em um pensamento alinhado à

complexidade tem a habilidade de reconhecer os diversos contextos envolvidos nos processos de construção do conhecimento, preparando sujeitos “críticos e criativos com visão de profundidade e abrangência do real, capazes de atuarem na realidade de forma consciente, criativa, responsável e solidária”, (Petraglia e Vasconcelos, 2017, p. 78).

Partindo desse ideal, os autores ainda assinalam:

[...] a brecha que escolhe e propõe o respeito à diversidade das culturas, dos seres e dos saberes, para o desenvolvimento de uma aprendizagem comprometida com a transformação e a emancipação humana, que leve em conta a democracia cognitiva, a partir da humanização da tríade indivíduo-sociedade-espécie no mundo e para o mundo, (Petraglia e Vasconcelos, 2017, P. 78).

Desse modo, torna-se indispensável adotar um pensamento que reconheça a interconexão entre o conhecimento e o todo. Que precisamente o conhecimento das partes depende do conhecimento todo, e que o conhecimento do todo necessita conhecer as partes, conforme preconizado por Morin (2003). Nesse contexto, é crucial compreender a educação como um percurso para um ensino amplo e complexo, direcionado ao desenvolvimento de indivíduos e que estes, sejam capazes de compreender plenamente seu papel social e cidadão planetário. O autor ressalta que a “missão desse ensino vai além da mera transmissão de conhecimento, ele almeja transmitir uma cultura que propicie a compreensão de nossa condição, auxiliando-nos a viver, ao mesmo tempo em que promova um modo de pensar aberto e livre”, (Morin, 2003, p. 11).

Nesse viés, uma educação comprometida com todos esses aspectos reconhece a importância de orientar o pensamento por meio de princípios organizadores do conhecimento. Para Moraes (2015, p. 51) ressalta que "não podemos conceber um fenômeno complexo como a educação, a aprendizagem, o conhecimento e a própria mediação pedagógica por meio de princípios simplificadores e reducionistas." De acordo com a autora, para efetivar esse pensamento, é necessário utilizar instrumentos ou categorias de pensamento apresentados por Morin (2003), considerados princípios-guia<sup>16</sup> construtivos de um pensamento complexo,

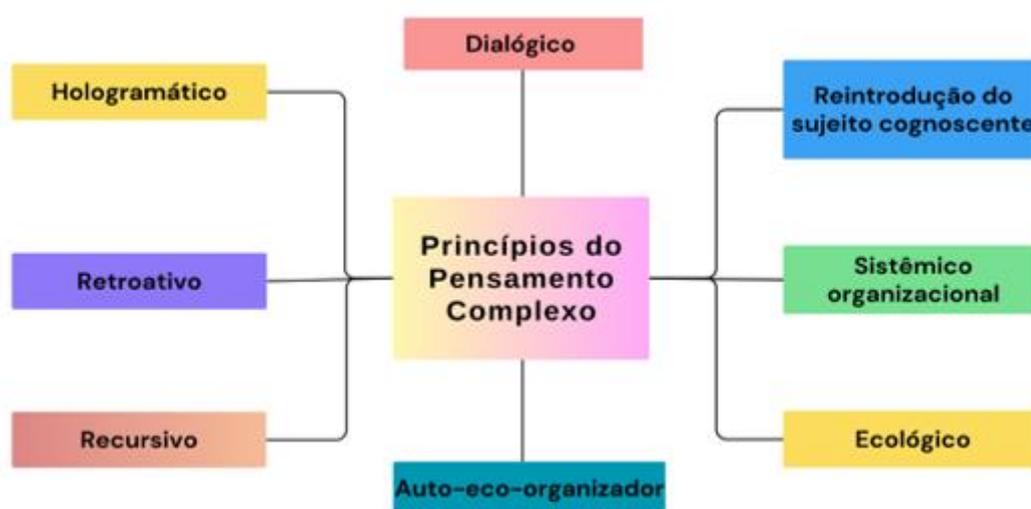
---

<sup>16</sup> Princípios-guia apresentado pelo Morin (2003) que constitui para um pensamento complexo. Ressalta sua contribuição para uma compreensão aprimorada dos fenômenos educativos, promovendo uma mudança em nosso raciocínio e permitindo a conexão entre conhecimentos provenientes de uma concepção linear e do pensamento ecossistêmico. Moraes (2004), em seu livro "Pensamento

tendo em vista, que eles auxiliam na compreensão da complexidade, e sobretudo, o pensar para melhor vivenciá-la em nossa existência enquanto sujeito.

Assim, ao buscar compreender como esses princípios teóricos epistemológicos se refletem e influenciam a educação e a sociedade, estabelecendo conexões entre fenômenos que não podem ser compreendidos de maneira isolada, indo além do pensamento disjuntivo e simplificador. Nesse sentido, torna-se essencial apresentá-los de forma sistêmica, sendo:

Figura 2 - Os operadores cognitivos



Fonte: Elaborado com base em Moraes (2014).

Partindo dessa premissa, o operador cognitivo de extrema importância, devido à sua causalidade circular retroativa e recursiva, é o princípio dialógico. Este princípio contudo, possui na sua inteireza a capacidade de associar fenômenos, processos, conceitos e outros eventos que teoricamente são contrários ou opostos, promovendo a “união de dois aspectos que, apesar de inicialmente parecerem antagônicos, revelam-se complementares e indissociáveis dentro de uma organização”, (Moraes, 2008a, p. 102).

---

Ecosistêmico", elabora a sistematização desses princípios teóricos abordados por Edgar Morin, considerando-os como "Operadores Cognitivos do Pensamento Complexo". Esses operadores são instrumentos que norteiam para um pensar complexo, proporcionando assim, uma abordagem sistemática tanto na esfera epistemológica quanto na metodológica do pensamento educacional (Moraes, 2008b, p. 39).

Para tanto, o princípio de reintrodução do sujeito cognoscente resgata e reinsere o sujeito como protagonista de sua própria história no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. Este princípio, no entanto, busca reconhecer que o sujeito é detentor de cultura, sentimento e história, desempenhando nesse sentido, um papel essencial na elaboração do conhecimento. Desse modo, Morin (2015, p. 23) destaca que esse operador cognitivo propõe "recolocar as partes na totalidade, articular os princípios de ordem e desordem, separação e união, autonomia e dependência, em diálogo". São princípios-guias que não excluem a lógica clássica, mas a reintegram a esse universo complexo. Assim, os operadores cognitivos que norteiam o pensar complexo contribuem para a concepção de uma educação respaldada por uma abordagem libertadora, integral e humanizada.

O operador cognitivo sistêmico-organizacional possibilita a conexão entre o conhecimento das partes com o conhecimento do todo, estabelecendo uma relação recíproca. Conforme Moraes (2008a), esse operador cognitivo viabiliza a compreensão do todo como algo igualmente complexo em relação às partes, manifestando-se na vida, na ciência, na sociedade e também no próprio universo.

No princípio ecológico, constitui-se por um processo no qual os agentes exercem influência na ação, inseridos em um sistema permanente de interação, retroação e cooperação. Para Morin (2000, p. 25), esse operador cognitivo constitui a inserção de " todo acontecimento, informação ou conhecimento em uma relação inseparável com seu meio ambiente – seja ele, cultural, social, econômico, político ou natural".

Já o princípio ou operador cognitivo da auto-eco-organização relaciona-se com a perspectiva da dependência/autonomia do sujeito relacionando ao seu ambiente, assim, autonomia nesse princípio, constitui na inseparabilidade da dependência. Para Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 35), destacam que um "sistema organizacional só é autônomo à medida em que mantém uma relação de dependência com seu ambiente relacional, ampliando a percepção dos seus próprios elementos constituintes".

Outro princípio é o recursivo, nesse ideal envolve a ideia de que os produtos e efeitos desempenham o papel de produtores e causadores daquilo que é produzido. Nesse operador cognitivo para tanto, constituem uma base organizacional comum a todos os sistemas vivos, considerando as interações entre sujeito e meio, como em todos os processos que ocorrem no planeta e na sociedade. Conforme Morin (2007),

somos moldados pela sociedade e, ao mesmo tempo, contribuimos para a formação das características que a representam de forma contínua e circular.

Na constituição do princípio retroativo, direciona a dinâmica da causalidade não linear, demonstrando que as causas influenciam os efeitos e vice-versa, resultando em novas características ou mudanças e evidenciando um efeito adaptativo ao longo do processo, compondo de modo, um fluxo de mecanismos reguladores.

O princípio ou operador cognitivo consiste na percepção de que as partes contêm o conhecimento do todo, da mesma forma que assim como o todo contém o conhecimento das partes, baseia-se no hologramático. Assim, compreendemos a partir dessa concepção que cada sujeito de uma sociedade carrega consigo elementos intrínsecos a ela, como os aspectos culturais e linguísticos. Destarte, esse princípio reflete a noção de que o todo está inscrito na parte, bem como, na interação recíproca dessas partes, ou seja, tudo está interligado.

Diante do exposto, os princípios do pensamento complexo se fazem presentes na interligação com a multidimensionalidade do ser humano e dos fenômenos e com isso, traz a necessidade de observar a realidade em toda a sua diversidade e diferentes saberes, levando em conta todas as dimensões da existência, permitindo contudo, um olhar mais amplo do desenvolvimento da vida e compreensão de como ela se inter relaciona no mundo.

Nesse princípio, (Morin, 2015, p. 68) destacando sobre a necessidade de construção de novas estruturas de pensamento, ressalta:

Uma educação regenerada não poderia por si só mudar a sociedade. Mas poderia formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos, mais aptos a expandir seu viver, mais aptos para o conhecimento pertinente, mais aptos a compreender as complexidades humanas, históricas, sociais, planetárias, mais aptos a reconhecer os erros e ilusões no conhecimento, na decisão e na ação, mais aptos a se compreenderem uns aos outros, mais aptos a enfrentar as incertezas, mais aptos para a aventura da vida.

Com isso, considerar as diferenças de realidade existentes no planeta e diversidade de saberes além do científico, valorizando o “conhecimento pertinente”<sup>17</sup>,

---

<sup>17</sup> Segundo princípio de (Morin, 2011) que constitui os “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”: I – As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; II - Os princípios do conhecimento pertinente; III - Ensinar a condição humana; IV - Ensinar a identidade terrena; V - Enfrentar as incertezas; VI - Ensinar a compreensão e VII - A ética do gênero humano.

se faz primordial, tendo em vista que o processo cultural e educativo dos povos originários não está dissociado dessa premissa, pois faz parte e integra o todo.

### **3.5 Um olhar da superfície ecoformadora**

A epistemologia da complexidade tem sido acionada diante das questões socioambientais que impactam diversas esferas da realidade local e global. Essa mobilização é impulsionada pela necessidade de cultivar, no contexto educacional, a habilidade de enfrentar os desafios que surgem no constante fluxo da vida e do planeta.

Nesse sentido, no Brasil, problemas graves de ordem ambiental como desmatamento, degradação da fauna e flora para expansão do agronegócio, falta de saneamento básico em muitas cidades, lixo sendo descartado em espaços não apropriados, queimadas, contaminação das águas, o consumismo desenfreado, a intensificação do garimpo ilegal em terras indígenas, se fazem presentes e que atualmente tem sido evidenciados mediante a denúncias das populações oriundas das regiões afetadas e noticiadas pelos meios de comunicações e das mídias sociais.

Para Morin (2011) o "homem transformou a Terra, domesticou suas superfícies vegetais, tornou-se senhor de seus animais. Mas não é o senhor do mundo, nem mesmo da Terra" (Morin, Kern. 2011. p.176).

Assim, existe uma interdependência intrínseca entre a natureza e o homem, e, lamentavelmente, tem utilizado esses recursos de forma indiscriminada e irresponsável. É crucial reconhecer, contudo, que também estamos sujeitos a um grau de dependência desses recursos, promovendo assim a reflexão sobre a necessidade de uma abordagem mais consciente e equilibrada em sua utilização.

Partindo dessa premissa, indo além da ecologia<sup>18</sup> e da Educação Ambiental desenvolvida e discutida nos espaços educacionais, ainda não foi suficiente para amenizar ou solucionar problemas pontuados acima, mesmo que sua essência ao longo do tempo, tenha ensinado aos estudantes sobre a importância do cuidado e preservação do meio ambiente.

---

<sup>18</sup> Formalizada por Ernst H. Haeckel (amigo de Charles Darwin) em 1866, é uma ciência que examina as interações recíprocas entre os organismos e o ambiente natural. Antigamente era referida como Biologia periférica (Navarra, 2008, p. 237).

Para tanto, a Ecoformação entrelaçada a transdisciplinaridade, perpassando pela ecologia e da educação ambiental, desempenha um papel mais abrangente, envolvendo assim, uma discussão que transcende a simples preservação e cuidado ambiental. Ela demanda a compreensão do sentido de pertencimento, além de ser “uma educação ao longo da vida e em todos os setores da prática humana, mediada pela relação do homem consigo mesmo, com os outros e com o ambiente”, Silva (2008, p. 100).

A ecoformação comporta, entre outras, as seguintes características: a) *vínculos interativos* com o entorno natural e social, pessoal e transpessoal; b) do desenvolvimento humano e da vida em todos os âmbitos e manifestações de maneira sustentável. A sustentabilidade é uma característica substantiva da ecoformação e de todos os conceitos relativos a “eco” como ecopedagogia, ecodesenho, ecoavaliação, ecossistemas; c) caráter sistêmico e relacional que nos permite entender a formação como redes relacionais e campos de aprendizagem; d) *caráter flexível e integrador* das aprendizagens, tanto por sua origem multissensorial e interdisciplinar, como por seu poder polinizador; e) excelência de princípios e *valores ambientais* que tomam a Terra como um ser vivo onde convergem os elementos da natureza. Tanto vivo como inertes, (TORRE et al., 2008, p. 21-22, grifos dos autores).

Surgindo durante os estudos do francês Gaston Pineau<sup>19</sup> Em 1980, o termo “ecoformação” propõe conforme (Silva, 2008, p. 102) o “o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza e sobretudo, ser formador de outras ligações, em especial das ligações humanas”.

Nessa perspectiva, a ecoformação e a epistemologia da complexidade se conectam em uma educação transformadora, uma fusão na qual se busca a conexão entre o indivíduo, o meio ambiente e consigo mesmo. Buscando assim, “ir além do individualismo, do cognitivismo, e do utilitarismo do conhecimento. Partindo do respeito à natureza (ecologia), levando os outros em consideração (alteridade) e transcendendo a realidade sensível”, (Torre el 2008, p. 43).

A epistemologia da ecoformação como bússola, direciona para a busca de um mundo aprimorado e melhor, construído por meio da religação com a dimensão

---

<sup>19</sup> Coordenador do Grupo de Pesquisa sobre Ecoformação (GREF) junto ao Laboratório de Ciências da Educação da Universidade François Rabelais de Tours. O grupo desenvolve um trabalho de pesquisa voltado para questões ecológicas de base que religam o homem à natureza. Possui em parceria com o Laboratório de Concepções Multirreferenciais Clínicas de Experiência e Educação Permanente da Universidade de Paris e, também, estabelece um trabalho de colaboração com o Grupo de pesquisa em Ecoformação e Educação para o Ambiente da Universidade de Montréal/Québec, coordenado pela educadora/pesquisadora Lucie Sauvé, (Silva, 2008, p.96).

planetária. "Permitindo, contudo, o enfrentamento das problemáticas que se apresentam no mundo", (Souza, 2019, p. 63).

Sendo assim, Pinho e Passos (2018, p. 452) argumentam que a ecoformação é "uma abordagem para buscar o desenvolvimento pessoal por meio da integração multissensorial de todas as atividades humanas, bem como dessa integração com a natureza, de maneira harmoniosa e axiológica".

Com relação a isso, Mallart (2009, p. 62) situa a importância da ecoformação ao destacar que "estamos enfrentando uma emergência planetária, com grandes desafios interconectados. Tudo isso somado a uma profunda crise econômica global que parece não ser apenas uma crise de crescimento, mas sim uma mudança de sistema".

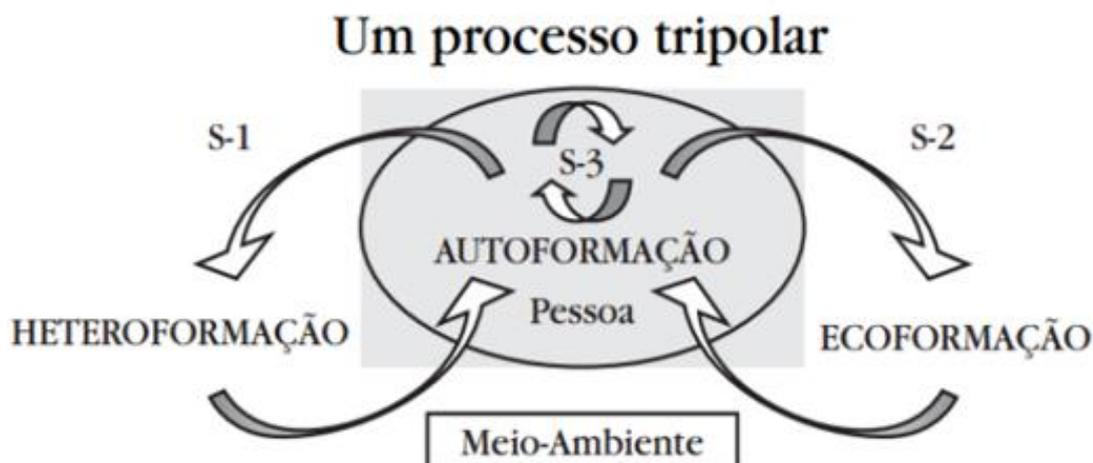
Nessa direção, Mallart (2009, p. 62), ainda acrescenta:

Essa situação apresenta-se associada a condutas individuais e coletivas orientadas à obtenção de grandes benefícios particulares em curto prazo, sem entender suas consequências para os demais ou para as futuras gerações. Um comportamento fruto do hábito de atender somente o mais próximo, espacial e temporalmente e desatender as previsíveis consequências futuras de nossas ações [...].

Sob essa ótica, a ecoformação representa o "estímulo ao desenvolvimento completo das pessoas por meio da interação com o ambiente ao seu redor, abrangendo tanto as relações humanas quanto aquelas com demais seres vivos e elementos não vivos da natureza", Salles (2017, p. 14).

Nesse sentido, podemos considerar esse princípio da Ecoformação (Galvani e Pineau, 2002, p. 97) em processo tripolar, que tem a sua constituição por três prismas: autoformação (si mesmo), heteroformação (o outro) e a ecoformação (as coisas).

Figura 3 - Processo tripolar: ecoformação, heteroformação e autoformação.



Fonte: Galvani, (2002, p. 97).

A autoformação, no centro da representação da imagem, simboliza um movimento de “apropriação do sujeito de sua formação”. Implica um processo educacional que evolui ao longo da vida e não se limita exclusivamente aos aspectos cognitivos do ensino-aprendizagem. Vai além, formando um tecido cuja estrutura abraça todos os momentos experienciados pelo sujeito.

Nesse sentido, a heteroformação, relaciona-se ao aspecto das interações sociais e culturais constante com os outros, favorecendo assim, a troca de saberes. É a socialização, “o polo social de formação, os outros que se apropriam da ação educativo-formativa da pessoa”.

A ecoformação, no entanto, está relacionada a uma abordagem que busca trazer um novo sentido para o sujeito, por meio da interação com o ambiente natural, com os outros e com o planeta. Acontecendo sobretudo, “a partir de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar que considera o sujeito em sua multidimensionalidade, inserido em um contexto social, ecológico e espiritual, mediado pela cultura que o rodeia e com a qual interage constantemente”, (Moraes, 2019, p. 119-120).

Sobre a essência ecoformadora, Souza (2019, p. 66) ainda acrescenta “esse movimento ecoformador apresenta uma transformação tríade. Enquanto se transforma também está transformando; conseqüentemente, essa transformação causa um retorno ao início novamente, como novo transformador”.

Ecoformar é buscar promover, construir a educação para o desenvolvimento sustentável associada a uma educação da solidariedade, do compromisso com o planeta e todos seus habitantes. [...]. Uma educação que promova interações entre o ambiente, progresso social e o desenvolvimento econômico. Isto implica pensar a preservação da vida e prover adequadas condições para todos, a criação de um ambiente saudável, acolhedor e preservado, (Suanno, Torre e Suanno, 2014, p. 175).

A compreensão da ecoformação abre novas janelas para o novo sentido existencial e consciente, nos estimulando a adotar uma conduta que faça a conexão com os outros, com o mundo e conosco mesmo. Possibilitando assim, um pensar complexo, ecoformativo e transformador dos diferentes contextos.

Com isso, as discussões a respeito dos recursos naturais e ambientais são constantemente debatidos, tendo em vista que é uma tema necessário em nossa sociedade, principalmente aos povos indígenas que sofrem arduamente com essa consequência como a (exploração de mineração, poluição, desmatamento, caça predatória e perda de seus territórios).

Nesse ideal, a interação com os saberes dos povos originários surge como princípio que emerge na produção e edificação de aprendizados de profundo significado. Assim, os mitos, rituais, seu processo educativo e cultural, abrem portas para um entendimento transdisciplinar, desempenhando o papel de desabrochar, um novo sentido para o mundo diante dos desafios e conflitos da existência humana.

### **3.6 Fios que tecem a Rede**

A Rede Internacional de Educação Criativa (RIEC) teve sua origem em um anseio compartilhado por transformações no cenário educacional, visando uma abordagem mais inovadora e criativa nas escolas, em parceria com universidades, comunidades e diversos contextos sociais, culturais e ambientais (Souza, 2022). Para a mesma autora (2022), sua fundação oficial ocorreu durante o IV Fórum Internacional sobre Inovação e Criatividade, realizado na Universidade de Barcelona em junho de 2012, sob a coordenação do Grupo de Investigação e Assessoramento Didático (GIAD/UB), liderado por Saturnino de La Torre.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Professor Doutor Catedrático/Emérito da Universidade de Barcelona (UB), Coordenador do Grupo de Assessoramento Didático (GIAD), Assessor Internacional de Criatividade, Presidente da Associação

Assim, a criação da RIEC foi marcada pela assinatura da Ata de Constituição e pelo lançamento da obra de Torre, que introduziu o instrumento de Valoração de Grau de Desenvolvimento Criativo de Instituições Educativas (VADECRIE), representando um avanço significativo na evolução da rede (Souza, 2022).

O instrumento VADECRIE teve sua validação por meio da “tese de doutoramento de Suanno em 2013, que desenvolveu e aplicou questionários objetivo e dissertativo para avaliar os dez parâmetros do instrumento” (Souza, 2022, p. 36). A RIEC é composta por uma vasta rede de pesquisadores, cujo trabalho tem contribuído para o crescimento da rede por meio de pesquisas, produções e publicações de autores renomados, destacando dentre eles:

Saturnino de la Torre, Marlene Zwierewicz, Vera Lúcia de Souza e Silva; Marilza Vanessa Rosa Suanno, Maria Antônia Pujol Maura, Maria Cândida Moraes, Francisco Menchén Bellón, João Henrique Suanno, Maria José de Pinho, Patrícia Limaverde, Maria Glória Dittrich, Jéssica Cabrera, Juan Miguel González Velasco, Arleide Rosa Silva, Maria Dolores Fortes Alves, Vera Lúcia Simão, Maria Fátima Viegas, entre outros que vão se integrando à RIEC (Suanno, 2021 apud Souza, 2022, p.36).

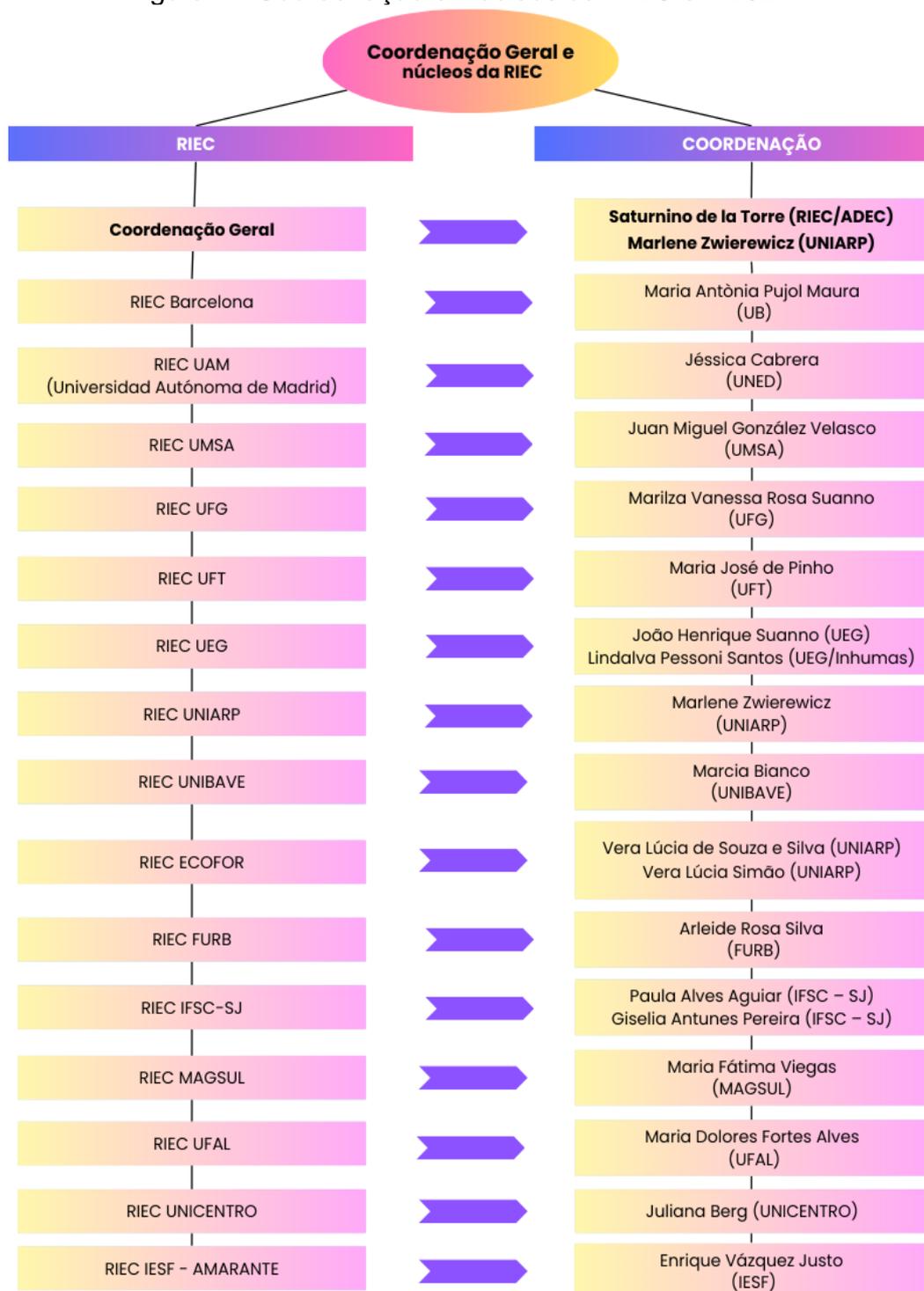
Atualmente, este grupo é composto por pesquisadores da Europa e América Latina, tem desempenhado um papel fundamental na produção de conhecimento e na promoção de práticas educacionais inovadoras com estudos voltados ao “pensamento complexo, transdisciplinaridade, ecoformação, criatividade, escolas criativas, interdisciplinaridade, corpo criativo, ecologia dos saberes, paradigma ecossistêmico, paradigma emergente e outros” divididos em 15 núcleos e com divulgação semestral de boletim informativo<sup>21</sup> dos trabalhos realizados (Souza, 2022. p.46).

---

para a Criatividade e Co-fundador de outras instituições para a criatividade, Rede Internacional Ecologia dos saberes (RIES) e da Rede Internacional de Escolas criativas (RIEC) (Souza, 2022).

<sup>21</sup> No segundo semestre de 2023 foi divulgado o Boletim informativo RIEC/ADEC N<sup>o</sup>. 30.

Figura 4 - Coordenação e Núcleos da RIEC em 2021



Fonte: Adaptado com base em Suanno et al., 2021 apud Souza, 2022.

Em 2012, foi estabelecido um acordo institucional entre a Rede Internacional de Educação Criativa (RIEC) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob a coordenação da Professora Doutora Maria José de Pinho. Esse acordo possibilitou a realização de um projeto de pesquisa intitulado "Criatividade e ensino: investigação

sobre práticas inovadoras da escola do século XXI", coordenado pela mesma pesquisadora, que deu origem ao Núcleo RIEC-UFT - Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras (Souza, 2022, p. 46).

Na próxima seção, buscando dialogar com os objetivos propostos neste estudo, apresentamos a discussão sistematizada sobre os aspectos culturais e sociais dos povos originários.

## 4 TRANSCENDÊNCIA DAS CHAMAS: NO CALOR DA FOGUEIRA ANCESTRAL

“A vida atravessa tudo, atravessa uma pedra, a camada de ozônio, geleiras. A vida vai dos oceanos para a terra firme, atravessa de norte a sul, como uma brisa, em todas as direções. A vida é esse atravessamento do organismo vivo planeta numa dimensão imaterial”.

Ailton Krenak.

Nesta seção, abordaremos um panorama do cenário do processo histórico indígena no Brasil, bem como, das questões referentes ao povo indígena krahô. Apresentando informações cruciais sobre os aspectos históricos de interação deles com os não indígenas, como os fazendeiros, criadores de gado e dos habitantes das cidades circunvizinhas.

Ao apresentarmos esses aspectos, destacamos não apenas os eventos históricos, mas também as resiliências e estratégias adotadas pelo povo Krahô para superar adversidades tão marcantes em sua trajetória, como a situação inicial de escravidão, as invasões de suas terras e até os massacres perpetrados pelos criadores de gado, moradores da região.

São apresentados também a situação atual na aldeia Manoel Alves Pequeno e os desafios socioculturais que permeiam a vida dessa comunidade.

Nesse sentido, na construção de um referencial de ordem histórica, sociocultural e geográfica do povo Krahô, recorreremos entre outros, a: Albuquerque (2012, 2013 e 2014); Abreu (2012); Araujo (2015); Castros (2002b); Lima (2010); Maroni e Presotto (2001), Melatti (1967, 1972, 1973, 1978 e 1993); Ribeiro (1995); Rodrigues (1986), Urquiza (2010); Povos Indígenas do Brasil (2010); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2010) e Distrito de Sanitário Especial Indígena do Tocantins (DSEI-TO,2022).

### 4.1 Manto das Chamas

Para compreender os aspectos culturais dos povos originários, é necessário, revisitar alguns conceitos relacionados ao estudo do ser humano inserido em diversas esferas: física ou biológica, cultural, social ou arqueológica. Iniciamos elucidando o

conceito da antropologia, conforme destacado por Santos (2008). A palavra "Antropo" tem origem grega e significa homem, enquanto "Logia", também de origem grega, traduz-se como estudo. Nesse contexto, a antropologia busca conhecer e estudar o homem, portanto, o escopo dessa disciplina reside no "estudo dos diferentes comportamentos sociais e culturais exercidos pelos distintos grupos humanos" (Santos, 2008, p.6).

Assim, Castros (2002, p. 113) ressalta que a produção do conhecimento se constrói a partir da relação entre o discurso do antropólogo, o "observador", e do nativo, o "observado":

Essa relação é uma relação de sentido, ou, como se diz quando o primeiro discurso pretende à Ciência, uma relação de conhecimento. Mas o conhecimento antropológico é imediatamente uma relação social, pois é o efeito das relações que constituem reciprocamente o sujeito que conhece e o sujeito que ele conhece, e a causa de uma transformação (toda relação é uma transformação) na constituição relacional de ambos.

Seguindo esse pressuposto, Andrade e Presotto (2001, p.42) ressaltam, "não há indivíduo desprovido de cultura exceto o recém-nascido e o homo *ferus*; um, porque ainda não sofreu o processo de endoculturação, e o outro, porque foi privado do convívio humano". Portanto, compreendemos que é impossível dissociar o homem da cultura em que está imerso, uma realidade que também se aplica aos povos indígenas.

Conforme Santos (2008), cultura engloba "hábitos, costumes, expressões linguísticas, danças, alimentação, religião, crenças, valores, estrutura familiar, diversão, em suma, o modo, o estilo de vida de cada grupo populacional que compõem as sociedades". Através da perspectiva antropológica, torna-se evidente como o indivíduo é capaz de "produzir e reproduzir sua própria cultura". É por meio da cultura que os sujeitos se entrelaçam como povo, formando grupos sociais com suas particularidades distintas, (Santos, 2008, p.6).

Conforme Baniwa (2006, p. 49), cada cultura possui uma forma própria de organizar, produzir, transmitir e aplicar conhecimentos – conhecimentos sempre no plural. Nesse contexto, torna-se claro que, como povo, os indígenas também detêm uma cultura distintiva, marcante e singular.

A abordagem antropológica, por sua vez, permite "investigar, compreender e, sobretudo, respeitar e considerar o que é considerado diferente, distinto, em uma dada

sociedade". Reconhecer que tais diferenças culturais não representam obstáculos, mas sim contribuições para o pluralismo presente na diversidade do Brasil.

A questão crucial reside em como fazer com que os não indígenas compreendam que o espaço brasileiro é composto por indivíduos diversos devido a:

[...] vários fatores, por várias características: distintas raças/etnias (brancos, negros, japoneses, judeus, ciganos, indígenas etc.), distintas nacionalidades (brasileiros, americanos, japoneses, franceses, alemães etc.), distintas naturalidades (paulistas, baianos, cariocas, recifenses, mato-grossenses etc.), distintos estereótipos, tipos físicos (baixo, alto, gordo, magro etc.), distintas religiões (catolicismo, protestantismo, candomblé etc.), distintas culinárias típicas (acarajé e vatapá, na Bahia; churrasco, no Rio Grande do Sul etc.), entre outras características culturais (Santos, 2008, p.7).

Diante desse contexto, durante muito tempo, e ainda persistindo em alguns casos na atualidade, os indígenas foram rotulados como "selvagens, brutos e ignorantes". Conforme Santos (2008, p.23), eram concebidos como seres semelhantes a animais vestidos em pele humana, considerados incapazes, feios e fleumáticos (lentos e preguiçosos).

Essa visão perpetuava a ideia de que viviam em uma sociedade desprovida de Estado, leis, organização social, moral ou política. Eram retratados como imorais, andando nus e praticando a poligamia, supostamente desrespeitando os valores sagrados da família e dos bons costumes. Assim, outro estigma enraizado na história brasileira era a representação dos indígenas como dóceis, ingênuos, carentes de razão e raciocínio, e, por conseguinte, "necessitando ser conduzidos a uma vida dignamente humana" (Santos, 2008, p.23).

Esse discurso reflete a ideologia dominante que, no auge da dominação, expressa tais preconceitos de maneira dissimulada em seus discursos. Se essas afirmações são verdadeiras, cabe questionar então as atitudes do não indígena, que frequentemente adota comportamentos similares, sem que isso seja devidamente registrado. O que se nota é que a voz indígena é silenciada pelas ações do não indígena contra o indígena. É por essa razão que a antropologia desempenha um papel crucial nos estudos sobre os indígenas no Brasil.

Por meio da perspectiva antropológica, torna-se possível compreender a organização, os anseios, as lutas de resistência e a identificação dos povos indígenas em meio às adversidades e diversidades. Contudo, ao analisar os discursos desde a

invasão europeia até os jesuítas e a motivação de ensino por meio do evangelismo, percebe-se a sutileza da dominação e transculturação dos povos indígenas.

Diante dessa premissa, Ianni (1996, p. 153), destaca que a transculturação pode ser o resultado da conquista e dominação, mas também da interdependência e acomodação, sempre compreendendo tensões, mutilações e transfigurações, contribuindo assim, para possibilidades de intercâmbio sociocultural, como: “difusão, assimilação, aculturação, hibridação, sincretismo e mestiçagem, nas quais se buscam peculiaridades e mediações relativas ao que domina e subordina, impõe e submete, mutila e protesta, recria e transforma”.

Referindo sobre aculturação, Santos (2008, p. 20), ressalta a sua essência “ao processo de perda da própria cultura, dos valores, dos comportamentos de um grupo social em detrimento da aceitação, incorporação”, em relação às que são apresentadas por outro grupo. O autor afirma, ainda, que a aculturação “não tem, necessariamente, conotação negativa, uma vez que pode haver - ou não - as respectivas trocas entre os grupos envolvidos”.

Maroni e Presotto (2001, p.65) afirmam que a aculturação “é a fusão de duas culturas diferentes que, entrando em contato contínuo, originam mudanças nos padrões da cultura de ambos os grupos”. Ressaltam que, “pode abranger numerosos traços culturais, apesar de, na troca recíproca entre as duas culturas, um grupo dar mais e receber menos”.

No caso dos povos indígenas no Brasil, com o decorrer da história e do tempo evidencia-se que a aculturação trouxe ao indígena, mais perdas, como por exemplo, a extinção de povos, línguas, costumes, ou seja, a assimilação como fase da aculturação da cultura de outrem, favorece o desaparecimento de sua própria cultura. Isso é constatado por meio da história do Brasil e dos indígenas como primeiros habitantes.

Para Herskovits (1963 *apud* Marconi e Presotto, 2001, p.65), o termo aculturação:

Não implica, de modo algum, que as culturas que entram em contato se devam distinguir uma da outra como ‘superior’ ou mais ‘avançada’, ou como tendo maior ‘conteúdo de civilização’, ou por diferir em qualquer outra forma qualitativa”. A exemplo disso: A cultura brasileira que resultou a princípio, da fusão das culturas: europeia, africana e indígena.

Ao longo do tempo, torna-se evidente que a aculturação impôs aos povos indígenas no Brasil diversas perdas, em outras palavras, o processo de assimilação,

inserido como uma etapa da aculturação de culturas externas, também propicia o desvanecimento da identidade cultural indígena.

## 4.2 Passado e presente

Com a expansão civilizatória no Brasil, os povos originários foram afetados diretamente, o que favoreceu e provocou várias situações de conflitos entre o indígena e o não indígena no decorrer do processo de desenvolvimento brasileiro.

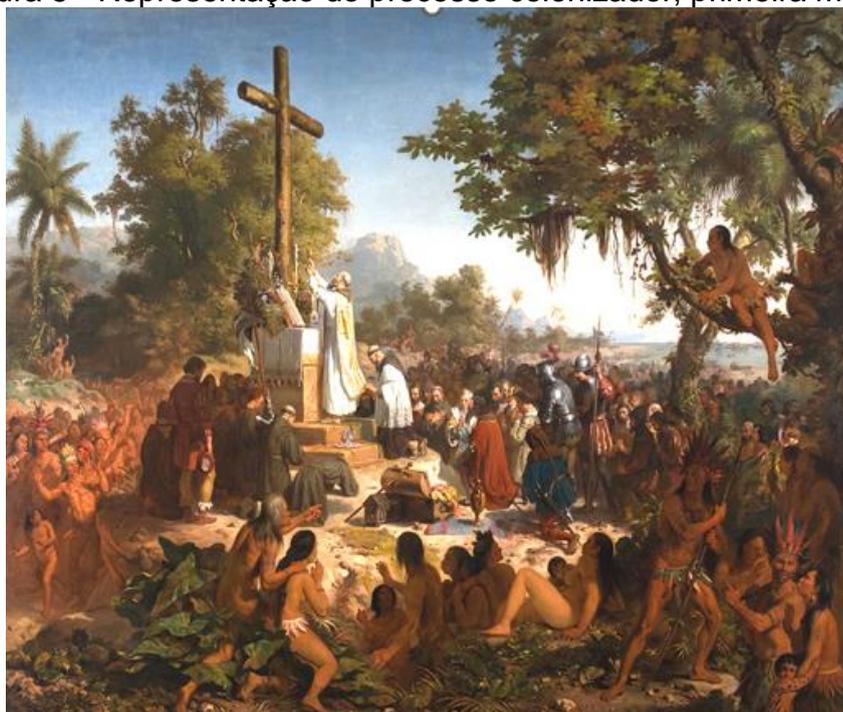
Conforme Marconi e Presotto (2001, p. 228-231), ao longo dos quatro séculos e meio de interação entre indígenas e não indígenas, poucos foram os "grupos indígenas" capazes de escapar do impacto destrutivo da civilização. As autoras destacam que esse contato deu origem ao processo de aculturação, termo denominado por Oliveira (1972, apud Marconi e Presotto, 2001, p. 228) como 'interétnica', referindo-se à relação de oposição entre sociedades distintas, e não sociedades antagônicas, "onde a existência de uma tende a negar a da outra". Segundo o autor, esse tipo de contato favorece os civilizados, representando a cultura dominante, em detrimento dos povos indígenas, que se encontram subjugados.

Desse modo, Marconi e Presotto (2001, p. 228), ressaltam que o primeiro grupo com o qual os não indígenas tiveram contato ao chegar ao Brasil foram os Tupinikin, pertencentes à filiação linguística Tupi-guarani, localizados ao Sul da Bahia. A unidade linguística foi um fator significativo que facilitou a colonização desse povo. Como resultado, a ideologia dominante promoveu a "apropriação de suas terras" e a "utilização do indígena como mão de obra indispensável".

Nesse sentido, as terras litorâneas foram gradualmente tomadas e ocupadas, e as comunidades indígenas encontradas pelos europeus, foram violentadas, massacradas e submetidas a grandes martírios, além da retirada forçada de bens, produtos tropicais da terra, como o pau-brasil e a farinha de mandioca.

O processo exploratório e colonizador do Brasil teve lugar no século XVI, principalmente devido ao fornecimento indígena que favorecia e "facilitava a manutenção da população europeia". No entanto, quando o sistema de troca tornou-se "inoperante", os indígenas foram escravizados (Marconi e Presotto, 2001, p.228-229).

Figura 5 - Representação do processo colonizador, primeira missa.



Fonte: Meireles, Victor. Primeira missa, 1858. óleo sobre tela, 258x356cm<sup>22</sup>. Acesso: <https://lume-re-demonstracao.ufrgs.br/imagens-para-pensar-o-outro/1>. 2023.

Nessa perspectiva, esse processo de colonização se estendeu também às regiões interioranas, as quais possuíam qualidades propícias para a criação de gado, produto que aos olhos dos exploradores era uma fonte indispensável à manutenção populacional. Isso fez com que indígenas locais fossem violentados e aqueles que sobreviveram aos massacres, foram escravizados (Marconi e Presotto, 2001, p.229).

Assim, a caça e exploração dos indígenas foram intensificadas também pela vantagem do conhecimento regional que estes possuíam. Esse conhecimento era favorável aos colonizadores, uma vez que estes desconheciam os produtos nativos, ao passo que os indígenas tinham expertise nas matas e florestas brasileiras.

Partindo dessa premissa, no âmbito das populações indígenas, as práticas cotidianas desempenham um papel crucial na transmissão de saberes. Essas práticas de socialização e transmissão de conhecimentos integram-se aos processos civilizatórios indígenas, ganhando relevância nas interações interculturais, (Monroe, 2014).

---

<sup>22</sup> Acesso: <https://lume-re-demonstracao.ufrgs.br/imagens-para-pensar-o-outro/1>. 2023.

### 4.3 Centelhas que perduram a fogueira

Segundo Marconi e Presotto (2001, p. 230), em meados do século XIX, com a expulsão dos jesuítas os indígenas passaram a ser submetidos ao regime governamental de Pombal. Assim, mesmo com esta mudança não trouxe benefícios aos indígenas, principalmente os que habitavam na região Norte do país. Com o interesse voltado para a extração de borracha, a mão de obra indígena se tornou indispensável para esse serviço. Escravizados e envolvidos no movimento denominado Cabanagem, os indígenas sofreram a repressão, a invasão de suas aldeias, ocasionando sua dispersão.

Foram poucos os grupos indígenas que conseguiram sobreviver, mesmo passando pelo processo de aculturação e miscigenação no século XX. Alguns grupos permaneceram como “unidades culturais e étnicas”, sendo alcançados neste século; porém, ainda existem grupos indígenas que se conservam isolados, longe da civilização e da dominação civilizatória (Marconi e Presotto, 2001, p. 231).

Segundo dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, no ano de 2022, a população indígena no Brasil totalizou 1.693.535 pessoas, um aumento de 88,82% em 12 anos. Incluindo aqueles que se declararam como indígenas no quesito cor ou raça, bem como os residentes em Terras Indígenas que não se declararam, mas se consideraram indígenas.

Existem mais de 266 povos indígenas no Brasil. A região Norte concentra o maior número de indígenas, com 753.357 habitantes (44,48%), Nordeste com 528.800 (31,22%), Centro-Oeste 199.912 pessoas (11,80%), Sudeste 123.369 (7,28%) e Sul com 88.097 (5,20%) pessoas indígenas (IBGE, 2022).

De acordo com Siqueira (2010, p. 29), "das mais de seis mil línguas existentes atualmente no mundo, entre cinquenta e noventa por cento delas não existirão mais até o final do século XXI". Nessa premissa, as comunidades indígenas enfrentam desafios concretos em seus espaços, incluindo invasões e degradação de seus territórios e ambientes naturais, exploração sexual, aliciamento e uso de drogas, exploração do trabalho, incluindo o infantil, mendicância quando indígenas se deslocam para as cidades e, como resultado, o êxodo desordenado, resultando em uma significativa concentração de indígenas urbanos, (FUNAI, 2010).

No entanto, a Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo VIII – DOS INDÍGENAS, reconhece que "são reconhecidos aos indígenas sua organização social,

costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens". Para assegurar os direitos indígenas e seu reconhecimento como cidadãos, a Lei Nº 6.001 de dezembro de 1973 trata do Estatuto do Índio, com ênfase nos artigos 47 a 55, que abordam a Educação, Cultura e Saúde indígenas; além disso, a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, regula o funcionamento de escolas indígenas.

#### 4.4 O calor dos saberes

Freire (2004, p. 23) enfatiza em seus estudos, sobre a implantação das escolas nas comunidades indígenas, aponta que:

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram excluídas da sala de aula. A função da escola era fazer com que os estudantes indígenas desaperdessem suas culturas e deixassem de serem indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Os colonizadores tinham a intenção de destacar ou ensinar outras formas de conhecimentos no processo de escolarização e exploração das populações indígenas. Com isso, diversas línguas indígenas foram extintas ou estão em risco de extinção. As missões religiosas na época foram um importante instrumento de exploração de mão de obra e exclusão de culturas.

A prática educacional religiosa da época forçou muitos grupos indígenas a se adaptarem. Essa adaptação foi tão significativa que culminou na dizimação de várias formas de aprendizagem e línguas indígenas em todo país. Mesmo com essas perdas, a coragem e a resistência desses povos permitiram que seus processos civilizatórios continuassem, mesmo incluindo nessa conjuntura a educação escolar indígena<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Refere-se a uma modalidade da educação básica oferecida pelos sistemas de ensino das Secretarias da Educação do país às comunidades indígenas, integrando conhecimentos tanto indígenas quanto não indígenas, transmitidos através da unidade escolar. Já, a educação indígena são realizadas pelas próprias comunidades indígenas, de acordo com seus processos de aprendizagens, saberes, costumes e tradições.

Na verdade, essa política linguística justifica todas as práticas educacionais até hoje. Ora ela nega as línguas indígenas, desvalorizando-as; ora nega completamente sua existência ou utiliza-se delas para um único fim: fazer com que os indígenas sejam falantes de português ou, quando muito, promover o bilinguismo como prática intercultural, (BRASIL, 2007, p. 42).

Com o intuito de reverter a situação histórica e cultural de discriminação e apagamento cultural dos povos indígenas, a partir da década de 1970, houve um aumento significativo das lutas pela melhoria da educação nacional, incluindo a educação escolar indígena. Com a pressão dos indígenas, o Estado passou a ter uma nova lei que regulamenta a educação de âmbito nacional, reconhecendo a especificidade da educação indígena e garantindo os direitos dos povos indígenas à educação.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988, assegura aos povos indígenas o reconhecimento de seus direitos fundamentais. Sendo assim, a Educação Escolar Indígena passa a ter um novo currículo baseado na educação e realidade do povo, garantindo assim que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, p. 25, 1988).

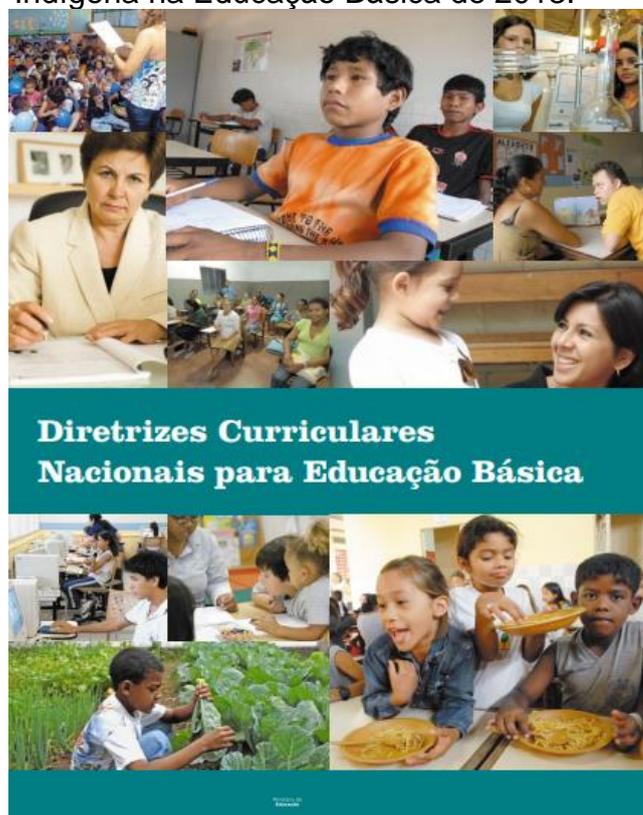
Na Carta Magna de 1988, institui aos povos indígenas do Brasil a possibilidade de novas relações com a perspectiva integracionista, reconhecendo com isso a pluralidade cultural brasileira existente e latente até então. Dessa forma, exaltando-se o respeito às diferenças e garantindo as especificidades étnico-culturais desses povos, foram dados os primeiros passos para uma educação intercultural e diversificada.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), “a comunidade indígena possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas” (Brasil, 2005, p. 23).

As pessoas mais velhas, por terem vivido mais, mas também, acumulado experiências e adquirido conhecimento empírico, desempenham um papel fundamental na transmissão de valores aos mais jovens. Elas são responsáveis por relatar as histórias antigas, transmitir, compartilhar as concepções do mundo, ensinar a língua materna e outras manifestações de conhecimento.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a Educação Escolar Indígena deve ser um espaço de construção de relações inter-étnicas, da manutenção da pluralidade cultural, bem como dos elementos básicos que direcionam o funcionamento da escola indígena: Centralidade do território para o bem viver das comunidades, a importância das línguas indígenas, a organização específica da escola e a exclusividade dos professores oriundos de suas respectivas comunidades.

Figura 6 - Capa da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica de 2013.



Fonte: Brasil, 2013.

Em consonância com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), reconhecem-se os direitos das comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada. Esta educação deve respeitar os processos educacionais específicos de cada povo, conforme elucidado no artigo 210 da Constituição Federal. Este direito é reafirmado em outras leis educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seus artigos 78 e 79 (Brasil, 1996), e no

Plano Nacional de Educação de 2001, que aborda a temática da educação escolar indígena no capítulo 09, com 21 metas (Brasil, 2001).

A participação da comunidade na organização da escola indígena é um direito e uma necessidade. Ela deve ser pautada em todas as etapas, desde a deliberação sobre a estrutura e gestão da escola até a escolha dos materiais didáticos e a construção do espaço físico. A comunidade indígena é a detentora do conhecimento e da cultura de seu povo. Ela é a responsável por transmiti-los às gerações futuras. Por isso, a sua participação na organização da escola indígena é essencial para que ela seja um espaço de diálogo e troca de saberes.

Nesse sentido, evidencia-se ainda que:

Artigo 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, 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.

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.

§ 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngue, elaborado pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento (BRASIL, 2012, p. 04).

Diante do exposto, a Educação Escolar Indígena ainda não permitem que ela seja ser plenamente eficaz a um processo de ensino e aprendizagem diferenciado. Para que isso aconteça, é fundamental que os professores sejam membros das comunidades indígenas envolvidas no processo escolar e que as práticas educativas sejam frutos das discussões e decisões dessas próprias comunidades. Essas práticas devem respeitar os saberes e perspectivas dos povos indígenas, por meio do bilinguismo/multilinguismo, da interculturalidade e de outros aspectos que promovem a valorização das múltiplas etnias que compõem esses povos.

Portanto, a educação e os direitos indígenas garantidos pela Constituição Brasileira (1988) e pela LDBEN (1996) também são assegurados pelos seguintes documentos: Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a educação indígena no Brasil; a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que altera as regulamentações da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Este modifica com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena* e o Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009, que trata da Educação Escolar Indígena, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais.

Diante desse contexto, a educação escolar indígena no Tocantins é regulamentada pela Lei Estadual nº 2.367, de 2005, que criou o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/TO), e do Decreto nº 4.533, de 16 de abril de 2012, com publicação no Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 3.634 em 23 de maio de 2012, que também são acrescentadas novas competências a esse sistema. Atualmente, o Tocantins conta com 130 escolas indígenas. Essas escolas atendem do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A formação de professores indígenas para a educação básica tem como foco o desenvolvimento de competências que abrangem as diversas dimensões da atuação profissional desse professor, quais sejam: a docência, produção de material didático, a organização de projetos político-pedagógicos, direção e supervisão escolar. Os valores que orientam essa formação baseiam-se no compromisso ético de respeito à dignidade humana, à diversidade cultural, à solidariedade e de responsabilidade para com o educando, sua família e demais segmentos da comunidade. O professor indígena, pela inserção na cultura de seu povo, tem um papel importante no entendimento da atual função social da escola nas aldeias e na promoção de uma educação que considere o contexto econômico, social e cultural (BRASIL, 2005, p.41).

Partindo desse princípio, é importante ressaltar que o professor deve conhecer e reconhecer sua responsabilidade dentro e fora do contexto educacional. A educação diferenciada é baseada no compromisso de todos os envolvidos, incluindo educadores, educandos, gestores e comunidade. Essa educação expressa o conhecimento obtido no cotidiano dos alunos, tanto na convivência familiar quanto na sala de aula. Por isso, o professor é um espelho para a comunidade, na inovação de novos conhecimentos e na função social da escola. A função da escola não é apenas ensinar os alunos a terem conhecimentos de outra cultura, mas também ajudá-los a

desenvolver as habilidades necessárias para atuar no mundo de forma crítica e reflexiva.

A participação indígena nas decisões sobre a educação escolar indígena também tem sido fortalecida. O CEEI/TO tem participado ativamente da elaboração das políticas públicas de educação indígena no Estado. Os desafios para a educação indígena no Tocantins ainda são grandes, destacando-se a falta de professores indígenas qualificados e a distância entre as escolas e as aldeias.

Os processos educativos indígenas e a experiência escolar se somaram ao longo do tempo, assumindo diversas formas e modalidades. Os povos indígenas têm assumido a escola de forma progressiva, como parte de seu movimento pela autodeterminação. Conforme o RCNEI a escola:

É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta, (BRASIL, 2005, p. 24).

A escola indígena é uma modalidade de educação básica que se fundamenta em características peculiares, como comunidade: é organizada e gerida pela própria comunidade indígena, de acordo com seus projetos, concepções e princípios. Interculturalidade: reconhece a diversidade cultural e linguística e estimula o respeito entre indivíduos de identidades étnico-raciais distintas. Bilinguismo/multilinguismo: utiliza mais de uma língua no processo de ensino-aprendizagem, incluindo a língua materna dos povos indígenas. Especificidade e diferenciação: é concebida e planejada levando em consideração as especificidades de cada população indígena.

A Constituição de 1988 marcou um ponto de virada crucial na relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. Antes dessa constituição, o governo brasileiro tentava assimilar os povos indígenas à sociedade nacional, impondo seus valores e costumes. Em contraste, a Constituição de 1988 reconhece e protege a diversidade cultural indígena, assegurando aos povos indígenas o direito de preservar sua língua, cultura e modo de vida.

O antropólogo Luís Donisete Grupioni argumenta que a Constituição de 1988 abriu caminho para a afirmação da identidade indígena no Brasil. Ele afirma que a Constituição permitiu aos povos indígenas reivindicar seus direitos e participar da construção da sociedade brasileira.

Grupioni destaca que, mesmo com a Constituição, os povos indígenas ainda enfrentam desafios. Ele afirma que os povos indígenas ainda são vítimas de discriminação e preconceito, e que precisam lutar para garantir a efetivação de seus direitos.

Com o advento da Constituição de 1988 e dos direitos nela inscritos, os grupos indígenas no país foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios, que têm direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. Ao Estado brasileiro impôs-se a determinação da proteção desses grupos e do provimento das condições necessárias à sua perpetuação. Estes têm sido apontados como os maiores saldos da Constituição de 1988. [...] A inovação conceitual trazida pela Constituição de 1988 impactou a reformulação de outras leis no país, exigindo atualizações na legislação infra-constitucional, notadamente do Estatuto do Indígena (Lei 6.001 de 1973) que, tendo sido concebido no período da ditadura militar e em consonância com as ideias da época quanto à necessidade de integração dos indígenas e de anulação da diferença cultural que eles representavam, encontra-se, hoje, em total contradição com os novos preceitos de reconhecimento do caráter plural da sociedade e do Estado brasileiro, (Grupioni, 2008, p.73) .

A Constituição de 1988 reconheceu a capacidade processual dos povos indígenas para a defesa de seus próprios direitos e interesses. O Ministério Público (MPF) foi designado para garantir esses direitos, criando uma rede de atendimento jurídico às comunidades indígenas em todo o país. Em cada estado, o MPF designou um procurador da República para auxiliar os indígenas na defesa de seus interesses, também criou um corpo de assessores técnicos, como antropólogos e engenheiros florestais, para dar assistência aos povos indígenas. Nos últimos anos, ele tem sido um aliado importante dos povos indígenas. Sua atuação permitiu que esses povos contassem com um órgão com profissionais qualificados para auxiliá-los em suas reivindicações. O seu papel tem sido fundamental na defesa dos direitos dessas populações.

O Artigo 210 da Constituição Federal assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental e Regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas.

Nesse contexto, as escolas indígenas não são mais vistas como um instrumento de assimilação cultural, mas, sim, como um espaço de manutenção, valorização e resgate das identidades étnicas dos povos indígenas.

O Decreto Presidencial, nº 26/1991, retirou da Fundação Nacional dos Indígenas (FUNAI) a exclusividade do gerenciamento da educação indígena e atribui

ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino, e aos estados e municípios a sua execução.

Ainda nos anos de 1991, o MEC criou a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI), para coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação escolar indígena no país, e em 1992, o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, para garantir a participação da sociedade civil indígena e não indígena nas definições da política de educação escolar indígena.

Foi em 1996, foi sancionada a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que pela primeira vez, dispõe especificamente sobre a questão educacional indígena nos artigos 78 e 79, em que determina que o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas e, estabelece que as responsabilidades originais da União também dizem respeito ao processo educacional.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em resposta às práticas alternativas e modelos próprios de escolas indígenas, consolida a proposta da escola indígena específica e diferenciada, no plano didático-pedagógico e na formação do professor indígena. Ele é um instrumento importante para a discussão e reflexão sobre essa nova escola indígena.

O RCNEI é um documento que orienta a elaboração de currículos para as escolas indígenas. Ele reconhece a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e defende uma educação que respeite essa diversidade, também destaca a importância da participação das comunidades indígenas na elaboração e implementação dos currículos.

O RCNEI tem sido um importante instrumento para a consolidação da escola indígena específica e diferenciada. Ele tem ajudado a garantir que as escolas indígenas ofereçam um ensino de qualidade que atenda às necessidades dos povos indígenas.

O gerenciamento da Educação Escolar Indígena passa a ser definido pelo Parecer nº 14/1999, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho de Educação Básica (CEB), que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Escolar Indígena e pela Resolução CNE/CEB nº 03/1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas. Resolução esta, substituída pela Resolução CNE/CEB nº 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Atualmente, as escolas e a educação indígena ainda enfrentam desafios para implementar o ensino de língua materna nas suas escolas e comunidades. O ensino nas escolas indígenas tem sido insuficiente para que os alunos aprendam sobre a sua própria história e cultura. Isso ocorre porque a língua indígena, muitas vezes, é usada apenas para a comunicação oral, mas não é praticada na escrita.

Os conteúdos escolares também não são adaptados à realidade indígena, o que dificulta a aprendizagem dos alunos. Além disso, muitos professores que lecionam nas escolas indígenas não são indígenas, o que dificulta a comunicação entre eles e os alunos.

Como resultado desses desafios, as escolas e as comunidades indígenas ainda não conseguem ter uma educação voltada para o serviço da comunidade, bem como, de uma educação específica e diferenciada. Assim, os órgãos responsáveis não reconhecem a luta dos povos indígenas por uma educação que respeite a sua cultura e identidade.

Soares (1994, p. 69) demonstra a complexidade dessa questão, pois:

O problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito linguístico que nela se criou, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é instrumento e objeto dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes.

Entre os professores, há uma grande preocupação em respeitar os costumes e preservar a língua indígena. Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas preceitua que:

[...] a nova proposta de escola, cujo objetivo é fortalecer a luta pela autodeterminação dos povos indígenas e de outros povos, dentro dos princípios da pluralidade cultural, muda essa lógica de avaliação. Ela deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades. Desta forma, busca-se melhor garantir os objetivos da escola naquele lugar, para aquelas pessoas, reintegrando as ações do ensino às de aprendizagem, evitando suas descontinuidades e rupturas, (Brasil, 1998, p. 70).

Afinal, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou à sua construção” (Freire, 1996, p. 21). O professor deve estar sempre em busca de novas formas de ensinar e aprender, de modo a despertar o interesse dos alunos e promover o desenvolvimento de novos conhecimentos para todos.

A aprendizagem na escola indígena não se limita à sala de aula. Ela ocorre também no cotidiano das comunidades, por meio de experiências como contar histórias, roçar o caminho, plantar, pescar, caçar, dançar e cantar. Essas ações possibilitam uma aprendizagem significativa, pois estão relacionadas à cultura e à realidade dos povos indígenas. Para que essa aprendizagem seja efetiva, é necessário que as metodologias sejam diversificadas e que a comunidade e outros profissionais da educação participem do planejamento e da organização das aulas e do calendário escolar.

Segundo Martins e Knapp (2017) destacam algumas barreiras que persistem:

a) os Territórios Etnoeducacionais ainda não conseguiram ser implantados efetivamente, salvo algumas poucas ações. Mesmo funcionando em regime de colaboração, e o fato de muitos etnoterritórios já estarem com os pactos assinados, não é possível ainda que a territorialidade dos povos indígenas seja considerada na gestão das políticas públicas de educação, resultando na não efetividade dos dispositivos educacionais. Vemos que isso não ocorre por conta da divisão dos etnoterritórios, mas por conta de que, ao aplicar as políticas públicas, ainda é adotada uma divisão estadual das ações, não respeitando os limites dos etnoterritórios; b) mesmo com a criação das novas diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, ainda falta clareza e diretrizes específicas aos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação técnica e profissionalizante; c) apesar do avanço na busca pela universalização do acesso à Educação Escolar Indígena, dados do ‘educacenso’ de 2007 mostram que de cada três alunos indígenas das séries iniciais apenas um chega aos anos finais. Com relação ao Ensino Médio, esses dados são ainda mais preocupantes, pois de cada 16 alunos no Ensino Fundamental, apenas um tem acesso ao Ensino Médio em escolas indígenas; d) apesar de garantir uma organização específica às escolas indígenas, as normas do Sistema Nacional de Educação não conseguem incluir as especificidades pedagógicas e organizacionais desses estabelecimentos de ensino; não assegurando, assim, a gestão e a garantia à autonomia pedagógica; e) não há uma política clara e efetiva com respeito às línguas indígenas. Isso tem acontecido porque, mesmo que o Ministério da Educação conte com a participação de representantes indígenas e faça parcerias com Instituições de Ensino Superior em algumas ações, não há compromisso na hora de promover e avaliar as abordagens para a promoção das línguas maternas nas formações de docentes. Isso não garante a manutenção e o desenvolvimento satisfatório das competências e habilidades linguísticas esperadas numa proposta de Educação Escolar Indígena diferenciada, específica e bilíngue, (Knapp; Martins, 2017, p. 95-96).

Ainda sobre os problemas destacados pelos autores podemos citar a falta de um currículo específico e diferenciado, acompanhado de materiais didáticos, pedagógicos e científicos em língua indígena. Knapp e Martins (2017, p. 99-100) ressaltam que, em relação ao currículo e à organização da escola, “[...] em grande medida, segue-se o que já está preconizado para a Educação Básica da escola não-indígena”.

[...] acreditamos que seja a partir de um currículo elaborado sob a perspectiva da interculturalidade que será perceptível e reconhecível os aspectos diferenciados de uma escola indígena. Portanto, a escola indígena precisa reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos pelas suas próprias sociedades, sendo sempre considerado um espaço que reflita a vida dos povos indígenas, com a possibilidade de reconhecer aqueles saberes que possam fazer parte dos processos educativos dentro dessas escolas, (Knapp; Martins, 2017, p. 100).

A afirmação, deve ser interpretada como um chamado ao poder público para garantir que os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas sejam incorporados ao currículo escolar. Isso é importante porque a BNCC, que é a referência nacional para o currículo, tem uma abordagem padronizadora, homogeneizadora e prescritiva, que não considera a diversidade cultural e linguística do Brasil. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, parágrafo 2º, garante aos povos indígenas o direito à educação diferenciada, que deve ser baseada nas suas culturas e tradições. Para que esse direito seja garantido, é necessário que o poder público crie condições para que os conhecimentos indígenas sejam reconhecidos e valorizados na escola.

A Educação Escolar Indígena tem um caráter político e pedagógico, pois é um direito fundamental dos povos indígenas e deve ser baseada nas suas culturas e realidades. Para que esse direito seja garantido, é necessário que as práticas pedagógicas estejam vinculadas às particularidades da identidade cultural e das diferentes etnias. Contudo, o

[...] desafio desse projeto de escola diferenciada é o de propiciar aos indígenas o estatuto de sujeitos de direitos de seus próprios saberes e de transmissão de sua cultura no arcabouço institucional do Estado democrático brasileiro, sem descaracterizar-se de sua diferença quando lhes é forjada uma identidade nacional (Delmondez; Pulino, 2014, p. 633).

A BNCC, ao propor um currículo nacional homogêneo, desconsidera a diversidade cultural e linguística do Brasil, o que invalida a concepção de interculturalidade. Deste modo,

[...] a escola indígena pode servir como instrumento ideológico para a homogeneização cultural, caso não conceba a interculturalidade dentro de um projeto de emancipação e ainda reproduza as práticas pedagógicas da escola urbana. A educação intercultural não diz respeito às situações específicas deslocadas do cotidiano e da dinâmica escolar, mas possibilita envolver um enfoque sistêmico no que se refere a todos os personagens e os âmbitos da prática educativa: afeta o currículo, as linguagens, as práticas didáticas, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, entre outros. A escola indígena pode se tornar uma ferramenta política emancipatória quando puder produzir um locus de fato educativo para todos/as e quando as diferenças forem consideradas fonte de estímulo e enriquecimento, (Delmondez; Pulino, 2014, p. 640).

Conforme explicitado por Militão (2022), ao analisar a formação de professores indígenas a partir da Resolução CNE/CEB n. 5/2012, “A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades” (BRASIL, 2012, p. 411).

Amplia-se o conceito de qualidade e ratifica a formação específica com o intuito de promover os professores indígenas como “[...] interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral [...]” (BRASIL, 2012, p. 411). Esse dispositivo legal indica ainda como prerrogativa dos professores indígenas a elaboração do currículo e dos materiais pedagógicos, com vistas a garantir a especificidade da modalidade.

Delmondez e Pulino (2014, p. 635) enfatiza um ponto fundamental no âmbito da escola indígena o “trânsito entre identidade e diferença”. Para os autores, “A diversidade é um dado relevante, pois a educação escolar indígena lida com uma enorme variedade de sociedades indígenas com distintas formas de organização social (do parentesco), línguas, cosmologias diferentes, entre outros” (Delmondez; Pulino, 2014, p. 635).

A BNCC menciona em notas de rodapé e no corpo do texto os normativos atinentes à EEI (Educação Escolar Indígena), mas trata ligeira e circunstancialmente as modalidades da educação nacional, aspecto que comparece apenas no excerto:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da

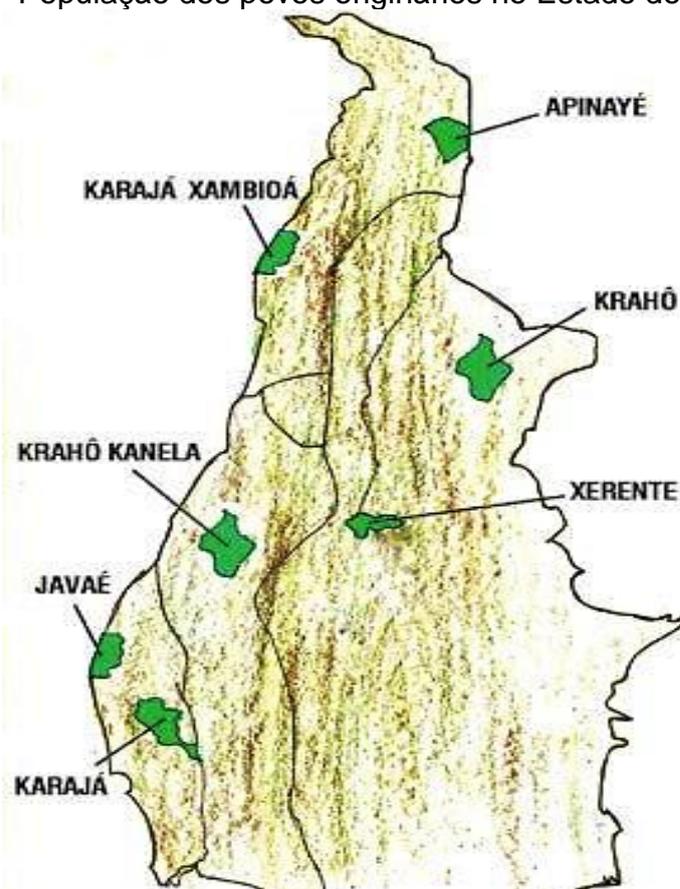
coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículo interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua, (BRASIL, 2018, p. 17- 18).

Diante desse contexto, a BNCC aborda os povos indígenas como tema de estudo, mas não considera, contudo, as especificidades dos alunos indígenas, dos professores indígenas e dos materiais didático-pedagógicos. Isso resulta em uma abordagem homogeneizante, que não reconhece a diversidade das etnias e culturas indígenas brasileiras.

#### **4.5 Tocantins Ancestral**

O Tocantins, estado mais recente do Brasil, fundado em 5 de outubro de 1988, destaca-se na região Norte do país por sua impressionante diversidade social, cultural e linguística. Assim, ao adentrarmos nesse cenário, exploramos a riqueza sociocultural tocaninense, especialmente no contexto dos diferentes povos indígenas que constituem de norte a sul do estado.

Figura 7 - População dos povos originários no Estado do Tocantins.



Fonte: Daniel Rêj Krahô, In: Albuquerque, 2014.

Diante desse contexto, de acordo com o Distrito Sanitário Especial Indígena DSEI/TO (2022), a população dos povos originários no Estado do Tocantins é estimada em aproximadamente 16.354 indígenas, distribuídas em 234 aldeias. A composição demográfica revela a presença significativa de diversas etnias, como: Apinayé e Funi-ô<sup>24</sup>, com 2.873 indígenas; Awa Canoeiro, contando com 12 pessoas; Javaé, somando 1.526 membros; Karajá da Ilha do Bananal, totalizando 3.768; Karajá Xambioá, com 448; Krahô, abrangendo 3.702; Krahô Kanela, 83; Xerente, com uma população de 3.883; além de 59 indígenas de outras etnias, como Guajajara, Xerente, Tuxa, Tapuia e Krahô, que residem na Ilha do Bananal. Esses números

<sup>24</sup> Os Funi-ô, ausentes no mapa, têm origem no nordeste do Brasil, mais precisamente em Pernambuco. A migração desse grupo para o Tocantins ocorreu devido às condições de seca e escassez de chuva. Estabeleceram-se na região norte do Estado, aproximadamente 50 km ao norte da cidade de Araguatins, conhecida como "Bico do Papagaio", onde os Apinayé estão indicados no mapa. Por outro lado, o povo Avá-Canoeiro reside na Ilha do Bananal, nas aldeias Javaé (Canuanã e Boto Velho) e Karajá (Santa Isabel), com uma família dessa etnia vivendo na cidade de Palmas, a capital do Tocantins (Matos; 2023, p. 33 apud Muniz; 2022, p.65).

refletem a rica diversidade étnica e cultural que caracteriza o panorama indígena no Tocantins.

Os etnólogos classificam os Krahôns como pertencentes ao Tronco Linguístico Macro Jê, assim como as famílias linguísticas Maxacalí (Minas Gerais), Krenák (Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo), Yathê (Pernambuco), Karajá (Goiás, Mato Grosso, Pará e Tocantins), Ofayé (Mato Grosso do Sul), Guató (Mato Grosso do Sul e Mato Grosso), Rikbaksá (Roraima) e Boróro (Mato Grosso); são também parte da Família Linguística Jê, bem como os Kisêdjê, Suyá, Tapayuna e Xavante (Mato Grosso), Kaiapó e Panará (Mato Grosso e Pará), Xerente (Tocantins), Xakriabá (Minas Gerais), Xokleng (Santa Catarina) e Kaingang (Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo); por fim, pertencem à Família Timbira, que também designa um conjunto de povos: os Apinajés (Tocantins), Canela Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião Pykopjê, Krikati (Mato Grosso) e Gavião Parkatêjê, também conhecidos como Gavião do Oeste, do Pará (Abreu, 2015, p. 52).

No contexto cultural diversificado dos povos indígenas, destaca-se a notável resiliência de dois povos: os Apinayé e os Krahô. Em meio ao processo de embates do tempo e da aculturação, esses grupos conseguem preservar elementos essenciais de sua cultura ancestral, incluindo suas línguas e a transmissão dos saberes tradicionais herdados de seus antepassados. Atualmente, guiada por seu histórico de sobrevivência, empenha-se na preservação ativa de sua língua nativa e na continuidade dos conhecimentos que são fundamentais para a compreensão de sua própria história e cultura, (Muniz, 2022, p. 55).

Cada um dos povos indígenas do Tocantins possui uma estrutura social e política única, intrínseca ao seu processo de crescimento demográfico e às interações interculturais estabelecidas com os não indígenas. Esses elementos, no entanto, desempenham um papel crucial na valorização e preservação de suas culturas e tradições, formando um valioso patrimônio de diversidade planetária.

Segundo Albuquerque (2013), compreender essa riqueza de diversidade sociocultural torna-se uma questão essencial para aprofundar nosso entendimento sobre a natureza da vida, dos sentimentos e das manifestações sociais desses povos. Destarte, ao reconhecer e respeitar essa diversidade, temos a contribuir para a construção de sociedades mais inclusivas e para a preservação de expressões culturais tradicionais.

#### **4.6 Chamas do Povo Krahô**

A história do povo Krahô está ligada à política e exploração do território brasileiro, especialmente no final do século XVIII. Conforme Melatti (1972), os primeiros encontros com os não indígenas<sup>25</sup> se deram nesse período, marcados por invasões de terras, práticas de escravidão e outros conflitos. Assim, a trajetória dos Krahô é caracterizada por resistência significativa com os não indígenas, que buscavam há anos "civilizá-los".

Melatti (1978) destaca que esses conflitos não ocorreram na área atualmente ocupada pelos Krahô, mas sim no Estado do Maranhão, mais especificamente na região próxima ao Rio Balsas e seus afluentes (Neves e Macapá). A presença dos não indígenas nessas terras foi motivada pelos interesses de exploração econômica, conforme o autor (1978), envolvendo duas frentes: agrícola e pastoril. No entanto, devido à falta de condições e benefícios para mineradores e agricultores na época, apenas a frente pastoril se dedicou a invadir as reservas indígenas.

Kaprãn Krahô in Araujo (2015, p. 31), destacam que os Krahô passaram por diversos momentos conflituosos antes de conseguirem se organizar e estabelecer no território que ocupam atualmente.

No percurso que fizeram pela floresta [...] deparavam-se com gado [...], e por questão de sobrevivência, eles matavam o gado para se alimentarem. Daí então começou o conflito com os fazendeiros, muitos indígenas foram presos [...] (Kaprãn Krahô in Araujo, 2015, p. 31)

Segundo Melatti (1972), os Krahô estabelecem relações com os não indígenas há mais de cento e setenta anos, acarretando mudanças, desde alterações na estrutura das habitações até impactos nas relações sociais, vestimentas e até mesmo na redução da população, além do desaparecimento de alguns rituais. Nesse contexto, mesmo que, culturalmente, não foram extintos, Melatti (1972, p. 4) ressalta ainda que a "sobrevivência física" dos Krahô também estava ligada à aliança estabelecida com criadores de gado.

Nesse sentido, essa aliança prevaleceu por três décadas, os Krahô por sua vez, aliados aos fazendeiros, uniram-se para repelir outros grupos indígenas que representavam uma ameaça ao seu território. Essa ação, contudo, despertou a ira dos

---

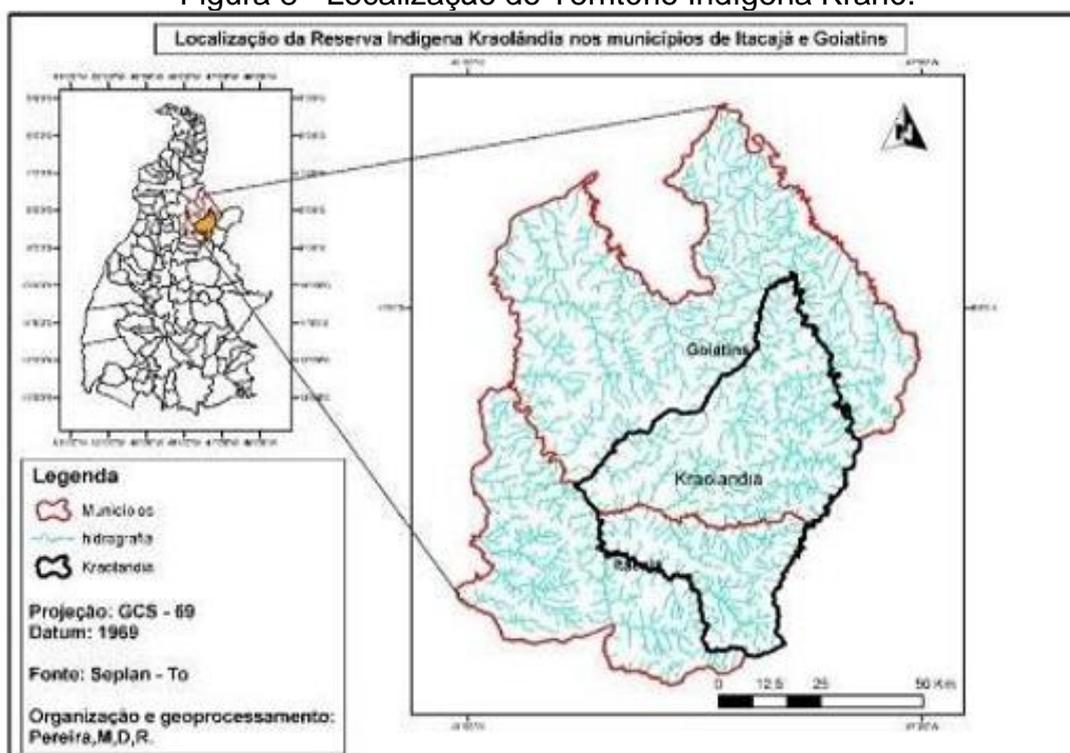
<sup>25</sup> Na língua krahô o não indígena significa "Cupẽ" e indígena "Mêhĩ".

criadores de gado, resultando em trágico massacre de 1940, Melatti (1973).  
Esclerecer e fapar disso

#### 4.6.1 O hoje

Com base nos dados fornecidos pelo Distrito Sanitário Especial Indígena DSEI/TO (2022), a população atual dos Krahô é estimada em 3.848 indígenas, sendo 1.973 homens e 1.875 mulheres, distribuídos entre 42 aldeias. É relevante destacar que o território conhecido como Kraolândia destaca-se como a maior área de cerrados inteiramente preservada do Brasil, englobando cerca de 302.353 mil hectares de floresta e cerrado.

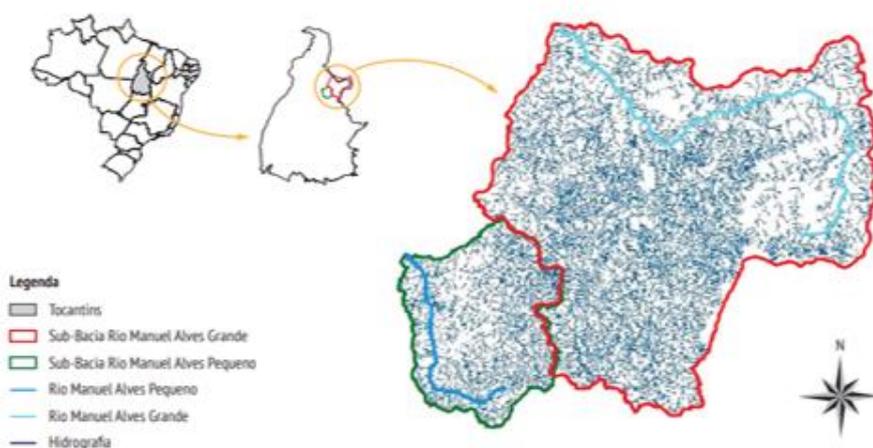
Figura 8 - Localização do Território Indígena Krahô.



Fonte: Santos (2017).

Além disso, conforme observado por Rodrigues (1986), os Krahô estão linguisticamente inseridos na família Jê, que faz parte da família linguística do tronco Macro Jê. Estabelecem-se na margem direita do rio Tocantins, entre os rios Manoel Alves grande e Manoel Alves pequeno, no município de Goiatins-TO.

Figura 9- Localização das sub-bacias dos rios Manuel Alves Grande e Manuel Alves Pequeno



Fonte: Feitosa; Iost (2011).

Segundo Araujo (2015), o território Krahô foi instituído pelo Decreto Lei nº 102, de 05 de agosto de 1944, e teve sua publicação no Diário Oficial do Estado de Goiás em 10 de agosto de 1944. Entretanto, a homologação só se concretizou em 1990, por meio do Decreto-Lei nº 99.062 de 07 de março, que oficializa o território indígena Kraôlândia entre os municípios de Goiatins e Itacajá, na região noroeste do Estado do Tocantins.

O Interventor Federal no Estado de Goiás, usando da atribuição que lhe confere o art. 6º, nº. V, do decreto-lei federal nº. 1.202, de 8 de abril de 1939, e devidamente autorizado pelo Presidente da República, decreta:

Art. 1º. – São concedidos aos índios Craôs o uso e gozo de um lote de terras pertencentes ao Estado denominado “Craolândia”, situado no distrito de Itacajá, do Município de Pedro Afonso, medindo trezentos e dezenove mil oitocentos e vinte e sete (319.827) hectares, sessenta e hum (61) ares e cinco centiares, e limitado: ao norte pelo ribeirão dos Cavalos e rio Riozinho; ao sul, pelo ribeirão Cachoeira e rio Gameleira; ao este, pelos rios Vermelho e Suçuapara e ao oeste, pelo rio Manoel Alves Pequeno, ficando, todavia, ressalvado expressamente que a união regularizará as ocupações, porventura existentes nesse terreno, (Diário Oficial do Estado de Goiás, ano I, nº. 150, p. 1, 10/08/1944).

Atualmente, conforme o Distrito Sanitário Especial Indígena DSEI/TO (2023) o território Krahô possui 42 comunidades, sendo: Água Branca, Água Fria, Areia Branca, Bacuri, Barra, Betânia, Boa Esperança, Buritizal, Cachoeira, Campos Limpos, Capitão do Campo, Coqueiro, Cristalina, Forno Velho, Galheiro, Gameleira, Kapey, Ken Poy Kré, Kyj Pe Kri, Lagoinha, Maãkraré, Macaúba, Mangabeira, Manoel Alves, Maravilha, Morro do Boi, Morro Grande, Nova, Paraíso, Pau Brasil, Pé de

Côco, Pedra Branca, Pedra Furada, Porteira, Rio Vermelho, Riozinho, Santa Cruz, São Vidal, Serra Grande, Serrinha, Sol e Taipoca.

#### 4.6.2 Arranjo, ordem e Equilíbrio

Dentro das comunidades indígenas, é natural que surjam hierarquias e organizações sociais que refletem a liderança e a ordem. No caso dos povos Krahô, essa estrutura de liderança é especialmente importante, que conforme Yahé (2017, p. 22), essa escala de liderança é cuidadosamente composta, levando em consideração aspectos como “sabedoria, experiência e habilidades específicas”. Diante do exposto, sobre a organização política e social Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, Dodanin Krahô in Araujo (2015, p.34) destaca:

Essa aldeia compõe uma unidade política constituída por vários líderes. Em primeira instância está o Cacique, responsável pelas relações sociocomunicativas internas, externas e pela boa ordem da aldeia. Essa função não é vitalícia nem hereditária e esse indivíduo é considerado o chefe mais importante da aldeia e se mantém no cargo enquanto tiver consentimento da comunidade (Kaprân Krahô in Araujo, 2015, p. 31)

Nesse sentido, a organização política da aldeia ainda é formada por dois prefeitos que coordenam as atividades diárias na comunidade. Além disso, existe outra figura que tem a sua denominação de patrè, ao qual tem a atribuição de liderar e conduzir os ritos no cotidiano Krahô.

Figura 10 - Reunião com os líderes no pátio central.



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Para tanto, Araujo (2015) e Yahé (2017) assinalam que cada aldeia possui um conselho informal de homens com características reconhecidas pela comunidade, como oratória, conhecimento das tradições e habilidades orientadoras. Esses conselheiros, geralmente os mais velhos, atuam como pacificadores, orientando os prefeitos, promovendo discussões e resolvendo conflitos para manter o equilíbrio e harmonia na comunidade.

Nas organizações das mulheres Krahô, também existem líderes, mas o papel delas é diferente dos homens. Desse modo, Yahé (2017) ressalta que as lideranças femininas se manifestam de maneira mais sutil, concentrando-se apenas nas atividades de menor impacto cotidianamente. Para o autor, as mulheres não têm a mesma autonomia relacionada à figura masculina na tomada de decisões consideradas importantes na comunidade.

Em face do exposto, direcionando o olhar ao equilíbrio na comunidade Krahô sobre as organizações das lideranças, Yahé (2017) destaca que o formato organizacional estabelecido é essencial para manter o equilíbrio em toda sociedade do povo indígena krahô. No entanto, o autor ainda acrescenta sobre o desempenho das lideranças femininas:

Elas estão procurando seu espaço dentro da organização masculina, sempre respeitando, sem impor um ao outro. Antigamente, não se ouvia dizer sobre

uma mulher sendo cacique, hoje, está sendo comum, uma mulher ser líder ou cacique de uma comunidade. As mulheres estando no meio da organização dos homens são muito importantes, pois isso fortalece a comunidade (Yahé, 2017, p.24).

As decisões que venham afetar a todos, desempenham um papel vital na organização. Assim, quando surgem questões que exigem debates profundos, a comunidade assume a responsabilidade de chegar a uma decisão final, independentemente das possíveis consequências, Yahé (2017).

Essas decisões são cuidadosamente discutidas, valorizando as opiniões dos mais velhos, que atuam como conselheiros e são respeitados por toda a comunidade. Em situações específicas, realizam-se assembleias exclusivas com os líderes em busca de soluções. Diante disso, Yahé (2017, p. 25) sinaliza que em caso de persistência de impasse, “convoca-se a comunidade como um todo” para compartilhar suas opiniões, que são ouvidas com atenção antes de tomar decisões finais.

Perante o exposto, cabe destacar que o cacique e o vice-cacique, tem a sua constituição de processo democrático, em que são escolhidos pela comunidade, considerando o melhor perfil que adequa a esse cargo de liderança e que possui sobretudo, o melhor relacionamento com os membros da aldeia.

Entretanto, o mesmo autor (2017) ainda afirma que na ausência do cacique, o vice assume, buscando representá-lo no cotidiano indígena, como reuniões ou demais atividades da aldeia. Para tanto, o autor pontua que o vice-cacique não tem o poder de tomar decisões em situações de “extrema importância na aldeia, cabendo-lhe apenas o papel de ser mediador da comunidade”, (Yahé, 2017, p. 23).

Partindo desse princípio, os preceitos organizacionais, social e político Krahô, possui na sua comunidade uma divisão em duas metades sazonais: Catãmjê e Wacmêjê, também relacionadas como Kÿj Catêjê e Harã Catêjê. Essas designações são atribuídas em conformidade com a estrutura sócio-cosmológica do povo Krahô, representando distintos clãs ou partidos. Assim, Wacmêjê associado ao verão, marcado pela estiagem, enquanto Catãmjê é vinculado ao do inverno, caracterizado pela estação chuvosa, Araujo (2015).

Dessa forma, os nomes dados no momento do nascimento dos bebês têm o papel crucial de definir a qual partido a pessoa pertence, seja ele associado ao verão ou ao inverno. Conforme Araujo (2015) destaca, os bebês do sexo masculino são nomeados com nomes de um irmão de sua mãe ou outro parente materno, enquanto

as bebês do sexo feminino recebem o nome de uma irmã de seu pai ou de outro parente paterno.

De acordo com Schiavini (2006, p. 11), na tradição Krahô, quando alguém repassa um de seus nomes para uma criança, frequentemente “seu sobrinho ou sobrinha, está compartilhando não apenas o nome em si, mas também toda a tradição acumulada ao longo de inúmeras gerações”, incluindo as responsabilidades rituais que desempenha na sociedade. O autor ainda destaca que os Krahô não valorizam posses materiais, no entanto, o nome é considerado o maior patrimônio pessoal, algo que cada indivíduo busca enriquecer ao longo de sua vida.

Nesse sentido, ressaltando sobre a relação do nascimento dos bebês com o partido que ele pertencerá, Araujo (2015, p. 34) acrescenta:

A metade Catâmjê está relacionada ao período chuvoso e os indígenas pertencentes a ela têm a pintura corporal marcada por traços na horizontal, ocupando o lado oeste do pátio; já a metade Wacmêjê está relacionada ao período da seca, a sua pintura é feita na vertical e, por sua vez, ocupa o lado leste do pátio.

É por meio da estruturação desses partidos que todas as atividades da aldeia são realizadas, incluindo os rituais, caçadas, pescarias, cultivo de roças, competições de corrida de toras, entre outras.

Sobre essa oposição de metades, Melatti (1967, p.65) ainda reforça os seguintes aspectos:

Essa oposição em metades faz parte de uma série de oposições de símbolos. Assim os Wacmêjê governam na estação da seca, ‘gostam’ dos dias ensolarados, preferem folhas de palmeira verde claro para seus adornos, estão ligados ao dia, ao lado leste da praça, ao centro da aldeia. Já os Catâmjê governam na estação chuvosa, ‘gostam’ da chuva, preferem as folhas de palmeira verde-escuro para seus enfeites, estão ligados à noite, ao lado oeste da praça e à periferia da aldeia.

As metades Catâmjê e Wacmêjê desempenham funções significativas tanto no dia a dia da aldeia quanto em cerimônias. Cada uma delas designa os prefeitos responsáveis por todas as atividades realizadas em sua temporada específica (Araujo, 2015).

Para Mellati (1967), quando o período de seca se inicia, os homens da metade Catâmjê elegem dois membros do sexo masculino para serem os prefeitos, encarregados de liderar a aldeia durante essa estação, com isso, esses líderes são

confiadas a orientação dos demais membros nas atividades a serem realizadas nesse período.

Assim, com o início do período chuvoso, é a vez dos homens da metade Wacmējê eleger novos prefeitos. Assim, esses novos líderes têm um mandato de seis meses e desempenham as mesmas atividades realizadas pela outra metade durante a estação seca. Eles são incumbidos de compartilhar a caça obtida, evitar conflitos na aldeia, oferecer orientações aos casais que pensam em se separar para desencorajá-los, liderar o trabalho coletivo, entre outras responsabilidades, Araujo (2015).

Desse modo, o povo Krahô adota uma estrutura familiar matrilocal, onde o jovem recém-casado se estabelece na casa da sua esposa. Nesse lar, ele assume as responsabilidades relacionadas à família da sua mulher, prestando assistência ao sogro e aos cunhados, permanecendo ali até o nascimento do primeiro filho.

Nesse sentido, reforçando sobre a estrutura familiar krahô, Albuquerque (2013a) enfatiza, que é após o nascimento do segundo filho que o casal tem a opção de construir uma nova casa, geralmente próxima à residência do sogro. Essa escolha, no entanto, possibilita ao marido manter vínculos com a família da esposa, efetivamente tornando-se parte dela e estabelecendo nessa essência, uma família uxorilocal.<sup>26</sup>

Desse modo, embora os casamentos interétnicos não sejam proibidos entre os Krahô, os mesmos, não são amplamente aprovados, com isso, Araujo (2015) destaca que o tipo de família formada segue os padrões cerimoniais e políticos da comunidade. Assim, a autora acentua ainda que, caso um indígena se case com uma não indígena, geralmente ele deixa a aldeia para viver com a esposa fora dela. Por outro lado, se uma indígena se casa com um não indígena, ela permanece na aldeia, e o marido deve conviver com ela, sujeitando-se às normas e direitos estabelecidos pelo grupo.

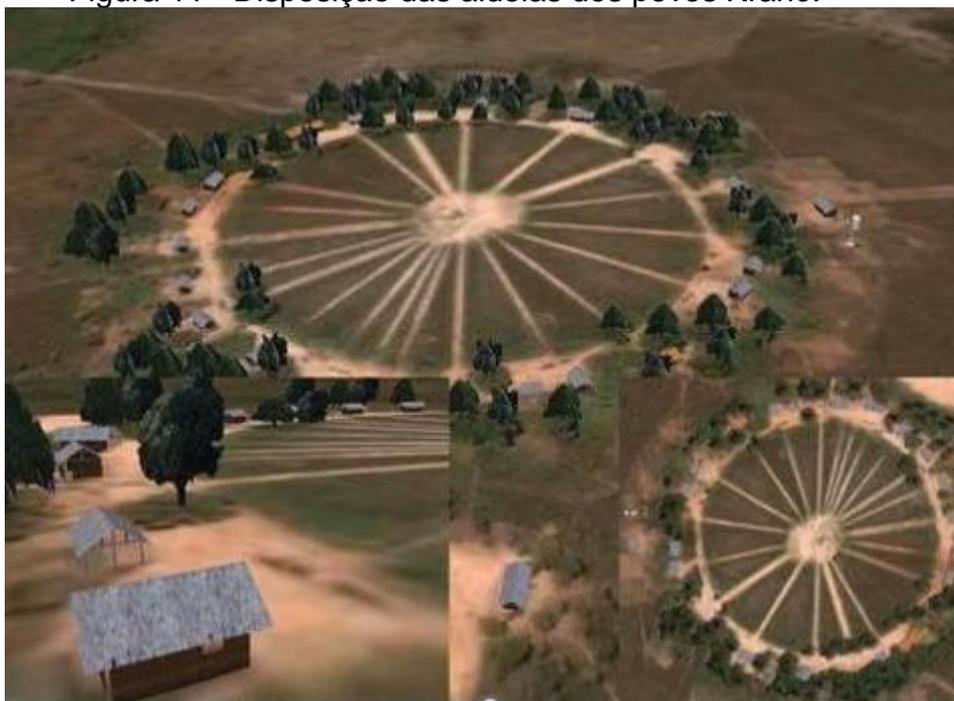
Nesse viés e seguindo a discussão direcionada aos aspectos organizacionais do povo krahô, as aldeias têm uma disposição em forma de círculo, onde as casas são estrategicamente distribuídas, igualmente em relação a um ponto central<sup>27</sup>, conforme imagem a seguir:

---

<sup>26</sup> Refere-se ao costume, à regra ou ao padrão de casamento que determina a morada de um novo casal em casa da mulher ou junto da sua comunidade de origem.

<sup>27</sup> Na comunidade Krahô, cada uma das Aldeias é caracterizada pela disposição em forma de círculo, destacando com um pátio no centro, denominado como "câ". Este formato, simboliza o Sol, que é o

Figura 11 - Disposição das aldeias dos povos Krahô.



Fonte: Yahé (2017, p. 22).

Essa configuração, conforme destacado por Melatti (1967, p. 63), revela uma peculiaridade na forma como as habitações estão arranjadas, contribuindo de modo, para uma característica e dinâmica única dessas comunidades. Partindo desse ideal, esse desenho circular não apenas define a estrutura física das comunidades indígenas, mas também refletem os laços sociais e culturais que unem os habitantes dessas aldeias.

As aldeias Krahô têm suas casas dispostas em círculo; um caminho circular passa diante das habitações, partindo também de cada uma destas um caminho para pátio central<sup>28</sup>. As casas estão distribuídas de tal maneira que aquelas pertencentes a mulheres ligadas matrilinealmente fiquem próximas uma das outras. Dêste (sic) modo, cada grupo de parentes unidos por linha feminina tem um determinado círculo da aldeia, que mantém sempre a posição segundo os pontos cardeais, para construir suas habitações (Melatti, 1967, p. 63).

Ainda para Melatti (1967, p. 63) esta organização da comunidade, permite que as pessoas ao utilizar o espaço circular da aldeia, “expresse o modo como eles se relacionam”. Nesse sentido, o autor ainda acrescenta que, quando as mulheres

---

Deus sagrado. As estradas que interligam as casas representam os raios do sol. Yahé Krahô (2017, p. 40).

<sup>28</sup> São estradas ou ruas que interligam as casas ao pátio central. Essas ruas são chamadas pelo povo Krahô de “pry carã”. Já o caminho circular que passa em frente às casas chama-se “krĩ cape” Yahé Krahô (2017, p. 40).

realizam esse movimento de cruzar o pátio, deslocando-se de uma casa para outra ao longo do caminho radial, indicam os aspectos voltados às relações estabelecidas na comunidade, podendo expressar alianças matrimoniais, amizades formais ou nomeações.

De acordo com Albuquerque (2013), a forma que as moradias são estruturadas revela uma clara influência do contato com os não indígenas. Assim, para o autor, exteriormente, as casas apresentam características semelhantes com as moradias das pessoas que moram no campo. Nesse sentido, as casas são construídas com estacas fincadas no solo, e tem sua disposição lado a lado e tem seu preenchimento com palhas de buriti<sup>29</sup> ou barro. Os telhados conforme o autor, tem a composição de duas águas, cobertas com folhas de buriti ou piaçava<sup>30</sup>. Pela tradição Krahô, as casas são organizadas ao redor do amplo pátio central, formando um círculo, e cada uma delas se conecta a esse espaço por seu próprio caminho, Yahé (2017).

Figura 12 - Caminhos que ligam as casas ao pátio central.



Fonte: Fonte: Rogério Xiiprô Krahô in Araujo (2015, p.270).

---

<sup>29</sup> Palmeira característica de regiões tropicais do Brasil, cujas folhas se utilizam para extração de fibras, artesanatos, construção de coberturas exteriores de cabanas, etc. Além disso, o buriti desempenha um papel importante na dieta de algumas comunidades indígenas e populações do campo, pois seus frutos são consumidos in natura ou processados para a produção de alimentos como doces, geleias, sucos, e seu óleo para fins medicinais (Inforpédia, 2023).

<sup>30</sup> Piaçava é uma palmeira brasileira comum em várias regiões do país. Suas folhas e fibras residentes são utilizadas para produção de artesanato, vassouras, escovas, cordas e construção de artfatos e corbeturas tradicionais (Priberam, 2023).

Outro aspecto que cabe enfatizar é que o pátio central desempenha um papel crucial na comunidade Krahô, que conforme Yahé (2017, p. 22) é “considerado pelos mais experientes como uma escola viva”. É nesse espaço aberto e comunitário que acontecem a maioria dos rituais, sendo reverenciado como espaço sagrado por toda a comunidade indígena Krahô, e a importância de frequentá-lo pelas crianças e jovens é enfatizada pelos mais velhos, destacando-o como ambiente de conhecimento e aprendizagem.

[..] o pátio é muito importante para os Krahô, porque ali é planejado tudo da comunidade. Após as atividades do dia, os homens se reúnem a tardezinha ou início da noite para avaliar as atividades realizadas durante o dia e assim sucessivamente. Para isso, tem um chamador, ele que chama as pessoas todos os dias para as reuniões diárias no pátio. Sem o chamado dele, ninguém se reúne no pátio, pois ele é o responsável para prestar este trabalho à comunidade. A oralidade como em maioria dos povos indígenas é o principal meio de transmissão cultural, repassando a cultura de geração para geração, Yahé (2017, p. 21).

Contudo, sobre a disposição das casas e do contexto social Krahô, Araujo (2015, p. 37) assinala:

Essa disposição espacial das casas, também, define domínios sociais importantes, ligados a papéis e funções dos indígenas na aldeia. O círculo maior, composto pelas casas, delimita a parte periférica da aldeia, sendo o lugar das atividades domésticas vinculadas à produção, lugar das relações afetivas familiares, espaço da mulher. Esse domínio se contrapõe ao espaço central, o pátio, lugar onde acontecem as reuniões e tomada de decisões, lugar de realização dos ritos, espaço do homem. Esse espaço central só é ocupado por mulheres quando elas são chamadas ou estão participando de rituais.

Nessa perspectiva, as casas não têm divisão de cômodos, mas delimitam um espaço para dormir e outro para cozinhar. Logo, a comida é preparada em conjunto pelas mulheres, naquele espaço, e tem a sua distribuição pelas mais velhas aos grupos que comem separados uns dos outros em cada um em sua casa (Araujo 2015, p.37).

Figura 13 - Modelo de casas Krahô.



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Enfatizando sobre o aspecto organizacional da aldeia, sobretudo, ao modo de sobrevivência e alimentação Krahô, (Abreu, 2012, p. 28) ressalta, que:

O povo Krahô vive da produção de mandioca, milho, banana, arroz, fava, feijão, inhame, abóbora, entre outros alimentos necessários à subsistência. Esses indígenas também plantam urucum, jenipapo, cabaça e algodão, elementos utilizados na pintura corporal e na produção de artesanato. Ainda para alimentação, o povo krahô utiliza a caça e pesca, bem como, a criação de aves.

Para garantir sua subsistência na comunidade, a autora ainda assinala que os indígenas adotam práticas como caça, pesca, criação de aves e porcos. A obtenção de alimentos, no entanto, é complementada pela realização de caçadas, conduzidas tanto de forma individual como em grupos, normalmente acontecem no período do verão (Abreu, 2012).

Outro ponto que cabe destacar, é que o povo Krahô expressa sua habilidade artesanal de maneira única, produzindo peças que têm tanto valor econômico quanto cultural. Esses artefatos, no entanto, não apenas são vendidos para visitantes da

aldeia ou moradores urbanos, mas também desempenham um papel significativo em rituais e no cotidiano da comunidade (Yahé, 2017, p. 23).

Figura 14 - Artesanato do povo Krahô



Fonte: Acervo do projeto Artesol, 2020

Desse modo, a confecção desses artefatos destaca-se pelo uso predominante de palhas de coqueiro e diversas sementes encontradas no cerrado e outros elementos naturais, assim, os Krahô criam verdadeiras obras de artes, incluindo xícaras, cestos, bolsas, pulseiras, cofos, brincos e colares, Araujo (2015, p. 37).

#### 4.6.3 Essência

Os aspectos culturais dos povos tradicionais são diversos, aos quais refletem a conexão com a natureza, a espiritualidade, bem como, a valorização das tradições ancestrais. Assim, os aspectos como a arte, mitos, cosmovisão, cantigas, danças, cerimônias e as línguas representam a sua identidade originária, e com ela, emanam sabedoria, respeito e harmonia com o mundo natural.

Partindo dessa essência, o povo Krahô é marcado por vários mitos, destacando-se conforme, Araujo (2015, p. 39) a referência ao “mito do Sol e da Lua”, em virtude

da crença como seus criadores. Assim, os mitos se destacam por sua diversidade entre os demais, como ao processo ligado à origem de todas as coisas: o sistema de trabalho, a relação com a morte, o surgimento dos animais, as limitações da natureza impostas ao homem, Araujo (2015).

Para Melatti (1972, p.9), o povo Krahô possui todas as relações homem/natureza e estão desenvolvidas na representação do Sol e a Lua, elencados por eles como sagrados.

O povo Krahô cultuam três crenças sagradas: a harmonia da natureza, a força das plantas e a celebração à vida. Consideram que a natureza se divide entre o partido do verão (Wacmêjê) e o partido do inverno (Catâmjê), e as duas forças são complementares, visto que regem a existência do homem na terra. Melatti (1972).

Nesse aspecto, essa organização das relações sociais constitui uma dimensão sócio espacial que vai além das complexas questões consanguíneas e de parentesco, sendo primordial as relações sócias afetivas. Essas pessoas ficam ligadas pelo casamento, nascimento dos filhos, sistema de nomenclatura, enfim, uma escolha que ultrapassa as relações formais de parentesco.

Diante do exposto, Araujo (2015, p. 37) ao abordar sobre a diversidade linguística cultural, ressalta:

O povo Krahô, assim como os demais grupos indígenas brasileiros, destaca-se por suas diversidades linguística e cultural: corte de cabelo, artesanato próprio, língua materna, ritos, mitos, cantigas, corridas de tora, dentre outros. Em especial, os mitos, ritos e cantigas são elementos que constroem a identidade e o universo cosmológico Krahô.

Nesse sentido, as ações sociais para os Krahô, têm representado efetivamente seus propósitos por meio de dimensões ritualísticas e mitológicas. Sendo assim, ao retratar sobre o mito, Melatti (1972) caracteriza, “como um relato simbólico, passado de geração em geração dentro de um grupo, que narra e explica a origem de determinado fenômeno, ser vivo, instituição, costume social”. Desse modo, em uma visão mitológica, esse autor afirma que as plantas foram um presente de Caxêkwỳj, uma estrela que veio do céu e trouxe as sementes, transformando-se em uma menina. Ela passou a ensinar o povo a plantar e comer os frutos gerados pela terra, segundo a versão do mito de origem (Melatti, 1972, p.45).

Ainda para Melatti (1972) cabe destacar que “todo ritual remete a um ou vários mitos”, assim os mitos são recuperados em seus respectivos rituais, que são inúmeros. Para o mesmo autor, existem aqueles “relacionados ao ciclo de vida, laços de sangue e relações”, dentre outros. Nem todos são praticados com frequência, e ainda há aqueles que não são mais realizados.

No que se refere aos rituais, o povo Krahô vive em contínua manifestação ritualística. Araujo (2015, p. 39) afirma que existem aqueles rituais que duram muito tempo ou que duram o ano todo. “Os ritos mais longos” para a autora são aqueles referentes às metades sazonais, mudança de partido; há aqueles que duram meses, como do nascimento do primeiro filho ou os do luto; e outros que duram muitos anos como os de iniciação. São simbólicos e se referem a algo na sociedade em oposição à natureza. Assim, os que têm curta duração, estão relacionados as “atividades econômicas, sentimentos, plantio e caça”, (Araujo, 2015)

Quanto ao ritual referente a mudança de partido ou mudança de estação. O povo krahô realiza a festa da batata, identificada como Jat jõ pĩ. Para Araujo (2015, p. 39), é uma festa realizada todo ano e que tem a finalidade de determinar a mudança de estação do inverno para o verão. Ainda para a autora, “participam dessa festa todos os moradores da aldeia, além de indígenas de outras aldeias que são convidados”. O paparuto<sup>31</sup> e o arremesso de batatas é um dos momentos mais esperados da festa, acompanhados pelas cantigas próprias desse ritual.

Na festividade, tem uma programação com várias atividades para todos os participantes. Uma dessas atividades é a atuação do personagem do Hôxwa a figura e excêntrica do palhaço Krahô. Nesse contexto, como esse é o sujeito central deste estudo e seguindo a dinamicidade dos objetivos, optamos para melhor contextualizarmos a sua atuação com a elaboração de uma seção apresentando a vivência do pesquisador com os Hôxwas na Jat jõ pĩ, festa da batata.

Seguindo essa premissa e em conformidade com os ritos Krahô, as corridas com toras integram-se ao cotidiano desse povo, sendo incorporadas a todos os seus rituais. Além disso, são vistas como uma forma de entretenimento, proporcionando a expressão de emoções vinculadas a estados de completa satisfação, alegria, prazer, bem como sentimentos de tristeza, luto e descontentamento (Araujo, 2015, p. 39).

---

<sup>31</sup> Prato típico do povo Krahô feito com a massa da mandioca, coberto com pedaços de carne de gado ou de frango, envolto com folha de bananeira assado no moquém (grelha feita de paus).

Figura 15 - Corrida com tora.



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Posto isto, Araujo (2015, p. 39 *apud* Schultz; 1950, p. 54) enfatiza que para os Krahô, a tora transcende sua definição como um simples tronco de árvore retirado do cerrado, adquirindo um valor “espiritual de grande significado”. Nesse sentido, durante períodos de luto, por exemplo, o tronco é utilizado como uma forma de homenagear aqueles que faleceram, uma vez que, em determinadas circunstâncias, os troncos são transportados em corridas de revezamento simbolizando os “espíritos dos falecidos”, Araujo (2015).

Buscando destacar sobre a importância dos rituais, Goffman (2012, p. 49) ainda acrescenta que os rituais desempenham um papel crucial na mobilização dos membros da comunidade, incentivando de modo, a sua participação nos eventos sociais e elevando sua posição como membro ativo da sociedade. Assim, durante a realização desses rituais, os sujeitos são estimulados a desenvolver sua percepção, a capacidade de cultivar sentimentos, a honra, dignidade e consideração, consolidando nesse sentido, uma conexão mais profunda com a comunidade.

#### 4.6.4 A Aldeia Manoel Alves Pequeno

A comunidade indígena krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno foi fundada em 1985 e está localizada a uma distância de 6 km da cidade de Itacajá, no estado do Tocantins. Atualmente com uma população estimada de 419 habitantes, sendo 209 homens, 210 mulheres e 75 crianças menores de 5 anos, distribuídos em 74 moradias, conforme dados fornecidos pelo DSEI-TO em 2023. Contudo, a aldeia é rodeada por cerrado e áreas florestais, a região é delimitada pelas margens do rio Manoel Alves Pequeno, e conta ainda com alguns córregos, cachoeira e rios, que desempenham funções cruciais, servindo em muitos casos, como fontes de água para consumo, preparação de alimentos, higiene pessoal e pesca.

As práticas agrícolas para alimentação, são também voltadas ao cultivo de plantio da roça de toco, aos quais, são realizadas tanto na estação seca quanto na temporada de chuvas, onde são cultivados: abóbora, arroz, amendoim, banana, milho, mandioca, feijão fava, feijão guandu, inhame, cana de açúcar, além de utilizar como complemento de subsistência, a caça, pesca e frutos oriundos do cerrado.

Ao longo do período em que estive na comunidade Manoel Alves Pequeno pude observar que a economia local se baseia em um sistema de trocas, sendo impulsionada principalmente pela confecção e comercialização de artesanatos, elaborados a partir de materiais naturais do cerrado, como sementes de tiririca, palha de buriti, fibras de tucum ou também de miçangas<sup>32</sup>. Além disso, os habitantes da aldeia utilizam como meios de transporte, bicicletas, motos e carros, bem como deslocam-se a pé para suas roças, cidades vizinhas ou para a aldeia mais próxima.

No cenário das lideranças da aldeia, desempenharam o papel de Caciques no decorrer do tempo, os indígenas: Dodanin Piikên Krahô, Francisco Hyjnô Krahô, Joci Hôôre Krahô, Secundo Xicun Krahô, Valdeci Jahhe Krahô e Roberto Cahxê Krahô, Yahé (2017).

Sobre o processo educativo, a aldeia adota ainda a língua indígena na comunicação do dia a dia Krahô, sendo a primeira língua adotada pelas crianças nesse contexto. Essa prática, contudo, desempenha um papel essencial na

---

<sup>32</sup> Conta miudinha e redonda, de louça, plástico ou massa de vidro, onde são utilizadas para produção de peças de artesanatos, como: colares, pulseiras e outros artefatos. (Priberam, 2023).

preservação da língua Krahô, especialmente nos aspectos do âmbito familiar, promovendo a prevalência do uso da língua materna oral nas interações dentro da comunidade, bem como no fortalecimento dos laços “intragrupais”, Yahé (2017).

Além desses aspectos, a comunidade da Aldeia Manoel Pequeno possui uma unidade escolar sob a gestão da Secretaria de Estado da Educação/SEDUC-TO, com atendimento de alunos indígenas através da educação escolar bilíngue e intercultural, almejando fortalecer os aspectos culturais dentro e fora do espaço escolar, buscando assim, manter os saberes tradicionais, bem como, estimular o desenvolvimento de práticas culturais na aldeia krahô .

Figura 16 - Escola Estadual Indígena 19 de abril.



Fonte: Acervo do autor, 2023.

A instituição educacional, Escola Estadual Indígena 19 de abril foi estabelecida pela Lei de criação nº 1.196, de 28 de maio de 2001. No presente ano de 2023<sup>33</sup>, ela atende um quantitativo de 264 alunos, sendo: 82 do sexo feminino e 85 do sexo masculino. Esses estudantes estão distribuídos desde o 1º ano até o 9º ano do ensino fundamental, somando 123 alunos, além do ensino médio, do 1º ao 3º ano, totalizando 44 alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Os estudantes com

---

<sup>33</sup> Informações concedidas pela equipe gestora escolar (2023).

necessidades específicas, a unidade escolar realiza ainda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno matutino e vespertino com o total de 15 alunos.

Além de atender os alunos da aldeia Manoel Alves, a escola possui uma extensão de ensino que contempla os estudantes da Aldeia Areia Branca - Extensão *Pênõ* e Aldeia Pau Brasil – Extensão *São Vidal*, que tem uma distância de 12 km da escola polo.

A Escola Estadual Indígena 19 de abril possui uma estrutura física que constitui, em: 04 salas de aulas, sendo que mais duas estão em processo de finalização de construção, 01 sala geral (sala de professores, reuniões, planejamento coletivo, secretaria, coordenação e direção), 01 Cantina, 02 banheiros (feminino e masculino) e 01 sala de organização e armazenamento de materiais didáticos pedagógicos.

Para promover o desenvolvimento pedagógico e educacional, a escola conta com uma equipe diversificada de profissionais da educação, composta por: 01 diretor escolar, 01 secretária, 02 coordenadores pedagógicos, 02 orientadores educacionais, 02 auxiliares administrativos, 04 professores regentes, 04 professores auxiliares, 01 professor da sala (AAEE) e 03 professores indígenas do ensino médio, 02 vigias, 03 auxiliares de serviços gerais e 01 merendeira.

Na próxima seção, apresentamos o hõxwa e sua atuação na festa da batata, cerimônia esta, um dos principais da essência indígena krahô da Manoel Alves Pequeno.

## 5 BRINCADEIRAS E RISOS: O PALHAÇO CERIMONIAL KRAHÔ.

“Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver”.  
Bertolt Brecht.

Nesta seção, pretendemos contextualizar mediante as percepções da minha vivência como pesquisador durante o tempo que estive na comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno, bem como, no acompanhamento e testemunho no momentos de atuação do hõxwa na organização e realização da festa da batata (Jàt jõ pĩ), evento este, principal de sua intervenção cultural da comunidade Krahô, almejando-se contudo, apresentar os aspectos dessa figura indígena tão genuína e especial como essência da identidade do povo krahô.

### 5.1 Momentos que antecedem o Jàt jõ pĩ (festa da batata)

A cultura indígena no Brasil possui vários elementos simbólicos que remete aos costumes, crenças, ritos indígenas, e, esses elementos são distintos nas várias populações de povos originários existentes. Nesse sentido, o povo Krahô por sua vez, é considerado um povo que possui a sua manifestação cultural diversa e repleta de cores.

Para iniciar a discussão proposta nesta seção, primeiramente teremos que entender em que momento o hõxwa entra em cena na comunidade da Manoel Alves. Nesse sentido, como apresentamos na seção anterior que trata dos aspectos culturais krahô, especificamente onde se discorre sobre ritos e cerimônias, é a realização da festa da batata ou na língua indígena krahô, Jàt jõ pĩ<sup>34</sup>.

Nesse sentido, uma das versões do mito que deu origem ao rito <sup>35</sup>Jàt jõ pĩ está descrito por Melatti (1963) onde apresenta a narrativa de Pedro Penõ um antigo chefe indígena da Aldeia Manoel Alves, ao qual, narra da seguinte forma:

Antigamente todos os bichos falavam; as sementes de legumes também falavam. Os índios de então não se aquietavam: quando acabavam de botar roça, saíam para caçar. Uma vez fizeram a roça, derrubaram, queimaram, plantaram e saíram para o mato. Passaram-se uns tempos e enviaram um

<sup>34</sup> Ritual que narra a origem dos Krahô, realizado todos os anos no mês de abril, retrata o poder de fertilidade das plantas, (Araujo, 2015, p. 150).

<sup>35</sup> Esse mito refere-se também a origem do rito ligado a festividade do milho, “Pertí” (tora grande).

deles para olhar o estado de toda a roça. Ele era mesmo entendido. Chegou, andou pela roça, quebrou duas espigas de milho e comeu. Reparou tudo. Viu uma casa de buriti bem tapada e resolveu dormir lá. Arranchou, acendeu fogo, comeu duas espigas de milho. Aí as batatas começaram a festa. Eram como gente. Havia vinte cofos (cestos) de batatas. Começaram a cantar, jogando batatas. De manhã terminou. Foram correr com Perti. Ele escutou também a cantiga. Levantaram as toras Perti e chegaram (à aldeia). Estavam divididas em Khoikateye e Harākatēye. O índio viu tudinho o que fizeram. Então o milho veio falar com o índio para ficar. Aí o milho fez a festa dele também. Cortou tora grande, a tora do milho. Fez a pintura do Katamyē e do Wakmēye. Emplumou as toras. Emplumou também os que as levantaram primeiro. Chegaram com as toras e terminou. Ao meio dia o rapaz foi embora. Foi buscar o povo. Quando chegou com o povo, começou logo. Fez logo a festa da batata e depois fez a do milho. Os índios guardaram a festa (Melatti, 1978, p. 193).

De acordo com Abreu (2015), o indígena que testemunhou o movimento da festa poderia ser considerado um wajacá (pajé), que viu, ouviu, aprendeu e lembrou-se de tudo. Ensinou aos outros que, desde então, passaram a realizar a festa anualmente. Com isso, no mito as plantas da roça antropomorfizam-se estabelecendo uma relação profunda com os indígenas.

Partindo dessa premissa, as plantas que ensinaram o rito Jàt jō pĩ tem sua origem ao mito da estrela Catxêkwyj, a qual, repassou aos indígenas o conhecimento sobre o plantio, do cultivo e também da culinária. Ela que trouxe “mudas de batata-doce, abóbora, amendoim, inhame, mandioca e outros vegetais do céu, ensinando como cultivá-los” (Lima, 2010, p.117). É nesse mesmo mito que surge também o hōxwa, quando a mulher estrela ao trazer para o planeta as mudas das plantas, incluindo a abóbora.

Quando o mundo era novo, não tinha hotxuá. Antigamente o Krahô não tinha fogo, não tinha planta nenhuma. Comia cupim, pau pubo. No princípio não tinha abóbora, nem esse movimento na roça, foi Caxêkwyj - uma estrela que veio do céu quem trouxe as sementes e as frutas. Aí apareceu a abóbora que depois virou hotxuá (transcrição filme Sabatella e Cardia, 2012: 8 min e 08 seg).

A experiência em convivência com os Mēhĩ (indígenas) da comunidade indígena da aldeia Manoel Alves foi marcada por uma imersão cultural profunda, impulsionado por um encanto inexplicável, que buscava compreender os modos de vida, tradições e rituais desse povo, ao qual me tocou grandemente.

Assim, a vivência cultural teve início desde o momento em que fui recebido na aldeia. A hospitalidade calorosa e a prontidão para compartilhar conhecimentos fez com que estabelecesse o alicerce de nossa convivência. Compreendi ali, que a cada

troca de olhares, sorrisos, choro, banho nos córregos aos finais de tarde e conversas debaixo das mangueiras era fundamental para construir relações significativas e únicas com essa comunidade.

Uma das visitas, que ocorreu na primeira quinzena do mês de julho de 2023, precedida por diversas outras, se desdobrou ao longo de mais de semanas dedicada ao acompanhamento à organização dos preparativos para o ritual Jàt jō pĩ - Festa da Batata, a qual tem uma programação com a duração de uma semana. No entanto, esta celebração geralmente ocorre no mês de abril, quando ocorre a transição da estação chuvosa para a seca, momento em que diversos alimentos plantados, incluindo a batata-doce, estão prontos para serem colhidos na roça.

Acredito que seja fértil nos determos um pouco no universo da roça e das plantas cultivadas para o qual nos leva o mito da Festa da Batata. A roça é um espaço de socialização e de transformação pela ação humana, tendo em vista também que para os ameríndios as relações sociais se estendem às plantas, aos animais e aos espíritos, (Lima, 2010, p.112).

Entretanto, em virtude da morte de um ancião da Aldeia, ocorrido no ano de 2022, e por tradição, quando um parente ou membro da comunidade morre, os indígenas Krahô tem um rito de passar por um ano em luto. Em virtude desse acontecimento, as lideranças da comunidade juntamente com a família de G.K, decidiram realizar o ritual de fim de luto na mesma semana da cerimônia Jàt jō pĩ<sup>36</sup> e conseqüentemente, alterou a programação do rito da festa da batata, deixando para o mês de julho.

Vi ali, diante desse cenário, que as relações familiares, a tomada de decisões coletivas e a transmissão oral de conhecimento revelaram uma sabedoria ancestral que se apresentava numa solidariedade e coesão social diante um contexto tão importante para a comunidade.

Os rituais Krahô têm, dentre várias funções, reforçar os laços de solidariedade e reciprocidade de relações entre parentes e afins, festejar os ciclos da vida e se equilibrar com a natureza. Nenhum indivíduo consegue acumular bens materiais mais do que os outros, pois é constantemente cobrado a dividi-los com seus parentes consanguíneos e a contribuir com os rituais, cedendo os "excedentes" que possui, (Abreu, 2015, p. 52).

---

<sup>36</sup> A terminologia Jàt jō pĩ ou festa da batata, é constituído da combinação dos elementos: yóy (batata-doce), yō (elemento de ligação) e pi (que significa madeira ou árvore); desse modo, refere-se ao "tronco ou tora da batata-doce", (Abreu, 2015, p. 52).

As comunidades Jês possuem uma prática de realizar cerimônias elaboradas durante o ciclo de plantio, crescimento e colheita da batata-doce e do milho. Esses rituais, são executados de forma ritualística, estabelecendo uma relação com temas ligados à abundância e fertilidade, tanto da plantação quanto do indivíduo e da comunidade como um todo. Assim, no contexto mítico e ritual, essas plantas ganham vida e são personificadas, sendo percebidas por meio de uma perspectiva estética que atribui significados simbólicos e morais (Lima, 2013, p. 12).

Para realização do evento, o indígena ancião D.P.K (2023) relatou que os indígenas da comunidade pela convocação do cacique e demais lideranças se reúnem no pátio central com antecedência para planejar os detalhes da festividade. Com isso, convocam todos os membros da aldeia buscando os interessados que desejam participar ativamente da festa, além de reforçarem o convite para outras aldeias e cupês (não indígenas).

Após a confirmação, e conseqüentemente com a proximidade da festividade, percebi uma alegria e mobilização da comunidade na organização do ritual, ali, começou uma força tarefa para deixar tudo encaminhado para que todos pudessem participar, incluindo a compra de produtos e mantimentos, como a mandioca para fazer o paparuto, batata-doce, farinha de puba<sup>37</sup>, carne de gado e frango e tecidos coloridos para as mulheres usarem durante os dias do rito.

Contudo, outro ponto que cabe destacar é a atenção dedicada aos indígenas Krahô provenientes de outras aldeias que normalmente são cantores em rituais e que confirmaram sua participação na cerimônia da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Assim, são acolhidos nas casas de parentes ou amigos locais e além disso, para aqueles que enfrentaram desafios de deslocamento devido à distância entre suas aldeias de origem e Manoel Alves, os membros da aldeia anfitriã colaboraram de modo atencioso ao disponibilizarem meios de transporte para estes participantes.

Por conseguinte, em preparação para o ritual<sup>38</sup>, os procedimentos começam alguns dias antes com a seleção e corte das toras designadas para a corrida. É importante pontuar que apenas aquele denominado hõxwa coordena o rito e têm a permissão para cortar e preparar as toras que serão utilizadas pela comunidade no momento de abertura do ritual. Assim, o Hõxwa 1, com a sua vitalidade admirável e

---

<sup>37</sup> Farinha de grãos mais grosseiros, de cor amarelada, feita de mandioca (Priberam, 2023).

<sup>38</sup> Informações concedidas pelo indígena ancião D. P. Krahô (2023).

conhecedor dos tipos de árvores específicas que são utilizadas para o ritual, considerando aspectos como altura, espessura do tronco e cerne<sup>39</sup>, passa alguns dias cortando a árvore com a utilização de machado e facão, após a sua seleção.

Com a derrubada da árvore, Hôxwa 1 e seu neto, Hôxwa 7, cortam duas toras e depois vão prepará-las com acabamento bem minuciosos, almejando deixá-las lisas e bonitas para o ritual. Com isso, após ficarem prontas há uma sinalização para o início da festa. Contudo, como houve alteração na programação do ritual, D.P.K (2023) relatou que pela tradição, quando as toras estão prontas, é feito a divulgação na comunidade e que no outro dia pela manhã, os partidos Catãmjê (inverno) e Wacmêjê (verão) se deslocam até as toras, carregando-as até um córrego, onde permanecerão submersas por até três dias com intuito de deixarem mais pesadas. Só então, depois desse processo é que a festa tem o seu começo.

No dia que antecedia o início do ritual, ao cair da tarde, as famílias davam início aos preparativos para a produção do prato típico, o paparuto. Os Krahô cuidadosamente selecionavam as folhas de bananeira e organizavam o espaço destinado ao moquém, reunindo lenhas e pedras. Simultaneamente, preparavam a massa de mandioca, colocando-a sobre as folhas de bananeira e as carnes por cima. Após preencherem as folhas de bananeira com a carne sobre a massa de mandioca, estas eram cobertas e levadas à um formato de grelha feita de paus, onde cozinham ao longo da noite no calor das brasas e das pedras para serem compartilhados<sup>40</sup> entre as famílias no dia seguinte. Cada etapa desse processo revelava a dedicação e o cuidado na preparação dos elementos essenciais para a cerimônia, conforme a (figura 17).

---

<sup>39</sup> Representa a porção central e robusta do lenho, desempenhando o papel crucial de proporcionar sustentação ao tronco da árvore. (Cáceres Florestal, 2023).

<sup>40</sup> Após a chegada das toras, as famílias dos recém-casados começam a trocar paparutos entre si. Somente os pais dos recém-casados que não têm filhos ou são noivos podem participar dessa troca, Yahé (2017, p. 51).

Figura 17 - Preparação do paparuto.



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Nesse sentido, e ainda sob os primeiros quadros que anunciavam o final de tarde, após prolongadas conversas com Hôxwa líder, fui convidado pelo mesmo a visitar o local onde estavam as toras em que ele tinha selecionado e preparado para o ritual. Caminhamos pelas trilhas da aldeia e com cada passo, era revelado um cenário com as características distintas do cerrado, onde se destacavam arbustos, pássaros, uma diversidade de insetos, e o mais encantador, o reflexo do entardecer nos capins, que nessa época do verão, algumas espécies têm uma tonalidade dourada como se fosse fios de ouros.

O Hôxwa 1, me conduziu a uma distância de aproximadamente 300 metros da aldeia até o local na mata onde estavam as toras Jàt jõ pĩ. Ao chegarmos, notei que os olhos do indígena brilhavam com entusiasmo naquele ambiente. E para minha surpresa, era uma região repleta de biodiversidade ecológica ainda preservada e com árvores frondosas. Aquele momento, no entanto, me tocou profundamente e o sentimento de conexão com a terra pulsava no meu interior.

Por sua vez, já as toras, apresentavam uma surpreendente densidade, revelando o cuidado de um verdadeiro artista. Suas superfícies eram lisas e

reluzentes, como se tivessem sido meticulosamente polidas. Foi nesse momento que compreendi a razão do brilho nos olhos do Hôxwa líder. Eis que eu estava diante de algo extraordinário.

Segundo Richard Schechner (2012), os rituais são as recordações vivas de um povo que se expressa através das artes, do canto, da dança e do movimento. Assim, o autor destaca que essas práticas rituais são, essencialmente, memórias em ação, “codificadas por meio de diversas manifestações”, (Schechner, 2012, p. 49).

Após um período apreciando aquele momento, percebemos que a noite se aproximava, o Hôxwa líder informou que era hora de retornar à aldeia, explicando que diversos visitantes estavam chegando e que ainda havia preparativos a serem finalizados para o rito que começará no alvorecer do dia seguinte, além de um momento no cà (pátio) voltados a cantorias que logo, iria iniciar.

Ao retornarmos à Aldeia, deparamo-nos com uma intensa movimentação. Cupês de outras localidades, cineastas, jornalistas, pesquisadores de outras universidades e demais indígenas Krahô já se encontravam na aldeia e muitos outros ainda estavam para chegar, almejando do mesmo objetivo: participar da festa.

Enquanto os indígenas da Aldeia Manoel Alves organizavam os preparativos para o início do rito, recebendo os participantes que estavam chegando, além dos paparutos que estavam sob o calor das pedras, o ancião D.P.K me convidou para jantar e participar da reunião familiar em sua casa.

Na atmosfera acolhedora daquela ocasião, tive a oportunidade de compartilhar vivências e relatos com a família do indígena, além dos familiares de outras aldeias como a comunidade de Cachoeira. O calor humano, a imersão no pensamento indígena e o compartilhamento de saberes transformaram o jantar em uma valiosa experiência de integração cultural. Com isso, no decorrer das horas, discutimos detalhes sobre o significado da festa da batata e as expectativas para aquele momento.

Conforme o tempo seguia seu curso, emergindo ainda mais no pensamento indígena naquela ocasião especial, observamos uma movimentação, gritos que ecoavam e o surgimento de algumas fogueiras no pátio. D.P.K e seu filho R.Y compartilharam a notícia de que era a hora da cantoria, um sinal claro de que seria iniciado um novo capítulo marcante da noite. Por sua vez, D.P.K destacou que como era um momento de festividade que a aldeia estava passando, a cantoria simbolizava

a alegria, o acolhimento aos participantes e a integração da comunidade da Aldeia Manoel Alves, demonstrando assim, a ancestralidade tradicional Krahô.

Percebendo o aumento da agitação no pátio, a família de D.P.K chamou a todos que estavam na sua casa para participar do rito que estava começando. E fomos, levando cadeiras e garrafas com café quentinho pelo caminho que dava acesso ao cà. O pátio estava colorido, iluminado pela luz prateada da lua, que contrastava com as chamas de diversas fogueiras que estavam distribuídas por aquele espaço sagrado, (figura 18).

Figura 18 - Cantoria no cà



Fonte: Acervo do autor, 2023.

A cantoria, era realizada pelas mulheres com a participação dos homens e do mestre responsável pelos ritos, conhecido como Patrè, rompia o silêncio da noite. As vozes harmonizadas, acompanhadas pelo ritmo do Cuhtoj (maracá), preenchiavam o espaço criando um ambiente indescritível, mergulhando em uma essência que transcendia o tempo e também conectava gerações Krahô.

Esse momento durou toda noite e muitos que estavam no cà permaneceram até os primeiros raios do sol. Nesse instante, Hôxwa líder sai de sua casa e começa entoar alguns gritos que ressoavam por toda a aldeia, indicando que se aproximava a hora de dar início à Festa da Batata com a corrida com toras, Jàt jō pĩ, e posteriormente, a troca do paparuto.

## 5.2 Começou Jàt jõ pĩ

Nos primeiros instantes do alvorecer com a sinalização do líder Hôxwa naquele momento, comunicava a toda comunidade indígena de Manoel Alves que as toras Jàt jõ pĩ estavam preparadas e que a corrida estava prestes acontecer. Ao passo que o Hôxwa líder sinalizava, os homens dos partidos inverno-Catàmjê e verão-Wacmêjê tomavam banho, se organizavam e pinturas com tintas extraídas do urucum<sup>41</sup> eram feitas por suas esposas em cada participante designado para corrida, sendo: nos braços, dos cotovelos até os punhos e nas pernas, começando dos joelhos e indo aos pés.

A fim de distinguir os grupos Catàmjê e Wacmêjê, os homens possuíam detalhes adicionais feitos com tintas de jenipapo<sup>42</sup>, consistindo em listras horizontais para os membros do inverno e verticais para os do verão.

Em determinado momento e buscando iniciar o rito Jàt jõ pĩ, H1, carregando algumas batatas-doces sugeriu que todos os participantes se dirigissem ao lugar escolhido para realização da corrida. Assim, fizemos uma caminhada em torno de 200 metros até chegar ao ponto específico da mesma trilha que anteriormente havia percorrido acompanhando o líder ancião.

Ao chegarmos, os homens que integram os partidos Catàmjê e Wacmêjê foram até a mata onde estavam as toras com intuito de carregá-las ao ponto destinado para o início da corrida. Mêhĩ s e cupês foram prestigiar aquele momento, mulheres, crianças, jovens e anciãos e todos expressavam alegria e disposição para aquele evento tão esperado.

Enquanto os partidos com as toras jàt jõ pĩ não chegavam, Hôxwa 1 e P.K, seu genro e que era Patrè se concentravam como se tivesse entrando numa conexão sobrenatural com os antepassados Krahô. O Hôxwa líder, adotou uma postura mais serena e por um bom tempo se manteve em silêncio, enquanto Paulo, responsável por direcionar aquele rito, colocava em sua panturrilha um instrumento musical indígena produzido com elementos naturais do cerrado conhecido por xy. Esse

---

<sup>41</sup> Espécie de árvore, cuja semente é revestida de uma polpa avermelhada que são utilizados como corantes em preparo de alimentação e pinturas tradicionais (Priberam, 2023).

<sup>42</sup> Fruto de forma arredondada, casca acastanhada e enrugada, aromático e agridoce, tradicionalmente utilizado para a produção de tinta preta, para fabricar xaropes e licores, (Inforpédia, 2023).

processo durou em torno de 20 vinte minutos e logo, gritos rompiam o horizonte declarando que as toras estavam chegando.

Com muita habilidade e esforço extremo, Mêhĩs dos partidos com suas toras chegaram ao local em que todos aguardavam. Com a colaboração de outros indígenas, transferiram as pesadas toras dos ombros daqueles que as carregavam e as posicionaram cuidadosamente dentro da demarcação estabelecida pelo Hôxwa 1 e P.K, ficando uma do lado da outra (figura 19).

Figura 19 - Patrè alinhando as toras.



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Por sua vez, o Hôxwa 7, pegou dois galhos pequenos e colocou cada um na cavidade circular no centro da tora pàrti (tora grande). Enquanto isso, o Hôxwa 1, líder, chamou os meninos com idade entre nove e onze anos e os posicionaram frente às toras. Logo, Hôxwa 1 e Patrè começaram de modo simbólico uma avaliação do desenvolvimento físico daqueles indígenas, observando se houve mudanças em seu prepúcio. Em seguida, fazendo todos rirem realizaram um teste de resistência ao bater na perna da criança, com o objetivo de avaliar se sua força já era adequada para se tornar um corredor de tora.

Ao finalizar, o Hôxwa 1 emocionado e nos fazendo emocionar também, fez uma curta fala agradecendo a presença de todos participantes e destacou a importância do ritual para a comunidade da Aldeia Manoel Alves e que aquele momento era a

retomada da força da tradição dos antepassados Krahô, depois de alguns anos sem realizar em virtude da Covid-19. Ele reforçou ainda que os jovens que lá estavam eram o futuro e a continuação de todo legado construído pelos seus ancestrais, (figura 20).

Figura 20 - O Hôxwa líder expressando sobre o ritual.



Fonte: Acervo do autor, 2023.

O Patrè, percebendo o encerramento da fala do Hôxwa líder, começa a cantar em um tom mais baixo ao redor das toras jàt jõ pĩ como se estabelecesse uma conversação com elas. Era um diálogo acompanhado com batidas dos pés no chão, aos quais, cada pisada emitia através do instrumento xy uma melodia que deixava aquele rito mais encantador. Diante desse cenário ritualístico, P. K, na maior parte do tempo, adotou uma postura curvada do corpo e por alguns momentos, aproximava das toras como se elas falassem ao seu ouvido. Logo, Patrè encerra esse momento feliz como se as toras tivessem sinalizando para o início da corrida.

Outro momento que antecedia a corrida e que iniciou após o diálogo anterior, foi quando o Hôxwa líder convida mais dois meninos que pertencem aos partidos inverno e verão e os colocam à frente das toras jàt jõ pĩ. Na sequência, o indígena retira do seu Càhà (cofo<sup>43</sup>) uma batata-doce e entrega para um dos meninos atirar no

---

<sup>43</sup> "Cofa" (càhà) é a denominação Krahô para o cesto de palha de buriti, confeccionado e empregado pelas mulheres para colher frutos, transportar alimentos durante o retorno da roça ou guardar seus

outro. Em seguida, o Patrè começa a estabelecer uma nova cantiga que estimulava a todos Mēhĩ s se agitarem, enquanto ele cantava os participantes das metades que iriam correr tomava posição. Nesse ínterim, duas crianças vão até as toras e cada uma tira os galhos que estavam nas cavidades centrais e rapidamente começaram a correr<sup>44</sup>.

Seguidamente, a corrida é iniciada com os homens dos partidos Catàmjê e Wacmējê carregando suas toras jàt jõ pĩ passando por todo percurso da corrida. Assim, saindo da mata entram na aldeia cortando pry carã (estradas que ligam as casas) em direção ao centro do pátio. Com isso, todos que estavam na abertura saem correndo tentando acompanhar os homens naquele ritual (figura 21).

Figura 21 - Homens dos partidos carregando toras jàt jõ pĩ.



Fonte: Luciano Caprãn krahô in Albuquerque (2012, p.29).

Depois de um trajeto percorrido com muito esforço pelos partidos, a metade Wacmējê-verão conseguiu chegar primeiro ao centro do pátio deixando todos aqueles que pertencem o seu partido, alegres pela conquista. Com isso, os paparutos são trocados entre as casas e ao mesmo tempo, o Patrè começa a cantar no meio do do

---

pertences dentro de casa, como miçangas ou outros objetos pessoais. Este artefato é exclusivamente feminino, ao contrário do "mocó", uma bolsa feita pelos homens de tucum ou palha de buriti, um objeto masculino utilizado nas expedições de caça (Lima, 2016. p.137).

<sup>44</sup> Essa sequência que antecede a corrida é registrada por Melatti (1978, p.186) Albuquerque (2012, p.29), Abreu (2015, p.91) e (Lima, 2016. p.137) evidenciando a manutenção e permanência dos aspectos ritualísticos Krahô.

cà e todos Mêhĩs e cupês em silêncio, contemplam o cântico emitido pelo mestre dos rituais.

Ao encerrar, Hôxwa 1 começa outro ritual<sup>45</sup>, ao lado de alguns membros da família do indígena G.K (sendo três mulheres, dois homens e um menino ao qual, estava sendo carregado nos ombros por um dos homens) que tinham passado recentemente pelo seu fim de luto. Assim, o líder Hôxwa começa andar lado a lado em sentido anti-horário com a família do ancião no caminho circular em volta do pátio, ambos entoando alguns cânticos e um desses saindo do Hôxwa 1, era como se fosse uma lamentação e ao mesmo tempo invocando a espiritualidade ancestral. Nesse instante, tive impressão de que os fenômenos da natureza correspondessem àquele momento à medida que o líder cantava. O único som que chegavam aos meus ouvidos era somente que saíam do ancião. Como se uma força invisível tomasse conta de todo ambiente. Não sentia o vento, não ouvia o cantarola dos periquitos ou das maritacas nas mangueiras, os latidos de cães, crianças chorando ou até mesmo vozes dos velhos. Simplesmente estávamos envolvidos numa atmosfera de reverência e intercâmbio com a espiritualidade.

O aspecto do nome é atualizado nos eventos rituais, em abertura para o tempo do mito e o mundo dos mortos. O espírito do quêtti morto, o nominador quem ensinou o canto, se faz presente através do lamento de saudade cantado pelo ipantu vivo. (...) Um canto-choro que reconecta vivos e mortos, unindo-os pelo sentimento recíproco de saudade, cantando alguém que já morreu, alguém que já morreu cantando, (Lima, 2016, p. 291).

Ao concluir as voltas no caminho circular, o rito encerrou com três mulheres que acompanhavam o líder Hôxwa, as quais, carregavam cada uma, cabaças<sup>46</sup> com água que posteriormente, utilizaram para derramar sobre as cabeças do Hôxwa 1 e dos dois indígenas cantores homens da família de G.K, num gesto que, de acordo

---

<sup>45</sup>Trata-se de três grupos rituais na aldeia Manoel Alves: pjcajkô (cacha-morro), pàri krere (buraquinho de bacaba) e jêjêj (choro dos mortos). Indígenas como Ismael Ahpracti e um dos filhos de Getulio Kruakraj fazem parte desses grupos, acompanhados por parentes maternas. Assim, os três grupos são denominados de acordo com três cânticos que são entoados durante esse momento do ritual, associados a árvores importantes do Cerrado, como: Cacha-Morro, relacionada à dureza e resistência, e Bacaba, uma palmeira frutífera ligada a moradia dos espíritos dos familiares falecidos, ao feminino e à metáfora do envelhecimento humano. O terceiro canto, Jêjêj (o choro dos mortos), é um lamento dos mortos, cantado de maneira triste e melancólica por uma única pessoa. As palavras são suscetíveis à improvisação, refletindo a saudade e lembrança de cada cantor diante da perda recente de entes queridos ou da apresentação dos mortos na Festa da Batata (Abreu, 2019, p.140 *apud* Lima, 2016, p. 287).

<sup>46</sup> Fruto da cabaceira que são utilizados para atesanato, instrumento musical, vasilias e recipiente para armazenar água (Priberam, 2023).

com Melatti (1978), representa a "solidariedade familiar" entre os parentes consanguíneos (figura 22).

Figura 22 - Solidariedade familiar e o canto dos mortos.



Fonte: Acervo do autor, 2023.

O Hôxwa 1, retorna ao meio do pátio e começa a falar sobre o quão foi bonito a corrida com toras *jât jô pĩ*, a dedicação da comunidade na realização do evento, além de reforçar para os jovens dos partidos para estarem fortalecidos para os próximos ritos. Com isso, Hôxwa 1 e P.K convidam a todos os homens para irem comemorar na casa de pensão da menina *Wÿhtÿ*,<sup>47</sup> um local de encontros ou socialização após a realização de algum rito. Nesse espaço, a família da menina *Wÿhtÿ* acolheu todos os indígenas e cupês no espaço de sua casa, disponibilizando comida e café aos participantes. Era um momento em que a maioria podia conversar, contar piadas e rir de algum acontecimento referente a corrida com toras.

Esse momento perdurou por uns bons minutos, logo, e aos poucos, cada participante foi saindo para cuidar de outros afazeres. Alguns, foram com suas

---

<sup>47</sup> Ritual Krahô em que os sábios da comunidade escolhem uma criança com idade entre quatro e seis anos para passar pelo ritual *wÿhtÿ* por um certo tempo. Assim, o *wÿhtÿ* seja menino ou menina tem a sua relação ao sexo oposto ao grupo associado, sendo a menina torna-se o *wÿhtÿ* dos homens, enquanto o menino assume o papel de *wÿhtÿ* das mulheres. Desse modo, a comunidade faz essa escolha e depois consulta a família da criança para saber se eles concordam. Se a família aceitar, a casa deles se torna uma espécie de lugar especial na aldeia, e eles se tornam anfitriões. Antes disso, os líderes da aldeia conversam com a família, dando orientações sobre como se comportar bem, evitar fofocas e brigas, e serem bons exemplos para todos na comunidade (Araujo, 2015. p.162).

esposas para cidade de Itacajá-TO comprar tecido ou mantimentos que estavam faltando em casa. Outros, retornaram às suas residências, enquanto os anciãos permaneceram envolvidos em conversas com parentes e amigos de outras aldeias. As crianças e muitos dos jovens, no entanto, optaram por brincar e tomar banho no córrego.

Enquanto isso, cupês de outras localidades estabelecia diálogo com Aprach com intuito de conhecê-lo e também entender um pouco dos saberes e fazeres desse povo. Já eu, fui acompanhar o seu neto M.X e A.K, ambos genros do ancião D.P.K, para comer o paparuto compartilhado com a família dele. E essa permanência com a família do ancião se prolongou até as primeiras movimentações do turno da tarde que indicavam a realização de outros ritos que integravam a programação jàt jō pĩ.

#### 5.2.1 A batata e o arremesso

Conforme as horas avançavam, cediam espaço para o fim de tarde, renunciando a continuação da programação da festa da batata da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Após o almoço preparado por T.P.K, filha de D.P.K, nos reunimos debaixo da frondosa jaqueira no quintal entre as casas do ancião e do neto do Hôxwa 1, M.K para conversamos e tomarmos café. Foi nesse momento que o Hôxwa líder, nos visita ligeiramente e comenta que P.K, o Padrè estava finalizando seus afazeres e que logo, iria se preparar para os rituais.

Prontamente, optei por acompanhar Hôxwa líder, após sua breve passagem na residência de seu neto. Em seguida, seguimos pelo krincapê (periferia), até chegar em sua casa. Lá, M.R, sua esposa, em volta da casa estava alegre pela chegada de uns dos netos que estavam fora. Com isso, Hôxwa 1 me fala que queria me mostrar algo que estava dentro do seu lar ao qual, acabara de receber. Adentrando ao recinto, deparei-me com um saco de 60 quilos completamente cheio em um dos cantos da sua morada.

Curioso, questionei o Hôxwa sobre o conteúdo, e ele, sempre fazendo piada, respondeu-me. "É um saco cheio de cabaças maduras." Em seguida, sorrindo, ele me pediu para abrir e conferir. Ao fazê-lo pensando que eram os frutos, deparei-me com dezenas de batatas-doces. Rimos bastante! Depois ele acrescenta que aquelas batatas seriam utilizadas também ao ritual que se iniciaria em breve.

Diante desse episódio, após uma boa conversa com o indígena e desejando acompanhar os detalhes da programação jàt jō pĩ, deixei-o com sua família por um momento e me encaminhei à casa de P.K, que em breve seria responsável por mais um ritual.

Aproximando-me de sua moradia, observei P.K sentado, segurando sua Kôpo (lança) toda enfeitada, rodeado por sua família e alguns anciãos de outra aldeia. P.K, gentilmente, convidou-me para me juntar a eles e logo, expressou o desejo de compartilhar aquele artefato tão valioso, entregando em minhas mãos. Assim, segurando aquela obra de arte krahô, fiquei encantado com os detalhes, formato, as cores e dos acessórios. P.K, disse-me que tinha feito recentemente e por tradição tem a sua utilização nos cânticos da aldeia.

Mais tarde, ao entardecer por volta de 16 horas e 15 minutos, P.K nos convidou a encaminharmos à pensão Wÿhtÿ, onde teria início do ritual de cantoria e arremesso de batatas. Todos que estavam na casa de P.K o acompanharam até chegarmos à residência, que, na ocasião, pertencia à família de J.D.C.J. Assim que chegamos, muitos dos indígenas começaram a se aproximar e ficar em volta do padrè.

Após isso, juntaram-se a ele o Hôxwa líder, segurando um Càhà <sup>48</sup>(cofo) com batatas-doces, outros jovens que também eram hôxwas, mais duas mulheres anciãs hõkrepoj (cantoras da batata), uma da aldeia Manoel Alves, C.X, e da Aldeia Cachoeira, M.J, além do cantor e Padrè, O.C.

Antes escondidas, longe dos olhos dos jovens sem juízo, as batatas agora se tornam visíveis: vão sair para cantar, carregadas pelos próprios hôxwa. Os velhos alertam os jovens sobre os perigos de assar e comer as batatas-doces antes da festa, pois ficariam cheios de bolhas e feridas de pus e sangue pelo corpo. Essas batatas são hĩa mã, "gente": elas pensam, sentem, vêem e escutam (Lima, 2016, p. 293).

Com essa organização o grupo começou o ritual da cantoria da batata<sup>49</sup> passando na frente de cada casa da comunidade em forma de "cortejo musical" e

---

<sup>48</sup> Predominantemente os Hôxwa que participam desse desfile, carregando os "cofos cheios de batata", representa a fertilidade feminina (Lima, 2010, p. 137).

<sup>49</sup>A cantoria desse cortejo é fragmentada em oito partes distintas, cada uma representando uma temática específica. Essas partes incluem: "Pàràre hinajcawy" (o piar do bando dos pássaros Pàràre, que sempre andam juntos); "hene jarê" (pedra roliça enterrada); "hõjpiaré" (nome da corujinha que tem perna queimada de ficar no sol, ficando parecida com um pneu queimado, preto e grudento); "Têcuratê" (calanguinho bem liso, azulão, que ninguém vê, apenas permanece embaixo das plantas); "pic torôre" (se perdeu, como cajcrite pic torôre, a alma das cobras que se perdeu); "cycycre" (coletivo de batatas, quando se observa muitas camas de batata juntas). Além disso, há duas outras músicas entoadas

“jogo de batatas” (Lima, 2016, p. 137), os Padrès com seus Cuhtoj (maracás), acompanhando pelas hõkrepoj (cantoras da batata), e Hõxwa líder segurando o seu cofo, retirou as batatas e começou a entregar aos demais indígenas, considerados “planta de rama” e estes, as arremessaram em direção aos oponentes “as plantas de pé” que se dispuseram ficar à frente da comitiva (Abreu, 2019, p.140). A (figura 23) caracteriza a representação desse momento.

Figura 23 - Cantoria e o arremesso de batata.



Fonte: Luciano Caprân krahô in Albuquerque (2012, p.29).

O indígena ancião G.H, foi quem iniciou o rito ficando à frente do arremessador. O ancião se esquivou de duas batatas, mas na terceira tentativa, acabou sendo atingido, resultando em comemoração por parte dos Mẽhĩ presentes. Em seguida, foi a vez dos jovens e adultos ficarem à frente da comitiva. E em cada acerto no oponente, o cortejo caminhava, parando em cada casa e em cada parada, o jogo<sup>50</sup> começava outra vez.

---

quando o desfile se aproxima do pátio: "hanarêja hõroyre" (árvore de folha comprida) e "hijajôc côpeyre" (Jajôc, o mensageiro do mito da festa, que tem uma cara bonita - côpeyre) (Lima, 2016, p. 138).

<sup>50</sup> Melatti (1978), Lima (2016) e Abreu (2019) ressaltam a presença dos "jogos de arremesso de coisas" nos rituais vinculados ao ciclo do milho, sendo um exemplo disso o jogo Pohy Jõh Crow, que dá nome ao ritual.

Essa parte nos lembrou das nossas brincadeiras de queimada, pois a ação deles era um grupo de cantores, e junto deles o arremessador, mais à frente o pivô que ficava se esquivando da batata e mais à frente as crianças que disputavam as batatas que o pivô não conseguia pegar, (Araujo, 2015. p.42).

As crianças e os mais jovens aguardavam ansiosos a oportunidade de pegar as batatas que caíam com a intenção de levá-las para suas casas e posteriormente, comê-las, celebrando a cada tubérculo que atingia o chão. Em vista disso, o ambiente tornou-se movimentado, alegre, às vezes até competitivo, à medida que disputavam entre si as batatas que caíam.

E nesse cortejo, envolvido com cantos, ritmo dos maracás, arremessos e com a participação da comunidade percorremos até alcançar o lado leste da aldeia, dirigindo-nos em seguida para o centro do pátio principal. Nesse ínterim, a música que o cortejo finaliza também está descrito por (Lima, 2016, p.297) e (Abreu, 2019, p.153) onde anuncia a continuação da programação da festa da batata com a apresentação do palhaço cerimonial, o hõxwa<sup>51</sup>.

jahê tê tê têê hê	vai andando hê
jahê tê tê	vai andando
jahê tê tê têê hê	vai andando hê
jahê tê tê	vai andando
jahê tê tê têê hê	vai andando hê
hõwa ja mẽ to tẽ hê	os hõxwa já vêm chegando

### 5.2.2 O hõxwa

Os primeiros traços de pintura no céu anunciavam o anoitecer no território mẽhĩ, e com eles indicavam que também haveria um espetáculo diferente naquela noite. Nesse contexto, ao chegarmos ao centro do cà, após o cortejo, uma fogueira foi acesa, e grande parte da comunidade permaneceu no local, com muitos adultos e jovens em pé, enquanto a maioria das crianças se sentaram próximo à fogueira. No entanto, o hõxwa 1, juntamente com um grupo de outros hõxwas homens saíram em direção a casa de pensão Wỳhtỳ, ficando ao “oeste da aldeia, onde o sol se põe e a lua nasce” (Lima, 2010, p.297).

---

<sup>51</sup> Hõxwa significa “folha amarga” (hõ: folha; xwa: amargo), (Lima, 2016, p.306).

Neste momento, ninguém podia estar presente além dos hotxuás e que a pintura, bem como a preparação eram feitas sigilosamente na casa da menina witi. Esta é outra transformação que também podemos constatar. Ou seja, uma “cena” que antigamente era secreta agora é compartilhada e tem grande participação do “público” (Abreu, 2015, p. 107 *apud* Lima 2010).

Ao chegarem no local, se destinaram mais ao fundo do recinto e M.R, esposa do Hôxwa líder já o aguardava segurando um espelho e logo, lhe entrega. O líder com semblante que transmitia uma certa inquietude recebe o objeto e coloca-o fixando em um assento feito de tábuas. Com isso, o hoxwa 1 retira do seu Mão (mocó<sup>52</sup>) um embrulho enrolado com saco de embalagem de açúcar e começa desfazendo aquele rolinho até abrir por completo aquela embalagem. Ao desfazer o embrulho, Hôxwa 1 retira de dentro uma espécie de bola branca como se fosse uma massa prensada. Eu lhe perguntando sobre o que era, logo, o ancião responde<sup>53</sup> que era a tinta que eles usavam para pintar o corpo e que a massa branca era um pó tirado de uma pedra encontrada em algumas regiões.

Desejando saber mais a respeito sobre aquele elemento, questionei-o sobre o local de extração e se ele próprio havia realizado. Prontamente, o indígena me informou que a tinta e a quantidade que ainda possuía na aldeia foram obtidos durante uma viagem que ele fez à Aldeia Multiétnica<sup>54</sup> próxima ao Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros-GO. Para tanto, Lima (2010) descreve que tradicionalmente esse pó é extraído de uma pedra calcária conhecida como kenpoiti, que, ao ser ralada, libera um pó branco e quando misturado com água se transforma em uma textura pastosa.

O hoxwa líder, segurando aquela tinta nas mãos, utilizou os dedos para quebrá-la e nisso, com os pequenos pedaços que começaram a sair, o ancião colocava-os

---

<sup>52</sup> Artefato com produção e usabilidade pelos homens a partir das palhas de tucum ou buriti, utilizado durante o cotidiano e em expedições de caça. É uma espécie de bolsa que utiliza-se para guardar objetos masculinos.

<sup>53</sup> Informações cedidas pelo hoxwa líder, I.A.K em 2023.

<sup>54</sup> Território na Chapada dos Veadeiros dedicado ao fortalecimento das culturas e lutas políticas dos povos originários e quilombolas. Seus princípios estão fundamentados na preservação, promoção e acesso ao patrimônio material e imaterial brasileiros. Situada em uma área de preservação ambiental do Cerrado, a 20 km de Alto Paraíso de Goiás, nas proximidades do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros e tem o seu reconhecimento como Patrimônio Natural da Humanidade pela UNESCO. Atualmente, tornou-se um ponto de encontro entre diversos povos indígenas, integrando o calendário anual de representantes de diversas etnias, como Kayapó/Mebêngôkré (PA); Avá Canoeiro (GO); Krahô (TO); Fulni-ô (PE); Guarani Mbyá (SC); Xavante (MT); e Yawalapiti, Kamayurá e Waurá, do Alto Xingu (MT) (Multiétnica, 2023).

em recipiente de plástico que estava ao lado do espelho, acrescentou a água e misturou com os dedos. Ao realizar esse movimento, percebi que os fragmentos se dissolveram, transformando-se em uma pasta pigmentada branca, conforme a descrição da autora (2010). Mais adiante, ao finalizar o preparo da tinta, o Hôxwa 1 avisa o grupo de hôxwas que o aguardava, dando início ao processo de pintura, conforme a (figura 24).

Figura 24 - O hôxwa líder e demais hôxwas se pintando.



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Diante desse contexto, o processo inicial de caracterização por meio da pintura foi conduzido ao longo de alguns momentos. Assim, os hôxwas se preparavam, aplicando cuidadosamente a tinta com os dedos e as mãos, distribuindo-a pelo corpo, como rosto, nariz, braços, tórax e abdome. Desse modo, o delineamento das pinturas variavam, mas também, possuíam alguns aspectos semelhantes de acordo com cada indígena, formas como bolas, pequenos pontos, “manchas”, “borrões”, listras, e até representação de peça íntima feminina (Lima, 2010, p.145). Em consideração a isso, por mais que os indígenas incluam outras representações nas pinturas, os hôxwas são abóboras e as pinturas devem representar os traços do legume. Por esse motivo,

“as bolas brancas representam as sementes e os seus traços característicos” da planta (Abreu, 2015, p.107).

Contudo, cabe destacar que evidenciar esse momento com a utilização desse recurso natural foi excepcional, tendo em vista que Lima (2010) ressalta que durante a sua participação nos rituais *jàt jõe pĩ* realizados em 2004 e 2007 na (Aldeia Manoel Alves) e 2009 (Pedra Branca) os *hõxwas* usavam esta tinta, entretanto, industrializada, cedida pela unidade escola local. Seguindo essa premissa, Abreu (2019) também descreve que na sua visita em 2014 no ritual da comunidade da Aldeia Manoel Alves, o *hõxwa* organizou “vários potinhos de maquiagem colorida, máscaras, perucas, sapatilhas dourada, branca, peluda, um chapéu, colete de cowboy, entre outras fantasias” (Abreu, 2019, p.179). Esses aspectos são acessórios de utilização dos não indígenas, mas que em virtude da transculturação estão sendo incorporadas ao cotidiano dos povos originários.

Partindo dessa circunstância e retomando ao processo de caracterização inicial pelos *hõxwas*, o indígena ancião com muita habilidade finalizou sua pintura de forma hábil. E conseqüentemente, ao passo que os demais integrantes do grupo concluía sua pintura, era perceptível a mudança no comportamento de cada um deles. Era como se um novo ar com toque de alegria pairasse, envolvendo-os, potencializando assim, a referência que eu ouvia sobre esse povo por serem considerados alegres e risonhos.

Após a finalização da pintura, o grupo entrou num processo de aquecimento, dividindo o espelho que utilizaram para fazer o processo de caracterização inicial, além de utilizarem os recursos naturais e acessórios que estavam próximos deles, como palha seca, folha e pequenos galhos da mangueira e cabaça. Entre caretas, brincadeiras, danças, improvisações, gestos, os *hõxwas* se divertiam e nos faziam rir também. Era contagiante.

Um dos momentos mais divertidos, foi quando *Hõxwa 1* com seu bisneto, *Hõxwa 4*, improvisaram uma mímica na frente do espelho representando um diálogo entre homem e uma mulher. Por sua vez, o *Hõxwa 4* possuindo uma pintura corporal que representava uma peça íntima feminina, fez com que aquele momento de aquecimento ficasse mais engraçado. Enquanto o líder criava expressões faciais de

homem sério, seu bisneto expressava sorridente fazendo gesto de mulher “delicada<sup>55</sup>”.

Todos riram muito, o Krahô hotxuá que realizou essa improvisação tinha um tempo cômico de deixar qualquer palhaço cupen com inveja, a troca com o público e com os outros hotxuás também merece aplausos e risos, foi o que eu diria: uma triangulação perfeita! (Abreu, 2015, p.109).

Após o aquecimento os hõxwas (abóboras) segurando pequenos galhos verdes de mangueira conduzidos pelo Hõxwa líder o qual portava uma cabaça nas mãos, saíram daquele espaço de preparação e se posicionaram no krĩ cape (caminho circular que passa em frente às casas). Ali, as figuras maternas os receberam, colocando enfeite na cabeça com panos coloridos em seus filhos (figura 25).

Figura 25 - hõxwas feitos pelas mães.



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Durante esse episódio, as famílias presentes vivenciaram um momento de grande movimentação e alegria. As mães, contagiadas pelo espírito festivo, num gesto

---

<sup>55</sup> Utilizamos essa característica não no sentido pejorativo, mas fazendo referência a personalidade expressada pelo indígena como a delicadeza da postura corporal, olhos expressivos, gesto labial e gestos das mãos.

acolhedor e sensível, colocavam em seus filhos elementos decorativos. Enquanto isso, parentes circulavam ao redor, alguns, com celulares buscavam registrar aquela atmosfera que envolvia a comunidade. O Hôxwa 1, por não ter a figura da mãe presente, foi acolhido por sua esposa e familiares.

Ao retratar sobre o papel materno na festa da batata é relevante destacar outro aspecto em que eu não evidenciei em virtude da alteração da programação do rito, mas, Lima (2010), descreve que tanto as mães dos hõxwas realizavam uma preparação que antecedia a entrada ao pátio, acendendo uma grande fogueira no centro do cà, em que o hõxwas assume um papel central na cena, como também, as mães do pàrxô (croá) e do hácré (gaviãozinho), os cantores que acompanham os hõxwas com o maracá, as quais, acendem duas fogueiras menores.

Posto isso, e retomando ao episódio anterior em que marcava o acolhimento materno e caracterização dos hõxwas com elementos decorativos sobre a cabeça; após, que todas as abóboras estavam enfeitadas, o grupo saiu em fila e caminhou até o início do pry carã (estradas que interligam as casa com o pátio). Desse modo, os indígenas permaneceram parados por um instante, em seguida, as figuras maternas foram até eles e retiraram das cabeças os elementos decorativos que elas puseram. Porém, o líder hõxwa ao retirar o tecido foi o único que colocou outra composição feita de palha como meio de diferenciar do restante do grupo.

Dessa maneira, a comunidade concentrada no pátio, a fogueira que estava acesa expandiu suas chamas, algumas estrelas e a lua revelaram-se como novas pinturas no quadro divino e instantaneamente, sons do maracá soaram no centro do cà, eis, que chegara o momento esperado, os hõxwas em cena.

Por sua vez, Hõxwa 1 saiu sozinho da fila e seguiu pelo pry carã até o meio do pátio onde o padrè, O.C.K. estava, enquanto isso, o restante do grupo ficou aguardando-o. Ao encontrar o padrè, o hõxwa líder em ato de “reverência” ergueu o braço direito em direção ao céu, estendendo cuidadosamente pelo corpo do O.C.K, sem tocá-lo, descendo desde a cabeça até alcançar o chão. Mais adiante, concluindo esse ato, o padrè agitou seu maracá intensamente, logo, foi “acompanhado por gritos” dos indígenas presentes (Abreu, 2015, p.110).

Hõxwa 1, com expressão mais séria, se dirigiu rapidamente ao restante do grupo que o aguardava. Ao chegar, retomou seu lugar na fila e conduziu todas as abóboras até o centro do pátio, onde, em sinal de respeito, cumprimentaram o padrè e os demais que estavam prestigiando. Esse momento não envolveu grandes

celebrações ou “estripulias”, encerrando-se rapidamente, os hõxwas saíram, ficando reunidos no pry carã para iniciar a sequência de apresentações da noite, (Lima, 2010, p.110).

Dessa forma, Hõxwa 1 conversava com o grupo de abóboras, sugerindo e fornecendo orientações que pudessem abrilhantar a apresentação. Esse episódio me fez lembrar dos bastidores de espetáculos, quando os atores se reúnem atrás dos palcos, buscando se alinharem e sobretudo, se concentrarem antes de entrar em cena. Assim, o padrè O.C.K próximo a fogueira, agitou intensamente o seu maracá e o hõxwa líder em fila com o grupo, entraram em cena.

“Mestres” de alto prestígio cerimonial. Durante as apresentações, o grupo dos hoxwa é liderado pelo mais velho e experiente, o “Kéti” (nomeador) de todos; seus “ipantus” (nominados), os hoxwa mais jovens, devem imitá-lo. É ele quem conduz a brincadeira, transmitindo aos outros suas técnicas, de um conhecimento localizado no corpo. Os mais jovens e as mulheres parecem mais envergonhados, embora alguns deles venham a seguir os passos dos hoxwa (Lima, 2010, p.81).

Finalmente, Hõxwa 1 surgiu no cà, acompanhado pelos outros hõxwas que o imitava<sup>56</sup>, como uma figura excêntrica, totalmente desengonçada e brincalhona. Seus passos eram marcados por uma dança que, ao ritmo do côhtoj, variava, levando aquele momento a grande comicidade. Suas expressões faciais contudo, eram fortes e transitavam entre feliz, beberrão, ingênuo, ao sisudo, sem-vergonha, criando assim “variadas nuances e diferenças estilísticas onde se imprime a marca pessoal de cada hõxwa” (Lima, 2010, p.146).

Sem falas ou histórias engraçadas, as abóboras utilizando mímicas fizeram a festa em volta da fogueira e a cada finalização de cena saíam e depois retornavam ao pátio, apresentando nova criação que o Hõxwa líder “inventava”. Essa sequência de improvisação se repetiu por cinco vezes e a cada “micro-cena” era uma nova surpresa que fazia desabrochar o nosso riso (figura 26). “O hotxuá não conta uma história engraçada: ele é a graça, o ser risível, sujeito e objeto de sua própria arte” (Abreu, 2015, p.110-111).

---

<sup>56</sup> Esse movimento de imitação, Lima (2013) e Abreu (2015) fazem a referência ao jogo teatral (siga o mestre) em que os atores devem seguir e executar os comandos de um “mestre”.

Figura 26 - Hôxwas em volta da fogueira fazendo festa.



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Nesse sentido, o primeiro momento em cena o hoxwa líder acompanhado pelo grupo caminhava desajeitado, em passos lentos segurando sua pequena palha seca e dançando de um lado para o outro, parava, olhava para os lados como se procurasse alguém e continuava fazer esse movimento até chegar a fogueira. Ao lado do fogo, o padré, com seu maracá em mãos, alterou o ritmo, agitando mais intensamente, o Hôxwa 1, com a palha, passou a imitar alguns dos movimentos realizados pelo mestre de cerimônias circulando em volta das chamas. A cada soar do instrumento musical, o ancião fazia graça, levantava os braços, fazendo expressões faciais “careta” para o público e os outros hoxwas, tentavam imitá-los. E o público presente, vibrava.

O hoxwa, abóbora no mito, também brinca com o comportamento das plantas, especialmente as de rama. Interessante que os principais grupos participantes do Játyopi são o “croá”, a “batata”, a “abóbora”, “o amendoim”, todas plantas de rama. O termo para abóbora é *cuhkôn cahàc*: *cuhkôn* é traduzido por “cabaça” e *cahàc* por “falso”. O movimento dos braços e o balanço do corpo pra lá e pra cá, pra cima e pra baixo, imita o jeito das plantas, seus galhos balançando ao vento. As plantas são mudas, não falam, isto é, apenas falam com quem é *wajacá* (pajé) (Lima, 2010, p.149).

Na segunda aparição, Hôxwa 1 com as abóboras, entram no pátio caminhando rapidamente jogando as pernas como se estivesse num desfile. Ao chegarem em volta da fogueira, o hoxwa ancião começa imitar uma mulher, colocava a mão na cintura, sacodia a palha, cruzava as pernas e a cada passo em volta da fogueira interagia com o público, dialogando somente com o improviso e mímica. É uma “comunicação não verbalizada: um corpo que se expressa por meio de seus movimentos e intenções gestuais” (Lima, 2010, p.152).

Um dos momentos mais engraçados em volta da fogueira foi quando o último hoxwa na fila, com a pintura corporal caracterizada como uma peça íntima feminina, tentou imitar as outras abóboras que estavam à sua frente e acabou se atrapalhando, tropeçando e caindo, além de fazer expressões faciais desesperadas. Apesar do contexto aparentemente banal, essa cena provocou muitas gargalhadas em quem estava assistindo “confundido com os animais e as coisas” (Bakhtin, 1987, p.24).

(...) Ele compartilha com a arte seu aspecto indizível e inconsciente, ambíguo em seus diversos sentidos e significados. O hoxwa é um personagem que vive para fazer “graça”, o riso é seu estímulo de interação e a comicidade seu meio de transgressão. Ele explora a excentricidade de suas ações tolas para gerar grandes transformações (Lima, 2010, p.152).

Seguindo esse movimento de criação e imitação o hoxwa líder, ingressando na terceira vez com os demais hoxwas, tirou do seu “grande repertório memorizado em seu corpo” ao ritmo do maracá, uma representação envolta da fogueira que a meu ver simbolizava o conhecimento do fogo (Abreu, 2015, p.111). O líder, encenando uma conversa com o Padrè enquanto caminhava dançando, padrè parou por um momento frente a fogueira e agitou o maracá. O ancião guiado pelo instrumento, apontou o dedo em direção ao fogo. Os hoxwas tentando acompanhar o líder, se confundiam e às vezes passava o braço nos outros quando levantavam as mãos. Com espírito travesso, o indígena rebolava para o público, olhava para os lados e pulava. Então, um dos hoxwas ao lado do líder, demonstrando curiosidade, questionou o que eram as luzes que envolviam as madeiras secas. O ancião virou para os espectadores, criando uma expressão facial de quem iria aprontar, olhou para o lado e com gestos, pediu para a outra abóbora descobrir o que era. Determinado a saber, o hoxwa 2, agachando-se, pegou um galho em chamas, aproximando a mão como se fosse tocar o fogo, repetiu esse movimento por três vezes, e a cada tentativa, a plateia reagia rindo, emitindo um som de “Ih, vai queimar”. Uma criança que estava próximo a mim,

com ar de preocupação falou baixinho “cuidado com o fogo”. Com isso, na terceira tentativa o indígena quase tocando as chamas, o maracá ecoou com intensidade pelo espaço, de repente, a abóbora jogou o galho em brasa de volta na fogueira e caiu no chão, expressando que tinha se queimado. Sacudiu a mão e assoprava para esfriar com as pernas levantadas. O hõxwa líder, rindo da situação, vendo a abóbora de pernas para cima, pegou de volta à madeira em chamas e tentou aproximá-lo de suas nádegas, causando grande alvoroço e gargalhadas.

A imitação dos hotxuá é também um processo de significação dos movimentos e comportamentos das plantas da roça, traduzindo uma experiência multissensorial e de trocas de perspectiva entre humanos e plantas. As plantas são personificadas, os hotxuá brincam com a humanidade que as anima. Vale lembrar que a brincadeira provoca medo, invariavelmente, acompanhado por um riso ao mesmo tempo assustado e excitado (Abreu, 2015, p.114).

A noite nos envolvia com o seu cobertor estrelado e o grupo de hõxwas liderado por Hõxwa 1, entrando pela quarta vez, com passos desajeitados e desequilibrados se aproximaram da fogueira com muita dificuldade, imitando uns aos outros como se estivessem bêbados. Lado a lado, o ancião baixou como se indicasse que iria cair, as abóboras seguindo o passo do mestre, abaixaram e quando Hõxwa 1 levantava os outro tentando imitá-lo, erravam a sincronia. No decorrer desse agachar-se e levantar-se, os hõxwas improvisaram uma cena que me remeteu a uma brincadeira da minha infância, comumente conhecida “morto-vivo”<sup>57</sup> e frequentemente realizada em dinâmicas ou atividades recreativas escolares. Diante disso, o padrè, ao observar esses movimentos, aproximou-se do grupo e, com o maracá em mãos, começou a dançar, batendo o pé direito no chão com força. A cada agito no instrumento o som do maracá se intensificava, guiando os movimentos dos hõxwas, incluindo as voltas em torno da fogueira. Assim, essa cena ganhou mais comicidade quando o grupo repete esses movimentos variando os passos, as vezes dançando, pulando, balançando os braços em volta da claridade fogueril. Em uma das voltas, além de encenarem que estavam bêbados, tive alusão que o líder incluiu na sua

---

<sup>57</sup>O jogo Vivo-Morto, também conhecido como Sol-Chuva ou Terra-Mar, é uma brincadeira popular onde um líder é escolhido para dar comandos aos participantes. Assim, enquanto o líder fica à frente, os outros formam uma fila, obedecendo às ordens de ficar de pé (Vivo/Sol) ou agachar-se (Morto/Chuva). O objetivo do líder nesse sentido é confundir os participantes, diversificando os comandos e a velocidade ao pronunciá-los. Aqueles que erram são eliminados até chegar ao último participante e esse, será o vencedor.

performance uma imitação de animal<sup>58</sup>, pelos gestos e movimentos indicando que era um cão.

Os hõxwa possuem um corpo “estranho”, meio humano, meio vegetal, animal ou outra coisa. Ao mesmo tempo sua graça, paródia ou ironia só pode referir-se ao mundo social, pois não há comicidade fora daquilo que é propriamente humano. O riso castiga os costumes, fonte primeira da moralidade. E rir de um animal ou de uma planta nada mais é que surpreender neles uma atitude social e humana (Lima, 2010, p. 205).

Após a finalização da quarta entrada, o Hõxwa 1 com demais hõxwas saíram do cà e permaneceram no pry carã por um momento. Percebi que o líder ancião estava cansado, logo, sentou-se ao chão e com a respiração ofegante, sorriu e conversou com as abóboras, demonstrando sua determinação em se recompor para a última cena do rito. Aquele momento, me tocou profundamente tendo em vista que o corpo, os cabelos grisalhos, olhos e o sorriso do ancião eram testemunhas do seu esforço em preservar as tradições da ancestralidade Krahô no decorrer do tempo (figura 27).

Figura 27 - Hõxwa líder se recompondo para última entrada.



Fonte: Acervo do autor, 2023.

---

<sup>58</sup> Posteriormente, o ancião confirma que ele fez essa imitação tendo em vista que na aldeia tem muitos cães e quando chega um indígena bêbado na comunidade caminhando os cachorros latem e as vezes até correm atrás.

Assim, o hõxwa líder se recompõe depois de alguns minutos e seguidamente, pegou sua cabaça e levantando-se chamou o restante das abóboras cada um com seus galhos verdes de mangueiras. Prontamente se organizaram em fila e o líder retorna para o centro do pátio com longos passos e um rebolado mais rápido, peculiar de quem iria fazer arte. E não foi diferente! O padrè já os esperavam com o seu instrumento envolto do calor da fogueira e o hõxwa ancião com o seu artefato começaram a tecer os fios da última apresentação na tapeçaria ancestral Krahô.

Dessa maneira, com sorrisos e olhares de cúmplice, os hõxwas iniciaram a brincar uns com os outros. Hõxwa 1, com sua cabaça nas mãos, começou a correr atrás das outras abóboras simulando que iria fazer urinar neles. Foi um verdadeiro corre corre que tirava boas gargalhadas do público. O líder, desejando interagir com as crianças que estavam sentadas próximas à fogueira, dirigiu-se até elas. Ao se aproximarem, as crianças gritavam e riam, marcando aquele momento de muita diversão, apesar de ser às vezes um pouco assustador devido ao seu aspecto “grotesco e meio misterioso” (Lima, 2010, p. 148).

Após um período de interação com as crianças e as abóboras, Hõxwa 1 concluiu essa breve cena oferecendo um pedaço de tecido a um indígena pequenino que estava presente como espectador como gesto de gratidão aos participantes da festa. Dotado de uma expressão facial que resplandecia a conclusão de mais um rito, o ancião organizou os demais hõxwas em fila e frente o padrè, do mesmo modo que começaram a apresentação em ato de reverência, encerraram o rito jàt jõ pĩ adotando a mesma conduta com o mestre dos rituais.

O encerramento foi caracterizado por uma esfera de leveza e de interação entre os participantes da plateia e os hõxwas. Muitos aproveitaram a oportunidade para registrar o momento com fotografias, enquanto as crianças permaneciam ao redor do Hõxwa 1, refletindo a sua figura e atuação na aldeia, além dos jovens e adultos estavam rindo e brincando uns com os outros. Posteriormente, os hõxwas saíram do pátio e seguindo pelo pry carã (estrada que liga ao pátio) onde as mulheres da comunidade, incluindo mães e esposas, os aguardavam com cabaças e litros com água para ajudá-los a se limpar e remover as tintas dos corpos das abóboras. Após a limpeza, cada hõxwa se despede e junto com sua família segue para sua casa.

Diante desse contexto, buscamos na próxima seção compartilhar nossas impressões relativas à pesquisa realizada, relacionando a atuação do hõxwa com essência ecoformadora.

## 6 KRAHÔ, O POVO EM QUE ABÓBORAS E BATATAS CRIARAM UM MUNDO.

“Não sejas o de hoje.  
 Não suspires por ontens.  
 Não queiras ser o de amanhã.  
 Faze-te sem limites no tempo.  
 Vê a tua vida em todas as origens.  
 Em todas as existências.  
 Em todas as mortes.  
 E sabe que serás assim para sempre.  
 Não queiras marcar a tua passagem.  
 Ela prossegue:  
 É a passagem que se continua.  
 É a tua eternidade.  
 É a eternidade.  
 És tu”.

Cecília Meireles.

As primeiras décadas do novo milênio parecem repetir ciclos de dor, fome e sofrimento, como se os cavaleiros do apocalipse percorressem o mundo espalhando morte. No entanto, ao observarmos mais de perto, percebemos que essa violência não surge apenas dos conflitos entre poderosos. Em lugares como África, Ásia e América Latina, povos historicamente oprimidos se levantam contra a modernidade ocidental. No Afeganistão, pastores enfrentam as forças da OTAN, enquanto na Terra Santa, agricultores resistem contra colonizadores europeus e estadunidenses.

Em nosso tempo, os conflitos do dia a dia não representam apenas a luta da modernidade ocidental contra o “atraso” dos povos tradicionais, como se esse passado que persistente fosse um obstáculo ao desenvolvimento econômico. O que vivemos não é simplesmente uma batalha pela civilização, mas uma batalha entre civilizações, onde diferentes visões de mundo se confrontam, cada uma tentando preservar sua identidade e modo de vida frente às pressões da globalização e da modernidade.

Hannah Arendt nos lembra que os deuses gregos nunca reivindicaram a criação do mundo (Arendt, 2016), pois eles próprios pretendiam a um tempo em que a natureza era maior que a humanidade. Diferente dos deuses e seres naturais, que eram imortais, os homens só alcançavam a imortalidade em espécie, devido à sua natureza mortal. Apenas quando realizavam feitos, gestos e palavras, eles quebravam extraordinárias, eles quebravam o ciclo inexorável da natureza e brilhavam como estrelas. E essas memórias preservadas eram o que os antigos gregos chamavam de História.

Essa reflexão sobre os deuses gregos e a natureza traz à tona uma importante distinção entre a eternidade dos seres divinos e naturais e a mortalidade humana. Ao colocar a natureza como algo superior, os antigos gregos nos mostram que a humanidade só atinge a imortalidade por meio de ações significativas que transcendem o tempo. Essa perspectiva ressalta a importância de nossos feitos e palavras na construção da História, onde o registro dessas ações imortaliza a humanidade e nos diferencia do ciclo natural da vida e da morte.

Esse conceito de história como uma forma de eternidade humana contrasta com a ideia moderna de progresso, que muitas vezes despreza o valor do passado em busca de um futuro indefinido. A preservação dessas memórias é, portanto, uma forma de resistir à aniquilação da identidade humana em meio à passagem inexorável do tempo.

Essa mudança na história do Ocidente, onde a alma imortal ganha primazia sobre a natureza passageira, moldou a visão judaico-cristã, colocando o homem no centro de todas as coisas. A natureza, por sua vez, tornou-se objeto de exploração, submetida aos desejos humanos.

Contudo as lutas e resistências dos povos tradicionais oferecem outra perspectiva. Assim como os Massai e os beduínos, o povo krahô do cerrado brasileiro nos mostra uma visão em que os homens e os seres animados e inanimados, participam igualmente no "jogo da vida", enfatizando a interdependência e respeito mútuo.

Partindo do princípio "conhecimento pertinente"<sup>59</sup> e da perspectiva "hologramática"<sup>60</sup>, em nossa busca sobre os significados para identidade Krahô da figura da performática do hõxwa na aldeia indígena Manoel Alves Pequeno, fomos envolvidos em um mundo que traz dentro de si uma partícula do universo que reflete a essência ecoformadora.

Nesse contexto, os seres humanos não são entendidos como criaturas únicas no mundo, mas ganham sentido quando no diálogo contínuo com a natureza,

---

<sup>59</sup> Segundo princípio de (Morin, 2011) que constitui os "Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro".

<sup>60</sup> A inter-relação entre ações humanas e ambientais demonstra como uma influencia a outra: as ações do homem afetam a natureza, assim como as mudanças no meio ambiente impactam tanto o ser humano quanto outras formas de vida.

conforme a visão de São Francisco de Assis, que reconhecia a lua, sol e o vento<sup>61</sup> como irmãos e amigo.

Ao nos aprofundarmos na compreensão da identidade Krahô através do hõxwa, percebemos que esse elemento cultural não apenas reforça os laços comunitários, mas também revela uma profunda conexão entre o ser humano e a natureza.

Essa inter-relação ecoformadora é fundamental para a manutenção de práticas sustentáveis e a preservação do meio ambiente, características intrínsecas à cosmovisão indígena.

Dessa forma, a identidade Krahô emerge como um exemplo de como os povos tradicionais mantêm um equilíbrio entre desenvolvimento cultural e respeito à natureza. Através de suas práticas e rituais, eles nos ensinam que a verdadeira sabedoria está na integração harmoniosa entre todos os seres e no reconhecimento de que a natureza não é um recurso a ser explorado, mas uma parceira na jornada da vida.

Assim, nosso professor, guia pelos caminhos desse tempo, se chama I.A.K, o Hõxwa 1. Ele nos conta<sup>62</sup> que o hõxwa surgiu por causa das “frutas.” Que frutas? “Então, as fruiteras é...teve dentro da roça que nós faz, né? Ao contrário dos produtos industriais ultraprocessados, promovidos pelas grandes corporações internacionais como se fossem alimentos, os alimentos cultivados pelos Krahô possuem vida.

Cada planta e cada fruto têm um valor intrínseco, que vai além da simples nutrição, pois carregam consigo a vitalidade da terra, o respeito ao ciclo natural e o profundo conhecimento ancestral. Esses alimentos não são apenas sustento; são parte de uma rede viva que conecta os seres humanos ao meio ambiente de forma sagrada e harmoniosa.

---

<sup>61</sup> Refere-se ao cântico de Francisco de Assis. Uma das versões é del Sol por Franz Liszt - 1862.

<sup>62</sup> Narrativas de I.A.K em 2023.

Figura 28 - O líder Hôxwa no cotidiano da Aldeia.



Fonte: Acervo do autor, 2023.

O conceito de necessidade de terra para os povos tradicionais vai além de simples espaço físico; está profundamente ligado ao modo de vida, cultura e sustentabilidade desses grupos. Para os povos indígenas, a terra não é apenas um recurso, mas um componente essencial de sua identidade, espiritualidade e práticas tradicionais. Para I.A.K “Aí deixa aldeia e muda para outra aldeia, para outro lugar, que a gente faz aquele barraquinho primeiro, depois eu volto para a tapera conhecer, se o tapera tá no normal ou não tá, né?”

No caso dos Krahô, e de muitos outros povos indígenas, o uso da terra é parte de um sistema sustentável que respeita os ciclos naturais. Quando uma área se esgota, em vez de recorrer a práticas prejudiciais ao meio ambiente, como o uso de agrotóxicos ou a agricultura intensiva, eles simplesmente movem suas atividades para novas áreas e permitem que a terra se recupere. Esse ciclo de uso e descanso é uma forma de garantir a regeneração dos recursos naturais e a manutenção da biodiversidade.

Mas Hôxwa, que frutas vocês plantam? “Aí na roça que tem dentro, tem batata, tem abóbora, tem croá, até tem banana, tem essas coisas aí tudo aqui que a gente usa.” Eis que um dia eles tiveram uma surpresa. Então, dentro desso<sup>63</sup> aí...Assim,

---

<sup>63</sup> Disso.

quando suziu<sup>64</sup> esse movimento por causa dos fruta, porque eles plantaram muito, uma roça muito grande e plantaram muito batata dentro.”

Então, o povo fez uma roça, plantou um monte e se foi. E as frutas ficaram elas mesmas surpresas por não ter ninguém. “Aí parece que a batata, tava vendo que não tinha, parece que não tinha mais dono, né? Aí ele foi ver aonde é que tem esse dono. Saiu o chefe mermo da batata, diz que saiu e foi lá para a aldeia. Quando chegou lá pertinho, ele foi chegando, foi chegando. Ele não ouviu mais o movimento dentro da aldeia. Aí, ele foi devagar...”

Incrível, “quando chegou lá dentro, disse que só, só mesmo tapera, não tinha mais rasta<sup>65</sup>, não tinha mais ninguém nas casas. E aí ele foi na rua. Igual como esse aqui, né? Aí batata, foi vendo as casas, tudo assim, caladinho e nada. Aí ele rodeou<sup>66</sup> a casa, foi lá no centro e viu o centro olhando para as casas e tudo.

E aí? Ele “Voltou... lá pra roça de novo. Lá, ele ajuntou a batata, os cróa, essas coisas que tem dentro da roça. Se ajuntaram e fizeram essa união. Então, parece que o dono... alguém prantou nós e nós não está mais lá na aldeia porque a aldeia tá tudo assim quase apagado, não tem nem mais gente.

Essa ideia das frutas tendo consciência e a necessidade de adaptação quando os seres humanos se mudam é uma maneira poética e profunda de entender a interdependência entre os seres humanos e a natureza. Se considerarmos isso à luz da autonomia de Paulo Freire, é uma forma de ilustrar como os povos tradicionais, e até mesmo a natureza, adaptam-se e encontram soluções para desafios impostos por mudanças. Mas se os seres humanos se mudam, o quê as frutas vão fazer? “E aí, diz que o chefe das fruta, falou assim...é então é o seguinte já que nós não tem mais donde que plantar nós... e que vais colher nós, parece não tá mais vendo e não sei pra onde é que eles foram, mas nós vamo fazer uma arrumação. Nós mermo vamos fazer uma arrumação”.

Freire enfatizava a importância da autonomia e da capacidade de um grupo de se adaptar e organizar-se de acordo com suas necessidades e contextos específicos.

---

<sup>64</sup> Surgiu.

<sup>65</sup> Vestígios ou marcas deixadas pela passagem de algo ou alguém (Priberam, 2023).

<sup>66</sup> Em torno, em redor, dar a volta (Priberam, 2023).

No caso das frutas e dos povos indígenas, essa autonomia se manifesta na capacidade de lidar com a mudança e de encontrar soluções dentro de seu próprio sistema de valores e práticas, garantindo a continuidade e a sustentabilidade de suas formas de vida.

“Então tá bom, todo mundo concordou, as fruitera, todo mundo concordou...porque é junto, né, não é só numa roça só. Aí, eles concordaram. Então tá bom, pois vamo fazer isso. Aí, saíram da roça lá para aldeia. Fizeram logo esse, esse movimento.” Reparem que tipo de chefia é esta?

A hipótese causal hidráulica de Karl Marx, que sugere que o surgimento do Estado está relacionado com a necessidade de coordenar grandes projetos de irrigação, oferece uma visão materialista sobre a formação das civilizações. Marx argumentava que a administração desses projetos exigia uma organização social mais complexa e, portanto, levou ao surgimento do Estado.

Clastres (2017), por outro lado, oferece uma perspectiva diferente ao focar na usurpação do poder. Em suas análises, Clastres observa que, entre os povos indígenas do Brasil, o Estado não é uma característica inerente das sociedades complexas, mas sim um fenômeno resultante de processos de concentração e controle de poder. Ele argumenta que muitas sociedades indígenas possuem formas de organização que evitam a centralização do poder e a formação de uma estrutura estatal rígida, e que a emergência do Estado é, muitas vezes, uma forma de dominação e controle, uma usurpação do poder por uma elite.

Essa visão de Clastres destaca uma perspectiva crítica sobre a formação do Estado e enfatiza a importância de compreender a diversidade das formas de organização social e política, especialmente ao observar as sociedades indígenas que frequentemente desafiam as narrativas tradicionais sobre a evolução do poder e da autoridade.

Em analogia com o "chefe das frutas" I.A.K, destaca uma diferença significativa na forma como o poder e a liderança são percebidos e exercidos. A ideia de que o chefe das frutas representa uma liderança baseada na sabedoria e no consenso, contrastando com figuras políticas ocidentais como George Bush ou Emmanuel Macron, sugere que a autoridade legítima em algumas culturas é construída através da colaboração e da compreensão mútua, em vez de imposição ou controle centralizado.

Essa visão reforça a ideia de que a liderança em muitas sociedades indígenas é mais horizontal e participativa, envolvendo a consulta e o consenso de todos os membros do grupo, em vez de se basear em estruturas hierárquicas rígidas e decisões unilaterais. Essa abordagem pode oferecer uma perspectiva valiosa sobre a gestão e a tomada de decisões em contextos mais amplos, subvertendo as noções tradicionais de liderança e autoridade.

Mas eis que um dia aconteceu uma novidade. “Mar logo, veio um rapaz. Da onde que eles mudaram e que fizeram a casa...Aí disse que veio um rapaz para ver o tapera. Aí, quando ele foi para lá, quando chegou lá, disse que já, já começou essa animação. Aí, ele foi e rudiou a casa e entrou dentro da casa e deitou lá em cima, no jirau<sup>67</sup>. Porque naquele tempo, naquele tempo passado, os novo fazia jirau assim, lá no travessa, pra dormir lá em cima, faz escadinha pra subir, deita lá em cima.”

O indígena curioso e, de certo modo, corajoso “Aí ele subiu e deitou lá, assuntando e escutando essa música, né, de batata e do movimento danado. Aí o chefe mesmo do batata viu rasta quando terminou, aí... diz que o cara desceu do jirau, e ele ficou na porta olhando os povo brincar, né? Esse fruitera brincar.”

As frutas da roça encontraram um outro sentido para sua existência na narrativa. Na ausência dos seres humanos elas aprenderam a brincar e compartilhar saberes em uma grande festa. Para surpresa do indígena, ele foi visto, mas não ignorado. “Aí o chefe viu e veio. Aí, chamou pra ir para festa. Agora nós vamos chegar lá porque você tá aí. Mas se não quiser sair pra fora pra conhecer esse movimento, vai ficar sem saber.”

Percebendo a oportunidade para um novo aprender, o indígena saiu e acompanhou o chefe das frutas até a festa. “Diz que saiu. Aí levou... e quando chegou lá na arrumação é que ele contou caso. Então é assim. Sabe porque nós fizemos essa arrumação aqui que é porque vocês não estão mais por aqui.”

E o chefe das frutas continua no compartilhar de saberes, “Então nós fizemos essa arrumação, paparuto, os croá fizeram um foguinho e foi amostrar no lugar tudo. Então é isso, isso, isso, e o abóbora é o palhaço”, ou seja, o hõxwa.

---

<sup>67</sup>Espécie de grade de varas, sobre esteios fixados no chão, que serve de cama nas casas e também de grelha para expor ao sol e também para guardar objetos (Priberam, 2023).

“Batata também pegava batata e ia jogando assim...entregando a batata pra abóbora e a abóbora jogava no próprio batata, e fazendo aquele cantoria danada, animação. Então, nós fizemos essa arrumação que você vai ver e eu vou contar tudinho que é pra vocês enxergar onde vocês mudaram e contar tudo que nós fizemos aqui na aldeia, falaram assim.”

“Vocês estão vendo? Disse que a abóbora estava toda pintada assim de tinta branca. Não sei o que... e que fazia nessa brincadeira. Aí o rapaz ficou olhando e escutando tudo. Cantiga, ele ensinou também pra ele que é pra ensinar lá pros outros lá tudo, mas que ele ficou olhando e assuntando... Só que o cara parece que era gravador mesmo, gravou tudo que o batata contou.”

A Ecoformação pode ser definida como a formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem. [...] Esse mútuo revigoração, por sua vez, implica e é implicado pela restauração da noção de natureza enquanto elemento eco-formador (Silva, 2008, p. 97).

Diferente dos ocidentais, dominados por uma memória artificial, inicialmente a escrita e depois por seus inúmeros instrumentos, nas sociedades da oralidade, a memória é pródiga, pois ela não apenas articula o pertencimento, como possibilita a todos a compreender seu lugar no grupo, os diferentes papéis e as regras de convivência. Não se trata de educar para sujeição, mas de tornar cada um parte de um todo. Na sociedade ocidental forjamos indivíduos, jogado dentro de sua própria cabeça, nos tempos que correm, jogado dentro de sua própria cabeça ele é apenas um acumulador de coisas, não uma pessoa, mas apenas um consumidor.

Quando as frutas foram embora da roça, tudo acabou e ninguém mais os viu de acordo com a narrativa. E o que fizeram? Aí o batata foi embora lá pra roça e lá mesmo acabou. “Aí com isso, o rapaz, voltou segurar onde que eles mudaram. Fizeram outras aldeias lá de novo, mas contou tudo causa que é por mode fazer. Então é isso, isso é batata, esse é banana, e esse, é abóbora, a abóbora é palhaço. E tem esse, esse movimento que eu vi lá, tudo... cantiga também. Aí eles me ensinaram também e por mode de eu cantar também pra vocês, que é pra nós fazer isso. E sempre não acaba mais nunca.”

Hôxwa, a abóbora, é o homem-memória que não apenas relembra uma história, mas mantém os krahô articulado a um tempo em que homens e mulheres aprenderam com os frutos de sua criação, que por incrível que possa parecer, não apenas

nasceram por si mesmas, mas se puseram ensinar os homens a cantar e a brincar, celebrando no ponto de encontro entre o inverno e o verão, a chuva e a estiagem.

Somos a continuação de um fio que nasce muito tempo atrás, vindo de outros lugares, iniciado por outras pessoas, completado, remendado, costurado e continuado por nós. De uma forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia (Munduruku, 2009, p. 16).

O processo de preservação dos saberes e fazeres ancestrais pode estar intrinsicamente relacionado com a conduta transdisciplinar e ecoformativa, que busca uma abordagem holística e integrada do conhecimento e da realidade.

A transdisciplinaridade é uma abordagem que transcende as fronteiras das disciplinas tradicionais, promovendo a integração de diferentes áreas do conhecimento para abordar problemas complexos e interconectados. No contexto das sociedades que preservam saberes ancestrais, essa abordagem se manifesta na maneira como esses saberes são profundamente interligados com a natureza, a cultura e a espiritualidade, refletindo uma visão integrada da realidade.

A ecoformação, por sua vez, é um conceito que enfatiza a formação e a educação que levam em consideração as dimensões ecológicas e sustentáveis da vida. Ela promove a compreensão das interconexões entre os seres humanos e o ambiente natural, incentivando práticas que respeitam e preservam o equilíbrio ecológico.

Essas abordagens são particularmente relevantes para os saberes ancestrais, que frequentemente incorporam uma visão holística do mundo, reconhecendo a interdependência entre os seres humanos, a natureza e a cultura. A preservação e valorização desses saberes não só ajudam a manter tradições culturais importantes, mas também oferecem insights valiosos para a construção de um futuro mais sustentável e integrado.

Assim, a conduta transdisciplinar e ecoformativa ajuda a conectar e integrar os diversos tipos de vida e conhecimentos presentes no universo, promovendo respeito pelos saberes ancestrais e pelas práticas sustentáveis que eles representam.

A vida da comunidade, o lugar dos homens, seu processo civilizatório, diferente do Ocidente, não se faz de costas para a natureza em um longo processo de dessacralização do mundo. Ao contrário, a vida em comunidade é regida pelo ciclo da

natureza, terrena e celeste. Afinal, não foi uma estrela feito menina que ensinou os primeiros krahô a cultivar?

### 6.1 Como se cultiva um hõxwa?

Se no princípio as abóboras cultivam a si mesmas, como os Krahô as reproduzem no tempo? Resposta do Hõxwa líder: “E meu tia também era palhaço. Também, mode dele brincar. Depois da corrida da batata, negócio de 06h00 pra 07h00 lá no pátio e pinta tudo. Aí, com isso, nós estão fazendo esse movimento porque meu tio disse que brincava no palhaço também.”

Figura 29 - Hõxwa líder com os demais hõxwas



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Uma coisa bem familiar, observamos quando o Hõxwa líder respondeu: É, é da família mesmo. É cuma hoje, eu sou palhaço e aquele que saiu agora que é neto meu, ele tá sendo palhaço porque foi eu que dei esse nome. Esse rapaz que é o caçula tá sendo como palhaço porque o tio dele é palhaço também. O que ele deu nome pra ele já é o palhaço também.”

Então tudo começa no nascimento, quando o hõxwa do futuro, se inicia no mundo, por meio da imposição do nome pelo mais velho. “Eu passo o nome. Mas a

pessoa tem que se interessar a brincar quando ela vai crescendo. Agora não preciso nem excluir, porque já tem outros.”

E quando o hõxwa envelhece? “E quando eu ficar velho, vai despacho, despacha por novo, para aquele que já sabe brincar, se respeita os outros e cuidar daqui, também. Ai que passa pra ele e ele vai pegando igual como eu tô fazendo, né? Então é assim. Só quando ficar bem velho. Que não vai mais para lugar nenhum, pra longe. Aí, não estou quase aguentando mais.”

E conclui: “Então o neto que eu passei o nome ele vai passando para os outros. Já dei meu nome e já tem o nome daquele que eu dei. Aí já vai despachando, ele vai ensinando tudo também para ele.”

## 6.2 O império do riso

Perguntamos, só tem homem? É, tudo é homem. Tem da mulher também. Mas só que a mulher não brinca. Hoje tá difícil. A finada R.K da família do D.P.K é que brincava mais. Então as mulheres podem ganhar também. Têm mulher palhaço também. Mas não brinca com tora de batata. Deve tem medo ou vergonha.”

Conforme a organização do ritual a atuação do hõxwa começa depois da corrida com toras jàt jõ pĩ. Mas como acontece? Hõxwa líder, relata: “Na brincadeira depois do tora de batata, tem os cantor por mode de brincar com nós. E nós se pinta de todo jeito. Preparamos a arrumação, as caretas. Nois na brincadeira não falamos com a boca, só usamos o corpo.” Que encanto, na sociedade da oralidade, distante da ocidental que peca pelo excesso de palavras, neste momento quem compartilha saberes é o corpo.

E os materiais<sup>68</sup> para caracterização, de onde vem? “No dia da brincadeira a gente pinta de tinta branca e cada palhaço se enfeita de um jeito, né. A gente é mode abóbora e abóbora não tem nenhuma igual na roça. Nós pega o que tiver na natureza, folha, cabaça, já usei rama. Então tudo é desse mato. Toda arrumação a gente usa de um jeito. E a gente não escolhe de todo jeito. Tem que ser com respeito e cuidado.” Os adeptos das religiões de matriz africana, costumam dizer, sem folha não há orixá. Em ambas o processo civilizatório não se faz pelo domínio da natureza, inicialmente

---

<sup>68</sup> Refere-se ao recursos naturais utilizados no processo de caracterização ou nas apresentações.

dada por algum deus único, mas pelo diálogo e cuidado com tudo que tem no mato, bosque ou floresta.

A sobrevivência de nossa espécie é impossível sem a natureza que nos alimenta, nos dá abrigo, tem seus remédios, sua cura. Quanto mais o homem se afasta da natureza, ele perde o conhecimento que está nela para se curar e isso é um erro. [...] É simples: basta reverenciar e aceitar a cura que a natureza nos dá todos os dias (Araújo, 2022, p. 98).

Este é um momento importante da festa. Que no caso da Aldeia de Manoel Alves Pequeno, além de toda comunidade, os não indígenas participam também. “Tudo vem na hora da festa. Fora da brincadeira eu ajudo todo mundo da aldeia. Converso, oriento, brinco e falo umas coisas. Na festa é de outro jeito. Temos que ensinar os outros por modo aprender a respeitar tudo que existe e ajudar a natureza.”

Manifestando o espírito de pertencimento, Hôxwa 1 ao expressar sobre o processo de saberes direcionado ao respeito à natureza, vai ao encontro a essência de Torre (2008, p. 35), quando reforça sobre o aprender quando se dá, sobretudo a partir da observação e do fazer de cada um “implica, a partir de um olhar transdisciplinar e ecoformador, valorizar, reconhecer, respeitar e outorgar confiança e credibilidade aos outros”.

Figura 30 - Reconhecimento do Hôxwa líder como fazedor de riso



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Por meio do riso que envolve toda a gente, feito os populares carnavais da sisuda Europa medieval, ninguém escapa da graça do palhaço cerimonial, o homem - abóbora. Crianças, mulheres e demais homens, se encantam com as caretas e requebrados dos hoxwas. Quando alguns pensam que acabou são tocados pela cantoria que um dia foi ensinada por uma batata.

Nos programas satíricos das televisões abertas, se produz riso, estereotipado aqueles que nada tem, o matuto, o pobre favelado, seus gestos e cultura. No mundo krahô, o risos une toda a gente, relembram que todos nós compomos com a natureza desde o início dos tempos. Os hoxwas nos ensina a rir com muito cuidado e respeito para preservar a cultura e a natureza que a cerca.

É fundamental transcender uma visão limitada e fragmentada, que se restringe ao âmbito local, e estabelecer conexões com o contexto global, reconhecendo tanto o local quanto o global como elementos igualmente essenciais que compõem um todo interdependente. Desta maneira, podemos alcançar uma compreensão mais profunda das complexas interações entre o ser humano, o contexto social e o ambiente natural, priorizando o compromisso com o bem-estar coletivo (Zwierewicz, 2011).

O indígena percebe-se como parte integrante da natureza, uma entre diversas espécies. Ao adotar essa essência, compreende que sua contribuição para a vasta teia da vida reside em fortalecê-la, garantindo que todos os seres vivos possam desfrutar das bênçãos que ela proporciona (Munduruku, 2017).

## 7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Mas renova-se a esperança  
Nova aurora a cada dia  
E há que se cuidar do broto  
Pra que a vida nos dê flor e fruto.

Coração de estudante  
Há que se cuidar da vida  
Há que se cuidar do mundo  
Tomar conta da amizade

Alegria e muito sonho  
Espalhados no caminho  
Verdes planta e sentimento  
Folhas, coração, juventude e fé”.

Milton Silva Campos Nascimento.

Nesta dissertação, buscamos apresentar os resultados de nossa pesquisa de essência etnográfica e que se orientou pela seguinte problematização: como a atuação do (hôxwa), o palhaço cerimonial contribuiu para a preservação da identidade da Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, em especial, buscando o que há de ecoformador nesse processo educativo cômico ritual?

Para o enfrentamento deste problema, compreendemos que deveríamos lançar mão de toda uma leitura, característica do século XXI, denominada Pensamento Complexo, na qual apresenta o dilema atual bem captado por Edgar Morin (2001), em que estamos enfrentando desafios globais sérios que, muitas vezes, são consequência da nossa própria ignorância e da tentativa de resolver questões complexas de forma simplista.

De fato, diante das incertezas quanto ao futuro planetário, que digam as crises atuais na Ucrânia, Ásia Ocidental, África Ocidental e Estreito de Taiwan, vimos a urgência de repensar o mundo em novas bases, que necessariamente implicam em formas de relações entre o homem, a sociedade e a natureza. Projeto, como já dissemos, que possibilitem uma sociedade sustentada por valores nutridos de sensibilidade, estética, imaginação, intuição, solidariedade, respeito e cooperação, de responsabilidade quanto à vida e à sobrevivência do planeta.

Tudo isto nós enxergamos nas performances inefáveis do Hôxwa, o palhaço rito cerimonial do povo Krahô. Aquele que fala sem palavras, lançando apenas mão

de gestos, pinturas corporais, objetos e na cantoria das mulheres. Nós buscamos os sinais de diferença, que tornam o povo Krahô singular.

Para nosso deslumbramento, por meio das histórias contadas e nas brincadeiras, qual os homens conversavam com as frutas que nutriam sua existência. E que homens e mulheres movem suas vidas, regidos pelos ciclos da natureza e o movimento dos astros. O que era uma investigação guiada pela empatia, se tornou uma viagem no tempo, ou melhor, nos levou a perceber que no agora vivem-se múltiplos tempos, do linear e artificial, ao tempo cíclico das chuvas e estiagens.

Como nos povos de origem imemoriais que persistem pelo mundo, a tradição não é uma invenção para legitimar um rei, uma princesa ou Estado. Nos artefatos utilizados, nas diversas expressões das brincadeiras, vimos uma tradição viva. Por meio da qual todos ganham um nome, descobrem seu lugar e aprendem a ser um membro do povo Krahô.

As práticas culturais do hõxwa parecem expressar concretamente a perspectiva de ecoformação a luz da Rede Internacional de Escolas Criativas. O que sonhamos como possibilidade, se apresentam a nós, quando somos convidados a participar da festa da batata (Jàt jõ pĩ). Nela, o riso e o canto, como o nosso Carnaval de rua, cimenta a relação entre povos tradicionais e os visitantes.

De fato, aquilo que imaginávamos ocorreu. Em nossas visitas, nos registros fotográficos e na entrevista, nos deparamos uma riqueza cultural, encontramos lições sobre a importância da coletividade, do respeito à terra que nos sustenta e da valorização das tradições ancestrais que contém saberes milenares. Desse modo, ao abraçarmos essa sabedoria, reconhecemos a necessidade de proteger e preservar os territórios indígenas, não apenas como uma questão de justiça ou respeito, mas também como uma responsabilidade coletiva de salvaguardar nossa religião com a natureza e, contudo, nossa própria humanidade.

Este contraste, pôs em evidência a pobreza do pensamento simplificador, marcado pelo racionalismo científico, uma versão dessacralizada do antropocentrismo da tradição judaico-cristã. Com ele, como já apontamos, uma percepção fragmentada em relação à sua conexão com o meio e consigo mesmo, na segregação entre o racional e o emocional.

Com a comunidade Krahô nós nos deparamos com pessoas, cuja suas identidades são definidas por sua conexão com a natureza, na qual os mortos e os vivos convivem no dia a dia.

Os krahô nos ensinaram, a enfrentar as heranças do pensamento conservador e simplista, caracterizada por uma visão fragmentada do universo e dos elementos, teve um impacto significativo na área educacional, causando profundos comprometimentos.

I.A.K, o ancião hõxwa, na versão de orientador, ou nas performances como palhaço cerimonial, pode ser lido como o professor dos sonhos de Moraes (2014), distante da educação neoliberal, em que: o aluno em seu processo de formação, mas também o professor, dificultando os processos de ensino-aprendizagem e comprometendo o acoplamento estrutural do sujeito com a realidade [...]. O educador ancião, produz e dialoga com sujeitos, que aprendem a se tornar agentes perpetuadores de sua cultura, da natureza e do mundo ao seu redor.

Tudo começa com a imposição do nome, seu maior patrimônio, definido como no partido, verão ou do inverno. Com gestos, palavras e ações, descobrem seu lugar e papel, sempre móvel na medida em que aprende, se demonstra sábio e merecedor do respeito de toda aldeia.

Uma dissertação é ela própria um rito de iniciação em que o pesquisador, ainda jovem, ou não, inicia seus passos rumo a condição de investigador autônomo. Anos passaram até ser aceito no programa, anos passaram até finalizar este estudo, que necessariamente dialoga com as normas aceitas pela universidade. Além de contribuir para o enriquecimento acadêmico, este estudo oferece contribuições significativas ao Grupo de Pesquisas da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), ampliando o debate e instigando novas oportunidades de investigação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Carolina Fialho de. **hôxwa à luz da etnocenologia: a prática cômica Krahô** / Ana Carolina Fialho de - 2015. 158 f. il.

ABREU, Ana Carolina Fialho de. **Hôxwa e Liamichu: Jogos cômico-críticos para o ensino de teatro e das histórias e culturas indígenas** / Ana Carolina Fialho de Abreu. -- Salvador/Lima, 2019.

ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista. Situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: uma contribuição para educação escolar. Araguaína, 2012. **Dissertação de Mestrado**. UFT - Universidade Federal do Tocantins. 2012

AGUIAR, Ademir Dias de. **Narrativas de autores Ibéricos sobre os indígenas do Brasil no século XVI: alteridade e conquista** / Ademir Dias de Aguiar. -- Alfenas/MG, 2017.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; KRAHÔ, Renato Yahé (orgs). **Krahô Jô Ihcànhôc kryje me cati**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges Historia Krahô. Campinas, São Paulo: **Pontes**, 2014b.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais. In: SILVA, Norma Lucia da & VIEIRA, Martha Victor (orgs). **Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas**. Goiânia: PUC, 2013a.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural**. Goiânia, ed. América, 2012.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Arte e Cultura do Povo Krahô/Francisco Edviges Albuquerque**. Belo HorizonteMG, Editora da Faculdade de Letras-UFMG, 248 p., 2012.

ANDRÉ, Moraes. **Etnografia da Prática Escolar**. 16ª ed. São Paulo: Papirus, 2009.

ARAÚJO, Carlos Eduardo de. **Xamanismo hoje: diálogos com uma sabedoria arcaica**. Natal: U'KA Editorial, 2022.

ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. Eventos de interação nos rituais Krahô (JE): contribuições para o ensino bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno. **Tese de Doutorado orientada pelo Profº Drº Francisco Edviges Albuquerque apresentada ao Programa de PósGraduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins** – UFT Campus Araguaína, 2015

ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Educação indígena Krahô: diálogos interculturais. In: PINHO, Maria José de. et al.

**Formação de professores e interdisciplinaridade:** diálogo investigativo em construção. Goiânia: América, 2014.

ARENDR, Hannah, 1906-1975. **Entre o passado e o futuro / Hannah Arendt** ; [tradução Mauro W. Barbosa]. São Paulo Perspectiva, 2016)

BAKHTIN, M. 1985 [1975]. A cultura popular na Idade Média e Renascimento. **O contexto de François Rabelais**. São Paulo: Editora Hucitec; Brasília: editora Universidade de Brasília. 1987.

BANIWA, G. dos S. L. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <https://abrir.link/c4Tur>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. <https://abrir.link/RDLZf>. Acesso em: 3 dez. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: <https://abrir.link/faofN>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC; SEF, 2002**.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclo do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1992. Reimpressão.

CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo, Cultrix, 1982.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de Antropologia**. São Paulo, Cosac Naify, 2002

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **O nativo relativo**. Mana (UFRJ. Impresso), v. 8, n.1, p. 113- 148, 2002b.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 485-515,2005.

CUNHA, Manuela Carneiro da. 1978. Os mortos e os outros. **Uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa Krahó**. São Paulo: Editora Hucitec.

CUNHA, Manuela Carneiro da: **Antropologia do Brasil**: mito, história e etnicidade. São Paulo, Brasiliense/EDUSP, [1979] 1986.

CUNHA, Manuela Carneiro da: **História dos indígenas no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992, p. 115-132.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação para uma civilização ameaçada. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). **Caminho arados para florescer ipês**: complexidade e transdisciplinaridade na educação – homenagem à Maria Cândida Moraes e suas obras. Palmas/TO: EDUFT, 2017, p.115-135.

DSEI/TO – Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins. 2022.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. São Paulo, Ubu Editora, 2017.

DECÁLOGO SOBRE TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOFORMAÇÃO. I **Congresso Internacional de Inovação Docente – Transdisciplinaridade e Ecoformação**. Barcelona, Espanha, 28 a 30 de março 2007.

DELMONDEZ, P.; PULINO, L. H. C. Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia & Sociedade**, Recife, n. 26, v.3, p. 632-641, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/XQTdCCDP7VLdrVyRRYbKgSF/?lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE. José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis – **Tempos de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVANI, P. **A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural.** In: Educação e transdisciplinaridade, II. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom, 2002. p. 93-121.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. **Tese de Doutorado apresentada ao Programa de PósGraduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.** São Paulo, 2008.

HOUAISS, A. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa.** São Paulo: Moderna, 2015.

IANNI, Octávio. Globalização e Transculturação. **Revista de Ciências Humanas 1.** Florianópolis v.14 n. 20 p.139-170. 1996

IPHAN. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** Bonecas Karajá: Novo Patrimônio Cultural Brasileiro. 2012.

Larrosa, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. Jan-Abr. Nº 19. 2002.**

LIMA, Ana Gabriela Morim. **Hoxwa: Imagens do Corpo, do Riso e do Outro.** Uma abordagem etnográfica dos palhaços cerimoniais Krahô. Rio de Janeiro, 2010. (Mestrado em Sociologia com concentração em Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. (Orgs.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986 (Prefácio; cap. 1; cap.2).

MALLART, J. I. N. Ecoformação: além da educação ambiental. In: TORRE, S. de la; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação.** Tradução de Suzana Vidigal. São Paulo: Triom, 2008. p. 235-260.

MALLART, J. I. N. Ecoformação para a escola do século XXI. In: Zwierewicz, M.; Torre, S. de la (coord.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação.** Florianópolis: Insular, 2009. p. 29-41.

MARCONI, M.A; PRESOTTO, Z,M,N. **Antropologia: uma introdução.** 7 ed. 3 reimpr – São Paulo: Atlas, 2010.

MEC, Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

MEC, Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, 2002, mimeo.

MEC, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

MELATTI, Julio Cezar. 1970. O sistema social Krahô. **Tese de Doutorado**. São Paulo : USP, 1970.

MELATTI, Julio Cezar. O Sistema de Parentesco dos Índios Krahô. Série Antropologia. **Departamento de Antropologia. Instituto de Ciências Sociais**. Universidade de Brasília, Brasília, 1973.

MELATTI, Julio Cezar. Indígenas do Brasil. 7 ed. **Editora da Universidade de Brasília**, Brasília, 1993

MELATTI, Julio Cezar. **Indígenas e criadores: A situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Monografias do I.C.S, 1967.

MELATTI, Julio Cezar. **O Messianismo Krahô**. São Paulo, Herder, 1972.

MELATTI, Julio Cezar. **Ritos de uma tribo Timbira**. São Paulo: Ática, 1978.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Política da Educação Fundamental. **Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF/DDEF/CGAEI , 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

MORAES, Maria Cândida. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **Dossiê ECOTRANS D**: Ecologia dos saberes e Transdisciplinaridade. NUPEAT–IESA–UFG, v.5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 1-19.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação – novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001a

MORIN, Edgar. **Por uma reforma do pensamento. In: O pensar complexo: Edgar e a crise da modernidade**. Tradução de Nascimento, Elimar Pinheiro do e Pena-Veja, Alfredo. (orgs). 3a ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001).

MUNDURUKU, Daniel. O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura indígena brasileira. **Ilustrações de Maurício Negro**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

MUNIZ, Simara de Sousa. Educação indígena no Estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do magistério indígena. **Dissertação (Mestrado em Letras)** – Universidade Federal do Tocantins – UFT, Palmas, 2017.

MUNIZ, Simara de Sousa. Bilinguismo indígena: as línguas em situação de uso nos domínios sociais Apinayé e Krahô. **Tese, Programa de Pósgraduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura-PPGL da Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT**, Araguaína, 2023.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PEIRANO, Mariza. **O dito e o feito: ensaios de antropologia dos rituais (org.)**. Rio de Janeiro: UFRJ, Relume Dumara: Núcleo de Antropologia da Política, 2002.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje (org.)**. Coleção passo a passo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Educação complexa para uma nova política de civilização**. Educar, Curitiba, n. 32, p. 29-41, Editora UFPR, 2008.

PINEAU, Gaston. Transdisciplinaridade, histórias de vidas, alternância. Articles et chapitres publiés em portugais (2000-2006). **Document de recherche nº 18. Département des Sciences de l'Éducation et de La Formation**. Tours: Université François-Rabelais, 2006.

PRIBERAM, online de português. Dicio. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em 10 jul. 2023.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Cosmovisão indígena: criação, encarnação e saída desse mundo**. Instituto Humanitas Unisinos. Unisinos, em São Leopoldo. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: companhia das letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. 22 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **Os indígenas e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 2 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

RODRIGUES A. D. **As línguas indígenas no Brasil**. In: Beto e Fany Ricardo (orgs.), Povos Indígenas no Brasil 2001-2005, p. 58-63. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

ROITBERG, Nicole. **Ecoformação: Um Caminho Necessário Para a Cidadania Planetária**. Disponível: <http://www.revistamissoes.org.br/2010//ecoformacao-um-caminho-necessario-para-a-cidadania-planetaria>. Acesso em: 05-dezembro-2022.

SABATELLA, L, CARDIA, G; Pedra Corrida Produções. **hotxuá. [Filme-vídeo]**. Produção de Pedra Corrida Produções, direção de Letícia Sabatella e Gringo Cardia. Tocantins, Petrobrás, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SALLES, Virgínia Ostroski. **Ecoformação e educação para a paz: intervenções ecoformadoras nos anos iniciais do ensino fundamental**. / Virgínia Ostroski Salles. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa, NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L. (orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SOUZA, V. C. **Antropologia - Educação a Distância. 2008**. Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Apostila - Nível Superior - UNISA - Universidade de Santo Amaro.

Souza, K. P. de Q. Criatividade ecotranscomplexa e a educação: um olhar amazônidas na contemporaneidade. **Tese (Doutorado)** - Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação na Amazônia - PGEDA, 2022.

SOUZA, K. P. de Q. Complexidade e ecoformação: um olhar epistemológico na dimensão socioambiental do programa Ciências do Ambiente. 2019. 156 f. **Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente)** – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

SUANNO, M. V. R.; TORRE, S. de la; SUANNO, J. H. Rede internacional de escolas criativas. In: PINHO, M. J.; SUANNO, M. V. R.; SUANNO, J. H. **Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção**. Goiânia: América, 2014. p. 15-33.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; PINHO, Maria José de; PASSOS, Vânia Maria de Araújo. Afloram práticas docentes e aprendizagens inspiradas no paradigma educacional emergente e na perspectiva transdisciplinar. In: SUANNO, Marilza

Vanessa Rosa (Org.). **Caminho arados para florescer ipês: complexidade e transdisciplinaridade na educação – homenagem à Maria Cândida Moraes e suas obras**. Palmas/TO: EDUFT, 2017, p.323-331.

SCHULTZ, Harald. Lendas dos Indígenas Krahô. **Revista do Museu Paulista**. N.S. São Paulo, 1950. v.4, p. 49-164

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (orgs) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TORRE, S. de la. Transdisciplinaridade e ecoformação:. In: TORRE, S. de la; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. Tradução de Suzana Vidigal. São Paulo: Triom, 2008c. p. 113-140.

VAIFAS, Ronaldo. A influência do sistema econômico na relação entre a Igreja Católica e as religiões de origem africana no Brasil. **Revista Nova Música**. n. 177. Sesc. São Paulo, fev. 2012.

ZWIEREWICZ, Marlene (coord.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

ZWIEREWICZ, Marlene. O Pensamento Sensível nos entre-lugares da Ciência: formação de professores indígenas em São Gabriel da Cachoeira/AM. **Tese (doutorado em Antropologia)** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

WANZELER, Eglê Betânia Portela. **Çairé: nos Rios do Imaginário, a construção da identidade cultural**. UFAM: Dissertação de Mestrado, 2002.

## APÊNDICE 1. REGISTRO DO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

### REGISTRO DO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TÍTULO DA PESQUISA:** HOTXUÁ: CONTRIBUIÇÕES ECOFORMADORAS PARA IDENTIDADE INDÍGENA KRAHÔ DA ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO.

#### Dados de identificação

**Pesquisador:** Leandro Gomes da Silva

**Matrícula:**

[leandro.gomes@mail.uft.edu.br](mailto:leandro.gomes@mail.uft.edu.br)

**Professora Orientadora Responsável:**

Dra. Maria José de Pinho

[mjpgon@mail.uft.edu.br](mailto:mjpgon@mail.uft.edu.br)

#### Sobre o Projeto

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa que discutirá “as contribuições do Hotxuá na construção da identidade indígena krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno”, de responsabilidade do pesquisador Leandro Gomes da Silva.” Cujo objetivo é evidenciar as contribuições do Hotxuá (palhaço índio) na perspectiva da ecoformação.

A justificativa para realização da pesquisa é atuação do palhaço índio está presente em pinturas corporais, nos objetos, nas histórias contadas e nas brincadeiras e entende-se que estes agregam ensino, tradição e história do seu povo que luta por preservação da vida, do meio ambiente, e de seus saberes.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu não participar, e se desistir, não terá nenhum problema.

A pesquisa será feita aqui na Aldeia Manoel Alves Pequeno, onde serão observadas algumas crianças. Além disso, serão feitos registros de imagem e voz, anotações, entrevistas e coleta de dados em um diário de campo, a fim de obtermos informações mais detalhadas ao nosso estudo. Para isso, será usado/a um aparelho celular, câmera e materiais para anotações.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

Os registros de imagem e voz obtidos serão utilizados para a divulgação dos resultados da pesquisa e poderão ser publicados em dissertações, teses, aulas, congressos, livros, slides, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Para isso, será usado/a um aparelho celular, câmera e materiais para anotações. Durante a participação na pesquisa, podem acontecer alguns riscos e desconfortos como o sentimento de tristeza, choro, ansiedade e inquietude. Nesses casos, serão tomadas cautela e providências para evitar as situações que possam causar dano, como a suspensão da entrevista e, se possível, ela será realizada em outro horário, quando você sentir-se em condições físicas e emocionais para continuar a entrevista. Se você não quiser mais participar da pesquisa, ninguém vai ficar chateado ou com raiva, você será respeitado.

Por ser da minha vontade:

- SIM**, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.
- NÃO**, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (63) 99238-6882 – Leandro Gomes da Silva, ou pedir para que seus pais ou responsáveis entrem em contato. Mas há coisas boas que podem acontecer se você participar como a elaboração e divulgação de trabalhos científicos e da cultura do povo krahô.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, sem ser seus pais ou responsáveis. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar a sua participação.

Você receberá uma via deste documento, devidamente assinada tanto pelo pesquisador quanto por você e/ou seu representante legal. Esse documento poderá ser solicitado sempre que desejarem. (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso X).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

Após a conclusão do estudo, o pesquisador compromete-se a divulgar os resultados consolidados de maneira acessível à comunidade aqui da aldeia Manoel Alves Pequeno, com o objetivo de tornar a pesquisa compreensível e disponível ao povo Krahô. Essa divulgação seguirá as orientações estabelecidas na (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa (HOTXUÁ: CONTRIBUIÇÕES ECOFORMADORAS PARA IDENTIDADE INDÍGENA KRAHÔ DA ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO).

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “**sim**” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “**não**” e desistir e que ninguém vai ficar chateado, com raiva de mim ou que isso me prejudicará.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo você ou seu representante legal devem entrar em contato com a **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h.

---

Participante de Pesquisa

---

Pesquisador Responsável

## APÊNDICE 2. REGISTRO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

### REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que discutirá “**as contribuições do Hotxuá na construção da identidade indígena krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno**”, de responsabilidade do pesquisador Leandro Gomes da Silva. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo.

#### Sobre o Projeto

Este projeto de pesquisa tem como objetivo, evidenciar as contribuições do Hotxuá (palhaço índio) para a identidade indígena na Aldeia Manoel Alves Pequeno na perspectiva da ecoformação. E tem como justificativa que a atuação cômica do palhaço índio está presente em pinturas corporais, nos objetos, nas histórias contadas, nas brincadeiras e artefatos de uso da etnia, e entende-se que estes agregam ensino, tradição e história do povo que luta por preservação da vida, do meio ambiente, e de seus saberes.

Desse modo, convidamos o(a) Sr.(a) a participar de uma entrevista para que possa nos relatar as experiências vividas por você na **Aldeia Manoel Alves Pequeno**. Caso esteja de acordo em colaborar com essa pesquisa, pedimos sua autorização para a utilização dos instrumentos etnográficos, como: observação, registros, anotações, entrevistas, coleta, diário de campo, que consiste na coleta de dados por intermédio de um pensar compartilhado, sendo que depois, as conversações serão transcritas, integralmente, pelo pesquisador. Será utilizado também, um aparelho celular, com a intenção de gravar os fatos narrados por vossa senhoria e da sua atuação durante a realização das cerimônias ou ritos, pois, a gravação será utilizada para descrever em word, as experiências que gentilmente nos compartilhar.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa está relacionado a algum constrangimento ou inibição pelo uso do gravador ao rememorar momentos e experiências durante a sua atuação na comunidade indígena. Caso o(a) Sr.(a) demonstrar sinais de desconforto, constrangimento, ansiedade, nostalgia e receio de revelar informações. Nesses casos, a entrevista será suspensa e, se possível, realizada em outro horário, quando o(a) Sr.(a) sentir-se em condições físicas e emocionais para continuar a entrevista.

Essa pesquisa segue também a (Resolução CNS no 304 de 2000) que garante que o(a) Sr.(a) poderá se recusar a participar com sua identidade revelada e, caso aceite, haverá a garantia de retirada do consentimento a qualquer tempo sem nenhum prejuízo, ou será utilizado codinomes para se referir o(a) Sr.(a), cujo acesso aos dados coletados será exclusivo do pesquisador envolvido, mantendo sigilo e confidencialidade, preocupando-se com a coleta em ambiente privativo com a presença apenas do pesquisador e do o(a) Sr.(a), promovendo assim a sua privacidade, de modo que não serão divulgadas informações que possam identificá-lo ou prejudicá-lo.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são o conhecimento sobre a Ecoformação, a expansão do conceito do



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
 (63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

processo educativo informal, ambiental e sustentável, além de ampliar a discussão sobre temática da atuação do Hotxuá.

Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a realização do relato de caso, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação neste estudo e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante deste estudo, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e pelo tempo que for necessário. Destaca-se ainda que, em caso de qualquer dano decorrente desta pesquisa, o (a) Sr.(a) terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais ou extrajudiciais, conforme a (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

É garantido ao Sr.(a) o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o relato de caso e suas consequências, ou seja, tudo o que o(a) Sr.(a) desejar saber antes, durante e depois de sua participação. É importante enfatizar que será assegurada ao Sr.(a) uma via deste documento, devidamente assinada tanto pelo pesquisador quanto pelo participante, e esse documento poderá ser solicitado sempre que o Sr.(a) desejar, conforme estabelecido na (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso X).

Cabe ressaltar que, após a conclusão do estudo, o pesquisador compromete-se a divulgar os resultados consolidados de maneira acessível à comunidade da aldeia Manoel Alves Pequeno, com o objetivo de tornar a pesquisa compreensível e disponível ao povo Krahô. Essa divulgação seguirá as orientações estabelecidas na (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Destaca-se ainda que todos os dados/informações coletados/obtidas nesta pesquisa ficarão armazenados e terá um tempo previsto de pelo período mínimo de 05 anos, para que o o(a) Sr.(a) possa decidir livremente sobre sua participação e do uso de seus dados atualmente ou no futuro. (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, inciso IV).

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato, com o (a):

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) é um órgão brasileiro ligado ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) e tem como objetivo avaliar os aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil. Ela é formada por representantes de diferentes áreas do conhecimento que juntos, buscam analisar as propostas de pesquisa, além de atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos participantes de pesquisa no país.

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP**

SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

**Comitê de Ética em Pesquisa – CEP**

Avenida NS 15, 109 Norte – Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16, Plano Diretor Norte, Universidade Federal do Tocantins, CEP: 77.001-090, Palmas-TO, telefone: (63) 3229-4023, e-mail: [cep\\_uft@uft.edu.br](mailto:cep_uft@uft.edu.br)

**Pesquisador responsável:** Leandro Gomes da Silva, 

**Professora Orientadora responsável:** Dra. Maria José de Pinho - 

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados neste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa, poderá ser publicado na composição de dissertações, teses, aulas, congressos, livros, slides, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda, bem como, da Universidade Federal do Tocantins. Por ser a expressão da minha vontade:

- SIM**, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.  
 **NÃO**, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

\_\_\_\_\_  
Participante de Pesquisa

Eu, **Leandro Gomes da Silva**, declaro estar em conformidade com a Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e à Resolução CNS nº 304 de 2000 (Pesquisa com População Indígena).

\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável

## APÊNDICE 3. REGISTRO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL DO/A MENOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
 Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
 (63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

### REGISTRO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL LEGAL DO/A MENOR

Estamos convidando seu/sua filho/a para participar da pesquisa que discutirá **“as contribuições do Hotxué na construção da identidade indígena krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno”**, de responsabilidade do pesquisador Leandro Gomes da Silva. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo.

#### Sobre o Projeto

Este projeto de pesquisa tem como objetivo, evidenciar as contribuições do Hotxué (palhaço índio) para a identidade indígena na Aldeia Manoel Alves Pequeno na perspectiva da ecoformação. E tem como justificativa que a atuação cômica do palhaço índio está presente em pinturas corporais, nos objetos, nas histórias contadas, nas brincadeiras e artefatos de uso da etnia, e entende-se que estes agregam ensino, tradição e história do povo que luta por preservação da vida, do meio ambiente, e de seus saberes.

Desse modo, convidamos seu/sua filho/a a participar de uma entrevista para que ela/ela possa nos relatar as experiências vividas na **Aldeia Manoel Alves Pequeno**. Caso esteja de acordo, pedimos sua autorização para a utilização dos instrumentos etnográficos, como: observação, registros, anotações, entrevistas, coleta, diário de campo, que consiste na coleta de dados por intermédio de um pensar compartilhado, sendo que depois, as conversações serão transcritas, integralmente, pelo pesquisador. Será utilizado também, um aparelho celular, com a intenção de gravar os fatos narrados por ele/ela da sua atuação durante a realização das cerimônias ou ritos, pois, a gravação será utilizada para descrever em word, as experiências que gentilmente nos compartilhar.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa está relacionado a algum constrangimento ou inibição pelo uso do gravador ao rememorar momentos e experiências durante a sua atuação na comunidade indígena. Caso seu/sua filho/filha demonstrar sinais de desconforto, constrangimento, ansiedade, nostalgia e receio de revelar informações. Nesses casos, a entrevista será suspensa e, se possível, realizada em outro horário, quando ele/ela sentir-se em condições físicas e emocionais para continuar a entrevista.

Essa pesquisa segue também a (Resolução CNS no 304 de 2000) que garante que seu/sua filho/a poderá se recusar a participar com sua identidade revelada e, caso aceite, haverá a garantia de retirada do consentimento a qualquer tempo sem nenhum prejuízo, ou será utilizado codinomes para se referir a ele/ela, cujo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

acesso aos dados coletados será exclusivo do pesquisador envolvido, mantendo sigilo e confidencialidade.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são o conhecimento sobre a Ecoformação, a expansão do conceito do processo educativo informal, ambiental e sustentável, além de ampliar a discussão sobre temática da atuação do Hotxuá.

A participação do seu/sua filho/filha nesta pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o seu/sua filho/a decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a realização do relato de caso, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação dele/dela neste estudo e não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Caso ocorra algum problema ou dano com seu/sua filho/a, resultante deste estudo, ele/ela receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e pelo tempo que for necessário. Destaca-se ainda que, em caso de qualquer dano decorrente desta pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais ou extrajudiciais, conforme a (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

É garantido ao seu/sua filho/a o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o relato de caso e suas consequências, ou seja, tudo o que ele/ela desejar saber antes, durante e depois de sua participação será concedido. É importante enfatizar que será assegurada ao Sr.(a) ou a seu/sua filho/a uma via deste documento, devidamente assinada tanto pelo pesquisador quanto pelo seu/sua filho/a ou seu representante legal. E esse documento poderá ser solicitado sempre que você ou seu/sua filho/a desejarem, conforme estabelecido na (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso X).

Cabe ressaltar que, após a conclusão do estudo, o pesquisador compromete-se a divulgar os resultados consolidados de maneira acessível à comunidade da aldeia Manoel Alves Pequeno, com o objetivo de tornar a pesquisa compreensível e disponível ao povo Krahô. Essa divulgação seguirá as orientações estabelecidas na (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Destaca-se ainda que todos os dados/informações coletados/obtidas nesta pesquisa ficarão armazenados e terá um tempo previsto de pelo período mínimo de 05 anos, para que o(a) Sr.(a) e seu/sua filho/a possam decidir livremente



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
 Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
 (63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

sobre sua participação e do uso de seus dados atualmente ou no futuro. (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, inciso IV).

Caso de dúvidas, poderá entrar em contato, com o (a):

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) é um órgão brasileiro ligado ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) e tem como objetivo avaliar os aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil. Ela é formada por representantes de diferentes áreas do conhecimento que juntos, buscam analisar as propostas de pesquisa, além de atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos participantes de pesquisa no país.

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP**

SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h.

**Comitê de Ética em Pesquisa – CEP**

Avenida NS 15, 109 Norte – Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16, Plano Diretor Norte, Universidade Federal do Tocantins, CEP: 77.001-090, Palmas-TO, telefone: (63) 3229-4023, e-mail: [cep\\_uft@uft.edu.br](mailto:cep_uft@uft.edu.br)

**Pesquisador responsável:** Leandro Gomes da Silva, [leandro.gomes@uft.edu.br](mailto:leandro.gomes@uft.edu.br)

**Professora Orientadora responsável:** Dra. Maria José de Pinho - [mjpinho@uft.edu.br](mailto:mjpinho@uft.edu.br)

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento do(a) meu/minha filho/a, especificados neste Registro do Consentimento Livre e Esclarecido Para o Responsável Legal do Menor, Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a ele/ela, poderá ser publicado na composição de dissertações, teses, aulas, congressos, livros, slides, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda, bem como, da Universidade Federal do Tocantins. Por ser da minha vontade:

- SIM**, autorizo a divulgação da imagem e/ou voz do/a meu/minha filho/filha.
- NÃO**, não autorizo a divulgação da imagem e/ou voz do/a meu/minha filho/filha.

--

Eu \_\_\_\_\_,  
Declaro ter sido informado(a) e autorizo o/a meu/minha filho/filha em participar,  
como voluntário(a), da pesquisa acima descrito.

\_\_\_\_\_  
Responsável legal

Eu, **Leandro Gomes da Silva**, declaro estar em conformidade com a Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e à Resolução CNS nº 304 de 2000 (Pesquisa com População Indígena).

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável

## APÊNDICE 4. ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

TÍTULO DA PESQUISA: **HOTXUÁ: CONTRIBUIÇÕES ECOFORMADORAS PARA IDENTIDADE INDÍGENA KRAHÔ DA ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO.**

**Mestrando: Leandro Gomes da Silva**

- Como surgiu o Hotxuá?
- Como é passado o nome Hotxuá e quem pode receber?
- Quantos Hotxuás existem na Aldeia Manoel Alves Pequeno?
- Como você se sente sendo Hotxuá?
- Você utiliza elementos naturais nos rituais? Se sim, como são feitas as escolhas desses elementos?
- Quais elementos naturais ou materiais você utiliza para fazer a pintura corporal?
- Antes de atuar no ritual, há algum preparo? Se sim, como é feito?
- No ritual, você participa sozinho ou outros Hotxuás também podem participar?
- Quais rituais o Hotxuá participa na aldeia?
- Na sua ausência, quem pode atuar como Hotxuá?
- Além do Hotxuá, você organiza outros rituais? Se sim, quais?
- É possível participar como Hotxuá em outras aldeias do povo Krahô?

## ANEXOS

## ANEXO 1. PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP/CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** HOTXUÁ: CONTRIBUIÇÕES ECOFORMADORAS PARA IDENTIDADE INDÍGENA KRAHÔ DA ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO

**Pesquisador:** LEANDRO GOMES DA SILVA

**Área Temática:** Estudos com populações indígenas;

**Versão:** 5

**CAAE:** 68743923.1.0000.5519

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Tocantins Campus Palmas

**Patrocinador Principal:** Fundação Universidade Federal do Tocantins

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.289.067

**Apresentação do Projeto:**

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas sobre o Projeto de Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2059317.pdf de 04/08/2023) e do Projeto Detalhado.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as contribuições do hotxuá (palhaço índio) para a identidade indígena na Aldeia Manoel Alves Pequeno na perspectiva da ecoformação a luz da Rede Internacional de Escolas Criativas. Como aporte teórico para pesquisa, será sustentado em: Pensamento Complexo (Edgar Morin - Isabel Petralia, Marilene Chauí); Ecoformação (Saturnino de la Torre, Maria Cândida Moraes, Maria José de Pinho, Vera Lúcia Souza, Kênia Paulino; Características dos povos Krahô (Francisco Edviges, Marcilene Araujo); Hotxuá e seus aspectos históricos e culturais (Demian Reis, Ana Fialho, Ana Morim); Educação informal (Paulo Freire). Considerando o quadro teórico pretendido, a pesquisa é de cunho qualitativo e descritiva, de caráter etnográfico, em que parte do princípio da interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado.

## HIPÓTESES

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.289.067

Outros	autorizacaofunai_.pdf	21/03/2023 15:44:30	LEANDRO GOMES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleleandro.docx	10/03/2023 09:54:26	LEANDRO GOMES DA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	10/03/2023 09:38:33	LEANDRO GOMES DA SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	declaracaodopesquisador.pdf	10/03/2023 09:34:59	LEANDRO GOMES DA SILVA	Aceito
Outros	vacinacartao.pdf	10/03/2023 09:32:14	LEANDRO GOMES DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	cartadacoorientadora.pdf	10/03/2023 09:22:03	LEANDRO GOMES DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	cartadaorientadora.pdf	10/03/2023 09:19:03	LEANDRO GOMES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto1.pdf	10/03/2023 09:08:11	LEANDRO GOMES DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

BRASILIA, 12 de Setembro de 2023

Assinado por:  
Lais Alves de Souza Bonilha  
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040  
UF: DF Município: BRASILIA  
Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conepe@saude.gov.br





5451836

08620.011981/2022-49



MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS  
FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS

ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

**Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 78/AAEP/2023**

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	Leandro Gomes da Silva	PROCESSO Nº:	08620.011981/2022-49
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº 1.091.300 - SSP/TO
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Federal do Tocantins - UFT		
PATROCINADOR:			
OBJETIVO DO INGRESSO			
Realizar projeto de pesquisa científica "Hotxuá: Contribuições Ecoformadoras do Palhaço Índio Para Identidade Indígena Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno".			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
*****	*****	*****	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Kraolândia	POVO INDÍGENA:	Krahô
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Araguaia Tocantins	CTL:	Itacajá
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	21 de julho de 2023	TÉRMINO:	21 de fevereiro de 2024
<b>Autorizo.</b>			
<b>RESSALVAS:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta autorização inclui licença para uso de imagem, registro fotográficos, sonoro e audiovisuais e som de voz dos indígenas, para o objeto desta autorização;</li> <li>• Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade;</li> <li>• Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético;</li> <li>• Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.</li> </ul>			



Documento assinado eletronicamente por **Joenia Wapichana, registrada civilmente como Joenia Batista de Carvalho, Presidente**, em 16/07/2023, às 12:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:

[http://sei.funai.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5451836** e o código CRC **BEF46E4B**.

Referência: Processo nº 08620.011981/2022-49

SEI nº 5451836